



FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES  
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL APLICADAS NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO DE CASO EM UMA TURMA DE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO - CAIC/CASTANHAL-PA

MARIA NÁDIA ALENCAR LIMA

Asunción – PY

2019

FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES  
MAESTRIA EM CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL APLICADAS NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO DE CASO EM UMA TURMA DE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO - CAIC/CASTANHAL-PA

MARIA NÁDIA ALENCAR LIMA

Asunción – PY

2019

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal Rural da Amazônia**

**Bibliotecário: Milton Fernandes – CRB-2 1325**

---

Lima, Maria Nádia Alencar

Metodologias e estratégias de avaliação educacional aplicadas na disciplina de língua portuguesa: um estudo de caso em uma turma de 9º ano do ensino fundamental da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio - caic/Castanhal-PA / Maria Nádia Alencar Lima. – Paragominas, PA, 2019.

121 f.

Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Facultad Interamericana de Ciencias Sociales, 2019.

Orientador: Profº. Drº. Eraldo Pereira Madeiro

1. Aprendizagem - avaliação 2. Estratégias de ensino 3. Ensino - metodologia I. Lima, Maria Nádia Alencar II. Madeiro, Eraldo Pereira (orient.) III. Título.

---

CDD – 371.26098115

MARIA NÁDIA ALENCAR LIMA

METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL APLICADAS NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO DE CASO EM UMA TURMA DE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO - CAIC/CASTANHAL-PA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Facultad Interamericana de Ciencias Sociales - FICS, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Eraldo Pereira Madeiro

Asunción – PY

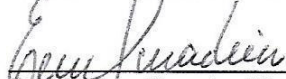
2019

MARIA NÁDIA ALENCAR LIMA

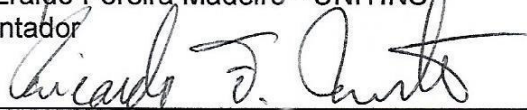
**METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL APLICADAS  
NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO DE CASO EM UMA  
TURMA DE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA ESTADUAL DE  
ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO - CAIC/CASTANHAL-PA**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Facultad Interamericana de Ciências Sociales - FICS.

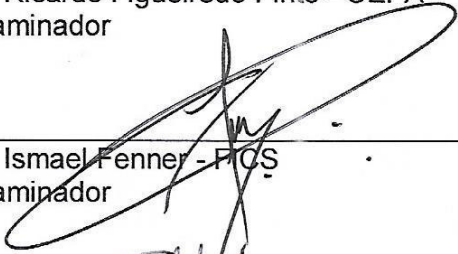
**BANCA EXAMINADORA:**




Dr. Eraldo Pereira Madeiro - UNITINS  
Orientador



Dr. Ricardo Figueiredo Pinto - UEPA  
Examinador

  
Dr. Ismael Fenner - FICS  
Examinador

  
Dra. Susana Matília B. Galvão / FICS  
Examinadora



Asunción – PY

2019

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à Deus, por ter sido decisivo em minha vida, autor do meu destino, meu guia, por ter me dado saúde e discernimento para superar as dificuldades e ter me aberto uma janela quando todas as portas se fecharam.

Aos meus filhos, Andrey e Felipe, pelo apoio, cuidado e amor incondicional.

A Facultad Interamericana de Ciências Sociales - FICS, por ter sido o instrumento mobilizador e impulsionador para a realização deste Curso.

Ao Professor. Dr. Eraldo Pereira Madeiro, por todo o tempo que dedicou a me orientar durante o processo de realização deste trabalho.

À Instituição Escolar Objeto de Estudo, pela receptividade em relação à pesquisa e ao tema em foco.

Aos Professores (as) participantes da pesquisa, pela aceitação e disponibilidade para responder aos questionários. Foram vocês os protagonistas que deram vida ao estudo.

Enfim, agradeço a todos que contribuíram direta e indiretamente para a conclusão deste Curso e que, portanto, fizeram parte dessa etapa decisiva em minha vida, registro aqui, o meu muito obrigada!

LIMA, Maria Nádia Alencar. **Metodologias e estratégias de avaliação educacional aplicadas na disciplina de língua portuguesa**: um estudo de caso em uma turma de 9º ano, da E.E.E.F.M. CAIC / Castanhal-PA, 2019. 121 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - da Facultad Interamericana de Ciências Sociales - FICS, 2019.

## RESUMO

Este estudo propõe-se a direcionar as discussões nas concepções avaliativas, nas metodologias, estratégias e métodos de ensino que podem auxiliar a prática pedagógica para facilitar o processo de aprendizagem do aluno. De certo que tanto para desdobrar sobre as concepções metodológicas, quanto para difundir as técnicas de ensinagem no contexto escolar, ainda hoje, existe resistência e falta de conhecimento sobre estas questões que poderiam viabilizar de modo democrático o ensino enquanto processo de mão dupla, e a consistência dessa afirmação se dá amparada pelos resultados da pesquisa que nortearam este estudo de caso revelando que nem sempre os professores tem a clareza epistemológica sobre as concepções avaliativas e da importância do ato pedagógico através da avaliação que deve orientar e assumir uma dimensão pautada em estratégias de ensino necessárias para uma prática capaz de alcançar não os objetivos do professor, mas tudo o que o aluno foi capaz de aprender durante o processo de ensinagem. Nesses moldes o objetivo do presente trabalho foi formulado para tentar descobrir quais as metodologias e estratégias de avaliação educacional são aplicadas para mobilizar a disciplina de Língua Portuguesa numa turma do 9º ano do ensino fundamental, a fim de desvelar o motivo que leva ao significativo número de alunos reprovados no final dessa etapa. Para essa investigação, escolheu-se as abordagens qualitativa e quantitativa as quais foram representadas por três questionários com perguntas abertas e fechadas que subsidiaram a análise dos dados e que culminaram nas mais diferentes expressões literárias que foram captadas, interpretadas e organizadas criteriosamente, no que foi observado que os professores da escola investigada concebem conceitos equivocados sobre metodologia, método e estratégias de ensino.

**Palavras – chave:** Avaliação da aprendizagem – Metodologia – Estratégias de Ensino

LIMA, Maria Nádia Alencar. **Metodologías y estrategias de evaluación educativa aplicadas en la asignatura de lengua portuguesa**: un estudio de caso en una clase de noveno grado de E.E.E.F.M. CAIC / Castanhal-PA, 2019. 121 f. Disertación (Master of Science in Education) - Facultad Interamericana de Ciencias Sociales - FICS, 2019.

## RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo dirigir las discusiones sobre las concepciones evaluativas, metodologías, estrategias y métodos de enseñanza que pueden ayudar a la práctica pedagógica para facilitar el proceso de aprendizaje del estudiante. Ciertamente, tanto para desarrollar las concepciones metodológicas como para difundir las técnicas de enseñanza en el contexto escolar, incluso hoy existe resistencia y falta de conocimiento sobre estos temas que podrían permitir democráticamente la enseñanza como un proceso bidireccional y La consistencia de esta afirmación está respaldada por los resultados de la investigación que guiaron este estudio de caso que revela que los maestros no siempre tienen claridad epistemológica sobre las concepciones evaluativas y la importancia del acto pedagógico a través de la evaluación que debe guiar y asumir una dimensión basada en la enseñanza requería una práctica capaz de alcanzar no los objetivos del maestro, sino todo lo que el alumno pudo aprender durante el proceso de enseñanza. De esta manera, el objetivo del presente trabajo fue formulado para tratar de descubrir qué metodologías y estrategias de evaluación educativa se aplican para movilizar la disciplina del idioma portugués en una clase de escuela primaria de noveno grado, con el fin de revelar la razón que conduce a un número significativo de estudiantes. estudiantes reprobados al final de este paso. Para esta investigación, elegimos los enfoques cualitativos y cuantitativos que estaban representados por tres cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas que respaldaron el análisis de datos y culminaron en las expresiones literarias más diferentes que fueron capturadas, interpretadas y organizadas cuidadosamente, en las cuales Se observó que los docentes de la escuela investigada conciben conceptos erróneos sobre metodología, método y estrategias de enseñanza.

**Palabras clave:** Evaluación del aprendizaje - Metodología - Estrategias de enseñanza



LIMA, Maria Nádia Alencar. **Methodologies and strategies of educational evaluation applied in the discipline of Portuguese language:** a case stud in a 9th grade class, from E.E.E.F.M. CAIC / Castanhal-PA, 2019. 91 f. Dissertation (Master's Degree in Educational Sciences) - from the Inter-American Faculty of Social Sciences - FICS, 2019.

## **ABSTRACT**

This study intends to direct the discussions in the evaluation conceptions, in the methodologies, strategies and teaching methods that can help the pedagogic practice to facilitate the learning process of the student. Of course, even today, there is resistance and lack of knowledge about these issues, which could democratically enable teaching as a two-way process, and to disseminate teaching techniques in the school context. consistency of this statement is supported by the results of the research that guided this case study revealing that teachers do not always have the epistemological clarity about the evaluation conceptions and the importance of the pedagogical act through the evaluation that should guide and assume a dimension based on strategies of teaching necessary for a practice capable of achieving not the teacher's goals, but all that the student was able to learn during the teaching process. In this way, the objective of this work was formulated to try to find out which methodologies and strategies of educational evaluation are applied to mobilize the Portuguese Language discipline in a class of the 9th year of elementary school, in order to unveil the reason that leads to the significant number of students failed at the end of this stage. For this investigation, the qualitative and quantitative approaches were chosen, which were represented by three questionnaires with open and closed questions that subsidized the analysis of the data and culminated in the most different literary expressions that were carefully captured, interpreted and organized in what was observed that the teachers of the investigated school conceive misconceptions about methodology, method and strategies of teaching.

**Key words:** Learning evaluation - Methodology - Teaching Strategies

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Classificação dos professores de acordo com o gênero .....	87
TABELA 2 - Estratificação dos professores de acordo com sua idade .....	87
TABELA 3 - Classificação dos professores de acordo com a formação.....	88
TABELA 4 - Classificação de nível ou modalidade de ensino em que atua .....	88
TABELA 5 - Estratificação dos professores: tempo que atua na docência .....	89
TABELA 6 - Estratificação dos professores: disciplina que ministra .....	90

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Função da avaliação da aprendizagem .....	91
QUADRO 2 - Aspectos que os docentes avaliam os alunos .....	93
QUADRO 3 - Ação do professor quando os alunos não atingem o resultado desejado nas provas .....	95
QUADRO 4 - Em relação ao reflexo da avaliação sob o planejamento da aula	97
QUADRO 5 - Em relação a reprovação dos alunos .....	99

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Modelo de avaliação utilizada pelos professores .....	101
GRÁFICO 2 – Realização do feedback das atividades propostas aos alunos .	102
GRÁFICO 3 – Estratégias utilizadas no processo de ensino e aprendizagem .	103
GRÁFICO 4 – Metodologias para potencializar a autonomia do aluno .....	104
GRÁFICO 5 – Se o aluno é avaliado conforme suas possibilidades reais .....	105

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CIEPs - Centros Integrados de Educação Pública

CNE – Conselho Nacional de Educação

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudante

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	16
1.1. Problemática .....	19
1.1.1 Hipóteses .....	20
1.2 Objetivo Geral .....	20
1.3 Objetivos Específicos .....	21
1.4 Justificativa da Pesquisa .....	21
<b>2 REFERENCIAL TEORICO</b> .....	23
2.1. Concepções da avaliação da aprendizagem .....	23
2.2. As avaliações: formativa, somativa e diagnóstica, no ensino brasileiro e suas características .....	26
2.2.1. Função Formativa da Avaliação .....	28
2.2.2. Função Somativa da Avaliação .....	32
2.2.3. Função Diagnóstica da Avaliação .....	35
2.3. Avaliação da aprendizagem e seus desafios no processo de ensinagem ..	37
2.4. A ética como elemento orientador do processo da avaliação da aprendizagem .....	42
2.5. As relações interativas e a indisciplina no contexto de sala de aula .....	45
2.6. Caminhos que norteiam a avaliação da aprendizagem e a coloca como parte integrante do ato pedagógico .....	49
2.7. Metodologias e estratégias de avaliação educacional enquanto caminhos para a aprendizagem .....	53
2.7.1. Os desdobramentos do ato avaliativo como instrumento de opressão ....	57
2.7.2. Combinações de métodos para avaliar o aluno .....	61
2.8. Orientações dos PCNs para a Língua Portuguesa para o nono ano do Ensino Fundamental .....	70
<b>3 PERCURSO METODÓLOGICO</b> .....	77
3.1 Tipo de estudo .....	80

3.2 Campo de estudo .....	81
3.3 Coleta de dados .....	83
3.4 Definição da amostra .....	89
<b>4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS .....</b>	<b>86</b>
4.1. Dados da gestão .....	86
4.2. Caracterização dos sujeitos da pesquisa: o perfil dos professores .....	86
4.3. Resultados e discussões .....	90
<b>5 CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES .....</b>	<b>107</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>111</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>115</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é oriunda de inquietações sobre a problemática que leva ao significativo número de alunos retidos no nono ano do ensino fundamental em Língua Portuguesa e a relação do fenômeno com a avaliação escolar e suas implicações. A partir desse ponto o estudo busca analisar pressupostos avaliativos com bases na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/1996; as diretrizes curriculares sugeridas pelos PCNs, 1998 para orientar a disciplina de Língua Portuguesa e teóricos da avaliação da aprendizagem e da educação escolar.

Embora o título do estudo seja metodologias e estratégias de avaliação educacional aplicadas na disciplina de língua portuguesa, esta não é uma pesquisa voltada para distribuir receitas sobre técnicas de ensino, prática pedagógica e ato avaliativo, embora todas essas questões sejam partes fundamentais do eixo norteador do trabalho, assim como são partes integrantes do processo de ensino e aprendizagem, este é no entanto um ensaio que tem a pretensão de servir como fonte de apoio e reflexão não apenas em relação a maneira de ver como o aluno se desenvolve dentro do processo para avaliá-lo, mas sobretudo que todos os professor consigam entre outras questões o entendimento sobre, conforme Zabala (1998, p. 10) o “papel que temos como pessoas que ensinam”.

O suporte reflexivo e o enfoque na avaliação da aprendizagem consistiram na atuação docente em detrimento a análise da sua prática, bem como na avaliação enquanto instrumento orientador da aprendizagem ou excludente do aluno que chega ao final do ensino fundamental e não consegue ir adiante por não ter alcançado os objetivos previstos pelo professor para vencer as unidades de ensino como estão colocadas pelo próprio sistema de ensino, não é possível segundo Zabala (1998, p. 212) “medir ou etiquetar o aluno conforme sua capacidade de ser um vencedor [...]”.

Com vistas a esses dilemas, e para melhor discussão acadêmica o trabalho foi organizado em quatro partes sendo que a primeira discorre sobre o que impulsionou o embasamento teórico que encabeça o tema em relação aos problemas a serem investigados, os quais serviram de fio condutor para se estabelecer o objetivo geral enquanto suporte deste estudo e que entre outras coisas buscou analisar os instrumentos



avaliativos adotados pelo professor seguido dos específicos que serviram para o desenrolar da discussão, e a relevância do estudo através da justificativa de que avaliar é preciso, mas compreender o ato avaliativo como instrumento informante é uma necessidade.

A segunda parte foi composta por tópicos encadeados que fazem a correlações com os acordos do ato avaliativo a serviço do progresso intelectual do aluno e com a indissociável prática pedagógica propulsora das ações que norteiam os elementos estruturantes mobilizadores dos conhecimentos educacionais necessários para o avanço do estudante meio a problemática da reprovação, que sob a ótica docente é concebida como solução para impedir o avanço dos alunos que não foram tão bons quanto deveriam, ou não aprenderam tudo aquilo que o professor considera necessário aprender para serem aprovados.

Os assuntos abordados discorrem sobre as concepções da avaliação da aprendizagem; modelos de avaliações: formativa, somativa e diagnóstica, no ensino brasileiro e suas características; avaliação da aprendizagem e seus desafios no processo de ensinagem; A ética como elemento orientador do processo de avaliação da aprendizagem; As relações interativas e a indisciplina no contexto de sala de aula; Caminhos que norteiam a avaliação da aprendizagem e a coloca como parte integrante do ato pedagógico; Metodologias e estratégias de avaliação educacional enquanto caminhos para a aprendizagem; Os desdobramentos do ato avaliativo como instrumento de opressão; Combinações de métodos para avaliar o aluno e orientações dos PCNs para a Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.

Os temas abordados acima estão fundamentados por teóricos da avaliação da aprendizagem como: Cipriano Carlos Luckesi e Jussara Hoffmann, Regina Haydt, Charles Hadji, Villas Boas, Antonio Chizzoti entre outros. Assim como por renomados teóricos da educação como Antoni Zabala, Paulo Freire, Miguel Arroyo, Antonio Severino, Celso Vasconcellos, Demerval Saviani, Carlos Libâneo, Carlos Gil, Marconi e Lakatos, etc.

Estes autores analisam o processo avaliativo sob as questões epistemológicas, políticas e pedagógicas, isto porque para eles esse ato é intrínseco tanto da ação pedagógica que deve orientar o trabalho docente para favorecer o aprendizado do aluno,

quanto da relação de poder, uma vez que o professor estando na prerrogativa do ofício detém o poder para aprovar ou reprovar transformando o momento repleto de intencionalidades.

A terceira parte tratou dos procedimentos metodológicos adotados na pesquisa para coletar dados sobre o cotidiano de sala de aula que envolve o processo avaliativo e se deu através da investigação concatenada com o estudo de caso com referências nas abordagens qualitativa e quantitativa que culminou na análise, resultados e discussões do estudo e que apresentou como muitos outros trabalhos nesse campo aspectos positivos e negativos.

O quarto e último tópico apresentou a análise dos resultados através de discussões das variáveis transcritas e agrupados de forma criteriosa de acordo com as respostas concedidas pelos participantes da pesquisa, com base também na abordagem qualitativa numa conversação entre pesquisado, teóricos e pesquisadora, assim como pela abordagem quantitativa dispostas nos gráficos que trouxeram muitos dados sobre a opinião dos docentes a respeito do instrumento avaliativo enquanto elemento integrador da prática pedagógica.

Contudo retomou-se aqui o caminho inicial percorrido pelo percurso metodológico do ensaio, que vale apenas visitar por ter sua consistência em dados reais construídos em conjunto com os sujeitos objetos de estudo através das informações que os mesmos concederam e que serviram para fundamentar e tornar possível a realização da pesquisa alimentada por fontes diversas como livros, artigos, que levaram aos relatos dos professores participantes deste trabalho como é possível acompanhar através da leitura do tópico 3, que mostrou o passo a passo das intenções que fomentaram os argumentos aqui discutidos e sempre voltado para fomentar a reflexão e promover melhorias no processo de ensino e aprendizagem.

A relevância se dá também pelo entendimento de que mesmo os exames ou provas escritas sejam instrumentos importantes não devem ser lhes dado maior peso em detrimento aos demais critérios avaliativos, pois esta prática poderá implicar negativamente no sucesso escolar e nesses termos desencadear o fracasso do aluno num reverso contraditório tanto do que dispõe a LDB/1996, quanto o que dizem os teóricos renomados que discorrem sobre a avaliação da aprendizagem.

## 1.1 Problemática

Considerando a avaliação educacional como tem sido usada ao longo dos anos nas escolas do Brasil, apenas como instrumento classificatório, de controle disciplinar e de exclusão por mensurar a capacidade cognitiva do aluno por meio da abordagem meramente quantitativa e rotular esses estudantes entre os que são bons e os que não são tão bons e o resultado desse processo desencadeia um número significativo de alunos retidos no 9º (nono) ano do ensino fundamental, infere-se que há a necessidade de ampliar estudos que visem superar tal premissa o que significa dizer que é preciso conhecer os instrumentos avaliativos disponíveis e aplicados tanto pela escola quanto pelo sistema educacional brasileiro.

A Prova Brasil, por exemplo subentende-se que seja um termômetro para saber como está principalmente o desenvolvimento da linguagem e do raciocínio lógico do estudante que está devidamente matriculado e frequentando o 9º ano do Ensino Fundamental em escolas públicas urbanas e rurais, porém tem como objetivo avaliar os sistemas de educação do município, estado e federação, não as turmas de modo específico e apesar de ser um instrumento avaliativo que deve ser utilizado para definir o desempenho do aluno em relação a uma meta e indicador da qualidade de ensino.

O instrumento não dispõe de dados particulares sobre cada turma, cada nível de ensino, mas sim das redes de ensino na sua totalidade, o que não instrumentaliza a ação pedagógica do professor rumo a buscar novas práticas ou estratégias mais adequadas a cada turma e, por conseguinte acaba por não servir enquanto ferramenta orientadora para melhorar a qualidade de ensino e sendo assim também não inviabiliza o planejamento eficiente e sua execução com propriedade construtiva.

Nesse sentido de falta de correlação e complementação entre o feedback da prova Brasil, a realidade da sala de aula e em concordância com o que afirma Zabala (1998, p. 212) de que “não existe nenhum sistema que possa garantir o melhor posto para todos [...]”, e mediante os problemas e questionamentos que foram apresentados rumo a investigação estão os seguintes:

- É possível que através da avaliação tradicional o professor dimensione a aquisição de conhecimento que seu aluno abstrai e potencializou ao longo dos bimestres?

- As provas formuladas pelos professores correspondem ao nível de desenvolvimento cognitivo do aluno, a fim de garantir continuidade e coerência no percurso escolar desse estudante ou se adequam ao interesse do docente e do sistema de ensino camuflando o aprendizado real do aluno?

### **1.1.1 Hipóteses**

- A avaliação faz parte do ato educativo, portanto há a necessidade conhecer sua concepções e de fazer combinações de métodos para avaliar o aluno de modo que o excesso de conteúdos distantes da realidade não se sobreponha a função do instrumento avaliativo que é orientar a prática pedagógica para viabilizar caminhos que levem o aluno a aprender a aprender.
- O binômio ensino e aprendizagem perpassa pelo processo de seleção criterioso de métodos educacionais que indicam o caminho a percorrer pelo docente e os quais norteiam a prática pedagógica definindo com clareza o desempenho do aluno após ser submetido a uma determinada aprendizagem.
- As metodologias e estratégias adotadas pelos professores não dão conta de alcançar as especificidades dos alunos, interferindo diretamente nos baixos resultados apresentados pela escola neste nível de ensino 9º (nono) ano do ensino fundamental e dessa forma contribuindo com o elevado índice de retenção dos estudantes.

### **1.2 Objetivo Geral**

- Analisar os instrumentos avaliativos adotados pelo professor dentro do processo de ensino e aprendizagem observando se estão alcançando as especificidades dos alunos em seus desenvolvimentos pessoais, linguísticos e pedagógicos, ao mesmo tempo em que corresponde à sociedade pela qualidade do trabalho didático realizado.

### **1.3 Objetivos Específicos:**

- Ordenar os métodos de avaliação adotados pelos docentes do 9º (nono) ano do Ensino Fundamental, para a disciplina de Língua Portuguesa;
- Identificar quais as metodologias e estratégias que norteiam a prática didática-pedagógica do professor;
- Refletir sobre a introdução das novas tecnologias enquanto ferramentas didáticas e pedagógicas orientadoras do processo avaliativo educacional, e suas implicações metodológicas para o processo de ensino e aprendizagem.

### **1.4 Justificativa da Pesquisa**

A avaliação educacional deveria estar para que o docente identificasse os pontos fracos e os pontos fortes dos alunos e ser percebida como um caminho a encontrar soluções para sanar as dificuldades de aprendizagens dos estudantes reveladas ao longo do processo de ensinagem de modo a vislumbrar o entendimento de que no espaço educativo ou na sala de aula existem dois protagonistas enquanto sujeitos de produção de saberes, o avaliador e o avaliado identificados como professor e aluno que estão em pontos diferentes e em condições desiguais no que se refere a pluralidade concernente aos saberes escolares e sistematizados.

Avaliar pressupõe entre outras coisas olhar com clareza as diversidades presentes e muitas vezes subliminar existente na dinâmica do processo de ensino e aprendizagem, e é através dessa sensibilidade e compreensão que o estudo proposto sobre a avaliação escolar segue observando este tema obviamente não como uma novidade, mas como necessidade de revisitar e atualizar as discussões.

O ineditismo e a relevância do desenvolvimento dessa pesquisa se dão em virtude da necessidade e da urgência do docente que atua no ensino fundamental se apropriar de instrumentos avaliativos diversos, tomar posse das novas práticas pedagógicas, a fim de inculcar no discente a compreensão da pluralidade dos conteúdos de Língua

Portuguesa previstos no currículo e que são extremamente necessários para nortear os demais saberes.

O estudo que visa contribuir para a reflexão da tirania das provas e trabalhos que tenham apenas o cunho classificatório, para que prevaleça a abordagem qualitativa que direciona o processo de ensino e aprendizagem desconstruindo a figura autocrática velada, mas que ainda hoje se faz presente pela ação pedagógica de muitos professores.

Decerto que a avaliação contínua e cumulativa estabelecida pela Lei 9.394/96 é clara no que discorre sobre a obrigatoriedade de provas, mas ela também pontua que esse mesmo processo seja constante, ou seja podendo a avaliação ser efetivada por meio da observação permanente do professor, que desse modo poderá avaliar o aluno por inteiro eximindo os métodos tradicionais que encolhem, dividem e colocam a capacidade do aluno que passa a ser subjugado, instigado e finalmente avaliado por momento estanque que são parâmetros em que o docente não consegue alcançar a grandeza do desempenho que envolve habilidade e competência de cada aluno durante o ano letivo.

O interesse dessa pesquisa estar em descobrir os pontos fracos que são impulsionadores de retenção no 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual CAIC e desafiar os docentes dessas turmas a implementarem outras formas para avaliar seus alunos, ou seja, sugerir para estes professores que os instrumentos avaliativos devem estar a serviço da aprendizagem vislumbrando as estratégias mais adequadas para aplicá-los conforme as demandas de defasagens ou mesmo de dificuldades de assimilação de conteúdo que o aluno possa apresentar, considerando que os mesmos devem ter abrangência individual e coletiva para que seja capaz de analisar a evolução cognitiva dos alunos para que estes possam desenvolver habilidades, adaptar e se apropriar dos conhecimentos linguísticos e saber utilizá-los na vida prática.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

Mediante a problemática sobre o resultado das notas dos educandos seja mais complexa do que imaginamos chegar a uma compreensão por nota ou conceitos, significa passar por uma análise bem mais ampla em termos de representação. Pela própria complexidade da tarefa avaliativa o uso dos conceitos evita cicatrizes da precisão e a injustiça decorrente do uso abusivo das notas (HOFFMANN, 2005, p. 45).

### 2.1 Concepções da avaliação da aprendizagem

No Brasil os parâmetros que fundamentam a avaliação da aprendizagem encontram suportes em escritos legais como na LDBEN 9394/1996, (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional), Brasil (1996, p.10). Seção I, artigo 24, inciso V parte a: "(...) Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais (...)")

O texto em que se assenta a LDB para estabelecer como deve ocorrer o processo avaliativo no contexto escolar pode ser analisado em duas etapas, sendo primeiramente o ponto em que discorre que a avaliação deverá ser contínua e cumulativa no que se percebe que não tem o objetivo explícito para classificar ou selecionar os alunos, pois cabe ao professor colocar as aprendizagens significativas em detrimento de aspectos meramente classificatório, entretanto:

[...] não há como, de imediato, eliminar as notas e conceitos da vida escolar. Em função disso, é possível pedagogicamente (não administrativamente) sanar esta dificuldade pelo estabelecimento de conhecimentos, habilidades e hábitos mínimos a serem adquiridos pelos educandos e pelo encaminhamento do ensino a partir dessa definição. (LUCKESI 2011, p. 56)

A transcrição acima pode ser complementar a fala de Freire (1982, p. 94). Em que pontua que “A avaliação é da prática educativa, e não de um pedaço dela”. Isso significa afirmar que a avaliação não deve ser aplicada em momentos isolados do processo, mas observando critérios que sobretudo perpassam pelo caminho ético em prol da educação de qualidade conforme orienta a LDB, contudo, vale ressaltar que esta é uma lei indicativa e não resolutiva dos fenômenos que cercam o processo de ensino e aprendizagem.

