

MARIA DE FATIMA SOUZA SAMPAIO

**O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DOS ALUNOS DO 1º
ANO DO ENSINO MÉDIO DO CENTRO DE ENSINO
MANOEL BECKMAN (SÃO LUÍS-MA)**

Orientadora: Profa. Doutora Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo

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

**Lisboa
2013**

MARIA DE FATIMA SOUZA SAMPAIO

**O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DOS ALUNOS DO 1º
ANO DO ENSINO MÉDIO DO CENTRO DE ENSINO
MANOEL BECKMAN (SÃO LUÍS-MA)**

Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação no Curso de Mestrado em Ciências da Educação conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientadora: Profa. Doutora Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo

Co-orientador: Prof. Doutor Antônio Neves Duarte Teodoro

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

**Lisboa
2013**

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

Cipriano C. Luckesi

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação:

A Deus, por me amparar nos momentos difíceis, dando-me força interior para superar as dificuldades, mostrando-me os caminhos nas horas de incertezas e por suprir as minhas necessidades.

Aos meus pais, Robson (*in memoriam*) e Deolinda, por suas histórias de grande sucesso na criação e educação de seus filhos, diante de todas as adversidades da vida.

Ao meu marido, Onildo Sampaio, por me ensinar as primícias da vida, o que foi fundamental para a realização deste trabalho.

Ao meu filho Onildo Júnior, que tanto me motivou, apoiando-me e dando-me força, incentivo, demonstrando companheirismo e entusiasmo. Filho, sem você nada disso seria possível.

À minha nora-filha, Luciana Sampaio, pela força, pelo incentivo, apoio e por acreditar no meu potencial. Obrigada!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por conceder-me terminar este curso.

Agradeço, também, as pessoas que estiveram presentes nesta caminhada, em especial.

À minha orientadora, Profa. Dra. Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo, por sua amizade, pela confiança depositada, pelo apoio e incentivo nos momentos de insegurança e fragilidade que permearam o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao Coordenador e Professores do mestrado, pelo apoio, incentivo, por sua atenção e paciência para comigo.

Ao meu esposo, Onildo Sampaio, que respeitando os necessários momentos de concentração deste trabalho, orgulha-se do meu sucesso.

Ao meu filho, Onildo Júnior, pelo apoio incondicional e porque seguramente, foi o que mais compartilhou da minha alegria.

À minha nora, Luciana Sampaio, por tudo que fez por mim, dando-me força, coragem, dizendo sempre: “Não desista, vá em frente, está terminando”.

Aos meus colegas de curso, pelo apoio, carinho e pela atenção.

Aos funcionários da Secretaria do ISEC, pela paciência e colaboração.

Aos meus amigos Márcia e Herbert, pelo incentivo, apoio, pela motivação e por participarem das minhas tristezas e alegrias.

À profa. Lília e a seu esposo Daniel, por me escutarem, emprestando-me os livros para a pesquisa e acreditando no meu potencial.

As minhas amigas (os) Graça Cardoso, Professor Luzia, Ana Luzia, Zilair, Jesus, Kátia, Rose, Ribamar Mendonça, por acreditarem em mim, dando-me apoio, força, suprimindo as minhas necessidades de pesquisa. Obrigada!

À família Manoel Beckman – Diretor, Coordenador, Supervisor, Professores, Secretária, Funcionários e alunos, que abriram as portas da escola e seus corações para as minhas indagações e inquietações. Obrigada!

RESUMO

Analisar o processo de avaliação dos alunos do 1º ano do Ensino Médio do Centro de Ensino Manoel Beckman é o objetivo desta dissertação caracterizada como um estudo de caso. Para tanto se utilizou metodologia de abordagem qualitativa, por meio de aplicação de entrevistas e questionários além da observação direta aos sujeitos envolvidos, professores (as) e alunos (as) do 1º ano do Ensino Médio. Percebeu-se no desenvolvimento da investigação que a avaliação é direcionada, e, embora usando diversos instrumentos considerados modernos, esta classifica os alunos fazendo uma seleção dos que podem ser aprovados e dos que não podem ser aprovados. Concluiu-se que o trabalho foi significativo, à medida que nos possibilitou conhecer os sujeitos investigados e como a avaliação desempenha uma função classificatória e autoritária na escola, visto que a maioria dos (as) alunos (as) e professores (as) estão preocupados mais com a nota da prova para passar de ano do que com a aprendizagem, apesar desta ser significativa para eles, assim sugere-se que a escola trabalhe a avaliação da aprendizagem, não somente no sentido de aprovar ou reprovar, mas de contribuir com o educando para que ele possa conquistar sua autonomia para o exercício da cidadania.

Palavras-chave: Avaliação. Aprendizagem. Ensino. Autonomia. Cidadania.

ABSTRACT

Analyze "The process of assessment of students in 1st year of High School of Teaching Center Manoel Beckman is the goal of this dissertation characterized as a case study. For that we used a qualitative methodology, through the application of questionnaires and interviews in addition to the direct observation of subjects involved, teachers and students (as) the 1st year of high school. It was felt that the assessment is directed, and although using different instruments considered modern, this occurs slowly from the perspective of a participatory assessment because classifies students making a selection of which can be approved and can not move. It was concluded that the work was significant, as it allowed us to know the subjects investigated and how assessment plays a classificatory function and authoritarian school, since most of (the) students (as) and teachers are more concerned with test score to pass the year than with learning, although this is more meaningful to them. It is necessary that the school work the assessment of learning, not only to approve or disapprove, but to contribute to the student so that he can conquer their autonomy in the exercise of citizenship.

Keywords: Assessment. Learning. Teaching. Autonomy. Citizenship.

LISTA DE SIGLAS

ADF	– Alunos com Deficiência Física
ANEB	– Avaliação Nacional da Educação Básica
ANDESC	– Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
CEMA	– Centro Educacional do Maranhão
ENADE	– Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	– Exame Nacional do Ensino Médio
FUNTEVE	– Fundação Maranhense de Televisão Educativa
IDEB	– Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	– Ministério da Educação e Cultura
PCN	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	– Projeto Político-Pedagógico
SAEB	– Sistema de Avaliação de Educação Básica
SEDUC-MA	– Secretaria de Estado de Educação do Maranhão
SINAES	– Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE QUADROS	08
ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS	09
INTRODUÇÃO	10
 CAPÍTULO I: A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO	
BRASILEIRO	15
1.1 A RELAÇÃO ENSINO E APRENDIZAGEM NO BRASIL FRENTE AO NEOLIBERALISMO	18
1.2. A AVALIAÇÃO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA.....	23
1.3 ENTENDENDO A AVALIAÇÃO ATRAVÉS DOS PCN.....	27
1.4 CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DEFINIDOS NOS PCN	29
 CAPÍTULO II: APRESENTANDO O CENTRO DE ENSINO MANOEL BECKMAN	34
2.1 A FUNÇÃO DO PLANEJAMENTO	41
2.2 A AVALIAÇÃO NA ESCOLA.....	42
2.3 OS SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO - OS ALUNOS	44
2.4 OS SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO - OS PROFESSORES	50
 CAPÍTULO III: OS INSTRUMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS.....	56
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
BIBLIOGRAFIA	72
APÊNDICES	i
ANEXOS	xxviii

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 01: Organização da 1ª série do Ensino Médio do Centro de Ensino Manoel Beckman, turno matutino.....	39
Quadro 02: Formas de avaliação	43
Quadro 03: Proporção de alunos do ensino médio, por sexo, segundo capitais do Norte e Nordeste Brasileiro – 2002	46

ÍNDICE DE FOTOGRAFIA

Fotografia 01: Pesquisadora em sala de aula com os alunos.....	12
Fotografia 02: Frente do Centro de Ensino Manoel Beckman	36
Fotografia 03: Pátio interno da escola	37
Fotografia 04: Professora utilizando <i>data show</i>	39
Fotografia 05: Biblioteca da escola	41
Fotografia 06: Sala de informática	41
Fotografia 07: Refeitório da escola	41
Fotografia 08: Secretaria da escola.....	41
Fotografia 09: Alunos em sala de aula	45
Fotografia 10: Professora e alunos em sala de aula.....	46
Fotografia 11: Alunos na sala de informática.....	48
Fotografia 12: Professores na sala de professores	51
Fotografia 13: Pesquisadora em conversa com os alunos durante a investigação.....	57

INTRODUÇÃO

A avaliação, como instrumento integrado ao processo de ensino e aprendizagem, passa a ter maior visibilidade a partir dos documentos institucionais produzidos nos últimos anos do século XX e início do século XXI pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, sejam eles pareceres, resoluções, parâmetros, diretrizes curriculares, além dos instrumentos criados por este órgão para avaliar a educação brasileira tais como o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE.

Através destes documentos e instrumentos, os currículos de ensino e aprendizagem têm evoluído no sentido de valorizar os objetivos do ensino e da aprendizagem, que incluem não só conhecimentos que os alunos adquirem, mas também se propõem desenvolver as capacidades que contribuirão para a formação cidadã do aluno e sua inserção no mundo do trabalho. Torna-se clara a valorização da avaliação formativa, salientada quando se pretende incluir no processo de aprendizagem aspectos como o saber ser, fazer e o aprender a aprender, conforme nos aponta Delors (2000, p.76).

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 2002, p. 93), a avaliação consiste no processo regulador das aprendizagens e caracteriza-se por ser um elo do percurso escolar e seu resultado é a certificação das diversas aprendizagens adquiridas pelos alunos.

Pretendemos nesta dissertação de mestrado, defendida na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, investigar **O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO DO CENTRO DE ENSINO MANOEL BECKMAN (SÃO LUÍS-MA)** entre os anos de 2010 e 2011, trabalho que não se restringe a avaliar o produto final do ensino e da aprendizagem, mas fundamentalmente o processo de ensino e aprendizagem que permite ao aluno tornar-se um elemento ativo, reflexivo, cidadão e responsável pela sua aprendizagem.

Assim, temos como **Objetivo Geral** – Analisar o processo de avaliação do ensino e da aprendizagem desenvolvida na 1ª série do Ensino Médio no Centro de Ensino Manoel Beckman (São Luís – Maranhão), tendo como foco a construção da cidadania, a formação profissional e a convivência social conforme nos orienta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº. 9.394/96).

Quanto aos **Objetivos Específicos**, pretendemos:

- ✓ Conhecer, através da legislação sobre a educação brasileira, as orientações para o desenvolvimento da avaliação do processo ensino e aprendizagem no Ensino Médio;

- ✓ Identificar no processo ensino e aprendizagem as diversas formas de avaliação na 1ª série do Ensino Médio no Centro de Ensino Manoel Beckman;
- ✓ Destacar as características positivas e negativas do processo de ensino e aprendizagem a partir das diversas modalidades de avaliação utilizadas na 1ª série do Ensino Médio do Centro de Ensino Manoel Beckman.

Nosso recorte temporal considerou duas razões determinantes para a escolha do tema de investigação. A primeira se deve a nossa presença na escola e na sala de aula como observadora do processo educativo que através dos anos tem nos inquietado no que diz respeito às avaliações feitas a partir do ensino ministrado, principalmente no ano de 2010, quando cerca de 20% dos alunos tiveram percentual considerável de reprovações em diversas disciplinas, no entanto este dado não será aprofundado neste trabalho. A segunda refere-se ao ano em que pretendemos focar nossa investigação, 2011, pois este é o ano escolar dos alunos que cursaram a 1ª série e que aleatoriamente foram escolhidos para serem os sujeitos da nossa investigação.



Fotografia 1 – Pesquisadora em sala de aula com os alunos

Quanto ao nosso aporte teórico, temos a legislação oficial oriunda das mudanças recentes na educação brasileira, manuais de autores clássicos nessa temática, artigos publicados em revistas acadêmicas, documentação específica da própria escola, com o objetivo de identificar, indagar, ordenar, e, ao mesmo tempo, estabelecer pontos de relevância para nossa investigação, conforme nos orienta Moretto (2007, p.73):

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

Tudo isto é bastante complexo, principalmente quando se pensa a avaliação de aprendizagem que além de complexa, é polissêmica, com múltiplas referências (DIAS SOBRINHO, 2002), como nos apontam os trabalhos encontrados sobre a temática que está entrecruzada por aspectos filosóficos e questões sociológicas, éticas, psicológicas e didáticas. Por isso, a tarefa de investigar esse objeto de estudo não foi fácil.

No entanto, os esforços despendidos na ânsia de encontrar respostas aos nossos questionamentos, a análise de situações, as mais diversas, e por fim a produção científica decorrente dessa investigação, serão, certamente, mais uma contribuição para a escola básica.

Utilizamos também periódicos *on line* da biblioteca do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da PUC-Campinas e da *SCIELO-Scientific Eletronic Library*, que divulga a Revista Ensaio desde 2004 tratando de diversos aspectos da avaliação seja institucional, sistêmica, seja de aprendizagem, com um quantitativo de mais de 300 trabalhos de referência entre artigos, periódicos, comunicações, dentre outros.

A investigação está organizada em capítulos. O primeiro capítulo trata da avaliação da aprendizagem escolar no Ensino Médio brasileiro frente ao liberalismo que politicamente permeia a educação em nosso país. Fazemos uma revisão de literatura em que a problemática da avaliação da aprendizagem no Brasil é discutida, bem como o estado da arte dos trabalhos acadêmicos desenvolvidos nos últimos cinco anos e a documentação da base legal que dá suporte à educação brasileira no que tange ao processo avaliativo interno e externo. Para tanto, lançamos mão das obras de Hoffmann (1993; 1998; 2004), Hadji (2001), Luckesi (2000), Perrenoud (1994; 1999), Vasconcelos (1998), Despresbiteris (1989) e Saul (1999) para a compreensão crítica da avaliação mensurável, tecnicista ou processual com finalidade de controle na escola. Também nos apoiamos em Noronha (2006), Freitas (2007) e Saviani (2003), para discutirmos o processo avaliativo a partir da visão histórico-crítica da educação brasileira e a legislação oriunda do MEC, com base nos PCN, para situarmos historicamente o processo avaliativo no País a partir das mudanças educacionais com a LDB n. 9.394/96.

No segundo capítulo, analisamos a escola campo da investigação através da aplicação dos instrumentos que nos possibilitaram conhecer o planejamento escolar e quem é o nosso aluno, sujeito da investigação, quem são seus professores e o que pensam sobre

avaliação, além dos aspectos que favorecem ou dificultam o desenvolvimento da avaliação reguladora e ou formativa. Discorremos sobre como repensar as avaliações atuais, considerando o perfil dos(as) alunos(as) e a relação deles(as) com o mundo atual, enfatizando a percepção das políticas públicas para esse nível de ensino, com base nos escritos de Kuenzer (2001), Cury (2002) e Saviani (2003). Também lançamos mão das fontes documentais escolares tais como fichas individuais dos alunos, relatórios de avaliações, questionários aplicados quando das visitas de ingresso ao campo de investigação, as quais serviram para a montagem do perfil desses alunos.

No terceiro capítulo são apresentadas as opções metodológicas que levaram à concretização deste trabalho. Além do método de investigação, dos participantes e dos instrumentos de recolha de dados, incluímos a discussão sobre o desenvolvimento deste trabalho num contexto de reflexão sobre nossa prática profissional no processo avaliativo interno da escola, aplicadas aos alunos, destacando que a estrutura de uma organização escolar, como nos fala Candido (1970, p.56), “reflete que cada instituição, mesmo subordinada a órgãos governamentais, possui grupos internos responsáveis por uma série de acontecimentos específicos, consequência das relações sociais que as tornam peculiares”.

Tudo isso somado às repercussões imediatas para as práticas cotidianas escolares se traduzem em justificativas ideologizantes para seus educadores que, na sua prática docente, justificam a necessidade de produção e reprodução de tais práticas.

CAPÍTULO I

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

As mudanças ocorridas no final do século XX e início do século XXI no mundo do trabalho têm trazido novos desafios à educação e, principalmente, ao Ensino Médio. Assim, qualquer análise mais profunda mostrará que esses são desafios que estiveram sempre no transcurso da constituição histórica desse nível de ensino por nós aqui analisados, seja porque é um nível de transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, seja porque nesse momento são agravadas em face da crise que marca o cenário nacional e internacional. Senão vejamos.

Através das alterações institucionais advindas das reformas educativas que se iniciaram no final do século XX, a educação brasileira vem promovendo a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, criando meios para que o aluno possa ser responsabilizado pela sua aprendizagem escolar, melhore a sua motivação e autoestima, tome consciência do que sabe, procure respostas para o que não sabe e partilhe o que compreende com seus pares, em busca de sua função social historicamente construída. Esta avaliação é denominada por Perrenoud (1999, p.87) de reguladora das aprendizagens.

Esse tipo de avaliação tem por finalidade dar ao professor e aos alunos o nível de concretização das aprendizagens que é indispensável à construção de uma sociedade democrática e pluralista. Permite conhecer os saberes, as capacidades e as atitudes necessárias ao cidadão trabalhador tornando latente a diferença entre o desempenho dos alunos e as exigências do sistema educativo (PERRENOUD, 1999, p. 91).

Portanto, levar à prática a concretização da avaliação reguladora passa por ajustar de forma mais sistemática e individualizada as intervenções do professor e as situações didáticas, de forma a rentabilizar as aprendizagens (HOFFMANN, 1998; LUCKESI, 1990; PERRENOUD, 1999).

Assim, a avaliação utilizada no processo de ensino e aprendizagem nas escolas brasileiras é orientada para a regulação, na perspectiva de que todos os alunos, ao final do ano letivo, tenham aprendido, embora de uma forma diferenciada (PERRENOUD, 1986; HADJI, 1994; RAPHAEL, 1998). Isto nos pressupõe um atendimento a uma sociedade de classe, sob a égide do capitalismo, que destaca a pedagogia do domínio de uns sobre outros, sendo uma amarra que impede ou atrasa qualquer mudança ou inovação que venha pôr em risco as práticas conservadoras de avaliar.

A análise da avaliação do processo de ensino e aprendizagem no Ensino Médio, de alguma forma traz uma série de problemas pedagógicos para os professores e os alunos, e estes são desafiados a vivenciar o fenômeno da avaliação da aprendizagem escolar, tanto em

suas implicações sociológicas, políticas, educacionais e pedagógicas quanto vislumbrar alguma possibilidade de ação inovadora, numa tentativa de compreender os caminhos da educação escolar.

Todavia, durante o exercício escolar, quer na sala de aula, quer na gestão escolar, os avanços da educação no decorrer do século XX não conseguiram ir muito além de uma perspectiva reducionista do processo educativo. Desse modo, os esforços centralizaram-se na escolarização do indivíduo, visando dotá-lo de conhecimentos e habilidades, tornando-o apto a competir com a informação de outrem. A meta é prepará-lo para superar o seu semelhante, dando ênfase à individualidade.

Para servir a esse contexto, o processo educativo tem sido definido por alguns especialistas como adestramento ou classificação, conotações que precisam ser vencidas no ambiente escolar, como nos afirma Bastos (1990, p. 28):

“(...) a existência de uma sociedade moderna marcada pelo individualismo e pela competição, pela instrumentalização de tudo que diz respeito no mundo, de tal forma que nada permaneça como valor, como limite de uma ação que transforma tudo em meios fins para seus objetivos, vem na contramão de como entendemos o processo de avaliação” (...).

Contrariamente a esta visão, a concepção que se pretende de educação atualmente é torná-la parâmetro para a construção social do sujeito, conforme preceitua a Constituição Brasileira de 1988 e a LDB 9394/96 negando, portanto, toda uma prática que tinha como fundamentos básicos a competição, o adestramento e, sobretudo, a individualidade, que não seria o foco de atenção de tais pressupostos.

A questão que se coloca, então, é como lidar com o aluno que ainda não chegou a aprender o que os seus colegas já conseguiram, isto é, não dominou a aprendizagem de determinado assunto, priorizando o que ele já sabe e complementando o que ele não sabe.

Partindo dessa análise, sentimos a necessidade de compreender a prática pedagógica evidenciada na escola lócus desta investigação, a partir da avaliação que permeia o ambiente escolar e que se constituiu no ano de 2010, em um momento de fracasso para a turma do 1º ano do Ensino Médio que não logrou um bom aproveitamento escolar, o que resultou numa reprovação bastante acentuada, com cerca de 20% de reprovação, conforme já citado anteriormente. De fato, foi essa a grande preocupação que nos fez pensar o tema desta

dissertação de mestrado: **O Processo de Avaliação dos alunos do 1º ano do Ensino Médio no Centro de Ensino Manoel Beckman.**

1.1 A RELAÇÃO ENSINO E APRENDIZAGEM NO BRASIL FRENTE AO NEOLIBERALISMO

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

A citação acima destaca que o crescimento e o desenvolvimento cultural do aluno podem ser drasticamente afetados por fatores internos e externos e que compete ao processo de ensino e aprendizagem colaborar para o crescimento pessoal do aluno, bem como vencer barreiras geradas pela base familiar, pelo medo e pela falta de vontade do aluno para estudar e aprender.

Os especialistas da educação no Brasil, a partir dos textos oficiais sobre avaliação, têm apontado a ambiguidade deste nível de ensino sobre o qual nos debruçamos, pois considerando que este tem, ao mesmo tempo, a incumbência de preparar o aluno para o mundo do trabalho, para o exercício da cidadania e para a convivência social, além da presumível continuidade dos estudos superiores conforme preceitua a LDB n. 9.394 de 1996.

Desse modo, o grande desafio a enfrentar é a formulação de uma concepção de ensino e de avaliação que articule de forma competente as dimensões acima identificadas. A princípio, esta problemática nos parece de fácil enfrentamento, uma vez que localizada no âmbito da filosofia da educação, para definir as suas finalidades, e no âmbito da pedagogia, para melhor definir seus conteúdos e procedimentos metodológicos, a avaliação da aprendizagem escolar na educação básica em nível de Ensino Médio tem acompanhado as significativas transformações científico-tecnológicas, sociais, culturais e políticas advindas do mundo globalizado.

Assim, a relevância da avaliação da aprendizagem consubstancia-se no fato de que não se constitui apenas uma forma de verificar o que o aluno aprendeu e sua capacidade de usar tais conhecimentos supostamente aprendidos em situações concretas de sua vida, mas vê-la também como parâmetro para avaliar a atuação do docente, o currículo adotado e a própria escola, uma vez que, conforme a legislação educacional brasileira, esta é uma instituição

social com a responsabilidade de democratizar o saber produzido historicamente (ROMÃO, 2008, p.19). Para este autor,

“(…) os fatores negativos referentes ao rendimento escolar apresentados pelos alunos podem ser encontrados no interior da escola, como, por exemplo, procedimentos que conduzem a uma avaliação excludente que levam ao fracasso escolar, elevando consecutivamente os índices de evasão escolar e repetência”.

Dessa maneira é que já se tem demonstrado ser a **dualidade estrutural** a categoria explicativa da constituição do ensino médio em nosso país, já que desde o início da colonização sempre esteve estruturado para formar uma mão de obra a serviço da sociedade dominante.

Nesse sentido, a avaliação é um apêndice desse processo que se diz educativo, por ser calcada mais no treinamento do que é considerado importante para a preparação de ingresso no mercado de trabalho ou por se direcionar ao ingresso a uma universidade, atualmente através do ENEM, que avalia qual aluno está apto a ingressar na universidade.

Depreendemos daí que o sistema de ensino e a sociedade brasileira estão focados na ideia de promoção e não na formação cidadã do indivíduo, visto que os alunos são sempre preocupados com aprovação e ou reprovação. Assim, Luckesi (1999) nos fala de uma pedagogia do exame, voltada para a promoção, a atenção nas provas, no resultado dos exames, além do que as provas são feitas para reprovar, usando-se a avaliação como parâmetro de disciplinamento social dos alunos. Ainda Luckesi (1999, p. 23) nos diz:

“(…) a avaliação nos dias atuais é saber recorrer a diversas estratégias e instrumentos para que os alunos compreendam os conteúdos previstos”. Em continuação, o referido autor nos informa que “a explicação dessa cultura do exame está nas práticas inscritas nas pedagogias do século XVI e XVII, no processo de emergência e organização da sociedade burguesa, lamentavelmente perdurando até nossos dias”.

Sabemos que sua prática está calcada na pedagogia jesuítica, a qual cultuava a solenidade dos exames e das bancas examinadoras, quer pela exaltação dos resultados positivos, quer pela emulação dos negativos, como também na pedagogia comeniana, dos “exames para valer”, em que o medo é um excelente fator para manter a atenção dos alunos, tendo o professor o dever de mantê-los atentos às atividades escolares.

Por outro lado, a sociedade burguesa sob a hegemonia da pedagogia tradicional emergiu traduzindo o espírito dos seus colonizadores, no entanto aperfeiçoou os mecanismos de controle, em que o medo e o fetiche tornaram a avaliação um processo independente da aprendizagem, pois provas e exames são feitos conforme o interesse dos professores e do sistema de ensino, não se levando em consideração o interesse do aluno para o que deveria aprender. Desse modo, os resultados são expressos em números e não em expressões de aprendizagem ou comportamentos bem ou malsucedidos.

É essa pedagogia do exame que pretendemos analisar em nossa escola, onde temos vislumbrado resquícios dessa forma de ensinar e avaliar que trazem consequências diversas, entre elas a aprendizagem num plano da supervalorização do exame. Isso se traduz na construção de personalidades submissas, além de exclusão muito mais articulada com a reprovação do que com a aprovação, daí contribuindo para aumentar a desigualdade social e, conseqüentemente, o quantitativo de indivíduos à margem da sociedade (SAVIANI, 1983, p.98).

Bourdieu; Passeron (1975) destacam que a prática escolar se realiza dentro de um modelo teórico que pressupõe a educação como um mecanismo de conservação e reprodução da sociedade (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p.43). Segundo eles, esse autoritarismo é necessário para a garantia desse modelo de sociedade em que vivemos, o que justifica a avaliação manifestar-se de forma autoritária.

Desse delineamento emerge o objetivo principal desta investigação que será desvendar as teias de fatos e aspectos patentes e latentes que delineiam o fenômeno da avaliação em nossa escola e, concomitantemente, vislumbrar um caminho que possibilite a transformação de tal situação.

No entanto, a avaliação realizada pelo aluno envolve um conjunto de operações metacognitivas, de modo que este deverá tomar consciência dos diferentes momentos da sua vida em sociedade, possibilitando-lhe o seu desenvolvimento como sujeito autônomo e crítico.

Neste caso, os conteúdos avaliativos o instigam ao conhecimento dos diversos processos mentais e procedimentais no desenvolvimento de sua aprendizagem, com vistas a facilitar-lhe a adoção de uma atitude questionadora, uma vez que pode ser melhorada a compreensão das suas atitudes, sua interação e, conseqüentemente, a atuação do professor (PERRENOUD, 1999, p. 96).

Na década de 1920, o modelo elitista (tradição do Brasil Colônia) foi colocado em cheque, tendo sido proposta a estruturação de um sistema nacional de educação, inspirado no princípio de que esta é um direito de todos e um dever do Estado. Entretanto, a proposta não foi efetivada.

No primeiro período da República (1889-1930), predominou a Pedagogia Tradicional Brasileira consubstanciada pelas ideias da pedagogia jesuítica, pelas teorias científicas do Positivismo e pelas ideias pedagógicas americana e alemã, esta última chegada ao Brasil no período de transição do Império para a República.

Esta pedagogia tradicional pretendeu transmitir uma cultura geral, portanto privilegiou um conteúdo universal, dogmático e enciclopédico, tendo o professor como centro do processo; utilizou largamente o método expositivo ou demonstrativo e da avaliação cognitiva através de exercícios, repetições da matéria, provas orais e escritas, trabalhos de casa; também valorizou o uso de reforços tais como a punição, o apelo aos pais para estimular a competição e a classificação.

A regulamentação da avaliação em nível do Ensino Médio, hoje em vigor, é encontrada na Lei nº. 9.394/96, conforme abaixo identificado:

“Art. 14 – O rendimento de verificação escolar ficará na forma regimental a cargo do estabelecimento, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade.

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

§ 2º - O aluno de aproveitamento insuficiente poderá ter promoção mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento”.

A necessidade do cumprimento desta Lei, no seu todo, como parâmetro educacional socioeconômico do país, concorreu para a influência de uma abordagem tecnológica nos programas de Didática e de Metodologias de Ensino e Aprendizagem a partir da década de 70. A respeito desta influência, Zóboli (2002, p. 86) comenta que “vem contribuir para a concepção de neutralidade e de eficiência do modelo tecnicista, colocando a avaliação atrelada ao padrão de competência expresso nos objetivos operacionais, dando ênfase à nota”.

Observamos na bibliografia específica que grande parte dos autores se limita a fornecer subsídios instrumentais para compreender a avaliação, aliando-se à dimensão técnica, sem enfatizar as características históricas, sociais e econômicas que envolvem o processo de ensino e de avaliação da aprendizagem. Portanto, Lobato (2002) ressalta que “A

aprendizagem significativa envolve a aquisição de novos significados e os novos significados por sua vez são produtos da aprendizagem significativa, ou seja, a emergência de novos significados reflete o complemento de um processo de aprendizagem significativa” (LOBATO, 2002, p.3).

Como destacamos acima, a educação no Brasil, desde a colonização até os dias atuais, está a serviço de uma pedagogia dominante que, por sua vez, serve a um modelo social dominante, o qual, genericamente, pode ser identificado como um modelo social liberal conservador, nascido da estratificação dos empreendimentos políticos e sociais que culminaram com a Revolução Francesa. Pois,

“A Pedagogia, sendo o referencial teórico-prático a partir do qual a escola realiza a educação, preconiza a concepção de homem e sociedade, refletindo a realidade sócio-política e econômica na qual está inserida. Em uma sociedade capitalista, a pedagogia não só reproduz as relações sociais e as contradições desta sociedade como pode colocar-se em oposição à ideologia dominante em determinados momentos, procurando reduzir os efeitos de dominação” (LIBÂNEO, 1999, p. 133).

Mediante esta síntese, ressaltamos que a educação brasileira procura atender às finalidades dos dominadores e representa relevante papel no sistema educativo brasileiro. Libâneo (1987, p.149) ressalta que “a educação brasileira, pelo menos nos últimos cinquenta anos, tem sido marcada pela tendência neoliberal, nas suas formas ora conservadora, ora renovadora”.

Portanto, este estudo procura encontrar nas políticas públicas atuais, denominadas neoliberais analisadas por Höfling (2001), Chrispino (2005) e Noronha (2006), a razão da avaliação presente na escola e em toda a sociedade submetida às regras de mercado.

Nessa ótica neoliberal, o indivíduo é responsável pelos seus atos e consequentemente pelo seu destino, pois ao Estado cabe oferecer a oportunidade de estudo com o slogan “Todo aluno na escola”, donde se pode pensar numa possível igualdade de condições para todos. Marx, através de seu materialismo dialético, nos explica o que engendrou este processo de acumulação de capital por poucos, e a conversão da maioria em mercadoria, acentuando a exclusão dessa maioria dos bens materiais e, dentre eles, o conhecimento (LUCKESI, 1999).

Infelizmente, aos olhos dos cidadãos tais concepções políticas são aceitas e no Ensino Médio os gestores, professores e alunos estão submetidos a essa lógica, que é

perpassada nos conteúdos trabalhados em sala de aula e por consequência nas avaliações. Para Garcia (2002, p.342),

“Neste tempo de incertezas, nenhuma classe social fica preservada de seus efeitos que marcam os jovens com maior profundidade, quanto mais precárias são suas condições de vida, impondo aos que se preocupam com o futuro refletem sobre como impedir que o futuro incerto não se transforme num futuro ameaçador e sombrio”.

Assim, corroborando Althusser (2001), a escola é mais um instrumento ideológico do Estado neoliberal, que nesse espaço engendra a reprodução social discutida por Bourdieu; Passeron (1975).

1.2 AVALIAÇÃO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

O mundo moderno está influenciado por mudanças rápidas que exigem dos educadores e dos alunos determinadas atitudes, como, por exemplo, reproduzir informações conforme prévias orientações. No entanto, esta postura já não mais produz efeito no processo de ensino e aprendizagem ou, pelo menos, da maneira exigida pelo mundo atual onde as diversidades e desigualdades existentes em nossa sociedade exigem uma posição mais atuante.

Esta nova sociedade apresenta uma necessidade jamais vista em toda a história, que, para além do saber acerca da área de conhecimento específico de cada um, tanto alunos como professores necessitam também perceber que a informação deve ser trabalhada no sentido de dar respostas a vida cotidiana. Para tanto, é indispensável que o processo de atualização das informações seja constante. Segundo os PCN (BRASIL, 2002, p. 9):

“(...) estar formado para a vida significa mais do que reproduzir dados, denominar classificações ou identificar símbolos. Significa: saber se informar, comunicar-se, argumentar, compreender e agir; enfrentar problemas de diferentes naturezas; participar socialmente, de forma prática e solidária; ser capaz de elaborar críticas ou propostas; e, especialmente, adquirir uma atitude de permanente aprendizado”.

Porém, pretendendo transmitir uma cultura geral, a pedagogia tradicional privilegia um conteúdo universal, dogmático e enciclopédico, tendo o professor como centro do

processo, a utilização do método expositivo finalizado pela avaliação através de exercícios, repetições da matéria, provas orais e escritas, trabalhos de casa, o que traz como resultado as notas baixas, o apelo aos pais para darem mais atenção aos filhos, a competição desigual e a classificação meritória.

Face ao exposto, diferentes autores, preocupados com o caráter conservador da educação reproduzida pelo viés tecnicista, propõem a superação da sua dimensão técnica através da avaliação da aprendizagem como uma prática social, sem perder de vista o sistema político e econômico vigente no país.

Encontram-se nessa linha de abordagem Libâneo (1987), que concebe a avaliação como uma ponderação sobre o nível de qualidade do trabalho escolar, tanto do professor quanto dos alunos, afirmando que a função pedagógico-didática da avaliação deve proporcionar a comprovação dos resultados do ensino e contribuir para o desenvolvimento das capacidades cognitivas do aluno através do trabalho educativo sobre as falhas detectadas, além de favorecer-lhe uma atitude mais responsável, assumindo-se como ser social, uma vez que é avaliado em nível de preparação para atuar na sociedade.

