

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO**



UFES

DANÚBIA ROBERTA PEREIRA REGINALDO

**CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO INTEGRADA
NA TRANSIÇÃO DOS ANOS INICIAIS PARA OS ANOS
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

VITÓRIA

2021

DANÚBIA ROBERTA PEREIRA REGINALDO

**CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO INTEGRADA
NA TRANSIÇÃO DOS ANOS INICIAIS PARA OS ANOS
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada como requisito para a conclusão do Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação – PPGMPE, da Universidade Federal do Espírito Santo, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Itamar Mendes da Silva

VITÓRIA

2021

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

R335c Reginaldo, Danúbia Roberta Pereira, 1981-
Concepção de avaliação integrada na transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental / Danúbia Roberta Pereira Reginaldo. - 2021.
160 f. : il.

Orientador: Itamar Mendes da Silva.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Avaliação. 2. Ensino Fundamental. I. Silva, Itamar Mendes da. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO INTEGRADA
NA TRANSIÇÃO DOS ANOS INICIAIS PARA OS ANOS FINAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL

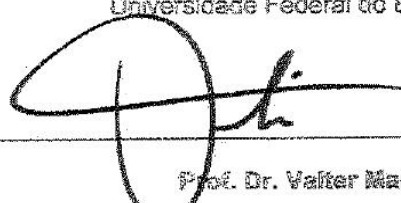
Dissertação apresentada como requisito para a conclusão do Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação – PPGMPE, da Universidade Federal do Espírito Santo, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 12/07/2021

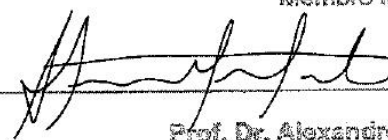
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Itamar Mendes da Silva
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador



Prof. Dr. Valter Martins Giovedi
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro Interno



Prof. Dr. Alexandre Saul
Universidade Católica de Santos
Membro Externo

A Deus, toda honra e toda glória, àquele que me dá o fôlego da vida e me conduz a trilhar um caminho permitido por Ele. Em um momento tão difícil, vivenciado por conta da Pandemia da Covid 19, Deus me concede a oportunidade de viver e concluir essa pesquisa.

À minha família que tanto amo, vocês me fortalecem pelo amor e pelo carinho, pelas alegrias em cada conquista, e pela resiliência para superar cada obstáculo. Evandro e Yago a vocês dedico esse trabalho, meus amores e meu porto seguro em todas as ocasiões.

À Igreja Batista Central da Serra, aos irmãos em Cristo, e ao meu Pastor Josué Vieira Amorim, agradeço as orações e a certeza de que “vai dar tudo certo”!

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Espírito Santo, por me proporcionar momentos de aprendizado, trocas de experiências, compartilhamento de saberes e que muito tem contribuído para o meu crescimento profissional.

Ao Mestrado Profissional em Educação e a todos os professores que nos presentearam com suas aulas e seus conhecimentos inesgotáveis.

Ao meu orientador, professor Itamar Mendes da Silva, por acreditar que seria possível a realização desse trabalho e pela confiança depositada em mim. Agradeço pelo saber compartilhado, pelas reflexões e problematizações em cada orientação realizada.

Aos professores, Valter Martins Giovedi e Alexandre Saul pelas excelentes contribuições que aprimoraram ainda mais o meu trabalho desde a banca de qualificação até a minha defesa.

Aos amigos que fizemos nessa universidade, que nos possibilitaram o diálogo, a escuta e o companheirismo em vários momentos da nossa caminhada.

À Secretaria Municipal de Educação da Serra, por entender a importância da capacitação profissional e me conceder a licença para me dedicar exclusivamente a esse trabalho.

À EMEF "Serrana", *lócus* da minha pesquisa, escola que me possibilitou desenvolver esse trabalho e aos professores que muito contribuíram na construção dessa pesquisa e me permitiram trazer as reflexões necessárias na luta por uma educação pública e de qualidade. Vocês foram essenciais!!!

Muito obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa buscou discutir concepções e práticas avaliativas efetivadas pelos professores com os alunos das turmas de sexto ano do Ensino Fundamental na rede pública de ensino do município da Serra e refletir sobre perspectivas para essa avaliação, possibilitando sua ressignificação e transformação necessária. Visando alcançar os objetivos propostos, como pressuposto metodológico a pesquisa utilizou-se de uma abordagem qualitativa com modalidade da pesquisa participante. Foi realizada a análise da prática educativa dos professores, utilizando como instrumentos para a coleta de dados a observação, o diário de campo, o diálogo e o questionário. Essa pesquisa desenvolveu como produto, um processo formativo com os professores da unidade de ensino investigada. É notório que a prática de avaliação da aprendizagem tem sido marcada por concepções que a fazem se constituir, como mecanismo seletivo, excludente e classificatório. Entendemos tais concepções e práticas como entraves a uma educação de qualidade e propusemos uma reflexão sobre a concepção de avaliação integrada, e a articulação das dimensões básicas da avaliação educacional: avaliação de redes, avaliação institucional e a avaliação da aprendizagem. É preciso superar estas práticas excludentes que dificultam o acesso ao conhecimento. Dessa forma, a discussão sobre essas questões está contextualizada e embasada no seguinte referencial teórico: as abordagens de Freire (1989, 1996, 2014), Luckesi (2003), Fernandes (2009), Esteban (2001), Freitas et.al (2014), Saul (1995) , Vasconcellos (2008) para os quais a avaliação educacional necessita ser construída, partilhada como processo de investigação sobre ensino-aprendizagem e instrumento de crescimento permanente de todos os envolvidos. Uma avaliação que seja capaz de agregar à prática educacional e ao aprendizado elementos de crítica e transformação. Através dos resultados e da formação continuada realizada junto aos professores refletimos sobre a importância da avaliação integrada e como ela pode auxiliar na construção de práticas de avaliação que expressem a docência numa perspectiva a favorecer a aprendizagem e a enfrentar as dificuldades de aprendizagem e promoção nos sextos anos.

Palavras-chave: Avaliação Integrada; Práticas Avaliativas; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This research seeks to discuss conceptions and evaluation practices carried out by teachers with students of sixth grade classes of elementary school in the public school system in the municipality of Serra and reflect on perspectives for this evaluation, enabling its necessary resignification and transformation. Aiming to achieve the proposed objectives, as a methodological assumption the research will focus on a qualitative approach with a participatory research modality. The teacher's educational practice will be analyzed, using observation, field diary, dialogue and questionnaire as instruments for data collection. This research developed as a product, a training course with the school's teachers. It is notorious that the practice of learning evaluation has been marked by conceptions that make it constitute itself as a selective, excluding and classifying mechanism. We understand these concepts and practices as obstacles to quality education and propound a reflection about the concept of integrated evaluation and the articulation of the basic dimensions of educational evaluation. It is necessary to overcome these exclusionary practices that hinder access to knowledge. Thus, the discussion about these issues will be contextualized and will be based on the following theoretical framework: the approaches of Freire (1989, 1996, 2014), Luckesi (2003), Fernandes (2009), Esteban (2001), Freitas et.al (2014), Saul (1995) for whom educational evaluation needs to be constructed, shared as a process of research about teaching-learning and an instrument for the permanent growth of all those involved. An evaluation capable of adding elements of criticism and transformation to educational practice and learning.

Keywords: Integrated Evaluation; Evaluative Practices; Elementary School.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO1 - TAXA DE REPROVAÇÃO NO BRASIL NA REDE PÚBLICA DE ENSINO.....	20
GRÁFICO 2 -TAXA DE REPROVAÇÃO NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO NA REDE PÚBLICA DE ENSINO.....	21
GRÁFICO 3 -TAXA DE REPROVAÇÃO NO MUNICÍPIO DA SERRA NA REDE PÚBLICA DE ENSINO.....	21
GRÁFICO4 - TAXA DE REPROVAÇÃO NA UNIDADE DE ENSINO PESQUISADA.....	22

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - QUANTIDADE DE TURMAS E ALUNOS NO DIURNO E NOTURNO.....	98
QUADRO 2 - PERFIL DOS PROFESSORES / FORMAÇÃO DOCENTE.....	106
QUADRO3 - PERFIL DOS PROFESSORES / ATUAÇÃO PROFISSIONAL.....	107

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização

ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica

ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Câmara de Educação Básica

CF – Constituição Federal

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONAE - Conferência Nacional de Educação

DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica

EC – Emenda Complementar

EF – Ensino Fundamental

EM – Ensino Médio

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENC –Exame Nacional de Cursos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GETAE – Grupo de Estudos em Gestão, Trabalho e Avaliação Educacional

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira

LAGEBES – Laboratório de Gestão da Educação Básica do Espírito Santo

MEC – Ministério da Educação

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PIB – Produto Interno Bruto

PISA - Programa para a Avaliação Internacional de Estudantes

PMS– Prefeitura Municipal da Serra

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE - Plano Nacional da Educação

PPGMPE – Programa de Pós- Graduação em Mestrado Profissional em Educação

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SINAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 ESTUDOS CORRELATOS	24
2. AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL	39
2.1 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI	52
3. CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO INTEGRADA	57
3.1 PARADIGMAS EM DISPUTA NA AVALIAÇÃO.....	57
3.2 AVALIAÇÃO INTEGRADA – A PROPOSTA DO SINAEB.....	64
3.2.1 Avaliação Integrada	74
3.2.2 Avaliação Integrada: instrumentos	80
4. A EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DA SERRA: NORMATIZAÇÃO E REGULAMENTAÇÃO	84
4.1 NORMATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DA SERRA.....	85
4.1.1 O Sistema Municipal de Ensino e o Plano Municipal de Educação	85
4.1.2 O Regimento Referência	87
4.1.3 Documento de Orientação Curricular	90
4.2. PERCURSO METODOLÓGICO.....	91
4.2.1. O cenário da pesquisa	96
4.2.2. Histórico de funcionamento da EMEF “Serrana”	98
4.2.3. Os sujeitos da pesquisa	99
4.2.4 O Projeto Político Pedagógico da EMEF “Serrana”	101
4.3 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS AVALIATIVAS.....	104
4.3.1 Perfil dos professores	105
4.3.2 Conhecimento dos professores sobre os tipos de avaliação	108
4.3.3 A concepção de avaliação dos professores	111
4.3.4 Estratégias de ensino e recursos pedagógicos que os professores indicam utilizar com os alunos do sexto ano no processo de avaliação	113
4.3.5 A avaliação integrada e sua importância	114
5. PROPOSTA DE PRODUTO EDUCACIONAL	117
5.1 ENCONTROS DE FORMAÇÃO COM OS PROFESSORES DA EMEF “SERRANA”	118
5.1.1 1º Encontro Formativo	119

5.1.2 2º Encontro Formativo.....	123
5.1.3 3º Encontro Formativo.....	125
5.1.4 4º Encontro Formativo.....	127
5.1.5 5º Encontro Formativo.....	128
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
7 REFERÊNCIAS.....	133
APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecimento (TCLE).....	139
APÊNDICE B –Questionário1 - Perfil dos Participantes	141
APÊNDICE C – Questionário 2 - Concepção de avaliação da aprendizagem e seus instrumentos.....	142
APÊNDICE D - Tabulação e categorização dos questionários	144

1 INTRODUÇÃO

O tema avaliação tem se tornado ponto fundamental nas discussões sobre política educacional e tem causado muitas controvérsias, tensões em virtude das práticas e políticas que vem sendo implementadas nas diferentes dimensões no que tange as esferas nacional, estadual e municipal.