O segundo ponto sobre a avaliação em que a legislação brasileira destaca é em relação aos aspectos qualitativos que se devem sobrepor aos quantitativos, ou seja, que a avaliação qualitativa seja percebida, absorvida e sobretudo aplicada pelo professor com maior ênfase dada a sua relevância à quantitativa que em muitos casos se caracteriza pelo autoritarismo e se materializa como elemento controlador e excludente nas mãos do professor que a percebe apenas como instrumento exclusivamente medidor de conhecimentos adquiridos e disciplinador de comportamentos sociais o que não corresponde a função do processo avaliativo, pois:

Medir significa determinar a quantidade, a extensão ou o grau de alguma coisa, tendo por base um sistema de unidades convencionais. Na nossa vida diária estamos constantemente usando unidades de medidas, unidades de tempo. O resultado de uma medida é expresso em números. Daí a sua objetividade e exatidão. A medida se refere sempre ao aspecto quantitativo do fenômeno a ser descrito (HAYDT 2000, p. 9).

Pelos olhos do autor o foco da avaliação não de ser apenas de priorizar o acúmulo ou a quantidade daquilo que o sistema impõe e que o professor concebe como via principal para avaliar o desenvolvimento do aluno, e que embora usar medidas faça parte do processo de ensino e aprendizagem é possível avançar através das novas práticas pedagógicas que indicam várias técnicas e instrumentos capazes de indicar se houve evolução cognitiva do aluno durante o ano letivo sem que o desfecho seja necessariamente uma fonte punitiva.

Os critérios de avaliação explicitam as expectativas de aprendizagem, considerando objetivos e conteúdos propostos para a área e para o ciclo, 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 condições de desenvolvimento do ponto de vista pessoal e social. (PCN, 1998, p. 80)

Essa visão dos parâmetros Curriculares Nacionais relativas ao ato de avaliar deve não apenas causar expectativas sobre o resultado final, mas como afirma Hadji (2001, p. 9) “Espera-se assim, que a avaliação se torne uma poderosa alavanca para uma ampliação do êxito da escola”. Nesse contexto tanto os PCNs quanto Hadji convergem para que a avaliação esteja principalmente a serviço da aprendizagem, e que encontre no professor um profissional comprometido e que realmente se identifique com o trabalho



pedagógico sendo um mediador capaz de orientar os alunos no processo evolutivo de modo que superarem suas limitações, pois:

Ninguém pode optar por um determinado trabalho apenas por ser o possível para sua condição social, se dará um processo de tentativa de identificação com esse papel que vai desempenhar. Esse processo de identificação vai se dando desde cedo e é o que terminará por tornar mais suportável os longos anos de magistério. Este passará a ser um peso leve ou pesado, ou até uma realização pessoal. Cada um de nós sabe o que nos identifica com o magistério e como foi se dando esse processo de identificação, a ponto de sermos professores (as). (ARROYO, 2008, p.127).

Em tempos de reorganização de currículo no Brasil, não é possível deixar de fora da discussão das concepções avaliativas a formação do professor para atuar no magistério, visto que uma está completamente atrelada a outra, ora orientando a trajetória docente, ora reconstruindo e direcionando os procedimentos metodológicos a fim de superar o apartheid<sup>1</sup> ainda presente nas escolas brasileiras e com isso recuperar as identidades dos discentes de modo que o reflexo dessa ação seja sobretudo a conclusão do ensino básico em igual condição de oportunidades a serem avaliados dentro do processo de ensino e aprendizagem, e sendo assim:

As discussões sobre avaliação somam com a preocupação com a recuperação de identidades positivas: avaliação como reconhecimento dos avanços e dos esforços, expressos nas ações e nos produtos coletivos ou individuais, como recuperação da autoestima e da identidade. A avaliação recuperada como ação formadora ou deformadora. (ARROYO, 2008, p. 160)

Nesse alinhavar das concepções que compreendem o processo de ensino e aprendizagem como uma via de mão dupla, existem alguns consensos entre os teóricos como a necessidade de impregnar de sentido a prática pedagógica que estimula a autonomia do aluno para aprender, as redefinições do processo avaliativo desmistificando a avaliação enquanto instrumento classificatório e excludente e as interações sociais que combatem a segregação subjacente nas instituições de ensino brasileiras.

---

A<sup>1</sup> Apartheid – significa: Tudo o que estiver relacionado com o ato de segregar. “Separação” ou “identidade separada” (<https://www.dicio.com.br/apartheid/>)

## **2.2 As avaliações: formativa, somativa e diagnóstica, no ensino brasileiro e suas características.**

É sabido de que as avaliações formativa, somativa e diagnóstica, no ensino brasileiro tem características próprias e de que as discussões entorno dos seus desdobramentos sempre foram questionadas no decorrer dos anos independente da época ou período e sob esse foco a avaliação se desdobra em diagnóstica, formativa e somativa.

Vale ressaltar que entre elas existem uma relação de correspondência, ou seja, estão concatenadas entre si, sendo que cada uma dentro do sistema educacional tanto se fundamenta quanto se mobiliza em seus próprios critérios, com a finalidade de testar, medir resultados alcançados, avaliar, avaliar para ressignificar ou mesmo punir o estudante.

Lançar mãos de uma diversidade de instrumentos avaliativos é uma necessidade para ressignificar os conteúdos, ampliar e melhorar a qualidade de ensino. No entanto é necessário que o professor compreenda todas as dimensões da ação avaliativa que devem orientar a aprendizagem e que são perseguidas ao longo da história da educação, como se lê:

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

Avaliar para a autora está intrinsecamente ligada a ação e reflexão e o professor deveria explorar para além de situações pontuais, buscando metodologias propulsoras capazes de subsidiar e implementar as ações didáticas do seu trabalho pedagógico desencadeando novas formas de correlacionar os elementos que constituem os instrumentos avaliativos visando superar as dificuldades e os fracassos concernentes ao processo de ensino e aprendizagem e o professor que não investe na sua formação fica alheio ou cego diante das questões repletas de significados como as que envolvem a avaliação da aprendizagem sem conseguir compreender que:

O aluno não aprende porque não tem oportunidade de revelar o que pensa, discutir suas ideias, elucidar suas dúvidas! E somente uma resposta aponta a necessidade de se repensar a formação dos professores: o professor apresenta falta de conhecimento quanto a questões de aprendizagem (HOFFMANN,1995, p.47).

O tema avaliação da aprendizagem é tão amplo que acaba por enveredar por diversos braços pedagógicos que se revelam como implicadores para o avanço ideológico e concreto do ato de avaliar, visto que perpassa entre outras vias pela formação docente que tem sido ao longo da história da educação no Brasil um muro de arrimo para mudança de atitude nesse sentido, pois o professor precisa ter clareza, objetivos e imparcialidade no processo, saber mobilizar os recursos que estão a suas mãos de modo que sirvam como eixo orientador para o que se pretende alcançar. É fundamental unir teoria e prática, porque já não é mais possível, nem aceitável que siga uma lógica para ensinar e outra para avaliar.

O professor deve buscar caminhos que possam viabilizar a autonomia da aprendizagem do aluno de modo que o aproveitamento dos conteúdos e os objetivos estabelecidos não sejam comprometidos em decorrência de critérios inalcançáveis e irreais adotados pelo professor para avaliar o estudante, há de se lançar mãos também das orientações didáticas indicadas expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais abaixo transcrito:

A conquista dos objetivos propostos para o ensino fundamental depende de uma prática educativa que tenha como eixo a formação de um cidadão autônomo e participativo. Essa prática pressupõe que os alunos sejam sujeitos de seu processo de aprendizagem e construam significados para o que aprendem, por meio de múltiplas e complexas interações com os objetos de conhecimento, tendo, para tanto, o professor como mediador. (PCN, 1998, p. 81)

Pensando a dimensão da prática educativa como ponto de largada para o ato avaliativo e o que isso representa para o aluno enquanto sujeito da sua própria construção de cidadania, fica explícita a necessidade de o professor rever com frequência os critérios reais que sejam capazes de fomentar a autonomia do estudante a fim de desencadear sua participação e interesse em realizar as atividades propostas em sala de aula.

Vale pontuar que o PCN, (1998, p. 81) em relação a orientações didáticas afirma também que não existem, “receitas de “como ensinar”, mas, fundamentalmente, reflexões que possam orientar a ação do professor na criação de situações de aprendizagem. ” E são essas ações que podem ser redefinidas considerando as diferentes capacidades e interesses dos alunos, pois a avaliação deve servir para orientar o processo de ensino e aprendizagem

### **2.2.1 Função Formativa da Avaliação**

A avaliação formativa é otimista e parte sempre do pressuposto de que o aluno está em busca constante de aprender e a espera de alguém disposto a ensiná-lo, nesta concepção os encaminhamentos pedagógicos estão intrinsecamente ligados ao desenvolvimento do aluno através da intervenção de ações didáticas que visam suplantar suas dificuldades tornando-os autores das suas aprendizagens, e também através da atuação principal da função informativa inerente a avaliação formativa que poderá repercutir no trabalho pedagógico docente.

Para Haydt (198, p. 11) está implícito aí que a avaliação formativa “pode ser útil para orientar tanto o aluno como o professor: fornece informações sobre o aluno para melhorar sua atuação e dá elementos ao professor para aperfeiçoar seus procedimentos didático. ” Nesses fundamentos a ideia de professor dinâmico, reflexivo se destaca pelas interações das dimensões mais particulares do ato de mobilizar os conhecimentos dentro de sala de aula.

O caráter conceitual da avaliação formativa também se destaca enquanto fio condutor dos conhecimentos a serem avaliados, pois em todas as concepções de avaliação escolar o professor utiliza a prova como instrumento de verificação ou correção de atividades diárias com o mesmo objetivo.

O ato pedagógico através da avaliação deve orientar e assumir uma dimensão pautada em estratégias de ensino necessárias para uma prática avaliativa capaz de alcançar não os objetivos do professor, mas tudo o que o aluno foi capaz de aprender durante o processo de ensinagem, e abre-se, no entanto, uma discussão que a avaliação formativa pode incorrer em:

[...] uma prática avaliativa que compreende, no início do processo, o estabelecimento de objetivos pelo professor (na maioria das vezes relacionadas estreitamente a itens de conteúdo programático) e, a determinados intervalos, a verificação, através de testes, do alcance desses objetivos pelos alunos. Quando inserida no cotidiano, a ação avaliativa restringe-se à correção de tarefas diárias dos alunos e registro dos resultados. Assim, quando se discute avaliação, discutem-se, de fato, instrumentos de verificação e critérios de análise de desempenho final. (HOFFMANN, 2005, p. 34)

A autora destaca que as deficiências da avaliação formativa que é assimilada e mobilizada pelo professor apenas enquanto uma ferramenta para cumprir objetivos ou corrigir tarefas diárias que vão ao final gerar registros dos resultados e que sendo assim a função principal do processo avaliativo acaba limitando-se aos instrumentos analíticos de verificação tornando-se apenas cumulativa e quantitativa.

Para Perrenoud (1999, p. 103) é formativa “toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo. ” Ou seja, tem seu caráter na funcionalidade da construção do conhecimento através do estudo dos erros que indicaram o caminho percorrido pelo aluno para alcançar determinado resultado e vislumbrar as estratégias que o professor usará para regular sua ação interventora e pedagógica.

Formativa tem como função informar o aluno e o professor sobre os resultados que estão sendo alcançados durante o desenvolvimento das atividades; melhorar o ensino e a aprendizagem; localizar, apontar, discriminar deficiências, insuficiências, no desenvolvimento do ensino-aprendizagem para eliminá-las; proporcionar feedback de ação (leitura, explicações, exercícios) (SANT’ANNA, 2001, p. 34).

Como se percebe há uma intencionalidade da ação educativa para assegurar a obtenção dos objetivos inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, o qual perpassa necessariamente por meio da informação que vai apontar para o professor onde está a deficiência ou lacuna do aluno e de como saná-la, além de ter como ferramenta de reformulações didáticas uma diversidade de instrumentos avaliativos que podem servir de eixos orientadores de como avaliar o aluno se, por atividade diária executada, ao final de cada unidade de ensino, lista de exercícios, separando os assuntos

de acordo com o valor de juízo dos conteúdos que é atribuído pelo próprio estudante.

Deste modo:

[...] uma avaliação formativa informa os dois principais atores do processo: o professor, que será informado dos efeitos reais de seu trabalho pedagógico, poderá regular sua ação a partir disso. O aluno, que não somente saberá onde anda, mas poderá tomar consciência das dificuldades que encontra e tornar-se-a capaz, na melhor das hipóteses, de reconhecer e corrigir ele próprio seus erros. (HADJI, 2001, P. 20)

Ainda de acordo com Hadji (2001, p. 98) “uma avaliação formativa deveria possibilitar a compreensão da situação do aluno, de modo a imaginar ações corretivas eficazes.” Diante dessa perspectiva de avaliação, compreende-se que ao professor cabe reorganizar e otimizar métodos que viabilizem informações que resultem na regulação intencional de ensinar e aprender, concebendo toda informação proveniente do processo avaliativo como adverte o teórico:

A avaliação formativa está, portanto, centrada essencial, direta e imediatamente sobre a gestão das aprendizagens dos alunos (pelo professor e pelos interessados). Essa concepção se situa abertamente na perspectiva de uma regulação intencional, cuja intenção seria determinar ao mesmo tempo o caminho já percorrido por cada um e aquele que resta a percorrer com vistas a intervir para otimizar os processos de aprendizagem em curso. (PERRENOUD, 1999, p.89)

O desafio evidente se apresenta em como formular um feedback formativo tendo em vista que o ato pedagógico não pode ser dissociado da provocação, nem deve estar subordinado a exames classificatórios, mas fundamentado no diálogo e sobretudo na compreensão do professor que concebe o processo avaliativo como instrumento de crescimento cognitivo e não para a progressão do aluno.

De acordo com Hadji, (2001, p. 21) “uma avaliação que não é seguida por uma modificação das práticas do professor, tem poucas chances de ser formativa”. Essa visão compreende que o professor há de observar os pontos frágeis do aluno e buscar mudanças em sua forma de conduzir o processo de ensinagem, a fim de atuar de modo que sua intervenção pedagógica supere as dificuldades reveladas pela falta de assimilação dos conteúdos pelo aprendente, pois a avaliação formativa não tem como finalidade a seleção e a exclusão do aluno.

A reflexão do autor acima citado é clara no sentido em que é preciso que o professor analise os métodos de ensino, sua relação entre teoria e prática antes de aplicá-los, insira no cotidiano pedagógico uma dinâmica de avaliação capaz de aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem objetivando a aquisição do conhecimento do aluno, haja vista que a finalidade da avaliação conforme Zabala (1998, p. 200) “[...] é ser um instrumento educativo que informa e faz uma valoração do processo de aprendizagem seguido pelo aluno, com o objetivo de lhe oportunizar, em todo momento, as propostas educacionais mais adequadas”.

Hadji (2001, p. 68) afirma ainda que: “O essencial é auxiliar o aluno a construir para si um bom sistema interno de orientação”. Ou seja, fomentar o estudante ao desenvolvimento da autonomia intelectual, que o leve a formular, reformular, fazer correções e aplicar os conteúdos aprendidos a fim de melhorar o seu desempenho. Nesta perspectiva:

[...] A avaliação formativa não apenas fornece dados para que o professor possa realizar um trabalho de recuperação e aperfeiçoar seus procedimentos de ensino como também oferece ao aluno informação sobre seu desempenho em decorrência da aprendizagem, fazendo-o conhecer seus erros e acertos e dando-lhe oportunidade para recuperar suas deficiências. (HAYDT, 1988, P. 21)

É possível observar que a avaliação deve servir de bússola para orientar a didática que o professor utilizará com a intencionalidade de servir ao aluno para que este consiga percorrer o caminho para a construção dos conhecimentos com autonomia comprometido com suas produções encontrando sentido para os conteúdos de modo que avance para alcançar a aprendizagem como pressupõe a avaliação formativa.

Para ampliar a discussão Hadji (2001) pontua que a avaliação formativa, para o professor, perpassa por quatro importantes conjunturas ou condições que se observadas, compreendidas sobretudo seguidas podem superar a visão meramente classificatória que ainda permeia o ato avaliativo, que são:

1: ter sempre o objetivo de esclarecer os atores do processo de aprendizagem (tanto o aluno como o professor); 2: não se limitar a uma única maneira de agir, a práticas estereotipadas; 3: tornar os dispositivos transparentes; 4: desconfiar dos entusiasmos e abusos de poder. (HADJI, 2001, p. 75)

Outras condições ou aspectos também podem ser entendidos como resultados satisfatórios para a avaliação formativa como por exemplo a visão de Bloom, Hastings e Madaus (1983, p. 142) que afirmam que “o maior mérito da avaliação formativa está na ajuda que ela pode dar ao aluno em relação à aprendizagem da matéria e dos comportamentos, em cada unidade de aprendizagem”

A função da avaliação formativa deve ser bem entendida e bem correlacionada com as intencionalidades das unidades de ensino e seus objetivos, para que não desvirtue nem invalide as pretensões didático-pedagógicas que emergem todo o seu direcionamento de construção dos diversos saberes que compõem o currículo escolar do aluno.

### **2.2.2 Função Somativa da Avaliação**

[...] a aprendizagem humana somente se processa na medida em que o educando é capaz de construir significados e atribuir sentido ao conteúdo da aprendizagem; aceitamos, dessa maneira, que todo aluno é sempre o agente central na forma como constrói conhecimentos. Em outras palavras, pensamos avaliação da aprendizagem através de uma perspectiva construtivista (ANTUNES, 2008, p. 15).

A avaliação somativa é a concepção mais comum inserida na realidade das escolas brasileiras, com o objetivo claro de avaliar o resultado da aprendizagem através da verificação das competências e as habilidades desenvolvidas pelo aluno ao final de cada bimestre, semestre ou ano letivo, a fim de classificá-lo para próxima etapa, modalidade ou nível de ensino considerando o que realmente o aluno aprendeu por meio de notas exclusivamente.

Na avaliação somativa de acordo com Luckesi (2011, p. 190) “[...] o estudante é tomado exclusivamente como um sujeito que responde a um instrumento de coleta de dados.” Tendo, portanto, sua relevância meramente classificatória visto sua ênfase nos resultados finais, vale ressaltar que essa concepção de instrumento avaliativo tem sua fundamentação na pedagogia conteudista e tradicional.

Segundo Perrenoud (1999, p. 18) “[...] a avaliação tradicional, não satisfeita em criar o fracasso, empobrece as aprendizagens e induz, nos professores, didáticas conservadoras e, nos alunos estratégias utilitaristas.” Desenvolve no aluno o hábito de



estudar só para fazer prova e mais nada, pois está intrinsicamente conectada a função classificatória que é uma das características da abordagem tradicional aplicada no ato pedagógico, sendo uma avaliação particular, ou seja:

Uma avaliação pontual, que geralmente ocorre no final do curso, de uma disciplina, ou de uma unidade de ensino, visando determinar o alcance dos objetivos previamente estabelecidos. Visa elaborar um balanço somatório de uma ou várias sequências de um trabalho e pode ser realizada num processo cumulativo, quando esse balanço final leva em consideração vários balanços parciais. (GIL, 2006, p. 248).

Ao adentrar na abordagem tradicional no que visa essencialmente o alcance de objetivos em detrimento ao aprendizado e que tange identificar o que o aluno aprendeu ou deixou de aprender mediante um processo cumulativo de conteúdo, se torna importante acrescentar o que neste sentido afirma Mizukami (1986, p. 15) “[...] a reprodução dos conteúdos feita pelo aluno, de forma automática e sem variações, na maioria das vezes, é considerada como um poderoso e suficiente indicador de que houve a aprendizagem e de que o produto está assegurado. ” Presta-se, no entanto, para comparar os resultados obtidos com diferentes alunos.

O professor se coloca dentro do processo de ensinagem como o detentor maior dos saberes, outro ponto questionável na avaliação somativa está no fato de que é tomado como verdadeiro e fundamental o processo de aprendizagem pelo acúmulo e memorização de conteúdos, visto que o estudante alcançará a nota em decorrência da repetição e reprodução desse caminho.

O foco vai está todo concentrado conforme Mizukami (1986, p. 17) na “quantidade e exatidão de informações que se consegue reproduzir”, e nessa ótica evidencia-se a relevância que se dá para o acúmulo de informações injetadas pelo professor e que aluno de modo passivo é capaz de memorizar para transferir na prova conforme não o entendimento e compreensão que o ele, o aluno obteve em relação ao conteúdo disposto em sala de aula, mas conforme as expectativas de caráter comprobatório do professor em relação aos resultados.

[...] as práticas tradicionais privilegiam o caráter comprobatório de uma etapa escolar percorrida pelo aluno, reunindo e apresentando resultados obtidos e tecendo considerações atitudinais que, na maioria das vezes, servem apenas

para explicar ou justificar o alcance desses resultados em determinado tempo e lugar. (HOFFMANN, 2001, p. 25)

Nessa forma de avaliar em que o professor prioriza o resultado em detrimento a tudo que realmente foi assimilado pelo aluno durante o processo de aprendizagem, fomenta neste a ideia de que o melhor da classe é o que alcança a maior nota e esse sentimento pode levar o aluno a desprezar as diversidades de conhecimentos que podem ser apreendidas no contexto de sala de aula e centralizando seu objetivo para memorizar um único assunto por perceber que é dessa forma que o professor mede o aprendizado da turma, pois:

[...] o que importa na escola não é aprender, mas sim ter nota. Trabalha-se e estuda-se por nota. [...] A nota é aversiva, na medida em que ela é uma espada sobre a cabeça de cada um, se, com ela se é aprovado, também, se é reprovado. Os alunos se acomodam a muitas coisas na escola, tendo em vista obter as notas que necessitam e que são utilizadas pelos professores como disciplinadoras. (LUCKESI, 1992, p. 486)

A avaliação somativa tem sua fragilidade em muitos aspectos, mas o mais eminente se revela pela utilização de velhas e ultrapassadas metodologias que se configuram em práticas pedagógicas superficiais e ineficientes para formar cidadãos críticos, bem como sua característica classificatória que responsabiliza o aluno pelo seu fracasso e potencializa no professor a ideia de que é muito bom docente por ser temido e obter o maior número de estudantes retidos em sua disciplina reduzindo o aprendizado há dados essencialmente quantitativos eliminando dessa forma toda e qualquer chance de gerar mudanças capazes de superar as mazelas do processo de ensino e aprendizagem que poderiam garantir a evolução cognitiva do alunado.

Contudo, é importante pontuar que essa prática avaliativa é bastante comum nas escolas brasileiras e mobiliza todo o sistema da educação nacional enquanto controladora e reguladora da educação escolar através de diversos instrumentos como: Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB); Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE); Prova Brasil e outros. Todos com o objetivo de avaliar o resultado da aprendizagem ao final do processo educacional.

### 2.2.3 Função Diagnóstica da Avaliação

A avaliação diagnóstica deve acontecer de acordo com Haydt (2000) ao “início de cada unidade de ensino” esta concepção tem como princípio avaliativo a reflexão e o conhecimento dos pontos fracos dos alunos dentro do processo de ensinagem e reconhecer os impedimentos que compeliram estes estudantes de modo a não alcançarem bons resultados evolutivos levando-os assim a retenção escolar e em alguns casos o abandono dos estudos antes mesmo do ciclo conclusivo, por isso:

Não é apenas no início do período letivo que se realiza a avaliação diagnóstica. No início de cada unidade de ensino, é recomendável que o professor verifique quais as informações que seus alunos já têm sobre o assunto, e que habilidades apresentam para dominar o conteúdo. Isso facilita o desenvolvimento da unidade e ajuda a garantir a eficácia do processo ensino – aprendizagem (HAYDT, 2000, p. 20).

O fragmento acima descreve a preocupação do teórico em relação a professores que primam por classificar os alunos tornando a avaliação uma atividade meramente de caráter eliminatório e excludente sem as devidas considerações que devem ser inseridas frente ao processo avaliativo.

Para Luckesi (2002, p. 79-88) “Avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorienta-la para produzir o melhor resultado possível; por isso não é classificatória, nem seletiva, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva”. Servindo, no entanto, a avaliação da aprendizagem para a ação/reflexão, para auxiliar o aluno a aprender fazendo e refazendo seus equívocos e ressignificando seus conceitos dos conteúdos propostos, além de oferecer ao professor possibilidades de mudar ou ampliar sua forma de ensinar.

Certamente que o processo avaliativo através do diagnóstico instrumentaliza o docente para alcançar os objetivos previstos inicialmente a cada unidade de ensino, e deve subsidiar o planejamento pedagógico, a fim de reparar metodologias incapazes de revelar o que realmente o aluno aprendeu. Conforme transcrito abaixo:

[...] rever sua metodologia de trabalho em sala de aula; redimensionar o uso da avaliação (tanto do ponto de vista da forma como do conteúdo); alterar a postura diante dos resultados da avaliação; criar uma nova mentalidade junto

aos alunos, aos colegas educadores e aos pais. (VASCONCELOS, 1995, p. 54)

A qualidade que vem se buscando na educação está estreitamente ligada a avaliação escolar dos alunos e a forma como os professores encaminham os conteúdos do currículo, contudo Vasconcellos, (2005, p. 46) afirma que: “a principal finalidade da avaliação no processo escolar é ajudar a garantir a construção do conhecimento, a aprendizagem por parte dos alunos”. Nesse sentido a função da avaliação deve superar a ideia da prática seletiva que se revela na sua forma mais usual quantificadora que reflete uma nota supostamente indicadora do volume de aprendizagem do aluno durante os encaminhamentos pedagógicos.

De certo que a burocracia do Sistema de Ensino emerge de uma preocupação gigante sobre números e transfere para os professores a responsabilidade de apresentar resultados atrelados a essa ideologia mensurativa de que a nota comprova tudo aquilo que o aluno foi capaz de aprender ao final de uma unidade de ensino premissa não comprovada nem por teoria nem por prática educativa ainda que muitos professores a utilizem como um fim de um processo.

É preciso enxergar a avaliação sob a dimensão diagnóstica que se dá no processo de ensinagem o qual favorece a construção do conhecimento do aluno e aponta o caminho a ser percorrido pelo professor para sanar as defasagens de aprendizagens. Nesse viés a avaliação não pode mais ser somente um instrumento demonstrativo decorativo de cunho ilusório mascarando a realidade da má qualidade de ensino que se reflete nas lacunas que acompanham o aluno ao longo da sua vida escolar, por isso se faz imprescindível a compreensão de que:

É preciso ter presente, também, que medir é diferente de avaliar. Ao medirmos um fenômeno por intermédio de uma escala, de provas, de testes, de instrumentos calibrados ou por uma classificação ou categorização, apenas estamos levantando dados sobre uma grandeza do fenômeno. [...] Mas, a partir das medidas, para termos uma avaliação é preciso que se construa o significado dessas grandezas em relação ao que está sendo analisado quando considerado como um todo, em suas relações com outros fenômenos, suas características historicamente consideradas, o contexto de sua manifestação, dentro dos objetivos e metas definidos para o processo de avaliação, considerando os valores sociais envolvidos. (GATTI, 2003, p. 110)

Ao reconhecer a importância de avaliar para ressignificar o que se pretende ensinar e que o aluno não aprendeu, a partir da análise diagnóstica o professor poderá utilizar a avaliação da aprendizagem para planejar ações mais consistentes como por exemplo, consultar o histórico do aluno e sua condição humana para integrá-lo no processo de ensino e aprendizagem de acordo com suas especificidades, abrir espaço para uma relação dialógica em sala de aula.

Ao afirmar que é uma emergência que os professores tomem posse dos saberes como os necessários à educação, Morin (2007, p. 47) escreveu o seguinte “conhecer o humano é, antes de mais nada, situá-lo no universo, e não o separar dele. Todo conhecimento deve contextualizar seu objeto, para ser pertinente”. Desse modo e na esfera individual o aluno precisa ser percebido na sua multiplicidade humana a partir desse entendimento, o professor lançar mãos dessas e muitas outras possibilidades de aplicação da avaliação enquanto instrumento integrante de sua prática pedagógica que influi diretamente no avanço da escolaridade do estudante.