Em outras palavras,

“Em vez de consolidar a ideia de que muitos alunos têm óbito de aprendizagem, é mais rendoso cogitar recursos ou métodos para ajudá-los a reconhecer suas potencialidades. Quanto aos meios e processos das avaliações dos resultados escolares que possibilitam o diagnóstico das situações didáticas, esta função deve ocorrer durante as aulas, através de atividades específicas, sem, no entanto, qualificar os resultados, mas apenas acompanhá-los” (LIBÂNEO, 1987, p.67).

Desse modo, não podemos falar em avaliação sem fazermos uma análise do sistema educacional, tendo em vista que a avaliação é uma peça de engrenagem desse sistema. E dentro dessa perspectiva de reprodução da sociedade, surgem as diversas tendências da atual prática da avaliação escolar, a qual, muitas vezes ainda, está a serviço de um entendimento teórico-conservador da sociedade e da educação.

Considerando que algumas escolas ainda formam um tipo de aluno segundo este padrão avaliativo, elas retratam no sistema de ensino a desigualdade de oportunidade que, segundo o Azevedo (2010, p. 46),

“O que pretendeu era a ideia da escola democrática baseada na filosofia progressista de J. Dewey, visando ajustar a educação ao modelo de desenvolvimento urbano, industrial que se implantava no País.

Denunciavam a velha estrutura educacional, conservadora e elitista, propondo uma escola que viesse contribuir para a preparação dos alunos à realidade social em mudança de fato a consolidação da economia capitalista”.

Sabemos que a escola tem a função de ajudar os alunos para que estes sejam cidadãos, capazes de conviver em sociedade, enfim, colocá-los nas melhores condições para se integrarem a este mundo cheio de contradições e desafios. Também entendemos que avaliar para reproduzir o espírito competitivo existente na sociedade atual pode significar perdas de valores importantíssimos para a convivência humana e para a formação do conceito de cidadania. A escola sistematiza seu envolvimento com a sociedade através dos planejamentos curriculares e de ensino (plano de curso, de unidades e de aula). Nesse contexto, a avaliação é um elemento fundamental e, como tal, reflete seu caráter pedagógico, político e social.

Os estudiosos da linha crítica argumentam que nem a educação nem a avaliação são neutras. Rays (1987, p. 16) enfatiza tal argumento: “educar revela sempre uma intenção (consciente e/ou inconsciente) (...)”, e a avaliação também não é neutra e sim, uma ação pedagógica e uma ação política. O tipo de avaliação que tem sido praticado pela grande maioria dos professores neste país, com uma postura aparentemente neutra, sem compromisso tácito, valoriza somente a dimensão técnica, visto que “pouco ou quase nada se discute a respeito do significado sociopolítico da ação que se está avaliando” (HOFFMANN, 2010, p. 66).

Esta postura técnica é observada quando o docente, nas semanas pedagógicas, limita-se a fazer quadros operacionais com os itens do plano, sem qualquer indagação ou conhecimento real da clientela (sua maneira de viver, seus conteúdos vivenciados, interesses e necessidades); evidencia-se a preocupação com eficiência numa perspectiva conservadora da sociedade.

Entretanto, configuradas as contradições, a luta pela transformação da sociedade perpassa pela escola, devendo esta luta ser efetivada a partir da reflexão consciente de qual sociedade temos e qual sociedade queremos. Segundo Depresbiteris; Tavares (2009, p.30), a avaliação como exame surge no século XIX nos Estados Unidos, criada em associações para o desenvolvimento de testes padronizados, objetivando medir com rigor e isenção as aprendizagens escolares dos alunos, sendo seguidos pelos franceses quando a partir de Alfred

Binet e Theodore Simon, em 1905, desenvolvem testes psicológicos e de aptidões em busca de um coeficiente de inteligência.

Queiramos ou não, as concepções desse período ainda estão marcadas no cenário escolar brasileiro, que desde os jesuítas com o *Ratio Studiorum* (conjunto de normas criado para regular o ensino na Colônia), alguns procedimentos como a prova e o silêncio na sala de aula retratam essa permanência.

Em 1934, Tyler, considerado **pai da avaliação educacional**, cria a expressão **avaliação educacional**. Saul (1999, p.79), em sua tese de doutoramento, contribuiu para a construção de um novo paradigma de avaliação, a chamada avaliação emancipatória, tese que propõe uma perspectiva crítico-transformadora da realidade educacional enquanto fundamento e uma prática democrática enquanto processo.

Pedro Demo (1986) irá propor a avaliação qualitativa, pretendendo superar a avaliação quantitativa, porém sem dispensar esta, destacando que os processos são mais importantes que os produtos, e a avaliação é um processo permanente e diário e não uma invenção ocasional, intempestiva e ameaçadora.

Posteriormente, Luckesi (2005) nos apresenta uma proposta do ato de avaliar levando em conta a coleta, a análise e a síntese dos dados que configuram o objeto de avaliação com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto. Hoffmann (1994, p.51) classifica a avaliação como mediadora em que o paradigma principal será a ação, o movimento, a provocação na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos do processo educativo.

Freitas (2007) entende avaliação não como um ato pedagógico destinado a diagnosticar o desempenho dos alunos e corrigir erros em busca de alguns objetivos previamente construídos, mas como um ato contínuo e educativo. Já Dias Sobrinho nos dirá que a avaliação é plurirreferencial, complexa, polissêmica, com múltiplas e heterogêneas referências, campo de embate das diversas disciplinas e práticas sociais dos distintos lugares escolares, políticos e sociais.

Para além dos autores citados no campo das práticas avaliativas institucionais da década de 1980, 1990, 2000 e 2001, no Brasil temos novos mecanismos avaliativos como: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Sistema de Avaliação de

Educação Básica (SAEB). Tudo isso faz do tema **Avaliação**, um campo epistemológico de contradições e múltiplas referências, no processo cumulativo do saber cientificamente construído, resultando discussões e interpretações as mais diversas, sem perder de vista o lugar de onde queremos partir para essas análises.

A concepção de avaliação contida nos PCN (2002) propõe para além da visão tradicional o controle interno e externo do aluno através das notas ou dos conceitos, no entanto sabemos que o sentido da avaliação não está ligado a fracassos ou sucessos do aluno e sim a um conjunto de elementos voltados para orientar e sustentar a intervenção pedagógica do professor, de forma sistemática e contínua por meio de uma aproximação qualitativa da aprendizagem. Assim, situações de avaliação só devem ocorrer relacionadas com as vivências e situações didáticas que possibilitem ao aluno aprender a enfrentar os desafios do cotidiano.

1.3 ENTENDENDO A AVALIAÇÃO ATRAVÉS DOS PCN

Conforme os PCN (1997), a avaliação é um dos elementos que subsidia o professor para uma reflexão contínua de sua prática, possibilitando-lhe a construção de novos recursos metodológicos adequados aos alunos, para que o auxiliem no processo ensino e aprendizagem. Desta feita, a avaliação deve ser o instrumento de tomada de consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades para melhorar a tarefa de levar o aluno a aprender. Para a escola, a avaliação deve possibilitar a definição de possibilidades para estabelecer prioridades e localizar aspectos das ações educacionais que exigem maior atenção no processo avaliativo.

Corroborando os PCN (1997, p.57), os quais orientam que “a avaliação se define a partir da concepção de ensino e aprendizagem, da função da avaliação no processo educativo e das orientações didáticas postas em prática”, sabemos que é necessária a utilização de diferentes códigos, como o oral, o verbal, o numérico, o escrito, o pictórico, o gráfico, de forma a se considerarem as diferentes aptidões dos alunos. Por exemplo, geralmente o aluno não tem domínio da escrita o suficientemente para expor um raciocínio mais complexo sobre um assunto trabalhado, mas pode fazê-lo perfeitamente bem em uma situação de intercâmbio oral, como em diálogos, entrevistas ou debates. Considerando essas preocupações, o professor pode realizar a avaliação segundo os PCN (1977) por meio de:

- ✓ **Observação sistemática:** consiste no acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos, através de alguns instrumentos, como listas de controle, diário de classe, registro em tabelas e outros;
- ✓ **Análise das produções dos alunos:** considera a variedade de produções feitas pelos próprios alunos, sendo possível ter um quadro real das aprendizagens conquistadas. Por exemplo: se a avaliação se dá sobre a competência dos alunos na produção de textos, deve-se considerar a totalidade dessa produção, que envolve desde os primeiros registros escritos, no caderno de lição, até os registros das atividades de outras áreas e das atividades realizadas especificamente para esse aprendizado, além do texto produzido pelo aluno para os fins específicos desta avaliação (ROCHA, 2003);
- ✓ **Atividades específicas para a avaliação:** nestas, os alunos devem ter objetividade ao expor sobre um tema, ao responder um questionário.

Para isso é importante, primeiramente, garantir que sejam semelhantes às situações de aprendizagem comumente estruturadas em sala de aula, isto é, que não se diferenciem, em sua estrutura, das atividades que já foram realizadas, ou seja, numa perspectiva processual; em segundo lugar, esclarecer para os alunos o que se pretende avaliar, pois, inevitavelmente, eles estarão mais atentos a esses aspectos.

Quanto mais os alunos tiverem clareza dos conteúdos e do grau de expectativa da aprendizagem que se espera, mais terão condições de desenvolver, com a ajuda do professor, estratégias pessoais e recursos para vencer dificuldades. A avaliação, apesar de ser responsabilidade do professor, não deve ser considerada função exclusiva dele. Delegá-la aos alunos, em determinados momentos, é uma condição didática necessária para que construam instrumentos de autorregulação para as diferentes aprendizagens (ROCHA, 2003).

A autoavaliação é uma situação de aprendizagem contida nos PCN, em que o aluno deve desenvolver estratégias de análise e interpretação de suas produções e dos diversos procedimentos de avaliação e, além desse aprendizado, é importante, também, a construção da autonomia dos alunos, pois esta cumpre o papel de contribuir com o objetivo esperado na avaliação, uma vez que esta só poderá ser construída com a contribuição dos diferentes pontos de vista tanto do aluno quanto do professor.

Entendemos que se bem analisados, os PCN contribuem para uma mudança na prática da avaliação da aprendizagem e conseqüentemente com o alcance dos objetivos da avaliação, que é a construção de uma mentalidade formativa em vez de somativa por parte do aluno.

1.4 CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DEFINIDOS NOS PCN

Os Critérios de Avaliação por Área de Conhecimento, definidos nos PCN, mesmo que indiquem o tipo e o grau de aprendizagem que se espera que os alunos tenham alcançado durante o ano letivo a respeito dos diferentes conteúdos, apresentam formulação suficientemente ampla como referência para as adaptações curriculares necessárias em cada escola, de modo a poderem se constituir critérios reais para a avaliação e, portanto, contribuir para efetivar a concretização das intenções educativas no decorrer do trabalho educativo.

A discussão teórica levantada até este momento nos permite entender que avaliar significa emitir um juízo de valor sobre a realidade a qual se questiona, seja a propósito das exigências de uma ação que se planejou realizar sobre ela, seja a propósito das suas consequências¹.

Sendo assim, *avaliar* exige critérios claros que orientem a leitura dos aspectos a serem avaliados. No tocante à avaliação escolar, é preciso que se estabeleçam metas de aprendizagem dos alunos em consequência do ensino, que devem indicar nos objetivos da avaliação propostos a definição do que será considerado como testemunho das aprendizagens.

Do contraste entre os critérios de avaliação e os indicadores expressos na produção dos alunos surgirá o juízo de valor, que se constitui a essência da avaliação. Os critérios de avaliação têm um papel importante, já que expressam as metas de aprendizagem, considerando objetivos e conteúdos propostos para a área de ensino e aprendizagem, a organização lógica e interna dos conteúdos, as particularidades de cada momento da escolaridade e as possibilidades de aprendizagem decorrentes de cada etapa do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social em uma determinada situação, na qual os alunos tenham boas condições de desenvolvimento do ponto de vista pessoal e social.

Os critérios de avaliação apontam as experiências educativas a que os alunos devem ter acesso e que são consideradas essenciais para o seu desenvolvimento e socialização. Nesse sentido, os critérios de avaliação devem refletir de forma equilibrada os diferentes tipos de capacidades e as dimensões dos conteúdos, além de servir para encaminhar a programação e as atividades de ensino e aprendizagem.

¹ Disponível em: http://www.stellamaris.com.br/fund_proposta_metodologica.asp

É importante assinalarmos que os critérios de avaliação representam as aprendizagens imprescindíveis ao final do curso e possíveis à maioria dos alunos submetidos às condições de aprendizagem propostas; não podem, no entanto, ser tomados como objetivos únicos, pois isso significaria um injustificável rebaixamento da oferta de ensino e, conseqüentemente, o impedimento *a priori* da possibilidade de realização de aprendizagens consideradas essenciais.

Os critérios não expressam todos os conteúdos que foram trabalhados no curso, mas apenas aqueles que, segundo critérios do professor, são fundamentais para que se possa considerar que um aluno adquiriu as capacidades previstas de modo a poder continuar aprendendo na etapa seguinte, sem que seu aproveitamento seja comprometido. Assim, estes devem permitir concretizações diversas por meio de diferentes indicadores além do enunciado que os define, devendo haver um breve comentário explicativo que contribua para a identificação de indicadores nas produções a serem avaliadas, facilitando a interpretação e a flexibilização desses critérios, em função das características do aluno e dos objetivos e conteúdos definidos.

Ao ter acesso a algumas provas de diversas áreas de conhecimento, elaboradas por seus professores, e que estão em Anexo, percebemos que as avaliações aplicadas na escola continuam sendo objetivas organizadas em alternativas de múltipla escolha onde, certamente, alguma delas será a correta, eventualmente aparecendo alternativas que supõem autonomia do aluno na escolha da resposta correta; outras com enunciados longos no esforço de contextualização, mas que ao final de contas se traduzem em situações do tipo: certo ou errado, relacione, assinale a alternativa incorreta ou correta, enfim não deixando ao aluno a possibilidade de refletir e demonstrar sua aprendizagem. Diante dessa realidade procuramos em Hoffmann (2003, p.47) uma explicação,

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

Outra situação observada nas avaliações aplicadas nesta escola, é que não se percebe o esforço do(a) professor(a) em elaborar questões avaliativas contextualizadas que

representem situações reais do cotidiano dos alunos; o que se percebe, na verdade, são questões copiadas dos exames aplicados pelas grandes universidades brasileiras, o que denota um distanciamento entre situações de aprendizagens e avaliação de aprendizagem, nesse contexto, e ao serem questionados por essa prática os professores dizem estar preparando o aluno para o exame nacional de ingresso ao curso superior (ENEM), mas aí reside uma interrogação: onde fica a formação cidadã exigida por lei?

Segundo os PCN, a definição dos critérios de avaliação deve considerar aspectos estruturais de cada realidade, levando em conta que, muitas vezes, ocorrem repetências em função de um ingresso tardio na escola, ou porque a faixa etária dos alunos não corresponde à sua idade escolar.

Sabemos, também, que as condições de escolaridade em uma escola rural e multisseriada são bastante singulares, o que determinará expectativas de aprendizagem e, portanto, de critérios de avaliação bastante diferenciados. Dessa forma, a adequação dos critérios estabelecidos nos parâmetros e dos indicadores especificados no trabalho que cada escola se propõe realizar não deve perder de vista a busca de uma meta de qualidade de ensino e aprendizagem explicitada na presente proposta.

Tão importante quanto o que e como avaliar são as decisões pedagógicas decorrentes dos resultados da avaliação, que não devem se restringir à reorganização da prática educativa encaminhada pelo professor no dia a dia. Estas devem referir-se, igualmente, uma série de medidas didáticas complementares que necessitem de apoio institucional, como, por exemplo, o acompanhamento individualizado feito pelo professor fora da classe, o grupo de apoio, as lições extras e outras que cada escola pode criar, ou até mesmo a solicitação de profissionais externos à escola para debate sobre questões emergentes ao trabalho.

Segundo Spagnolo (1993, p. 477),

“(...) se o objetivo último da escola, tanto na Educação Infantil como na Pós-Graduação, é promover e facilitar a aprendizagem do aluno, são absolutamente cruciais os meios que permitem averiguar se a meta, afinal, está ou não sendo atingida. E mais ainda. Quais são as circunstâncias e quais os mecanismos que favorecem a ocorrência da aprendizagem de acordo com o esperado. É aqui que entra em cena a avaliação. Esta é uma atividade polêmica e complexa”.

Entretanto, a dificuldade de contar com o apoio institucional para esses encaminhamentos é uma realidade que precisa ser alterada gradativamente, para que se possam oferecer condições de desenvolvimento para os alunos com necessidades diversas de

aprendizagem. A aprovação ou a reprovação é uma decisão pedagógica a qual tem por objetivo garantir as melhores condições de aprendizagem para os alunos. Para tal, requer-se uma análise dos professores a respeito das diferentes capacidades do aluno, que permitirão o aproveitamento do ensino na próxima série (PPP da Escola Municipal Irene Szukala: <http://projetopoliticopedagogicoireneszukala.blogspot.com.br/>).

Por isso, de acordo com os PCN (1997), se a avaliação está a serviço do processo de ensino e aprendizagem, a decisão de aprovar ou reprovar não deve ser a expressa como um castigo nem ser pautada, unicamente, no quanto se aprendeu ou se deixou de aprender dos conteúdos propostos. Para tanto, é importante considerar, simultaneamente, os critérios de avaliação, os aspectos de sociabilidade e de ordem emocional, para que a decisão seja a melhor possível, tendo em vista a continuidade da escolaridade sem fracassos.

Em relação a reprovação, a discussão nos conselhos de classe, assim como a consideração das questões trazidas pelos pais nesse processo decisório, pode subsidiar o professor para a tomada de decisão amadurecida e compartilhada pela comunidade escolar.

Os altos índices de repetência em nosso país têm sido objeto de muita discussão, uma vez que explicitam o fracasso do sistema público de ensino, incomodando tanto os educadores como os segmentos políticos. No entanto, muitas vezes se cria uma falsa questão, em que a repetência é vista como um problema em si e não como um sintoma da má qualidade do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem, que, de forma geral, o sistema educacional não tem conseguido resolver.

A importância da avaliação, bem como de seus procedimentos, tem sido motivo de muitas discussões, sofrendo inclusive influência das tendências de valorização de alguns saberes que se acentuam em cada época, principalmente nos dias atuais em decorrência do desenvolvimento das ciências e das tecnologias.

Nos PCN a concepção de avaliação é compreendida como parte integrante e intrínseca do processo de ensino e aprendizagem e como um conjunto de ações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a ação pedagógica, contemplando as três dimensões do conteúdo: conceitos, procedimentos e atitudes. Portanto, o processo de avaliação caracteriza-se pela continuidade, temporalidade, totalidade, organicidade e orientação, ou seja, deve ser contínua, integrada, progressiva, abrangente, cooperativa e versátil, voltada para o aluno e não para os conteúdos.

Entendemos que a tarefa de avaliar exige do professor repensar sua práxis, bem como precisa ser visto em relação a si próprio e aos seus interesses, não devendo haver nunca

um só parâmetro avaliativo, mas sim diversas possibilidades de avaliar. Corroborando esse pensamento Demo (2002, p.19),

“(...) é enfático quando nos diz que no fundo pretender afastar o contexto educacional da avaliação vai coincidir com o fazer avaliação que não avalia farsa. É como fazer caminhada sem usar as pernas ou fazer exercício físico sem se cansar. Precisamos administrar pedagogicamente a classificação, não escamotear”.

CAPÍTULO II

APRESENTANDO O CENTRO DE ENSINO MANOEL BECKMAN

Antônio Candido (1956), em sua obra *A estrutura da escola*, destaca que a escola apresenta uma estrutura administrativa estável, uma organização e um padrão de funcionamento controlado pelo poder público, mais particularmente pelo órgão ao qual está subordinada. Neste caso, a Secretaria de Estado de Educação – SEDUC-MA, encontrando-se por isso presa a leis, decretos, resoluções e pareceres necessários ao seu funcionamento, dado que é conflituoso com os grupos sociais que nela transitam por serem sujeitos diferentes, com histórias diferentes; cada escola tem suas particularidades, dependendo de sua localidade, seu entorno e seus habitantes.

Ao desenvolver esta investigação, partimos de algumas premissas relacionadas ao desenvolvimento das práticas avaliativas no **Centro de Ensino Manoel Beckman (São Luís-MA)**, tais como: esta escola está bem localizada no centro do bairro Bequimão, atendendo aos moradores do mesmo bairro e a outros dos bairros adjacentes; no que diz respeito a sua clientela discente, são jovens na faixa etária de 14 a 17 anos que moram no bairro ou em suas imediações, cheios de sonhos e esperança de serem cidadãos conscientes de seu papel na sociedade da qual fazem parte; quanto ao quadro de professores temos uma equipe de profissionais competentes, qualificados em licenciatura, bacharelado e especialização, além de 02 que recentemente chegaram à escola com mestrado; quanto à estrutura interna, a escola pode ser considerada de médio porte e tem organização condizente com o que exige a SEDUC-MA; seu quadro administrativo tem requisitos compatíveis com as necessidades escolares, seu projeto pedagógico está em conformidade com as exigências do MEC, e, salvo engano, a comunidade local vê com muito respeito o desenvolvimento escolar dessa unidade de ensino; seu ambiente é bem estruturado, amplo, claro, bem distribuído e conectado com as tecnologias da informação e da comunicação.

Portanto, refletir sobre avaliação e seus processos no âmbito das relações acerca da escola de Ensino Médio reveste-se de grande importância devido às implicações que esta pode ter na formação dos alunos. Sendo o termo avaliação bastante amplo, sabemos que para decidirmos sobre a prática escolar da avaliação fazem-se necessários alguns critérios e princípios, considerando a complexidade da tarefa de avaliar.

Diante disso, avaliar na escola não é o mesmo que avaliar a roupa que iremos usar por conta do clima ou de outra qualquer atividade pessoal. Se compararmos com a avaliação que fazemos sobre os rumos de nossas vidas ou de nosso futuro, as implicações destas situações são bem diferentes. Até porque as decisões tomadas no espaço escolar nem sempre estão nas mãos dos mesmos sujeitos: sejam eles estudantes, professores, diretores,

coordenadores, pais ou responsáveis, na medida em que estas decisões de avaliar ficam sempre sob a responsabilidade dos professores e/ou do Conselho de Classe, colocando estes sujeitos no lugar daquele que deve realizar tal tarefa a partir de vários critérios oriundos de experiências coletiva ou individualmente adquiridas.

A avaliação é uma atividade que envolve legitimidade técnica e legitimidade política na sua realização (PERRENOUD, 1999), isto é, quem avalia, seja ele o professor, seja o coordenador, deve utilizar a legitimidade técnica que sua formação profissional lhe confere. Entretanto, o professor mais do que legitimidade técnica deve estabelecer e respeitar princípios e critérios refletidos coletivamente, referenciados no Projeto Político-Pedagógico da escola, na proposta curricular do ensino e aprendizagem e em suas convicções acerca do papel social que desempenha na educação escolarizada.

Nesse sentido, a proposta desta dissertação é analisar o processo da avaliação desenvolvido no 1ª ano do Ensino Médio do turno matutino do Centro de Médio Manoel Beckman, localizado no Conjunto Bequimão em São Luís-Maranhão. Esta instituição funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, oferece o Ensino Médio da 1ª a 3ª série e possui 1 (uma) turma sala de educação especial, contemplando um total de 1.300 (Um mil e trezentos) alunos oriundos do próprio bairro e adjacências.



Fotografia 2 – Frente do Centro de Ensino Manoel Beckman

A escola, objeto desta investigação, é reconhecida desde 05 de fevereiro de 1980, através da Resolução nº 08/08, que reconheceu o curso de 1º grau (5ª à 8ª série) e naquele

momento era denominado Centro Educacional do Maranhão – CEMA, unidade escolar mantida pela Fundação Maranhense de Televisão Educativa – FUNTEVE.



Fotografia 3 – Pátio interno da escola

Tal reconhecimento se deu através do Decreto nº 16.302, de 06 de julho de 1998, assinado pelo então Governador Dr. José Reinaldo Tavares. O art. 2º deste Decreto determina a transformação das Unidades Integradas e Escolares em Complexos Educacionais de Ensino Fundamental e Médio, cujo funcionamento se deu através da Resolução nº 151/2001 – CEE de 24 de maio de 2001.

De acordo com o Decreto nº 22.889, de 28 de dezembro de 2006, art. 2º, o governo do estado do Maranhão, na pessoa do Dr. Jackson Lago, transformou os Complexos Educacionais de Ensino Fundamental e Médio em Centros de Ensino, passando de CEEFM Manoel Beckman para **Centro de Ensino Manoel Beckman**.

Para o desenvolvimento desta investigação, utilizamos os seguintes instrumentos: questionários para os alunos e entrevista para os professores da 1ª série do Ensino Médio do Centro de Ensino Manoel Beckman.

Com base nos fundamentos legais da educação, é no convívio escolar que o aluno desenvolve sua cidadania, valorizando fatos, conceitos, princípios, procedimentos e atitudes necessárias à sua participação individual e em grupo na sociedade. Por isso, é importante verificar-se como se estabelecem as relações sociais, por meio do diálogo com a família, escola e a sociedade, construindo de certa maneira a aprendizagem em sentido amplo, considerando que “Uma escola voltada para o pleno desenvolvimento do educando valoriza a

transmissão de conhecimento, mas também enfatiza outros aspectos: as formas de convivência entre as pessoas, o respeito às diferenças, a cultura escolar” (PENIN; MACHADO; VIEIRA/PROGESTÃO 2001, p.45).

Nessa perspectiva, a participação do homem como sujeito de sua própria educação, implica em sua postura crítica diante do mundo como ser transformador e partícipe da sociedade. O Centro de Ensino Manoel Beckman se propõe formar cidadãos críticos e que estejam em harmonia consigo e com a natureza. Por ser a instituição escolar um organismo vivo que tem como objetivo a formação humana e sua preparação para a vida, tem a obrigação de contribuir para a formação do educando como cidadão participativo no mundo atual, desenvolvendo sua capacidade de pensar e agir de maneira contextualizada com a realidade.

“O art. 208, § 1º, da Constituição vigente não deixa a menor dúvida a respeito do acesso ao ensino obrigatório e gratuito que o educando, em qualquer grau, cumprindo os requisitos legais, tem o direito público subjetivo, oponível ao Estado, não tendo esta nenhuma possibilidade de negar a solicitação, protegida por expressa norma jurídica constitucional cogente” (CRETELLA, 1993, p. 4418).

Como arcabouço teórico para compreender o desenvolvimento da escola como instituição educativa, buscamos na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, na LDB n.º 9.394/96, nos Referenciais Curriculares do Ensino Médio, nas Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e no Estatuto da Criança e do Adolescente informações que viessem subsidiar esta dissertação.

“O artigo 205 da CF de 1988 é claro: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Dos princípios e fins da educação nacional - O artigo 2º, que coloca a educação como dever do Estado e da família, repete o mandamento da Constituição, “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”, apenas repete o que a LDB de 1961 já dizia, repetição do artigo 166 da Constituição de 1946” (BRASIL, 1988)

Na escola procuramos fundamentação no Regimento Interno, nas normas didáticas, no Projeto Político-Pedagógico (PPP) e no Plano de Ação da Coordenação no decorrer do ano

letivo de 2011. O Centro de Ensino Manoel Beckman possui turmas no Ensino Médio da 1ª à 3ª série do turno matutino a seguinte organização:

1ª série ---- 5 salas ---- da 101 à 105

2ª série ---- 3 salas ---- da 201 à 203

3ª série ---- 3 salas ---- da 301 à 303.

Turma	Masculino	Feminino	Total	Total geral
101	24	16	40 alunos	202 alunos
102	24	17	41 alunos	
103	16	25	41 alunos	
104	16	24	40 alunos	
105	18	22	40 alunos	

Quadro 1 – Organização da 1ª série do Ensino Médio do Centro de Ensino Manoel Beckman, turno matutino

A caracterização do ambiente escolar nos permitiu fazer uma análise pontual da instituição e dos sujeitos que nela transitam, ajudando-nos a perceber o grau de responsabilidade da escola como um todo e dos seus professores no tocante à avaliação da aprendizagem e o fenômeno da avaliação tanto nos seus resultados positivos quanto nos negativos.

Percebemos pelos dados analisados através da observação de campo que o quadro de professores é relativamente experiente, tendo como parâmetro o tempo de exercício da docência, havendo também por parte desses profissionais, conforme contato com os mesmos, um interesse em usar regularmente instrumentos didáticos para dinamizar suas aulas.

Esta atividade inovadora só é possível pela aquisição relativamente recente de materiais didáticos que contribuíram para a modernização na escola e do processo de ensino e aprendizagem, o que fortalece a permanência dos alunos na sala de aula através de ações que promovem neles apropriações dos saberes, autonomia, atitudes e valores. Os materiais didáticos utilizados são os seguintes:

- ✓ Data show;
- ✓ Quadro branco;
- ✓ Rádio;
- ✓ Televisão;
- ✓ Internet;
- ✓ CD/DVD;
- ✓ Texto;
- ✓ Livro Didático;



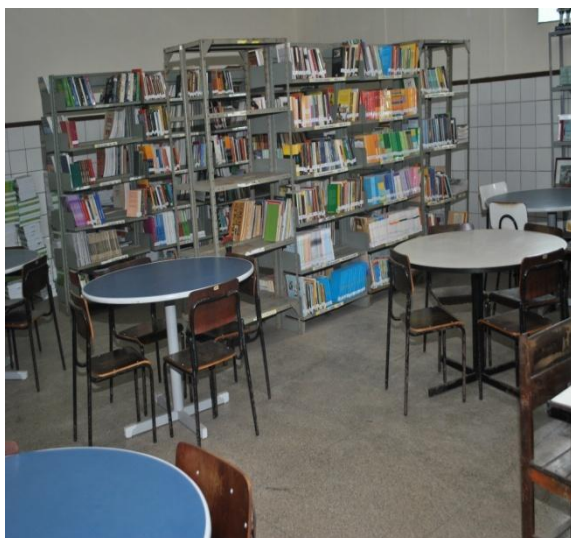
Fotografia 4 – Professora utilizando data show

- ✓ Sucatas;
- ✓ Jornal escolar;
- ✓ Mural;
- ✓ Mapa e Globo;
- ✓ Livros infanto-juvenis
- ✓ Flanelógrafo;
- ✓ Jogos.

Os professores, ao usarem estes materiais didáticos, asseguram o desenvolvimento das capacidades cognitivas operativas pela dinamização dos processos do pensar, agir, formar, contribuir, ajustar, criar, estimulando a construção da cidadania participativa e a formação ética, criando uma situação de ensino e aprendizagem de qualidade, visto que

“(...) a educação básica é declarada, em nosso ordenamento jurídico maior, como direito do cidadão – dever do Estado. A prática de declarar direitos significa, em primeiro lugar, que não é um fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos e, por outro lado, significa que não é um fato óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos. A declaração de direitos inscreve os direitos no social e no político, afirma sua origem social e política e se apresenta como objeto que pede o reconhecimento de todos, exigindo o consentimento social e político” (CHAUÍ, 1989, p.20).

O Centro de Ensino Manoel Beckman possui atualmente um laboratório de biologia; um laboratório de informática, com 24 computadores, salas com ar condicionado; uma sala de recursos audiovisuais; um auditório; uma quadra esportiva; internet conectada 24 horas; sala de professor informatizada, com ar condicionado; sala de leitura; sala de artes; sala da supervisão pedagógica; secretaria; refeitório; sala de diretor e vice-diretor; um banheiro feminino e um masculino; vinte salas de aula, bem arejadas; cozinha equipada para fazer o lanche que é oferecido todos os dias. Também possui rampas para os Alunos com Deficiência Física – ADF. Hoje, há também o diário eletrônico disponibilizado pela Secretaria de Educação, os alunos possuem uma senha para acompanhar os resultados do seu processo avaliativo. A escola possui, ainda, um *blog* para interagir com a comunidade educativa, cujo endereço é: <http://manoelbeckman.blogspot.com.br/>



Fotografia 5 – Biblioteca da escola



Fotografia 6 – Sala de informática



Fotografia 7 – Refeitório da escola



Fotografia 8 – Secretaria da escola

Para compreendermos o processo avaliativo da escola, campo de nossa investigação, foi necessário conhecermos os seus integrantes, assim optamos por analisar e compreender a função do planejamento escolar, pois, de que adianta ter instrumentos ou recursos didáticos modernos se não sabemos planejar a utilização destes em consonância com os conteúdos e os objetivos a serem alcançados?

2.1 A FUNÇÃO DO PLANEJAMENTO

O planejamento do Centro de Ensino Manoel Beckman no turno matutino da 1ª série do Ensino Médio é feito mensalmente e de forma participativa. Ou seja, os supervisores e os

professores se reúnem por área durante uma semana, havendo inicialmente uma interação entre o supervisor pedagógico e o corpo docente para se aperceberem das condições reais do processo de ensino e aprendizagem e que encaminhamentos devem ser dados para a melhoria da prática docente em sala de aula e conseqüentemente do processo de avaliação.

O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas, em termos da sua organização e coordenação, em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um *meio* para se programarem as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação (SANTOS; OLIVEIRA, 2009).

Geralmente é no mês de fevereiro que se destina uma semana para a formação de professores, coordenada pelo supervisor pedagógico, interlocutor que leva os professores à reflexão sobre a prática de sala de aula, conscientizando-os da sua responsabilidade pelo processo de ensino e aprendizagem permeado pela avaliação, fazendo da “formação” uma ferramenta eficiente no planejamento e na avaliação das atividades escolares.

Entende-se, portanto, que o planejamento contribui para fortalecer as relações sociais na sala de aula agindo sobre o meio a partir dos imperativos da realidade concreta, independente dos indivíduos e por ele criada, ao mesmo tempo ousando rechaçar as realizações e formas de produção humana já superadas.

E, com estratégia, o único caminho possível é o diálogo que se assenta no respeito ao outro e que significa o reconhecimento da diversidade humana que se desdobra numa contribuição de cada pessoa para incorporar o pensamento e a experiência de todos.