Atuando na educação básica como professora nos anos iniciais do ensino fundamental, desde o ano de 2007 e professora em assessoramento pedagógico nos anos finais, desde o ano de 2010 no município da Serra no estado do Espírito Santo, o interesse pela temática dessa pesquisa surge a partir de minhas inquietações constantes quanto às avaliações e suas formas de organização e de execução, que subsidiam o rendimento escolar apresentado pelos alunos do sexto ano. Dessa forma, foi possível o acompanhamento a esses alunos e perceber assim as suas dificuldades quando submetidos aos processos avaliativos.

Sendo possível também, acompanhar a transição dos alunos dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental. Esse contexto é concebível a pesquisadora porque a mesma atua em dois turnos na mesma Unidade de Ensino: matutino (anos finais) e vespertino (anos iniciais).

O sexto ano marca a passagem de uma forma de organização do ensino para outra, o que impacta as formas de ensinar e aprender e, em especial, de avaliar. Aos alunos e aos professores, o sexto ano representa desafio para adaptação aos novos ritos e exigências. Os primeiros deixam de ter um único docente – pedagogo e polivalente – para suas questões de aprendizagem e passam a ter que estabelecer relações com vários mestres de formações, maneiras de organizar o trabalho e até personalidades diferentes. Os segundos recebem alunos em fase de transição e com necessidades de acompanhamento maiores do que estão acostumados a dispensar aos mais adiantados.

Em face disso, especialmente nas turmas de sexto ano, as formas de organização e de execução da avaliação da aprendizagem tem se tornado problemática.

O problema de pesquisa se originou no cotidiano escolar com apresentação de resultados insatisfatórios dos alunos do sexto ano e analisados nos planejamentos, reuniões pedagógicas, conselhos de classe e momentos de formação continuada

com os docentes e a procura por alternativas e possibilidades de mudança e transformação dos dados existentes.

Discutir a avaliação da aprendizagem no contexto indicado se torna relevante em virtude de que mesmo após extensos debates e estudos a avaliação da aprendizagem continua sendo um problema prático que mobiliza a escola e os professores.

Entendendo que a formação em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo e pós-graduação em Coordenação Pedagógica pela mesma universidade tornaram-se caminhos para estudos futuros, as inquietações em relação ao contexto profissional vivenciado fizeram com que a pesquisadora procurasse cada vez mais e explorasse a temática proposta a ser investigada. A busca pelo Mestrado Profissional surge da necessidade constante de conhecimentos e um aprofundamento teórico para enfrentar as diferentes situações vivenciadas no contexto escolar. Investigar e conhecer para atuar na prática. É cabível nesse processo a reflexão e a transformação do contexto vivido.

A pesquisadora aponta para uma proposta de transformação, dentro do âmbito escolar vivenciado, levando em consideração que a mesma foi aluna durante todo o ensino fundamental na Unidade de Ensino investigada e isso move a pesquisa em busca de mudanças, pois ela está imersa no contexto profissional, escolar e histórico.

Considerando os estudos realizados acerca da avaliação e experiências profissionais se busca aprofundar nessa pesquisa questões inerentes às práticas avaliativas que subsidiam registros, notações e decisões que tem por base o rendimento escolar dos alunos.

A avaliação tem sido tema de relevância no Brasil e em grande parte do mundo nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, e também muito debatido no interior das escolas.

No âmbito da escola, a avaliação da aprendizagem de caráter processual, tem por principal função revelar se a aprendizagem de fato está acontecendo. As fontes, os instrumentos avaliativos, tornam-se geradores dessas informações que subsidiam o julgamento quanto ao alcance das aprendizagens necessárias ou não, e a partir daí contribuir nas decisões posteriores.

O processo pedagógico desenvolvido na escola, tradicionalmente, se organiza de forma que os professores planejam suas aulas baseadas nos conteúdos prescritos no currículo, as executam e, posteriormente, avaliam o aprendizado dos alunos. Nesse processo mais comum se verifica a continuidade e a prevalência de modelos de avaliação pouco integrados ao ensino e à aprendizagem e, sobretudo, orientados à classificação (FERNANDES, 2009).

Essa forma de avaliar onde se busca o erro e acerto precisa ser superada por uma avaliação que seja capaz de agregar à prática educacional e ao aprendizado elementos de crítica e transformação.

Fernandes (2014) aponta que

Tradicionalmente, nossas experiências em avaliação têm sido marcadas por uma avaliação classificatória, seletiva e, muitas vezes, excludente. Dessa forma, pensar um sistema de avaliação mais coerente com uma perspectiva democrática de escola implica, por parte dos professores e profissionais da educação, um comprometimento pedagógico e político marcado pela lógica da inclusão, do diálogo, da construção da autonomia, da mediação, da participação e da construção da responsabilidade com o coletivo. (FERNANDES, 2014, p.118)

Na avaliação classificatória busca-se avaliar as aprendizagens de uma mesma maneira, igualmente, não levando em consideração a diversidade existente. Excluem-se, nesse processo avaliativo, as particularidades e os alunos são uniformizados.

Segundo Luckesi (2003) “com a função classificatória, a avaliação constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento [...] subtrai da prática da avaliação aquilo que lhe é constitutivo: a obrigatoriedade da tomada de decisão quanto à ação, quando ela está avaliando uma ação”.

A avaliação vai além do medir, do comparar, julgar ou do classificar o aluno num procedimento onde o avaliador determina a capacidade e o desenvolvimento do aluno por meio de testes e notas. Assim, a forma de avaliar onde se busca os erros e acertos deve ser superada por uma avaliação que seja capaz de agregar à prática educacional elementos de crítica e transformação. Que a escola possa ser identificada como um lugar de sujeitos agentes onde não apenas os alunos aprendam, mas todos juntos cresçam, produzam conhecimentos e reavaliem suas formas de ação com vistas aos objetivos coletivamente traçados.

A compreensão de que a avaliação é um processo e não uma medida ou um produto ainda precisa ser construída (FERNANDES, 2014, p.114).

Neste sentido, Saul (2008) indica que as proposições para uma perspectiva crítico transformadora para avaliação, que designou como “Avaliação Emancipatória”, têm base nos pressupostos de Freire, especialmente a educação libertadora. A autora aponta que o paradigma da avaliação emancipatória inclui conceitos de emancipação, decisão democrática, transformação e crítica educativa. Nessa vertente, considera que a avaliação tem compromisso com a educação democrática, contribuindo para que o educando se torne sujeito do seu processo de aprendizado.

A base teórica de Freire é sustentada pelos pressupostos do diálogo, da ética, do respeito, da dignidade e na autonomia dos educandos (FREIRE, 1996). Critica as formas de ensino tradicionais, questiona a função de educador autoritário e conservador. Busca a transformação da sociedade através de uma educação democrática, sendo o professor um importante propulsor de mudança social. A perspectiva freireana se coloca em contraposição às tendências das políticas educacionais atuais que centralizam o processo ensino aprendizagem nas medidas disponibilizadas pela avaliação quantitativa com ênfase no resultado.

Freitas et.al (2014) explora o conceito de avaliação afirmando que “avaliação é um processo que tem por finalidade o desenvolvimento do aluno” e que “necessita ser assumido pelo professor e pelo aluno conjuntamente”. Não cabendo dessa forma, pensar em avaliação como produto final do processo ensino aprendizagem. Essa deve ser contínua e realizada de forma processual, promovendo a inclusão e acesso contínuo de todos a todos os conteúdos.

Parte dos problemas que se arrastam há anos nos sistemas educativos resulta de questões relacionadas com a organização e o funcionamento das escolas e, sobretudo, das formas como se entende e organiza o ensino e a avaliação, mas também das concepções que se sustentam acerca da aprendizagem (FERNANDES, 2009, p. 25).

A avaliação deve ser capaz de explicitar a realidade de aprendizagem vivenciada por educadores e educandos (FREIRE, 1996). Impacta e necessita de uma proposta pedagógica para a diversidade, o respeito sociocultural e um ambiente interativo, um professor curioso e investigador, que diagnostica as conquistas alcançadas pelos

educandos, apoiando-os, acompanhando-os e lhes possibilitando novos desafios. Sendo permanente a observação, o registro e reflexão para o fazer pedagógico (FERNANDES, 2009).

Freire (1996) destaca o diálogo, o conhecimento e o inacabamento como subsídios das discussões acerca da avaliação da aprendizagem. O autor ainda defende que o conhecimento é uma construção que se dá no embate do cotidiano entre sujeitos, que o diálogo pressupõe relações democráticas que devem ser compartilhadas. Remete-se, portanto a ideia de troca de informações e não de transferência de um para o outro, nesse sentido a avaliação não pode ser algo que se estabeleça de forma autoritária, nem imposta por apenas uma das partes, pelo contrário necessita se construir como um processo de investigação e crescimento permanente com a participação de todos os envolvidos.

A concepção de educação defendida por Freire a qual concordamos está baseada na humanização, na formação da cidadania, não se restringe a conteúdos. E por ser a educação uma prática que constrói o ser humano, educar para Freire é humanizar. É por meio da ação compartilhada com o outro, da relação dialógica com o outro que nos educamos, nos humanizamos com objetivo de superar, transformar a realidade vivida. Nessa perspectiva, acredita que a educação não pode ser neutra, o ato de educar é permeado de intencionalidades porque se ocupa da formação humana. Quem educa tem um objetivo, uma intenção. Aponta Freire (2014)

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 2014, p.57)

Freire (1989) caracteriza o ato de educar como um ato político, e sobretudo, dialógico. O ato de educar é permeado de intencionalidades, porque se preocupa com a formação humana, quem educa tem um objetivo, tem uma intenção. Negando dessa forma, a sua neutralidade. Exige do educador tomada de decisões sobre o que ensinar e como ensinar. Defende que educação e política se complementam e estão diretamente ligados na educação como um todo.

Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político.[...] Isto significa ser impossível, de um lado, como já salientei, uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral;

de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa.[...] tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, fazemos a educação e de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, desenvolvemos a atividade política. (FREIRE, 1989, p.15)

A avaliação é, portanto, em Freire, um instrumento humano de reflexão sobre a prática a fim de construir práticas num só tempo diferentes e melhores que as primeiras. É, também, processo contínuo de busca por “ser mais”, melhorar as condições objetivas, de agir sobre a realidade. A avaliação é forma de, refletindo sobre a prática e os juízos de senso comum que a inspiram e organizam, buscar elementos para a superação destas, produzindo práticas e juízos críticos que, alterando o nível de consciência, a transformam em consciência crítica (GIOVEDI; SILVA; AMARAL, 2018, p.1132).

E mais, destaca Giovedi (2019)

O *ser mais* significa a possibilidade concreta de cada indivíduo poder desenvolver cada vez mais as características essencialmente definidoras da condição humana frente aos outros seres da natureza. Nesse sentido, a educação humanizadora é praticada em favor dele. (p.112)

Ainda Freire (1989) coloca que do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. Dessa forma torna-se impossível uma educação neutra que esteja a serviço da humanidade e uma prática política esvaziada de significação educativa.

A avaliação se caracteriza, finalmente, como ação reflexiva, crítica e emancipatória, que rompe com um processo passivo, repetitivo e alienante. Para isso ocorrer é preciso que o professor abra mão do uso autoritário da avaliação, reveja a metodologia utilizada em sala de aula, redimensione o uso da avaliação, tenha uma nova postura diante dos resultados avaliativos, crie novos conceitos com os alunos, colegas e pais (VASCONCELLOS, 2008).

Avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva (LUCKESI, 2003).