Morin (2007, p. 53) pontua que “A racionalidade não dispõe, portanto, de poder supremo”. Diante dessa premissa um entre os muitos entendimentos sobre as relações discente/docente é de que o professor sabe que a função avaliadora diagnóstica não elimina as provas por isso mesmo implica também em coleta de dados numéricos por ser esta uma exigência do sistema educacional brasileiro, entretanto priorizar a análise dos conteúdos que estão sendo produzidos numa via de mão dupla entre professor e aluno é uma urgência, pois a avaliação deve estar a serviço do aprendizado eficiente, superando paradigmas através das boas práticas pedagógicas e seguindo critérios capazes de resguardar a integralidade do processo.

### **2.3 Avaliação da aprendizagem e seus desafios no processo de ensinagem**

A avaliação é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem e o estudante deve ser avaliado continuamente pelo aparato de informações que agrega ao longo da sua trajetória escolar e de acordo com aquilo que é capaz de realizar dentro desse processo de ensinagem, o docente segundo Hoffmann, (1993, p. 76) não percebe a avaliação, “como um processo de permanente troca de mensagens e de significados,

um processo interativo, dialógico, espaço de encontro e de confronto de ideias entre educador e educando em busca de patamares qualitativamente superiores de saber”.

Para Hoffmann (1993, p.11) entre os muitos coeficientes que influenciam a prática tradicional alvo de críticas ao longo da história da educação Brasileira, “desponta sobre maneira a crença dos educadores de todos os graus de ensino na manutenção da ação avaliativa classificatória como garantia de um ensino de qualidade, que resguarde de um saber competente dos alunos”.

Ou seja, muitos professores ainda entendem que as absorções dos conteúdos escolares pelo aluno só podem ser medidas através de uma escala numérica que vai dizer o quanto este aprendeu negando as experiências de vivências múltiplas deste estudante o transformando eu um ser paciente e receptivo, pois certamente que conforme Antunes (2003, p. 41) “Avaliar não é apenas medir e o valor de um saber não pode ser expresso como o resultado do peso na balança ou da estrutura na fita métrica”.

Essa forma de avaliar deveria estar obsoleta, pois hoje é sabido de que não é possível conceber o rendimento escolar do estudante para além do julgamento de ordem numérica ou de atribuir notas com caráter excludente, vislumbrando melhores adaptações didáticas como se este modelo de avaliar fosse suficiente para implementar elementos capazes de alcançar as especificidades de cada turma.

Segundo Luckesi, (2003, p. 25). “Pedagogicamente, a avaliação da aprendizagem, na medida em que estiver polarizada pelos exames, não cumprirá a sua função de subsidiar a decisão da melhoria da aprendizagem”. É preciso ter sensibilidade, conhecimento e discernimento para avaliar além do pré-julgamento de resultados obtidos ao final de uma etapa escolar, não basta saber é preciso saber e atuar sobre o saber para que o instrumento avaliativo sirva ao seu propósito sem desvio seletivo e intencional que atropela o percurso escolar do aluno e de acordo com Freire (2018, p. 67) “O melhor ponto de partida para estas reflexões é a inconclusão do ser humano de que se tornou consciente”.

A discussão no entanto é muito maior do que pressupõe os objetivos deste estudo, visto que a ação humana também deve mobilizar além do conteúdo e o caminho que leva a progressão escolar do aluno as legislações vigentes que norteiam o processo de ensino e aprendizagem como a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, (Lei 9.394/96, V

– a) estabelece que a avaliação deve ser “contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.

Essa leitura leva a consubstanciar tudo o que já foi abordado pelos teóricos ao longo da história da educação em que afirmam incansavelmente que "seja pontual ou contínua, a avaliação só faz sentido quando leva ao desenvolvimento do educando (REVISTA NOVA ESCOLA, 2009).

Entretanto, muitos professores ainda concebem a avaliação como sinônimo de atribuição de uma nota que poderá ser representada numa escala de 0 à 10 que vai comprovar de acordo com o conceito de valor de juízo que cada professor atribui a cada nota dentro dessa escala que enquanto indicador vai dizer quem aprendeu e quem não aprendeu os conteúdos propostos através dessa estatística de medidores meramente quantitativos deixando escapar de modo vil a possibilidade de avaliar para incluir.

Luckesi (2003, p. 18) ao tratar da atividade avaliativa afirma que “o nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/ aprendizagem”. Esta contextualização do autor segue a mesma linha de entendimento de Hoffmann (2009, p.17) que afirma que a avaliação possui a função propulsora que “inclui, traz para dentro; os exames selecionam, excluem, marginalizam”, e deixar o aluno a margem do processo não é mais aceitável, pois:

A avaliação é um processo em que sua primeira fase se denomina avaliação inicial. [...] O conhecimento do que cada aluno sabe, sabe fazer e como é, é o ponto de partida que deve nos permitir, em relação aos objetivos e conteúdos de aprendizagem previstos, estabelecer o tipo de atividades e tarefas que têm que favorecer a aprendizagem de cada menino e menina. Assim, pois, nos proporciona referências para definir uma proposta hipotética de intervenção, a organização de uma série de atividades de aprendizagem que, dada nossa experiência e nosso conhecimento pessoais, supomos que possibilitará o progresso dos alunos. (ZABALA, 1998, p. 199)

Esclarecida a função da avaliação abre-se um canal observatório de análise onde é possível afirmar que a avaliação qualitativa tem sido negligenciada ao longo dos anos por muitos professores em razão de não conseguirem mobilizar na prática as novas propostas pedagógicas que relacionam o caminho do aprender do aluno com meio histórico e cultural em que este estudante interage desde o momento que sai do seu

grupo social até a entrada no sistema educacional de ensino. Segundo Hadji (2001, p. 34) “[...] hoje se sabe que a avaliação não é uma medida pelo simples fato de que o avaliador não é um instrumento, e porque o que é avaliado não é um objeto no sentido imediato do termo. ”

Por outro lado, muitas vezes o professor não consegue notar sentido nos métodos didáticos e, é então que a responsabilidade dessa lacuna se deve ao próprio sistema educacional brasileiro que por sua vez não consegue atuar com eficiência para promover qualificação e/ou capacitação aos docentes, o que faz com que a avaliação escolar perca sua utilidade precípua na sua dinâmica de identificação dos conectivos que poderiam levar o docente a perceber os pontos fracos dos alunos promovendo a ampliação dos saberes observando e colocando em prática a avaliação enquanto processo contínuo da ação e reflexão tanto do professor como do aluno, haja vista que:

A ampliação do campo da avaliação não significa dar lugar de destaque aos testes e seus resultados e ao ranqueamento de estudantes e escolas. Avaliar não é aplicar testes e usar seus resultados de maneira competitiva e irresponsável. A avaliação é o processo contínuo de análise e reflexão sobre as aprendizagens dos estudantes e sobre o trabalho pedagógico da sala de aula e o de toda a escola, acompanhado da formulação de meios para seu avanços. (VILLAS BOAS, 2017, p.24)

Na projeção do alcance do espaço ocupado pela avaliação, Villas Boas (2017, p.33), afirma que a avaliação está “presente em todos os momentos da sala de aula, devendo ser sistematizada no plano como orientadora de toda a prática”. Sendo dessa forma um dispositivo que deveria alcançar os dois protagonistas constituintes do processo de ensino e aprendizagem enquanto sujeitos de produção de saberes, o avaliador e o avaliado identificados como professor e aluno.

Apenas classificar o aluno como algo pronto acabado e que está em ponto diferente e em condições desiguais no que se refere a pluralidade concernente aos saberes escolares abordados em sala de aula e sistematizados, desconstrói o discurso teórico e democrático sobre o processo avaliativo, visto que tanto o professor quanto o aluno têm os mesmos interesses sociais e para isso de acordo com Charlot ( 2000, p. 30) o professor deve (...) compreender como se constrói a situação de um aluno que



‘fracassa’ em um aprendizado e, não, “o que falta” para essa situação ser uma situação de aluno bem sucedido.

Zabala (1998, p.197) assinala que “a função social do ensino não consiste apenas em promover e selecionar os mais aptos” para o autor a ação de ensinar para avaliar perpassa por dimensões maiores, visto que o objetivo principal do ensino segundo ele é “o desenvolvimento de todas as capacidades da pessoa e não apenas as cognitivas” (p.197) e, portanto, no decorrer do processo de ensinagem muita coisa pode mudar inclusive os pressupostos iniciais norteadores da avaliação mobilizados através das estratégias e das metodologias aplicadas para facilitar que um número maior de alunos superem as deficiências ou dificuldades e desenvolvam suas capacidades, para isso o professor precisa rever:

A maneira de ver o aluno e de avalia-lo é essencial na manifestação do interesse por aprender. O aluno encontrará o campo seguro num clima propício para aprender significativamente, num clima em que se valorize o trabalho que se faz, [...] num clima que potencializa o interesse por empreender e continuar o processo pessoal de construção do conhecimento. (ZABALA, 1998, p. 96)

Os aspectos apontados acima indicam possíveis caminhos para mobilizar a ação pedagógica e que em nada tem a ver com eximir a avaliação do processo de ensino e aprendizagem, nem esse estudo se propõe eliminar a aplicação dos testes ou as exaustivas problemáticas concernentes a avaliação escolar, mas trazer a luz reflexões que contribuam para diminuir as dificuldades inerentes a percepção mensurativa que muitos professores tem sobre avaliação ao utiliza-la apenas enquanto instrumento quantificador de conhecimentos não a percebendo tal qual sua razão pedagógica de existência no sentido contínuo de analisar e refletir sobre o processo de aprendizagem dos alunos.

A avaliação deve superar as barreiras impostas pela a obrigatoriedade de se apresentar como respostas da aprendizagem do aluno apenas nota configurando que o processo além de avaliativo é verificativo o que vai em via contrária ao artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que indica que avaliação deve ser “contínua e cumulativa” justamente para não confundir avaliação da aprendizagem com apenas exames e também para não ter seu fim numa eventual prova comprobatória de

fechamento de etapa de ensino, pois segundo Caldeira (2000, p. 122): “A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma.”

#### **2.4 A ética como elemento orientador do processo de avaliação da aprendizagem.**

Ao tratar do assunto ética e aprendizagem podemos acrescentar a afirmativa supracitada de Esteban, as discussões teoricamente e conceituais discutidas nos estudos de Luckesi, Freire e Hoffmann, onde todos abordam de maneira crítica a importância da ética como um dos eixos norteadores do processo avaliativo, com base em pressupostos metodológicos que buscam alternativas que ampliem a aquisição dos conteúdos pelo aluno e que perpassam tanto pela formação do professor quanto pela dinâmica de controle do sistema de ensino.

Tais premissas supracitadas se correlacionam com as ideias de Cordeiro (2009, p. 33) o qual afirma que: “Para que as atividades de ensino possam cumprir sua intenção inicial, a de produzir a aprendizagem, é preciso que se admita que há algo relevante para se ensinar e que deve ser aprendido pelos alunos. ”

Os autores também concordam que a avaliação seja um caminho a ser construído com precípua pluralidade de instrumentalização pedagógica como é possível perceber no questionamento de Luckesi (2011, p. 244) “O que é que instrumentos de coleta de dados para a avaliação da aprendizagem têm a ver com ética? ”

Para responder à pergunta, primeiramente é necessário entender a função dos instrumentos de coleta de dados e sua participação efetiva na avaliação da aprendizagem, pois nesse sentido Luckesi (2011) afirma que muitos conectivos expressos nos comandos das atividades avaliativas são complexos e induzem o aluno ao erro porque “introduz um elemento estranho e desnecessário” em questões específicas “dificultando a compreensão do todo proposto no enunciado”.

Para Luckesi (2011), esse tipo de abordagem com cunho subliminar nas arguições das assertivas, não contribui para que o estudante possa compreender e interpretar o assunto em pauta e assim desenvolver ou construir suas ideias em relação a esse formato de questionamento, pois o autor afirma que o aluno “por não compreender a tortuosa redação da questão” poderá incorrer em uma resposta insatisfatória, o que não

significa que o aluno não aprendeu o conteúdo ensinado, isso implica também que o docente precisa entre outras coisas:

Respeitar as regras de elaboração e uso de instrumentos de coleta de dados é uma prática eticamente positiva que redundará em proveito efetivo do sucesso em nossas escolas. Afinal, através deles, nós educadores tomaremos conhecimento sobre a eficiência de nossa prática de ensino e nossos educandos tomarão consciência dos resultados positivos decorrentes dos investimentos que fizeram em seus estudos. A ética necessita estar presente nas condutas avaliativas, como sua guia. (LUCKESI, 2011, P. 244).

Sem pretender superar as dimensões literárias discorridas nos argumentos apresentados acima pelo autor em relação ao sucesso da prática docente que parte dos princípios eticamente aplicados no processo avaliativo, mas com foco intencional nas premissas apontadas por ele que possam superar as mazelas inculcadas na ação instrutiva que entram a avaliação enquanto instrumento pedagógico e valoriza tudo aquilo que pode ser mensurado e utilizado algumas vezes pelo professor sem que este tome consciência da necessidade de aplicar a avaliação mediante a concepção qualitativa por esta orientar para além das práticas de exames de modo claro e objetivo, sem entremeios ou armadilhas que em nada acrescentam para a evolução cognitiva do estudante.

Por outro lado, Hoffmann (1997) delinea a ação comportamental de avaliar do professor mediante a dada relevância para um olhar meramente classificatório em virtude de influências americanas inculcadas ao cenário educacional brasileiro e afirma que muito do que se configura na ação avaliativa do docente se conjuga e se revela por meio da sua formação e também pelo sistema de ensino por falta de sensibilidade para “identificar impasses e buscar soluções”, haja vista que a avaliação tem a finalidade de diagnosticar, de apontar em que medida os objetivos estão sendo alcançados pelos alunos e não pelo professor.

Por falta desse entendimento e com base no enfoque teórico o qual se assenta a formação docente é que assume a avaliação um caráter de controle, pois segundo a autora:

[...] influências que o Brasil sofreu sobre a teoria da avaliação, baseada nos estudos norte-americanos de Ralph Tyler conhecida como “avaliação por

objetivos”. Essa proposta passou a ser referencial teórico básico nos cursos de formação de professores, causando até hoje grande repercussão nos meios educacionais. (HOFFMANN, 1997, p. 40)

Nesse contexto é necessário que se faça o seguinte questionamento, o que avaliação da aprendizagem nas escolas brasileiras, baseada nos estudos norte-americanos tem a ver com a ética das práxis pedagógicas? A resposta não é tão simples, pois muitos pontos precisam ser esclarecidos, como por exemplo, as expectativas que os docentes criam em relação aos resultados obtidos pelo aluno ao final de cada bimestre pautado em objetivos alcançados e cumprimento dos conteúdos e não sobre a dimensão do processo de ensino e aprendizagem no sentido de oportunizar o desenvolvimento cognitivo do aluno e sobre tudo sua condição de aprendiz enquanto sujeito protagonista de sua própria história considerando que:

Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou, pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. (FREIRE, 2018, p.34)

A função da avaliação enquanto instrumento pedagógico deve superar as mazelas inerentes ao método que apenas quantifica o que o estudante apreendeu o reduzindo há um depósito de informações o que não favorece o mapeamento das dificuldades de aprendizagens deste, nem o leva a refletir sobre a importância e aplicabilidade dos conteúdos educacionais no seu cotidiano.

Ao concentra-se nesses aspectos que não rompem as barreiras tradicionais que se fundamentam na avaliação meramente classificatória, quantificadora de conhecimentos e controladora comportamental exige do professor o uso adequado das ferramentas pedagógicas, pois segundo Freire (2018, p.35), “não há pensar certo à margem de princípios éticos, se mudar é uma possibilidade e um direito, cabe a quem muda-exige o pensar certo-que assuma a mudança operada”. Esta premissa pode ser entendida também como uma chamada ou um convite a reflexão para a liberdade do

aluno se constituir enquanto cidadão histórico cultural pertinente ao grupo social ao qual está inserido.

O professor não deve, portanto, excluir o educando, sujeito produtor de seus conhecimentos plurais, por não apresentar ou suprir as planificações e aspirações idealizadas inicialmente pelo professor. É preciso tempo e mudança real de postura para que as intervenções realizadas em sala de aula desencadeiem em alternativas que visem a superação dos possíveis entraves apresentados pelo aluno.

Conforme Hoffmann (2004, p. 71) “notas e conceitos classificatórios padronizam o que é diferente, despersonalizando as dificuldades e avanços de cada aluno. ” Nesse sentido é possível vincular a ideia da autora com a seguinte afirmação de Luckesi (2011, p. 416), “[...] ela não ajuda a detectar as dificuldades e impasses da aprendizagem e, conseqüentemente, não subsidia a busca de sua superação. ”

O problema é que não dá para negar que avaliar para tão somente verificar e classificar por uma ordem numérica que se pretende representativa do que foi apreendido pelo aluno durante o processo de aprendizagem está fora do entendimento ou da apreciação da avaliação qualitativa, não é possível que continuem os professores usando a avaliação apenas para obter uma nota e minimizar a função concreta do instrumento avaliativo que é de acompanhar o aluno para descobrir se ele está de fato aprendendo.

A estreita ligação entre as concepções que circundam o processo avaliativo e as convergências acima citadas por Hoffmann e Luckesi constata que a avaliação deve impor o ritmo do equilíbrio versado pela ação-reflexão num articulado movimento embasado na abordagem qualitativa a qual depõe para quebra de paradigmas mensuráveis e excludentes, e tendo em vista que a avaliação deve ser um instrumento articulado entre os constituintes democráticos e participativos, assim como pelo acompanhamento das particularidades da evolução do aluno enquanto sujeito da construção do seu processo de aprendizagem na busca da superação.

## **2.5 As relações interativas e a indisciplina no contexto de sala de aula**

A escola é um espaço de interação social ocupada pelas diferentes organizações culturais e sendo ela um ambiente de produção de saberes, afirmação de identidades e

propulsora dos valores sociais da educação, a escola quase sempre protagoniza relações conflituosas e a mediação desses conflitos, e acaba por ter sua função precípua confundida com as atribuições familiares sendo responsabilizada muitas vezes pela má conduta de muitos estudantes.

Cumpra-se notar que a indisciplina surge como um dos aspectos negativos que permeia o universo pedagógico e implica negativamente no desenvolvimento cognitivo do aluno e essa noção de indisciplina dentro ou extramuros escolares está claramente representada pela conduta do alunado que não aceita seguir regras nem cumprir determinações educacionais o que pode vir a ser uma questão racional para justificar o baixo rendimento escolar no ensino fundamental e o fracasso do ofício da docência.

Ao se reportar ao fracasso dos educadores em relação ao seu ofício da docência, a indisciplina e o desinteresse do aluno como fatores que influenciam na reprovação dos estudantes, Arroyo (2008, p. 57) afirma que “Prática que nada resolve, que deixa tudo no mesmo lugar, nos deseduca” A crítica do autor recai justamente na ação didática do professor que segundo ele não deve nem arranjar “jeitinhos inovadores”, nem radicalizar no trato com os estudantes, mas ir além das contemporalizações reveladas por intervenções imediatistas.

Evidentemente que o autor não recomenda receitas milagrosas capazes de eliminar tal problemática, visto que não há um manual ou uma prescrição que indiquem ou orientem como acabar com as ocorrências disciplinares na escola que cada vez mais toma uma dimensão significativa e que afeta os relacionamentos interpessoais entre alunos que não pensam a escola como um aparelho transformador da sociedade e dos professores que são prejudicados e de certo modo impedidos de realizarem a intervenção pedagógica o que pode ser um indicador que revela o número elevado de reprovações, entretanto é preciso que haja habilidade docente para mediar, minimizar esses conflitos tomando como base segundo Freire (p.32) a premissa de que “Ensinar exige criticidade”.

Para Freire (2018, p. 35) “Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo”. É preciso também que o professor não abandone a sua admissão da autoridade pedagógica em decorrência desse fenômeno comportamental que implica também na ausência de tomada de consciência do aluno e do seu querer para fazer o

que é certo, e uma das formas de avaliar o aluno de acordo com Arroyo (2008, p. 58). É “a não contemporalização com saídas fáceis, com reforminhas e a radicalização das intervenções é uma questão de profissionalismo. Não temos o direito de brincar com os educandos”.

Sob essa valia da não estratégia do ensinar por meio de saberes fechados, tentativas oriundas de modismos ou da ação didática alternativa, que são demandadas por vezes via cópia de outras realidades e que não definem princípios nem caminhos, nem consideram todos os elementos necessários para que o professor possa avaliar o aluno, e por isso mesmo não tem como alcançar os objetivos concernentes a avaliação da aprendizagem, pois segundo Sant’Ana (2005, p. 27) “A avaliação só será eficiente e eficaz se ocorrer de forma interativa entre professor e aluno, ambos caminhando na mesma direção, em busca dos mesmos objetivos [...]”.

Essa premissa sobre a avaliação deveria nortear o planejamento participativo e subsidiar a prática do professor continuamente servindo de instrumento de reflexão, a fim de superar a visão de isolamento entre o caminho percorrido no processo de aprendizagem do estudante e o objetivo final, de modo que esse procedimento ocorra numa via de mão dupla entre o aluno que aprende mediado pela ação do professor que deve descartar os métodos tradicionais e passar a utilizar os métodos investigativos capazes de alcançar a diversidade não apenas do mundo numérico e simbólico, mas dos conteúdos necessários para sua evolução cognitiva, desse modo:

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. (FREIRE, 2018, p. 28)

De certo que há diferentes práticas docente, mas saber direcionar questões que envolvem a indisciplina discente através da interação social até a construção dos saberes necessários pelo aluno passa pela premissa de que não há disciplina sem rigor, e nesse sentido com o entendimento de que para vencer comportamentos inadequados que podem dificultar a aprendizagem do aluno, o professor deveria segundo Freire (2018,

p.96) “compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”, e sendo assim existe a necessidade de avaliar para o aparar das arestas que emergem para além das relações interpessoais, de conflitos e de acúmulo de conteúdo, mas com ênfase na articulação entre os saberes e a realidade histórica e social do aluno, considerando que:

Os alunos, desde cedo, precisariam ser orientados para dar um sentido ao estudo; [...] na tríplice articulação entre compreender o mundo em que vivemos, usufruir do patrimônio acumulado pela humanidade e transformar este mundo, qual seja, colocar este conhecimento a serviço da construção de um mundo melhor, mais justo e solidário. (VASCONCELOS, 2005, p. 69)

A indisciplina discente no contexto de sala de aula enquanto fator negativo contribuinte para o baixo desempenho da aprendizagem deste, está atrelada há vários fatores como a injustiça social, a falta de sentido presente nos conteúdos curriculares e a liberdade mal conduzida tanto pela família, quanto pela escola e deve ser problematizada pelo professor numa relação dialética, de escuta concomitantemente as reflexões inerentes ao contexto de vida do aluno.

Conforme Freire (2018, p.103), afirma que cabe ao educador a tarefa de saber e fazer o aluno entender que “A liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada.” Contudo observar os comportamentos e procurar entender as mensagens que estão presentes por trás deles para atuar como medida educativa pode favorecer a aprendizagem do aluno.

Freire (2018, p. 103) faz também uma conexão da indisciplina e a mal administração da liberdade ao afirmar que “É indispensável que os pais tomem parte das discussões com os filhos [..]. Não podem nem devem omitir-se, mas precisam assumir que o futuro é de seus filhos e não seu”.

Sendo aluno e professor e família partes dos grupos históricos-sociais bem definidos no processo de ensino e aprendizagem e que devem romper fronteiras, a fim de ressignificar a dimensão e a finalidade da avaliação enquanto uma das etapas das atividades escolares de modo que o aluno se perceba valorizado por aquilo que superou e não pelas expectativas do professor em relação há objetivos traçados muitas vezes para si e não para o outro e a família deve assumir sua importância e autoridade no processo de educar o filho que se torna aluno na escola.



## **2.6 Caminhos que norteiam a avaliação da aprendizagem e a coloca como parte integrante do ato pedagógico.**

A avaliação caminhou e ainda hoje caminha caracterizada e imbuída culturalmente pelos métodos quantificadores identificados na abordagem tradicionalista da educação escolar, em que para se saber o que o aluno aprendeu o professor classifica esse aprendizado através de uma escala que segue uma ordem numérica de 0 (zero) à 10 (dez) recaindo numa prática que elege e valoriza números, prioriza conteúdos em excessos ao invés de explorar apenas os conteúdos necessários para cada momento de sala de aula, secundariza o desenvolvimento do senso crítico do estudante através da escuta em detrimento do diálogo de mão única o que não reflete a educação para a liberdade e para o processo democrático que deveria estar presente no ato avaliativo e pedagógico de ensinagem.

Para Freire (2018, p.111) “O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele.” E esse feedback que não deve se restringir aos momentos de aplicações de exames pontuais pode ser um caminho que galgado gradativamente, poderá promover a eliminação da avaliação meramente burocrática que cega o professor e o impede de escutar o aluno, assim como diagnosticá-lo, a fim de sanar suas dificuldades de aprendizagem, entervando também o docente quanto a seus próprios limites como avaliador dentro desse processo de ensinagem que certamente serve de resposta para a melhoria da sua prática.

O professor evidentemente por ser o avaliador do aluno deve tomar posse das ferramentas didáticas e pedagógicas, a fim de alcançar para trabalhar as especificidades inerentes as defasagens e pontos fracos dos discentes, e para isso é preciso se apoderar das boas práticas que estão a serviço da educação escolar, e nesse sentido a escuta uma das mais importantes competências a ser desenvolvida e colocada em prática por ele em sala de aula, haja vista que:

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isso não quer dizer, evidentemente,

que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isso não seria escuta, mas auto anulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. (FREIRE, 2018, p. 117)

Além disso, a escuta é também um instrumento avaliativo essencial para estabelecer uma conexão dialética interligada com o respeito e a confiança que o aluno pode construir ao longo da sua trajetória escolar com o professor, que ensina e aprende quando se coloca nessa condição de ser instrumento de coleta de conhecimentos diversos e uma via de comunicação disponível e permanente eliminando o conceito de avaliação unicamente através de um número qualquer.

Em vias diretas em concordância com Freire, e com o objetivo de desconstruir a prova escrita como única ideia de avaliação efetiva capaz de dizer o que o aluno aprendeu e o que deixou de aprender, surgem outras premissas que podem ser interpretadas como elementos desmistificadores para avaliar além dos exames burocráticos que de acordo com o autor abaixo:

[...] é imprescindível elaborar alguns registros completos que ajudem a entender o que está acontecendo a cada menino e menina, que incluam observações suficientes, com todos os dados que permitam conhecer em profundidade a complexidade dos processos que cada aluno realiza. Esquemáticamente, deveríamos poder diferenciar entre o que se espera de cada aluno, o processo seguido, as dificuldades que encontrou, sua implicação na aprendizagem, os resultados obtidos e as medidas que é preciso tomar. (ZABALA, 1998, p. 213)

Oferecer caminhos que viabilize o processo avaliativo de modo que fuja da exclusividade das provas formais, muitas vezes punitivas e que não alcançam as múltiplas dimensões do processo de aprendizagem do aluno é fundamental, mas também é preciso que essas estratégias de avaliação tenham intencionalidade e objetivos consistentes para a mobilização do ensino com vistas ao entendimento a todas as questões refletidas nos registros pedagógicos.

O portfólio é outra possibilidade democrática para avaliar o aluno devido sua característica ampliadora de diálogos vinculado tanto ao docente quanto ao discente e por sua identificação com a avaliação formativa que conforme, Villas Boas (2017, p.159), “requer o uso constante do feedback”.

Certamente que o professor pode e deve lançar mãos de todas as variabilidades didáticas que acenem ou subsidiem sua ação pedagógica a qual seja capaz de inferir sentidos as atividades de sala de aula que culminam no processo avaliativo, uma vez que segundo Villas Boas (2017, p.163). “Esse tipo de avaliação permite a participação dos estudantes e aumenta a comunicação entre eles e o professor”.