2.2 A AVALIAÇÃO NA ESCOLA

Segundo o PPP da escola, o processo avaliativo do Centro de Ensino Manoel Beckman vislumbra todos os aspectos da ação pedagógica, como objetivos, valores, atitudes, competências, habilidades e procedimentos estabelecidos na legislação escolar, valorizando as características da clientela atendida face ao contexto socioeconômico e cultural do educando. Dentre os processos avaliativos da aprendizagem, internamente a escola realiza bimestralmente diferentes tipos de avaliação: avaliação contínua, avaliação bimestral, avaliação de desempenho e desenvolvimento procedimental e atitudinal, isto é, são várias e contínuas as formas de avaliação utilizadas, conforme quadro a seguir:

Prova objetiva
Prova dissertativa
Seminário
Debates
Observação
Autoavaliação
Trabalho em grupo
Trabalho individual
Fórum
Feira de cultura

Quadro 2 – Formas de avaliação

Nesta investigação procuramos perceber se mesmo com o uso destes instrumentos considerados modernos, ainda persiste um componente conservador da avaliação tradicional e que resultou naquele momento no ano de 2010 na reprovação dos alunos, na medida em que a nota, considerada como o atributo de valoração para a aprovação do aluno, acaba sendo mais valorizada do que as mudanças comportamentais, procedimentais e atitudinais. Somente esta posição investigativa poderá nos responder se nesta escola a avaliação já alcançou um patamar de significação que atenda à construção da cidadania do aluno.

Para tanto, nesta pesquisa optamos pelo método qualitativo, através de um estudo de caso, em que as variáveis que permeiam este processo didático-pedagógico é a avaliação da aprendizagem e seus antecedentes e desdobramentos ocorridos em 5 (cinco) turmas da 1ª série do Ensino Médio da escola em estudo.

Como critério de análise, levamos em conta as reformas feitas na escola, aquisição de materiais educativos e o processo avaliativo de aprendizagem desenvolvido nas turmas da 1ª série do Ensino Médio do Centro de Ensino Manoel Beckman nos anos letivos de 2010/2011. Como já foi destacado anteriormente, “o ano de 2010 que em decorrência da reprovação ostensiva que nos chamou atenção” e “o ano de 2011 como lugar de observação do processo avaliativo para destacar as causas do fracasso anterior” e a melhoria do ensino e da aprendizagem com as reformas estruturais e materiais ocorridas nesse período. Isto proporcionou informações sobre a prática avaliativa implementada, durante o decorrer do ano letivo, seus instrumentos avaliativos, seus resultados e quais estratégias educacionais foram utilizadas no sentido de aperfeiçoar o processo de avaliação.

Subsidiada pelo direito de permanência do aluno na escola, conforme nos preceitua a Constituição de 1988, esta investigação trabalha com uma proposta de avaliação construída para superar as dificuldades de aprendizagem e estimular a permanência do aluno na sala de

aula. “Ensinar é estabelecer vínculo de confiança com todos os alunos, de forma que se sintam seguros para expressar, com sinceridade, suas ideias e preocupações” (FREIRE, 2005, p. 53).

Tal escolha exigiu nossa aproximação do cotidiano dos alunos e alunas da referida escola para compreendermos:

1. Quem são esses alunos? O que fazem? Como aproveitam seu tempo? Como desenvolvem as atividades avaliativas na sala de aula?

Para compreendermos o processo de avaliação do ensino e aprendizagem na escola campo da investigação, entendemos ser necessário conhecermos as características pessoais dos alunos desta escola, e para isso utilizamos o instrumento questionário e chegamos à seguinte conclusão: a trajetória escolar dos alunos dessa escola é específica, como pode ser visibilizado na pesquisa de campo desenvolvida por nós, na qual ficou constatada a iniciação escolar dos alunos questionados.

2.3 OS SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO – OS ALUNOS

Objetivando mapear as características sociais, culturais e fenotípicas dos sujeitos daquele ambiente escolar, utilizamos a observação participante como técnica de coleta de dados, bem como os indicadores obtidos a partir dos questionários aplicados durante o tempo em que permanecemos no ambiente da escola, na qualidade de investigadora.

Assim, traçamos o perfil desses sujeitos cujas características são de grande importância para esta investigação. Os alunos, conforme dados já mencionados no histórico do bairro, são originários, em sua maioria, da comunidade local e suas adjacências, isto é, bairros vizinhos, o que é compreensível, pois sendo filhos de famílias de baixo poder aquisitivo, os pais e/ou responsáveis ficam impossibilitados de manter o transporte dessas crianças e jovens para outros locais afastados da sua residência. Desse modo, os alunos que vêm de outras comunidades são em menor número, geralmente oriundos de bairros periféricos adjacentes àquela localidade.



Fotografia 9 – Alunos em sala de aula

Tomando como referência as publicações da Wertheim/Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2000), bem como as de outros autores e instituições sobre adolescentes e jovens brasileiros, percebemos que nossos indicadores se coadunam com os padrões dos adolescentes e jovens pertencentes à população escolarizada e oriunda dos estratos mais baixos da sociedade; são adolescentes com características afrodescendentes e com alguns padrões de comportamento que denotam baixo capital cultural.

As situações de desigualdades típicas desses alunos são totalmente diferentes daquelas dos jovens alunos e alunas das escolas privadas; o tempo de escolaridade dos familiares dessa clientela, por exemplo, é maior, dando-lhes um capital cultural maior e acesso ao mundo letrado. Este fato corrobora o pensamento da UNESCO que vem dando ênfase à melhoria das condições de ensino e aprendizagem na Educação Básica no Brasil.

Predominantemente os alunos da 1ª série do Ensino Médio são adolescentes do sexo feminino, sendo esta uma tendência atual na sociedade brasileira, que embora não seja objeto de nossa investigação, merece ser destacada, visto que este dado (predominância de mulheres) se torna importante no momento da formação de mão de obra e acesso ao trabalho, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP – 2002), conforme quadro a seguir:

CAPITAL	SEXO (%)		TOTAL
	MASCULINO	FEMININO	
Maranhão	46%	54%	100 %
Piauí	40,4 %	59,6 %	100 %
Ceará	46,4 %	53,6 %	100 %
Pará	40,1	59,9 %	100 %

Quadro 3 - Proporção de alunos do Ensino Médio, por sexo, segundo capitais do Norte e Nordeste Brasileiro – 2002 (Dados do INEP)

Quanto à variável idade, a média dos alunos do Ensino Médio é de 14 a 17 anos. No que diz respeito à autoidentificação de cor/raça, apresentam-se categorias como branco, mulato, moreno e negro, constatando-se que, predominantemente, os alunos se identificam como brancos e morenos, com destaque para o primeiro caso, considerando a invisibilidade do negro no imaginário desses alunos adolescentes e jovens, conforme trabalhos já feitos na área sobre a baixa estima no que se refere ao reconhecimento da origem africana no Brasil.



Fotografia 10 – Professora e alunos em sala de aula

É importante destacarmos que a proporção de alunos negros e afrodescendentes nas escolas públicas é bem mais significativo do que nas escolas privadas, principalmente levando em consideração o lugar onde a escola está situada (bairro de periferia), dado no qual podemos nos apoiar para destacar que nas escolas públicas a composição racial e social está associada à pobreza e à predominância de alunos(as) negros(as).

Todavia, não se reconhecem e não se autoidentificam como negros, implicando na baixa autoestima, evasão e retenção escolar (GOMES, 2001). No que tange às variáveis

pai/mãe, não demoramos nessa categoria, no entanto, em um questionário aplicado aos alunos perguntamos sobre o que faziam seus pais e o grau de escolaridade deles. De modo geral, predominaram cinco categorias: aqueles que são analfabetos, aqueles que estudaram até a 4ª série, alguns que cursaram o ensino fundamental e bem poucos que alcançaram o ensino médio ou superior.

Este dado é importante para percebermos que o nível de escolaridade dos pais implica na baixa intelectualidade dos filhos, e que, conseqüentemente, eles trazem para a escola um capital cultural também baixo, reforçando a importância da escola como espaço para o desenvolvimento do potencial desses alunos através de um ensino de qualidade, objetivando superar as deficiências já incorporadas no seio familiar.

Em relação às atividades extraescolares que possam trazer uma contribuição para a aprendizagem desses jovens, tivemos como predominância o destaque para os meios de comunicação e informação, ou seja, TV e aparelhagem de som, computador, cinema, *shows*, informática e esportes. Não nos detivemos sobre os resultados dessa informação, isto é, a apreensão de seus conteúdos e seu significado para a educação dos alunos e alunas conforme resultados abaixo. O resultado nos aponta que 83% dos alunos da escola nunca trabalharam, dado importante porque podem usar todo o tempo disponível como estudantes profissionais, embora 12% trabalhem sem jornada fixa, em atividades temporárias, para ajudar aos pais.

Nesta questão, 92% dos alunos afirmam ter incentivo para estudar e somente 8% dizem não ter este estímulo. Pela observação desenvolvida no cotidiano escolar, o que nossos alunos denominam «incentivo para estudar» pode ser traduzido como alternativa para melhorar as condições materiais de vida, deles próprios e de suas famílias, numa sociedade onde quem não estuda dificilmente consegue um emprego considerado digno, no sentido de ter condições mínimas de vida.

No Ensino Médio, os objetivos gerais são a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando-lhes o prosseguimento nos estudos. Para tanto, o aluno deve dominar a linguagem e os códigos matemáticos, sendo de fundamental importância o domínio da leitura e da escrita. Assim, tanto a família quanto a escola deverão incentivar a leitura de livros paradidáticos e também de uma literatura que venha a contribuir para a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos, dos processos produtivos e das tecnologias de informação e comunicação, questão que aponta para a quantificação do hábito de leitura dos alunos e alunas dessa escola, ficando claro que possuem um percentual consistente de hábito de leitura.

Ao entrevistarmos alguns professores sobre a importância da *internet* como metodologia inclusiva, estes nos apontaram algumas vantagens, bem como desvantagens. De todo modo, a tecnologia digital utilizada pelos alunos da educação básica, notadamente os alunos do Ensino Médio, adolescentes que “vivem e respiram” através de uma máquina digital, seja ela computador na *lan house* ou celular e dependendo de sua origem social e econômica, sempre estarão acessando um aparelho digital, quer para se informar, jogar, conversar com seus colegas, quer para outras atividades. Nesta pesquisa, os resultados apontam um maior percentual de alunos que usam o computador para “pesquisas escolares”, seguido de “conversar” e “bate-papo ou outras atividades”, percebemos que a inclusão digital vem se apresentando como uma realidade permanente na vida escolar dos(as) alunos(as), o que representa um desafio, pois o indivíduo frente a um “mar” de informações deverá estar preparado para ser seletivo em suas buscas. Portanto, é preciso uma orientação por parte dos seus professores e familiares, visto que, como nos orienta Freire (2005, p.54), “a informática é mais do que um domínio mecânico das técnicas de ler e escrever, na verdade é um domínio consciente dessas técnicas”.

Destacamos que na escola investigada existem no corredor de acesso às salas de aula diversos computadores com internet ligada para os alunos utilizarem no momento de lazer ou no intervalo das aulas, além da sala de informática.



Fotografia 11 – Alunos na sala de informática

Segundo as pedagogas Adriana Zini e Teresinha Salvador, “todos os estudantes de hoje utilizam a calculadora em suas práticas sociais. Então, cabe à escola ensiná-los a fazer

uso inteligente das máquinas”. Assim, é necessário promover-se uma discussão entre professores em torno das mudanças nas abordagens e nos métodos de ensino que estão associados ao uso da calculadora na prática pedagógica, alertando que o simples fato de permitir o seu uso nas aulas não levará o aluno à resolução de todos os problemas. Devemos, pois, ter muito claro os objetivos e os diferentes métodos com os quais a calculadora pode contribuir para a aprendizagem. Nesta investigação, os resultados encontrados apontam que “só de vez em quando”, ou melhor, eventualmente, os alunos usam calculadora, por isso este instrumento tecnológico de certo não interfere marcadamente nas suas atividades escolares.

Sabemos que o Ensino Médio se caracteriza por uma tripla função: preparar para o prosseguimento de estudos, habilitar para o exercício da cidadania e preparar para o mundo do trabalho. Na perspectiva da Lei, o Ensino Médio, como parte da educação escolar, “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Art.1º § 2º da Lei nº 9.394/96). Essa vinculação é orgânica e deve permear toda a prática educativa escolar. Em suma, a Lei estabelece uma perspectiva para esse nível de ensino que integra, numa mesma e única modalidade, finalidades até então dissociadas, para oferecer, de forma articulada, uma educação equilibrada, com funções equivalentes para todos os educandos, quais sejam:

- ✓ a formação do indivíduo, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa;
- ✓ o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- ✓ a preparação e orientação básica para a sua integração ao mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo;
- ✓ o desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos. Para isso, é necessário que desde cedo o aluno aprenda a participar coletivamente e de forma interdisciplinar com seus pares; o resultado encontrado aponta para uma atenção mais pontual nesse item, visto que 49% dos questionados responderam que participam de vez em quando dessas atividades. (BRASIL/LDB. 9.394/96).

Não faz sentido que ainda hoje nas escolas de nosso país os professores escrevam resumos do que falam/explicam/propõem em quadros-negros nas salas de aula, quando o correto seria estimular os alunos a partir das fontes secundárias (livros didáticos) e até mesmo a partir das fontes primárias (livros clássicos) o hábito de leitura, análise e interpretação para

chegar à produção de sua compreensão, gerando um novo conhecimento, o que, de certo modo, mudaria um pouco o foco da escola...Um lugar para se **discutir, pensar, fazer e aprender!** Ou se preferir, mudar o foco de **ensino-aprendizagem** para **aprendizagem-ensino!** No entanto, o que vemos no resultado da enquete é que o uso do quadro negro é frequente nessa realidade escolar, ou seja, os professores são qualificados, mas ainda permanecem utilizando práticas antigas na escola atual.

2.4 OS SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO – OS PROFESSORES

Ao analisarmos com os professores as condições para a mudança da avaliação, encontramos alguns obstáculos, contudo um dos maiores é a tradição avaliativa já existente: há a assimilação por parte do professor de uma verdadeira cultura do erro e da repetência; uma indiferença para com a lógica classificatória, bem como para o elevado índice de reprovação e evasão escolar; estes são fenômenos comuns nas escolas brasileiras, embora algumas, mais e em outras, menos.

Na escola investigada, esse problema é pouco recorrente, mas existe. Observamos o uso de novas metodologias avaliativas apontadas anteriormente, mas, ainda assim, o que conta é o erro e o acerto. Investigando os professores, percebemos que, levando-se em conta os que consideram válidas as medidas avaliativas e os que fazem algumas ressalvas, chegamos a situações bem significativas, que denotam um caráter bem progressista da avaliação, contrapondo-se à prática tradicional. É que, embora usem diversas formas de avaliação, ainda persiste a ideia da prova tradicional de marcar, conforme pode ser visto nos anexos no final deste trabalho.

Para termos mais informações sobre a rotina da escola no que tange ao processo de ensino, aprendizagem e avaliação, além de entrevistarmos alguns professores de forma aleatória, também aplicamos um questionário a 14 docentes para levantarmos algumas situações escolares que merecem um tratamento mais pontual. Neste caso, assim fomos informados de que nessa escola temos professores com formação tanto em licenciatura como em bacharelado em habilitações as mais diversas.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram questionários com perguntas abertas, aplicados aos professores, composto por 03 blocos de questões, assim designados:

- ✓ **Identificação** – que abordou informações sobre idade, formação inicial, atuação profissional e formação continuada;

- ✓ **Ações desenvolvidas** – na escola, na sala de aula, na relação com os pais e no ambiente escolar como um todo;
- ✓ **Avaliação da aprendizagem** – aplicação de questões fechadas e abertas, com a finalidade de identificar, nas respostas dadas pelos professores, as concepções e finalidades da avaliação, os instrumentos de avaliação mais utilizados, as dificuldades que encontram no ato de avaliar e como é tratado o erro no processo avaliativo.

O questionário foi respondido individualmente durante os momentos denominados de intervalo dos professores, e para respondê-lo cada professor levou cerca de uma hora.

A escola possui 60 professores, organizados por área de conhecimento e distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno. Na área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias estão 18 professores; na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, há 21 professores e na área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, 21 professores. Todos tiveram seu ingresso a partir de Concurso Público de Provas e Títulos, alguns trabalham dois turnos e outros somente um turno, não havendo nenhum que fique na escola nos três turnos oferecidos.



Fotografia 12 – Professores na sala de professores

Em relação à formação inicial e continuada, nessa escola existem professores formados em Medicina Veterinária, com pós-graduação em Coordenação e Planejamento Educacional; com Licenciatura Plena em Biologia e Química; Licenciatura em Física, com especialização em Ciências Matemáticas; Educação Artística, com pós-graduação em Mídias na Educação, Arte, Educação e suas Tecnologias e Planejamento Educacional; Licenciatura

Plena em História; Licenciatura em Letras, com especialização em Docência do Ensino Superior; Licenciatura em Matemática; Licenciatura em Geografia, com especialização em Educação Ambiental; Engenharia Mecânica e Inglês.

Esta informação nos levou a compreender que em relação a trabalhos com projetos interdisciplinares, a escola conta com um universo diversificado de profissionais com habilitações específicas, que certamente poderiam aproveitá-las num trabalho interdisciplinar proveitoso para eles e seus alunos, com vistas a uma formação mais eficaz como preceitua a legislação brasileira.

No que diz respeito ao tempo de exercício de magistério, 90% dos questionados têm, no máximo, 30 (trinta) e no mínimo 06 (seis) anos de profissão, enquanto que no exercício da docência nessa escola há uma maioria com 10 ou mais anos. Também constatamos que a maioria mora distante da escola, pois somente 04 professores estão radicados no mesmo bairro onde esta se localiza. É possível que os bons resultados de aprendizagem detectados nesta escola tenham relação com a variável tempo de formação, pois a grande maioria dos professores são experientes no que fazem e contribuem para o sucesso escolar percebido nesta investigação.

Além disso, este instrumento nos possibilitou perceber que a maioria dos professores da escola em estudo participa das ações compartilhadas da instituição, tais como treinamentos, atualizações, formações oferecidas tanto pela escola como pela SEDUC-MA. No entanto, quando perguntamos sobre seus hábitos de leitura tivemos como resposta que “às vezes leem algum clássico ou obra de referência da sua área”, embora tenham afirmado que planejam suas atividades e inserem constantemente modificações para atender à demanda dos alunos. São unânimes em dizer que fazem avaliações periódicas e diversificadas, usam novas técnicas de ensino e acessam as novas tecnologias para melhorar suas aulas.

Na relação com os pais dos alunos no ambiente escolar, foi percebido que a escola promove encontros semestrais com os pais e que oficialmente e eventualmente os chama à escola sempre que necessário para conversar sobre o andamento da aprendizagem e o comportamento de seus filhos. Contudo, não há dados que nos afirmem que as opiniões dos pais são levadas em consideração. Para convidá-los utilizam um documento denominado “Solicitação de comparecimento do pai/responsável” (em anexo), com um comprovante de envio através do aluno, que retorna à escola enquanto aguarda o comparecimento dos pais. Também existe outro documento denominado “Termo de Compromisso de Ajustamento de Conduta”, o qual é assinado pelo aluno e por seu responsável, comprometendo-se,

respectivamente, a atender às normas disciplinares da escola e a manter atenção e vigilância a seus filhos no que diz respeito às tarefas e responsabilidades escolares. Existe também uma ficha de acompanhamento do desempenho do aluno durante o ano letivo, para que qualquer alteração seja tratada consoante ao que foi detectado.

No que se refere às avaliações internas, ao serem inquiridos sobre **“O ato de avaliar implica em quê?”**, 70% dos professores responderam:

- ✓ P1 – *O ato de avaliar implica buscar uma criticidade do trabalho realizado pelo professor, sendo importante avaliar o aluno, mas também se autoavaliar.*
- ✓ P2 – *Avaliar é detectar o que foi passado e o que foi aprendido e apreendido pelo aluno.*
- ✓ P3 – *Avaliar é saber se houve aprendizado.*
- ✓ P4 – *Avaliar é o retorno ao professor de sua prática pedagógica.*
- ✓ P5 – *Avaliar é verificar o nível de desenvolvimento dos alunos.*
- ✓ P6 – *Avaliar é melhorar as atividades.*
- ✓ P7 – *Avaliar é perceber o grau de aprendizagem dos alunos.*
- ✓ P8 – *Avaliar é um processo reflexivo que remete ao educador e ao educando.*
- ✓ P9 – *Avaliar não é só um simples aspecto quantitativo, mas deve buscar os objetivos propostos no plano de ensino bimestral.*
- ✓ P10 – *Avaliar é diagnosticar, verificar e aferir.*
- ✓ P11 – *Avaliar é verificar se houve aprendizagem.*

Analisando estas respostas, podemos perceber que elas partem do senso comum e que só uma minoria tem informações teóricas pontuais sobre o que seja avaliar e que tipo de avaliação desenvolve. Embora reconheçam suas limitações sobre avaliação da aprendizagem, visto que não associam suas respostas a nenhum teórico de avaliação, supostamente podemos inferir que avaliam de forma mecânica, sob a orientação de seus gestores os quais lhes passam as modalidades de avaliação a serem desenvolvidas na escola com base no PPP.

No entanto, analisando o texto a seguir, entendemos tal conduta, tendo em vista que,

“(…) são três as principais razões que orientam os professores no ato de avaliar, primeiro a razão psicológica (biográfica, pessoal) tem a ver com o fato de que os educadores e as educadoras foram educados assim. Repetem automaticamente, em sua prática educativa, o que aconteceu com eles. Em segundo lugar, existe a razão histórica, decorrente da própria história da educação. Os exames escolares que praticamos hoje foram sistematizados no século XVI pelas pedagogias jesuíticas e comeniana. Somos herdeiros desses modelos

pedagógicos, quase que de forma linear. E, por último, vivemos num modelo de sociedade excludente e os exames expressam e reproduzem esse modelo de sociedade. Trabalhar com avaliação implica em ter um olhar incluyente, mas a sociedade é excludente. Daí uma das razões das dificuldades em mudar²” (LUCKESI, 2004).

Na questão “Em que se pauta uma boa avaliação?”, obtivemos como resposta:

- ✓ P1 – *No sentido de a maioria responder certas as questões.*
- ✓ P2 – *No aprendizado real; nas metas do plano; nos conteúdos necessários à vida.*
- ✓ P3 – *Fazer o aluno refletir.*
- ✓ P4 – *É aquela que se baseia nos aspectos qualitativos acima dos quantitativos.*
- ✓ P5 – *No sentido de perceber todas as deficiências e conquistas dos alunos.*
- ✓ P6 – *Progressão para alunos e professores.*
- ✓ P7 – *Permitir que os alunos manifestem as competências e habilidades desenvolvidas durante as aulas.*
- ✓ P8 – *Em dar significado ao que foi ensinado.*
- ✓ P9 – *Buscar elementos de melhoria de novas práticas.*

Ao serem perguntados se “as avaliações aplicadas aos seus alunos podem fornecer pistas para sua própria autoavaliação, 90% dos professores responderam que sim, percebem que o resultado das avaliações de seus alunos é o seu próprio *feedback* profissional, e a respeito de quantas avaliações fazem ao longo do ano letivo tivemos respostas as mais diversas: várias, depende do conteúdo ministrado; três, depende da complexidade do conteúdo; entre 2 a 3, 4 ou 5, 4, por capítulo trabalhado; diversas, enfim, esta variedade de respostas nos remete a Luckesi (2005) quando nos diz:

“Avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva. O ato de examinar, por outro lado, é classificatório e seletivo e, por isso mesmo, excludente, já que não se destina à construção do melhor resultado possível; tema ver, sim, com a classificação estática do que é examinado. O ato de avaliar tem seu foco na construção dos melhores resultados possível, enquanto o ato de examinar está centrado no julgamento de aprovação ou reprovação. Por suas características e modos de ser, são atos praticamente opostos; no entanto, professores e

² Entrevista concedida à *Aprender a Fazer*, publicada em IP - Impressão Pedagógica, publicação da Editora Gráfica Expoente, Curitiba, PR, nº 36, 2004, p. 4-6.

professoras, em sua prática escolar cotidiana, não fazem essa distinção e, deste modo, praticam exames como se estivessem praticando avaliação” (LUCKESI, 2005, p. 47).

Vimos que a complexidade dos elementos presentes no processo de avaliação da aprendizagem indica que não existe uma única concepção de avaliação. Na verdade, existem diferentes formas possíveis de abordar o ato de avaliar. De acordo com Libâneo (1999), a avaliação é uma análise qualitativa sobre dados considerados importantes no processo de ensino e aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho.

Concordamos com o autor, mas acrescentamos que a avaliação deve auxiliar também o discente, pois ela possibilita ao aluno tomar decisões sobre seus estudos, dificuldades e progressos. A avaliação da aprendizagem, sob esta conotação, serve tanto para o aluno quanto para o professor.

Inferimos que estes instrumentos nos permitiram perceber a forma mecânica como se processa a avaliação na escola investigada, onde os professores lançam mão de instrumentos e técnicas modernas para avaliar, mas ao mesmo tempo o resultado é traduzido em nota, classificando os que sabem e os que não sabem, repetindo assim a avaliação tradicional.

No próximo capítulo faremos uma caracterização mais pontual dos instrumentos de análise de dados.

CAPÍTULO III

OS INSTRUMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Nos últimos anos, temos verificado uma preocupação por parte dos investigadores no campo etnográfico na busca de elementos que possam ajudar na escolha de técnicas e instrumentos de coleta de dados que nos ajudem a compreender e a interpretar o universo escolar. Este, como sabemos, é um espaço prenhe de diferenças que atualmente estão sendo alvo de debates, realizados por atores sociais ou político-governamentais em nosso país e que nestes últimos anos têm se caracterizado por ser um tema recorrente.

Dessa forma, a Etnografia, como instrumento de conhecimento e aproximação com o outro, tem sido utilizada nas pesquisas sobre as realidades sociais **micro**, como escolas, creches e outros espaços coletivos, visto que é nesse nível que podemos entender o que se espera da escola, do seu entorno, da sua cultura e dos sujeitos que habitam seu espaço.



Fotografia 13 – Pesquisadora em conversa com os alunos durante a investigação

Para Geertz (2000), a Etnografia nos traz o entendimento da cultura como uma “teia de significados” e através dela poderemos fazer uma “descrição densa” dos acontecimentos que, anteriormente, para Malinowski, só poderiam ser alcançados pela Antropologia. Dessa modo, a pesquisa Etnográfica pode ser entendida como um processo de reconstrução dos fatos observados e coletados pelo observador investigador junto do seu «público», dado que o diferencia do antropólogo, porque toma a observação direta como técnica básica de informação.

Na opinião de Lapassade (2005, p. 25), a sondagem etnográfica implica geralmente uma negociação de acesso ao campo. Corroborando esse pensamento, Minayo (1994, p. 64-65) nos diz que “a entrada no campo implica, em primeiro lugar, uma aproximação com as

pessoas da área selecionada para o estudo”. Outro ponto destacado pela autora é o esclarecimento sobre aquilo que o pesquisador pretende investigar e as possíveis repercussões favoráveis advindas do processo investigativo.

A autora evidencia ainda que é preciso termos em mente que a busca das informações que pretendemos obter está inserida num jogo cooperativo, onde cada momento é uma conquista baseada no diálogo que foge à obrigatoriedade. Outro destaque importante é com relação à postura do investigador em relação à problemática a ser estudada, pois o olhar do pesquisador deve compreender o campo como possibilidade de novas revelações. Isto nos remete ao entendimento de que as perguntas de partida não são suficientes e nem se esgotam porque a realidade é tecida de pessoas em um intenso movimento.

O início da negociação de acesso à escola campo desta investigação, onde exercemos o cargo de professora, foi quando formalizamos a solicitação do espaço para efeito da pesquisa em 2011. A nossa presença não foi tão estranha, o que não significa que tenha sido fácil adentrar nesse espaço como investigadora. Como sinaliza Lapassade (2005, p. 70), “o acesso ao campo é preciso ser renegociado, a relação com as pessoas precisa ser negociada e renegociada ao longo da pesquisa. Nada é conseguido de forma definitiva e global”.

Nossa presença na escola assumiu uma periodicidade semanal, na condição de como nos fala Lapassade “participante ativo” (2005, p. 70), observando, sobremaneira, como se organizava a escola, como se articulava o planejamento, a gestão da sala de aula, as relações entre os sujeitos escolares e, em específico, os alunos da 1ª série série do Ensino Médio.

Para a coleta de dados, utilizamos a observação participante como elemento fundamental, conjugada a outras técnicas, a qual nos permitiu desenvolver uma investigação em que a subjetividade tende a ser reduzida, embora saibamos que existe um grande inconveniente nesta técnica na medida em que o observador pode contribuir com sua presença para desenvolver alterações comportamentais no observado, comprometendo a sua espontaneidade dos e produzindo resultados pouco confiáveis.

“No jogo interpretativo que se estabeleceu, ficou claro que na pesquisa qualitativa não só as palavras ‘falam’, mas os gestos, os olhares, as entonações, as exclamações, os silêncios, tudo tem significado. Nessa matriz de significações, de acordo com Smolka (1991), há pontos de encontro e de “ancoragem” que vão se configurando à dinâmica interativa e dão sustentação ao movimento de compreensão.

No primeiro momento, optamos pela aplicação de questionário aos sujeitos escolares envolvidos na investigação, ou seja, aos alunos e aos professores com o objetivo de obter

informações de como se autodefiniam em relação a sua participação no processo educativo e que informações sobre a escola em seus aspectos estruturais, didático-pedagógico, socioeconômico, político e funcional poderiam nos dar para compreendermos seu perfil e sua compreensão a respeito das questões escolares.

O método ou a técnica da observação participante utilizada nesta dissertação tem sido vista por Haguete (2000) como originário da Antropologia, a partir dos estudos e experiências de campo de Malinowski (1978). Este aspecto metodológico tem suas origens com Morgan, Spencer e Durkheim, antropólogos e sociólogos preocupados com a classificação e análise das estruturas sociais através do trabalho de campo utilizando a observação participante, a entrevista e a história de vida.

A escolha do estudo de caso nos ocorreu no sentido de desvendarmos as avaliações como elemento para a melhoria de qualidade do ensino e da aprendizagem, pois como nos lembram Ludke; André (1986), o estudo de caso apresenta como característica a premissa de que o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente.

Recorrer às fontes bibliográficas também nos permitiu relacioná-las com as fontes documentais da escola, a fim de caracterizar a realidade social pesquisada. No entanto, o importante neste estudo é identificarmos os diferentes pontos de vista contraditórios acerca do Ensino Médio dessa escola e talvez de todas as escolas em nossa cidade, e o que orienta a lei possibilitando uma aproximação entre o geral e o particular, pois segundo Ludke; André (1986, p. 23),

“Podemos dizer que o estudo de caso qualitativo encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola. Ao retratar o cotidiano da escola em toda a sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade”.

Segundo Minayo (1994), as pesquisas qualitativas trabalham com significados, motivações, valores e crenças, os quais não podem ser remetidos aos dados quantitativos, pois dão conta de noções muito particulares, no entanto os dados quantitativos e qualitativos acabam se complementando dentro da pesquisa.

Portanto, para construir o caminho metodológico, foi preciso estabelecermos uma abordagem que reconhece a complexidade do objeto de estudo. Os questionários tiveram

como objetivo reunir informações para caracterizar a atitude dos alunos e dos professores quanto à forma de avaliação.

A opção pela técnica da observação foi escolhida porque, como ocupamos um cargo de gestora escolar, temos ao longo de mais ou menos vinte anos observado diretamente todo o processo educativo, sua dinâmica e os desdobramentos decorrentes da gestão procurando sempre de forma criteriosa e humana um melhor caminho para educar os alunos.

Assim entendemos que a observação, enquanto uma técnica de abordagem qualitativa deve ser bem planejada para posterior sistematização dos dados coletados, embora exista a possibilidade de serem feitas observações assistemáticas. A observação pode ser de forma direta e de forma participante. A observação direta é também chamada de estruturada ou sistemática quando pressupõe um planejamento para a coleta de dados. Para tanto, é necessário que o investigador visite ou esteja no campo onde pretende realizar a pesquisa, lançando mão de um projeto piloto, em que as observações *in loco* podem contribuir para a construção dos objetivos e das hipóteses da sua investigação.

Para Chizzotti (2006, p.53), “a observação estruturada ou sistemática consiste na coleta e registro de eventos observados que foram previamente definidos”. Isso significa que o investigador deve elaborar um caderno de campo no qual fará o registro das observações relativas ao comportamento das pessoas em situação objetiva.

Quanto à Observação Participante ou ativa, esta consiste na participação real do investigador na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de membro do grupo. Por isso, alguns autores chegam a definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior deste, tendo em vista a recolha de informações que propiciem a decodificação dos sentidos atribuídos aos negros e afrodescendentes.

A observação pode informar muito sobre perfis dos atores sociais, suas dificuldades, seus desejos, sentimentos e percepções, enfim, um conjunto de dimensões que, em um primeiro momento, podem parecer confusas e desconexas, mas que podem fornecer valiosas informações para a pesquisa, considerando que fazer uma pesquisa é, sobretudo, olhar, ouvir, descrever, interpretar e, até mesmo, intervir.

Portanto, combinamos nesta pesquisa a observação participante com conversas informais, atentando para as formas de contatos entre os atores da pesquisa, tendo em vista

que as relações sociais se dão muito pelo não dito, hostilidades não expressas e afetos travados.

As observações foram feitas nos espaços de sala de aula e, posteriormente, nos momentos de interação, como nos horários de recreio, de festividades e extraclasse. O resultado dessas atividades foi registrado no diário de campo através de várias informações acerca da localização da escola, de suas condições físicas de funcionamento e das interações sociais observadas entre os atores que compunham o ambiente escolar.

O nosso olhar possibilitou-nos a geração de uma base de dados sobre as condições do espaço escolar, analisado posteriormente neste trabalho. O trabalho de interpretação foi possibilitado pela criação de categorias e decodificação dos textos oficiais e didáticos que lançamos mão no intuito de ler sobre as relações e condições socioculturais dos sujeitos da investigação.