Porém, a avaliação da aprendizagem tem sido um problema para os professores do ensino fundamental, especialmente na segunda etapa: fundamental II. Sendo que, no fundamental I a avaliação tende a apresentar características formativas, processuais devido às condições de trabalho apresentadas, professor polivalente

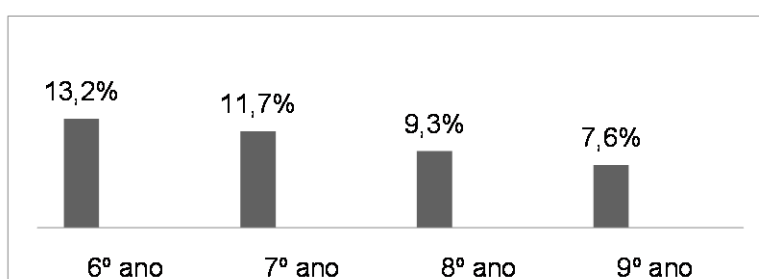
que acompanha o aluno a maior parte do tempo. Oferecendo dessa forma, elementos importantes para que o aluno tenha segurança no aprendizado, no professor que o avalia. Esse tipo de avaliação, formativa, traz suporte ao professor para avaliar o aluno durante o processo de ensino aprendizagem. O que dificulta no fundamental II, porque cada professor, exceto Língua Portuguesa e Matemática, tem o seu tempo reduzido e isso tem produzido problemas para uma aprendizagem que foi pensada e estabelecida segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais e normas.

Tais considerações representam conclusões iniciais a partir do contexto profissional vivenciado pela pesquisadora. Dessa forma, procura-se investigar e discutir a avaliação na relação ensino-aprendizagem no ensino fundamental II, especificamente em turmas de sexto ano, da rede pública municipal de ensino da Serra, assim como refletir sobre perspectivas para essa avaliação.

As discussões sobre o tema e as questões que lhe são convergentes contextualizam-se e tem como embasamento o seguinte referencial teórico: as abordagens de Freire (1989, 1996, 2014), Saul (1995, 2007), Esteban (2001), Luckesi (2003), Vasconcelos (2008), Fernandes (2009), Freitas et al. (2014) para os quais a avaliação educacional necessita ser construída, partilhada como processo de investigação sobre ensino-aprendizagem e instrumento de crescimento permanente de todos os envolvidos. Uma avaliação que seja capaz de agregar à prática educacional e ao aprendizado elementos de crítica e transformação.

Ao realizar análise e leitura dos dados de reprovação divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para o ano de 2018, pode-se constatar que no Brasil, a taxa do sexto ano chega a 13,2 %. O maior índice do ensino fundamental II na rede pública de ensino.

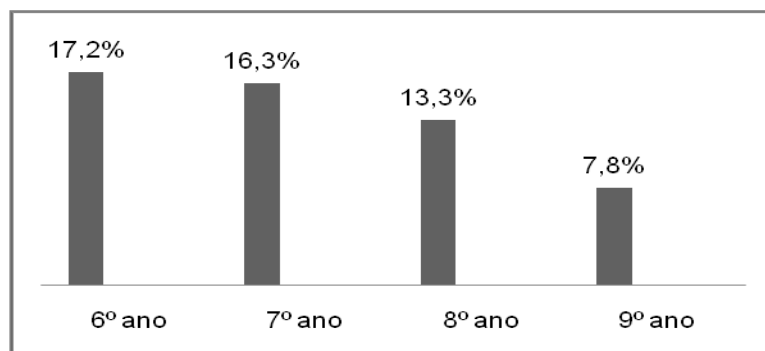
GRÁFICO 1 - Taxa de Reprovação no Brasil na Rede Pública de Ensino



Fonte:Elaboração da autora

Ao analisarmos os dados referentes ao Estado do Espírito Santo observamos uma crescente taxa de reprovação dos alunos do sexto ano do ensino fundamental na rede pública de ensino chegando a 17,2 %. Também observamos ser a maior taxa da segunda fase do ensino fundamental.

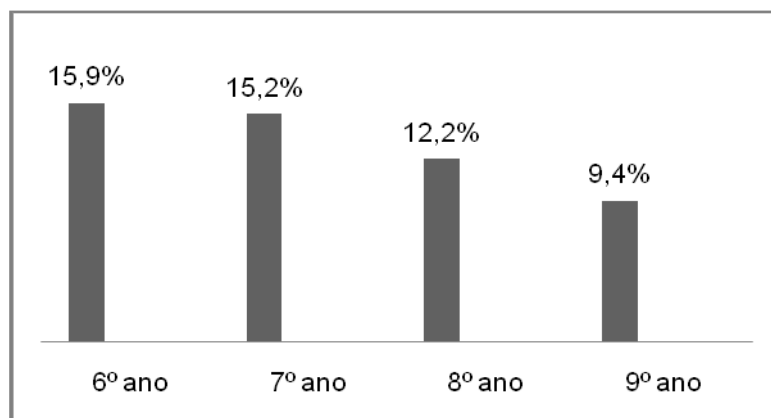
GRÁFICO 2 - Taxa de Reprovação no Espírito Santo na Rede Pública de Ensino



Fonte: Elaboração da autora

No município da Serra, local de realização da pesquisa, a taxa de reprovação dos alunos do sexto ano na rede pública de ensino foi de 15,9 % no ano de 2018. E mais uma vez, a taxa de reprovação dos alunos dos sextos anos foi a maior do ensino fundamental II.

GRÁFICO 3 - Taxa de Reprovação na Serra na Rede Pública de Ensino

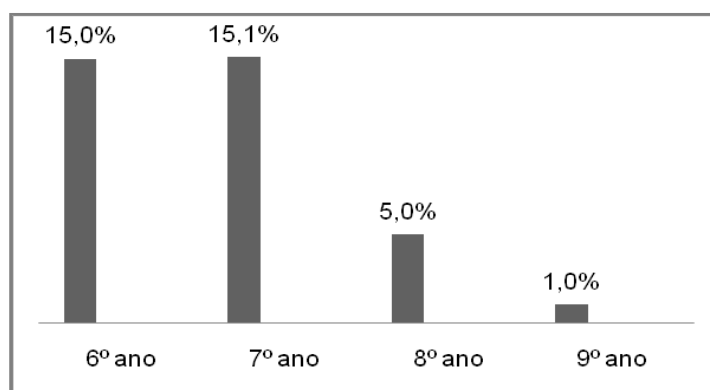


Fonte: Elaboração da autora

Na Unidade de Ensino pesquisada a taxa de reprovação dos alunos dos sextos anos foi de 15% no ano de 2018. Aqui também ressaltamos um número elevado em relação aos demais do ensino fundamental II. Entretanto, na escola há um fato que

destoa das tendências gerais (nacional, estadual e municipal), pois a taxa de reprovação no sétimo ano foi, em 2018, levemente superior a do sexto ano. Essa passa a ser uma informação que precisará de problematização no decorrer das análises.

GRÁFICO 4 - Taxa de Reprovação na Unidade de Ensino pesquisada



Fonte: Elaboração da autora

O quadro descrito por si justifica nossa pesquisa. Porém, a problematização, o cruzamento e o cotejamento crítico das informações se constituem elementos fundamentais da busca de soluções para as questões de fluxo e para o combate à exclusão no processo de promoção do direito à educação.

Nesse processo é necessário problematizar também as formas de ensinar e de aprender, mas, sobretudo, de acompanhar essas práticas e, especialmente, como a avaliação pode contribuir tanto para a criação do quadro como para sua superação.

Esteban (2001) aponta que

O grande número de excluídos do acesso ao conhecimento socialmente valorizado, dos espaços reconhecidos da vida social, bem como a marginalização de conhecimentos socialmente produzidos, mas não reconhecidos e validados, vão fortalecendo a necessidade de engendrar mecanismos de intervenção na dinâmica inclusão/exclusão social. (ESTEBAN,2001, p.8)

A autora afirma ainda que há a necessidade de construção de uma nova cultura sobre avaliação, galgando dessa forma os limites da técnica numa nova dinâmica e dimensão ética.

As considerações em relação ao fracasso escolar se vinculam ao capitalismo, conforme pesquisa realizada por Patto (1999) e como esse discurso preservava a situação de dominação sofrida pelas famílias mais pobres. É determinante pensar

sobre as questões políticas que envolvem a abordagem dos problemas escolares, onde fica evidente o interesse e a manipulação das classes dominantes.

É importante que a escola desvele a realidade para que atue no enfrentamento ao fracasso escolar, com ações e estratégias que possibilitem a todos os alunos o acesso ao conhecimento.

Nessa trajetória, percebemos a importância e a necessidade de uma investigação face relevância da temática proposta.

Considerando que o objeto do estudo, são as concepções e práticas avaliativas efetivadas pelos professores do sexto ano do ensino fundamental, os sujeitos serão os próprios professores.

Para tanto, o problema de pesquisa que se esboça como a prática de exclusão por desempenho dos alunos de uma fase de ensino para outra, se expressa por meio da seguinte questão:

- Quais as condições e caminhos que podem ser construídos para que a avaliação garanta um ensino-aprendizagem crítico significativo nos anos finais do ensino fundamental e, em especial, na transição da primeira para a segunda fase que ocorre no sexto ano desta etapa de ensino obrigatório?

Diante da questão proposta, apresenta-se o objetivo geral dessa pesquisa:

- Investigar as concepções e práticas avaliativas efetivadas pelos professores com os alunos do sexto ano do ensino fundamental em uma escola da Rede Municipal de Ensino da Serra e contribuir para sistematização de propostas educacionais que possam resultar em mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e produzir melhoria do ensino no sentido crítico emancipatório.

Os objetivos específicos:

- Sistematizar conhecimentos sobre a concepção de avaliação integrada;
- Identificar e analisar as concepções e práticas avaliativas efetivadas no ensino fundamental e, especialmente, no sexto ano desta etapa;
- Identificar quais estratégias de ensino e recursos pedagógicos os professores utilizam com os alunos do sexto ano do ensino fundamental;

- Propor reflexões sobre práticas pedagógicas no contexto escolar com intuito de problematizar a avaliação da aprendizagem, suas concepções e perspectivas para as turmas de sexto ano do ensino fundamental.

A metodologia utilizada decorre de uma abordagem qualitativa com inspiração da pesquisa participante, que tem como objetivo levar em conta a realidade vivenciada pelo pesquisador, mediante seu contexto histórico e social. São características básicas da pesquisa qualitativa: (BOGDAN E BIKLEN, 1982 APUD LUDKE & ANDRÉ, 1986, p.11) tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

“A pesquisa participante [...] caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas” (GIL, 2002, p.55).

Como proposição, serão realizados momentos formativos no contexto escolar junto aos professores, com intuito de discutir sobre avaliação da aprendizagem, suas concepções e perspectivas para as turmas de sexto ano do ensino fundamental. Dessa forma, procurar contribuir para a produção, apropriação e aplicação dos conhecimentos visando disponibilizar contribuições para a prática profissional dos professores da Educação Básica.

1.1 ESTUDOS CORRELATOS

Nesse item apresentamos a revisão de literatura acerca da temática investigada, que contempla um levantamento das pesquisas relevantes para o estudo. Foi construído um mapeamento, com objetivo de possibilitar o conhecimento e/ou reconhecimento dos estudos que estão sendo ou já foram realizados com temáticas ou linhas de pesquisa semelhantes ao que foi proposto.

Foi utilizada como instrumento a busca de teses, dissertações e artigos sobre o tema proposto. Através do banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações pesquisamos teses e dissertações com o tema indicado. Também se averiguou os artigos publicados nas revistas sobre avaliação na base de dados

SciELO (Scientific Electronic Library Online) e biblioteca digital nas revistas de grande circulação do país.