Todavia ao tratar das concepções ou dos meios de avaliação que podem se sobrepor aos exames tradicionais Villas Boas traz também para este cenário de análise a autoavaliação como aliada da avaliação formativa e essa relação pontuada pela autora proporciona ao aluno um momento onde ele poderá refletir e até mesmo ponderar sobre o que deixou de aprender ou estudar reconhecendo desse modo suas falhas buscando formas para superá-las. Villas Boas (2017, p.163), alerta: “Negligenciar a autoavaliação e outros procedimentos avaliativos significa desconhecer toda a contribuição que podem oferecer às aprendizagens”.

Logo, o professor não deve propor essa ou qualquer outra forma de avaliação sem antes planejar o que o aluno deverá ser capaz de fazer com os conteúdos estudados em sala de aula ao longo dos bimestres, semestres ou ao final do ano letivo, visto a intencionalidade do processo avaliativo que acaba por não servir enquanto instrumento norteador para auxiliar na dinâmica da aprendizagem processual do aluno.

Felini et al. (2002, p. 42) afirma que a avaliação “não tem sido utilizada como elemento que auxilie no processo ensino aprendizagem, perdendo-se em mensurar e quantificar o saber, deixando de identificar e estimular os potenciais individuais e coletivos”. O autor evidencia, no entanto que se dá mais atenção a uma escala de ordem numérica crescente que classifica o aluno que aprendeu e o que não aprendeu os conteúdos tão somente através de um determinado valor numérico sem uma análise mais ampla de tudo o que poderia ser avaliado dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Além disso avaliação deve ultrapassar os ideais e os mitos que a cercam enquanto instrumento mensurador de conhecimento, pois segundo Álvares Méndez (2002, p.14) avaliar perpassa pela compreensão de que esta conjectura “deve ser entendida como atividade crítica de aprendizagem, porque se assume que a avaliação é aprendizagem no sentido de que por meio dela adquirimos conhecimentos”, sendo assim convém frisar a importância e as possibilidades do processo avaliativo enquanto parte integrante do ato

pedagógico que busca conectar o estudante aos saberes diversos que foram apreendidos ao longo do ano letivo e os que precisam de mais estudos.

Esta discussão em prol da qualidade da aprendizagem utilizando a avaliação como um caminho possível para revelar os pontos fracos e os fortes que podem e devem ser diagnosticados pelo professor e mediados através de estratégias pedagógicas e estudos teóricos capazes de orientar o trabalho docente e alcançar as especificidades discentes para superar as mazelas provenientes de um sistema de ensino seletivo e excludente, então é preciso que o professor compreenda que:

Para proceder a interpretações das múltiplas dimensões da aprendizagem, a leitura que o professor faz das inúmeras situações de sala de aula precisa estar embasada em estudos sérios sobre teorias da aprendizagem, sobre os caminhos científicos de cada área de estudo. Mais do que isso precisa ser uma leitura curiosa, investigativa e atrelada a uma dose de humildade do professor – de ser consciente de que não percebe muitas coisas do aluno e pode não ver o que deveria. (HOFFMANN, 2004, p. 99).

Essas dimensões que a autora aborda acima implica e perpassa por questões relevantes como a formação continuada que o professor deve segundo Freire (2018, p. 132) buscar o entendimento de que “ensinar exige disponibilidade para o diálogo”, a fim de melhorar sua prática pedagógica, assim sendo percebe-se que há uma relação entre a construção do caminho crítico até o culminar do ato pedagógico do professor, para que o mesmo assuma o a ação de avaliar através de um processo democrático que vislumbre a leitura de tudo aquilo que o aluno é capaz de absorver e desenvolver enquanto sujeito histórico e cultural.

Freire (2018, p. 133) afirma também que “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história. ” Elucidando que cabe no ofício sempre a reflexão da própria experiência da autoavaliação para avaliar o outro.

Isso implica dizer que a avaliação deve ser dialógica, qualitativa sobretudo e processual de modo que reúna dentro desta ferramenta os instrumentos didáticos sequenciais, os elementos pedagógicos e dinâmicos que subsidiem todo o roteiro

avaliativo uma vez que a finalidade da avaliação não é classificar e rotular os alunos, nem justificar o caminho percorrido por eles ao longo do ano letivo.

Conforme Hoffmann, (2004, p. 26). Avaliar é “[...] acompanhar com atenção e seriedade todas as etapas vividas pelo estudante para ajustar, no decorrer de todo o processo, estratégias pedagógicas.” E isso implica dizer que a avaliação não deve se dá num momento estanque, mas respeitando o ser ativo que é o aluno enquanto aprendente dos conhecimentos sistematizados em sala de aula de modo dialógico, construtivo e permeado de significados.

## **2.7 Metodologias e estratégias de avaliação educacional enquanto caminhos para a aprendizagem**

Ao trilhar o caminho em busca de fomentar a construção de novos saberes ao aluno, o professor deve buscar conhecer para refletir inicialmente sobre alguns aspectos que dificultam o processo de aprendizagem do estudante e ir atrás das respostas, a fim de superar defasagens, dificuldades e limitações referentes aos conteúdo que acabam sendo os entraves que mais acometem de forma negativa um número significativo de alunos nas escolas públicas brasileiras, isso se dá conforme Luckesi, (2003, p. 18). Porque “o nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/ aprendizagem.”

A crítica acima feita por Luckesi não deixa dúvidas de que existe a real inevitabilidade do professor reconhecer também seus pontos fracos e buscar se atualizar frente as questões que envolvem todo esse dilema do baixo nível de aprendizagem do aluno que em muitos casos os métodos avaliativos aplicados pelo professor ao longo do ano letivo não conseguem alcançar nem combater as fragilidades presentes no contexto do desenvolvimento cognitivo do aluno.

Os métodos servem para orientar o aluno a construir os saberes que ainda não consegue fazer sem esses aparatos pedagógicos e sobre essa mediatização dos instrumentos de ensinagem pelo professor que em muitas situações de acordo com Hoffmann, (1998, p.70) “se percebe a sua dificuldade em alterar sua prática, pela falta de

subsídios teóricos e metodológicos que lhe deem segurança para agir”. Contudo para que o sistema escolar cumpra sua finalidade é preciso:

[...] ultrapassar a sistemática tradicional de se buscar os absolutamente certos e errados em relação às respostas do aluno e atribuir significado ao que se observa em sua tarefa, valorizando suas ideias, dando importância às suas dificuldades (...). O respeito e a valorização de cada tarefa favorecem a expressão por ele de crenças verdadeiramente espontâneas. (HOFFMANN, 1993, p. 84).

Essa questão perpassa pelos métodos que direcionam a prática do professor e norteiam o processo que vai revelar se o aluno evoluiu ou estagnou mediante os critérios adotados pelo docente. Logo refletir para decidir com clareza qual o caminho a percorrer ou qual o método que melhor vai se adequar para atender as especificidades e os aspectos relevantes da aprendizagem observando a configuração da relação pedagógica com tudo aquilo que compõe o aluno enquanto protagonista do processo de aprendizagem. Sendo isto uma necessidade, obrigatoriedade e não uma escolha do professor.

Para Luckesi (1995, p. 44), “difícilmente os professores definem com clareza, no ato do planejamento do ensino, qual é o padrão de qualidade que se espera da conduta de um aluno, após ser submetido a uma determinada aprendizagem. ”, nesse sentido e pelas discussões que se sustentam acerca da avaliação, seria importante que o professor materializasse metodologias e estratégias planejadas no caderno colocando-as a serviço do aluno em sala de aula fazendo com que este momento se tornasse uma rotina para atuar sob tudo aquilo que aluno não aprendeu.

Ao longo de diferentes etapas da aprendizagem é fundamental que o professor atue por meio de diferentes âmbitos de intervenção, pois segundo Diligenti (2003, p. 7), isto é necessário para que ocorra um “[...] processo interativo entre professor e aluno [...]”. Para isso é preciso que se faça o acompanhamento que seja possível de responder as inquietações do estudante, com vistas a construção do seu caminho crítico.

Nas práticas avaliativas interativas a saber existem diferenças entre métodos, instrumentos e avaliação da aprendizagem usados para identificar diferentes informações a respeito do aprendizado do aluno, pois:

Métodos e instrumentos de avaliação estão fundamentados em valores morais, concepções de educação, de sociedade e de sujeito. São essas as concepções que regem o fazer avaliativo e que lhe dão sentido. [...] A avaliação da aprendizagem, mais especificamente, envolve e diz respeito diretamente a dois elementos do processo: educador/avaliador e educando/avaliando. (HOFFMANN, 2007, p. 13)

O sentido dado tanto aos métodos avaliativos quanto a ação avaliadora do professor, pela autora acima é um indicativo de já passou da hora de superarmos as velhas práticas encravadas nos instrumentos pedagógicos e traçarmos metas reais e possíveis de serem alcançadas em busca da qualidade do processo de ensino e aprendizagem na tentativa de eliminar a aplicação da avaliação apenas como ferramenta rotuladora do aluno ou de medição de valor.

Segundo Hoffmann, (2007, p. 13). “Ao avaliar efetiva-se um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem sempre por um longo tempo e se dão em vários espaços escolares, procedimentos de caráter múltiplo e complexo tal como se delinea um processo”. E nesse sentido é preciso compreender também que o espaço da sala de aula é um local onde há várias formas de manifestações culturais e onde acontecem coisas diferentes o tempo todo e sendo assim:

É preciso insistir que tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos. A maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma destas decisões veicula determinadas experiências educativas [...] (ZABALA, 1998, p. 29)

As condições práticas segundo a citação acima atreladas a sensibilidade humana são decisivas para definir o bom andamento do desempenho do aluno assim como tudo o quanto for significativo para ele. Zabala (1998, p. 95-96) acrescenta que “Para que os alunos vejam sentido no trabalho que irão realizar é necessário que conheçam previamente as atividades que devem desenvolver, não apenas como são, como também o motivo pelo que foram selecionados. ”

Os caminhos para aprendizagem devem ser atrativos e recheados de significados para o aluno e isso perpassa pela superação da concepção de que para aprender o aluno necessariamente precisa fazer parte dos objetivos ou do planejamento de modo conceitual com base em discursos arbitrários e espontaneístas, é preciso sobre tudo que

o professor reconheça a importância do aprender experimentando, uma vez que ainda conforme Zabala (1998, p. 97) “um desafio tem sentido para o aluno quando este sente que com seu esforço e a ajuda necessária pode enfrenta-lo e superá-lo.”

Considerar, no entanto que a efetiva participação dos alunos como a mola propulsora para o progresso pessoal cognitivo é uma das ações dentro da mediatização do ensino e da aprendizagem que por si só integra objetivo e planejamento fazendo com que na dinâmica do processo predomine o interesse e a busca do aluno em ir além daquilo que é significativo ou mesmo além dos conteúdos singulares possíveis de serem realizados, assegurando dessa forma a construção do conhecimento através de uma diversidade de atividades possíveis de serem realizadas, pois a muito se discute que:

Para aprender não basta que o aluno participe na definição dos objetivos e no planejamento das atividades se estes objetivos e atividades não representam, em primeiro lugar, desafios que o ajudem a avançar e, em segundo, se não são metas a seu alcance. Será necessário provocar desafios que questionem os conhecimentos prévios e possibilitem as modificações necessárias na direção desejada, segundo os objetivos educacionais estabelecidos. Isto quer dizer que o ensino não deve se limitar ao que o aluno já sabe, mas que a partir deste conhecimento tem de conduzi-lo à aprendizagem de novos conhecimentos [...] (ZABALA, 1998, p. 97).

Entretanto, convém frisar que toda forma de manifestação de aprendizagem deve ser considerada tendo em vista a bagagem e a pluralidade histórico e cultural dos grupos sociais em que os alunos estão inseridos, mesmo sabendo segundo Zabala (1998, p. 108) que “a complexidade do trabalho das atitudes e dos valores na escola é determinada por diversos fatores”, o professor não deve restringir metodologias ou estratégias pensando na homogeneidade dos estudantes.

Esta atitude pautada na compreensão e no entendimento de que cada um tem sua história de vida e forma de aprender faz com que o docente necessariamente seja criativo buscando métodos alternativos capazes de viabilizar a aprendizagem de novos conhecimentos bem como o tripé ensino-avaliação-aprendizagem, pois não é possível avançar graus de escolaridades no Brasil sem passar pelo processo avaliativo quali-quantitativo.

Ao tratar do assunto estratégia e avaliação, Zabala (1998, p. 102-103) afirma que o professor deve “Potencializar a autonomia e possibilitar que os alunos aprendam a



aprender [...] Avaliá-los conforme suas possibilidades reais e incentivar a autoavaliação de suas competências. ” Ou seja, se colocar como suporte para potencializar o currículo do aluno ou mesmo intervir de modo que seja dada condições para modificações e ampliações dos conhecimentos, e intercâmbio humano sempre vislumbrando que o aluno possa encontrar sentido no que faz ou produz enquanto saberes escolares.

### **2.7.1 Os desdobramentos do ato avaliativo como instrumento de opressão**

A postura do professor terrorista ainda presente nas salas de aulas e externada por ações fundamentadas na pedagogia tradicional é o que ainda se vê no cenário da educação escolar no Brasil, deixa-se em segundo plano a função real da avaliação que é de servir de parâmetros de tudo aquilo que o aluno ainda não assimilou e de apoio para que o professor possa fazer a reflexão sobre o que precisa mudar ou melhorar no sentido de estratégias que levem o estudante a aprender os conteúdos mediante o processo de ensinagem descartando comportamentos ameaçadores que podem comprometer o emocional do aluno e afastá-lo da escola, nesse sentido o que podemos observar é que:

Os professores utilizam as provas como instrumentos de ameaça e tortura prévia dos alunos, protestando ser um elemento motivador da aprendizagem. Quando o professor sente que seu trabalho não está surtindo o efeito esperado, anuncia aos seus alunos: “Estudem! Caso contrário, vocês poderão se dar mal no dia da prova”. [...]. Ou, então, ocorre um terrorismo homeopático. A cada dia o professor vai anunciando uma pequena ameaça. Por exemplo, em um dia diz: “A prova deste mês está uma maravilha! ”. Passados alguns dias, expressa: “Estou construindo questões bem difíceis para a prova de vocês”. Após algum tempo, lá vai ele: “As questões da prova são todas do livro que estamos utilizando, mas são difíceis. Se preparem! ”. E assim por diante... (LUCKESI, 1997, p. 18-19)

O fato é que o professor não consegue analisar as próprias atitudes, superar a avaliação excludente limitada na abordagem tradicionalista da educação, que só apresenta informações através de levantamento de dados e não para a superação dos obstáculos enfrentados pelo aluno, e sendo assim também não percebe as especificidades existentes entre os estudantes que tem tempo e formas diferentes para aprender. Vale ressaltar que não existe nenhuma comprovação teórica/científica que

aponte que o medo, o castigo, a punição leva ao aprendizado sem deixar traumas psicológicos.

Uma forma de castigar um pouco mais sutil [...], que existiu no passado e ainda existe, é a prática pela qual o professor cria um clima de medo, tensão e ansiedade entre os alunos: faz uma pergunta a um deles, passando-a para um segundo, terceiro, quarto, e assim por diante, gerando tensão nos alunos que podem vir a ser os subseqüentes na chamada. Deste modo, a classe toda fica tensa, já que cada um espera ser o próximo. (LUCKESI, 1997, p. 49).

A via que leva o professor a ensinar e o aluno a aprender não deve perpassar pelo propósito da estratégia que limita o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno, nem deve contornar a multiplicidade de critérios e instrumentos avaliativos em detrimento a diversidade de recursos disponíveis que podem e devem ser usados simultaneamente para subsidiar a qualidade do ensino e da aprendizagem. Avaliar com o intuito de descobrir as falhas, fracassos, defasagens, erros, equívocos ou qualquer outro entrave no processo de aprendizagem do aluno é fundamental e pode sendo essa uma prática docente contínua alavancar o suporte pedagógico capaz de ativar as atividades criativas e envolventes diminuindo a tensão gerada pela expectativa que antecede o momento avaliativo.

O professor não deve fazer a seleção entre os bons e os ruins, pois ao professor cabe apenas a tarefa de ensinar, quem faz seleção natural é a Biologia, e nesses termos é preciso segundo Luckesi (1997, p. 49) quebrar o paradigma de que o “forte” na lição é elogiado e o “fraco”, ridicularizado”. A avaliação deve estar para além dos desejos pessoais do professor, pois, avaliar é ser capaz de acompanhar o processo.

A compreensão que se tem da avaliação a partir da visão de Masetto (2015, p. 92), é de que “Com base na rediscussão do processo de ensino-aprendizagem, outro processo também exige ser modificado e alterado nas aulas para que haja coerência: o processo avaliativo”, O entendimento é de que estado para servir não deve abandonar o aluno ao acaso para servir, pois este é o instrumento de mão dupla para que orienta o professor enquanto avalia o aluno possa ele também avaliar sua prática educativa definindo e redefinindo sempre que for necessário a metodologia ou seja os rumos da sua ação pedagógica.

Nos dias de hoje é inconcebível que nas entrelinhas professores ainda usem e abusem da avaliação como fonte de castigo, sutilmente disfarçada em algumas situações com a intensão de meramente punitiva, ou mesmo para cortinar sua incapacidade de potencializar a autonomia do aluno capaz fazê-lo e integrá-lo aos novos conteúdos a ameaça do castigo causa dor e sofrimento para o aluno.

O aluno sofre por antecipação, pois fica na expectativa do castigo que poderá vir e numa permanente atitude de defesa [...]. Sabemos que outras formas mais sutis de castigar têm sido utilizadas ainda hoje, tais como: a gozação com um aluno que não foi bem; a ridicularização de um erro; a ameaça de reprovação; o teste “relâmpago”, como tem sido denominado aquele que é realizado para “pegar os alunos de surpresa”. Um teste relâmpago, como bem diz o nome, deve ser algo que assusta e, se possível, mata. (LUCKESI, 1997, p. 50)

A intensa atividade mental que é intrínseca ao processo avaliativo deve ser superada através de atitudes favoráveis capazes de motivar o aluno a alcançar bons resultados não pela via mecânica ou pelo castigo, mas pelas estratégias de aprendizagem que se mobilizam, que conversam entre si, a fim de promover a funcionalidade dos conteúdos sem desprezar o conhecimento prévio do aluno.

O professor deve exercitar diariamente a prática de autoquestionar sua ação pedagógica, seus movimentos atitudinais, seu limite de autoridade e de regulador de comportamentos, pois segundo Freire (2018, p. 60) “A vigilância do meu bom-senso tem uma importância enorme na avaliação que a todo instante, devo fazer de minha prática”.

Essa premissa mostra que o ato de avaliar deve ser concebido como parte integrante da ação pedagógica e que norteia o que o professor está fomentando, bem como o que o aluno está apreendendo podendo ser um caminho para superar o vazio e o inoperante que tem sido a avaliação escolar que além de permanecer sendo vista como instrumento punitivo, ainda atua com o intuito de promover ou reter o aluno dentro do processo de desenvolvimento dos saberes plurais. Os parâmetros Curriculares Nacionais em seu volume introdutório abordam que:

[...] a decisão de aprovar ou reprovar não deve ser a expressão de um “castigo”, nem ser unicamente pautada no quanto se aprendeu os conteúdos propostos [...] é uma decisão pedagógica [...] e requer uma análise a respeito das diferentes capacidades do aluno (PCN, 2001, p.89).

Buscar coerência para ensinar deve ser uma obrigatoriedade para exercer a docência, assim como para avaliar e sair do demagogo discurso de que é democrático quando suas ações lhe denunciam e revelam sua hipocrisia através do autoritarismo disfarçado de benevolência e regado a negação ao respeito mútuo que esmaga a dignidade do aluno e o coloca como secundário dentro do processo de ensino e aprendizagem em detrimento há um ponto de vista regulador e excludente.

Superar o antagonismo tão evidente quando a teoria do discurso pedagógico não configura a sua prática e, portanto, não se correlacionam o que caracteriza conforme freire (2018, p. 61) “[...] o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade, mas impor ao educando a vontade arrogante do mestre. ” Vontade essa que leva o aluno ao medo que o constrange, que causa o desespero podendo desencadear no aluno atitudes inadequadas, como a evasão escolar, isolamento social, o ato de colar na prova na tentativa de não reprovar entre outras coisas.

Para Sordi e Lüdke (2009, p. 316) esse fenômeno que cerca a avaliação é cultural visto que se constituiu ao longo do tempo e se consolidou “uma afeição avaliativa que mais pune do que ensina, que mais ameaça do que acolhe, que mais conclui do que contextualiza, que mais rotula do que explica”. Se afastando no caso completamente do seu objetivo primeiro que é de orientar a ação pedagógica.

A avaliação deve ser realizada com imparcialidade, prudência e bom senso para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, não apenas para marcar a presença da ação docente no processo de ensinagem ou para satisfazer o superego do professor que ainda alimenta a ideia de que o para ser exímio profissional educador é preciso atribuir notas baixas para a maioria da turma se omitindo face as novas práticas pedagógicas as quais devem ser mobilizadas no contexto escolar de forma clara, idônea e inclusiva pois:

Enquanto presença não posso ser um ser omissos, mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. (FREIRE, 2018, p. 96)

Avaliar exige intervenção, exige coerência, exige compreensão de que as pessoas são únicas nas suas especificidades e que, portanto, a intervenção é de mundo não é de

escala numérica mensuradora de competências e habilidades que o aluno desenvolveu ao longo de uma unidade, bimestre, semestre ou ano letivo. A intervenção é antes de tudo se estabelece entre aluno, conhecimento, ação pedagógica e não de desejo pessoal do professor.

### **2.7.2 Combinações de métodos para avaliar o aluno**

Na realidade escolar há muitas nuances entre os métodos de ensino, e é importante frisar que no contexto da sala de aula é frequente no ato da intervenção pedagógica a combinação de dois ou mais deles na tentativa de se alcançar os objetivos propostos para cada unidade de ensino, deixando para segundo plano os componentes cognitivos que remetem ao plano das ideias do aprender a pensar, do psicossocial do aluno e do sentido e da significância dos conteúdos que este faz daquele, assim como das ações práticas de orientar permitindo o desenvolvimento das capacidades individuais.

Para Zabala (1998, p. 159). “Num modelo globalizador, os alunos sempre conhecem o sentido da tarefa que realizam. As estratégias globalizadoras pretendem que aquilo que se aprende parta de uma necessidade sentida e não de conhecimentos impostos. ” E essa diferença que são perceptíveis na materialização dos métodos de ensino, principalmente aqueles que visam a extinção do excesso de conteúdos distantes da realidade concreta do aluno.

A maneira de configurar os métodos para que os mesmos se tornem eixos orientadores dos encaminhamentos didáticos que o professor pretende trilhar, e não classificadores para selecionar quem sabe ou quem sabe menos pode fazer diferença na forma da captação dos conhecimentos pelo aluno, por isso é fundamental que o docente tenha consciência da importância do seu papel como mediador do processo de ensinagem e de como ele é grifado na vida dos alunos, pois:

O professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca. (FREIRE, 2018, p. 64)

A diversidade comportamental e de formação dos professores são variadas e se refletem nos métodos adotados por estes em sala de aula. Os perfis dos docentes citados pelo autor acima só valida a concepção de que o método está intimamente ligado ao processo cultural da sociedade e histórico da educação brasileira, por isso algumas atuações pedagógicas permanecem com vínculo estreito com o método tradicional em que o aluno é mero receptor dos conteúdos e o professor o transmissor maior.

O papel da Pedagogia tradicional para Saviani (1999, p18) “é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizá-los logicamente”, essa visão convalida o que já foi dito anteriormente quando Hoffman (2004, p.25) afirmou que “as práticas tradicionais privilegiam o caráter comprobatório de uma etapa escolar percorrida pelo aluno”.

Ocorre que na medida em que os métodos se entrelaçam eles se refletem nas ações do professor, e nessa conjuntura didática, há também uma confusão metodológica, visto os contornos que são efetivados e que desencadeiam no processo avaliativo de modo ora com bases tradicionais, ora correlacionado a outros métodos ou concepções avaliativas da aprendizagem.

O professor ao optar pelo método construtivista por exemplo, tem que ter em mente que a natureza, as características e os encaminhamentos deste dispositivo não permite que este se debruce sobre o que propõe o método tradicional para encaminhar suas ações pedagógicas, pois o meio de comunicação que difundiu o construtivismo é o que coloca o aluno como protagonista da construção do seu caminho crítico sem diminuir a importância do professor no processo de ensinagem, além disso é preciso o entendimento de que:

É ele quem dispõe as condições para que a construção que o aluno faz seja mais ampla ou mais restrita, se oriente num sentido ou noutro, através da observação dos alunos, da ajuda que lhes proporciona para que utilizem seus conhecimentos prévios, da apresentação que faz dos conteúdos, mostrando seus elementos essenciais, relacionando-os com o que os alunos sabem e vivem, proporcionando-lhes experiências para que possam explorá-los, utilizá-los em situações diversas, avaliando a situação em seu conjunto e reconduzindo-a quando considera necessário. (ZABALA, 1998, P. 39)

Ao reconhecer que o aluno aprende a partir das interações sociais com o objeto de estudo, o construtivismo tem sido abraçado em muitos projetos pedagógicos nas

escolas brasileiras enquanto linha filosófica e orientadora do processo de ensino e aprendizagem, e por não ser compreendido por muitos professores a sua essência se perde no contexto da sala de aula pelo ato pedagógico que rege a avaliação mediante a perspectiva construtivista sem vias aos organismos necessários para a sua aplicabilidade, como o confronto dos conhecimentos capazes de ocasionar mudanças gradativas e significativas entre o sujeito (aluno) e o meio propulsor dos diferentes aprendizados (sala de aula) correlacionados com a liberdade de aprender a aprender tendo o professor como o mediador da dinâmica desse processo.

Desse modo, o método construtivista aponta ao professor o que ele precisa fazer para readequar a sua ação pedagógica, considerando as particularidades relativas as diferenças sociais e culturais do aluno rumo a adequação e reorganização interna que este é exposto para super potencializar suas estruturas mentais.

Para melhor esclarecer o construtivismo Moreira (1999, p. 103) afirma que neste método ensinar “significa, pois, provocar o desequilíbrio no organismo (mente) da criança para que ela, procurando o reequilíbrio, reestruture-se cognitivamente e aprenda. [...]. O ensino deve, portanto, ativar este mecanismo”. Dessa forma descarta-se a ideia de aprendizado pelo mecanismo de fixação de conteúdos e sustenta-se a premissa na ação do aluno que deverá se apropriar do objeto de conhecimento.

Valer-se da variedade de métodos acaba por se tornar uma prática comum no cotidiano do professor, pois o mesmo usa as combinações mesmo quando acredita não as fazer, como por exemplo outro método bastante difundido nas escolas brasileiras é sócio interacionismo que tem suas bases nos estudos de Vygotsky (1896-1934) que tem base ação pedagógica com a finalidade de:

[...] organizar estratégias que permitam a manifestação das concepções prévias dos alunos a respeito do tema. A partir delas, o professor organiza suas estratégias para o ensino. É dessa forma, que pode ser entendida a interação entre o sujeito (aluno), o objeto (objetos de conhecimento representado por conceitos e fatos) e o mediador (professor facilitador do processo de aprendizagem). (MORETTO, 2010, p. 52).

A interação social por outro saber se dá mediante a perspectiva de um cenário que segundo Moreira (1999, p. 110) “implica um mínimo de duas pessoas intercambiando informações [...] de ambos os participantes desse intercâmbio, trazendo a eles diferentes

experiências e conhecimentos, tanto em termos qualitativos como quantitativos”, logo delinear o processo interativo sob a ótica social não deve ser uma ação isolada, mas deve acontecer entre as pessoas (alunos e professores) históricos, culturais e integradores do processo de aprendizagem.