Lapassade (2005), referenciando a Adler; Adler (1987), estabelece três tipos de observações, a saber: “implicação periférica”, em que o investigador participa da vida social do grupo sem, no entanto, ser admitido no centro das atividades, considerando que muito envolvimento poderia implicar o bloqueio da análise; “implicação ativa”, em que na opinião do autor, o pesquisador se esforça para adquirir um *status* no interior do grupo que vai permitir uma participação ativa, como, por exemplo: membro daquele grupo, porém com certo distanciamento; a terceira é denominada “implicação completa”, em que são estabelecidas duas categorias: uma nomeada de “participação completa por oportunidade”, isto é, o investigador é partícipe do grupo e outra definida “completa por conversão”, também chamada etnometodológica³, ou seja, o pesquisador integra o fenômeno que ele estuda, a Etnometodologia, a qual dá nome a um conjunto de estratégias de pesquisa cujo ponto comum é a descrição minuciosa dos objetos que investiga e, por isso, é também conhecida como “pesquisa situada”. No nosso caso, caracterizamo-nos como “investigadora com implicação ativa”.

³ A etnometodologia é mais uma atitude do que uma escola propriamente dita. Não é uma doutrina homogênea, mas uma tendência das ciências sociais que surgiu nos Estados Unidos da América, no final dos anos 30 do século passado. Os etnometodólogos privilegiam o estudo do sentido que os atores e os agentes sociais atribuem à sua própria prática social, rompendo, assim, com as tendências objetivantes que tendem a considerar o sentido que os sujeitos atribuem à sua ação como mero reflexo deformado das determinações estruturais do sistema social. Assim, ao contrário do marxismo que considera a infraestrutura econômica como determinante em última instância da consciência que os indivíduos possuem da sua ação, a etnometodologia considera a consciência que os indivíduos possuem da sua ação como constitutiva do seu próprio sentido.. (disponível em: <http://www.idealicas.com/cultura-um-conceito-antropologico>)

Para Minayo (2008, p. 149),

“(…) os desenhos operacionais de cunho etnometodológico preconizam a observação direta e a investigação detalhada dos fatos, no lugar em que eles ocorrem, com a finalidade de produzir uma descrição minuciosa e densa das pessoas, de suas relações e de sua cultura. Suas fontes de inspiração são as abordagens antropológicas, diferenciando dela por não terem a pretensão de produzir análises culturais totalizantes”.

Buscando combinar investigação-ação e investigação participante, trabalhamos com ambas as abordagens, considerando que, do ponto de vista metodológico, supõem: a) que grupos com saberes diferenciados se coloquem em inter-relação; b) seja formulado um quadro teórico referente ao problema para o qual se busca solução; c) em todas as fases do desdobramento do projeto as pessoas nele envolvidas participem; d) todas as discussões sobre os dados auferidos sejam socializados; e) construam-se planos de ação, em conjunto, permitindo enfrentar e resolver com metas de curto e médio prazo os problemas diagnosticados

Convém salientar que o investigador participante assume uma tarefa nada fácil, cujo processo é moroso, complexo e extenuante, exigindo, segundo Vasconcelos, “(…) um ritmo paciente, lento, atento, de escuta, espírito aberto, disponibilidade, possibilidade para estar com, pressupõe assim um ritmo que comparado à velhice, é um tempo de voltar a ter tempo e consequentemente, estar disponível” (VASCONCELOS, 2000, p. 45).

Utilizamos o Diário de Campo como instrumento de registro das informações oriundas da Observação Participante. Para Minayo (1994, p. 63-64), o diário de campo é pessoal e intransferível. Sobre ele, a investigadora se debruçou no intuito de construir detalhes que, no seu somatório, resultou os diferentes momentos da pesquisa, pois a entrada em campo foi um momento bastante significativo, no sentido de possibilitar a investigadora conhecer os sujeitos implicados na pesquisa, bem como suas intencionalidades.

Enfatiza a autora que este ato demanda um uso sistemático que se estende desde o primeiro momento da ida ao campo até a fase final da investigação, pois quanto mais anotações contiver esse diário, maior será o auxílio que oferecerá à discussão e à análise do objeto estudado.

O uso da Entrevista Semidirigida e da Análise Documental serviram para retroalimentar a fase posterior à aplicação dos questionários. Para Gil, “(…) a entrevista é a técnica por excelência na pesquisa social, atribuindo-lhe valor semelhante a um tubo de

ensaio na Química, pois sua flexibilidade é bastante proveitosa no desenvolvimento das ciências sociais, pois permite a interação social” (GIL, 1997, p. 273).

Os protagonistas do processo investigativo, entrevistador e entrevistados, desenvolvem um processo de interação que envolve não só a emergência de significados referentes ao conteúdo da entrevista, mas também à situação da entrevista como um todo, à relação interpessoal que se instalou naquele momento, à história de vida dos entrevistados e ao seu ambiente sociocultural.

O importante, neste caso, é a influência mútua, resultado do processo de tomada de consciência desencadeado pela atuação do entrevistador, no sentido de explicitar sua compreensão do discurso do entrevistado, de tornar presente e dar voz às ideias que foram expressas por ele.

Com relação à Análise Documental, foram recolhidas informações a partir de leituras e análise dos dossiês de alunos e professores, censo escolar, PPP, Plano de Formação Continuada dos docentes, com o objetivo de conhecermos as características dos sujeitos do terreno investigado e verificarmos o grau de inclusão da história e cultura dos alunos no sistema nacional de educação como elemento indispensável para a efetivação da autoestima e construção da identidade.

Como técnica de recolha de dados, a análise documental pode ser utilizada de forma isolada ou conjugada a outras informações coletadas, objetivando um caráter de contextualização histórica do objeto de pesquisa. Segundo Lüdke e André (1986, p.38), “[...] embora pouco explorada na área de educação, a análise documental pode constituir-se em uma técnica valiosa de dados qualitativos, para complementar as informações obtidas por outras técnicas ou desvelar novos aspectos de um tema ou problema”.

A orientação etnográfica também tornou empiricamente possível a imersão nos contextos de vida escolar, ampliando o campo de percepção do real, alcançando além do permitido e sugerido pelas aparências, desvelando o que o olhar rotineiro não oferece e captando num dado grupo social as “atitudes, crenças, valores, perspectivas e motivações da prática avaliativa na escola. Na opinião de Sousa (1998),

“A Escola não pode, por isso, silenciar as vozes que lhe pareçam dissonantes do discurso culturalmente padronizado, uma vez que não opera no vazio. Não vale a pena pretender unificá-la de maneira abstrata e formal, quando ela se realiza num mundo profundamente diverso. E por isso, penso que os que ensinam terão que ter consciência de que os que aprendem são, tal como eles próprios, seres sociais portadores de um mundo

muito especial de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos lá fora e que importa contemplar” (SOUSA, J., 1998, p. 3-4).

Acrescenta a autora que “a etnografia da educação poderá [...] ter esse papel decisivo na aproximação e comunicação da escola, ou melhor, dito das várias escolas, com as ‘mentes culturais’ das diversas comunidades” (SOUSA, J., 1998, p. 3-4).

A compreensão do trabalho de campo no plano etnográfico para a autora supracitada é aquele que leva o investigador/observador a compreender as realidades culturais de determinado grupo, vistas de dentro. Complementa, ainda, que

“(…) a auscultação dos diversos mundos culturais só é/pode ser feita através da chamada observação participante, no pátio do recreio, nos intervalos, nos feriados e nos jogos de bola, no café, neste sentido fazendo uso de uma imensidão de técnicas bem ao alcance de cada um, se estiver acima de tudo, etnograficamente implicado” (SOUSA, J., 1998, p. 3).

A autora contrapõe o pensamento de que o lócus da pesquisa limita-se extremamente à sala de aula; diz que vai para além deste espaço, sendo possível visualizar naquilo que ela define como “pequenas coisas”, “pequenos mundos”, as conversas banais; pressupõe uma dimensão cotidiana da vida dos sujeitos, independentemente da sala de aula, e vai muito mais além neste pensamento, a saber, que esse mundo vivido e sentido dificilmente se consegue captar em situações formais de sala de aula.

Entendemos que reconstruir o universo de uma pesquisa etnográfica em toda a sua riqueza de dimensões, detalhes, descobertas, caminhos possíveis, intuições e redes de interações não é tarefa fácil, necessitando, por isso, de um diálogo permanente entre todas as ciências sociais. Ainda assim existirão, sem dúvida, limites em relação às expectativas do grupo pesquisado, afinal o texto etnográfico é resultado não apenas de um processo de observação, mas também de alianças que se estabelecem entre o pesquisador e o grupo, possibilitando a real aproximação entre ambos.

Sousa (1998), no artigo acessado em 19 de maio de 2008, “O olhar etnográfico da escola perante a diversidade cultural”, diz que a pesquisa etnográfica remete a um olhar muito mais profundo, capaz de desvelar significados que simplesmente não estão presentes no plano aparente das informações. Nesse sentido, ela se expressa a compreensão de etnografia está muito além de sua raiz etimológica (descrição de...) mas, sobretudo, uma forma diferente de investigação educacional naturalmente ligada à Antropologia e Sociologia Qualitativa em

franca oposição aos paradigmas positivistas provenientes da Psicologia Experimental⁴ e da Sociologia Quantitativa⁵.

O investigador participante de cunho etnográfico, na concepção de Fino (2000), assumiria um conjunto de respostas para as seguintes questões em relação ao nosso objeto de investigação:

“Quem são os alunos? Como se caracterizam? Que papel desempenha no grupo? Como se tornaram membros do grupo? Em que se baseia a sua participação no grupo? (matrícula, contrato? O que é que está acontecendo nesse ambiente? O que é que as pessoas fazem e dizem? Como é que se comportam? Quais comportamentos aparentam na rotina? Até que ponto estão os participantes comprometidos e envolvidos? Qual é o tom de sua comunicação? Que linguagem é utilizada?

Quando é que esta atividade ocorre? Qual o seu relacionamento com outras atividades ou eventos? Quanto tempo dura? Como é a técnica de compreensão dessa atividade? Onde é que isto está acontecendo? Que parte do envolvimento físico contribui para que isso aconteça? Pode isto acontecer em outro lugar? Acontece? Os participantes usam o espaço e os objetos ou relacionam-se com eles, diferentemente?

Por que é que isto está acontecendo? Haverá diferentes perspectivas sobre o que está a ocorrer? O que é que contribui para que as coisas aconteçam dessa maneira? Como é que esta atividade está organizada? Como estão os elementos do que está a acontecer? Quais regras ou normas são evidentes? Como é que os sujeitos dessa atividade ou o grupo se relaciona com outros aspectos do conjunto?”(FINO, 2000, p. 8-9).

Para chegar às considerações finais, utilizamos a triangulação de dados que é um conceito que vem do interacionismo simbólico e desenvolvido, dentro dessa corrente, principalmente por Denzin (1973), significando a combinação e o cruzamento de múltiplos

⁴ Psicologia Experimental: objeto da **psicologia experimental**, é o comportamento observável, a fim de testar modelos e teorias matemáticas sobre diversos aspectos do comportamento: prestar atenção, perceber, recordar, aprender, decidir, reagir emocionalmente e interagir. Os testes às teorias e modelos são experimentais, isto é, implicam a manipulação de variáveis ditas independentes e o registro rigoroso e a medição precisa do que acontece às variáveis dependentes.

⁵ Sociologia é a ciência que estuda a sociedade humana e a interação entre os homens. Interessa-se pelo modo como são criadas, mantidas e transformadas as organizações e as instituições que dão forma à estrutura social, pelo efeito que têm sobre o comportamento individual e social, e pelas transformações provocadas pela interação social. Seu terreno de investigação é bastante amplo, podendo abranger desde motivos pelos quais as pessoas selecionam seus pares até as relações de poder ou as razões das desigualdades sociais. É, portanto, o ramo do conhecimento que faz das relações humanas seu objeto, aplicando de modo sistemático a razão e a observação e integrando explicações teóricas e métodos quantitativos e qualitativos de verificação empírica.

pontos de vista: a tarefa conjunta de pesquisadores com formação diferenciada; a visão de vários informantes e o emprego de uma variedade de técnicas de coleta de dados que acompanha o trabalho de investigação. Seu uso na prática permite a interação, crítica intersubjetiva e comparação (DENZIN, 1973; MINAYO; SANCHEZ, 1993; MINAYO; CRUZ NETO, 1999).

Por Triangulação entendemos a recolha de dados durante um longo período de investigação e observações repetidas, objetivando a verificação de plausibilidade de uma investigação, ao se retomar os dados e interpretações para os sujeitos. A **triangulação dos dados** é utilizada para aumentar a **validade e a fidedignidade** por meio do emprego de fontes múltiplas de dados, diferentes investigadores e métodos variados. Na triangulação da teoria, a situação é examinada a partir de pontos de vista teóricos e hipóteses diferentes, enquanto que na triangulação da investigação propriamente dita – a pesquisa –, esta se fará com o cruzamento das informações obtidas através das diversas técnicas adotadas no levantamento dos dados.

Segundo Coutinho (2005), a **validade externa** está ligada à constituição das amostras e à sua representatividade. O problema da sua generalização é muitas vezes colocado em causa devido ao pequeno número de sujeitos e da falta de amostragem aleatória.

Tendo por base o trabalho desenvolvido por Coutinho (2005), existem duas formas de generalizar os resultados de um estudo qualitativo: a conceptualização (PUNCH, 1998) e o desenvolvimento de “hipóteses de trabalho”. Na conceptualização, o pesquisador está interessado em chegar a novos conceitos que expliquem qualquer aspecto específico. Já desenvolver “hipóteses de trabalho” significa, para o seu autor, que o investigador consegue alcançar uma ou mais hipóteses novas que relacionem conceitos ou fatores.

A origem, propriamente dita, da noção de “triangulação” deve procurar-se em ciências outras que não as ciências sociais e humanas. Decorrente da navegação e da topografia, a triangulação é frequentemente entendida como um método para fixar uma posição (COX; HASSARD, 2005). Neste campo, a triangulação refere-se a um método para determinar a posição de um ponto C, através da observação de dois pontos, A e B.

Nas Ciências Sociais e Humanas, o termo “triangulação” começa a ser construído na área da psicologia por Campbell e Fiske (1959, in TASHAKKORI; TEDDLIE, 1998), que se propuseram completar ou testar empiricamente os resultados obtidos utilizando diferentes técnicas qualitativas.

Na “triangulação metodológica”, são utilizados múltiplos métodos para estudar um determinado problema de investigação. Denzin (1999) distingue dois subtipos: a triangulação intramétodo – que envolve a utilização do mesmo método em diferentes ocasiões – e a triangulação intermétodos – que significa usar diferentes métodos em relação ao mesmo objeto de estudo.

Minayo (1994) complementa admitindo que o trabalho científico pressupõe a cooperação de numerosos esforços individuais, e submeter o produto do conhecimento à interface das discussões indica somente que a pluralidade de perspectivas permite lançar diferentes focos de luz a respeito do objeto estudado e não que a verdade seja o resultado dos pontos de vista dos vários estudiosos.

A autora acrescenta ainda que se a comparação fosse um dos recursos utilizados para tornar mais universal o saber sobre determinado grupo cultural, a triangulação se constituiria em uma prova eficiente de validação. O método da triangulação tem em Denzin (1973) um de seus maiores defensores e consiste em uma estratégia de combinação e cruzamento de múltiplos pontos de vista através do trabalho conjunto de vários pesquisadores, de múltiplos informantes e múltiplas técnicas de coleta de dados.

Em nossa investigação, buscamos fazer o cruzamento das informações obtidas através das técnicas abordadas acima, a saber: a pesquisa documental, a observação participante, a aplicação de questionários e algumas entrevistas com os sujeitos implicados no processo, dado que nos permitiu ter um resultado relativamente confiável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da nossa investigação foi perceber como se desenvolvem as práticas avaliativas dessa escola e, nesse sentido, a partir do cruzamento de diversos instrumentos de investigação chegamos às seguintes conclusões:

A avaliação da aprendizagem nessa escola acontece com base no tripé avaliador-avaliado-objeto a ser avaliado, tendo como base o processo ensino e aprendizagem. Cada um dos elementos do tripé tem uma função determinada, sendo que a ausência de um desses elementos descaracteriza o processo avaliativo.

O primeiro elemento desse tripé é o professor, responsável pelo ensino e pela avaliação da aprendizagem, com o objetivo de verificar o grau das capacidades apreendidas, ou seja, confirmar a aprendizagem dos conteúdos ministrados através dos instrumentos de avaliação em destaque nesta dissertação. Ademais, a ele cabe analisar o progresso do aluno, pontuar as dificuldades e buscar novas estratégias que possibilitem a recondução de todo o processo, caso necessário.

O avaliado, que neste caso é o aluno, o qual, segundo a literatura consultada, deve ser um elemento ativo na sala de aula interagindo com o professor e seus pares em busca de adquirir e construir novos conhecimentos. Esses conhecimentos devem possibilitar-lhe condições de desenvolver habilidades necessárias ao exercício das atividades inerentes à construção da sua cidadania e formação para o mundo do trabalho.

O objeto a ser avaliado são as diversas produções avaliativas construídas pelos professores e aplicadas aos alunos para ter o *feedback* da sua aprendizagem; o somatório desses elementos representa o desempenho do avaliador e do avaliado, permitindo a ambos a possibilidade de diálogo com vistas a esclarecer dúvidas, avaliar e redirecionar o processo ensino e aprendizagem.

Os significados expressos pelos sujeitos dessa investigação apontam justamente esse tripé, mostrando que os professores da escola investigada têm consciência da importância da avaliação como um instrumento que, quando bem utilizado, possibilita a percepção do aprendizado do aluno e sua necessidade de reorientação no processo educacional. No entanto, eles não se desapegaram da avaliação classificatória, pontual e mecânica nas provas elaboradas.

Os professores têm consciência de que atuar como docente exige compromisso com o aluno, com a instituição e com a sociedade; dele exige-se também competência técnica e científica que lhes permita desenvolver as atividades, dentro de um rigor didático-pedagógico. Contudo, as práticas avaliativas modernas, desenvolvidas na escola existem mais para

justificar o uso dos recursos adquiridos do que para melhorar a relação ensino e aprendizagem, pois no final o que conta é a nota.

Entendemos que para a avaliação dos resultados da aprendizagem esta deve ser expressa por palavras de incentivo, amor, coragem, fé, e não rótulos, exigências, grilhões e padrões que impedem o indivíduo de continuar aprendendo, realizando e realizando-se, e o professor deve ter em mente que é o guia e não o carrasco, porque, como nos diz Cal Rogers (*apud* SANT'ANNA, 1995): “ninguém jamais ensinou nada a ninguém; o aluno é o agente de sua aprendizagem; o professor não sabe tudo e deve ser grato às perguntas dos seus alunos que o levam a descobrir repostas juntamente com eles”.

Sabemos que avaliar, mais do quantificar, é confirmar a validade de um empreendimento em que o acerto é importante, mas o fracasso também, desde que tiremos vantagens desses erros. Enfim, é preciso acreditar no potencial do aluno e dar-lhe liberdade para aprender. Imaginem se Galileu, no séc. XVI, desacreditado por seus colegas da Universidade de Pisa, não os desafiasse deixando cair dois corpos da Torre inclinada, provando que uma pedra pesada e uma leve caíam num mesmo intervalo de tempo. Este ato deu início à Física Moderna.

No caso específico da escola campo de investigação, vimos que seus alunos e professores, embora tenham em comum alguns elementos que contribuem para a sua aprendizagem a partir do ensino ministrado, ainda precisam ser percebidos em sua individualidade, e aos professores cabe percebê-los como seres sociais e políticos, buscar novas técnicas e métodos de ensino e estimulá-los através de situações de aprendizagem que lhes oportunizem o contato com seus pares, com o ambiente escolar de forma significativa, tendo em mente que o aluno é o sujeito desse processo.

Nessa perspectiva, é necessário que o professor volte-se para dentro de si próprio, conhecendo-se, aceitando-se e observando-se; a avaliação será bem sucedida se o professor eliminar seus preconceitos, distorções, temores e necessidades, chegando a um estado harmônico consigo e com os outros, estabelecendo um clima de fé e confiança na realidade que o cerca e caminhar a passos firmes em direção às metas que serão atingidas através da articulação da vida escolar, em torno das atividades dos alunos e da avaliação formativa, e não somativa como é feita na escola investigada.

Ficou claro para nós, a partir desta investigação, que, para falar de mudança na avaliação, precisamos considerar as condições históricas, concretas em que se dá a educação escolar, percebendo o que dificulta esse processo de avaliação: se é o sistema

socioeconômico, altamente seletivo e excludente, a legislação educacional refletindo a lógica social, a longa tradição pedagógica autoritária e reprodutora da escola jesuítica, a pressão familiar no sentido da conservação das práticas escolares, a formação acadêmica inadequada dos professores ou as condições precarizadas do trabalho docente, mas esta é uma outra discussão.

BIBLIOGRAFIA

- AFONSO, A. J. **Avaliação Educacional**: regulação e emancipação. Artmed, 2001.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. 6. ed. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 2001.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- AZEVEDO, F. de. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Editora Massangana, 2010.
- BASTOS, J. **Gestão democrática da educação**: as práticas administrativas compartilhadas. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 1990.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394**, de 23 de dezembro de 1996. Brasília: MEC/SEB, 2008.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC/SEB, 2002, p. 219.
- BRASIL. INEP. **História e geografia, ciências humanas e suas tecnologias**: livro do professor: ensino fundamental e médio / Coordenação Zuleika de Felice Murrie. Brasília: MEC: INEP, 2002.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de. Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.
- CANDIDO, A. Dialética da malandragem. Caracterização das Memórias de um sargento de milícias. In: **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 8, São Paulo, 1970.
- CANDIDO, A. A Estrutura da Escola, Separata de Educação e Ciências (**Boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais**), Rio de Janeiro, 1956.
- CHAUÍ, M. Direitos humanos e medo. In: FESTER, A.C.R. **Direitos humanos**. São Paulo: Brasiliense/Comissão de Justiça e Paz de São Paulo, 1989.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- CHRISPINO, A. Binóculo ou luneta: os conceitos de política pública e ideologia e seus impactos na educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, DF, n. 21-1/21-2, p. 61-90, jan./dez. 2005.
- COUTINHO, C. P. **Percursos da Investigação Educativa em Portugal** - Uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000). Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, 2005.

COX, J. W.; J. HASSARD. Triangulation in Organizational Research: a Representation. In **Organization**, 12: 1, AB/INFORM Global, pp. 109-133, 2005.

CRETELLA JR., J. (1991-1993). **Comentários à Constituição Brasileira de 1988**. v. 2., 2ª ed. (1991) e v. 8, 2ªed. Rio de Janeiro: Forense, 1993.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, p.245-262, jun. 2002.

DELORS, J. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2000.

DEMO, P. **Mitologias da avaliação**: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas. São Paulo: Autores Associados, 2003.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1986.

DENZIN, N. K. **Research act**. Chicago: Aldine, 1973.

DEPRESBITERIS, L; TAVARES, M. R. **Diversificar é preciso...Instrumentos e Técnicas de Avaliação de Aprendizagem**. São Paulo: Editora SENAC, São Paulo, 2009.

DEPRESBITERIS, L. **O Desafio da Avaliação da Aprendizagem**: dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: EPU, 1989.

DIAS SOBRINHO, J. **Universidade e avaliação**. Entre a ética e o mercado. Florianópolis: Insular, 2002.

ESTEBAN, M. T. (org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: Editora DP& A, 1999.

FINO, C. N. FAQs, Etnografia e Observação Participante. In *Ethnography and Education European Review / Revue Européenne d’Ethnographie de l’Éducation*, 2003.

FRANCO, C. (org.) **Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação**. Porto Alegre: 2008.

FREIRE, M. (coord.) **Observação Registro e Reflexão**. São Paulo: Editora: Vozes, 2000.

FREIRE, M. (coord.) **Avaliação e Planejamento, a prática educativa em questão**. São Paulo: Editora Espaço Pedagógico, 1994.

FREITAS, L. C. **Ciclos, seriação e avaliação**. São Paulo: Editora Moderna, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GADOTTI, J. S. **Questão Político-educacional**. São Paulo, 1991.

GARCIA, D. M. F. **Juventude em tempo de incertezas**: enfrentando desafios na educação e no trabalho. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de

Campinas – UNICAMP. São Paulo, 2002. Disponível em: www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/1998/1/tese.pdf.

GEERTZ, C. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Petrópolis, Vozes, 2000.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1997.

GOMES, J. B. B. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade**. Rio de Janeiro, Renovar, 2001.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: ArtMed, 2008.

HADJI, C. **Avaliação Desmistificada**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

HADJI, C. **A avaliação, regras do jogo** - das intenções aos instrumentos. Porto Editora, Porto, 1994.

HAGUETTE, M. T. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2000.

HAYDT, C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática; 1997.

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

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

HOFFMANN, J. **Avaliação na pré-escola: um olhar reflexivo sobre a criança**. 5ª ed., Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

HOFFMANN, J. Avaliação Mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento. **Idéias**, São Paulo, n.22, p.51-59, 1994

HOFFMANN, J. **Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtiva**. Porto Alegre: Mediação, 1993.

HÖFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos de Educação. CEDES** v.21 n.55 Campinas, nov. 2001.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 2001.

LAPASSADE, G. **As microsociologias**. Tradução de Lucie Didio. Brasília, DF: Liber, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos para quê?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **A Educação Brasileira: gestão escolar**. São Paulo: Ed. Ática, 1987.

LOBATO, A. C. **Planejamento do Ensino-Aprendizagem**. São Paulo, 1995.

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

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

LUCKESI, C. C. Entrevista concedida à Aprender a Fazer. **Impressão Pedagógica, publicação da Editora Gráfica Expoente**, Curitiba, PR, nº 36, 2004, p. 4-6

LUCKESI, C. C. **Verificação ou avaliação**: o que prática a escola? Porto Alegre: ArtMed, 1999.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 2ª. reimpressão. São Paulo: E.P.U., 1988.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MALINOWSKI, B. Argonautas do Pacífico Ocidental. **Col. Os Pensadores**, S. Paulo, Ed. Abril, 1978.

MINAYO, M. C.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Caderno de Saúde Pública** 9(3): 239-262. 1993

MINAYO, M. C. S., CRUZ NETO, O. Triangulación de Métodos en la Evaluación de Programas y Servicios de Salud. In: Bronfman, M.M., Castro, R. (Orgs.). **Salud, Cambio y Políticas**: perspectiva desde América Latina. México: Edamex, p. 65-80. 1999.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo: HUCITEC; Rio de Janeiro: ABRASCO, 2008.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 1994.

MOÇO, A. Como ensinar por meio da pesquisa. **Nova Escola**, nov. 2010.

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

NORONHA, O. M. **Políticas neoliberais, conhecimento e educação**. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2006.

PENIN, S. T. S.; VIEIRA S. L.; MACHADO M. A. M. I. **Progestão**: como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade? Brasília: Consed, 2001. (Módulo 1)

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

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

PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1994.

PERRENOUD, P. Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino indiferenciado. In CARDINET, Allal; PERRENOUD. **A avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Livraria Almedina, 1986.

RABELO, E. H. **Avaliação: novos tempos – novas práticas**. Rio de Janeiro: Petrópolis: Vozes, 1999.

RAPHAEL, H. S. **Avaliação escolar: em busca de sua compreensão**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

RAYS, C. J. **Planejamento Pedagógico e Social**. São Paulo, 1987, p. 16.

ROCHA, Waldir Yuri Daher Lopes da. **Avaliação do processo de ensino aprendizagem do educando: uma perspectiva transformadora na avaliação do aluno**. [Consult. 12-03-2012]. Disponível em: <http://amigonerd.net/trabalho/8917-avaliacao-do-processo-de-ensino>.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTANA, I. M. **Por que avaliar e como avaliar**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1985.

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

SANTOS, F. G. S. dos; OLIVEIRA, D. L. S. de. Um outro olhar sobre Avaliação: Alternativas Didáticas – Metodológicas entre História e Filosofia. **Revista Virtual Partes**, mar. de 2009. ISSN 1678-8419. Disponível em: http://www.partes.com.br/educacao/avaliacao_outro_olhar.asp. Acessado no dia 24 de junho de 2012.

SANTOS, J. **Relação professor e aluno**. São Paulo: Ed. Cortez, 2000.

SAUL, A. M. **Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez, 1999.

SAVIANI, C. A. **Avaliação e o ensino aprendizagem**. 8 ed. São Paulo: Ed. Ática, 2003.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1983.

SILVA, C. S. **Medidas e avaliação em educação**. Petrópolis: Vozes; 1991.

SMOLKA, A. L. B. A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise. **Cadernos CEDES**. Campinas: Papirus, n. 24, 1991.

SOUSA, J. M. O papel do Professor face à tensão entre globalização e diversidade. **Comunicação apresentada no V Congresso de Escola Cultura da AEPEC**, 1998.

SPAGNOLO, F. **O professor e a avaliação no ensino superior: concepções e práticas em instituições particulares do Distrito Federal**. Mestrado em Educação. UCB. Dezembro, 2003.

TASHAKKORI, A.; C. TEDDLIE. **Mixed methodology**. Combining qualitative and quantitative approaches, Londres, Sage, 1998.

TELLES, E; VIDAL, J. M. **Antropologia da Educação**: elementos conceituais metodológicos para uma abordagem do Ensino Aprendizagem. Out./Dez. 1990.

TURRA, G. **O professor de Hoje**. São Paulo: Ed. Scipione (1992, p. 47).

VASCONCELOS, C. dos S. **Avaliação da Aprendizagem**: práticas de mudança-por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 2008.

VASCONCELLOS, C. dos S. Planejamento Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. **Cadernos Libertad-1**. São Paulo, 2000.

VASCONCELOS, C. dos S. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudanças. São Paulo: Libertad - Centro de Formações e Assessoria Pedagogia, 1998.

VICENTINO, C. **Viver a História**: Império e República Ensino Fundamental. São Paulo, 2003.

WERTHEIN, J. **Fundamentos da nova educação**. Brasília: UNESCO, 2000.

ZÓBOLI, G. **Práticas de Planejamento para atividade docente**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002, p. 56.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Modelo de Carta aos Alunos – Sujeitos Integrantes da Amostra

São Luís, ____/ ____/ ____

Prezado(a) aluno(a),

Estou desenvolvendo uma pesquisa sobre a relação professor x aluno na 1ª série do Ensino Médio dessa escola, na ótica do (a) aluno (a), para a qual contamos com a sua presteza, em responder o questionário para o estudo e análise. Peço que seja sincero e preciso em suas declarações, o que concorrerá para o êxito do trabalho.

O resultado desta pesquisa será registrado e analisado no projeto apresentado no processo de mestrado internacional da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - ULHT.

Agradeço carinhosamente a sua atenção em fornecer os dados a esse estudo.

Atenciosamente,

Maria de Fátima Souza Sampaio

APÊNDICE B – Questionário aplicado aos professores

Prezado (a) Professor (a),

Objetivando desenvolver um projeto de investigação que culminará com a dissertação de mestrado na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, gostaria de que respondesse a este questionário que, entre outros instrumentos, ajudará na culminância deste trabalho científico.

Certa de sua colaboração, agradeço, antecipadamente.

Fátima Sampaio

1) A sua formação é... _____

2) Possui pós-graduação? _____

3) Quantos anos tem de profissão? _____

4) Nesta escola você trabalha há:

a) Mais de 20 anos ()

b) De 10 a 15 anos ()

c) De 05 a 10 anos ()

d) De 01 a 03 anos ()

5) Você é da comunidade, ou seja, mora no mesmo bairro? _____

6) Identifique quais atividades fizeram parte da sua rotina em 2011.

AÇÕES	SEMPRE	ÀS VEZES	RARAMENTE	NUNCA
a) Compartilhei sugestões com os colegas sobre como melhorar as avaliações de aprendizagem.				
b) Utilizei, na prática, os conhecimentos adquiridos em cursos teóricos.				
c) Frequentei os cursos oferecidos por minha rede de ensino.				
d) Busquei informações sobre as novas pesquisas em didática.				
e) Li ou reli um obra importante para minha área de atuação.				

SALA DE AULA

AÇÕES	SEMPRE	ÀS VEZES	RARAMENTE	NUNCA
a) Planejei o ano letivo e introduzi modificações para atender as demandas da turma.				
b) Identifiquei alunos com dificuldades na aprendizagem e organizei atividades para eles.				
c) Analisei questões das avaliações internas para localizar pontos de atenção no ensino-aprendizagem.				
d) Promovi avaliações periódicas que direcionaram a recuperação.				
e) Organizei o ambiente da sala mesclando trabalhos em grupo e individuais.				
f) Permiti que a turma participasse de decisões na gestão da aula.				
g) Equilibrei o tempo do ensino de cada conteúdo e cumpri boa parte do currículo.				
h) Realizei as avaliações alternativas até chegar às bimestrais.				
i) As minhas aulas eram mais expositivas e dialogadas.				
j) Usei muito livro didático, filme.				
l) Acessei as novas tecnologias como <i>Data Show</i> , Vídeo, Televisão, <i>Microsistem</i> na sala de aula.				
m) As minhas avaliações são com perguntas abertas e fechadas.				

RELAÇÃO COM OS PAIS

AÇÕES	SEMPRE	ÀS VEZES	RARAMENTE	NUNCA
a) Promovi diversos encontros com os pais dos alunos para que eles soubessem os objetivos da escola e como colaborar.				
b) Soube ouvir as opiniões dos pais e considerá-las em meu planejamento.				
c) Levei em conta a realidade do entorno nas propostas de ensino-aprendizagem.				
d) Aproveitei a reunião dos pais para compartilhar nos avanços dos alunos, não só para criticar o seu comportamento.				