Buscou-se primeiramente na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (<http://bdtd.ibict.br/vufind/>) e as palavras de busca foram: avaliação da aprendizagem, avaliação no ensino fundamental, avaliação da aprendizagem no ensino fundamental, avaliação nas turmas de sextos anos do ensino fundamental, avaliação nos anos finais do ensino fundamental e avaliação da aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental. Com o descritor avaliação da aprendizagem, obtemos 4391 resultados. A segunda busca procurou-se refinar o campo de pesquisa e investigou-se por avaliação no ensino fundamental. Para tanto, obtivemos 2586 resultados. Ao pesquisarmos por avaliação da aprendizagem no ensino fundamental alcançamos 1096 resultados. Continuamos filtrando, e para a próxima pesquisa procuramos por avaliação nas turmas de sextos anos do ensino fundamental. Para esse campo encontramos apenas 1 pesquisa. Partimos para mais uma busca, intitulada de avaliação nos anos finais do ensino fundamental e para esse campo conseguimos 126 resultados. Para alcançar o nosso problema de pesquisa, averiguamos o tema avaliação da aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental, assim atingimos 60 resultados.

Após pesquisa e seleção das dissertações conforme a temática proposta foi construída uma tabela com informações e dados das mesmas, referentes à instituição, ano, título e resumo com as observações necessárias. Assim, foram apontadas sete dissertações que direcionam o nosso trabalho. Na revisão de literatura, dialogamos com os autores apontados abaixo.

Debatin (2002) centra-se no Conselho de Classe (CC) e na sua relação com a avaliação do processo ensino-aprendizagem. Apoiar nos seguintes teóricos: Hoffman, Sacristán e Gomez para o entendimento da avaliação processada na escola. Procurou-se entender a organização e o funcionamento do Conselho, verificando-se que tipo de avaliação é praticada nessa instância pelos professores e corpo técnico. A avaliação praticada no Conselho de Classe, nas duas escolas pesquisadas, apresenta marcas do caráter conservador da prática escolar tradicional verificadas nos discursos de alguns sujeitos da pesquisa e na observação dos Conselhos. Isso mostra o quanto à proposta da legislação para uma avaliação fundamentada na

abordagem histórico-cultural ainda se encontra pouco contemplada no processo de avaliação do Conselho de Classe. Tal abordagem (DEBATIN, 2002) considera a avaliação enquanto um processo permanente de ação-reflexão-ação sobre o processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, também entende que esse processo é construído na relação dialética entre educador/educando e o objeto de conhecimento. Mesmo assim, a pesquisa evidencia que a realidade não é linear. Há também um movimento em favor da democratização do ensino na prática de avaliação por parte dos professores e Corpo Técnico das escolas pesquisadas. Isso significa dizer que se encontram profissionais, no interior da escola, que ainda lutam por ideais de um ensino público com qualidade.

Sobre a importância dos Conselhos de Classe, destaca Debatin (2002)

[...] verifica-se que os Conselhos de Classe foram instituídos a fim de orientar os professores na avaliação permanente dos alunos para analisar as causas de rendimentos altos e baixos, criar condições de assistência aos alunos com dificuldades, aperfeiçoar o trabalho cotidiano do professor e desenvolver a avaliação contínua do próprio trabalho. (DEBATIN, 2002, p.13)

Gonzaga (2013) analisa o discurso acerca da qualidade da educação, uma lógica de qualidade da educação mensurável por meio da aplicação de testes e conversão de índices, também presentes nas políticas educacionais brasileiras analisadas por pesquisadores da área. A Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) são citados como exemplos utilizados no país de avaliação sistêmica e referencial de qualidade. Gonzaga (2013) analisa que

[...] aponta-se a crescente relevância de avaliações da qualidade da educação, inclusive em âmbitos regional e nacional, uma vez que, por meio de acordos com a UNESCO, se estabelecem metas aos países para que se desenvolva a educação, segundo critérios da agência. Estas proporcionam ações e momentos de avaliação do sistema educacional, gerando dados quantitativos e índices que demonstrem se, e também como, o país atingiu ou não o que era dele esperado. (GONZAGA, 2013, p. 60)

O objetivo da pesquisa realizada foi compreender a concepção de qualidade da educação na nossa sociedade por meio da análise de documentos, estudo bibliográfico dos pesquisadores da área e entrevista com professores. Os dados demonstraram que tanto os pesquisadores como os professores denunciam a má qualidade da educação pública brasileira, com problemas de defasagem na aprendizagem dos alunos, pouco comprometimento da família no acompanhamento das trajetórias escolares dos filhos e as insatisfatórias condições de trabalho. Além disso, o índice IDEB não foi considerado o melhor referencial para a análise da

qualidade de educação como um todo. A pesquisa revelou a necessidade de haver um esclarecimento do que se intenta por uma educação de qualidade, bem como o estabelecimento de metas claras e estratégias que solucionem os problemas existentes e cooperem para seu alcance.

Almeida (2013) identifica e analisa a relação entre a avaliação da aprendizagem realizada em sala de aula por professores do 5º ano do Ensino Fundamental e os testes aplicados pela Prova Brasil nesta mesma etapa escolar. Almeida (2013) aponta que

[...] identificados quais os conteúdos que subsidiam as competências relacionadas nas matrizes de referência, alguns sistemas de educação e algumas escolas acabam por reduzir seus currículos ao que é exigido na Prova Brasil com o intuito de, ao optar por trabalhar apenas com o que é avaliado, alcançar melhores resultados nos testes cognitivos aplicados. (ALMEIDA, 2013, p. 90)

Entendendo que a avaliação da aprendizagem, enquanto prática pedagógica deve ter como principal objetivo a garantia da aprendizagem do aluno, a partir da análise dos resultados e da tomada de decisões coerentes com cada realidade percebida, não deve se limitar ao treinamento de alunos para a realização de avaliações nacionais em larga escala. Segundo Almeida (2013) "... havendo treinamento dos alunos para a realização da Prova Brasil, os resultados alcançados não representarão a aprendizagem destes sujeitos".

A pesquisa evidenciou que a avaliação da aprendizagem ainda é encarada como um final de processo, sendo utilizada com maior frequência a prova como instrumento avaliativo e em momentos pontuais. A pesquisa foi concluída tendo em vista que o modelo de prova adotado pelo professor em sala de aula não é o mesmo dos testes utilizados pela Prova Brasil e que as provas possuem algumas de suas questões pautadas em competências avaliadas em larga escala, sendo a maioria dos itens de provas ainda centrada na avaliação mecânica e descontextualizada de conteúdos programáticos. Com isso, ficou evidenciado que a relação entre a avaliação da aprendizagem realizada em sala de aula e a Prova Brasil está baseada, em grande medida, nos conteúdos programáticos que dão suporte às competências abordadas por esta avaliação em larga escala e não na avaliação de competências ou no modelo de instrumento avaliativo adotado.

Favarão (2013) apresenta uma análise das concepções de avaliação da aprendizagem dos professores dos anos iniciais do Ensino

Fundamental. Fundamenta-se teoricamente sobre os pressupostos epistemológicos, históricos e pedagógicos da avaliação educacional e da aprendizagem, construídos a partir das contribuições de Franco (1990), Rodrigues (1994), Fernandes (2005), Afonso (2005), Dias Sobrinho (2003, 2008), Luckesi (2011), Lopes e Silva (2012), Hadji (2001), Guba; Lincoln (2011), entre outros. Os resultados da pesquisa evidenciaram que a maioria dos professores tem uma concepção formativa de avaliação da aprendizagem, embora ainda existam alguns resquícios da concepção tradicional em que mais se valorizam os resultados de provas e testes do que os processos avaliativos cotidianos. Para isso, Favarão (2013) coloca que

A idéia de avaliação classificatória não tem por preocupação motriz a promoção da aprendizagem, mas somente a constatação de sua ocorrência para a produção de escores, que embasarão o cálculo de médias e validarão decisões de aprovação ou não. (FAVARÃO, 2013, p. 30)

Nos discursos analisados na pesquisa, há evidências de um esforço coletivo dos docentes para romper com a concepção de avaliação objetivista e com as práticas tradicionais de avaliação da aprendizagem. Pode-se concluir que as concepções dos professores entrevistados caminham numa perspectiva emancipatória, assentada na postura dialético-crítica, em que se consideram alguns aspectos fundamentais: a utilização da avaliação formativa como suporte para a aprendizagem dos alunos e para o planejamento de ensino do professor; a ênfase do papel do aluno e do professor nos processos avaliativos formativos com a utilização da autoavaliação e do feedback interativo no processo de ensino e aprendizagem; a diversidade de instrumentos avaliativos que os professores utilizam durante o processo de ensino e aprendizagem; a compreensão do erro do aluno como possibilidade à adequação do processo de ensino e aprendizagem; por fim, o registro do desempenho dos alunos em relação aos objetivos propostos nos pareceres a partir do julgamento de elementos de suas aprendizagens cotidianas. Favarão (2013) advoga nessa perspectiva

Na avaliação formativa deve-se conceber o estudante como protagonista do processo de avaliação da aprendizagem, e isso demanda desvelar os caminhos percorridos e os que ainda faltam na construção do conhecimento. (FAVARÃO, 2013, p. 50)

Silva (2014) pesquisou sobre a distorção idade-série, ou seja, a defasagem entre a idade e a série/ano que o estudante deveria estar cursando. Os eixos de análise da pesquisa foram o currículo, série/ciclo e a avaliação das aprendizagens. Identifica-se que a distorção idade-série não é um problema local, e as causas recorrentes são

reprovação, abandono e entrada tardia, sendo que a reprovação prevalece sobre as demais. Defende que a distorção idade-série se dá em decorrência da organização do sistema escolar e que a avaliação formativa e os estudos curriculares podem servir para minimizar essa problemática. Silva (2014, p. 61) aponta “[...] a importância da avaliação formativa por constituir-se em um processo dialogado de acompanhamento das aprendizagens, ao mesmo tempo em que promove a melhoria da prática pedagógica do professor.”

Santos (2018) investigou sobre as práticas avaliativas utilizadas pelos professores nos anos finais do Ensino Fundamental em especial, os instrumentos utilizados para avaliação da aprendizagem. Conforme Santos (2018, p. 45) “[...] Os instrumentos de avaliação permitem [...] levantamento de informações e, para isso, ao escolhê-lo e elaborá-los o professor precisa estar preparado para pensar em sua qualidade”.

Os resultados evidenciam que os docentes declararam formas variadas de avaliar, no entanto, ao buscar os instrumentos mais utilizados, foi possível inferir que a prova aparece com maior frequência.

Fantinel (2018) explorou a sua pesquisa em como se constituem as práticas avaliativas dos docentes do ensino fundamental, anos finais, frente às orientações para a avaliação do ensino e aprendizagem escolar emanadas das políticas públicas de avaliação para a educação básica. Fantinel (2018, p.49) coloca que “A avaliação se delineou, nesse contexto, como um instrumento valioso de controle educacional e regulação de investimentos internacionais e políticas educacionais, o que influencia os processos educativos no cotidiano escolar.”

A análise considerou a realidade socioeconômica e política à qual os dados estão relacionados. Com o objetivo de compreender as relações entre as políticas públicas de avaliação e a prática avaliativa do ensino e aprendizagem escolar nos anos finais do ensino fundamental. A análise considerou a realidade socioeconômica e política à qual os dados estão relacionados. Concluiu-se que, as políticas públicas são incisivas na organização escolar e prática pedagógica, com influência na construção dos documentos oficiais da escola e direcionamento na organização avaliativa através das legislações, instruções, orientações, formações continuadas e programas. Evidenciou-se a prática neotecnicista no cotidiano escolar, bem como a percepção do neoconstrutivismo como uma possibilidade salutar para superação de

tal prática. Foi destacado, também, na prática avaliativa, o produtivismo, a quantificação do conhecimento e o processo de culpabilização assumidos pela comunidade escolar. São evidenciadas políticas públicas de avaliação que influenciam a prática pedagógica, a partir de uma perspectiva reducionista e controladora da educação, em detrimento de uma educação com qualidade social.