O ponto chave do interacionismo está na mediação do aprendizado do aluno pelo professor, bem como pelos eventos sociais e históricos os quais o aluno é submetido e que estão interligados formando o conceito do que Vygotsky definiu como Zona de Desenvolvimento Proximal, e que ocorre segundo seus estudos da seguinte forma:

[...] como a distância entre o nível de desenvolvimento cognitivo real do indivíduo, tal como medido por sua capacidade de resolver problemas independentemente, e o seu nível de desenvolvimento potencial, tal como medido por meio de solução de problemas sob orientação (de um adulto, no caso de uma criança) ou em colaboração com companheiros mais capazes. Vygotsky (1988, p. 97).

No caso, mais específico aqui em discussão o adulto referendado acima é o professor enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem o qual é quem segundo Hoffmann (2010, p. 103) “leva em conta as potencialidades cognitivas dos educandos, fazendo desafios intelectuais significativos, envolvendo-os em novas situações, provocando-os à superação cognitiva”. Vale enfatizar que essas formas de ensinagem não exime do contexto do processo de aprendizagem os conteúdos, visto que estes fazem parte da expressão sócio, histórico e cultural da sociedade.

Assumir a postura interventora significa considerar as potencialidades cognitivas do aluno, numa visão pluralista de ensinagem onde os estudantes são provocados para despertar o interesse de aprender construindo e reconstruindo seus saberes e os métodos de ensino devem direcionar este aprendizado sem perder de vista as especificidades sociais e culturais as quais os alunos estão inseridos, pois segundo Carbonell (2016, p. 102) é fundamental “um mundo em que todos e todas sejam socialmente iguais, humanamente diferentes e totalmente livres”.

O que se espera é que quando se tratar de métodos que ilustram o cotidiano de sala de aula, o professor se desprenda das demonstrações práticas que tem como única finalidade o processo avaliativo quantitativo, que emerge de várias abordagens pedagógicas e perpassa por paradigmas conceituais de ações não promotoras da



aquisição de conhecimento que confundem repetição, transcrição ou depósito de conteúdos com a memória que aprende, seleciona e ressignifica os saberes e promove a autonomia.

De acordo com Carbonell (2016, p. 261) “[...] a memória quando se ativa, contém mais sementes de futuro do que restos do passado”. Isso significa que o aluno quanto mais estiver envolvido nas atividades para a construção de conhecimentos, mais ele é instigado a produzir levado pelas intenções de evolução dos processos cognitivos e pela multiplicidade de interações associadas a liberdade de produção que podem leva-lo a alcançar os objetivos almejados e essas premissas estão correlacionadas as ideias Montessoriana.

Se examinarmos o que sustenta o método montessoriano vamos encontrar o discurso da autonomia como vitrine e mola impulsionadora para a promoção do aprendizado e o aluno como elemento central para o processo de desenvolvimento intelectual.

De acordo com Montessori (1965, p. 42), este método: “permite às crianças revelar-nos suas qualidades e necessidades, que permaneceriam ocultas ou recalçadas num ambiente infenso à atividade espontânea”. Isso significa dizer que o aluno se apropria do papel ativo para desenvolver sua aprendizagem e os professores são somente facilitadores do processo tomando para si a observação e a investigação como estratégia para encorajar o estudante a evoluir e crescer cognitivamente.

Para aprender o aluno precisa de um ambiente preparado por estes facilitadores/professores, e o espaço organizado que sirva de suporte para a mobilização do ato pedagógico ativo e dinâmico capaz de garantir a liberdade da ação promotora dos conhecimentos e da autonomia do aluno para construir seu caminho crítico que pode ser também resultado de aprendizagens sociais e significativas.

O processo de ensino e aprendizagem se visto e orientado a partir do que é significativo para o aluno, contempla perfeitamente o que texto de Montessori (1965, p. 54), em que afirma que “o homem que age multiplica suas forças, domina-se e se aperfeiçoa. ” A motivação para a aprendizagem decorre da garantia do diálogo, da interação do aluno com os elementos pedagógicos disponíveis no ambiente escolar, da

autonomia dentro do processo de ensinagem e da valorização da autoestima. Considerando e respeitando aspectos importantes, como:

A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos, em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. (FREIRE, 2018, p. 83)

Entretanto, vale ressaltar que avaliar o aluno requer tudo isso que foi pontuado acima por Freire, além do professor obviamente assumir a real importância de superar ou obedecer há um método específico de ensino, haja vista a complexidade dos processos educativos, e as exigências impostas pelo sistema educacional, há também de se fazer autoanálise profissional quanto aos instrumentos que está utilizando no ato pedagógico avaliativo e sobre o que realmente é relevante avaliar para promover a evolução cognitiva do aluno.

O professor precisa compreender e importar para suas práxis segundo Arroyo (2008, p. 82). “As artes de instruir e educar, de colocar os saberes e competências técnicas e científicas acumuladas pelo ser humano a serviço do desenvolvimento, da autonomia, da emancipação e da liberdade e igualdade, enfim dos valores humanos [...]”. Nessa perspectiva o professor deve não apenas ser um articulador ou mobilizador de conhecimentos, mas deve sobretudo se apropriar do instrumento avaliativo de modo a atender as possibilidades reais do aluno, pois:

Historicamente os métodos globalizados nascem quando o aluno se transforma no protagonista do ensino; quer dizer, quando se produz um deslocamento do fio condutor da educação das matérias ou disciplinas como articuladoras do ensino para o aluno e, portanto, para suas capacidades, interesses e motivações (ZABALA, 1998, p. 144)

Esta concepção leva a compreensão de que o professor enquanto mediador do processo deve adotar métodos claros e que fomentem os potenciais dos alunos. Deve ensinar para aprender, para avaliar, e para colocar o aluno no centro do processo, perpassa pela boa argumentação, pelo diálogo democrático exige mais que estratégias inovadoras, exige ação e reflexão, exige a participação ativa do aluno e do professor que

deve contribuir para o desenvolvimento da autoconfiança do estudante, tem a ver sobretudo com a força metodológica entendida como um elemento para compor a arte do ofício de ser professor, pelo contrário:

O discurso da avaliação perde potência quando os sujeitos da relação e em relação desconhecem a natureza multifacetada deste fenômeno e tendem a valorizar resultados obtidos em circunstâncias pontuais, desconsiderando os processos em que se ancoraram. (SORDI E LÚDKE, 2009, p. 315).

Essas considerações levam a compreensão que é necessário que o professor quebre a rigidez que limita a comunicação e que por sua vez entrava a mobilização do processo de ensino e aprendizagem e que refletem diretamente nos instrumentos avaliativos selecionados por ele, pois segundo Antunes (2003, p. 106). “O diálogo, a arte de argumentar, a estratégia do convencer, a sedução do refletir é a essência do ensinar.” Sendo essas algumas condições que podem nortear o caminho crítico do docente, lembrando que não existe receita, mas teorias que podem e devem ser aplicadas no contexto de sala de aula.

Vale ressaltar que os caminhos para a verificação da aprendizagem tendo avaliação escolar como instrumento indicador do fracasso ou do sucesso do aluno coloca na ordem do dia as ideias correlacionadas e abordagens interligadas entre si tanto dos autores centenários quanto dos contemporâneos e muitas perguntas se repetem ao longo do tempo a avaliação da aprendizagem e permanecem sem respostas, como as seguintes:

Mas será que a escola abre um espaço verdadeiro e autêntico para o aluno se expressar? Será que não se ministram apenas aulas expositivas? Será que as salas de aula não são de tal forma abarrotadas que inexistem a individualidade? Será que as provas convidam esse aluno a refletir, a usar habilidades operatórias diferentes, a distinguir a análise da síntese, a descrição da comparação? [...] (ANTUNES, 2003, p. 18)

O autor acima citado traz mais que uma reflexão sobre a avaliação, traz um intra referencial bastante consubstanciado e envolto as inquisições culturais e sociais que emergem das questões mais relevantes no sentido do contexto histórico a qual a sociedade está inserida e que influencia diretamente na formação profissional do professor em relação aos conhecimentos adquiridos ao longo do tempo e na forma em

que este vai multiplicar ou aplicar esses conhecimentos com o aluno para que no decorrer do processo possa avaliá-lo para orientá-lo não para puni-lo, mas como um meio para auxiliar no processo de aprendizagem.

De acordo com Esteban (2004, p. 134) “A avaliação faz parte do ato educativo, do processo de aprendizagem. Avalia-se para diagnosticar avanços e entraves, para intervir, agir, problematizando, interferindo e redefinindo os rumos e caminhos a serem percorridos.” Isso leva ao entendimento de que a avaliação serve para ensinar melhor e viabilizar caminhos que levem o aluno a aprender a aprender.

Hoffmann (2011, p. 58) completa essa premissa ao afirmar que: “Qualquer modelo de avaliação não pode ser apenas conveniente ou ideal. Antes de tudo precisa estar assimilado e ser manipulado pelo professor em seu contexto real, considerando-se todas as limitações que este tenha.” Portanto não deve o professor desconsiderar as diversidades presentes em sala de aula, nem tão pouco limitar o desenvolvimento intelectual do aluno através apenas de provas ou exames.

Certamente que os métodos e as práticas didáticas habituais em sala de aula percorrem caminhos diferentes ora positivo, ora convidativo a reflexão como por exemplo o que ocorre na Escolinha do Professor Raimundo, programa de entretenimento brasileiro que tem como representante docente o comediante Chico Anísio que com um toque de humor mostra o que o professor não deve fazer uso em sala de aula.

O Professor Raimundo [...], interroga cada um dos alunos e alunas da classe, propiciando ocasião para uma situação cômica que, quase sempre, conduzia à atribuição de uma nota ao aluno que apresentava a resposta. Nesse caso, a própria forma de dá aula, portanto, confunde-se com a avaliação. Estudar e assistir às aulas passa a ser responder as questões formuladas pelo professor e submeter-se à atribuição das notas. (CORDEIRO, 2009, p. 146-47).

Com essas marcas muito fortes de julgamento e sentença em que a avaliação preenche o tempo todo as aulas e que geralmente é usada como recurso de manipulação e por isso mesmo está sempre na roda de discursões nos diversos meios de difusão da educação e da cultura com argumentos que tecem e ligam o instrumento avaliativo a pontos extremos da ação pedagógica no que se refere ao seu desfecho mediante o processo de ensinagem reforçando a característica mensurativa e excludente seja pela sua manifestação social apresentada pela realidade do sistema de ensino ou pelo

entretenimento que a coloca no plano da comédia como forma de esclarecer a sociedade sobre o valor de juízo que se dá ao arredondamento das respostas prontas do aluno e esperadas pelo professor.

Nessa via de entendimento, Antunes (2003, p. 42) discorre de que a “A avaliação do saber necessita ir muito além da expectativa simplista por uma resposta. Quem não pode ser devidamente ouvido não pode ser sumariamente avaliado”. Desse modo a avaliação é entendida como instrumento que deve garantir a aprendizagem do aluno mediante a desconstrução da meritocracia que serve apenas de instrumento ideológico para fomentar a desigualdade entre os alunos.

A manutenção de um sistema educacional que concebe a avaliação enquanto instrumento quantificador é inútil por ser excludente. Zabala (1998, p. 213) afirma nesse sentido que “O que não pode é que os resultados sejam utilizados como único referencial e sob determinados parâmetros seletivos. Temos que avaliar os processos que cada aluno segue, a fim de obter o máximo rendimento de suas possibilidades. ”

Certamente que, em qualquer tempo o que quiser saber o que se pratica na escola em relação a avaliação e o que é feito dela é possível encontrar de acordo com Cordeiro (2009, p. 147). “Examinando-se as lembranças individuais e as representações coletivas da escola” Isto porque ainda as atenções continuam voltadas conforme o autor acima citado para “o grande peso atribuído às práticas da avaliação” (p. 147).

Nesse sentido, a escola que repercute conhecimentos plurais precisa exigir professores de perfis diversos que sejam capazes de mobilizar os saberes de modo a reduzir as tensões relativas a avaliação que reflete diretamente na qualidade da aprendizagem do aluno, no desenvolvimento de suas capacidades e na transformação das atitudes e dos atos propriamente ditos.

Tomar posse dos métodos de ensino para avaliar melhor e revertê-los através do ato pedagógico que tem que mobilizar professor, aluno, situações do cotidiano, científica e mesmo do contexto social e histórico que se apresentam na realidade da escola, esses elementos fazem parte do trabalho pedagógico e não devem ser ignorados ou tratados com indiferença, no entanto enquanto orientadores do processo de ensinagem o professor precisa encontrar e fomentar sua identidade docente, a fim de perceber que

existe a necessidade de superação dos procedimentos costumeiros que o acompanha nos seus afazeres metodológicos, pois:

Se não utilizarem outros tipos de instrumentos, ficam de fora da avaliação da aprendizagem muitos conhecimentos e competências como: emitir opiniões, escolhas ou juízos morais, éticos ou estéticos, comparar situações distintas, interagir com outras pessoas e extrair consequências cognitivas relevantes (aprender com o outro), confrontar os conhecimentos adquiridos pela experiência e aqueles adquiridos pela leitura ou assimilação verbal. (CORDEIRO, 2009, p. 159).

As análises e abordagens mais recentes sobre os métodos que orientam os instrumentos avaliativos utilizados na educação básica levam a compreensão de que embora o professor esteja na ponta do sistema é cobrado como se fosse ele, o único responsável pelos propósitos negativos da avaliação e sabendo disso deve rever exhaustivamente sua prática pedagógica como indica Antunes (2003, p. 43) “Não podemos procurar as respostas previamente desejadas, mas pesquisar a ousadia do aluno em sua construção”. Isto é promover uma prática avaliativa para além das alternativas tradicionais oferecidas.

O professor precisa, segundo Vasconcellos (1995, p. 54) “[...] rever sua metodologia de trabalho em sala de aula; redimensionar o uso da avaliação (tanto do ponto de vista da forma como do conteúdo); alterar a postura diante dos resultados da avaliação [...]”. Desse modo, no âmbito propriamente da avaliação da aprendizagem que o professor deve, portanto, mobilizar um vasto conjunto de saberes pedagógicos para ensinar melhor, pois a avaliação escolar registra e revela que o aprender e o ensinar além de estarem interligados só se efetivam de fato pela intervenção do outro e que sendo assim o professor precisa entender o sentido de avaliar para apontar caminhos, para atribuir sentido e levar o aluno a refletir sobre seus erros e operar sobre eles.

## **2.8 Orientações dos PCNs para a Língua Portuguesa no Ensino Fundamental**

Os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais são um conjunto de documentos elaborados com a finalidade de nortear o currículo da educação escolar e foram criados em 1997 pelo governo federal do período que tinha como presidente da República

Fernando Henrique Cardoso, e como Ministro da Educação, Paulo Renato Souza e que tem princípios organizadores para todos os ciclos do ensino fundamental que é o nível de ensino tratado neste estudo.

As diretrizes foram postuladas com a finalidade de nortear as atividades pedagógicas mobilizadas em sala de aula, são separadas por disciplinas e estão divididas em Ensino Fundamental 1, que abrange do 1º (primeiro) ao 5º (quinto) ano, e Ensino Fundamental 2, que atende do 6º (sexto) ao 9º (nono) ano, e tem como objetivo precípuo orientar a ação pedagógica mediante algumas premissas concernentes a cada disciplina.

Vale ressaltar que por se tratar de documentos complementares e estruturais os PCNs permanecem em voga, mesmo depois da elaboração da BNCC – Base Nacional Comum Curricular, isto porque são também concebidos como instrumento orientador não somente dos conteúdos escolares, mas da organização dos diversos eixos temáticos, além da articulação, avaliação e da dinâmica das propostas pedagógicas e do planejamento curricular das escolas brasileiras, sendo reconhecido e fixado pelo CNE – Conselho Nacional de Educação.

As diretrizes curriculares sugeridas pelos PCNs estão também dispostas para a ação-reflexão-transformação de objetivos e de roteiro metodológico dos conteúdos e da didática inserida no processo de ensinagem referente às especificidades que compõem cada ciclo escolar, além do que estão separadas por disciplinas o que facilita e possibilita o acesso e a compreensão da intenção orientadora característica real destes documentos que se referenciam pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, nº 9.394/1996, no artigo 9º. IV, discorre que cabe a União a incumbência de: “estabelecer competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os <sup>2</sup>currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”. (BRASIL, 1996).

Considerando o texto acima é possível compreender que as diretrizes as quais aparecem nos PCNs visam justamente a qualidade do ensino e a equidade de

---

<sup>2</sup> OS PCN possuem quatro níveis de concretização curricular: são referência nacional para o ensino fundamental; são referência para elaboração das propostas curriculares dos Estados e Municípios; para a elaboração da proposta curricular das escolas e para a da realização da programação das atividades de ensino e aprendizagem na sala de aula. Nesse último nível o professor” (BRASIL, 1997, p. 30)

aprendizagem, a fim de garantir que ao menos os conteúdos básicos que estão ligados ao cotidiano do aluno sejam ensinados sem distinção e para todos sem prejuízos curriculares visto a discrepância social e cultural presente no contexto de sala de aula das escolas no Brasil.

Feitas essas considerações introdutórias e a partir delas destaca-se no texto do PCN (1998, p. 20) enquanto orientador da dinâmica pedagógica para a Língua Portuguesa na Escola, que: “Pode-se considerar o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa na escola como resultantes da articulação de três variáveis: o aluno, a língua e o ensino.” Pode estar na complexidade da língua ou mesmo na junção disposta nesta tríade a dificuldade que os alunos encontram e enfrentam para compreender, interpretar e assimilar os conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa.

Ao discorrer da trilogia aluno, a língua e o ensino o PCN (1998) correlaciona em sintonia cada um dos elementos que a compõem o processo ligando-o ao seu fio condutor e pontuando suas conexões de conceitos e de funcionalidades pedagógicas indicando ao professor um caminho a ser percorrido para superar não somente as velhas práticas de avaliar para classificar, mas para atender e atuar mediante as deficiências que o aluno apresenta em relação a disciplina de Português, como mostra a transcrição abaixo:

[...], o aluno, é o sujeito da ação de aprender, aquele que age sobre o objeto de conhecimento. O segundo elemento, o objeto de conhecimento, é a Língua Portuguesa, tal como se fala e se escreve fora da escola, a língua que se fala em instâncias públicas e a que existe nos textos escritos que circulam socialmente. E o terceiro elemento da tríade, o ensino, é, neste enfoque teórico, concebido como a prática educacional que organiza a medição entre sujeito e objeto do conhecimento. Para que essa medição aconteça, o professor deverá planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno. (PCN, 1998, p. 20)

O professor deve tomar posse desses textos e juntá-los aos demais conhecimentos adquiridos e pertinentes a profissão docente e a partir dessa coletânea de informação contínua visitar sua prática pedagógica com regularidade, buscando refletir sobre os objetivos propostos ao longo do ano letivo para as unidades de ensino, a melhor forma para selecionar e estruturar os conteúdos e suas correlações com o que é significativo para o aluno, além usar a avaliação como instrumento orientador da ação pedagógica, pois:



A avaliação deve ser compreendida como conjunto de ações organizadas com a finalidade de obter informações sobre o que o aluno aprendeu, de que forma e em quais condições. Para tanto, é preciso elaborar um conjunto de procedimentos investigativos que possibilitem o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para tornar possível o ensino e a aprendizagem de melhor qualidade. (PCN, 1998, p. 93)

Este documento compreende e sugere mudanças na prática pedagógica e reflete sobre as características da área de Língua Portuguesa, nesse sentido o PCN recomenda para a dinâmica do processo de ensinagem desta, que o professor lance mãos de estratégias de ensino que envolvam a “linguagem e participação social” [...]. Linguagem, atividade discursiva e textualidade” (p. 16). Diversidade de textos (p. 20), esses são caminhos que podem ser aplicados, ampliados, potencializados ou redimensionados para atender as especificidades das dificuldades do aluno para com os conteúdos da disciplina.

O PCN (1998, p. 28) em estudo e discussão espera também que o aluno desenvolva “uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problema da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado. ” Esses objetivos são expandidos para atender os 9 (nove) anos do ensino fundamental e apresentados num rol sequencial orientador que culminará nas atividades pedagógicas as quais o professor deverá organizar os conteúdos de Língua Portuguesa de modo que os alunos sejam capazes de:

Expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-las com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos [...]. Utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente, [...]. Compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz. [...]. Conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia. (PCN, 1998, p. 28).

No fragmento textual acima citado nota-se que no eixo da leitura há uma atenção maior para a interpretação de texto oral e a leitura correlacionada aos campos de atuação em virtude desta está diretamente ligada ao uso social, assim como o eixo da escrita se apresenta na sua dimensão discursiva e produto da interação social colocando como fundamento pedagógico o desenvolvimento de competência da língua.

O PCN recomenda que a sequência e organização dos conteúdos sejam trabalhados de maneira articulada de modo que favoreça o aprendizado do aluno e para isso apresentou alguns critérios que podem servir como facilitadores da aprendizagem do estudante, desde que o professor considere as especificidades inerentes ao contexto social e cultural com ênfase na bagagem histórica que o aluno já traz consigo, e essa concepção de ensino que é fundamental:

Considerar os conhecimentos anteriores dos alunos em relação ao que se pretende ensinar, identificando até que ponto os conteúdos ensinados foram realmente aprendidos; considerar o nível de complexidade dos diferentes conteúdos como definidor do grau de autonomia possível aos alunos, na realização das atividades, nos diferentes ciclos; considerar o nível de aprofundamento possível de cada conteúdo, em função das possibilidades de compreensão dos alunos, nos diferentes momentos do seu processo de aprendizagem. (PCN, 1998, p. 31)

Para que os alunos vejam sentido nos conteúdos tendo a linguagem como ponto de partida é necessário que estabeleçam vínculos com os mesmos, pois a linguagem perpassa por todos os canais e todas as áreas do conhecimento e tem sua relevância no processo de ensinagem, por isso é necessário construir estratégias que contemplem as especificidades dos estudantes para que esses conteúdos da Língua Portuguesa possam ser ministrados de acordo com o PCN (1998, p. 34) “nas mais diversas circunstâncias, dentro dos mais diversos projetos”, os quais estão organizados para serem mobilizados pelo professor de modo que segundo o PCN (1998, p. 32 – 4) possibilite ao aluno os seguintes afazeres:

- Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso;
- Utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento;
- Sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos, reconstruindo o modo pelo qual se organizam em sistemas coerentes;

- Sendo capaz de operar sobre o conteúdo representacional 33 dos textos, identificando aspectos relevantes, organizando notas, elaborando roteiros, resumos, índices, esquemas etc.;
- Aumentando e aprofundando seus esquemas cognitivos pela ampliação do léxico e de suas respectivas redes semânticas;
- Analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos:
- Contrapondo sua interpretação da realidade a diferentes opiniões;
- Inferindo as possíveis intenções do autor marcadas no texto;
- Identificando referências intertextuais presentes no texto;
- Percebendo os processos de convencimento utilizados para atuar sobre o interlocutor/leitor;
- Identificando e repensando juízos de valor tanto socioideológicos (preconceituosos ou não) quanto historicoculturais (inclusive estéticos) associados à linguagem e à língua;
- Reafirmando sua identidade pessoal e social;
- Conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito linguístico;
- Reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades;
- Usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica.

O PCN reconhece a complexidade concernente a cada etapa de ensino e ao fornecer os eixos orientadores para cada disciplina, assim como objetivos como os acima citados vislumbra o avanço e a qualidade da educação com ênfase na qualidade do aprendizado do aluno. As orientações das atividades sugeridas buscam auxiliar o ensino e a aprendizagem orientando ao professor em suas práxis que se faz necessária no processo contínuo da educação escolar, e trata os conteúdos com o compromisso e a

responsabilidade necessários para que os alunos se desenvolvam em suas habilidades e competências enquanto protagonistas da construção do seu caminho crítico.

Zabala (1998, p. 197) afirma que “o objetivo do ensino não centra sua atenção em certos parâmetros finalistas para todos, mas nas possibilidades pessoais de cada um dos alunos”, nesse sentido é possível correlacionar a frase, a reflexão sobre as orientações dos PCNs (1998, p. 17) para a Língua Portuguesa em que coloca não apenas o professor desta disciplina como responsável pelo crescimento intelectual do aluno, quando destaca que a escola “deve organizar-se em torno de uma política de formação de leitores.

Todo professor, não apenas o de Língua Portuguesa, é também professor de leitura”. E essa reflexão deve ser pontuada principalmente pelo fato de que o bom desempenho dos estudantes nas demais disciplinas depende muito da sua capacidade de interpretar o mundo ao seu redor, não podendo mais o docente limitar ou restringir os conteúdos somente pela reprodução mecânica limitando o campo de acesso as diversidades de conhecimentos globais.

Os PCNs (1998, p. 15) também ao discorrer de todas essas questões didáticas ressalva que “Se o objetivo é formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola [...]” Obviamente que dentro de um contexto que se pressupõe histórico, social e cultural que esteja em consonância com a realidade do aluno e não por fragmentos meramente conteudista que em nada acrescenta no processo da evolução cognitiva do aluno nem serve a finalidade avaliativa pertinente ao processo de aprendizagem. É necessário que a intervenção seja dotada do entendimento de que ao interferir na realidade do aluno pressupõem-se transformá-la de modo ético e responsável.

Muitos outros aspectos são abordados na temática em pauta, pois os PCNs preconizam o ensino de modo transversal, ou seja, que o aluno ao final de cada etapa de ensino seja capaz de aprimorar suas habilidades e de desenvolver uma série de competências com base não apenas na disciplina de Língua Portuguesa, mas em torno da associação de informações e conhecimentos oriundos da organização das diversas disciplinas contextualizadas em áreas afins do currículo. Desse modo cabe ao professor enquanto mediador do processo mobilizar a pluralidade de conteúdo.

### 3. PERCURSO METODÓLOGICO

[...] A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados. (GIL, 2010, p. 17)

Os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa para coletar dados sobre o cotidiano de sala de aula que envolve o processo avaliativo e seu desvelamento, seguiu os encaminhamentos da abordagem qualitativa e quantitativa e envolveu a técnica da aplicação do questionário por esta ser segundo Chizzotti (1995, p. 55) “uma interlocução planejada”, que significa que tem em seu corpo interrogativas com sequências lógicas e organizadas de acordo com a proposta do estudo com vias a alcançar os objetivos referenciais do trabalho em pauta observando que:

[...] para que o fenômeno se mostre, não basta vivê-lo, pois, na imersão, a amplitude de visão se restringe. A compreensão exige transcender essa expectativa e espreitar as diferentes possibilidades através da visão e do sentir do outro. (MACHADO, 1997, p. 35).

Com efeito compreendendo as intenções e ideias para desvelar o fenômeno implicador do processo avaliativo deu-se início a pesquisa que foi realizada através do questionário, haja vista ser este segundo Gil (2006, p. 128) “[...] uma técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas.” E com a finalidade de alcançar ou aproximar as respostas dos professores aos objetivos traçados inicialmente para o estudo. Os encaminhamentos da pesquisa foram efetivados mediante aprovação do público alvo haja vista que é necessário que:

[...] junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do recebedor para que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável. (MARCONI E LAKATOS, 1999, p. 100).

Para coletar as informações foram entregues os questionários no período de março de 2019 a abril de 2019 e teve como eixo norteador do estudo informantes da educação básica, ou seja, os professores do ensino fundamental – anos finais que de um

universo de 32 foram tomados como amostra 17 docentes que aceitaram responder ao questionário, sendo de turnos e séries/anos distintos, para que pudéssemos percorrer os caminhos investigativos que nos fornecessem algum indicativo de que o objetivo do estudo estaria sendo contemplado, conforme as diretrizes teóricas apresentadas no tópico II.

Efetivamente foram considerados como indicadores: a teoria (estudos bibliográficos) e a prática (atividade in loco), para captar sem interferir na prática docente como está sendo aplicado o instrumento avaliativo nas turmas do 9º (nono) ano do ensino fundamental tendo em vista que de acordo com Minayo (2008, p. 16) é “a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade [...], embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação.”, não podendo dissociar a ideia principal e seus entrelaçamentos da diligência e é também por essas razões que Tardif (2000, p. 20) afirma que o professor precisa “compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los.”