AMBIENTE ESCOLAR

AÇÕES	SEMPRE	ÀS VEZES	RARAMENTE	NUNCA
a) Em vez de reclamar, propus novas práticas na escola e envolvi os colegas.				
b) Fiz reuniões com professores de outra disciplina (áreas) para garantir a continuidade do ensino.				
c) Articulei soluções com meus colegas para as dificuldades do ensino e aprendizagem				
d) Busquei orientação da coordenação pedagógica para melhorar as avaliações de aprendizagem.				
e) Procurei colaborar com as direções nas mudanças do PPP (Projeto Político-Pedagógico).				
f) As mudanças culturais e tecnológicas criaram novas habilidades e necessidades de aprendizagem.				
g) A internet, a televisão e outros meios de comunicação bombardearam os alunos com informações de todo tipo, com isso houve uma mudança comportamental na prática pedagógica.				

AVALIAÇÕES INTERNAS

AÇÕES	SEMPRE	ÀS VEZES	RARAMENTE	NUNCA
a) As avaliações são individuais.				
b) As questões das avaliações são as que levam os alunos a refletir e estabelecer relações entre as informações estudadas.				
c) As avaliações são em dupla.				
d) De vez em quando faço avaliação em grupo.				
e) As avaliações contínuas são observações permanentes em sala de aula durante variadas atividades.				

Faça o que relata a respeito dos itens abaixo:

1) O ato de Avaliar implica em quê?

2) Uma boa avaliação se pauta em que sentido?

3) As avaliações aplicadas aos alunos podem fornecer pistas para o docente se autoavaliar?

4) Por bimestre, quantas avaliações você faz? Por quê?

Obrigada.

“O bom professor usa seu talento para o aluno descobrir o dele”.

Paulo Freire

APÊNDICE C – Questionário para o(a) aluno(a)

QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS

Escola: _____

Nome: _____

Endereço: _____

Série: _____ Turma: _____

1. Você considera seu (sua) professor (a):

() Democrático

() Inovador

() Tradicional

2. Quanto a sua participação nas aulas, você

() apenas presta atenção às aulas

() questiona com o professor ou colega

() conversa com os colegas assuntos fora da aula.

3. A sua pontualidade nas tarefas é:

() Boa

() Regular

() Fraca

4. Os resultados do grupo são orientados

() Boa

() Regular

() Fraca

5. Quanto às formas de avaliação:

() Costumam ser de fácil compreensão

() Tenho dificuldades em entender o que o professor pede.

6. Mantém um bom relacionamento com o (a) professor (a)?

() Sim

() Não

7. Você se sente melhor quando faz as atividades em:

☐ Grupo ☐ Individual

8. A sua participação nas atividades escolares é:

☐ Boa ☐ Regular ☐ Fraca

9. Você estuda:

☐ Para agradar a sua família
☐ Aprender o assunto
☐ Para tirar notas altas e passar de ano.

10. Nos momentos das avaliações você se sente:

☐ Calmo (a) ☐ Nervoso (a) ☐ Normal.

11. Você é um (a) aluno (a) que se mantém em sala:

☐ Disciplinado (a) ☐ Passivo (a) ☐ Agitado (a).

12. Se você fosse eleito (a) o (a) líder da sua sala diante seria:

☐ Ativo (a) na sua gestão de líder.
☐ Não gostaria de ser líder.
☐ Aceitaria e desempenharia sua liderança.

13. Nas promoções sociais e culturais da escola, você:

☐ Participa ☐ Às vezes ☐ Não gosta de participar.

14. Você falta muito na sua escola?

☐ Muito ☐ Não

15. Você entende todos os assuntos abordados na sala de aula?

☐ Sim ☐ Não ☐ Algumas vezes.

16. Geralmente tira notas boas?

☐ Boas: 7,0 – 8,0 ☐ Altas: 9,0 – 10,0 ☐ Muito baixas

17. Você é um (a) aluno (a):

☐ Muito bom ☐ Bom ☐ Regular

18. Se você fosse professor (a), como seria?

19. Você gosta de sua escola?

☐ Sim ☐ Não

20. Você é um (a) aluno (a):

☐ Da própria comunidade ☐ Da áreas circunvizinhas.

APÊNDICES D – Gráficos dos Questionários de Informação sobre o Aluno – 1ª Série do Ensino Médio – 2011.

Prezado (a) aluno (a),

Objetivando desenvolver um projeto de investigação que culminará em nossa dissertação de mestrado na Universidade Lusófona Humanidades e Tecnologias, gostaria de que respondesse a este questionário que, entre outros instrumentos, ajudará na culminância deste trabalho científico.

Certa da sua colaboração, agradeço, antecipadamente.

Maria de Fátima Sampaio

I – TRAJETÓRIA ESCOLAR

1. Sua iniciação escolar foi

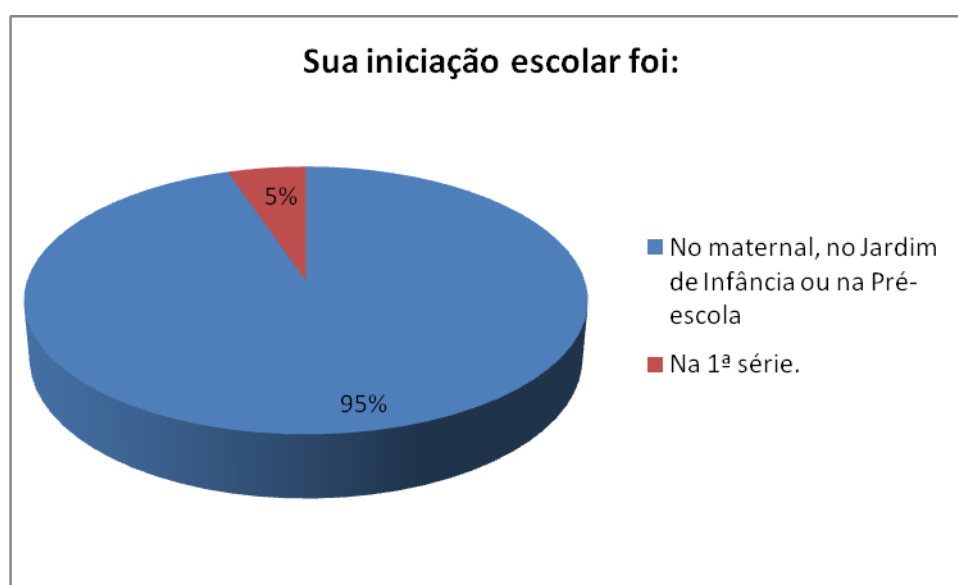


Gráfico 1 – Iniciação escolar.

2. Em que tipo de escola você já estudou?

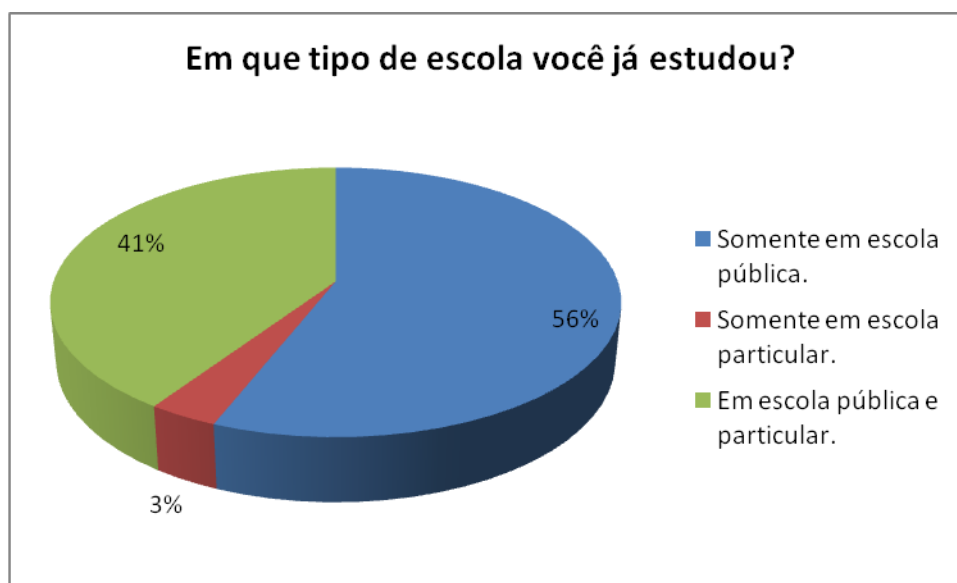


Gráfico 2 – Tipo de escola em que estudou.

3. Você deixou de frequentar a escola durante algum tempo?

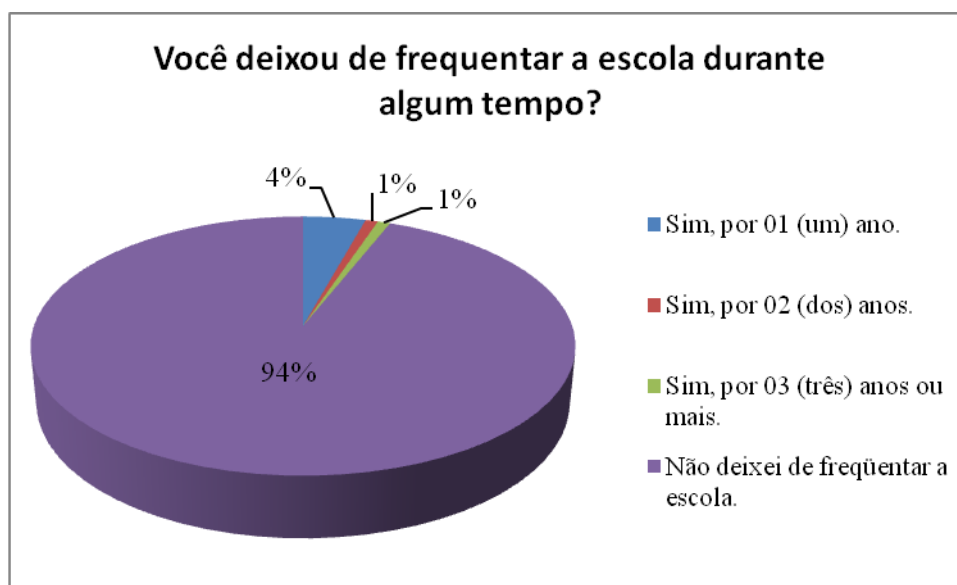


Gráfico 3 – Deixou de frequentar a escola?

4. Você faltou às aulas durante este ano?

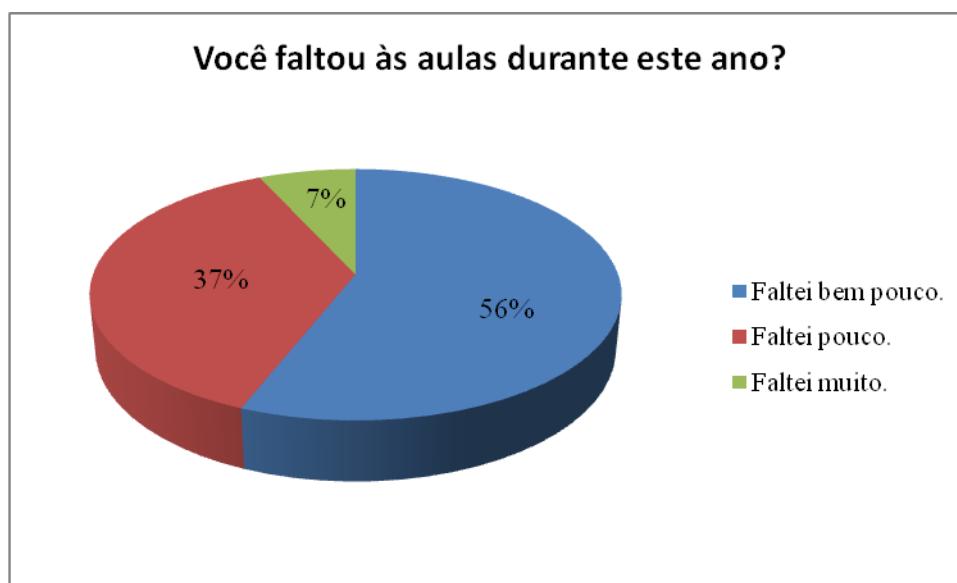


Gráfico 4 – Foi faltoso(a) durante o ano?

5. Você frequenta ou frequentou (Marque mais de uma alternativa, se for o caso)

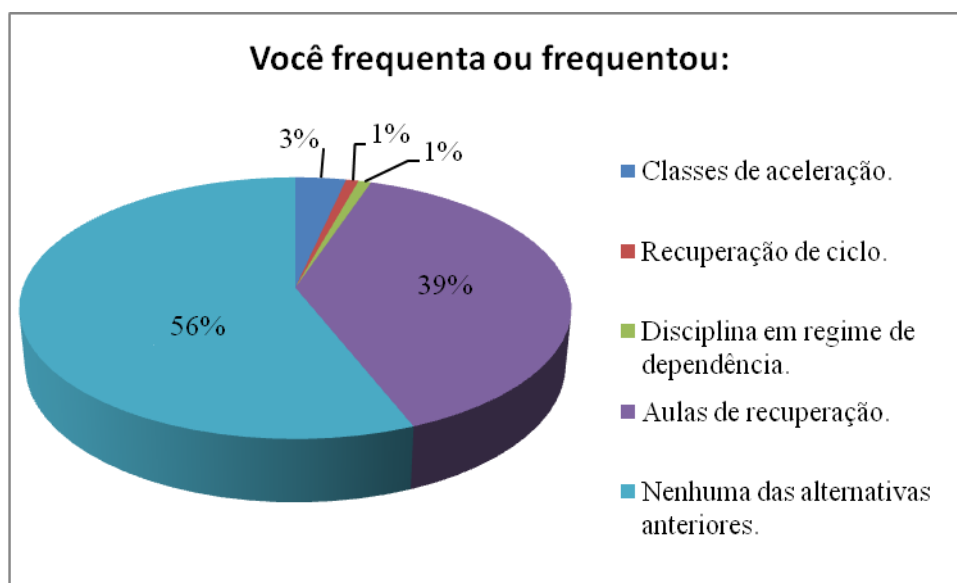


Gráfico 5 – Frequência em salas especiais.

II. SOBRE VOCÊ

6. Atualmente, você trabalha

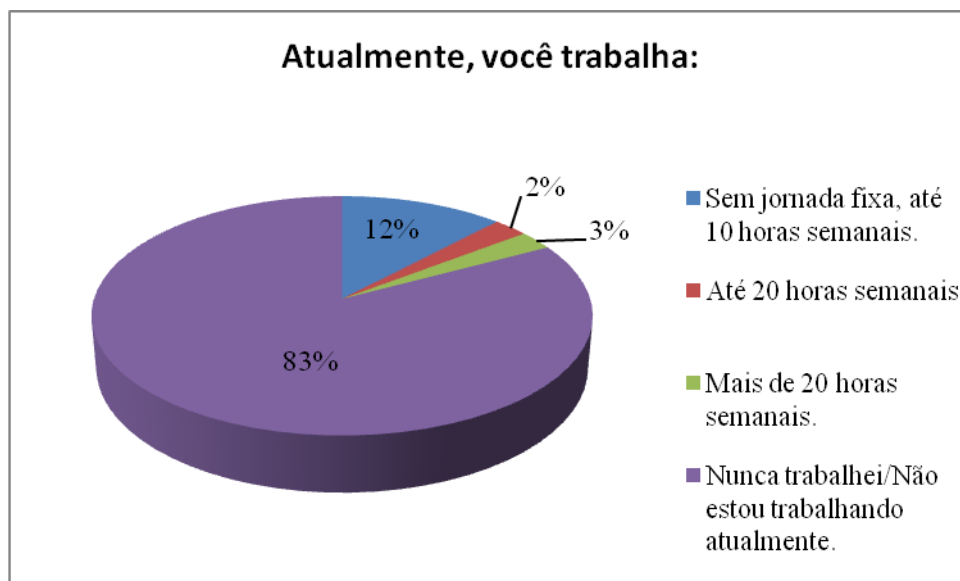


Gráfico 6 – Trabalha.

7. Você tem algum incentivo para:

a) Estudar

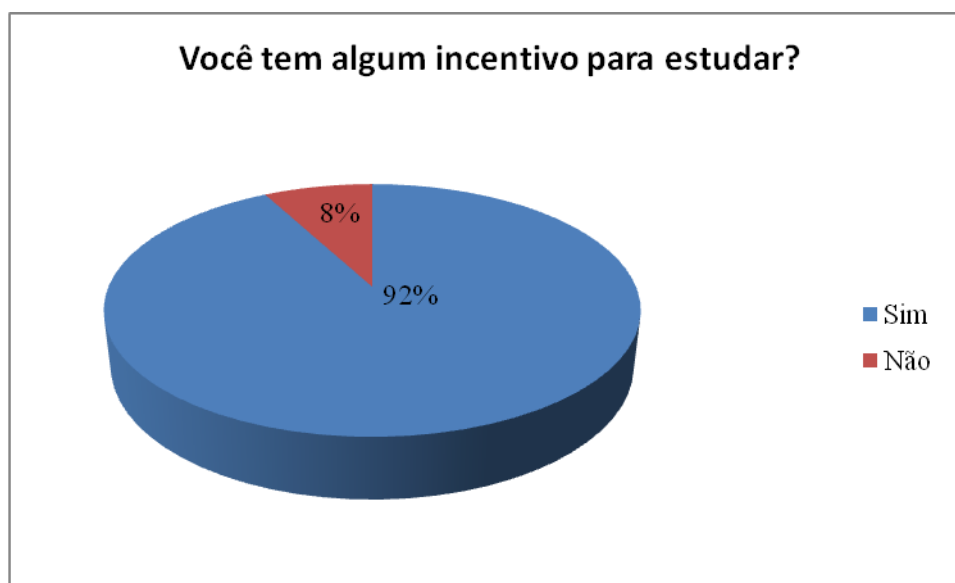


Gráfico 7 – Incentivo para estudar.

b) Ler (livros, jornais etc.)

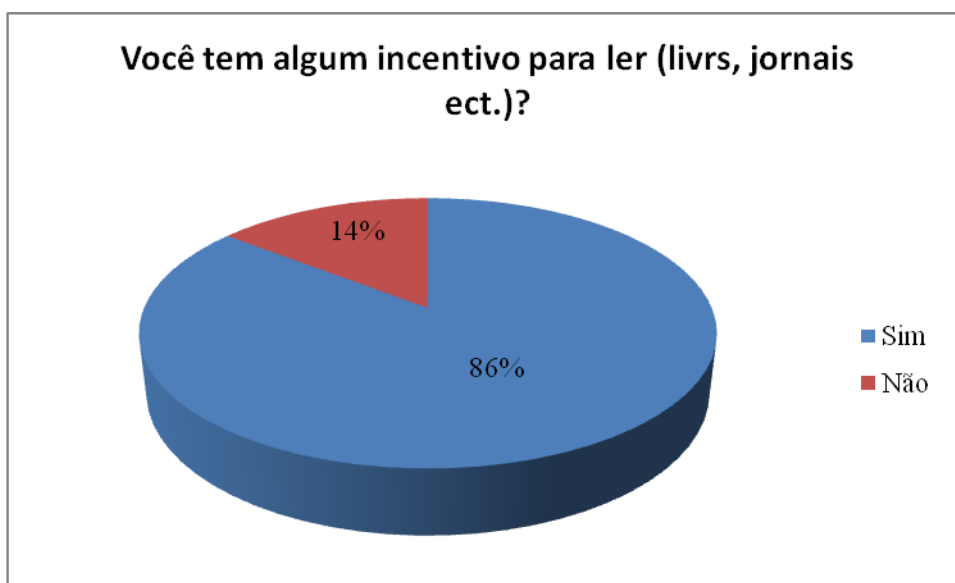


Gráfico 8 – Incentivo para ler.

c) Ir à escola

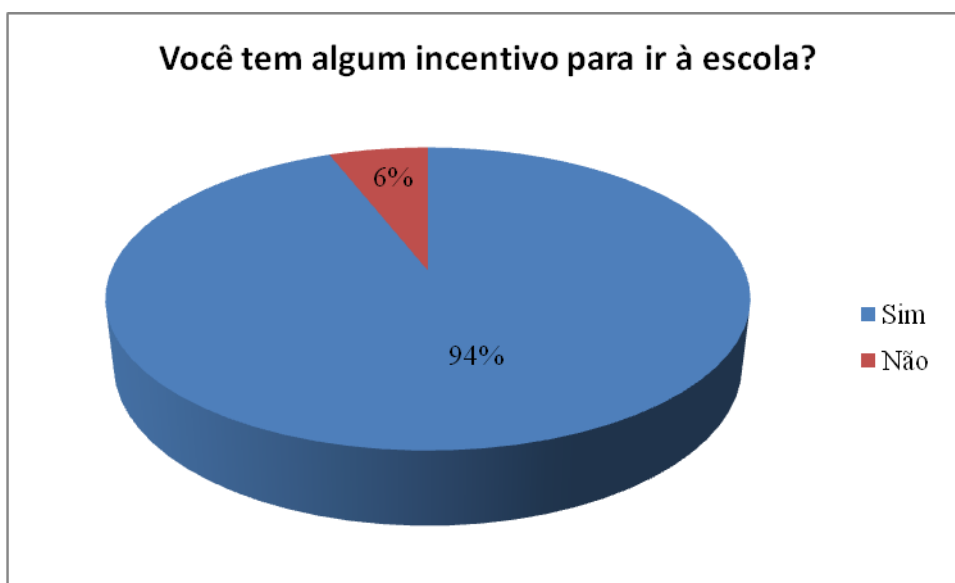


Gráfico 9 – Incentivo para ir à escola.

8. Qual curso você já fez ou está fazendo fora do seu horário de aula? (Marque mais de uma questão se for necessário.)

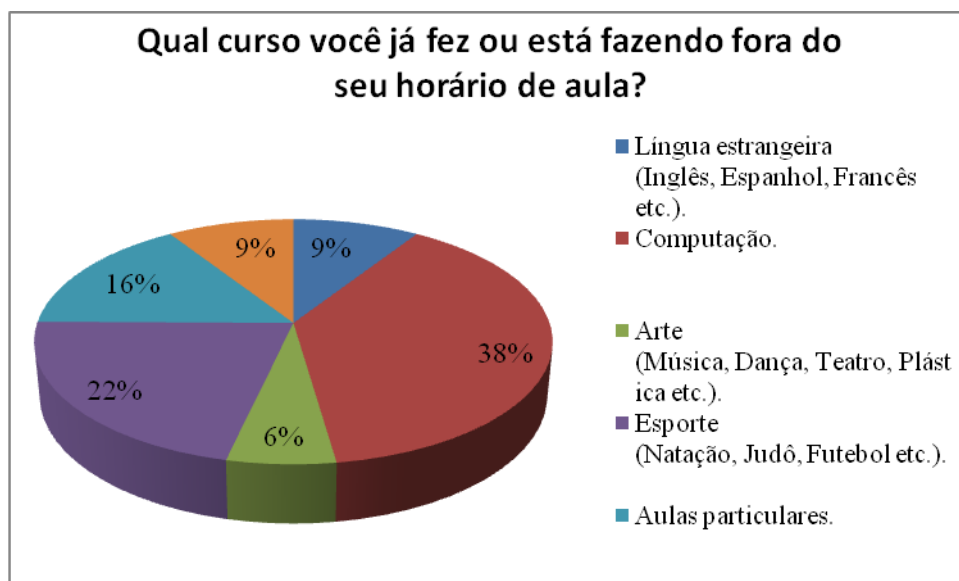


Gráfico 10 – Atividades extracurriculares.

9. Você usa internet (Marque mais de uma opção se for necessário)

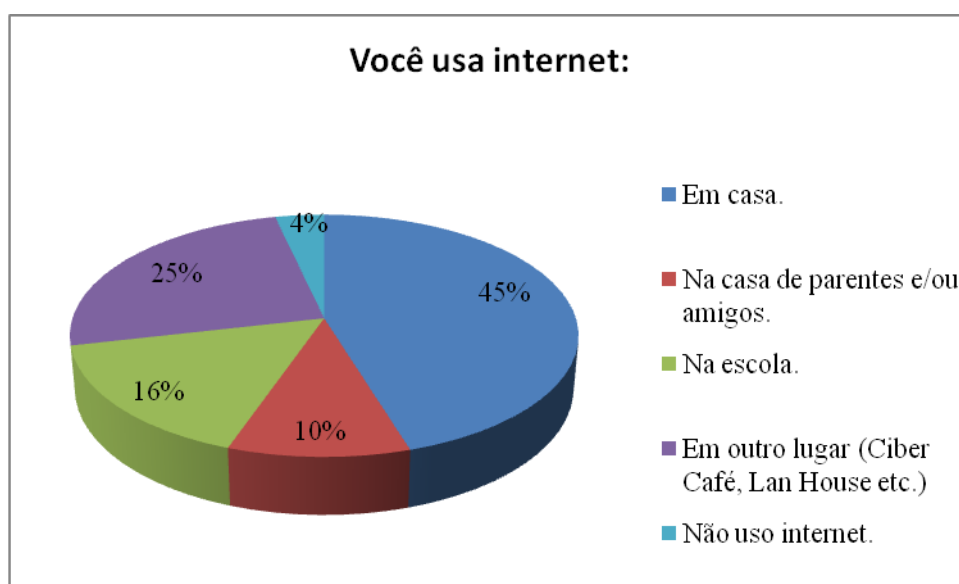


Gráfico 11 – Local de acesso a internet.

10. Você usa internet para (Marque mais de uma opção, se for necessário)

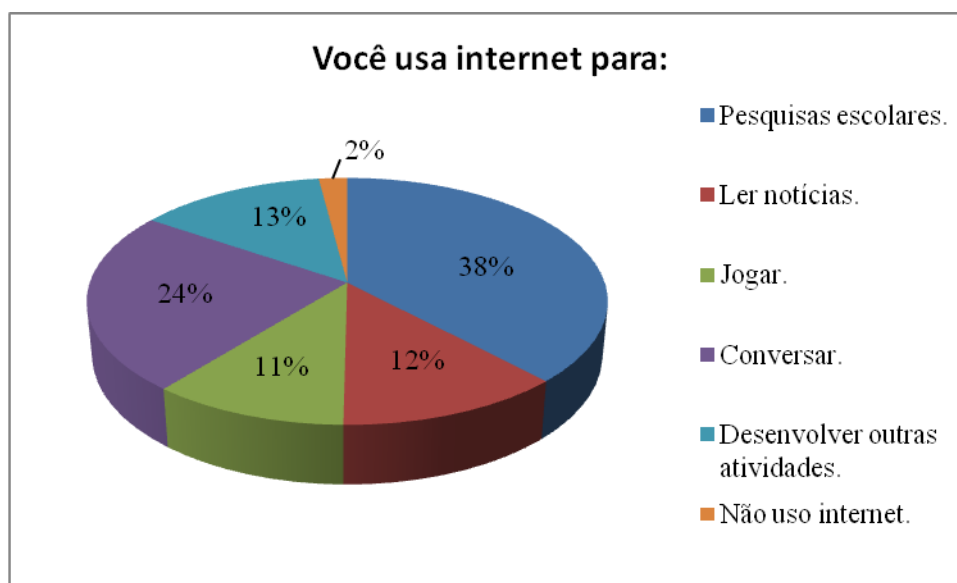


Gráfico 12 – Uso da internet.

11. Você usa Calculadora

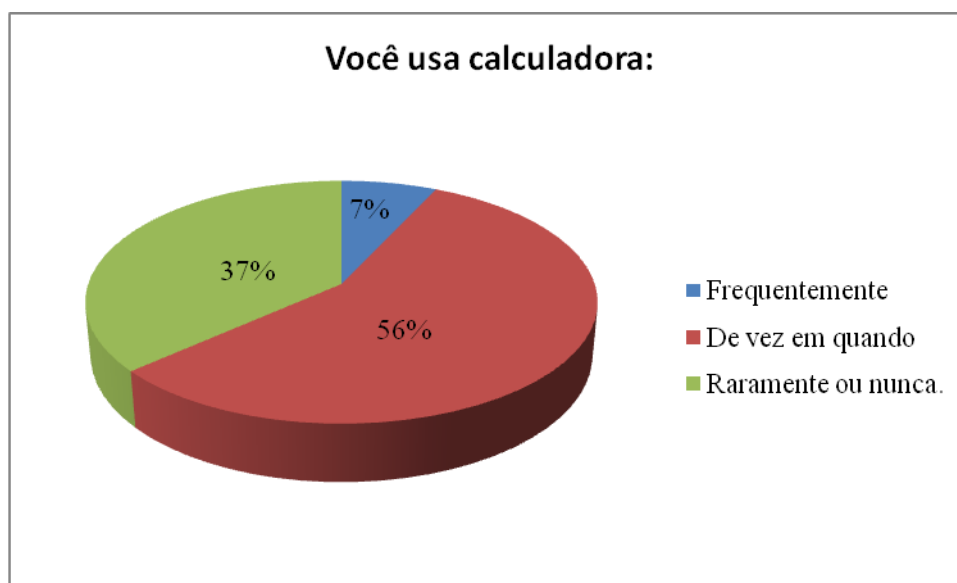


Gráfico 13 – Uso da calculadora.

12. Você utiliza jogos, pesquisa e trabalha em grupo:

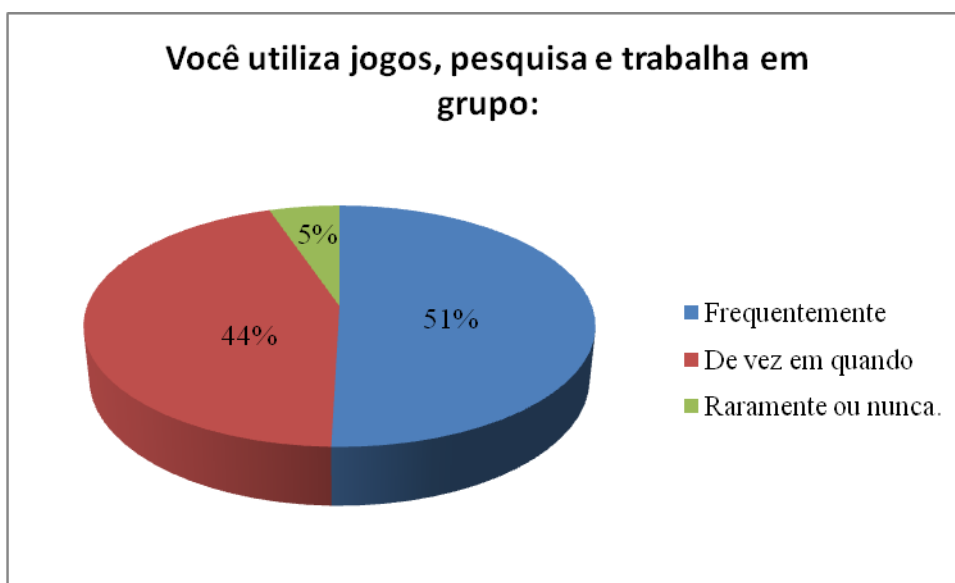


Gráfico 14 – Uso de jogos, pesquisas e trabalhos em grupo.

13. Seminários e Debates

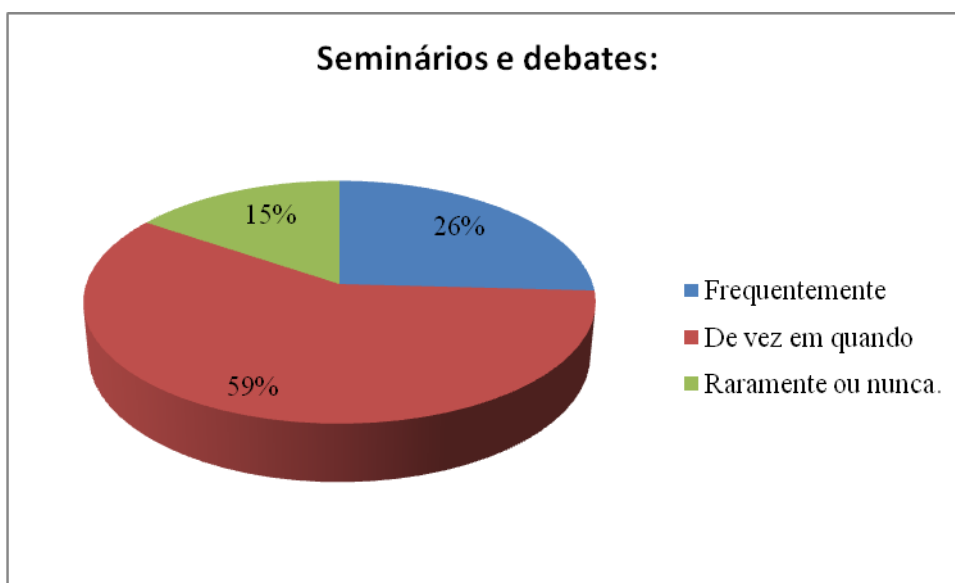


Gráfico 15 – Seminários e debates.

14. Participa de projetos que envolvem professores de várias disciplinas

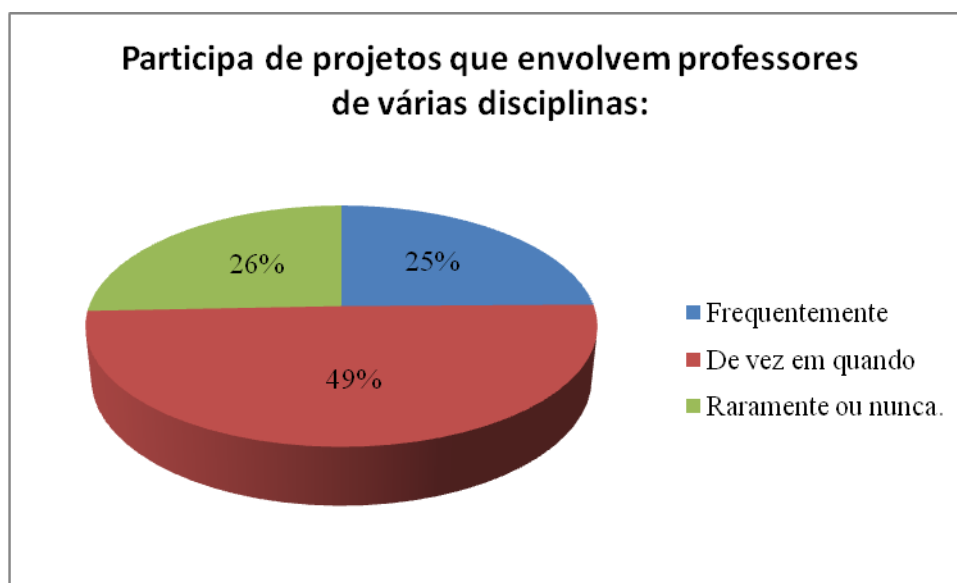


Gráfico 16 – Participação em projetos que envolvem professores de várias disciplinas.