Foram selecionados vinte artigos para leitura integral, conforme o tema proposto, para tanto as expressões de busca utilizadas foram: “avaliação educacional e o direito à educação”, “avaliação educacional e políticas públicas”, “avaliação educacional no ensino fundamental”, “avaliação da aprendizagem na transição do ensino fundamental I para o ensino fundamental II”, “avaliação da aprendizagem na transição dos anos iniciais para os anos finais”, “avaliação da aprendizagem nas turmas de sextos anos do ensino fundamental”. Através dessa análise, foi possível identificar conforme o exposto abaixo.

Dois trabalhos fazem referência especificamente às turmas de sexto ano do ensino fundamental. Buscou-se problematizar os resultados à luz de concepções sobre a avaliação educacional. Silvestre (2014) tem a finalidade de refletir sobre as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos dos sextos anos do Ensino Fundamental de Nove Anos durante o processo de ensino e aprendizagem. Para tal, o estudo aborda as questões relacionadas às possíveis causas das dificuldades de aprendizagem dos alunos, o papel do professor, da escola, da família e o trabalho do coordenador pedagógico no acompanhamento das atividades escolares, articulando todo o trabalho coletivo na escola. Neste contexto

[...] o coordenador pedagógico é aquele que irá articular todo este trabalho no ambiente escolar, mobilizando a aproximação escola e família, exercendo assim seu papel de planejar e replanejar as ações coletivamente em prol de uma gestão efetivamente democrática. (SILVESTRE, 2014, p.8)

Os dados apresentados neste estudo apontam que muitos alunos dos sextos anos apresentam dificuldades de aprendizagem nos conteúdos básicos de Língua Portuguesa e Matemática, incluindo as atividades de leitura, escrita, produção textual, interpretação, resolução de problemas e operações simples que envolve adição, subtração, multiplicação e divisão e a necessidade do coordenador pedagógico e dos professores, coletivamente, realizarem o enfrentamento desta situação.

Santos et. al (2017) avaliam o impacto de curto prazo do Projeto 6º Ano Experimental no Rio de Janeiro e os fatores que mediam esse impacto. Sua principal característica é a ampliação para seis anos do primeiro ciclo do ensino fundamental, com a presença de um único professor-regente lecionando as principais disciplinas. Santos et al (2017) apontam

Na análise realizada neste trabalho, encontrou-se impacto positivo do 6º Ano Experimental sobre o nível de proficiência dos alunos e o impacto foi maior em Matemática do que em Português. Esse resultado é importante, já que outras políticas possuem menos impacto em Matemática. (SANTOS et al, 2017, p.744)

Os resultados indicam melhora e os principais mecanismos que explicam o aumento de desempenho são a melhora no clima em sala de aula, na autonomia pedagógica e na capacitação dos professores.

Roldão e Ferro (2015) reexaminam o conceito de avaliação, enquadrando, assim, um projeto de formação-investigação em curso numa escola portuguesa, coordenado pelos autores, centrado na reflexão e melhoria, por parte dos professores, dos seus modos de desenvolver e aferir avaliação das aprendizagens segundo critérios progressivamente aferidos entre os pares, de que se apresentam dados intermédios. Apontam os autores

Importa [...] desconstruir as práticas avaliativas mais correntes, que dissociam a avaliação do processo de ensino, que subsumem a avaliação na dimensão certificativa, com a omnipresença da classificação-nota, e convocam a avaliação dita “formativa” apenas como uma espécie de remediação, o que está longe do seu significado teórico original. (RODÃO; FERRO, 2020, p.572)

Silva e Gomes (2018) realizam uma discussão teórica ao revisitar, sistematizar e refletir a respeito de distintas concepções de avaliação e de suas tendências no campo da avaliação educacional. Os autores destacam que, no contexto atual, a compreensão a respeito da avaliação educacional está associada ao hibridismo de distintas concepções de avaliação como mensuração, objetivos, juízo de valor e negociação. Esse hibridismo, materializado nas políticas de avaliação, tem posto em evidência um momento de transição nas tendências das concepções de avaliação, com avanços e recuos importantes no alcance, objetos e lógica da avaliação educacional, ao combinar harmonização ou conflitos das/entre concepções de avaliação. Perscruta os autores

Como caracterizado, a associação e os embates entre essas concepções revelam tensões, ao nível da delimitação conceitual, das práticas, dos modelos, desenvolvendo, no campo da avaliação educacional,

possibilidades para as políticas de avaliação assumirem as concepções da mensuração, objetivos e juízo de valor, numa dimensão política que caracterize a avaliação como um processo de negociação. (SILVA; GOMES, 2020, p. 381)

Síveres e Santos (2018) analisam os fatores relacionados com a implementação de avaliações institucionais em redes de ensino e em escolas. As evidências presentes nos estudos permitem afirmar que o fator que mais influencia a implementação da avaliação institucional é o desenvolvimento da gestão democrática das escolas. O trabalho coletivo e a participação da comunidade escolar foram identificados como mudanças decorrentes de tal implementação. Conclui-se que a avaliação institucional é um processo condicionado a outras mudanças na escola e na rede.

Dessa forma

Para que a avaliação ocorra de modo participativo, alguns exemplos de estratégias incluem incorporação das famílias e dos estudantes na tomada de decisões; elaboração coletiva do PPP, a fim de que este se torne uma referência coletiva da escola; e incorporação de diferentes sujeitos e saberes na definição da qualidade da escola. Além disso, os princípios que sustentam uma avaliação participativa, como participação plural, diálogo, negociação e defesa da escola pública e estatal, são princípios compartilhados também quando se defende a gestão democrática da escola pública. (SÍVERES; SANTOS, 2020, p.248)

Seis artigos fazem referências e se aprofundam nas discussões relacionadas à luta pelo direito à educação, exploram sobre a qualidade da educação, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), políticas educacionais e gestão democrática.

Oliveira e Araújo (2003) dissertam sobre “Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação.” O objetivo deste artigo é analisar o direito à educação à luz das modificações pelas quais passou a educação brasileira nos últimos anos, chamando a atenção para a necessidade de transformar o padrão de qualidade para todos em parte do direito público e subjetivo à educação fundamental. Afirmam os autores

[...] o grande desafio do atual momento histórico, no que diz respeito ao direito à educação, é fazer com que ele seja, além de garantido e efetivado por meio de medidas de universalização do acesso e da permanência, uma experiência enriquecedora do ponto de vista humano, político e social, e que consubstancie, de fato, um projeto de emancipação e inserção social. Portanto, que o direito à educação tenha como pressuposto um ensino básico de qualidade para todos e que não (re)produza mecanismos de diferenciação e de exclusão social. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2003, p.16)

Araújo e Fernandes (2009) exploram sobre “Qualidade do ensino e avaliações em larga escala no Brasil: os desafios do processo e do sucesso educativo na garantia

do direito à educação”. As autoras desenvolvem uma incursão histórica sobre o processo de escolarização no Brasil. Realizam uma compreensão da educação como direito humano, categorizando três momentos do direito à educação: acesso, permanência e qualidade. Advogam as autoras que

[...] a avaliação em larga escala no Brasil, bem como seus resultados não implicou em avaliar a qualidade do ensino, posto que o rendimento dos alunos é apenas um, não menos importante, dos elementos constitutivos dos processos educativos composto por variáveis complexas como vivência/experiência na/da cultura escolar, a socialização, a sociabilidade, as interações, trocas... (ARAÚJO; FERNANDES, 2009, p.138)

Fernandes (2007) discorre sobre as metas intermediárias do IDEB e sua trajetória no Brasil, estados, municípios e escolas. Analisa ainda o IDEB como monitoramento objetivo da qualidade dos sistemas a partir da combinação entre fluxo e aprendizagem escolar.

O IDEB é o indicador objetivo para a verificação do cumprimento das metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso Todos pela Educação, eixo do Plano de Desenvolvimento da Educação do Ministério da Educação que trata da educação básica. É nesse âmbito que se enquadra a idéia das metas intermediárias para o IDEB. A lógica é a de que para que o Brasil chegue à média 6,0 em 2021, período estipulado tendo como base a simbologia do bicentenário da Independência em 2022, cada sistema deve evoluir segundo pontos de partida distintos, e com um esforço maior daqueles que partem em pior situação, com um objetivo implícito de redução da desigualdade educacional. (FERNANDES, 2007, p.29)

Silva (2020) analisa políticas educacionais e ações criadas a partir do Ideb em quatro municípios da Região Metropolitana da Grande Vitória: Cariacica, Serra, Vila Velha e Vitória. Os resultados indicam contradições nas políticas e ações implementadas. Por um lado, se constata práticas que buscam envolver e subsidiar a escola na reflexão de seus resultados e processos de trabalho com vistas a promoção de melhorias. Por outro lado, criam mais avaliações, mais exames e mais divulgação de índices e rankings, ampliando a submissão da organização e funcionamento da escola aos resultados de avaliações externas. Aponta o autor

[...] as políticas criadas pelos municípios com vistas a buscar promover melhorias da qualidade repetem fórmulas antigas e não tocam na questão da equidade. O uso Ideb como fonte de informação para planejamento de políticas se mostrou insuficiente. Talvez investir num sistema de avaliação como o proposto no Sinaeb poderia oferecer informações mais adequadas ao planejamento de políticas de melhoria da qualidade do ensino almejada. (SILVA, 2020, p.22)

Silva (2010) discute a Avaliação na Escola Básica e suas interfaces com a Gestão Escolar, bem como possíveis repercussões desta prática em decisões e ações no cotidiano da instituição, no artigo intitulado “Autoavaliação e gestão democrática na

instituição escolar”, publicado pela Fundação Cesgranrio. A análise se deteve em documentos de avaliações realizadas pelas próprias instituições escolares – dados secundários. O estudo embasou conclusões de que o processo de Avaliação em tela compõe o âmbito de uma Gestão Democrática em fase inicial de construção, expressa a contradição entre as propostas do sistema de ensino e os interesses e as necessidades das escolas, mas constitui peça importante na promoção de uma escola em que pais/mães e equipe escolar buscam atuar em conjunto. Perscruta o autor

Discutir a incorporação dos pais nos debates de avaliação, buscando a qualificação do fazer da escola, objeto, [...] requer considerar o tema da Gestão Escolar Democrática e suas repercussões ético-políticas como fundamental à vida das instituições escolares e aos debates sobre a democratização da sociedade. Considerar a gestão como interface da qualidade significa colocar o processo educacional no centro das atenções, deslocando se, assim, da discussão parcial empreendida quando apenas o produto é enfocado. (SILVA, 2010, p.52)

Valpassos (2014) traz o debate acerca da qualidade na educação e a exigência intrínseca de políticas públicas que objetivem melhorar essa qualidade. O objetivo do artigo recai sobre a necessidade de identificar, nos discursos oficiais sobre o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e sobre o IDE (Indicador de Desenvolvimento das Escolas do Espírito Santo), a concepção sobre a qualidade que está presente, bem como a tentativa de operacionalizá-la nestes indicadores.