Retomando os procedimentos para conhecer os métodos de ensino e estratégias de avaliação educacional aplicadas pelos professores que atuam na disciplina de língua portuguesa no 9º (nono) ano do ensino fundamental da escola estadual CAIC, no município de Castanhal no Estado do Pará, e conseqüentemente analisar as metodologias utilizadas para tal ação, foi realizada a opção pelo questionário aberto que vincula “pensamento e ação”, e que é também uma das características do estudo de caso que foi a modalidade de metodologia incorporada nesta pesquisa.

Através do caso escolhido e a forma de interpelação assumiu-se também as dificuldades da categorização dos resultados que é uma especificidade deste tipo de abordagem e que embora ele permita uma leitura mais ampla sobre a construção ou a elaboração das respostas das pessoas, bem como do tema objeto de estudo a sua análise é bem mais complexa, como afirma Severino (2016, p. 128) “Os dados devem ser coletados e registrados com o necessário rigor e seguindo todos os procedimentos da pesquisa de campo.” Que é uma etapa importante da investigação para depreender dados e informações consistentes de modo linear dos sujeitos objeto de estudo.

No passo em que foi formulado um roteiro característico pessoal, a fim de coletar informações mais específicas concernentes a própria gestão e a infraestrutura da escola

ver: (Apêndice C) e outro para traçar o perfil profissional dos professores profissional (Apêndice D) seguido do terceiro questionário com o foco na pesquisa e para tanto foram formuladas e aplicadas cinco perguntas subjetivas e cinco objetivas apresentadas aos professores através do (Apêndice E).

Ressalta-se que o questionário dirigido aos professores foi estrategicamente desenvolvido e aplicado com a finalidade de instigar o docente a refletir sobre sua prática pedagógica, quiçá avaliativa, este trabalho trilhou duas importantes vias orientadas obviamente pelos referenciais teóricos, sendo a primeira a Pesquisa Bibliográfica (revisão de literatura) e a segunda Pesquisa de Exploratória (Estudo de Caso), contudo ambas essencialmente autônomas e integradas com a finalidade de fundamentar os que fazeres inerentes ao processo de ensino e aprendizagem e correlacionados uma vez que:

Esses que-fazerem se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho; intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1998, p.32)

Em consenso com Paulo Freire fluiu a vontade que desencadeou numa inquietação em pesquisar para buscar conhecer e sobretudo constatar a necessidade de trazer a luz a discussão sobre a avaliação de aprendizagem e nessas bases foram distribuídas as atividades que embasaram o estudo de caso que se deu a partir da definição do problema que serviu de indicador para a pesquisa bibliográfica.

Para produzir conhecimento a respeito do tema em foco, as leituras específicas foram em parte indicadas pelo professor orientador dessa dissertação Eraldo Madeiro que dispôs também de recomendações práticas que viabilizaram os encaminhamentos metodológicos que se materializaram pela aplicação de questionários aos docentes analisados sob a ótica pedagógica que se alinhou ao ponto de vista de Luckesi (2003, p.25) em que o autor afirma que “a avaliação da aprendizagem, na medida em que estiver polarizada pelos exames, não cumprirá a sua função de subsidiar a decisão da melhoria da aprendizagem.”

As discussões levantadas para o desenvolvimento da pesquisa bibliográfica foram delimitadas com ênfase no entendimento sobre a avaliação da aprendizagem, mediante

as concepções formativa, somativa e diagnóstica, no ensino brasileiro e suas características, seus desafios no processo de ensinagem, a ética como elemento orientador do processo e os caminhos que norteiam a avaliação da aprendizagem e a coloca como parte integrante do ato pedagógico, as metodologias e estratégias de avaliação educacional enquanto caminhos para a aprendizagem, entre outros que levaram a pesquisadora a seguinte interpelação:

“As provas formuladas de modo tradicional pelos professores correspondem ao nível real de desenvolvimento cognitivo do aluno, de modo a garantir continuidade e coerência no percurso escolar desse estudante ou se adequam ao interesse do docente e do sistema de ensino camuflando o sucesso do processo de ensino e aprendizagem?”

### **3.1 Tipo de estudo**

A pesquisa se caracteriza, respectivamente, como um estudo de caso tendo em vista que suas descobertas conforme Martins (2008, p. 80) “[...] serão convincentes e acuradoras, possibilitando um estilo corroborativo de pesquisa”, além de estar embasada primeiramente na pesquisa bibliográfica, a partir da compilação de trabalhos teóricos publicados e acessados através dos livros, periódicos e artigos acadêmicos, estando as fases atreladas o que permitiu conhecer o objeto de estudo com maior amplitude, visto sua abrangência relacionada ao tema em discussão e determinante ao procedimento de amostragem que deve ser:

[...] significativo e bem representativo, de modo a ser apto a fundamentar uma generalização para situações análogas, autorizando inferências. Os dados devem ser coletados e registrados com o necessário rigor e seguindo todos os procedimentos da pesquisa de campo. Devem ser trabalhados, mediante análise rigorosa, e apresentados em relatórios qualificados. (SEVERINO, 2016, P. 128)

Concentrada nessa perspectiva supracitada pelo autor, o caso selecionado para ser investigado se deu pela necessidade de extrair respostas capazes de fomentar estudos que discorrem do mesmo eixo problematizador que cerca a prática pedagógica mediante o ato avaliativo.

Conhecer para interpretar as condições humanas ou desumanas em que os professores atuam no âmbito das salas de aulas e mesmo sua formação acadêmica é



uma urgência, pois estes são nichos que interferem diretamente no universo educacional, nessa ótica a abordagem escolhida para fundamentar a pesquisa primeiramente foi a qualitativa, por ter se preocupado em demasia com a compreensão dada pelos participantes do estudo ao aprofundamento de explicar espontaneamente as questões que não estavam baseadas em números.

Por via de regra vale ressaltar que a abordagem qualitativa considera segundo Minayo (2008, p. 22), que “o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.” Entretanto, o estudo também se valeu da abordagem quantitativa, devido a necessidade de quantificar por meio da coleta de dados informações organizadas e representativa do profissional da educação, para só então traçar o seu perfil.

### **3.2 Campo de estudo**

O campo de estudo foi o cenário da E.E.E.F.M. - CAIC, localizada na Avenida Altamira, S/N, no Bairro Saudade II, periferia da cidade de Castanhal, no Estado do Pará, fundada em 1997 e a escolha dessa comunidade escolar se deu em função do abandono que a população ao entorno da instituição de ensino vive e suas mazelas relacionadas a pobreza e histórico de alunos em situação de risco social.

No que se refere a sua estrutura física e funcional a escola não tem acessibilidade em suas dependências para as pessoas com deficiências ou mobilidade reduzida, possui sala de leitura, um laboratório de Ciências, um ginásio de esporte, uma sala para atendimento educacional especializado (AEE), 12 salas de aulas e 59 funcionários, sendo que destes são 23 funcionários pertencentes ao corpo administrativo e 32 representam o total os docentes, vale ressaltar que esses números ou dados coletados foram extraídos através da aplicação de questionário respondido pela gestão da escola em pauta. (Ver em: APÊNDICE E)

As informações prestadas pela direção, mostram que a escola tem 411 discentes matriculados e frequentando regularmente o ano letivo. Quanto as etapas de ensino estão organizadas da seguinte forma: Ensino Fundamental (anos finais), Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) para o Ensino Fundamental e Médio e conta com

um total de 14 turmas em atividades, sendo 09 turmas no turno da manhã, 02 no turno da tarde e 03 no turno da noite.

A estrutura pedagógica dos CAICs foi inicialmente definida no parágrafo único do artigo 1º do decreto 91/1990 e na Lei Federal nº 8 642, de 31 de março de 1993. Tendo sido o CAIC/Castanhal – Pa construído apenas no ano de 1997 na periferia da cidade. Essas informações são importantes para orientar a compreensão dos objetivos definidos para o estudo.

Entre os objetivos definidos para este campo de estudos estão: 1. Ordenar os métodos de avaliação adotados pelos docentes do 9 (nono) ano do Ensino Fundamental, para a disciplina de Língua Portuguesa; 2. Validar conhecimentos teóricos adotados com as concepções de educação contemporânea para aplicar no processo de avaliação educacional e 3. Refletir sobre a introdução das novas tecnologias enquanto ferramentas didáticas e pedagógicas orientadoras do processo avaliativo educacional, e suas implicações metodológicas para o processo de ensino e aprendizagem.

O eixo norteador da pesquisa são as respostas fornecidas pelos informantes do estudo, que no caso, são os professores, além dos pressupostos teóricos no intuito de responder o seguinte problema: As provas formuladas de modo tradicional correspondem ao nível real de desenvolvimento cognitivo do aluno, garantindo a continuidade e coerência no percurso escolar desse estudante ou se adequam ao interesse do docente e do sistema de ensino camuflando o sucesso do processo de ensino e aprendizagem?

A hipótese levantada por este estudo é de que as metodologias e estratégias adotadas pelos professores não dão conta de alcançar as especificidades dos alunos, interferindo diretamente nos baixos resultados apresentados pela escola no 9º (nono) ano do ensino fundamental e desta forma contribui com o elevado índice de retenção dos estudantes.

Contudo, para que se chegasse há uma conclusão foram aplicados dois questionários com ênfase tanto no pessoal, quanto no profissional dos professores com a expectativa de coletar dados necessários que respondessem a situação problema abordada na pesquisa. Os procedimentos adotados, entretanto, produziram variáveis que serviram de direcionamento para a construção metodológica do estudo.

### 3.3 Coleta de dados

As informações que fundamentaram e tornaram possíveis a realização da pesquisa vieram de fontes diversas como livros, artigos, relatos dos professores participantes do estudo que se dispuseram a responder ao questionário formulado pela pesquisadora que teve o cuidado em manter o máximo de isenção para não interferir ou sugerir nas respostas dos participantes, atenta a abordagem teórica de Japiassu (1975, p. 10-11) de que “não há objetividade absoluta. [...], o cientista jamais pode dizer-se neutro, a não ser por ingenuidade ou por uma concepção mítica do que seja a ciência”.

Tomanik (2004, p. 87) afirma que todo pesquisador “[...] traz consigo, ao menos em parte, a representação social da natureza que adquiriu no decorrer de sua aprendizagem”. A participação da pesquisadora se deu com base na neutralidade que exige um trabalho de coleta de dados, observando criteriosamente as representações sociais na tentativa de eliminar condutas que pudessem alterar ou interferir nos resultados da pesquisa.

Considerando total compromisso com a pesquisa em não desprezar nem dispersar como afirma Tomanik (2004, p. 87) de que todo ser social “[...] traz consigo, ao menos em parte, a representação social da natureza que adquiriu no decorrer de sua aprendizagem” o que reflete as suas concepções e formas de ver os acontecimentos no ambiente em que mobiliza a ensinagem.

Nessa ótica Gil (2009, p. 10) afirma que a pesquisa exige cuidados visto que pode ocorrer “[...] contaminações de análises e interpretações, fruto de impressões e juízos de valores do profissional, que, circunstancialmente, desenvolve em seu local de trabalho”. O que revela a complexidade da isenção na arguição.

Ao que se pode registrar que tendo a coleta de dados tomado a seguinte disposição para a realização da pesquisa, optou-se pelo uso da sala de professores que é o ambiente em comum, para que todos se sentissem mais seguros e respondessem ao questionário de modo mais tranquilo, essa foi a única forma encontrada para conseguir a adesão de um número representativo para o presente estudo, em que dos 32 servidores que constituem a classe dos docentes 23 receberam os questionários e apenas 17 os devolveram respondidos.

Tomanik (2004, p. 219). Pontua que “A realidade é sempre mais complexa do que podemos perceber, por isso pesquisamos. Ela é sempre diferente do que gostaríamos que fosse; por isso tentamos modificá-la”. Esta reflexão colaborou para a confecção do questionário que foi aplicado seguindo um conjunto de questões planejadas intencional e conscientemente com objetivo de coletar as respostas fora do campo dos anseios pessoais, dando condição para que os participantes da pesquisa discorressem espontaneamente sobre cada quesito apresentado pelo instrumento coletor das amostras.

### **3.4 Definição da amostra**

A Escola Estadual CAIC, está localizada à Avenida Altamira, S/N, no Bairro Saudade II, na periferia da /cidade de Castanhal, sendo mantida pelo governo do Estado do Pará e surgiu através decreto Nº 91/1990 como projeto de política pública para funcionar em tempo integral, embora a escola objeto de estudo não esteja funcionando de acordo com a ideologia primeira. Segundo Gomes (2010, p. 77) “Darcy Ribeiro e Brizola convenceram Collor “da relevância dos CIEPs e da escolaridade em tempo integral.” E logo após a queda de Collor as escolas CAICS ganharam outra denominação e passaram a se chamar Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente.

Em relação a gestão segundo informações obtidas através da aplicação do questionário, foi constituída através do processo democrático. Eleição de diretores, como indica um dos princípios que norteiam a gestão escolar através da Legislação Federal – Lei nº 9.394/1996 – LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como se lê no Artigo 3º, VIII que estabelece que as administrações das unidades escolares se deem basicamente pela “gestão democrática do ensino público, na forma da lei e da legislação dos sistemas de ensino.” Esse texto traduz a compreensão de que esse processo ocorra através da eleição de diretores.

Os dados foram coletados no mês de março de 2019. A princípio foi feito contato via telefone com a escola para agendamento da visita com a finalidade de aplicar os questionários e definir data para recebê-los devidamente preenchidos e o público que constituiu a amostra é essencialmente representado por todos os docentes sem distinção

de gênero ou idade, mas com ênfase nos professores que atuam no ensino fundamental na área da disciplina de Língua Portuguesa.

A definição do público se deu com base na problemática levantada neste estudo que teve como eixo norteador a retenção no 9º (nono) do ensino fundamental com vistas a encontrar respostas que fossem capazes de apontar as causas do problema pesquisado, estimando uma baixa margem de erro para tabulação das amostragens, uma vez que o formato do questionário semiaberto dispõe em parte de perguntas que não são analisadas como certas ou erradas, mas quantificadas baseadas na liberdade de comunicação do participante proporcionando maior liberdade de conceituação e reconceitualização entre teoria e prática.

Esta definição segue o modelo de abordagem que segundo Gil (2002, p. 42) que tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou então, o estabelecimento de relações entre variáveis” que são elementos próprios da ação humana presentes e dispostos nas discussões dos resultados deste estudo e que alimentam o próximo tópico deste trabalho com amostras sobre os aspectos considerados pela pesquisa como mais relevante.

No entanto para refletir sobre o ato avaliativo quanto para o perfil e papel do professor na dinâmica que envolve os elementos didáticos em sala de aula, é necessário também ter posse de um método que de acordo com Moreira (2002, p. 45) “poderia prover os meios fundamentais tanto para desenvolver o conhecimento acerca da condição humana, como para desenvolver formas mais efetivas de lidar com essa condição”. Nesse sentido a amostra foi definida, amarrada e percorrida com base num aparato da legislação e dos autores que discutem sobre o processo avaliativo e os conflitos que permeiam o campo pedagógico.

Os dados informados pelos sujeitos, objetos de estudo da pesquisa foram organizados em tabelas, quadros explicativos os quais segundo Moreira (2002, p 43) trata-se do estudo de resultados que “vai abrindo caminhos” e gráficos com o objetivo de melhor compreensão das informações pertinentes ao tema foco desse ensaio. O programa selecionado para a tabulação dos resultados foi o Microsoft Excel por este ser uma ferramenta que tem característica formatadora capaz de desenvolver planilhas, criar e inserir tabelas, mensurar dados e analisar a variação de resultados.

## **4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

Este capítulo pretende descrever a pesquisa realizada através do estudo de caso embasada pela abordagem quantitativa e qualitativa tendo como via de acesso para análise e discussão os questionários respondidos pelos participantes da pesquisa e que foram agrupados de forma criteriosa de acordo com as respostas concedidas pelos mesmos.

Os dados obtidos por meio do questionário foram organizados de modo que posteriormente fosse realizada a análise de dados, com o objetivo de resumir em tabelas e gráficos a opinião dos docentes sobre o instrumento avaliativo enquanto elemento integrador da prática pedagógica.

### **4.1. Dados da gestão:**

A gestão da escola objeto de estudo está composta por 01 diretora e 01 vice-diretora, sendo que estas compuseram a chapa vencedora que houve para eleição de diretores que ocorreram no ano de 2018, estando, portanto, esta dupla atuando há um ano e três meses na gestão da Escola CAIC. A diretora titular tem formação em Pedagogia e as duas dividem a mesma sala onde funciona a secretaria da escola juntamente com três pedagogas que são as coordenadoras pedagógicas.

### **4.2 Caracterização dos sujeitos da pesquisa: o perfil dos professores**

Para traçar e apresentar o perfil da população amostral, neste caso, os professores, houve um diálogo inicial para somente depois conforme Triviños (1987, p. 82) “captar o universo das percepções, das emoções e das interpretações dos informantes” através de perguntas diretas objetivas entrelaçadas as subjetivas que fossem capazes de revelar o confronto e entrecruzamento das informações, afim de, segundo Bogdan; Biklen (1994, p. 134) “[...] recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito”, ou seja uma conversa com propósitos definidos os quais poderão evidenciar a caracterização do universo docente e amostra pesquisada em relação a

avaliação correlacionada a prática pedagógica. As tabelas a seguir trazem informações reais sobre os participantes deste estudo e como cada um se compõe dentro do processo de ensino e aprendizagem.

**TABELA 1** - Classificação dos professores de acordo com o gênero

SEXO	Nº DE PROFESSORES (AS)	% DE PROFESSORES (AS)
Feminino	07	41%
Masculino	10	59%
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** Questionário respondido pelos participantes, 2019.

A tabela 1, representa o número de professores em relação ao gênero, em que constatou-se que 59% dos participantes da pesquisa é composta por docentes do sexo masculino, o que demonstra que a escola tem em seu quadro funcional um número significativo de homens no corpo pedagógico em espaço que antes era dominado por mulheres, isto talvez esteja acontecendo devido a globalização e a invasão das tecnologias de comunicação que impulsionam a educação escolar e mobiliza o mercado de trabalho remodelando comportamentos e formas de ver o ofício de professor como uma profissão fecunda, haja vista que a carreira do magistério não é muito atrativa devido a vários fatores.

**TABELA 2** – Estratificação dos professores de acordo com sua idade.

FAIXA ETÁRIA	Nº DE DOCENTES	% DE DOCENTES
21 a 30 anos	02	12%
31 a 40 anos	04	23%
41 a 50 anos	10	59%
51 a 60 anos	01	6%
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** Questionário respondido pelos participantes, 2019.

A tabela 2, dispõe da faixa etária dos professores pesquisados e mostra uma variação nas idades dos sujeitos entre 21 a 60 anos. A predominância está faixa entre 41

e 50 anos em que os docentes totalizam 59% do total dos participantes da pesquisa, seguido de 23% que têm entre 31 e 40 anos e 12 % que está entre 21 e 30 anos e 6% entre 51 e 60 anos de idade. Mediante a análise da faixa etária dos professores, observou-se que a maioria está na chamada fase de meia idade o que se entende que devem ser professores experientes e conhecedores dos saberes necessários para mobilizar o processo de ensino e aprendizagem.

**TABELA 3 - Classificação dos professores de acordo com a formação profissional.**

GRAU DE ESCOLARIDADE	Nº DE DOCENTES	% DE DOCENTES
Graduação	10	59%
Especialização	04	23%
Mestrado	03	18%
Doutorado	---	---
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** Questionário respondido pelos participantes, 2019.

A tabela 3, mostra que todos os docentes, sujeitos da pesquisa possuem formação em curso superior completo em diferentes áreas do conhecimento, sendo que 23% possuem pós-graduação a nível de especialização, (Lato Sensu), entretanto somente 18% possuem pós-graduação a nível de mestrado (Stricto Sensu), ou seja, três professores de um total de dezessete alcançaram a titulação de mestre. Fato que revela que o avanço na formação acadêmica profissional e capacitação para o professor está longe de ser uma realidade.

**TABELA 4 - Classificação de nível ou modalidade de ensino em que atua.**

NÍVEL OU MODALIDADE DE ENSINO	Nº DE DOCENTES	% DE DOCENTES
Fundamental	09	53%
EJA	05	29%
Médio	03	18%
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** Questionário respondido pelos participantes, 2019.



A tabela 4, mostra que 53% do total dos participantes atuam no ensino fundamental, seguidos de 29% que estão na educação de jovens e adultos e 18% no ensino médio. Entretanto o que chama a atenção nessa amostra é que os professores estão lotados por nível ou modalidade de ensino independente do grau de escolaridade o que não é muito comum nas escolas do interior do norte do Brasil que devido a escassez da mão de obra capacitada acaba que o professor se desdobra para atuar em todos os níveis e modalidades de ensino independente de identificação com um ou com outro.

No caso desta pesquisa acontece justamente o contrário os sujeitos pesquisados que são os docentes estão classificados da seguinte maneira: os que estão no ensino regular não são os mesmos que estão na EJA e os que estão no fundamental não são também os mesmos que estão no médio, embora tenham formação para atuarem em qualquer dos seguimentos de ensino.

**TABELA 5** – Estratificação dos professores - tempo que atua na docência.

TEMPO /DOCÊNCIA	Nº DE DOCENTES	% DE DOCENTES
01 a 05 anos	03	18%
06 a 10 anos	04	23%
11 a 15 anos	03	18%
16 a 20 anos	04	23%
21 a 30 anos	02	12%
Acima de 30 anos	01	6%
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** Questionário respondido pelos participantes, 2019.

Com relação ao tempo de atuação na docência (Tabela 5), constatou-se que 23% dos sujeitos estão em sala de aula numa média de 06 a 10 anos juntamente com outros 23% que estão entre 16 a 20 anos seguidos de 18% que na análise aparece entre 01 à 05 anos e 18% que atuam entre 11 à 15 anos, mais 12% que estão entre 21 a 30 anos, e finalmente 6% acima de 30 anos.

Esses dados revelam um perfil de professores experientes em tempo de atuação no magistério e que se for considerado mediante há uma margem entre 11 anos e a acima de 30 anos temos um total de 59% dos docentes participantes que dizem adaptados com a identidade profissional do ofício de ser da docência na educação básica.

**TABELA 6 – Estratificação dos professores - disciplina que ministra.**

DISCIPLINA QUE MINISTRA	Nº DE DOCENTES	% DE DOCENTES
Língua Portuguesa	04	23%
História	03	18%
Geografia	02	12%
Sociologia	02	12%
Matemática	04	23%
Biologia	01	6%
Física	01	6%
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** Questionário respondido pelos participantes, 2019.

Com relação as disciplinas ministradas do total dos sujeitos da pesquisa a (Tabela 6), revela que 23% ministram a disciplina de Língua Portuguesa, sendo esta o foco deste estudo e fio condutor de procedimentos pedagógicos específicos que se correlacionam e norteiam as demais disciplinas e 23% matemática, seguidos de 18% que atuam com a disciplina de História, 12% Geografia, 12% Sociologia e 06% Biologia, mais 6% Física.

### 4.3 Resultados e discussões

Os resultados e as discussões foram organizados em esquemas de quadros e gráficos, pois de acordo com Severino (2016, p.59) “A utilidade do esquema está no fato de permitir uma visualização global do texto”. O que facilita o encadeamento das ideias e dos argumentos de modo a transmitir a interpretação com mais clareza e objetividade.

Seguindo essa ótica as respostas concedidas pelos participantes foram analisadas primeiramente seguindo uma sequência de 5 (cinco) perguntas subjetivas sobre o

processo avaliativo, dispostas em 5 (cinco) quadros, divididos em 4 (quatro) grupos cada um conforme os pontos de vistas, concepções metodológicas e métodos utilizados ou negativas nas respostas. Em seguida foi lançado mão das questões concernentes as perguntas objetivas que estão representadas em gráficos na tentativa de expressar visualmente os dados obtidos através da pesquisa.

**QUADRO 1-** Função da avaliação da aprendizagem

RESPOSTAS/DOCENTES	ANÁLISE/CONCEPÇÃO
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Para comprovação do processo de ensino e aprendizagem, saber se o aluno aprendeu os conteúdos;</li> <li>2. Avaliar exclusivamente em que nível está a aprendizagem do aluno. Se de fato está aprendendo o conteúdo;</li> <li>3. Verificar se os alunos memorizaram os conteúdos para que possam avançar no processo de ensino e aprendizagem e passar para o ano seguinte;</li> <li>4. Averiguar ao final se o que foi ensinado foi de fato assimilado;</li> <li>5. A função é saber se o aluno aprendeu o que foi ensinado;</li> <li>6. Verificar o que o aluno assimilou dos conteúdos ao longo do bimestre;</li> <li>7. Tem a função de promover o aluno para série ou ano seguinte;</li> <li>8. Para avançar no processo de ensino e aprendizagem.</li> <li>9. A função é avaliar todos os alunos sem distinção, da mesma forma, ou seja, igualmente.</li> </ol>	<p>As respostas apresentam características da avaliação classificatória, que é uma herança do ensino tradicional em que a metodologia de ensino é centrada e preocupada apenas com as questões conteudista, desconsiderando a necessidade de mobilizar outros aspectos que poderiam levar ao desenvolvimento integral do aluno. Esta concepção também avalia todos os alunos de uma mesma forma, com o único objetivo de mensurar o aprendizado como se todos tivessem no mesmo nível de desenvolvimento cognitivo e que sendo assim pudessem ser avaliados de maneira generalizada. Esta concepção somativa se baseia meramente nos conteúdos e procedimentos de medida como fazer prova, fazer exame, atribuir notas, repetir ou passar de ano e evidencia-se por tratar o aspecto quantitativo dos acertos mais importantes que o processo de construção tanto das aprendizagens quanto dos conhecimentos.</p>

<p>10. É uma forma de verificar o nível de aprendizagem dos alunos e pensar em estratégias para trabalhar com base nas dificuldades dos mesmos;</p> <p>11. Diagnosticar para identificar as fraquezas e as potencialidades dos estudantes para então avaliar. 12. A avaliação deve passar pelo diagnóstico para só então se escolher o caminho melhor para avaliar a evolução do aluno;</p> <p>13. A função da avaliação é identificar os erros e os acertos para fazer as intervenções pedagógicas.</p>	<p>Características da concepção diagnóstica que concebe o processo avaliativo enquanto um exercício de reflexão, pois existe a preocupação de verificar o conhecimento prévio dos alunos com a finalidade de tornar o processo de aprendizagem mais exequível e eficaz, além disso é através do diagnóstico que se pode verificar as reais causas ou entraves que dificultam ou impedem a aprendizagem do aluno. É uma concepção ou modelo bastante usado e que vai para além da averiguação dos erros e dos acertos.</p>
<p>14. Analisar e acompanhar o quanto o aluno absorveu do conteúdo quanto ao uso do mesmo com a realidade que o cerca, sendo, no entanto, a função avaliar se o aluno domina gradativamente ao final de cada unidade de ensino os objetivos estabelecidos, ou seja, cada etapa, antes de passar para outra etapa.</p> <p>15. A função é fazer com que o aluno perceba seus erros e acertos, ou seja, seus pontos fracos e os corrija.</p>	<p>Característica da avaliação formativa, pois acompanhar o desenvolvimento das aprendizagens do aluno é uma forma de aproximar a ação pedagógica de tudo o que faz parte, alimenta e facilita o campo daquilo que é significativo para o aluno;</p> <p>É também na avaliação formativa que o professor tem a possibilidade de detectar e identificar possíveis falhas e reformular o seu trabalho pedagógico com base no processo contínuo de aprendizagem do aluno.</p>

**Fonte:** Questionário respondido pelos participantes, 2019.

Para responder à pergunta do (Quadro 1) sobre a concepção da função da avaliação, de um total de 17 participantes, (53%) construíram suas respostas com bases na avaliação classificatória, seguidos de 23% que apresentaram o discurso que pode ser compreendido dentro do conceito do que é a avaliação diagnóstica, (12%) revelaram que

sua prática pedagógica está correlacionada com a avaliação formativa e (12%) não souberam ou não quiseram responder. Os resultados coletados nesta análise levam ao seguinte discurso da avaliação em que esta:

De acordo com Sordi e Lüdke (2009, p. 315) “perde potência quando os sujeitos da relação e em relação desconhecem a natureza multifacetada deste fenômeno e tendem a valorizar resultados obtidos em circunstâncias pontuais, desconsiderando os processos em que se ancoraram”.