15. Com que frequência seus professores utilizam os meios abaixo para ministrar aula?

a) Colocação de matéria no quadro branco

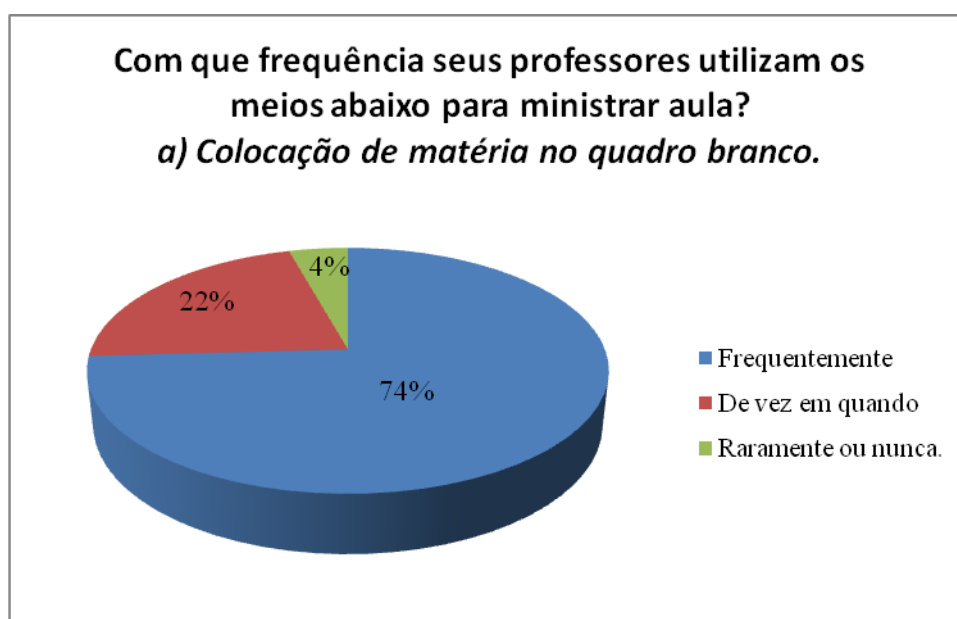


Gráfico 17 – Uso, pelo professor, do quadro branco.

b) Leitura da matéria no livro didático

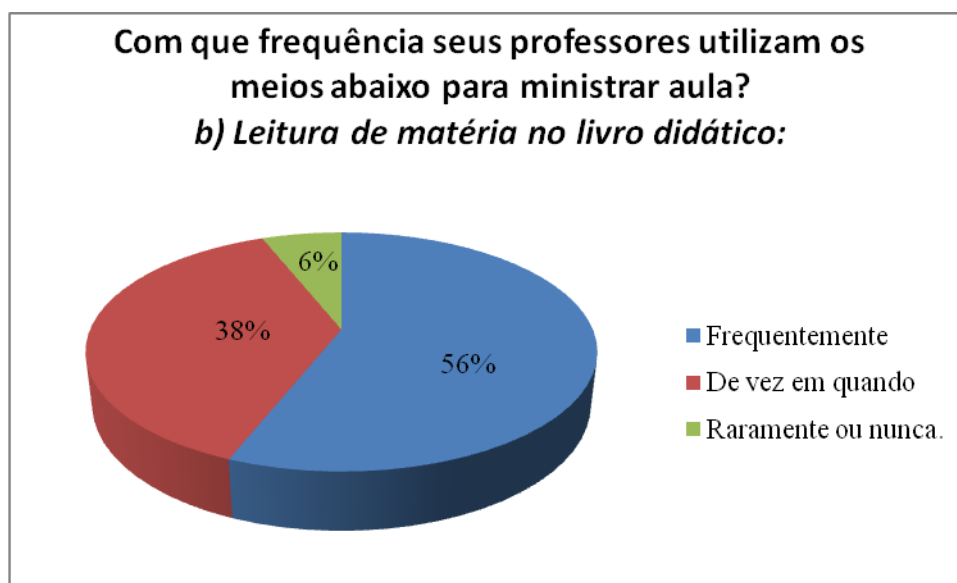


Gráfico 18 – Leitura da matéria no livro didático.

c) Exercícios no livro didático

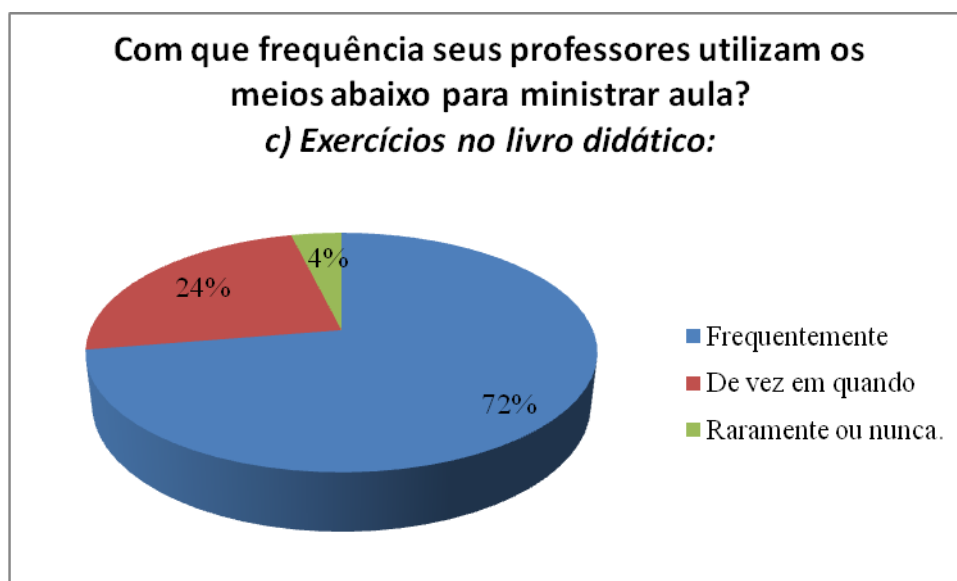


Gráfico 19 – Aplicação de exercícios no livro didático

d) Vídeos

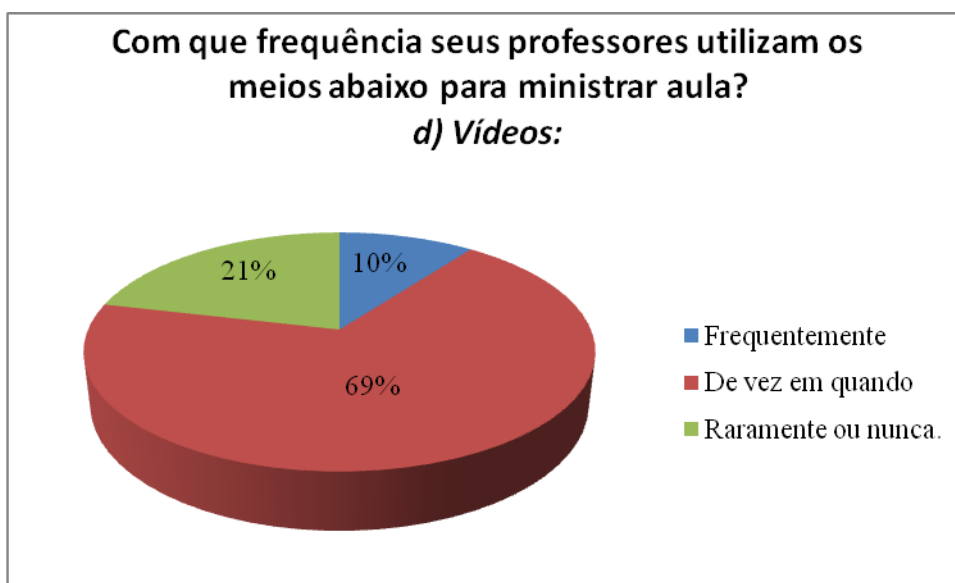


Gráfico 20 – Uso de vídeos.

e) Mapas, imagens e fotografias

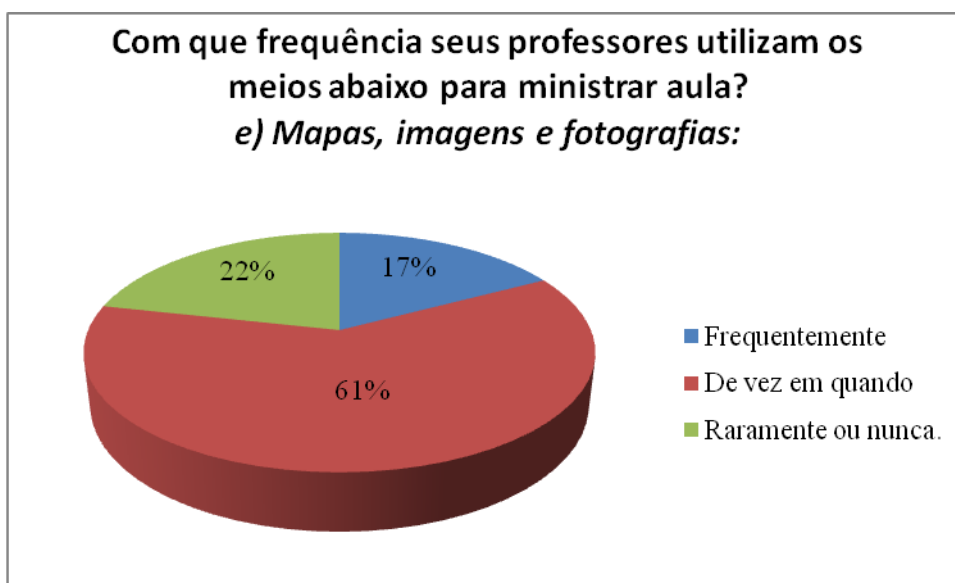


Gráfico 21 – Uso de materiais de apoio didático.

f) Pesquisa de campo (fora da sala de aula)

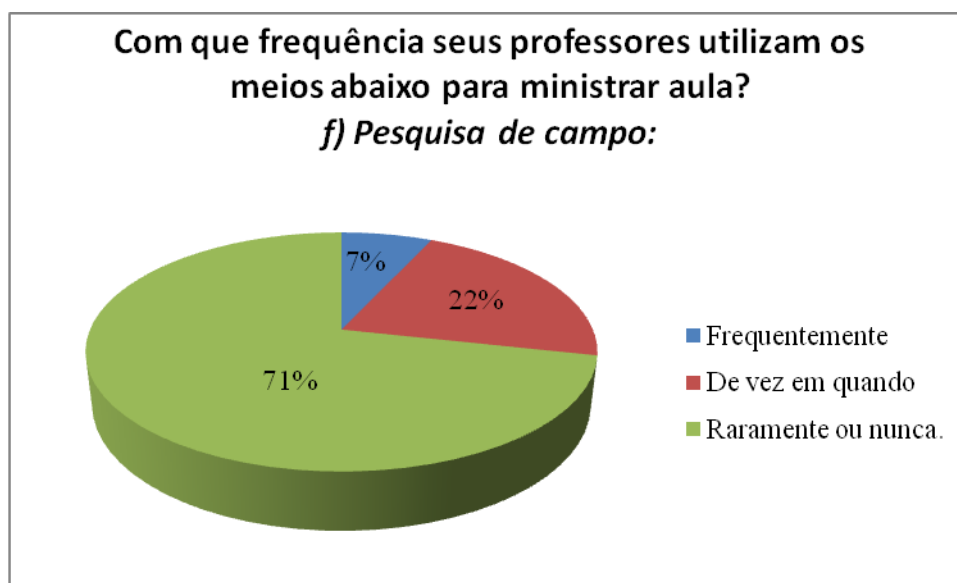


Gráfico 22 – Pesquisa de campo.

g) Solicitação de leitura de livros literários (fora de sala de aula)

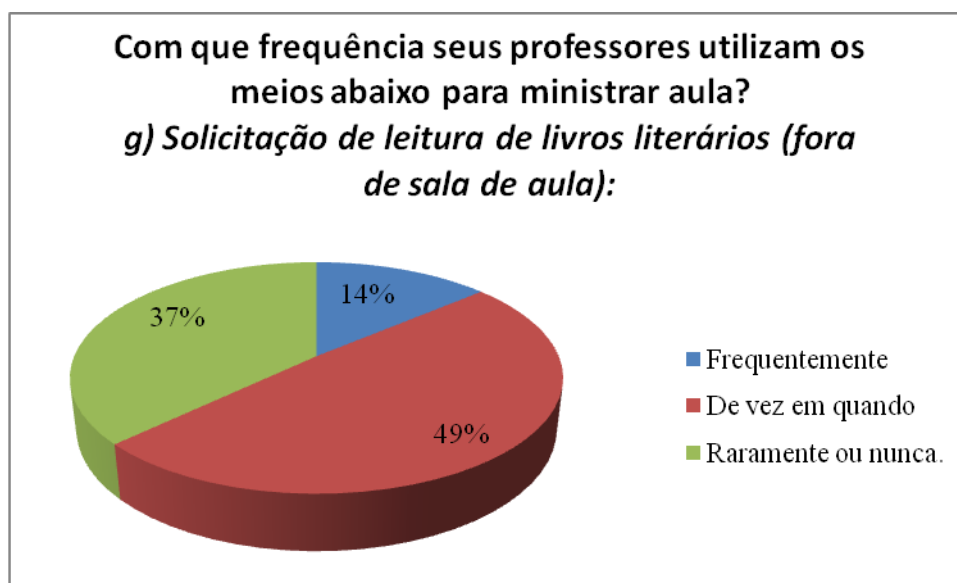


Gráfico 23 – Solicitação de leitura de livros literários (fora de sala de aula).

h) Prova escrita

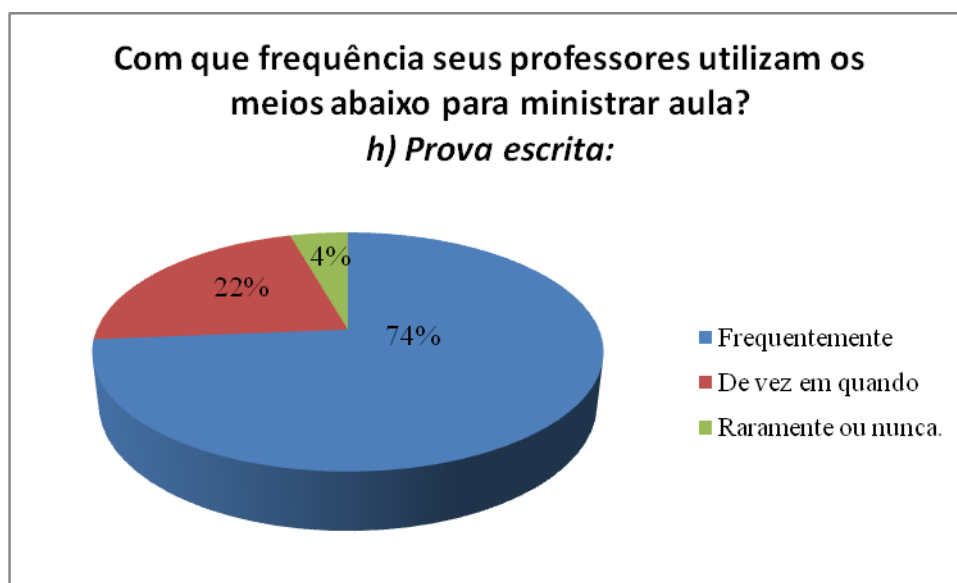


Gráfico 24 – Aplicação de prova escrita.

i) Provas alternativas

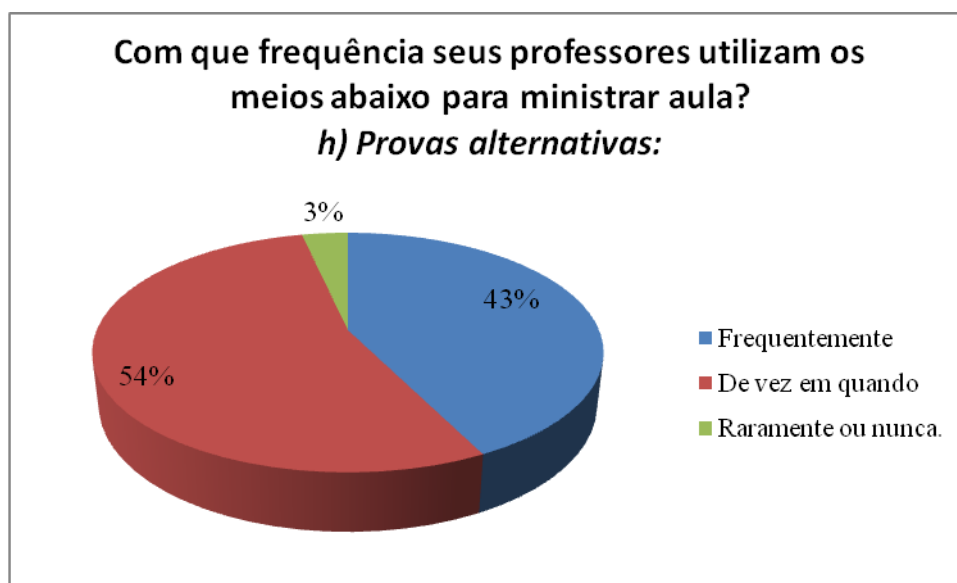


Gráfico 25 – Aplicação de provas alternativas.

j) Trabalho individual

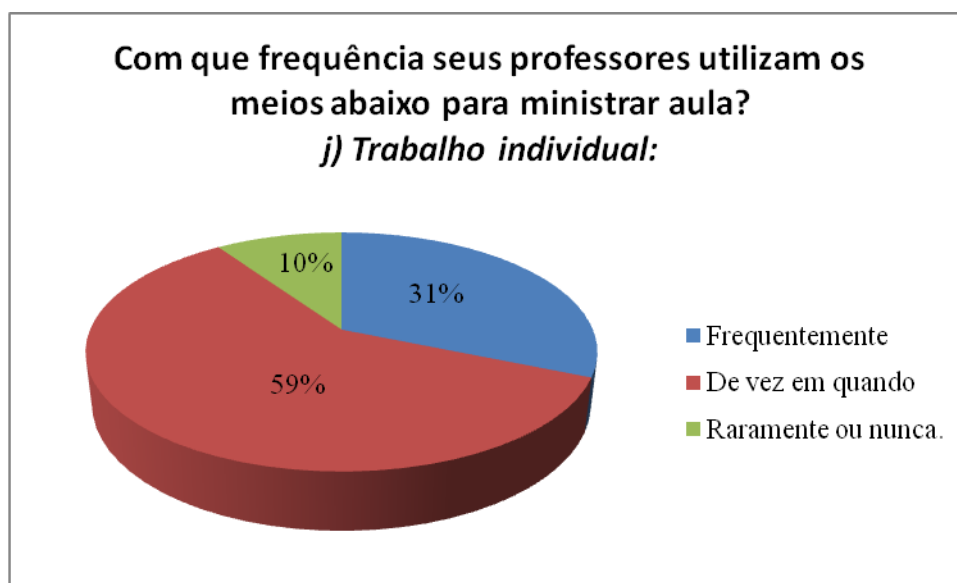


Gráfico 26 – Trabalho individual.

k) Trabalhos em grupo

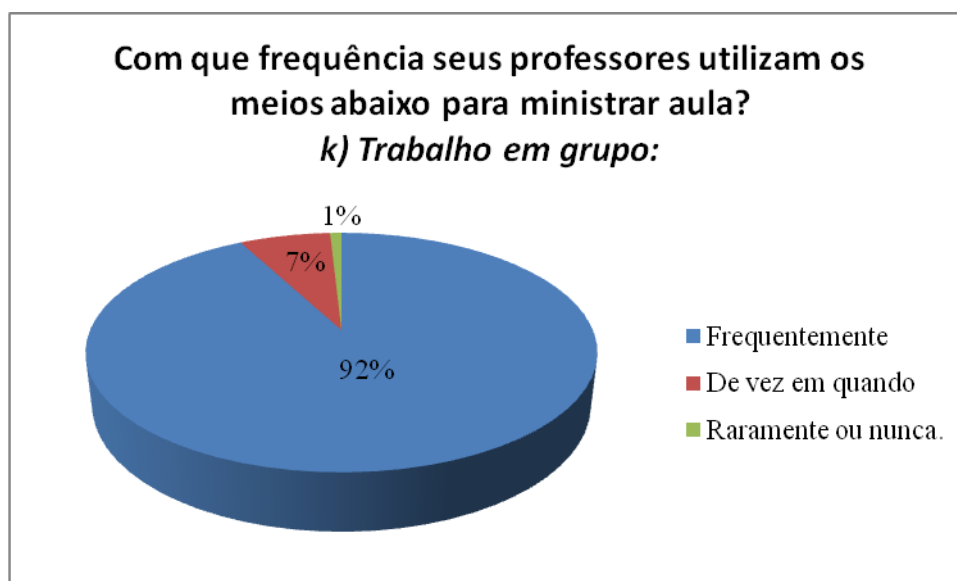


Gráfico 27 – Trabalhos em grupo.

l) Reescrita de textos

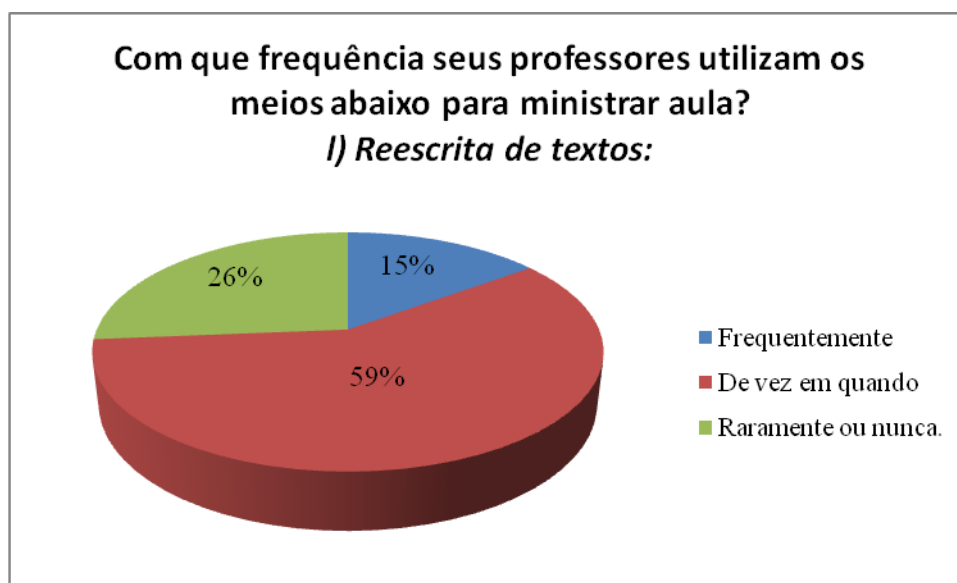


Gráfico 28 – Reescrita de textos.

m) Participação do aluno na sala de aula

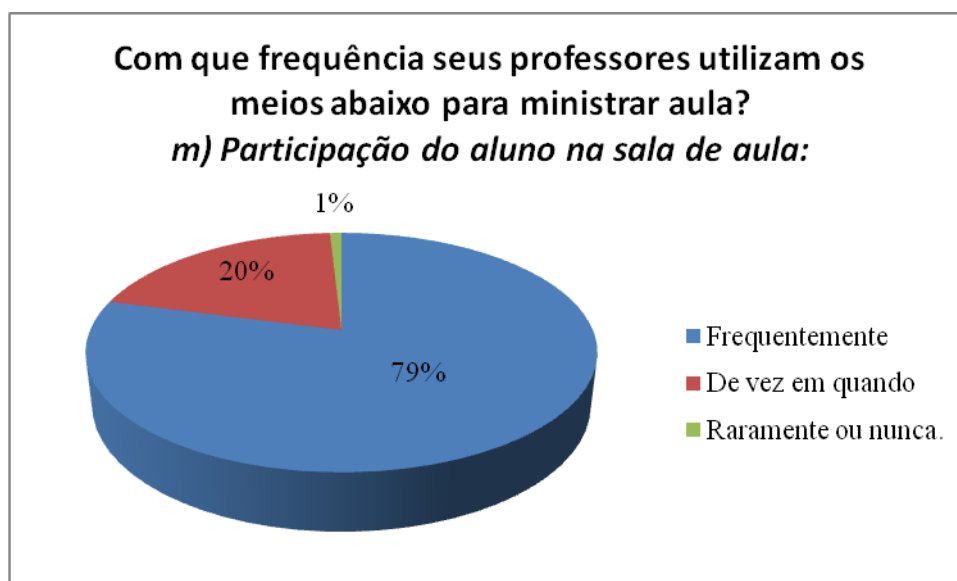


Gráfico 29 – Participação do aluno na sala de aula.

16. A maioria de seus professores, ao entregar trabalhos e provas:

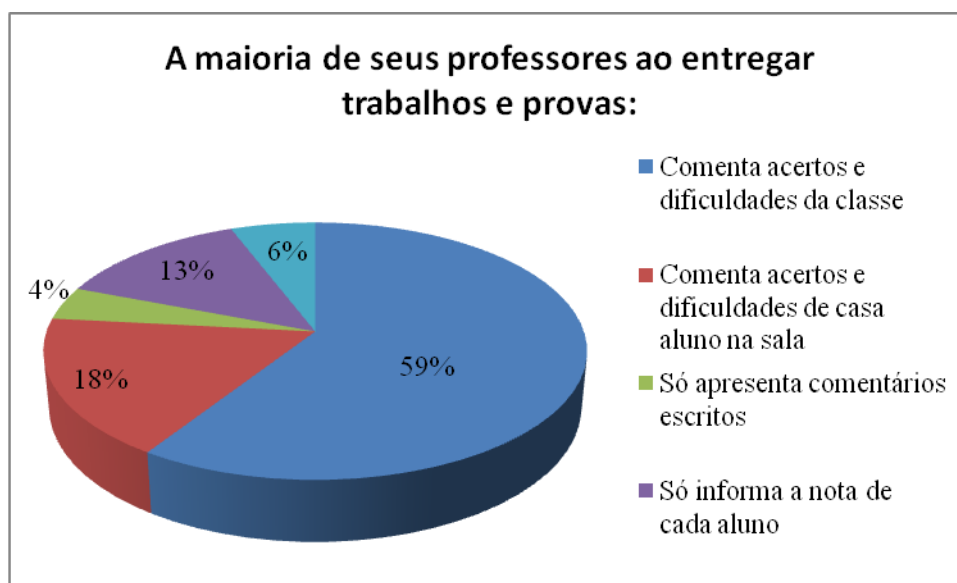


Gráfico 30 – Postura do(a) professor(a) ao entregar provas e trabalhos.

17. Onde você mora tem (sua casa tem):

a) Revista de Informação Geral (Isto é, Época, Veja etc.):

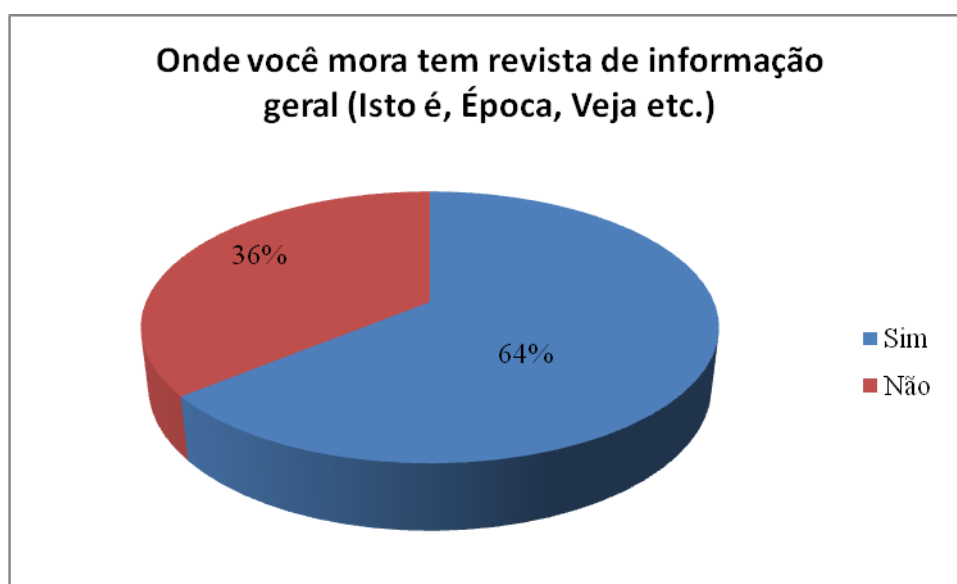


Gráfico 31 – Acesso à revistas de informação.

b) Jornal diário

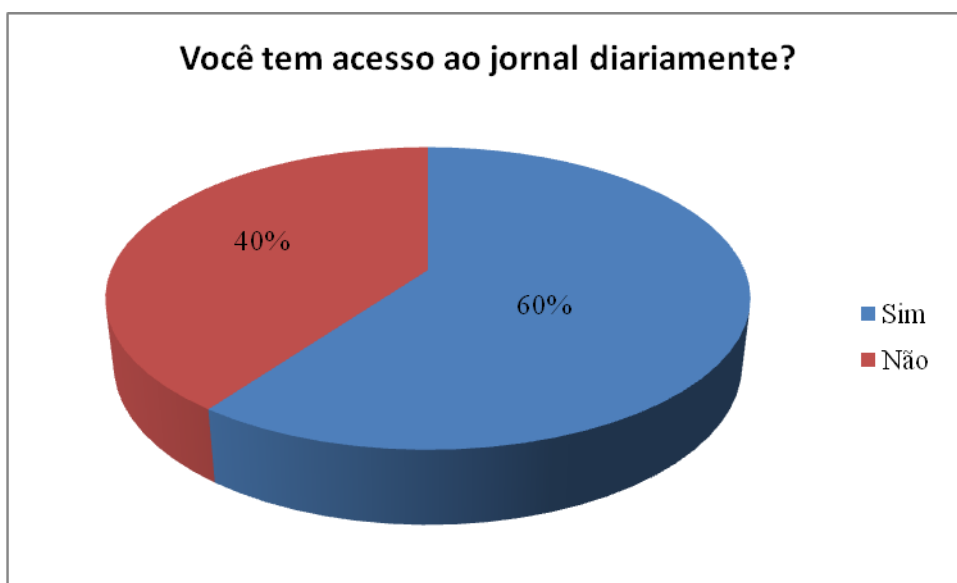


Gráfico 32 – Acesso a jornal diário.

c) Dicionários



Gráfico 33 – Uso de dicionários.

d) Local adequado para estudo



Gráfico 34 – Acesso a um local adequado para estudo.

e) Um estante com mais de 20 livros



Gráfico 35 – Acesso a vários livros.

Obrigada por sua colaboração!

São Luis/MA
2011.

ANEXOS

ANEXOS A – Solicitação de comparecimento do pai/responsável.

 ESTADO DO MARANHÃO SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO UNIDADE REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS CENTRO DE ENSINO MANOEL BECKMAN	
 Solicitação de comparecimento do pai/responsável 	
Solicitamos o comparecimento do pai/responsável pelo (a) aluno (a) _____	
neste Centro de Ensino, no dia ____/____/____ às _____ horas para uma reunião, junto à Supervisão, onde serão tratados assuntos referentes ao seu (sua) filho (a).	
São Luís – MA, ____ de _____ de _____.	
Atenciosamente, A Supervisão	
 ESTADO DO MARANHÃO SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO UNIDADE REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS CENTRO DE ENSINO MANOEL BECKMAN	
 Solicitação de comparecimento do pai/responsável 	
Aluno - Recebi o Documento em ____/____/____	
Aluno (a): _____	
Turma: _____	Turno: _____
Ciente: _____	
Data de Comparecimento do pai/responsável: ____/____/____	
Assinatura do pai/responsável: _____	
Reconhecido pela Resolução 08/80 e 151/02 do CEE Rua 51 – s/n – Conjunto Bequimão – São Luís – Maranhão – Fone: 3211.2041 E-mail: ceefmmanoelbeckman@correios.net.br c.e.manoelbeckman@hotmail.com	

ANEXOS B – Termo de compromisso de ajustamento de conduta.



**ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA ADJUNTA PARA EDUCAÇÃO
CENTRO DE ENSINO MANOEL BECKMAN**

Termo de Compromisso de Ajustamento de Conduta

O Centro de Ensino Manoel Beckman, pelo seu representante legal, infra-assinado, no exercício de suas atribuições e o **Colegiado Escolar**, decidiram que o(a) aluno(a) representado(a) neste ato pelo(a) seu(a) responsável, firmam o presente TERMO DE COMPROMISSO DE AJUSTAMENTO DE CONDUTA, com as seguintes cláusulas para sua permanência neste Complexo Educacional:

CLÁUSULA PRIMEIRA

1. Que o(a) aluno(a) deverá obedecer rigorosamente todas as normas disciplinares da escola;
1. Que o(a) aluno(a) no ano de 2014 foi advertido(a) também em relação a seu comportamento, devendo o mesmo respeitar colegas, professores e a direção da escola;
2. Que o(a) aluno(a) deverá trazer seu material didático para desenvolver suas atividades dentro da sala de aula (livros distribuídos pela escola);

CLÁUSULA SEGUNDA

3. Que o(a) responsável se compromete também a manter vigilância mais séria sobre o(a) seu(sua) filho(a), inclusive acompanhando-o(a) mais de perto na escola, mantendo boa relação de diálogo com o(a) mesmo(a);
4. Que o(a) responsável se faça presente na escola sempre que for solicitado;
5. Que o(a) responsável acompanhe o(a) aluno(a) nas tarefas e atividades que são desenvolvidas em casa;
6. Que o(a) responsável comunique a escola sempre que o(a) aluno(a) se ausentar por mais de 2 (dois) dias de suas atividades escolares;

CLÁUSULA TERCEIRA

7. Caso não seja cumprido algum dos itens das cláusulas acima, este aluno(a) será encaminhado para acompanhamento da Promotoria de Justiça Especializada da Infância e da Juventude;
8. Caso não haja mudança no comportamento do mesmo, será dada sua transferência deste Centro de Ensino.