Diante desse quadro de indicadores de qualidade, é possível compreender que apesar da qualidade ser um conceito amplo, multidimensional, ambos indicadores a consideram da mesma forma: focam os resultados, tendo como pressuposto que os mesmos mostram os processos desenvolvidos. (VALPASSOS, 2014, p.122)

Gatti (2002) registra e discute experiências com avaliação educacional de porte mais extenso, em sistemas educacionais ou parte destes, desde a década dos anos sessenta até a atualidade. Abordam-se processos desenvolvidos na educação básica e no ensino superior. Discutem-se a carência de especialistas no campo e a falta de cursos, no país, para a formação mais adequada na área de avaliação educacional. Disto, decorrem alguns problemas que nesse campo de conhecimento se enfrentam em nível tanto teórico quanto técnico e social. Advoga a autora na seguinte perspectiva “[...] o terreno da avaliação não pode ser visto sem o conjunto das mudanças sociais, econômicas, políticas, culturais e epistemológicas – as chamadas mudanças de paradigma que alteram as formas de aprender, viver e produzir socialmente.” (2002, p.37)

Horta Neto (2007) investiga sobre a avaliação externa no Brasil, das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. Nesse trabalho mostra-se que a institucionalização da avaliação como política de Estado resultou de um longo processo de estudos e de experiências concretas, desenvolvidas, tanto no Brasil, com em outros países. Aponta o autor

As primeiras experiências ocorreram nos Estados Unidos, na década de 30, como um processo institucional a fim de buscar respostas sobre o desempenho dos alunos em um sistema educacional que se massificava. A avaliação vai se aprimorando, aos poucos, e acaba sendo incorporada e difundida por organismos multilaterais, entre eles a UNESCO. Essa organização vai influenciar a agenda educacional dos países, culminando com a Conferência de Educação para Todos, em Jontien, Tailândia, em 1990. (HORTA NETO, 2007, p. 12)

Oliveira (2009) discute as políticas educacionais no governo do presidente Lula, especialmente as de educação básica. Argumenta que o modelo de gestão das políticas públicas deste governo está enraizado, se bem que com rupturas, no contexto da reforma do Estado da década anterior. A política educacional apresenta variações do primeiro para o segundo mandato do governo Lula; neste último, há certo grau de ambivalência, que se revela no PDE, um conjunto de programas que marca a ação do Ministério da Educação. Dessa forma

Pode-se considerar que no decorrer [...] dois mandatos do presidente Lula [...] houve iniciativas importantes do ponto de vista de políticas regulares de educação no sentido de buscar recuperar o papel protagonista do Estado federal como promotor de políticas para o setor, bem como de tentativas de correção de distorções naturais de um país com as dimensões do Brasil e com suas diferenças regionais. [...] Assim, as políticas educacionais do governo Lula nos seus dois mandatos podem ser caracterizadas por políticas ambivalentes que apresentam rupturas e permanências em relação às políticas anteriores. (OLIVEIRA, 2009, p.207 e 208)

Yanaguita (2011) analisa as políticas educacionais dos anos 1990. Assim, apresenta-se o cenário político-econômico internacional da América Latina no final dos anos 80 e 90, bem como as diretrizes político-educacionais dadas pelos organismos internacionais. Em seguida, tratam-se as políticas educacionais brasileiras do governo Collor até o de FHC, analisadas mediante a exposição de ações, programas e/ou planos desses governos. Os resultados revelam que as políticas educacionais desse período foram embasadas na perversa lógica do capital, seguindo as orientações dos organismos internacionais, de cunho neoliberal.

[...] não se pode negar a influência dos organismos internacionais na formulação das políticas educacionais no período analisado neste estudo. Isso como consequência da busca de organicidade das políticas, sobretudo no âmbito do governo federal na década de 1990, quando, em consonância

com a reforma do Estado e a busca de sua “modernização”, implementaram-se novos modelos de gestão. (YANAGUITA, 2011, p.10)

Destacamos ainda, Alves e Saraiva (2013), o texto objetiva apresentar o modelo de avaliação do currículo proposto por Tyler. Foi realizada uma investigação qualitativa de cunho bibliográfico fundamentada na obra *Princípios Básicos do Currículo e Ensino de Tyler*. Destacam as autoras

[...] o modelo de avaliação de Tyler e seus princípios curriculares [...], foi considerado referência nos modelos de avaliação até hoje, pois o intuito dessa proposta vai para além da obtenção de objetivos, mas principalmente identificar o rendimento do estudante, a eficiência da escola, aspectos críticos dos programas com intuito de melhorá-lo. (ALVES; SARAIVA, 2013, p.1821)

Borges e Rothen (2019) analisam a configuração do campo científico da avaliação educacional no Brasil na década de 1980, identificando os agentes que o constituíam e as suas contribuições teóricas sobre a temática da avaliação. Realizou-se uma pesquisa de caráter bibliográfica e documental, associada às estratégias dos estudos bibliométricos e à análise de conteúdo. Os resultados mostram a participação de 19 pesquisadores brasileiros no processo de desenvolvimento do campo, cujas contribuições teóricas apontam para duas principais abordagens de avaliação: uma que se fundamenta principalmente na mensuração dos resultados e outra que defende prioritariamente a participação nos processos avaliativos. Revelam os autores

A identificação dessas duas abordagens de avaliação – resultado e processo – a partir da análise da produção teórica de agentes que discutem a temática da avaliação educacional no Brasil nos anos 1980, confirmam a hipótese levantada na pesquisa, a de que foi nesse período que se constituíram as bases das duas principais concepções de avaliação educacional que orientaram as políticas de avaliação implementadas no país a partir da década de 1990 (BORGES; ROTHEN, 2019, p.59).

Silva (2014) discute a gestão em relação com as denominadas avaliações sistêmicas no âmbito da Educação Básica. O autor explicita algumas definições prévias sobre avaliação, avaliação sistêmica na Educação Básica e sobre gestão na relação entre sistema e escola. Afirma Silva (2018)

Discutir avaliação de sistemas, então, significa colocar em xeque não somente a escola, mas os rumos da própria avaliação educacional em todos os níveis do sistema de ensino e não somente da escola. Significa, ainda, discutir as concepções de educação e as formas de ensinar, aprender, organizar a gestão e o currículo desde os órgãos centrais do sistema até a sala de aula. (p.107).

Dois artigos assumem a perspectiva formativa da avaliação, compreendendo assim a importância desse tipo de avaliação para construção do conhecimento.

Silva (2011) discute avaliação educacional no contexto de formação inicial de professores/as, e pretende responder algumas das indagações que tem frequentado os debates em torno do tema no interior dos cursos de formação de educadores/as e referem-se ao que é avaliar, ao por que avaliar e ao como avaliar. Afirma o autor

Discutir avaliação educacional significa pensar acerca de como a educação deve ser organizada e nos fins que se pretende atingir com seu desenvolvimento, ou seja, nas decisões educacionais e em quem ou em quais setores estão credenciados para fazê-lo. (SILVA, 2011, p. 4)

Silva (2018) aponta que se faz necessário discutir o processo de acompanhamento e análise de currículo que passa por: definir os significados de currículo e avaliação; identificar as instâncias produtoras de currículo; indicar elementos do processo de composição curricular; explicitar passos, possibilidades e sujeitos envolvidos no currículo. Considera o autor

As finalidades manifestas e latentes identificadas no currículo devem considerar o estágio em que se encontra a produção do conhecimento, as características sócio-econômicas dos alunos/as e seu estágio de desenvolvimento bem como a compatibilização das formas de sua efetivação, o que significa buscar no currículo seus fundamentos epistemológicos, sociológicos, psicológicos e pedagógicos. (SILVA, 2018, p.26)

Foram realizados os fichamentos das dissertações e artigos selecionados, bem como das leituras realizadas dos livros apontados como aporte teórico e análise de documentos que embasam o desenvolvimento dessa pesquisa.

Dos autores estudados para compreensão da avaliação educacional, no referencial teórico dessa pesquisa, dialogamos com autores como Freire (1989, 1996, 2014), Esteban (2001), Luckesi (2003), Saul (1995), Vasconcelos (2008), Fernandes (2009), Freitas et. al (2014), que trazem uma concepção de avaliação dialógica, reflexiva, crítica e emancipatória a qual advogamos a essa perspectiva de avaliação.

A pesquisa também está baseada nos estudos dos documentos orientadores que versam sobre a avaliação. Destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), o Plano Nacional de Educação Lei Nº 13.005/2014, Resolução Nº 04/2010 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, Plano Municipal de Educação da Serra Lei Nº 4432/2003, Regimento Referência para as Unidades de Ensino do Município da Serra Resolução CMES Nº 011/2004, Orientação Curricular 2008 para o município em questão e o Projeto Político Pedagógico da Unidade de Ensino datado do ano de 2010.

Essa dissertação se constitui da seguinte organização: capítulo 1 – Introdução, capítulo 2 – Avaliação Educacional no Brasil, capítulo 3 – Concepção de avaliação integrada, capítulo 4 – A educação no município da Serra: normatização e regulamentação, capítulo 5 – Proposta de produto educacional, capítulo 6 – Considerações Finais, capítulo 7 – Referências e os Apêndices.

2. AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

Através do tempo, são verificados as principais tendências e desenvolvimento do processo avaliativo em diferentes contextos históricos.

Desde os primórdios da civilização, em algumas tribos, os jovens só eram considerados adultos quando fossem aprovados em um exame no tocante aos seus usos e costumes.

Os primeiros registros históricos do ato de avaliar, sob a forma de exame, encontram-se ainda nos tempos primitivos, em algumas tribos, como meio de verificar a condição dos jovens para a passagem à vida adulta (LUCKESI, 2003).

Há milênios na China, já selecionavam os soldados que melhor atendiam àquelas exigências, os mais aptos, usando seus critérios, para assumir determinadas funções. Esse sistema exercia uma profunda influência na educação, na preservação da tradição e dos costumes e, sobretudo, na política, oferecendo a todos os cidadãos possibilidades de acesso aos cargos de prestígio e poder. Aponta Depresbiteres (1997, p.51) "... já em 2.205 a.C. o grande Shun, imperador chinês, examinava seus oficiais com o fim de os promover ou demitir".

Afirma Garcia (2001):

A primeira notícia que temos de exame nos é trazida por Weber quando se refere ao uso pela burocracia chinesa, nos idos de 1.200 a.C., para selecionar, entre sujeitos do sexo masculino, aqueles que seriam admitidos no serviço público. Portanto o exame aparece não como uma questão educativa, mas como um instrumento de controle social. (p.30)

Percebemos aqui a presença da cultura classificatória, da seletividade que já era predominante nesse período da história da humanidade. Uma cultura avaliativa que se construiu nessa visão excludente.

Ainda na Idade Antiga, entre os gregos, em Esparta os objetivos da educação eram basicamente militares, pois constantemente estavam em guerra. O Estado tinha amplo domínio sobre a educação em Esparta. Em Atenas, o objetivo educacional estava centrado na formação completa do homem e o Estado assegurava a eles a liberdade de escolha em relação à educação. Os sofistas, professores ambulantes, proporcionavam uma educação individual, valorizando a liberdade, o ceticismo e sua utilidade. Sócrates, filósofo grego, desenvolveu teorias sobre a educação e criou os métodos: maiêutica e ironia. Sugeriu a autoavaliação, o Conhece-te a ti mesmo,

como requisito para chegar a verdade. Platão, discípulo de Sócrates, prosseguiu as ideias do mestre desenvolvendo o método dialético. Aristóteles desenvolveu o conceito da educação partindo da ideia da imitação. Ele afirmava que a educação era o bem moral que conquistava a felicidade humana. A civilização grega se espalha pelo mundo conhecido da época e sua educação se torna universal. A forma de avaliar era realizada através de exercícios orais utilizados pelas universidades medievais e mais tarde pelos jesuítas.

Na Idade Média, com a educação direcionada à nobreza e ao clero, são fundadas as primeiras universidades para transmissão e valorização do conhecimento teológico. As universidades tinham como objetivo principal a formação de professores. Os alunos que completavam o bacharelado precisavam ser aprovados em um exame para poder ensinar e os mestres só recebiam o título de doutor se lessem publicamente o Livro das Sentenças de Pedro Lombardo ou posteriormente se defendessem tese (SOEIRO & AVELAINE, 1982).