**QUADRO 2 – Aspectos que os docentes avaliam os alunos**

RESPOSTAS/DOCENTES	ANÁLISE/ASPECTOS
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aprendizado;</li> <li>2. Participação durante as aulas e atividades extraclasse. No decorrer das aulas observo o uso de argumentos, questionamentos e respostas a perguntas e execução de exercícios propostos;</li> <li>3. Memorização, raciocínio lógico, inteligência, abstração, cultura matemática e cultura em português;</li> <li>4. Assiduidade, participação nos trabalhos principalmente expositivo, respostas organizadas e prova escrita;</li> <li>5. Participação, empenho nas atividades e sobretudo se eles compreendem a essência do conteúdo e prova escrita</li> <li>6. Avalio com base nos conteúdos ministrados ao longo do bimestre.</li> <li>7. Avalio pela participação nas aulas e pelos conteúdos disponibilizados em sala de aula, nos livros e prova escrita.</li> </ol>	<p>Este grupo de respostas está fundamentado na abordagem tradicionalista que apresenta como características principais a valorização conteudista e as ações que viabilizam o processo de ensino e aprendizagem essencialmente centradas nas aulas expositivas.</p> <p>Observa-se que os participantes fazem insistentemente a correlação entre os conteúdos e a aprendizagem enquanto caminhos para a reiteração do avanço do aluno no processo educativo.</p> <p>O controle também está presente na forma de avaliar através de provas escritas que primam pela exatidão da reprodução dos conteúdos e que são vistas como principal instrumento para medir o conhecimento do aluno.</p>

<p>8. Níveis de aprendizado, compreensão dos conteúdos indissociáveis das realidades dos alunos, formas diversas de compreensão das respostas, observando a realidade do aluno e avaliação formal.</p> <p>9. Participação nas aulas, uso de atividade diversificadas, pré-testes, seminário, diálogo, pela difusão dos conteúdos concretos e prova escrita;</p> <p>10. Avalio se o aluno está aprendendo ou não. As aulas são teóricas e práticas para observar em que o aluno tem mais habilidade;</p> <p>11. Avalio sob os aspectos que incluem as aquisições de comportamentos cognitivos, afetivos e sociais de acordo com a realidade do aluno e concluindo com a prova escrita porque é obrigatório fazer.</p>	<p>Este segundo grupo conforme as respostas impressas encontram-se sustentado em sua concepção de avaliação escolar na Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos que é uma tendência que se preocupa segundo Aranha (1996, p. 216) em “Construir uma teoria pedagógica a partir da compreensão de nossa realidade histórica e social, a fim de tornar possível o papel mediador da educação no processo de transformação social”. Constatou-se que nesse caso além de atender as diretrizes do sistema tradicional (prova escrita) estes professores avaliam priorizando a participação, a liberdade dos aprendentes e atentos a diversidade cultural presente em sala de aula.</p>
<p>12. De acordo com os seguintes aspectos: leitura, escrita, compreensão e interpretação de texto, capacidade para escrever textos expositivos/informativos, descobrir aptidões e prova escrita.</p> <p>13. Produção escrita: escrever textos argumentativos, leitura e textos diversificados, buscando desenvolver aptidões individuais, organização e tratamento de informação, prova escrita.</p> <p>14. Leitura, escrita, Interpretação de texto, participação ativa nas aulas, atividades</p>	<p>O terceiro grupo pode-se dizer que está de acordo com Libâneo (1992, p. 3) conectado a tendência liberal renovada haja vista que “[...] a educação é um processo interno, não externo; ela parte das necessidades e interesses individuais necessários para a adaptação ao meio [...] propõe um ensino que valoriza a autoeducação (o aluno como sujeito do conhecimento) ”. Estes professores demonstraram através das respostas que estão preocupados em fazer com que o</p>

em grupo, sempre faço atividades para revelar as aptidões individuais e prova escrita.	aluno aprenda fazendo, ou seja todas atividades estão centradas no aluno.
--	---

**Fonte:** Questionário respondido pelos participantes, 2019.

Em síntese esta amostra analisada no (Quadro 2) sobre os aspectos em que os docentes avaliam os alunos se configurou de tal forma em que 41% dos participantes demonstram fundamentar sua prática pedagógica com base na abordagem tradicionalista, 23% na pedagogia crítico- social dos conteúdos tendo em vista, os professores apresentarem em suas respostas argumentos característicos dessa tendência, como a preocupação pela compreensão dos conteúdos correlacionados a realidade sociocultural do aluno, 18% construíram suas respostas externando inquietação sobre as tentativas em descobrir as propensões individuais dos alunos em relação as habilidades/competências, reflexo do elóquio da tendência liberal renovada, enquanto que outros 18% não responderam, nem justificaram a negativa.

**QUADRO 3** – Ação do professor quando os alunos **não** atingem o resultado desejado nas provas.

RESPOSTAS/DOCENTES	ANÁLISE/PESQUISADORA
<p>1. Eu trabalho com a prova no final do processo, se o aluno obteve rendimento durante o processo, a prova não implica em um rendimento tão ruim, a unidade de ensino deve ser cumprida e vai do aluno querer ou não aprender.</p> <p>2. Retomada breve dos conteúdos, onde mais houve erros em exercícios e provas ou afirmações errôneas ou equivocadas proferidas pelo aluno.</p> <p>3. Não dá para ficar voltando muito os conteúdos, por isso eu faço uma revisão antes de passar a prova.</p>	<p>Este grupo de professores apresentaram em suas respostas preocupações semelhantes relativas a avaliação escolar e encaminhamentos didáticos-pedagógico atrelados há uma necessidade de cumprir a carga dos conteúdos definidos pelo sistema de ensino e transcritos e sequenciados como unidades de ensino para cada bimestre, semestre ou ano letivo, com o claro objetivo de reprodução desses conteúdos abordados em sala de aula. Existe aqui também uma inquietação pela quantidade</p>

<p>4. Recomendo que estudem para as outras provas, porque tem toda uma unidade de ensino a ser cumprida.</p>	<p>e acerto de conhecimento que o aluno alcança para reproduzir, é dada muita importância para a cultura de aferir a quantidade de informação que o aluno é capaz de absorver.</p>
<p>5. Eu reforço o conteúdo e aplico outra forma de avaliação, como prova prática no laboratório e outra forma é a aula de campo.</p> <p>6. Procuo observar se eu não passei o conteúdo de forma adequada, revendo o processo e reforçando o conteúdo. Faço também momentos de reforço através de alguma premiação.</p> <p>7. Revejo os pontos em que os alunos foram mais ruins e reforço as explicações, a fim de atender aos objetivos dos conteúdos.</p>	<p>Nesse grupo de professores ocorre que todos usam estratégias de ensino voltadas para o reforço que emerge da experiência enquanto agregada ao conhecimento, ou seja, característica da abordagem comportamentalista, em que se estabelece como fio condutor da relação professor-aluno. Nesse sentido evidencia-se que o que interessa dentro do processo avaliativo é constatar se o aluno aprendeu os conteúdos de uma determinada unidade de ensino e isso basta de acordo com os professores e o mais importante.</p>
<p>9. Devolutiva da avaliação buscando traçar outras metodologias de aprendizagem para assim atingir o objetivo almejado.</p> <p>10. Aplicação de novas formas de avaliação. Testo algumas metodologias, mas é difícil porque as turmas são bem diferentes e o que dá certo com um aluno não funciona muitas vezes com outro.</p> <p>11. Procuo outras formas metodológicas de avaliação. Mudo a didática de</p>	<p>Não basta buscar novas ou diferentes metodologias é preciso atuar sobre o que o aluno deixou de aprender e para isso é preciso encontrar caminhos, que correspondam ao perfil desse aluno. O aluno que não aprendeu pode ter dificuldades de aprendizagem específicas não só por não conseguir se adaptar ao método utilizado pelo professor, mas por barreiras relacionadas há algum transtorno, distúrbios, entre outras situações que precisam ser investigadas</p>



abordagem dos conteúdos para que cada aluno consiga construir suas ideias.	para encontrar no ato avaliativo alguma forma de igualdade de oportunidade de aprendizagem.
--	---

**Fonte:** Questionário respondido pelos participantes, 2019.

Nesta leitura retratada no (Quadro 3) que discorre sob a ação do professor quando os alunos **não** atingem o resultado desejado nas provas, de acordo com a organização dadas as respostas 23% dos docentes participantes afirmaram que não há muito o que fazer devido a exigência do sistema em ter que cumprir cada item das unidades de ensino para cada bimestre, 18% demonstrou usar o reforço dos conteúdos deixando subentendido a identificação com a abordagem comportamentalista, outros 18% demonstraram preocupação com novas ou diferentes metodologias e esqueceram de pontuar a ação propriamente dita da avaliação e por fim um número significativo de 41% não responderam.

**QUADRO 4 –** Em relação ao reflexo da avaliação sob o planejamento da aula.

RESPOSTAS/DOCENTES	ANÁLISE/PESQUISADORA
1. Não faço avaliação nessa ordem e sim planejo as aulas e depois a avaliação.	A resposta primeira e as seguintes evidenciam que os participantes não compreenderam o comando da questão. A interpretação seria que depois do ato avaliativo de acordo com os resultados obtidos o professor fosse capaz de ver: pontos fracos e fortes dos alunos e retomar o planejamento com base nessas referencias agora concretas e reveladas pela avaliação para atuar em cima das deficiências.
2. Geralmente a avaliação culmina com o que foi planejado, não tem como ser diferente.	
3. Primeiro planejo as aulas do bimestre e depois avalio. Não tem como avaliar e depois planejar.	
4. Sempre planejo antes da avaliação, porque depois não adianta mais.	
5. A avaliação reflete como um objetivo de aula, ou seja, planejo a aula já pensando nas habilidades e competências que irei cobrar deles no momento das avaliações.	O planejamento torna-se secundário diante das intensões pedagógicas dos docentes que exprimem que norteiam os conteúdos com a claro propósito de

<p>6. Reflete no sentido de que haja apropriação por parte do educando, de conceitos, estrutura.</p> <p>7. Reflete para avaliar os conteúdos, para um planejamento que visa desenvolver habilidades e competências dos alunos.</p>	<p>alcançar somente habilidades e competências e verificar se o aluno se apropriou dos conteúdos. Não há preocupação em analisar as dificuldades através dos resultados coletados pela avaliação para se pensar um planejamento com base nas informações que os alunos imprimiram nas atividades avaliativas.</p>
<p>8. Ela tem parte fundamental, se o resultado não é bom devemos modificar o processo ensino e aprendizagem e mudar as estratégias, porque tem coisas que não funcionam bem para todos os alunos.</p> <p>9. Me motiva mais a pesquisar e tornar mais rico o mesmo. A partir dos resultados observa-se e aplica-se novas metodologias de ensino.</p> <p>10. Reflete para se for o caso retomar o ponto de partida para resgatar o aluno que não tenha alcançado o objetivo.</p>	<p>Estes participantes demonstraram compreender a importância de usar os dados coletados da avaliação dos alunos para rever metodologias e estratégias adotadas ao longo do processo de ensino e aprendizagem que envolve a avaliação enquanto parte integrante da ação pedagógica, que por algum motivo não corresponderam as perspectivas nem dos alunos nem dos professores, para a partir de então ajustar, ampliar, potencializar ou mesmo acrescentar informações diversas e conhecimentos de modo mais objetivo para atender as especificidades as quais viabilizam o planejamento.</p>

**Fonte:** Questionário respondido pelos participantes, 2019.

A análise das respostas apresentadas pelos docentes no (Quadro 4) em relação em como a avaliação reflete no planejamento da aula revela que 23% dos professores participantes da pesquisa não utilizam esse instrumento pedagógico para repensar o planejamento, 18% entenderam que o planejamento só deve ser feito antes das avaliações e que depois passa a uma atividade secundária, 18% demonstraram que compreende a relevância de planejar antes e depois do processo avaliativo e 41% não

responderam talvez por não conseguirem captar, não entenderam o comando da questão, não sabiam, ou simplesmente quiseram se abster mesmo diante de uma oportunidade de manifestar suas inquietações e quem sabe dificuldades em compreender o efeito do planejamento de ensino.

**QUADRO 5-** Em relação a reprovação dos alunos.

RESPOSTAS/DOCENTES	ANÁLISE/PESQUISADORA
<p>1. Adaptação aos conteúdos.</p> <p>2. Existem vários fatores: déficit de atenção, deficiência nutricional, ausência de limites e rotina de estudo em casa. Em alguns casos falta interesse causado por problemas externos.</p> <p>3. Por causa do sistema de ensino.</p> <p>4. Falta de conhecimentos básicos que o aluno deveria saber ao passar de um ano para o outro e não sabe. As vezes a defasagem de conteúdo prejudica toda a trajetória escolar do aluno.</p> <p>5. Por causa das defasagens dos conteúdos.</p> <p>6. Pode ser por falta de critérios mais adequados para cada caso.</p> <p>7. Por causa do sistema de ensino que é excludente.</p>	<p>Os docentes ponderam o reconhecimento de parte da responsabilidade para si, ao mesmo tempo em que atribuíram o fracasso/reprovação a dinâmica burocrática do sistema de ensino e até mesmo a situações externas, porém é o professor quem tem em mãos, em tempo real e em condições concretas a autonomia, e mecanismos para fazer e refazer o percurso metodológico que poderá influenciar e quiçá promover mudanças de ação e atuação pedagógica, de visão de ensinagem a começar por acreditar que todos podem aprender independente de defasagem de conteúdos ou de imposições do sistema e tomar posse da avaliação contínua como forma de aproveitar tudo aquilo que o aluno produz intelectualmente em sala de aula ao longo do ano letivo.</p>
<p>8. Aulas desinteressantes, aulas desconexas de sua realidade, aulas com pouco ou nenhum uso de tecnologia.</p>	<p>Esse grupo aponta que a problemática que envolve a reprovação escolar está relacionada ou vinculada aos modelos ou formatos de aulas que não estão</p>

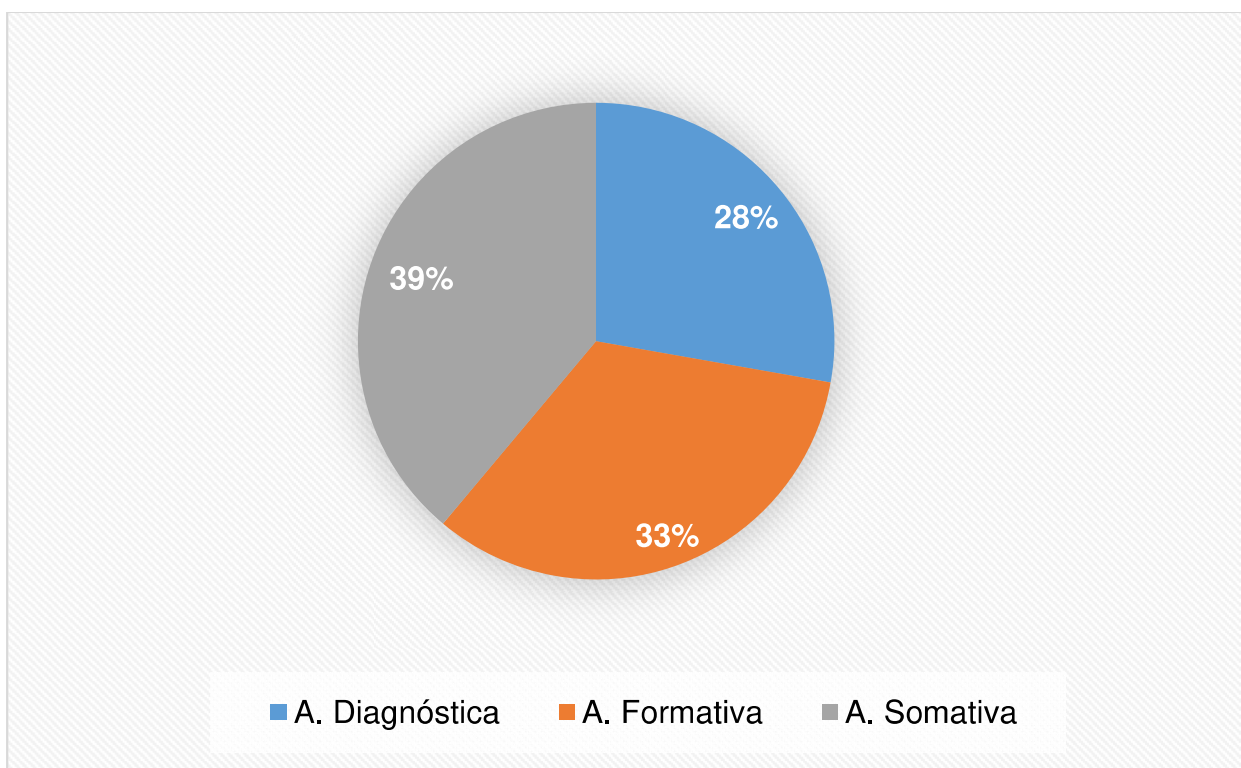
<p>9. penso que um motivo forte para a reprovação do aluno são as aulas sem compatibilidades com o seu centro de interesse, ou seja, sem ligação com a sua realidade.</p> <p>10. Aulas expositivas e cansativas sem atrativos didáticos e que não faz nenhuma ponte com a realidade do aluno.</p> <p>11. Aulas sem criatividade e sem referência do cotidiano do aluno, isso muitas vezes é um problema na sala de aula.</p> <p>12. Aulas completamente fora da realidade do aluno e que não atendem o que os alunos esperam.</p>	<p>adequadas a realidade do aluno sendo este, portanto o maior entrave para a progressão do aluno, importante ressaltar que hoje crianças, jovens e adultos sofrem a influência das novas tecnologias como por exemplo a realidade digital que dá um feedback em tempo real e que poderia ser usado pelo professor enquanto instrumento didático para subsidiar a estrutura da aprendizagem, a fim de superar as aulas essencialmente expositivas que acabam por contribuir para o efeito negativo do processo de ensino e aprendizagem e que constituem características de avaliações que condicionadas a reprovação de alunos.</p>
<p>13. Existe um duplo motivo, problemas na escola como a falta de recursos didáticos e ou com o próprio aluno que não se interessa pelos estudos.</p> <p>14. Na minha opinião há um pouco de falta de interesse em participar das atividades. O aluno as vezes é desinteressado e sem compromisso com os estudos, não dá a menor a tenção para a aula, tá mais preocupado com a chegada do intervalo para brincar e conseqüentemente desinteressado com o próprio futuro.</p> <p>15. Reprova porque só deixa para estudar na véspera da prova. Muitas vezes a culpa é do próprio aluno que não se interessa</p>	<p>Estes participantes conferem a reprovação como uma responsabilidade da escola e do aluno, mais do aluno do que da escola como revelam as respostas concedidas por eles em que colocam a culpabilidade pelos acontecimentos negativos no aluno, e que em nenhum momento das falas demonstram reconhecer que também têm parte nesse contexto negativo que eles apontam como fator principal que leva a reprovação. Evidentemente que há a necessidade desses professores em rever sua prática para melhor lidar com o desinteresse do aluno, que pode ocorrer por não aceitarem</p>

para acompanhar as aulas. Excessos de faltas etc.	ou por não compreenderem os meios didáticos que estes promovem ou mesmo por questões externas.
---	--

Fonte: Questionário respondido pelos participantes, 2019.

Em síntese os docentes que estão representados no (Quadro 5) que respondem as causas que levam a reprovação dos alunos. 41% disseram que a reprovação ocorre por conta da defasagem de conteúdo, do sistema de ensino e fatores externos. 29% atribuíram ao formato das aulas expositivas. 18% apontaram que a culpa é dos próprios alunos que são desinteressados, sendo essa uma resposta no mínimo curiosa, visto o professor não perceber que o aluno não é o único sujeito do processo, e 12% não responderam.

**GRÁFICO 1** – Modelo de avaliação utilizada pelos professores

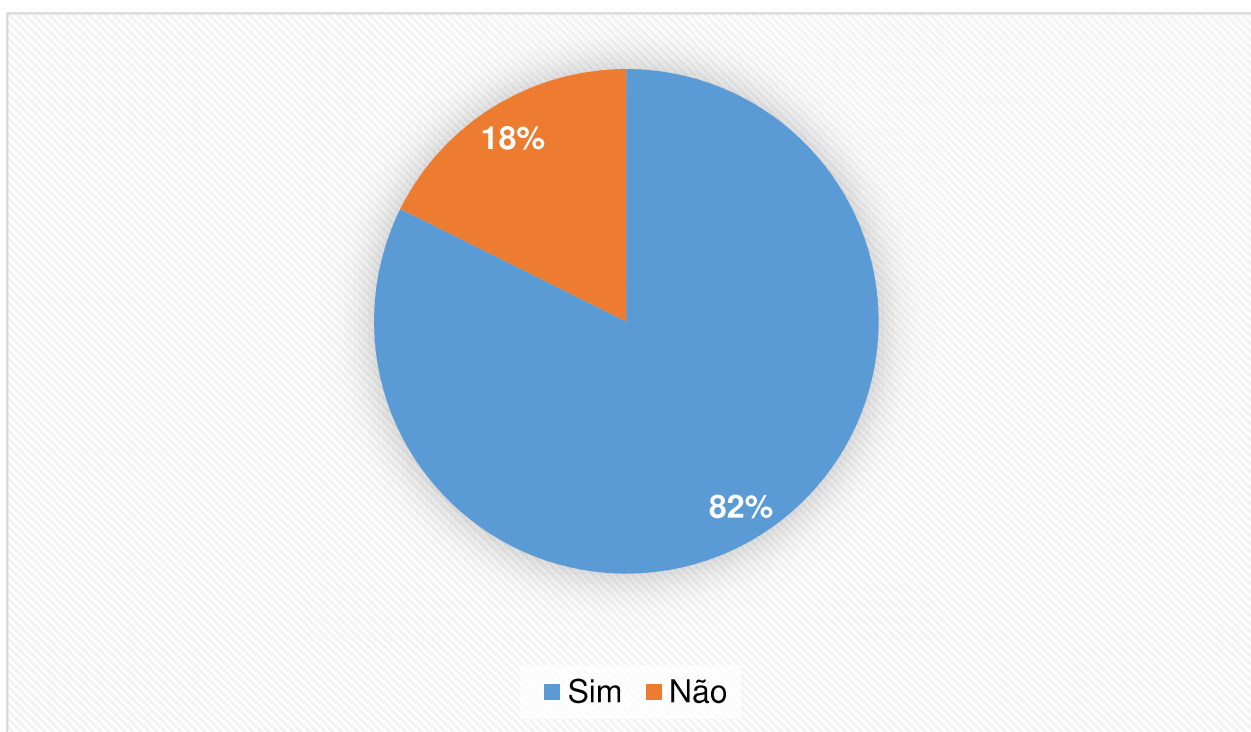


Fonte: Questionário respondido pelos participantes, 2019.

Com base nas respostas demonstradas no Gráfico 1, conclui-se que embora os professores tenham demonstrado não compreender muito bem as diferenças das

concepções avaliativas todos os participantes conseguiram se enxergar entre uma das apresentadas neste estudo, sendo que 23% se perceberam dentro da dinâmica da avaliação diagnóstica. 33% disseram fazer a avaliação formativa e 39% entenderam e externaram que usam a avaliação somativa e esse percentual demonstra de acordo com (Meneghel e Kreisch, 2009, p. 28 - 29). que “[...] a avaliação permanece repressora – conteudista, sem considerar o histórico e o processo de cada aluno, sem auxiliar o docente a elaborar estratégias para práticas de ensino futuras.”

**GRÁFICO 2** – Realização do feedback das atividades propostas aos alunos.

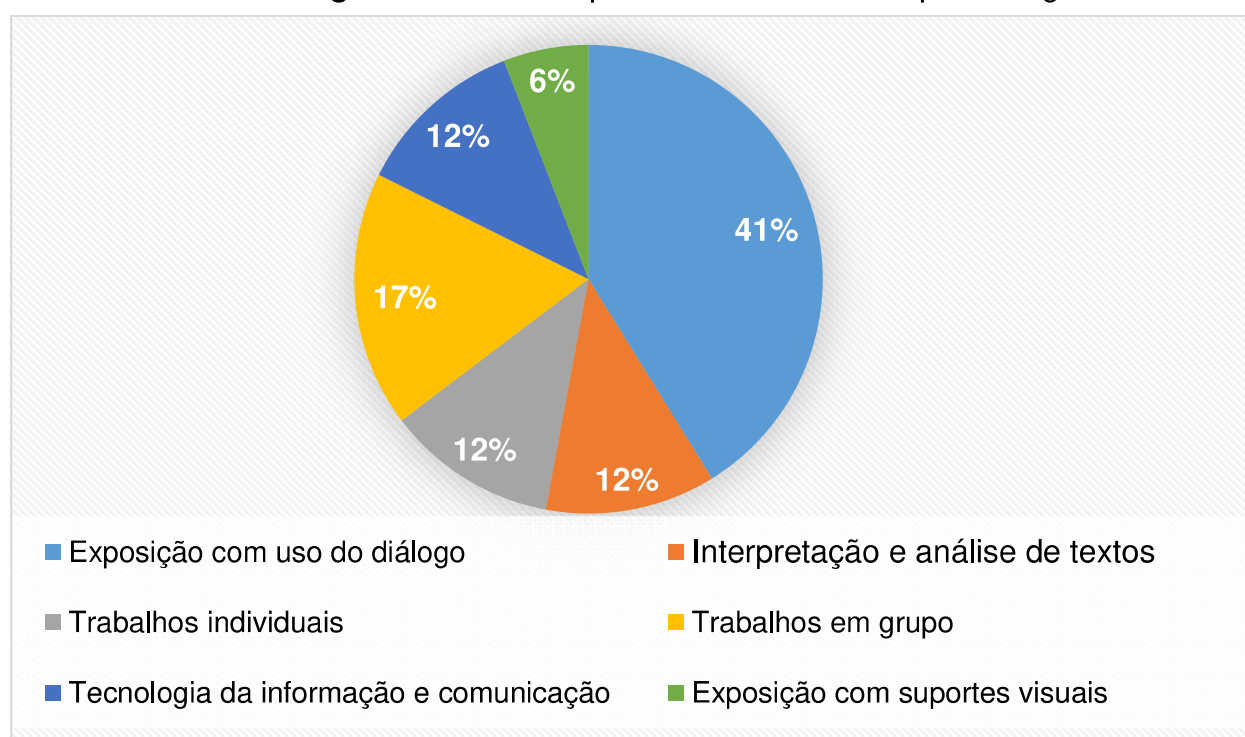


**Fonte:** Questionário respondido pelos participantes, 2019.

O Gráfico 2 alimenta afirmativas que são relevantes em relação a prática pedagógica, pois indica através das respostas dos professores que estes estão dando o retorno aos alunos. Esta conclusão se deu baseada pelos 82% que responderam sim em detrimento dos 18% que disseram não usar desse meio de interação que pode ser fonte de estreitamento de diálogo entre professor/aluno, e melhorar o interesse do aluno pelos conteúdos abordados em sala de aula. Para tanto, esta ação deve segundo Zabala (1998, p. 94) “Levar em conta as contribuições dos alunos tanto no início das atividades

como durante o transcurso das mesmas”, esta prática pode ajudar o aluno a criar vínculos com novos conteúdos. O feedback é conforme (Santos, 2013, p. 14) “uma estratégia facilitadora para o aluno ser levado a tomar consciência dos seus erros, e de os autocorriger”. Serve para informar o aluno e orientar o aluno para autoorganizar, regular e refazer o percurso de sua aprendizagem se assim for o caso e orienta o docente para atuar em cima dos indicadores negativos intervindo de modo a transformar as causas que levam o aluno ao erro.