São Luís, de de 2014.

Responsável pelo(a) aluno(a)

Assinatura do aluno

Reconhecido pela Resolução 08/80 e 151/02 do CEE
Rua 51 – s/n – Conjunto Bequimão – São Luís – Maranhão – Fone: 246.1176 / 211.2041
E-mail: ceefmmanoelbeckman@ig.com.br

xxxi

ANEXOS D – Avaliações aplicadas à 1ª série do Ensino Médio do Centro de Ensino Manoel Beckman.

CENTRO DE ENSINO MANOEL BECKMAN

ALUNO (A): _____ Nº _____

TURMA: _____ DATA: 20/06/12

PROF. LÍLIA MENDES

AValiação de História

1ª) Leia o poema abaixo, escrito por um religioso francês que viveu no século XII, descreve a função de cada ordem dentro da sociedade feudal. (2,5pts)

“Os clérigos devem por todos orar

Os cavaleiros sem demora

Devem defender e honrar

E os camponeses sofrer

Cavaleiros e clero sem falha

Vivem de quem trabalha

Têm grande canseira e dor

Pagam primícias, corvéias

Orações ou talha

E cem coisas costumeiras

E quanto mais pobre viver

Mais mérito terá

Das faltas que cometeu

Se pagas a todos o que deve

Se cumpre com lealdade a sua fé

Se suporta paciente o que lhe cabe:

Angústias e sofrimento.”

(Estevão de Fougères in COTRIM, Gilberto. História Global. São Paulo: Saraiva, 2010. P. 194)

- a. Segundo o texto, qual a função social de clérigos, cavaleiros e camponeses? -

- b. Quais os grupos que se beneficiaram dessa sociedade estratificada?

- c. O que definia a posição social no mundo feudal? E o poder econômico?

- d. Destaque, do texto, alguns tributos devidos pelos servos aos senhores feudais.

2ª) (PUC-SP/adaptado) A Idade Média é muitas vezes chamada de “Idade das Trevas”. A expressão (1pt)

() permite refletir sobre a forma como a história é escrita, com os julgamentos e avaliações que um período faz do outro.

() nasceu do esforço medieval em negar a Antiguidade oriental e valorizar a estética e filosofia greco-romana.

() demonstra o desprezo do racionalismo atual pelas concepções mágicas tão em voga no período medieval.

3ª) Leia o texto e responda à questão:

“Aquele que jura fidelidade a seu senhor deve ter sempre em mente estes seis princípios: proteção, segurança, honra, interesse, liberdade e faculdade (...). Resta então que nestas seis ordens de deveres, o **vasalo** (nobre) preste ajuda e conselho fielmente a seu **suserano** (nobre), se quiser ser digno do feudo e estar em regra com a fé que jurou.” (AZEVEDO, Gislane C. História. São Paulo: Ática, 2008, p. 110)

Identifique a cerimônia citada no texto e explique sua finalidade. (2pts)

4ª) As Cruzadas foram expedições militares organizadas entre o século XI e XII por autoridades da Igreja católica e pelos nobres mais poderosos da Europa medieval. Essas expedições tiveram profunda repercussão sobre o Feudalismo, porque

(1pt)

a. () fortaleceram o poder real a medida que os senhores feudais perdiam suas forças.

b. () desintegraram o sistema de comércio com o Oriente, promovendo o crescimento de uma nova camada social.

c. () impediram os contatos culturais com civilizações refinadas como a bizantina e a árabe.

5ª) Destaca-se como uma das principais características do Feudalismo: (1pt)

a. () predominância da mão-de-obra assalariada.

b. () poder político descentralizado.

c. () forte atividade urbana.

d. () economia baseada no comércio.

6ª) Coloque V se a afirmação for verdadeira e F se for falsa. (2,5 pts)

a. () Durante a Idade Média a Igreja Católica se consolidou como a mais rica e sólida instituição da Europa Ocidental.

b. () O Tribunal da Inquisição ou do Santo Ofício foi criado para perseguir e punir os dissidentes da Igreja Católica, considerados hereges.

c. () O feudalismo foi a organização política, social e econômica dominante na Europa Ocidental durante a Idade Média.

d. () No Período Medieval, a Igreja Católica era a maior força econômica, política e ideológica da Europa Ocidental.

e. () Uma das consequências do movimento cruzadista foi a ampliação do universo cultural europeu promovida pelo contato com os povos orientais.

CE. Manoel Beckman

Profº.: _____

Turma: _____

Disciplina: _____

Série: _____

Ensino: _____

Data: ____/____/____

Aluno(a): _____ nº: _____

1) Uma fábrica produz dois tipos de peças, P1 e P2. Essas peças são vendidas a duas empresas, E1 e E2. O lucro obtido pela fábrica com a venda de cada peça P1 é R\$ 3,00 e de cada peça P2 é R\$ 2,00. A matriz a seguir (figura 1) fornece a quantidade de peças P1 e P2 vendidas a cada uma das empresas E1 e E2 no mês de novembro. A matriz da figura 2, onde x e y representam os lucros, em reais, obtidos pela fábrica, no referido mês, com a venda das peças às empresas E1 e E2, respectivamente, é:

	P1	P2
E1	20	8
E2	15	12

$$\begin{bmatrix} x \\ y \end{bmatrix}$$

a) $\begin{bmatrix} 35 \\ 20 \end{bmatrix}$ b) $\begin{bmatrix} 90 \\ 48 \end{bmatrix}$ c) $\begin{bmatrix} 76 \\ 69 \end{bmatrix}$ d) $\begin{bmatrix} 84 \\ 61 \end{bmatrix}$ e) $\begin{bmatrix} 28 \\ 27 \end{bmatrix}$

2) Seja A a matriz $A = (a_{ij})_{2 \times 3}$, cuja lei de formação é dada abaixo. É correto afirmar que:

$$a_{ij} = \begin{cases} 3i + j, & \text{se } i \neq j \\ 2i - 3j, & \text{se } i = j \end{cases}$$

a) $A = \begin{pmatrix} -1 & -5 \\ 6 & 7 \\ 2 & 9 \end{pmatrix}$ c) $A = \begin{pmatrix} -1 & 7 & 5 \\ 6 & 2 & 9 \end{pmatrix}$

b) $A = \begin{pmatrix} -1 & 7 \\ -5 & 2 \\ 6 & -9 \end{pmatrix}$ d) $A = \begin{pmatrix} -1 & 5 & 6 \\ 7 & -2 & 9 \end{pmatrix}$

3) Considere três lojas, L_1 , L_2 e L_3 , e três tipos de produtos, P_1 , P_2 e P_3 . A matriz a seguir descreve a quantidade de cada produto vendido por cada loja na primeira semana de dezembro. Cada elemento a_{ij} da matriz indica a quantidade do produto P_i vendido pela loja L_j , $i, j = 1, 2, 3$.

	L_1	L_2	L_3
P_1	30	19	20
P_2	15	10	8
P_3	12	16	11

Analisando a matriz, podemos afirmar que:

a) a quantidade de produtos do tipo P_2 , vendidos pela loja L_2 , é 11.

- c) a soma das quantidades de produtos do tipo P_3 vendidos pelas três lojas é 40.
 d) a soma das quantidades de produtos do tipo P_i vendidos pelas lojas L_i , $i = 1, 2, 3$, é 52.
 e) a soma das quantidades dos produtos dos tipos P_1 e P_2 vendidos pela loja L_1 é 45.

4) Após o falecimento do saudoso Renato Russo, em 11/10/96, os fãs do Legião Urbana começaram a ouvir as músicas da banda regravadas pelos mais diversos intérpretes da MPB. Um desses fãs percebeu que, ao longo do tempo, três cantores, em cada um dos seus três discos mais recentes, gravaram as mesmas três obras de Renato Russo, cada qual uma vez. Não podendo comprar os nove CD's, o fã resolveu comprar três, um de cada cantor - C1, C2 e C3 - contendo diferentes músicas - M1, M2 e M3. Após uma pesquisa nas lojas de um "shopping", o fã verificou que os vários CD's poderiam ser encontrados a preços diferentes e organizou a seguinte matriz de preços, em R\$: A partir da análise, verifica-se que:

	C1	C2	C3
M1	20	15	12
M2	18	13	10
M3	18	8	11

- a) a compra poderá ser feita por R\$ 33,00.
 b) o máximo a ser gasto na compra é R\$ 43,00.
 c) o mínimo a ser gasto na compra é R\$ 38,00.
 d) não é possível efetuar a compra por R\$ 44,00.
 e) não é possível encontrar o menor valor da compra.

5) Observe parte da tabela do quadro de medalhas dos Jogos Pan-americanos do Rio de Janeiro em 2007. Com base na tabela, é possível formar a matriz quadrada A cujos elementos a_{ij} representam o número de medalhas do tipo j que o país i ganhou, sendo i e j pertencentes ao conjunto $\{1, 2, 3\}$. Para fazer uma outra classificação desses países, são atribuídos às medalhas os seguintes valores:

- ouro: 3 pontos, prata: 2 pontos e bronze: 1 ponto.

Esses valores compõem a matriz V.

$$V = \begin{pmatrix} 3 \\ 2 \\ 1 \end{pmatrix}$$

país	medalhas			
	tipos			total
	1-ouro	2-prata	3-bronze	
1-Estados Unidos	97	88	52	237
2-Cuba	59	35	41	135
3-Brasil	54	40	67	161

Determine, a partir do cálculo do produto AV, o número de pontos totais obtidos pelos três países separadamente.

CE. Manoel Beckman

Profº.: Claudemir Pinheiro Pereira Turma: _____

Disciplina: _____ Série: _____ Ensino: _____

Data: ____/____/____

Aluno(a): _____ nº: _____

1) Joca criava 75 animais em sua fazenda, entre cabras e marrecos. Quando um visitante perguntava quantos animais de cada espécie ele tinha, Joca respondia: " Na última contagem, havia registrado 210 patas". Quantos marrecos, Joca criava?

- a) 30 b) 35 c) 40 d) 45 e) 75

2) Um jogador de basquete fez o seguinte acordo com o seu clube: cada vez que ele convertesse um arremesso, receberia R\$10,00 do clube e, caso errasse, pagaria R\$5,00 ao clube. Ao final de uma partida em que arremessou 20 vezes, recebeu a quantia de R\$50,00. Quantos arremessos ele acertou?

- a) 5 b) 7 c) 8 d) 9 e) 10

3) Resolva a equação $\begin{vmatrix} 2 & 3 & -2 \\ 0 & 1 & x \\ 2 & x & -3 \end{vmatrix} = 2$.

- a) {1, 2} b) {2, -1} c) {2, 0} d) {0, 2} e) {1, 3}

4) Discuta o sistema linear $\begin{cases} mx + y = -2 \\ x - y = 1 \end{cases}$

- a) $m \neq -1 \rightarrow$ SPD e $m = -1 \rightarrow$ SI
b) $m \neq -1 \rightarrow$ SPI e $m = -1 \rightarrow$ SI
c) $m \neq 1 \rightarrow$ SPD e $m = 1 \rightarrow$ SI
d) $m \neq -1 \rightarrow$ SPD e $m = -1 \rightarrow$ SI
e) $m \neq -1 \rightarrow$ SPI e $m = -1 \rightarrow$ SI

5) Calcule os valores de a para que o sistema $\begin{cases} 3x + 2y = 1 \\ ax - 6y = 0 \end{cases}$ seja possível e determinado.

- a) $a \neq -9$ b) $a = 9$ c) $a \neq 9$ d) $a = -9$ e) n.d.a

6) Carlos e sua irmã Andreia foram com seu cachorro Bidu à farmácia de seu avô. Lá encontrara uma velha balança com defeito, que só indicava corretamente pesos superiores a 60 kg. Assim, eles se pesaram dois a dois e obtiveram as seguintes marcas:

Carlos e o cão pesam juntos 87 kg;

Carlos e Andreia pesam 123 kg;

Andreia e Bidu pesam 66 kg.

Qual o peso do cachorro?

- a) 10 b) 15 c) 20 d) 30 e) 51

7) Alfeu, Bento e Cíntia foram a uma certa loja e cada qual comprou camisas entre três tipos, gastando nessa compra os totais de R\$ 134,00, R\$ 115,00 e R\$ 48,00, respectivamente.

Sejam as matrizes $A = \begin{bmatrix} 0 & 3 & 4 \\ 1 & 0 & 5 \\ 2 & 1 & 0 \end{bmatrix}$ e $X = \begin{bmatrix} x \\ y \\ z \end{bmatrix}$, tais que:

- I. os elementos de cada linha de A correspondem às quantidades dos três tipos de camisas compradas por Alfeu (1ª linha), Bento (2ª linha) e Cíntia (3ª linha).
- II. os elementos de cada coluna de A correspondem às quantidades de um mesmo tipo de camisa.
- III. os elementos de X correspondem aos preços unitários de cada, tipo de camisa.

Nessas condições, o total a ser pago pela compra de uma unidade de cada tipo de camisa é:

- a) R\$ 53,00 b) R\$ 55,00 c) R\$ 57,00 d) R\$ 62,00 e) R\$ 65,00

8) Perguntado sobre a idade de seu filho Júnior, José respondeu o seguinte: "Minha idade quando somada à idade de Júnior é igual a 47 anos; e quando somada à idade de Maria é igual a 78 anos. As idades de Maria e Júnior somam 39 anos." Qual a idade de Júnior?

- a) 2 anos
b) 3 anos
c) 4 anos
d) 5 anos
e) 10 anos

9) Resolva e classifique o sistema $\begin{cases} x + 2y = 0 \\ 2x - 4y = 0 \end{cases}$

- a) admite a solução trivial.
b) sistema impossível.
c) sistema possível e indeterminado.
d) possui infinitas soluções.
e) não admite solução.

10) Resolva e classifique o sistema $\begin{cases} x - 3y = 0 \\ x - 9z = 0 \\ y - 3z = 0 \end{cases}$

- a) admite uma única solução.
b) sistema impossível.
c) sistema possível e indeterminado de solução $(9\alpha, 3\alpha, \alpha)$.
d) sistema possível e indeterminado de solução $(\alpha, 3\alpha, 9\alpha)$.
e) n.d.a

CENTRO DE ENSINO MANOEL BECKMAN – AVALIAÇÃO BIMESTRAL - QUÍMICA - 1ª SÉRIE

ALUNO(a): _____ SALA _____ DATA _____

1. (Fuvest-SP) Thomson determinou pela primeira vez, a relação entre a massa e a carga do elétron, o que pode ser considerado como a descoberta do elétron. É reconhecida como uma contribuição de Thomson ao modelo atômico.
 - a) O átomo ser indivisível
 - b) A existência de partículas subatômicas
 - c) Os elétrons girarem em orbitas circulares ao redor do núcleo
 - d) O átomo possuir um núcleo com carga positiva e uma eletrosfera

2. (PUC-MG) Observe as duas colunas abaixo:

I - Dalton II - Rutherford III - Thomson	A - Descoberta do núcleo e seu tamanho relativo B - Átomos esféricos, maciços, indivisíveis C - Modelo semelhante a um "pudim de passas" com cargas positivas e negativas em igual número
--	---

Qual das seqüências traz a relação correta entre os nomes dos cientistas e os modelos atômicos?

a) IA – IIB – IIIC b) IIA – IIIB – IC	c) IIA – IB – IIIC d) IIIA – IB – IIC
--	--

3. (UFMA) Em um átomo com 33 prótons e 42 nêutrons, seu número atômico e número de massa são, respectivamente:

a) 33 e 42 b) 42 e 80	c) 42 e 33 d) 33 3 75
--------------------------	--------------------------

4. (UFSC-MG) Analise as seguintes afirmativas:
 - I – Isótopos são átomos de um mesmo elemento químico que possuem igual número atômico e diferente número de massa.
 - II – O número atômico de um elemento corresponde ao número de prótons na eletrosfera de um átomo.
 - III – O número de massa corresponde à soma do número de prótons e do número de elétrons de um átomo.

Está (ão) correta (s):

a) Apenas I b) Apenas I e III	c) Apenas II d) Apenas II e III
----------------------------------	------------------------------------

5. (UFPE) Isótopos radioativos são empregados no diagnóstico e tratamento de inúmeras doenças. Qual é a principal propriedade que caracteriza um elemento químico?
 - a) Número de massa
 - b) Número de prótons
 - c) Número de nêutrons
 - d) Diferença entre número de prótons e de nêutrons

6. (UFF-RJ) Alguns estudantes de Química, avaliando seus conhecimentos relativos a conceitos básicos para o estudo do átomo, analisam as seguintes afirmativas:
 - I – Átomos isótopos são aqueles que possuem mesmo número atômico e números de massa diferente.
 - II – O número atômico de um elemento corresponde à soma do número de prótons com o de nêutrons.
 - III – O número de massa de um átomo, em particular, é a soma do número de prótons com o de elétrons.
 - IV – Átomos isóbaros são aqueles que possuem números atômicos diferentes e mesmo número de massa.
 - V – Átomos isótonos são aqueles que apresentam números atômicos diferentes, números de massa diferentes e mesmo número de nêutrons.

Esses estudantes concluem, corretamente, que as afirmativas verdadeiras são as indicadas por:

a) I, IV e V b) I, III e V	c) II e III d) II e IV
-------------------------------	---------------------------

7. (Mack-SP) Um dos isótopos do sódio usado para detectar coágulo sanguíneo pode ser representado como $^{24}_{11}\text{Na}$, mediante as informações dadas, podemos afirmar que seu número de prótons e seu número de nêutrons são, respectivamente:
- a) 11 e 13
b) 13 e 24
c) 11 e 12
d) 12 e 22
8. (UFSM-RS) Indique a alternativa *incorreta*.
- a) Um átomo neutro com 31 elétrons tem número atômico igual a 31.
b) O número de massa de um átomo é a soma do seu número de prótons e do seu número de nêutrons.
c) O número atômico pode ser definido pelo número de prótons ou pelo número de elétrons de um átomo.
d) Isótopos de um elemento são átomos com diferentes números atômicos e mesmo número de massa.
9. (PUC-MG) O modelo atômico de Rutherford *não* inclui especificamente:
- a) Nêutrons
b) Núcleo
c) Próton
d) Elétron
10. (UFF-RJ) A tabela seguinte fornece o número de prótons e o número de nêutrons existentes no núcleo de vários átomos.

Átomos	Nº de prótons	Nº de nêutrons
A	34	45
B	35	44
C	33	42
D	34	44

Considerando os dados desta tabela, o átomo isótopo de A e o átomo que tem o mesmo número de massa do átomo A são, respectivamente:

- a) C e D
b) D e B
c) D e C
d) B e D

ESCOLA: _____

DATA: ____/____/____

NOME: _____

Nº ____ T _____

PROVA DE LÍNGUA PORTUGUESA
1ª SÉRIE

Leia a notícia:

Crime de ortografia

A ^{polícia}polícia paulista prendeu oito suspeitos de roubo, mês passado, a partir de um escorregão ortográfico da quadrilha. Para dar mais veracidade ao disfarce de entregadores de cestas de Natal, a gangue também camuflou o carro usado para a ação. No adesivo do capô e das laterais lia-se "Impório" Santa Maria. O erro ajudou a identificar os meliantes, que já haviam atuado em outros dois assaltos.

(Língua Portuguesa, nº 26)

1º) Crime de ortografia significa que:

- a) A polícia se preocupa com erros gramaticais.
- b) Que a escrita obedece à regras.
- c) Que todos escrevem errado.
- d) Que existe erro de escrita.
- e) Que isso não afeta a gramática.

2º) Em qual opções existe uma sequência em que palavras pertencem ao campo semântico do discurso policial:

- a) Capô, disfarce, ajudou, carro, roubo.
- b) Adesivo, Natal, identificar, empório.
- c) Atuado, gangue, quadrilha, carro, mês.
- d) Polícia, roubo, gangue, meliante, suspeitos.

- e) Assalto, veracidade, erro, camuflou, passado.

3º) A expressão "crime de ortografia" está relacionada a:

- a) Língua culta ou padrão.
- b) Linguagem coloquial ou não padrão.
- c) Linguagem não verbal.
- d) Língua estrangeira.
- e) Linguagem oral.

4º) use pôr ou por e depois marque a sequência que completa corretamente a frase:

Resolveu _____ tudo em ordem.
Começou _____ não acatar
opiniões _____ razões indiscutíveis,
_____ isso não _____ em dúvida a
competência dele.

- a) Por, por, por, pôr, pôr.
- b) Pôr, por, por, por, pôr.
- c) Por, pôr, pôr, pôr, por.
- d) Pôr, pôr, pôr, pôr, por.
- e) Pôr, por, pôr, por, pôr.

5º) Escreva, quais são os elementos que devem aparecer na estrutura de um poema.

6º) Diante da visão de um prédio com uma placa indicando **Sapataria Papalia**, um jovem deparou com a dúvida: como pronunciar a palavra **Papalia**?

acentuação e escrita, três alunos apresentaram as seguintes conclusões a respeito da palavra **Papalia**:

I. Se a sílaba tônica for o segundo **pa**, a escrita deveria ser **Papália**, pois a palavra seria paroxítona terminada em ditongo crescente.

II. Se a sílaba tônica for **li**, a escrita deveria ser **Papália**, pois **i** e **a** estariam formando hiato.

III. Se a sílaba tônica for **li**, a escrita deveria ser **Papalia**, pois não haveria razão para o uso de acento gráfico.

A conclusão está correta apenas em:

- a) I. d) I e II.
- b) II. e) I e III.
- c) III.

7ª) Assinale a alternativa que completa corretamente as frases.

- 1. Normalmente ela não___ em casa.
- 2. Não sabíamos onde___ os discos.
- 3. De algum lugar___ essas ideias.
 - a) pára - pôr- provém
 - b) para - por- provêm
 - c) pára - por- provêem
 - d) pára - pôr- provêm
 - e) para - pôr- provêm

8ª) A figura de linguagem que consiste em afirmar o contrário do que se quer dizer, é:

- a) eufemismo b) hipérbole
- b) ironia d) metáfora e) antítese

9ª) Instrução: para responder a 4ª questão, considere as ideias a seguir:

I. A língua portuguesa pode ser definida como um conjunto de variedades linguísticas.

II. A variante linguística- chamada de língua culta é a única que merece ser chamada de língua portuguesa.

III. É uma contradição dizer: "Eu não consigo aprender português", ou "Eu não sei falar português".

IV. "Tu foi", "Então tá" são frase da linguagem coloquial que devem desaparecer.

Estão corretas:

- a) I e II. b) I, II e IV.
- c) I e II d) II, III e IV.
- e) III e IV.

10ª) Em qual das alternativas as palavras perderam o acento gráfico pelo mesmo motivo?

- a) Assembleia e galeia
- b) Chapeu e herói.
- c) Saia e joia.
- d) Jiboia e chapeu
- e) Caracter e geleia

Centro de Ensino Manoel Beckman

São Luís: ____/____/____

Disciplina: sociologia

Profº: Cesar Noleto

Aluno (a): _____ nº _____ turma: _____

Avaliação de sociologia

Identifique a alternativa correta:

1ª) O aspecto mais importante da interação social:

- a. É a não mudança no comportamento social.
- b. É o simples contato físico entre as pessoas.
- c. É a modificação de comportamento nas pessoas do grupo.
- d. Todas as alternativas estão corretas.

2ª) A forma mais típica de interação social.

- a. É aquela em que há influência recíproca entre os participantes.
- b. É aquela em que não há uma interação recíproca.
- c. É quando o indivíduo assiste um programa e é influenciado
- d. É a forma contínua de mudança social.

3ª) Os contatos sociais podem ser definidos como:

- a. A base da vida social.
- b. O passo inicial para que ocorra qualquer associação humana.
- c. É a atitude primária das relações sociais.
- d. As letras A e B estão corretas.

4ª) As diversas maneiras pelas quais os indivíduos e os grupos atuam uns sobre os outros, estabelecendo relações sociais. Este conceito define as características sociais:

- a. Dos contatos sociais
- b. Dos processos sociais
- c. Dos agregados sociais.
- d. Dos grupos sociais.

5ª) Os principais processos sociais associativos são:

- a. Competição, cooperação e assimilação.
- b. Conflito, competição e acomodação.
- c. Cooperação, acomodação e assimilação.
- d. Todas as alternativas estão corretas.

6ª) O processo social em que o indivíduo ou grupo se ajustam a uma situação de conflito sem sofrer transformações internas, pode ser definido como:

- a. Assimilação
- b. Conflito
- c. Competição
- d. Acomodação

7ª) Esse processo é a solução definitiva e tranquila do conflito social, pois implica em modificações internas no indivíduo sendo geralmente inconsciente e involuntária. Por essas características podemos identificar tal processo como:

- a. Conflito social
- b. Assimilação
- c. Cooperação
- d. Acomodação

8ª) As principais características de um grupo social existente em qualquer sociedade humana civilizada são:

- a. Interação social, continuidade, objetivo comum e organização.
- b. Secundário, cooperação, organização e consciência grupal.
- c. Grupo familiar, grupo vicinal, grupo religioso e político.
- d. Todas as alternativas estão corretas.

9ª) Como são identificados os grupos sociais onde predominam contatos mais pessoais, direto, como a família etc.

- a. Grupos secundários
- b. Grupos intermediários
- c. Grupos primários
- d. As letras A e C estão corretas.

10ª) Identifique a característica de cada processo social e responda de acordo com a numeração.

- a. (1) acomodação () uma disputa com elevada tensão social.
- b. (2) competição () solução superficial, sem transformação interna.
- c. (3) assimilação () nasce da vontade de ocupar uma posição social mais elevada
- d. (4) conflito () processo interno longo e complexo de mudança de valores.

Boa Sorte

C.E. MANOEL BECKMAN

SÃO LUÍS, ____ DE ABRIL DE 2012. ALUNO(A):
Nº TURMA:

AValiação de Física

01. (FUVEST) Um veículo parte do repouso em movimento retilíneo e acelera com aceleração escalar constante e igual a $2,0 \text{ m/s}^2$. Pode-se dizer que sua velocidade escalar e a distância percorrida após 3,0 segundos, valem, respectivamente:

- a) $6,0 \text{ m/s}$ e $9,0 \text{ m}$; d) 12 m/s e 35 m ;
- b) $6,0 \text{ m/s}$ e 18 m ; e) $2,0 \text{ m/s}$ e 12 m
- c) $3,0 \text{ m/s}$ e 12 m ;

02. (FUND. CARLOS CHAGAS) Dois móveis A e B movimentam-se ao longo do eixo x, obedecendo às equações móvel A: $x_A = 100 + 5,0t$ e móvel B: $x_B = 5,0t^2$, onde x_A e x_B são medidos em m e t em s. Pode-se afirmar que:

- a) A e B possuem a mesma velocidade;
- b) A e B possuem a mesma aceleração;
- c) o movimento de B é uniforme e o de A é acelerado;
- d) entre $t = 0$ e $t = 2,0$ s ambos percorrem a mesma distância;
- e) a aceleração de A é nula e a de B tem intensidade igual a 10 m/s^2 .

03. (MACKENZIE) Um móvel parte do repouso com aceleração constante de intensidade igual a $2,0 \text{ m/s}^2$ em uma trajetória retilínea. Após 20s, começa a frear uniformemente até parar a 500m do ponto de partida. Em valor absoluto, a aceleração de freada foi:

- a) $8,0 \text{ m/s}^2$ d) $2,0 \text{ m/s}^2$
- b) $6,0 \text{ m/s}^2$ e) $1,6 \text{ m/s}^2$
- c) $4,0 \text{ m/s}^2$

04. (UFMA) Uma motocicleta pode manter uma aceleração constante de intensidade 10 m/s^2 . A velocidade inicial de um motociclista, com esta motocicleta, que deseja percorrer uma distância de 500m, em linha reta, chegando ao final desta com uma velocidade de intensidade 100 m/s é:

- a) zero d) 15 m/s
- b) $5,0 \text{ m/s}$ e) 20 m/s
- c) 10 m/s

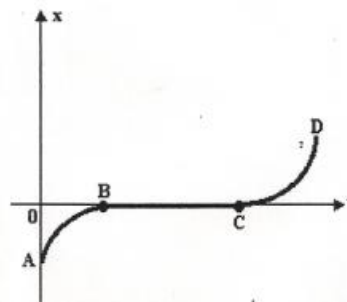
05. (UFPA) Um ponto material parte do repouso em movimento uniformemente variado e, após percorrer 12 m, está animado de uma velocidade escalar de $6,0 \text{ m/s}$. A aceleração escalar do ponto material, em m/s^2 vale:

- a) 1,5 d) 2,0
- b) 1,0 e) n.d.a.
- c) 2,5

06. (PUCC) Um vaso de flores cai livremente do alto de um edifício. Após ter percorrido 320cm ele passa por um andar que mede 2,85 m de altura. Quanto tempo ele gasta para passar por esse andar? Desprezar a resistência do ar e assumir $g = 10 \text{ m/s}^2$.

- a) 1,0s d) 1,2s
- b) 0,80s e) 1,5s

07. (UNIP) Na figura representamos a coordenada de posição x, em função do tempo, para um móvel que se desloca ao longo do eixo Ox.



Os trechos AB e CD são arcos de parábola com eixos de simetria paralelos ao eixo das posições. No intervalo de tempo em que o móvel se aproxima de origem dos espaços o seu movimento é:

- a) uniforme e progressivo;
- b) retrógrado e acelerado;
- c) retrógrado e retardado;
- d) progressivo, retardado e uniformemente variado;
- e) progressivo, acelerado e uniformemente.

08. (PUCC) Duas bolas A e B, sendo a massa de A igual ao dobro da massa de B, são lançadas verticalmente para cima, a partir de um mesmo plano horizontal com velocidades iniciais. Desprezando-se a resistência que o ar pode oferecer, podemos afirmar que:

- a) o tempo gasto na subida pela bola A é maior que o gasto pela bola B também na subida;
- b) a bola A atinge altura menor que a B;
- c) a bola B volta ao ponto de partida num tempo menor que a bola A;
- d) as duas bolas atingem a mesma altura;
- e) os tempos que as bolas gastam durante as subidas são maiores que os gastos nas descidas.

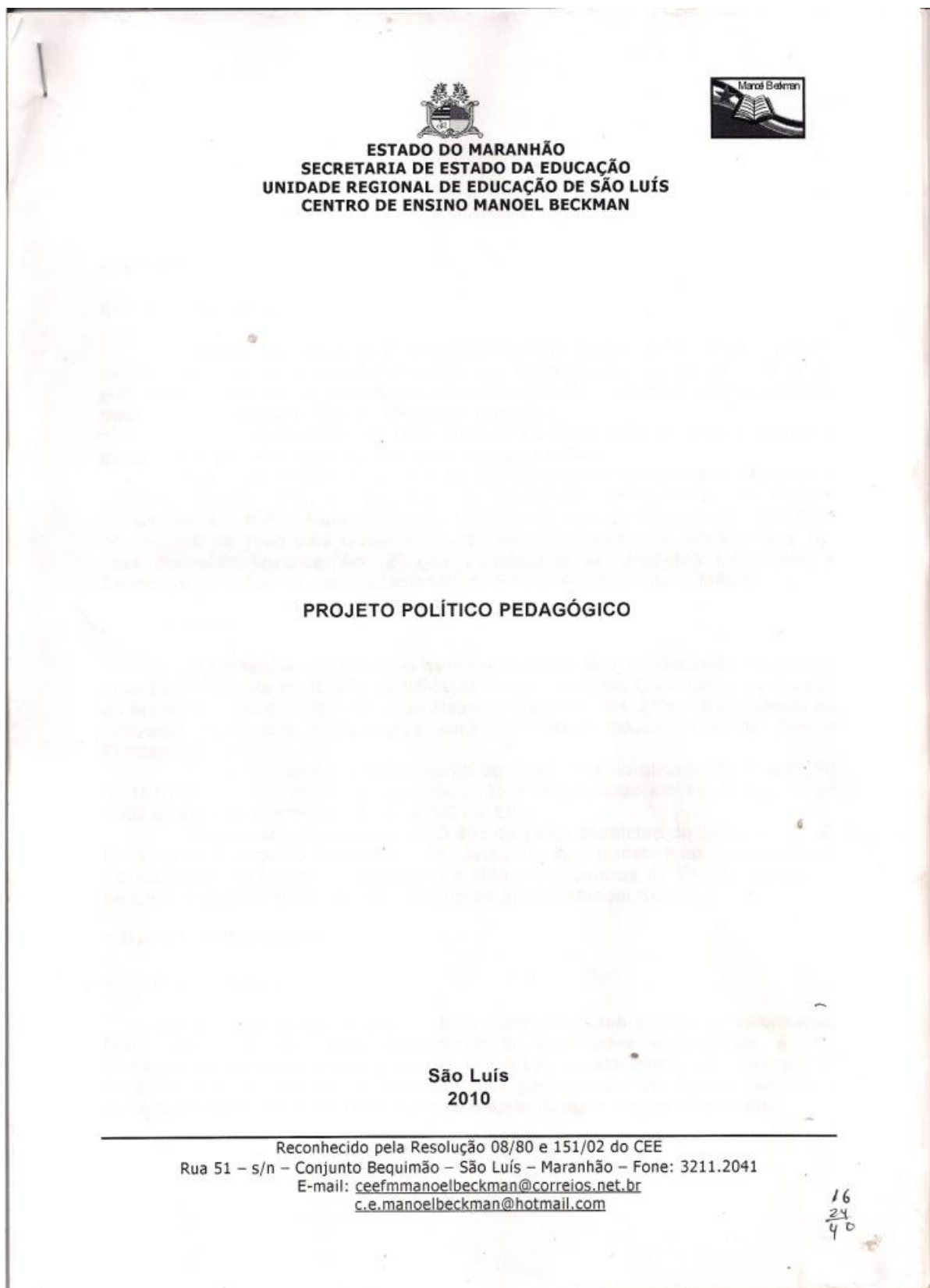
09. (UFPR) Um corpo é lançado verticalmente para cima, atinge certa altura, e desce. Levando-se em conta a resistência do ar, pode-se afirmar que o módulo de sua aceleração é:

- a) maior, quando o corpo estiver subindo;
- b) maior, quando o corpo estiver descendo;
- c) igual ao da aceleração da gravidade, apenas quando o corpo estiver subindo;
- d) o mesmo, tanto na subida quanto na descida;
- e) igual ao da aceleração da gravidade, tanto na subida quanto na descida.