A história da avaliação no Brasil se entrelaça com a sua própria colonização. A avaliação como sinônimo de provas e exames é uma herança trazida pelos jesuítas ao país. Em 1599, ano em que se publicou o programa do *Ratio Studiorum*, uma espécie de coletânea fundamentada em experiências vivenciadas no Colégio Romano, foram adicionadas observações pedagógicas de diversos outros colégios, cujo objetivo era instruir rapidamente todo o jesuíta docente sobre a natureza, a extensão e as obrigações do seu cargo. O *Ratio* surgiu com a necessidade de unificar o procedimento pedagógico dos jesuítas diante da explosão do número de colégios confiados à Companhia de Jesus como base de uma expansão em sua totalidade missionária. A estrutura pedagógica das escolas do *Ratio Studiorum*, importante documento da Companhia de Jesus escrito no século XVI, era idêntica à das nossas escolas do Brasil contemporâneo, já que os alunos aprendiam em salas de aulas, divididos em níveis (classes) e realizavam provas, geralmente orais. Enfatiza o *Ratio* (p.29):

[...] quando se apresentem para o exame (oral), levem consigo os livros explicados durante o ano e sobre os quais não de ser interrogados; enquanto é examinado um, os demais prestam toda a atenção; não façam, porém, sinais aos outros nem corrijam, se não forem perguntados.

Fica claro que a avaliação jesuítica era puramente tradicional; nela, o conhecimento é representado como conjunto de valores de verdades universais, absolutas e

imutáveis, compartimentadas e passíveis de serem transmitidas; a aprendizagem é a soma de informações; as disciplinas são isoladas; a avaliação, mera verificação, procura medir a exatidão do conteúdo trabalhado. Reforçava a memorização e dava especial importância à retórica e à redação, assim como à leitura dos clássicos e à arte cênica. Entre os alunos, os castigos físicos eram constantes, castigavam-se ou premiavam-se “em todas as classes, um prêmio ao aluno ou aos dois alunos que melhor houverem aprendido a doutrina cristã” de acordo com a disciplina e o rendimento escolar.

Aponta Freire (2014):

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. [...] Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante. [...] Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (FREIRE, 2014, p.80)

Na visão de educação bancária denunciada por Freire, o professor, detentor do “saber” faz a doação do mesmo aos alunos, julgados por nada saber. O treino intensivo, a repetição e a memorização são as formas pelas quais o professor transmite os conteúdos e seus alunos são agentes passivos desse processo. Os conteúdos são verdades absolutas, dissociadas do cotidiano do aluno e de sua realidade social. Os métodos baseiam-se tanto na exposição verbal como na demonstração dos conteúdos, que são apresentados de forma linear, ignorando as experiências trazidas pelos alunos, tornando a prática pedagógica estática, sem questionamento da realidade e das relações existentes, sem pretender qualquer transformação da sociedade.

No século XVII surgem duas correntes para a institucionalização do exame: uma vem de Comenius, tomando o exame como um problema metodológico em sua *Didactica Magna*, que defende o exame como um espaço de aprendizagem e não de verificação da aprendizagem; se o aluno não aprendeu é necessário refletir sobre o método utilizado em função de promover a aprendizagem do mesmo. O exame para Comenius funciona como um aliado precioso em relação à prática docente. Outra, e em contraponto, La Salle defende o exame como supervisão permanente – aspecto de vigilância contínua – centra-se no aluno e no exame aspectos que deveriam ser

direcionados para a prática pedagógica, ou melhor, professor/aluno. (GARCIA, 2001).

A avaliação encontrada na pedagogia de Comenius se desenvolveu insistindo na atenção especial que deve dar à educação como centro de interesse da ação do professor, mas não abstrai também do uso os exames como meio de estimular os alunos no trabalho intelectual da aprendizagem. Ele dizia que o aluno não deixaria de se preparar para os exames finais do curso superior se soubesse que o exame para colação de grau seria pra valer. Segundo ele, o medo é um fator excelente para manter a atenção dos alunos; então os mesmos aprendiam facilmente, sem fadiga e em menos tempo. (LUCKESI, 2003)

Entende-se, portanto, que ao contrário do que se pensa o exame (primeira prática avaliativa) não surge na escola, mas como um instrumento de controle e manutenção social, instrumento intermediário para a mobilidade social chinesa. Posteriormente a institucionalização do exame no século XVII, ramificado em duas vertentes, Comenius e La Salle, é que se começa a instalar na instituição-escola no século XIX, a pedagogia do exame.

Os princípios da pedagogia do exame são: “qualidade da educação, eficiência e eficácia do sistema educativo, maior vinculação entre sistema escolar (entenda-se currículo) e necessidades sociais (entenda-se modernização e/ou reconversão industrial)” (BARRIGA, 2001, p.53).

Neste momento, são depositados no exame grandes esperanças para a melhoria da educação, pois através dele se consegue a promoção e a certificação da aprendizagem. A pedagogia do exame é articulada em prol da certificação e promoção dos sujeitos, colocando o exame como elemento inerente a toda ação educativa. No contexto da pedagogia do exame, todos os envolvidos voltam as suas atenções para a promoção dos alunos de uma série de escolaridade para outra.

O modelo pedagógico e de avaliação – exames escolares – no molde classificatório, disciplinar, seletivo e excludente, prática da sociedade burguesa, reconhecia, de um lado, a “necessidade do conhecimento como recurso de vida para os cidadãos, mas, de outro, necessitava de uma disciplina externa e impositiva que estabelecesse uma guia social” (LUCKESI, 2003).

Nesse modelo, a avaliação era rígida, classificava os alunos e definia quem prosseguiria os estudos ou permaneceria no mesmo nível, o que tinha como consequência, a segregação e a exclusão.

A avaliação começa a assumir uma forma mais estruturada apenas depois do século XVIII, onde começaram a serem formadas as primeiras escolas modernas, os livros passaram a serem acessíveis a todos e criaram-se as bibliotecas. Nesta época devido à utilização de exames como forma de avaliação, esta ficou associada à de exames. Notação e controle, constituindo dessa forma a área de estudo chamada de Docimologia¹.

Outra área que se destacou no final do século XIX, foi a Psicometria², caracterizada por testes padronizados e objetivos que mediam a inteligência e o desempenho das pessoas. No entanto com o passar do tempo, a utilização desses testes veio sendo substituída por formas mais amplas de avaliar em que o aluno começava a ser visto como um todo, um ser humano com todas as suas implicações. A avaliação era vista apenas como uma questão técnica para medição dos resultados das aprendizagens que serviam sempre para comparação com outros grupos de alunos. Era muito forte a influência da psicometria e da docimologia que focavam nas medições e nos testes.

Aponta Horta Neto (2007) que “As primeiras medições da educação faziam parte do Anuário Estatístico do Brasil e começaram a ser realizadas a partir de 1906. Eram levantados dados sobre os níveis de ensino público e privado existentes na época, quais sejam: superior, profissional, secundário e primário”. Informações essas que, eram destinadas à tomada de decisões de políticas educacionais.

Na década de 1930 a produção de informações educacionais é defendida pelos pioneiros, especialmente Lourenço Filho e Anísio Teixeira, e, para tanto, será criado o Instituto Nacional de Pedagogia, mais tarde denominado Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. A produção de

¹Docimologia – A palavra Docimologia, (do grego dokimé), que significa teste e foi utilizada por Henri Piéron, em 1920, é o estudo sistemático dos exames, em particular do sistema de atribuição de notas e dos comportamentos dos examinadores e examinados.

²Psicometria- Psicometria (do grego psyké, alma e metron, medida, medição) é uma área da Psicologia que faz a ponte entre as ciências exatas, principalmente a matemática aplicada - a Estatística e a Psicologia. Sua definição consiste no conjunto de técnicas utilizadas para mensurar, de forma adequada e comprovada experimentalmente, um conjunto ou uma gama de comportamentos que se deseja conhecer melhor.

informações sobre a educação irá adquirir novos contornos nas décadas seguintes com o monitoramento, iniciado a partir do anuário estatístico, contribuindo no debate, elaboração e implementação de políticas de oferta, de permanência e de melhorias do ensino público (SILVA, 2020).

O termo “avaliação educacional” foi proposto em 1934, primeiramente por Ralph Winfred Tyler, considerado o pai da avaliação educacional, propõe a avaliação por objetivos, que tem como princípio verificar se estes eram cumpridos. Em “Princípios Básicos de Currículo e Ensino” (1949), sua principal obra, o autor enfatiza que o processo de avaliação consiste essencialmente em determinar em que medida os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa de currículo e ensino.

Para Tyler (1974, p.98-99) “O processo de avaliação consiste essencialmente em determinar em que medidas os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa de currículo e ensino.” A partir de Tyler, houve um conjunto de autores, pensadores que foram construindo, desenvolvendo o aspecto metodológico de avaliação, do currículo a partir do desenvolvimento inicial do autor.

As maiores influências encontradas para avaliação na educação brasileira estão vinculadas aos estudos e concepções estadunidenses. Nos Estados Unidos, foram produzidos importantes estudos sobre avaliação, repercutindo nas práticas educativas brasileiras, apesar da realidade no Brasil ser bem distinta.

Desde o início do século XX, os estudos acerca da avaliação referem-se essencialmente a mensuração, alteração de comportamento e a aplicação/desenvolvimento de testes padronizados para medir habilidades e aptidões dos alunos. Na década de 1930, estende-se a ideia de mensuração por meio de testes padronizados. (SOUZA, 1997)

Com ênfase na mensuração, na medida de resultados, elaboram-se provas para verificar o que os alunos aprendem. Com muita influência da pedagogia tradicional, no sentido conservador, de verificar o que os alunos estavam aprendendo, garantir se os conteúdos estavam sendo ministrados. Observa-se aqui, a influência da educação jesuítica, o controle dos resultados dos alunos não pelo professor, mas por examinadores externos. De certa forma, essa lógica permanece em algumas instituições escolares até hoje, por mais que se tente romper com essa prática.

Grande impacto foram os estudos de Tyler nos Estados Unidos. A obra por Tyler publicada em 1948, "Estudo dos Oito anos", reflete sobre o estudo da condição do aluno, características dos alunos na escola, a questão curricular relacionada à avaliação, discussões sobre o processo de ensino-aprendizagem. A avaliação integrada à proposta de currículo.

Entre os diversos autores que sucederam a Tyler, podemos citar os estudos de Michael Scriven no final dos anos 1960. Sua maior contribuição foi distinguir a avaliação formativa e somativa. O termo avaliação formativo foi proposto por Scriven pela primeira vez em 1963. A avaliação formativa sendo aquela que acontece durante o processo, de forma contínua e na avaliação somativa predomina a classificação, a seleção ea certificação. Para esse autor, a avaliação vai muito mais além do que pesquisar alguns indicadores quantitativos. Aponta Vianna (2014, p. 180) que "Scriven (1967) concebe esse processo como um levantamento sistemático de informações e sua posterior análise para fins de determinar o valor de um fenômeno educacional".

No Brasil, podemos destacar os estudos dos autores Ethel Bauzer Medeiros e Heraldo Marelím Viana, que versam sobre a questão das medidas educacionais e os testes em educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) define e regulamenta a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição Federal de 1988. Foi citada pela primeira vez na Constituição de 1934. A Constituição de 1934 dedica um capítulo inteiro ao tema, trazendo à União a responsabilidade de "traçar as diretrizes da educação nacional" (art. 5º) e "fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino em todos os graus e ramos, comuns e especializados" para "coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o território do país" (art. 150º). Através da unidade gerada por um plano nacional de educação e da escolaridade primária obrigatória pretendia-se combater a ausência de unidade política entre as unidades federativas, sem com isso tirar a autonomia dos estados na implantação de seus sistemas de ensino. Ideia defendida pelos educadores liberais, dentre os quais se destacava Anísio Teixeira.

A primeira LDB foi criada em 1961, seguida por uma versão em 1971, que vigorou até a promulgação da mais recente em 1996.