**GRÁFICO 3 – Estratégias** utilizadas no processo de ensino e aprendizagem



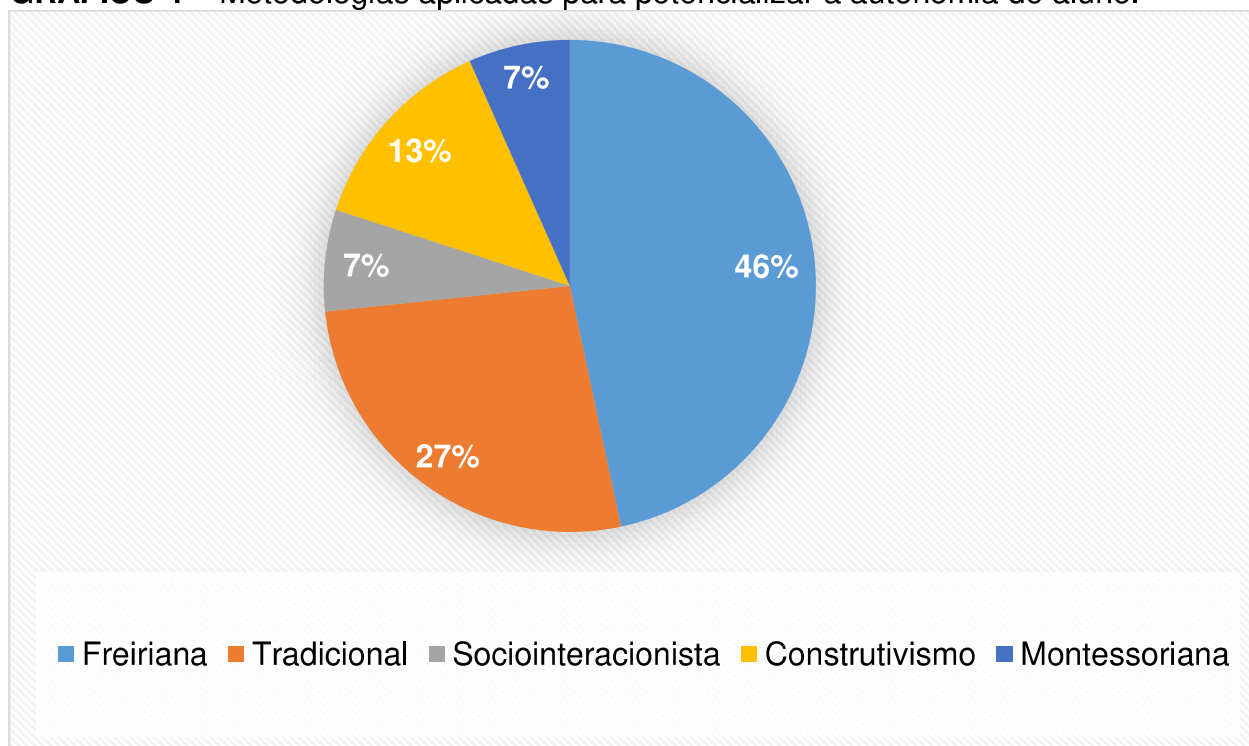
**Fonte:** Questionário respondido pelos participantes, 2019.

O questionamento levantado pelo (Gráfico 3) em relação as **estratégias** utilizadas pelo professor no processo de ensino e aprendizagem obteve-se os seguintes índices: 12% dos participantes responderam que usam os trabalhos individuais. 12% tecnologia da informação e comunicação. 12% interpretação e análise de textos. 17% trabalhos em grupo. 6% exposição com suportes visuais. 41% exposição com uso do diálogo. Esses números representam escolhas múltiplas, pois alguns dos docentes marcaram mais de uma alternativa.

Por serem as estratégias de ensino, técnicas constantemente questionadas quando o assunto é a prática docente intrinsecamente ligada a ação pedagógica que mobiliza os conhecimentos para favorecer a aprendizagem, é comum encontrar essa multiplicidade de pavimentação dentro do processo de ensinagem.

Contudo, o ponto que traz a reflexão é que apesar da liberdade e espaço disponíveis para que esses participantes da pesquisa pudessem acrescentar outras estratégias de ensino impulsionadas por eles em sala de aula, não o fizeram. Ao mesmo tempo, é sabido que lançar mãos de diferentes estratégias para mobilizar o processo de ensino de tal forma que este seja condicionante para que as aprendizagens sejam mais significativas, pode significar sair da zona de conforto tanto o aluno quanto o professor e este último que segue como está representado pelo gráfico 3, em sua maioria utilizando a prática dos métodos expositivos.

**GRÁFICO 4** – Metodologias aplicadas para potencializar a autonomia do aluno.



**Fonte:** Questionário respondido pelos participantes, 2019.

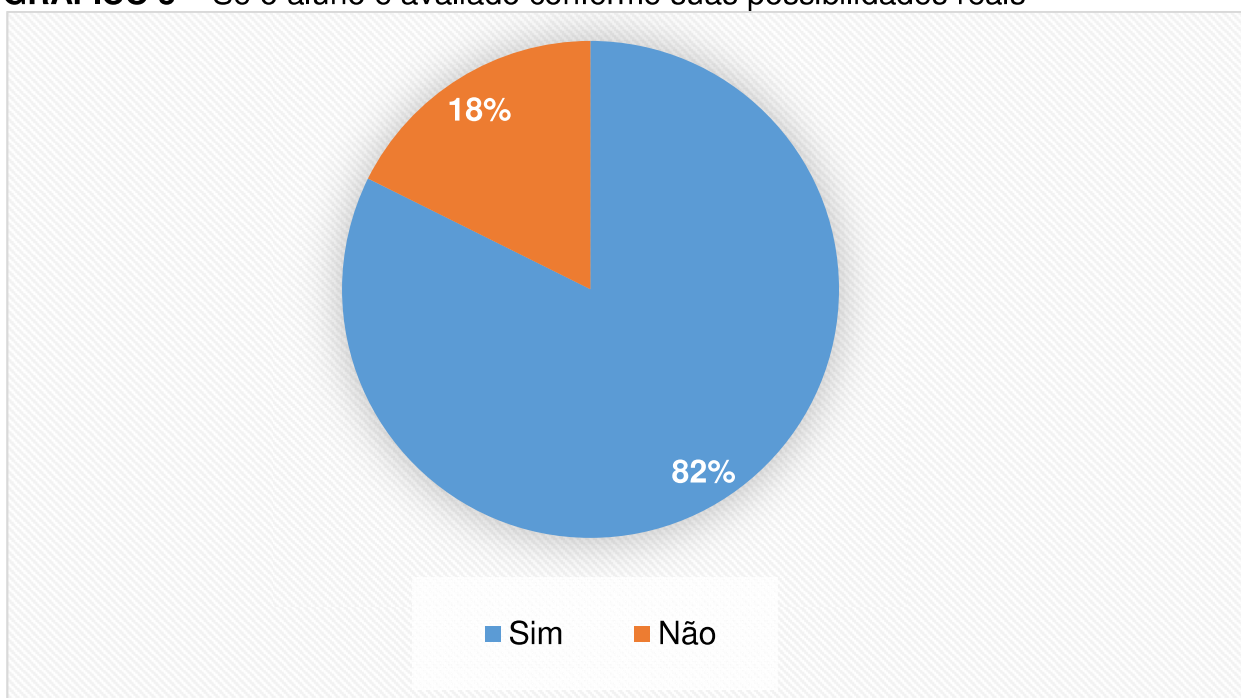
Ao serem questionados sobre as **metodologias aplicadas** para potencializar a autonomia do aluno (Gráfico 4), 46% identificaram-se com a metodologia Freiriana



(voltada para alfabetização de adultos) 13% disseram ser Construtivista (se dá pela interação do aluno com o ambiente) 7% afirmaram que se apoiam na metodologia Sóciointeracionista (pela interação social que favorece a aprendizagem) 7% se perceberam como mobilizadores da Montessoriana (promove o ambiente organizado para o aluno e respeita o ritmo e as preferências de cada um) e 27% afirmaram lançar mãos da metodologia tradicional (transmissão de conhecimentos, aulas expositivas, exercícios sistematizados e memorização).

Vale aqui um adendo para pontuar que os participantes por não dominarem os conceitos que sustentam ou fundamentam as metodologias de ensino, se perceberem em vários modelos e embora pudessem justificar no espaço disponibilizado não o fizeram. As metodologias de ensino de acordo com Haydt (1995, p. 126) "são importantes à medida que constituem a tessitura básica sobre a qual o aluno constrói e reestrutura o conhecimento". Não podendo, portanto, está alheia a ação ou prática pedagógica.

**GRÁFICO 5** – Se o aluno é avaliado conforme suas possibilidades reais



**Fonte:** Questionário respondido pelos participantes, 2019.

Conforme mostra o (Gráfico 5) 82% afirmaram que sim, que avaliam os alunos buscando encontrar caminhos para medir a qualidade do aprendizado que significa

pontuar que estes docentes avaliam de forma transparente com critérios e objetivos claros como pressupõe a avaliação formativa que orienta para que o ato avaliativo sirva de instrumento orientador para auxiliar a progressão do aluno e melhorar a prática docente. 18% disseram que não, o que significa que pelo menos 3 professores entre os 17 que responderam ao questionário ainda usa a avaliação como instrumento meramente classificatório e excludente visto que essa via avaliativa seleciona os alunos entre os bons e os ruins ou os que não tem capacidade para aprender.

Entretanto, esta é uma análise que apresenta contradição se for considerado dados de outras variáveis em que estão interligadas a este quesito, como as respostas do gráfico 1, que revela um número significativo de professores que entenderam e externaram que usam a avaliação somativa tradicional, pois o que os dados revelaram foram professores que em sua maioria segundo Hoffmann (2010, p. 89) “[...] ainda prefere o sistema classificatório e atribuição de notas por considerá-lo um registro mais fiel e preciso sobre as aprendizagens dos alunos”, seguido do percentual relevante que demonstrou no gráfico 3, comodidade se limitando a não acrescentar outras estratégias as quais faz uso em sala, além de desconhecerem as metodologias de ensino. Esses são fatores que precisam ser bem compreendidos pelos docentes, pois implicam diretamente na qualidade do ensino e da aprendizagem enquanto processos correlatos e complementares.

## 5 CONCLUSÃO

A avaliação é, e por hora continuará sendo um tema na pauta do dia, com discussões inesgotáveis, pois suas tipologias, ideologias, concepções e pontos de vistas conceituais que levam o professor a refletir sobre seus fundamentos teóricos norteadores, ainda são desconhecidos, confusos, complexos e até incompreensíveis para muitos grupos de professores que não percebem a avaliação como instrumento orientador da aprendizagem, mas sancionador e classificatório que valoriza apenas e tão somente os resultados obtidos ao final dos bimestres ou ano letivo pelos alunos.

Entretanto a pretensão do estudo é somente analisar os motivos que elevam o número de alunos a reprovação no 9º (nono) ano do ensino fundamental, embora não aja como negar que o assunto abrange dimensões bem maiores que circundam a vida escolar do aluno do 9º ano, tanto o que aconteceu em sua trajetória até aqui, quanto como será para adiante, e tudo isso perpassa pela análise da pesquisa, pois o tempo todo percebeu-se a fragilidade na formação dos professores no sentido de permanecerem presos a um modelo avaliativo que já não corresponde mais as necessidades reais do aluno e que sendo assim depreende-se que é preciso abrir caminhos para o docente que o leve à possíveis mudanças na prática pedagógica.

Inferre-se também, que quando se fala em avaliação, muitas vezes por falta de informação, conhecimento, leituras específicas entre outras barreiras, logo o professor se reporta para os números em ou mesmo na própria avaliação enquanto objeto e não instrumento, e quando isso acontece o que foi possível compreender nesse percurso analítico é de que o vínculo entre o ensino e aprendizagem que não deve ser mecânico, mas estreitado pela relação dialógica, pela parceria, respeito mútuo, pela construção de significados e inclusive do fazer epistemológico social, histórico, estrutural e cultural a fim de superar a busca incessante por aferições de resultados quantitativos, se perde mediante os discursos que não se conectam as práticas.

Inevitável foi a constatação de que os professores estão desamparados no que concerne as novas práticas pedagógicas que norteiam entre outras coisas o ato avaliativo e seus enlaces no processo de ensino e aprendizagem e isso pode-se ver pelas declarações dadas nas respostas que foram organizadas entre o quadro 1 e o quadro 5, em que as respostas foram construídas com base nos conhecimentos reais dos

professores participantes deste estudo e que demonstraram em sua maioria não saber a função da avaliação da aprendizagem, nem de modo sequencial e lógico com base em quais aspectos avaliam os alunos, no entanto as respostas mais presentes se deram entorno da fundamentação da prática pedagógica com base na abordagem tradicionalista, o que já justifica o número significativo de negação a questão que trata sobre quando os alunos não atingem o resultado desejado nas provas, porque simplesmente não sabem o que fazer ou não querem fazer, sem contar os que atribuem toda a responsabilidade ao sistema de ensino e dessa forma deixam de atuar para reverter o quadro de reprovação dos alunos.

Constatou-se também que para muitos deles a reprovação se dá por culpa do próprio aluno que tem problemas de defasagem de conteúdo, contudo a maioria não respondeu sobre o que a correlação da avaliação com o planejamento de ensino e de que forma as respostas obtidas pelo instrumento avaliativo podem influenciar ou levar a repensar este planejamento, a fim de que este sirva para sustentar a orientação que a avaliação deve proporcionar ao trabalho pedagógico no sentido de pontuar as fraquezas para superá-las e potencializar tudo aquilo que o aluno aprendeu.

Chegou-se a conclusão com base nas repostas que alimentaram os gráficos de 1 (um) à 5 (cinco) e pela observação no momento da aplicação dos questionários que este grupo de professores não compreendem muito bem a diferença entre os modelos de avaliação escolar e que sendo assim não conseguem distinguir aonde estão estacionados no processo de ensinagem, mas mesmo assim a maioria reconheceu sua prática com características da avaliação somativa e diante dessa confusão conceitual um número bastante significativo de professores disseram que dão o retorno da avaliação para os estudantes, sendo este um ponto bem controverso se analisado pela via direta das respostas também diretas concedidas pelos participantes deste estudo, em que se pode constatar por meio do gráfico 3, onde a maioria respondeu que lança mãos do diálogo para criar suas estratégias de ensino.

Contudo, constatou-se ainda que mediante respostas desencadeadas das teorias e dos conceitos pedagógicos a realidade do cotidiano docente foi descortinada, pois não há como falar de processo de ensino e aprendizagem desligado do ato avaliativo, nem das ações que são desenvolvidas pelo professor com a devida fundamentação

metodológica, e a surpresa não desejada ficou reservada justamente no gráfico 4, que revelou que os professores não identificaram as metodologias aplicadas em sala de aula tendo a maioria afirmado que utilizam a metodologia Freiriana, mas essa maioria se reconhece dentro do processo de ensinagem com atuação baseada na avaliação somativa e atuação tradicional o que contrasta com a metodologia Freiriana.

A constatação acima se deu também em comparação com respostas concedidas nas questões anteriores que em nada se conectaram com as concepções selecionadas pelos professores, e que ao final das indagações um número bastante expressivo (gráfico 5) disse que avalia para medir a qualidade do aprendizado do aluno, no que via de regra faz com que a interpretação seja dificultada meio a tanta contradição e ou pela falta de consonância com suas reais concepções e mesmo sobre o que rege o cotidiano de sala de aula.

Muitas indagações que poderiam influenciar para tantos enganos, contradições, desconhecimentos e tantas outras questões sobre a avaliação poderiam ser feitas aqui e usadas como justificativas para parte das respostas fornecidas pelos professores, entre elas a questão da formação, das capacitações, do número excessivo de alunos em cada turma, faixa etária diferentes de alunos na mesma turma, distância e tempo percorrido entre as escolas em que trabalham para completar carga horária, falta de qualidade dos recursos didáticos-pedagógico, falta de qualidade do espaço da sala de aula, falta de acesso as novas tecnologias, e por ai vai, mas esses fatores não devem permanecer sendo utilizados como suporte para a desmotivação ou pouco interesse em buscar alternativas que sejam capazes de transformar a prática pedagógica e o ambiente de ensinagem.

Os resultados da pesquisa mostraram como os professores atuam e mobilizam a avaliação enquanto instrumento classificatório. As respostas revelaram docentes limitados a uma determinada área de conhecimento e com pouco fundamentos teóricos específicos do ato de avaliar e isso faz com que o discurso meramente tradicional continue permeando a prática do ofício da docência e implicando por conseguinte para a resignificação da práxis, a fim de que superem a avaliação da seleção e da exclusão oferecida ao final do processo e que nada prova sobre o aprender e que não ajuda o aluno a alcançar a qualificação do conhecimento necessário para o seu sucesso escolar.

## RECOMENDAÇÕES

Com base nos resultados da pesquisa e apresentados através da abordagem qualitativa e quantitativa, e que foram embasados pelo estudo bibliográfico que norteou a arguição da dissertação e pelo reconhecimento e relevância que tem o ofício da docência, recomenda-se este ensaio para trabalhos futuros e como apoio literário, pois enfatiza a significativa importância de a comunidade educacional conhecer as contribuições positivas e negativas das concepções da avaliação da aprendizagem retroalimentando conceitos pertinentes sobre o ato avaliativo e suas consequências para o sucesso ou o fracasso escolar.

Indica-se também como mais um texto reflexivo, porém objetivo para estimular novas práticas pedagógicas que viabilizem a avaliação escolar enquanto instrumento orientador da aprendizagem bem como avaliar os sujeitos e os objetos em consonância com as metodologias e as abordagens de ensino que refletem a realidade do aluno, bem como a promoção de oficinas pedagógicas que contemplem o tema avaliação com base nos modelos e concepções avaliativas diversas de preferência que tem a avaliação dentro do contexto das boas práticas e como instrumento que está para informar não para excluir e a criação de grupo de estudo para que os professores possam estar em constante atualização sobre os encaminhamentos didáticos e pedagógicos que orientam o processo avaliativo, pois conforme segundo Masetto (2015, p. 130) “Grupo de verbalização e grupo de observação – É uma técnica que permite o desenvolvimento de várias habilidades, como: verbalizar, ouvir, observar, dialogar, trabalhar em grupo. ”

Por fim, estas são algumas recomendações para instigar a prática pedagógica, pois, conforme Freire (2018, p. 36) “Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. ” Logo este estudo está para a comunidade acadêmica, assim como para a escola objeto da pesquisa, (alunos de graduação) e demais profissionais que como eu, ousa percorrer o processo de ensinagem, e para quem mais manifestar interesse no campo de estudo que foi delineado neste ensaio com o intuito de contribuir com a melhoria da qualidade de ensino na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio CAIC situada na cidade de Castanhal no Estado do Pará.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. **História da educação**. 2ª Ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 10. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ANTUNES, Celso. **Casos, fábulas, anedotas ou inteligências, capacidades, competências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**, 2008

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p. 1. Parâmetros curriculares nacionais. 2. Língua Portuguesa: Ensino de quinta a oitava séries. I. Título.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997

CALDEIRA, Anna M. Salgueiro. **Ressignificando a avaliação escolar**. In: \_\_\_\_\_. Comissão Permanente de Avaliação Institucional: UFMG-PAIUB. Belo Horizonte: PROGRAD/UFMG, 2000.

CARBONELL, J. **Pedagogia do século XXI**. 3. Ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

CORDEIRO. Jaime. **Didática**. 1. Ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

CHARLOT, B. **“O fracasso escolar: ”** Um objeto de pesquisa inencontrável: Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 13- 31.

CHIZZOTI, Antonio. **A pesquisa qualitativa em Ciências sociais: evoluções e desafios**. 2 ed. São Paulo: Vozes, 1995.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 56ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2006.

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

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2001.

HOFMANN, J. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

\_\_\_\_\_. **Avaliação mediadora: uma prática em construção: da pré-escola à universidade**. 31. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

\_\_\_\_\_. **Relatórios de avaliação 1: compreender e compartilhar histórias**. In: \_\_\_\_\_. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

JAPIASSÚ, Hilton. **O mito da neutralidade científicas**. Rio de Janeiro: Imgo Editora, 1075.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**, São Paulo, Edições. Loyola, 1992.

\_\_\_\_\_. José Carlos. **Tendências pedagógicas na prática escolar**. Democratização da Escola Pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992. Cap. 1.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, M. N. M. **Entrevista de pesquisa: a interação entrevistado/entrevistador**. Tese. (Doutorado) – Belo Horizonte, 1997.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARTINS, Gilberto de Andrade Martina. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2008.



MENEGHEL, Stela Maria; KREISCH, Cristiane. **Concepções de avaliação e práticas avaliativas na escola: entre possibilidades e dificuldades**. 2009.

MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.); DESLANDES, Sueli. F.; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 27 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MONTESSORI, M. **Pedagogia Científica: a descoberta da criança**. São Paulo. Flamboyant, 1965.

MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

MORETTO, Vasco. **Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

ORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. (Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya, 12. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2007.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas**. Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, Leonor. **Dilemas e desafios da avaliação reguladora**. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bltstream>. Acesso em: abril de 2019.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. Ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 39 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SORDI, M.R.L. de e LÜDKE, M. **Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: Aprendizagens necessárias**". Avaliação, v.14, n. 2, jul. Campinas/Sorocaba, 2009.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 13, p. 5-24, 2000.

TOMANIK, Eduardo A.; **O olhar no espelho:** “conversas” sobre a pesquisa e Ciências Sociais. 2 ed. Maringá: Eduem, 2004.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação:** concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 1995.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (org). **Avaliação:** Interações com o trabalho pedagógico. Campinas, SP: Papyrus, 2017.

VYGOTSKY, L. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone; EDUSP, 1988.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Avaliação: **superação da lógica classificatória e excludente.** - Do é proibido reprovar ao é preciso garantir a aprendizagem. São Paulo: Libertad, 1998. (Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad; v.5).

\_\_\_\_\_, Celso dos Santos. **Avaliação:** concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar. 9ª ed. São Paulo: Libertad, 1998.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. (Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

# APÊNDICES

**APENDICE A**  
**SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA DIREÇÃO DA ESCOLA PARA O**  
**DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO**

À Direção

Venho através deste solicitar a Vossa Senhoria, autorização para que a mestrandia Maria Nádia Alencar Lima, do Curso de Pós-Graduação em Ciências da Educação da FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, (FICS) matrícula nº. 17005479, sob a orientação do professor doutor Eraldo Pereira Madeiro desenvolva a pesquisa que tem como objeto de estudo o tema Metodologias e Estratégias de Avaliação Educacional Aplicadas na Disciplina de Língua Portuguesa: um estudo de caso em uma turma de 9º ano da escola estadual de ensino fundamental e médio CAIC, no município de Castanhal, e tem como objetivo principal “Analisar os instrumentos avaliativos adotados pelos (as) professores (as) dentro do processo de ensino e aprendizagem e suas efetivas funcionalidades para o desenvolvimento linguístico e pedagógico do aluno.” O estudo tem a intensão de coletar dados pessoais e profissionais, através da aplicação de dois questionários para os professores, de modo que o feedback seja positivo para melhorar, ampliar ou mesmo potencializar a prática pedagógica dos mesmos.

Subscrevo que as informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos, preservando e garantindo a confidencialidade dos informantes.

Atenciosamente,  
Maria Nádia Alencar Lima

## APENDICE B

### TERMO DE CONSENTIMENTO PARA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Este questionário pretende coletar dados para a pesquisa intitulada: Metodologias e Estratégias de Avaliação Educacional Aplicadas na Disciplina de Língua Portuguesa: um estudo de caso em uma turma de 9º ano da escola estadual de ensino fundamental e médio CAIC, no município de Castanhal, vislumbrando identificar as concepções e características expressas espontaneamente pelos professores atuantes no Ensino Fundamental 9º (nono) ano. A pesquisa está atrelada ao Mestrado em Ciências da Educação da FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, (FICS), tendo como responsável a mestrandia Maria Nádia Alencar Lima e orientador professor doutor Eraldo Pereira Madeiro.

O questionário é anônimo, e confidencial preservando assim a identidade dos informantes e o levantamento de dados referentes as informações prestadas serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos. Diante da exposição de motivos, venho gentilmente solicitar que: responda ao questionário sem qualquer receio de exposição das informações prestadas, pois o estudo pretende levantar indicadores que contribuam com a pesquisa e que sejam capazes de alcançar as necessidades identificadas para que possamos propor sugestões.

Sua participação é fundamental para o desenvolvimento da pesquisa, autorize assinando este termo que visa sua contribuição no estudo através das informações prestadas e sabendo que o não consentimento não acarretará penalizações. Agradecemos antecipadamente sua valiosa colaboração.

Atenciosamente,  
Maria Nádia Alencar Lima

Concordo com os termos estabelecidos:

---

## APENDICE C: QUESTIONÁRIO I

### INFORMAÇÕES DA ESCOLA E.E.E.F.M. PROFESSOR PAULO CEZAR COUTINHO RODRIGUES - CAIC

#### DADOS DA GESTÃO

Nome:	
Forma de ingresso:	[ ] Eleição de diretores [ ] Indicação política [ ] Concurso público para gestão [ ] outros
Sexo:	
Tempo que está nesta gestão	
Formação profissional	

#### LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA:

Endereço: Avenida Altamira, S/N, no Bairro Saudade II, Castanhal / Pará
Ano de funcionamento:

#### ESTRUTURA FÍSICA, HUMANA E PEDAGÓGICA

Número total de funcionários:			
Número de docentes:			
Número de discentes:			
Corpo administrativo:			
Em relação a sala de aula:			
Acessibilidade:			
Ciência e Tecnologia:			
Esporte / Leitura:			
O Projeto Político Pedagógico da escola está atualizado? Sim [ ] não [ ]			
O material pedagógico adotado, está em consonância com a proposta pedagógica. Sim [ ] não [ ]			
Níveis ou modalidades de ensinos que a escola atende:			
Fundamental	Médio	EJA	Outros
Quantos turnos atende:			
Manhã	Tarde	Noite	

## APENDICE D: QUESTIONÁRIO II

### ROTEIRO DE CARACTERIZAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL DOCENTE

#### DADOS PESSOAIS

Nome:	
Idade:	
Sexo:	

#### FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Grau de escolaridade	
Graduação em:	
Ano de conclusão:	
Pós-graduação em:	
Ano de conclusão:	

#### SITUAÇÃO PROFISSIONAL

Nível ou modalidade de ensino em que atua		
Tempo de exercício na docência		
Disciplina (s) que ministra	Ano	Tempo

## APENDICE E: QUESTIONÁRIO III

### ROTEIRO PARA O QUESTIONÁRIO SOBRE A AVALIAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE

1. Na sua concepção, qual a função da avaliação da aprendizagem?

---

---

---

---

2. Quais os aspectos que você avalia os seus alunos?

---

---

---

---

3. Quando seus alunos **não** atingem o resultado desejado nas provas o que você faz?

---

---

---

---

4. Como a avaliação reflete no planejamento da aula?

---

---

---

---

5. Em sua opinião, por que os alunos reprovam?

---

---

---

---



6. Qual modelo de avaliação que você utiliza para coletar dados sobre o nível de aprendizagem do aluno e o que é feito com as informações coletadas?

Avaliação Diagnóstica    Avaliação Formativa    Avaliação Somativa

---

---

---

7. Você realiza o feedback das atividades propostas aos seus alunos? De que forma? Justifique.

Sim                       Não

---

---

---

8. Quais das estratégias abaixo que você utiliza para ajudar seus alunos a encontrarem sentido no que fazem?

Exposição com uso do diálogo    Trabalhos escritos    Debate  
 Exposição com suportes visuais    Exposição interrogativas  
 Trabalhos individuais    Trabalhos em grupo    Elaboração de textos  
 Tecnologia da informação e comunicação    Bancos de palavras  
 Interpretação e análise de textos    Simulação de Tribunal

9. Qual ou Quais as metodologias aplicadas por você para potencializar a autonomia e possibilitar que os alunos aprendam a aprender?

tradicional       Construtivismo    Sócio-interacionista    Montessori  
 Freiriana       Waldorf               How-to-Live               Outras

10. Você avalia seus alunos conforme suas possibilidades reais e os incentiva a praticarem a autoavaliação de suas competências? Se sim, de que forma? Se não, justifique.

Sim                       Não

---

---

---