10. (UCPR) Num local onde a aceleração da gravidade vale 10 m/s^2 uma pedra é abandonada de um helicóptero no instante em que este está a uma altura de 1000m em relação ao solo. Sendo 20s o tempo que a pedra gasta para chegar ao solo, pode-se concluir que no instante do abandono da pedra o helicóptero: (Desprezem-se as resistências passivas)

- a) subia
- b) descia
- c) estava parado
- d) encontrava-se em situação indeterminada face aos dados;
- e) esta situação é impossível fisicamente.

ANEXOS E – Projeto Político-Pedagógico do Centro de Ensino Manoel Beckman





**ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
UNIDADE REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS
CENTRO DE ENSINO MANOEL BECKMAN**



HISTÓRICO

Ensino Fundamental

O reconhecimento do Ensino Fundamental se deu desde 05 de fevereiro de 1980, através da Resolução nº 08/08, que Reconheceu o curso de 1º Grau (5ª à 8ª série) do Centro Educacional do Maranhão (CEMA), Unidade Escolar mantida pela Fundação Maranhense de Televisão Educativa.

Em 25 de outubro de 1985, através da Resolução nº 549/85, aprova a mudança de denominação das Bases de Recepção (BRs).

Bases de Recepção do Centro Educacional do Maranhão (CEMA) para unidade Escolar Manoel Beckman, o Complexo Educacional de Ensino Fundamental e Médio Manoel Beckman, criado através do Decreto nº 16.302 de 06 de julho de 1998 pelo Governador do Estado do Maranhão, em exercício Dr. José Reinaldo Tavares, Art. 2º que transformou as Unidades Integradas e Escolares para Complexos Educacionais de Ensino Fundamental e Médio.

Ensino Médio

O Complexo Educacional de Ensino Médio Manoel Beckman, foi criado através do Decreto nº 16.302 de 06 de julho de 1998 pelo Governador do Estado do Maranhão, em exercício Dr. José Reinaldo Tavares, Art. 2º que transformou as Unidades Integradas e Escolares para Complexos Educacionais de Ensino Fundamental e Médio.

Foi autorizado o funcionamento do Ensino Médio através da Resolução nº 151/2001 – CEE de 24 de maio de 2001 e reconhecido em 15 de agosto de 2002 através da Resolução nº 151/2002 – CEE.

De acordo com Decreto nº 22.889 de 28 de dezembro de 2006, Art. 2º, O Governo do Estado do Maranhão – Dr. Jackson Lago, transformou os Complexos Educacionais de Ensino Fundamental e Médio em Centros de Ensino, passando de CEEFM Manoel Beckman para Centro de Ensino Manoel Beckman.

1 MARCO SITUACIONAL

1.1 – Marco Teórico:

No convívio escolar é que o aluno desenvolve sua cidadania, valorizando fatos, conceitos, princípios, procedimentos e atitudes necessárias à sua participação individual e em grupo na sociedade. Desta forma, se verificam as relações sociais, através do diálogo com participação da família, escola e sociedade, construindo de certa maneira a aprendizagem em sentido amplo.

Reconhecido pela Resolução 08/80 e 151/02 do CEE
Rua 51 – s/n – Conjunto Bequimão – São Luís – Maranhão – Fone: 3211.2041
E-mail: ceefmmanoelbeckman@correios.net.br
c.e.manoelbeckman@hotmail.com



**ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
UNIDADE REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS
CENTRO DE ENSINO MANOEL BECKMAN**

Nesse sentido, a participação do homem como sujeito de sua própria educação, implica em sua postura crítica, diante do mundo como ser transformador e criador da sociedade. Onde os conteúdos trabalhados serão apenas um meio do aluno desenvolver suas habilidades e transformá-las em competências necessárias para sua vida social.

O Centro de Ensino Manoel Beckman se propõe a formar cidadãos críticos e que estejam em harmonia consigo próprios e com a natureza, respeitando a diversidade e conscientes dos seus direitos e deveres. Por ser a instituição escolar um organismo que tem como finalidade a formação humana como elemento de preparação para a vida, inserindo o educando como cidadão participativo no mundo atual, desenvolvendo sua capacidade de pensar e agir de maneira contextualizada com a realidade; onde percebemos o convívio escolar como elemento essencial de desenvolvimento de sua cidadania, valorizando fatos, princípios, procedimentos e atitudes construtoras de sua participação individual e grupal na sociedade, de forma que as relações sociais estejam pautadas no diálogo com a participação efetiva da família, escola e sociedade. Dar-se-á nessa medida ênfase ao imbricamento teoria x prática educacional, o que sedimentará o exercício no mundo do conhecimento e do trabalho e dará o dinamismo necessário ao profissional da atualidade.

Nesse contexto, tem-se uma perspectiva de constructo humano em um ambiente bastante heterogêneo, cujos fatores econômicos, político, cultural e social possuem uma diversidade acentuada necessitando que os educadores sejam capazes de compreenderem e dialogarem com estas diferenças, na formação de pessoas conscientes, críticas, criativas e empreendedoras. Foram nessas vertentes que o Centro de Ensino Manoel Beckman fundamentou o Projeto Político Pedagógico e buscará desenvolvê-lo no fazer escolar. Adotamos como matriz estrutural a teoria progressista em suas diversas vertentes por entendermos as mesmas como elementos de problematização e conscientização da concepção de homem e mulher a quem nos propomos a formas nesta instituição. Haja vista, que a educação progressista situada no referencial teórico do marxismo, cuja percepção de escola como um espaço de liberdade além muros, exigindo do professor a correlação da prática educativa com a educação política.

No tocante as competências e habilidades serão desenvolvidas observando as condições necessárias de aprendizagem, estando a teoria e a prática como eixo integrador do processo. Tendo como estratégias pedagógicas: as aulas expositivas, as aulas práticas, seminários, projetos escolares, palestras, cursos, simulados de vestibulares e outras ações metodológicas que complementem a aquisição de competências nas áreas de estudo.

Avaliação Baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o artigo 36, cita em seu §1º que as formas de avaliação ao final do Ensino Médio o aluno demonstrará:

Reconhecido pela Resolução 08/80 e 151/02 do CEE
Rua 51 – s/n – Conjunto Bequimão – São Luís – Maranhão – Fone: 3211.2041
E-mail: ceefmmanoelbeckman@correios.net.br
c.e.manoelbeckman@hotmail.com



**ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
UNIDADE REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS
CENTRO DE ENSINO MANOEL BECKMAN**

I – Domínio dos princípios científicos e tecnologias que presidem a produção moderna;

II – Conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III – Domínio dos conhecimentos de filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

Nessa perspectiva por ser o trabalho docente uma atividade consciente e sistemática cujo objetivo principal é a aprendizagem do aluno. O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente que envolve toda a comunidade escolar, com seus recursos humanos, físicos, econômicos da escola, em virtude de tal acertiva como corrobora LIBÂNEO deve ser apresentado como um guia de orientação, estando em ordem seqüencial, com objetividade, coerência e flexibilidade.

Sendo assim, o C.E. Manoel Beckman encontra-se comprometido com o processo de realizar um planejamento para todas as suas atividades, considerando a realidade educativa da escola e a finalidade a que se propõe no desenvolvimento das competências e habilidades do educando para sua formação como um ser ativo e participativo da vida social do país, através de uma ação consciente e intencional de todos os que fazem a escola é que desenvolve-se um planejamento para todas as suas atividades laborais.

1.2 – FUNDAMENTAÇÃO LEGAL:

Como arcabouço cognitivo nacional, buscamos a contribuição da Constituição Federal da República Federativa do Brasil – 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, as Referências Curriculares do Ensino Médio, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Estatuto da Criança e do Adolescente.

No nível de escola busca-se fundamentação no Regimento Interno Disciplinar, nas normas didáticas, no Plano de Ensino didático, no Plano de Ação da Coordenação e nos Projetos Didáticos desenvolvidos na escola no decorrer do ano letivo: HALLOWEEN, PROJETO CULTURAL GELEIA TROPICAL, SILULADOS VESTIBULAR.

1.3 – FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS:

Que escola queremos construir para os nossos alunos atuais e futuros? Queremos uma escola que seja útil na construção de uma vida e de um mundo melhor para a humanidade como um todo; uma escola que propicie a seus alunos algo que vá além muros, ou seja, daquilo que convencionamos de Educação Básica. Uma escola que oriente os educandos no desenvolvimento das habilidades necessárias ao exercício de uma vida saudável e sintonizada com as

Reconhecido pela Resolução 08/80 e 151/02 do CEE

Rua 51 – s/n – Conjunto Bequimão – São Luís – Maranhão – Fone: 3211.2041

E-mail: ceefmmanoelbeckman@correios.net.br

c.e.manoelbeckman@hotmail.com



**ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
UNIDADE REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS
CENTRO DE ENSINO MANOEL BECKMAN**



características dinâmicas do meio ambiente social em que vivemos, uma escola que os prepare para assumir a ampla gama de papéis que deverão enfrentar enquanto adultos: pais, trabalhadores, cidadãos que participam ativamente e contribuem para seu efetivo desenvolvimento econômico e humano.

Para atender a tais expectativas, a escola deve abrir-se as possibilidades de resolução dos problemas de seus alunos, deve organizar-se para permitir que os seus discentes tenham direito a voz e voto, tanto quanto a contribuição das vozes do cognitivo, deve contar com professores seguros e preparados para ajudá-los a superar as situações de vulnerabilidade própria da sua condição de adolescentes a enfrentar os dilemas lócus e humanos que tanto afligem a humanidade.

Nessa perspectiva é essencial a vinculação da escola com as questões sociais e com valores democráticos, não só do ponto de vista da seleção e tratamento dos conteúdos, como também dos fundamentos teórico metodológicos e epistemológicos que dão base ao fazer pedagógico da escola, que enquanto construção histórica aperfeiçoa-se na realização da tarefa educativa e por isso deve ter por base quatro princípios essenciais: universalidade, obrigatoriedade, gratuidade e laicidade, aspectos tais que consubstanciam uma escola pública de qualidade social como um espaço emancipador e libertador, promovendo o exercício e a conquista de direitos, a formação de sujeitos autônomos, críticos, criativos e éticos, comprometidos com a prática social e escolar, como um projeto de sociedade democrática, justa e solidária, desenvolvendo-se numa relação com a vida social e num trabalho coletivo e histórico.

Sendo assim, a educação é vista e assumida como um processo de desenvolvimento de todas as possibilidades do ser humano, no desvelamento e despertar de consciências. Caracteriza-se, assim como um processo global, dinâmico, ininterrupto, esperançoso por permitir sair de si mesmo, trocar idéias, libertar-se, comunicar-se e crescer com a adaptação à sociedade em que o indivíduo vive, levando-o a agir de forma consciente diante de novas situações de vida e a utilizar a experiência anterior para enriquecer sua maturidade em direção a um contínuo progresso e uma integração maior dentro de sua realidade.

Buscamos os Parâmetros Curriculares Nacionais como um conjunto de referências que direcionam e organizam a Educação Básica em nosso país. Dentre os vários objetivos ali propostos para o Ensino Médio, selecionamos um que fundamenta o nosso Projeto Político Pedagógico: "COMPREENDER A CIDADANIA COMO PARTICIPAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA, ASSIM COMO O EXERCÍCIO DE DIREITOS E DEVERES POLÍTICOS, CIVIS E SOCIAIS, ADOTANDO, NO DIA-A-DIA, ATITUDES DE SOLIDARIEDADE, COOPERAÇÃO E REPÚDIO ÀS INJUSTIÇAS, RESPEITANDO O OUTRO E EXIGINDO PARA SI O MESMO RESPEITO."

Desta forma a educação para a cidadania requer que questões sociais sejam apresentadas para a aprendizagem e a reflexão dos alunos, buscando um

Reconhecido pela Resolução 08/80 e 151/02 do CEE
Rua 51 – s/n – Conjunto Bequimão – São Luís – Maranhão – Fone: 3211.2041
E-mail: ceefmmanoelbeckman@correios.net.br
c.e.manoelbeckman@hotmail.com



**ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
UNIDADE REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS
CENTRO DE ENSINO MANOEL BECKMAN**



tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes igualitária importância das diversas áreas. Assim, os PCNs ao propor uma educação comprometida com a cidadania elegeram com fulcro na Constituição cidadã de 1988, os princípios do Artigo 5º os princípios que orientam a educação escolar, na construção e vivência do humano, onde a dignidade da pessoa humana compromete-nos com o respeito a todos os que fazem a conjuntura sócio-educativa, tornando uni e múltiplos, no ser mais com os outros.

1.4 MARCO DOUTRINAL

a) VISÃO DE MUNDO E DE HOMEM:

Tornar o homem capaz de reconhecer e interagir com as exigências tecnológicas da sociedade, desenvolvendo múltiplas competências, proporcionando a ele inclusão social e uma melhor qualidade de vida.

b) VISÃO DE SOCIEDADE E DE CULTURA:

Um homem que reconhece suas origens valorizando e cultivando todas as manifestações de seu meio cultural.

No Centro de Ensino Manoel Beckman quanto ao relacionamento com a comunidade busca-se abrir espaço para que a comunidade participe mais ativamente das atividades escolares, implantando uma horta comunitária na escola, com o objetivo de aproximar os pais dos filhos dentro do ambiente escolar, ajudando dessa maneira a complementar a renda familiar, evitando a compra dos itens cultivados nesta horta.

Fazer um trabalho de conscientização com palestras dentre outros aspectos metodológicos entre os pais e alunos sobre o comportamento, ações e problemas que rodeiam nossos alunos dentro e fora do ambiente escolar, conduzindo-os a repensar os métodos de dialogar ou agir diretamente com os filhos, de uma forma ética e sociável, evitando assim, constrangimentos para ambas as partes.

Elaborar um calendário para reuniões com os pais de forma compatível com a disponibilidade da maioria dos mesmos, senão de todos, cobrando mais rigor, maior critério de acompanhamento dos pais com as atividades cognitivas, afetivas e interpessoais dos filhos no decorrer do ano letivo; onde se possa discutir em tais encontros questões como: gravidez na adolescência enquanto um dos elementos da evasão escolar em nossa comunidade, para buscarmos em conjunto formas de superação de tais acontecimentos que tanto entravam a vida acadêmica dos jovens de nossa comunidade.

Reconhecido pela Resolução 08/80 e 151/02 do CEE
Rua 51 – s/n – Conjunto Bequimão – São Luís – Maranhão – Fone: 3211.2041
E-mail: ceefmmanoelbeckman@correios.net.br
c.e.manoelbeckman@hotmail.com



**ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
UNIDADE REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS
CENTRO DE ENSINO MANOEL BECKMAN**



c) VISÃO DE CONHECIMENTO E DE EDUCAÇÃO;

Através da articulação do conhecimento sistematizado e do conhecimento de mundo e de homem, como agente construtor de sua história, dando ao mesmo as condições para o desenvolvimento de suas capacidades como ser pensante e atuante na sociedade do conhecimento.

d) VISÃO DE ESCOLA E DOS CONTEÚDOS CURRICULARES:

Estando a escola inserida no contexto sócio-cultural, os conteúdos devem ser apenas um meio para levar os alunos a desenvolver habilidades que, harmonicamente desenvolvidas, se tornarão competências necessárias para uma vida de qualidade com cidadania.

1.5 MARCO OPERATIVO

No C.E. Manoel Beckman, visualizamos o currículo enquanto instrumentação da cidadania democrática, que deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, visando a integração de homens e mulheres no triplice universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva.

Nessa perspectiva, incorporam-se como diretrizes gerais e orientadoras dos fundamentos didático-pedagógicos do nosso Projeto Político Pedagógico as quatro premissas apontadas pela UNESCO como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea:

- Aprender a conhecer;
- Aprender a fazer;
- Aprender a viver;
- Aprender a ser.

A reforma curricular do Ensino Médio estabelece a divisão do conhecimento escolar em áreas, uma vez que entende os conhecimentos cada vez mais imbricados aos conhecedores, seja no campo técnico-científico, seja no cotidiano da vida social, consubstanciado e organizado em três áreas: linguagens, códigos e suas tecnologias, ciências da natureza, matemática e suas tecnologias, ciências humanas e suas tecnologias.

Temos como objetivo geral dos aspectos didático - pedagógicos do Plano de Ação da Coordenação Pedagógica no C. E. Manoel Beckman: Coordenar o processo de construção coletiva e execução da proposta pedagógica pautada em nossos fundamentos epistemológicos, dos planos de curso e aula e do regimento desta instituição; tem como objetivos específicos:

Reconhecido pela Resolução 08/80 e 151/02 do CEE
Rua 51 – s/n – Conjunto Bequimão – São Luís – Maranhão – Fone: 3211.2041
E-mail: ceefmmanoelbeckman@correios.net.br
c.e.manoelbeckman@hotmail.com



**ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
UNIDADE REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS
CENTRO DE ENSINO MANOEL BECKMAN**



Planejar e coordenar atividades de atualização junto aos docentes dessa instituição, na busca de um fazer pedagógico mais humanizado e eficaz;

1- Propiciar condições para formação permanente dos educadores em serviço, com fulcro nas nossas construções epistemológicas aqui já pontuadas.

Atividades a serem realizadas nesse intuito:

Assegurar o processo de avaliação da aprendizagem escolar e a recuperação dos alunos com menor rendimento cognitivo;

Zelar pelo fiel cumprimento do Plano de Trabalho docente, na busca permanente da melhoria do fazer educativo;

Supervisionar o efetivo cumprimento dos duzentos dias letivos e horas /aulas estabelecidas legalmente como alicerce de nosso constructo humano;

Orientar e acompanhar todos os projetos escolares desta instituição de ensino;

Utilizar sempre que necessário o Conselho de Professores e demais órgãos deliberativos da escola, na solução de nossos problemas emergenciais;

Analisar o rendimento bimestral de nossos discentes como elemento processual do *humanus* desta instituição de ensino;

Promover constantemente sessões de estudos na busca de soluções adequadas para as dificuldades de aprendizagem de nossos alunos;

Atender aos pais e a comunidade como um todo, fazendo da escola um locus a disposição da necessidade da mesma;

Encaminhar os quadros de rendimento aos órgãos de supervisão da Secretaria de Educação;

Promover ações que objetivem a articulação dos educadores com os familiares e a comunidade, criando um efetivo e eficaz processo de integração escola x família.

Explicitar a intenção educativa dos educadores no seu fazer laboral;

Evitar a ruptura e a excessiva fragmentação dos objetivos e conteúdos desenvolvidos pelas áreas de conhecimento;

Assegurar que as ações docentes sejam racionalizadas, organizadas e coordenadas evitando assim a improvisação e a rotina;

Manter a atualização dos seus conteúdos de acordo com o nível escolar do discente.

2 MISSÃO

O CENTRO DE ENSINO MANOEL BECKMAN tem por missão:

Promover uma educação de qualidade que vise a formação integral do cidadão, fundamentada nos conhecimentos científicos, na ética de forma

Reconhecido pela Resolução 08/80 e 151/02 do CEE

Rua 51 – s/n – Conjunto Bequimão – São Luís – Maranhão – Fone: 3211.2041

E-mail: ceefmmanoelbeckman@correios.net.br

c.e.manoelbeckman@hotmail.com



**ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
UNIDADE REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS
CENTRO DE ENSINO MANOEL BECKMAN**



humanística, em condições de atuar com competência nesta sociedade da comunicação e da informação podendo inclusive transformá-la numa sociedade mais justa e igualitária.

3 VALORES:

Na perspectiva de proporcionar uma educação integral e de qualidade procurar-se-á cultivar os seguintes valores: a autonomia, a iniciativa, a solidariedade e o respeito às diferenças sociais, nacionais, religiosas e políticas.

4 LINHA DE AÇÃO:

A partir da análise da sociedade em que se encontra o Centro de Ensino Manoel Beckman e com base nos fundamentos filosóficos, epistemológicos e metodológicos que servirão de subsídio para este projeto, convém estabelecer uma programação com ações definidas, de modo a transformar a prática educativa desenvolvida neste centro de ensino.

As linhas de ação adotadas pela instituição são:

- a) Melhorar as condições da estrutura física da escola principalmente a iluminação, a limpeza, mobiliário, etc... de modo a favorecer o desenvolvimento das atividades docentes;
- b) Adotar medidas capazes de minimizar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelo corpo discente deste centro;
- c) Desenvolver o currículo escolar de forma integrada para que propicie a realização do princípio da interdisciplinaridade e da contextualização;
- d) Implementar práticas educativas que visem oportunizar mudanças de ações nos procedimentos metodológicos empregados, a fim de que estes possam ser ativos e participativos, bem como sua efetivação seja de maneira sistemática;
- e) Fortalecer a participação coletiva dos representantes de classe que integram esta comunidade escolar, abrindo espaços apropriados para o exercício de sua autonomia;
- f) Criar espaços para a disseminação de cultura, socialização de idéias e valores que possibilite o exercício de cidadania;
- g) Implementar ações que visem a formação continuada dos profissionais da educação como instrumento do bom fazer educacional;
- h) Promover ações que possibilitem a integração entre a escola, família e comunidade;

Reconhecido pela Resolução 08/80 e 151/02 do CEE
Rua 51 – s/n – Conjunto Bequimão – São Luís – Maranhão – Fone: 3211.2041
E-mail: ceefmmanoelbeckman@correios.net.br
c.e.manoelbeckman@hotmail.com



**ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
UNIDADE REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS
CENTRO DE ENSINO MANOEL BECKMAN**

- i) Implantar programas científicos culturais que promovam relações interpessoais de qualidade entre Direção, Corpo Técnico, administrativo, docente e discente para que haja articulação e integração entre todos os segmentos desta escola;

Utilizar além desse projeto, outros meios de participação coletiva via efetivação do Colegiado, Conselho Escolar, Conselho de Líder, Conselho de Professores, etc...

5 OBJETIVOS:

Proporcionar o desenvolvimento acadêmico dos alunos;
Fortalecer a permanência do aluno na escola;
Melhorar o acervo dos livros do Ensino médio;
Modernizar a metodologia no tocante a aprendizagem dos alunos;
Fortalecer a participação dos pais como parceiros do fazer pedagógico e educacional da escola.

Desenvolver uma gestão participativa, onde para a efetivação do mesmo a escola conta com o apoio dos seguintes órgãos internos, formados por seus segmentos, com poderes: deliberativos, consultivos, ora normativos e ou fiscal: Conselho de professores e colegiado escolar.

6 DIAGNÓSTICO

6.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

- Nome: Centro de Ensino Manoel Beckman
- Endereço: Rua 51 – s/n – Bairro Bequimão
- Telefone: (098) 3211-2041 – E-mail: c.e.manoelbeckman@hotmail.com
- Cidade: São Luís – MA
- Regional: São Luís – MA
- Estado: Maranhão
- Modalidades de Ensino: Ensino Fundamental (8ª série);
Ensino Médio (1ª a 3ª série);
Educação de Jovens e Adultos – Eja
(Fundamental e Médio).

6.2 TOTAL DE ALUNOS ATENDIDOS

- Número de alunos do ensino médio: 904

Reconhecido pela Resolução 08/80 e 151/02 do CEE
Rua 51 – s/n – Conjunto Bequimão – São Luís – Maranhão – Fone: 3211.2041
E-mail: ceefmmanoelbeckman@correios.net.br
c.e.manoelbeckman@hotmail.com



**ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
UNIDADE REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS
CENTRO DE ENSINO MANOEL BECKMAN**

- Número de classes do ensino médio: 23
- Número de classes do ensino fundamental: 08
- Número de professores do ensino médio: 54
- Número de professores do ensino fundamental: 16
- Número de professores nomeados: 70
- Número de professores contratados: 00
- Número de turmas da escola: 31
- Índice de repetência do ensino médio: 13%
- Índice de repetência do ensino fundamental: 29%
- Índice de aprovação do ensino médio: 87%
- Índice de aprovação do ensino fundamental: 71%
- Laboratórios: 01
- Laboratório de informática: 24 computadores
- Sala de recursos áudio visual: 01
- Auditório: 01
- Quadra Esportiva: 01
- Internet: conectado 24 horas

6.3 CORPO TÉCNICO ADMINISTRATIVO / PEDAGÓGICO

Gestor Geral:

- ✓ Estelio Silva Leal

Gestor Auxiliar:

- ✓ Raimunda Zilair Santos
- ✓ Conceição de Maria Martins Pereira

Coordenação Pedagógica:

- ✓ Maria José de Ribamar Ferreira
- ✓ Ana Luzia Santos Pereira Pires

Técnico Administrativo

- ✓ Mário Julio Chagas
- ✓ Rosemary de Jesus Rocha Penha
- ✓ Maria Odene Ferreira Lima
- ✓ Lucia de Cássia Sousa Mendonça

Reconhecido pela Resolução 08/80 e 151/02 do CEE
Rua 51 – s/n – Conjunto Bequimão – São Luís – Maranhão – Fone: 3211.2041
E-mail: ceefmmanoelbeckman@correios.net.br
c.e.manoelbeckman@hotmail.com



**ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
UNIDADE REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS
CENTRO DE ENSINO MANOEL BECKMAN**



Corpo Docente

a) Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

- Luzia Amélia Alves
- Josinaldo Pereira Almeida
- Maria do Rosário de Fátima de Mesquita Silva
- Maria do Rosário de Fátima Tajra Pinto
- Rosário de Nazaré Pinheiro Marques
- Luiz Máximo Lima Costa
- Vicenta Martins Belaglovis
- Raimunda Nonata Sena de Carvalho
- Nilson Santos Paiva
- Maria Cristina de Oliveira Serra
- Carlos Alberto Fernandes Gusmão
- Jordel Sales Chaves Júnior
- Antonia Maria Cunha Lemos
- Alba Lima Mendes
- Claudia Maria Paixão Mattos
- Tânia Maria Arruda Santos
- Rejane de Jesus Lindoso Santana

b) Área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias

- Alcione Bezerra do Nascimento
- Ricardo Fonseca Guimarães
- Ivanildo da Silva Motta
- Antonio Carlos Sousa Corrêa
- Augusto Júlio Lopes Espíndola
- Edvar Vieira dos Santos
- Francisco de Jesus Saraiva Fonseca
- Mariel Dutra de Matos
- Maria do Socorro Sampaio Gonçalves
- Francisco Renato R. de Abreu Filho
- Mauro Roberto Rosa dos Santos
- Waltrudes Everton Sanches
- Valterlan Oliveira
- Rogério Chaves Souza
- Elisângela de Jesus Gomes
- Silvia Cristina Serra Soares
- Raimundo Arnaldo Corrêa

Reconhecido pela Resolução 08/80 e 151/02 do CEE
Rua 51 – s/n – Conjunto Bequimão – São Luís – Maranhão – Fone: 3211.2041
E-mail: ceefmmanoelbeckman@correios.net.br
c.e.manoelbeckman@hotmail.com



**ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
UNIDADE REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS
CENTRO DE ENSINO MANOEL BECKMAN**



c) Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias

- Lilia Mendes Lobato
- Ijosenilde Gomes de Jesus
- Raimundo Nonato Pinheiro
- Benedita Antonia Araújo de Sá
- Maria Raimunda Ribeiro
- Josélia Araújo Santana
- Josias Ramos Campos
- Josefa Marta Soeiro de Melo
- Danilo Cunha Lemos
- Maria de Lourdes Rodrigues Teixeira
- Francisca Maria Freitas de Souza

6.4 CLASSIFICAÇÃO DA ESCOLA NO ENEM EM 2008

- 20º lugar entre as escolas pública do Maranhão.

6.5 ALUNOS APROVADOS NO VESTIBULAR EM 2008

- 6 alunos aprovados na UFMA
- 1 aluno aprovado no CEFET/MA

6.6 PROJETOS DIDÁTICOS DESENVOLVIDOS

- Projeto Cultura: Uma geléia tropicalista;
- Projeto: Halloween/2007
- Programa Ler para Crescer;
- Projeto: Manoel lutando pela Paz;
- Projeto: Auto de Natal;
- Projeto Escola de Vida

6.6 SITUANDO O PROCESSO PEDAGÓGICO

Apesar do Centro de Ensino Manoel Beckman ter uma razoável estrutura física e um bom índice de aprovação, para sermos uma escola de qualidade é preciso ainda superar a falta de conhecimento da filosofia da escola, expressa em seu Projeto Político Pedagógico, por parte de alguns profissionais, que vem comprometendo a prática pedagógica materializada, sobretudo na forma autoritária e na utilização da avaliação com instrumento de coersão.

Esta escola ainda não prepara integralmente seus alunos para que possam agir de forma competente no mundo do trabalho, em virtude de alguns

Reconhecido pela Resolução 08/80 e 151/02 do CEE
Rua 51 – s/n – Conjunto Bequimão – São Luís – Maranhão – Fone: 3211.2041
E-mail: ceefmmanoelbeckman@correios.net.br
c.e.manoelbeckman@hotmail.com



**ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
UNIDADE REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS
CENTRO DE ENSINO MANOEL BECKMAN**



condicionantes, como a falta de aprofundamento das teorias com relação a construção de competência no contexto escolar para alguns professores e o corpo técnico, o que compromete significativamente a execução do currículo escolar.

A educação que se pretende, aquela que possibilite a preparação para o mundo do trabalho entre outros aspectos, só será possível na medida em que todos os profissionais desta escola despojarem-se do seu individualismo e fundamentem a sua prática a partir da filosofia institucional, que abre espaço no seu fazer pedagógico para procedimentos metodológicos que permitam o desenvolvimento dos precípicos pedagógicos da contextualização da interdisciplinaridade, dando assim suporte ao aprender ser, aprender a conviver, aprender a conhecer, e aprender a aprender, que são os pilares da educação contemporânea.

7 AVALIAÇÃO:

Por entendermos ser a avaliação um processo natural na relação ensino-aprendizagem, constitui-se um mecanismo metodológico que permite aferir o nível de percepção e desenvolvimento cognitivo de tal processo; logo, o objeto da avaliação não fica resumido ao aluno e sim ao processo de forma global tendo como elementos o aluno e o professor, com fulcro no Art.24,V,da LDB 9394/96 que dá ênfase a avaliação como um elemento integrador da aprendizagem do aluno na construção do conhecimento conforme atuação de desempenho do educador.

Sendo assim, esta dará suporte para o redimensionamento das metas a serem seguidas para o alcance dos objetivos propostos, além de servir como instrumento constitutivo da avaliação institucional, realizado de forma contínua, com a participação de todos os segmentos para realimentar o processo pedagógico do CE Manoel Beckman.

O nosso processo avaliativo vislumbra todos os aspectos da ação pedagógica como os objetivos, valores atitudes, competências, habilidades e procedimentos estabelecidos na legislação escolar preceituando o característico da clientela atendida face ao contexto socioeconômico e cultural do educando. Por entendermos que para transformar as práticas avaliativas faz-se necessário mudanças de concepções e atitudes com relação ao conhecimento, redimensionando as responsabilidades e deveres dos sujeitos que aprendem e dos sujeitos que ensinam, pautado num trabalho sistemático e um longo período de reflexão conjunta.

Diante das mudanças previstas para ação educacional, esboçadas neste projeto, a partir da redefinição dos objetivos, da própria função social desta escola, apontando para uma transformação institucional através de suas linhas de ação de curto, médio e longo prazo, igualmente já definidas, convém que haja um acompanhamento e avaliação sistemática do processo de consolidação dos

Reconhecido pela Resolução 08/80 e 151/02 do CEE
Rua 51 – s/n – Conjunto Bequimão – São Luís – Maranhão – Fone: 3211.2041
E-mail: ceefmmanoelbeckman@correios.net.br
c.e.manoelbeckman@hotmail.com



**ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
UNIDADE REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS
CENTRO DE ENSINO MANOEL BECKMAN**



objetivos e das ações previstas, detectando a descontinuidade entre o planejado e o executado, de modo a conceitual, de objetivos e ações possam, dessa forma garantir as melhorias preconizadas neste projeto.

Em virtude de uma avaliação processual no Projeto Político Pedagógico faz-se necessário a constituição de uma comissão composta por representantes de todos os segmentos que compõem o C. E. Manoel Beckman, para que de dois em dois anos possamos rever o cumprimento e ou reajustamento dos fins aqui explicitados.

Reconhecido pela Resolução 08/80 e 151/02 do CEE
Rua 51 – s/n – Conjunto Bequimão – São Luís – Maranhão – Fone: 3211.2041
E-mail: ceefmmanoelbeckman@correios.net.br
c.e.manoelbeckman@hotmail.com



**ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
UNIDADE REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS
CENTRO DE ENSINO MANOEL BECKMAN**

Referências:

BARSIL, Ministério da Educação. Educação Profissional: Legislação Básica, Brasília, 2001.

GADOTTI, M. Projeto Político-Pedagógico da Escola: fundamentos para sua realização.

In: GADOTTI, M. Autonomia da Escola: Precipícios e propostas. São Paulo, 1997. p. 33 – 35.

LIBÂNEO, José C. Organização e gestão escolar. Goiânia, Alternativa, 2001.

PASSOS, Lima Alencastro Veiga et al. Escola: espaço do Projeto Político-pedagógico. São Paulo. Papiros, 1998. Coleção magistério, formação e trabalho pedagógico.

VASCONCELOS, Celso S. Planejamento: projeto de ensino aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico, 8ª ed. São Paulo: Libertad, 2001 a.

Reconhecido pela Resolução 08/80 e 151/02 do CEE
Rua 51 – s/n – Conjunto Bequimão – São Luís – Maranhão – Fone: 3211.2041
E-mail: ceefmmanoelbeckman@correios.net.br
c.e.manoelbeckman@hotmail.com