O golpe civil militar de 1964 estabeleceu um regime autoritário no Brasil, politicamente alinhado aos Estados Unidos. Na educação se incorpora a herança norte americana calcada no tecnicismo, relacionado à lógica fabril, com a avaliação organizada por objetivos, articulada ao currículo que sofre forte controle em seu processo de concepção e desenvolvimento

Na década de 1970 se detecta forte influência da Taxonomia dos Objetivos, proposta por Benjamin Bloom. A taxonomia dos objetivos educacionais, também popularizada como taxonomia de Bloom, é uma estrutura de organização hierárquica de objetivos educacionais. Foi resultado do trabalho de uma comissão multidisciplinar de especialistas de várias universidades dos Estados Unidos, liderada por Benjamin S. Bloom, no ano de 1956. A classificação proposta por Bloom dividiu as possibilidades de aprendizagem em três grandes domínios: cognitivo, afetivo e psicomotor.

Alterações foram sofridas pela LDB 4024/61 por ocasião da aprovação da Lei 5.692/1971. A LDB 5692/71 publicada em 11 de agosto de 1971, durante a ditadura civil militar, mudou a organização do ensino no Brasil ao fixar novas Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus. Os currículos se voltam à preparação e qualificação para o trabalho. Modalidades de avaliação explicitadas na lei: diagnóstica, formativa e somativa. Porém, sua ênfase na avaliação por objetivos, se contradiz com o domínio da lógica de resultados nas práticas orientadas por esta concepção.

A partir dos anos 1980, o Brasil passa por um processo de aprendizagem democrática. Abertura política e reintegração das instituições democráticas, em um período chamado de redemocratização. Na educação, inicia-se uma nova discussão que indica novo rumo na avaliação, caracterizada por modelos baseados na antropologia³ e na pesquisa qualitativa. Com a pesquisa qualitativa, houve a possibilidade de um olhar para o interior da escola, uma preocupação com o social. O aluno não é mais visto como um ser abstrato, nasce a perspectiva crítica da avaliação. Importante destacar em relação à avaliação de currículo, um novo

³A antropologia (do grego *ἄνθρωπος*, *antropos*, "ser humano"; e *λόγος*, *logos*, "razão", "pensamento", "discurso", "estudo") é a ciência que tem como objeto o estudo sobre o ser humano e a humanidade de maneira totalizante, ou seja, abrangendo todas as suas dimensões.

paradigma de avaliação é criado por Ana Maria Saul (1988), o paradigma da avaliação emancipatória.

A avaliação emancipatória (SAUL, 1995) caracteriza-se como

um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la[...] situada numa vertente político pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, libertador, visando provocar crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso principal desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua “própria história” e gerem as suas próprias alternativas de ação. (p.61).

Assim compreendida, ao contrário da avaliação na perspectiva da lógica de controle, de mecanismo regulador, a avaliação emancipatória tem o propósito de descrever e analisar criticamente a realidade, a prática educativa, no quadro de uma educação emancipatória, crítico transformadora.

Advogamos nessa perspectiva, entendendo que, nessa concepção de avaliação destacam-se as seguintes características: compromisso com a educação democrática; valorização do educando como sujeito do seu processo de aprendizagem; priorização dos aspectos qualitativos do desenvolvimento do educando; proposta de relação pedagógica democrática e horizontal entre educador e educando; valorização do processo do ensinar-aprender; utilização de processos dialógicos e participativos; objetivo de melhorar o processo ensino-aprendizagem; objetivo de replanejar a ação educativa.

Luckesi (1992) vai propor estudos referentes à avaliação da aprendizagem, na força que o professor tem na direção do processo ensino aprendizagem, como ele utiliza a avaliação como controle daquilo que o aluno sabe, da própria conduta do aluno em sala de aula.

A avaliação é realizada através de provas escritas, orais, trabalho de casa, com muita cobrança e até mesmo punição, valorizando dessa forma, os aspectos cognitivos superestimados à memória e a capacidade de retorno do que foi assimilado. A aprendizagem torna-se artificial; memoriza-se para receber a nota e não se estuda para obter o conhecimento, aguçando a competição entre os alunos que são submetidos a um sistema classificatório (LUCKESI, 2003).

O cumprimento do estabelecido pela Constituição Federal de 1988 se deu a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional em 1996 que foi influenciada por várias lutas sindicais, políticas, sociais e econômicas.

Em 1990 ocorrem mudanças no contexto educacional, o Brasil juntamente com várias organizações, UNESCO e a UNICEF, com apoio do Banco Mundial participa da conferência realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, denominada Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Um documento foi elaborado durante a conferência, chamado de Declaração de Jomtien, ou Declaração Mundial sobre Educação para Todos, um dos principais documentos mundiais sobre a educação, com objetivo de estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, condição insubstituível para o advento de uma sociedade mais humana e mais justa fornecendo dessa forma, definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, metas a serem atingidas na educação básica. Os países foram incentivados a elaborar Planos Decenais de Educação Para Todos, em que as diretrizes e metas do Plano de Ação da Conferência fossem contempladas. No Brasil, foi divulgado o Plano Decenal de Educação para Todos para o período de 1993 a 2003, elaborado em cumprimento às resoluções dessa conferência, tendo como meta principal a universalização da educação fundamental e erradicação do analfabetismo).

Tecemos críticas a essas parcerias realizadas com organismos internacionais e a instituição de políticas públicas para a educação brasileira nesse período. O Estado passa a ser articulador, avaliador e gestor dessas políticas. Advoga nessa perspectiva Rabelo, Jimenez, Segundo (2015, p. 45) "... as políticas educacionais no Brasil, particularmente nos anos de 1990, configuram-se como uma irrestrita submissão às recomendações de organismos internacionais de educação, especialmente aquelas formuladas pela UNESCO e pelo Banco Mundial."

Entendemos que, o Banco Mundial torna-se um grande agente internacional com intervenção nas políticas internas e intensa influência na legislação dos países periféricos. E mais

[...] o Banco Mundial, antes relativamente voltado para fomento e indução de investimentos, passou a ser o agenciador do capital, resguardando, mais uma vez, os interesses dos grandes credores internacionais, cujo objetivo é exclusivamente assegurar o pagamento da dívida externa contraída pelos

chamados países em desenvolvimento, daí a imposição de políticas de reestruturação neoliberal (REBELO; JIMENEZ; SEGUNDO, 2015, p. 47).

A relação da educação com o crescimento econômico é proclamada como um instrumento de redução da pobreza, daí as reformas educacionais e a implementação de políticas públicas nesses países com ênfase no ensino fundamental. Corrobora nesse sentido

Ao definir como prioridade o ensino fundamental, o Banco vem fazendo uma “releitura” da educação mundial compreendida como a principal variável para que as comunidades e os países periféricos ultrapassem a linha da pobreza. (RABELO, JIMENEZ, SEGUNDO, 2015, p. 45)

A LDB (Lei Nº 9394/96) baseada no princípio do direito universal à educação para todos trouxe diversas mudanças em relação às leis anteriores. Sobre os processos avaliativos, afirma a Lei:

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

[...] VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

[...] VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

Através da legislação temos o papel do Estado legitimado na produção, na gestão, na coordenação das políticas públicas de avaliação. Na LDB 9394/96, averiguamos a relação da avaliação com a proposta pedagógica da escola, determinando os critérios para a verificação do rendimento escolar. Com relação à proposta pedagógica da escola, a lei garante a participação dos professores. O trabalho docente de acordo com a proposta pedagógica, o zelo pela aprendizagem do aluno, o estabelecimento de estratégias de recuperação, garantindo que a proposta pedagógica da escola esteja articulada ao movimento de trabalho docente. Indica a LDB Nº 9394/96:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Quanto aos critérios para avaliação do aluno que a LDB 9394/96 propõe para a avaliação do rendimento escolar determina-se no artigo 24:

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

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

Observamos que a LDB nos possibilita novos olhares sobre os princípios de avaliar como parte do processo de ensino aprendizagem. A avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno proposta não apresenta como objetivo principal a seleção dos mesmos. Com relação à recuperação, a lei enfatiza que os estudos de recuperação devem acontecer predominantemente durante o processo, ao longo do curso, paralelamente a cada aprendizagem. Uma abordagem processual, um processo contínuo e sistemático.

A educação obteve um destaque nas reformas ocorridas na década de 1990, pois era entendida como chave para o progresso social, tendo sido submetida a avaliações externas classificatórias, com intuito de medir resultados baseados em padrões de qualidade estabelecidos como mínimos para o ensino. Enfim o Brasil acompanhou as reformas propostas a nível mundial através de medidas descentralizantes e regulatórias (AZEVEDO, 2018).

Com as reformas educacionais incidiu-se a formulação de um novo conceito para avaliação educacional. Constata-se a presença de um novo tipo de avaliação educacional que assume uma postura diferenciada no foco desta etapa do processo pedagógico: a avaliação externa. Esse período foi marcado pelo desenvolvimento de testes padronizados para medir as habilidades e aptidões dos alunos.

A avaliação ganhou destaque com as reformas na área da educação nos anos 90, especialmente no Brasil, com o advento de políticas públicas educacionais. A reforma foi justificada pelos baixos níveis de escolaridade encontrados no país.

A ênfase na avaliação ganha novo fôlego com a adoção, na década de noventa, das políticas públicas de avaliação. Nesta perspectiva, foi fortemente enfatizada a estratégia de medição de resultados de desempenho dos alunos seguida de

“responsabilização” da escola e de seus profissionais por estes resultados. (FREITAS et. al, 2014)

Com o governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso ideias neoliberais, em vários aspectos, são colocadas em prática e consolidadas no Brasil. Na educação, aponta Yanaguita (2011), foram tomadas medidas consideradas necessárias à inovação: alterações nos dispositivos da Constituição Federal de 1988 (CF/88) considerados obstáculos para uma gestão democrática do sistema educacional (EC nº 14/96, Lei 9.424/96– criação e regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF); sanção de outra Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação nacional que possibilitasse às instituições a criação de novos cursos, programas e modalidades (LDB promulgada setembro de 1996); estabelecimento de um Conselho Nacional de Educação menos burocrático; mudanças nas regulamentações de modo a garantir maior autonomia à escola; e ênfase na avaliação de resultados como forma de controle mais eficiente (SAEB, ENEM, ENC – Provão - e CAPES).

Entende-se que a concepção de gestão democrática vai muito além do que ancorá-la restritivamente à descentralização dos sistemas. A gestão democrática está baseada na coordenação de atitudes e ações que propõem a participação social, ou seja, a comunidade escolar (professores, alunos, pais, direção, equipe pedagógica e demais funcionários) é considerada sujeito ativo em todo o processo da gestão, participando de todas as decisões da escola.

Oliveira (2009, p.199) destaca que o conjunto de reformas implantadas na educação nesse período resultou na reestruturação do ensino no Brasil nos seus aspectos relativos à organização escolar, à redefinição dos currículos, à avaliação, à gestão e ao seu financiamento. O FUNDEF, a LDB/96 e os exames nacionais determinaram as novas formas de financiamento, gestão e avaliação da educação básica, “conformando uma nova regulação assentada na descentralização e maior flexibilidade e autonomia local, acompanhando tendência verificada em âmbito internacional.” (OLIVEIRA, 2009, p. 202).

Com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em 1990 o Governo federal afirma que passa a conhecer a qualidade da educação básica

brasileira. O Saeb é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) realizar diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. Por meio de testes e questionários, aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada, o Saeb reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados, explicando esses resultados a partir de uma série de informações contextuais.

O Saeb se propõe a produzir informações que permitam as escolas e as redes municipais e estaduais de ensino avaliar a qualidade da educação oferecida aos estudantes. O resultado da avaliação é considerado indicativo da qualidade do ensino brasileiro e capaz de oferecer subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências. Nesse sentido, a qualidade da educação brasileira é mensurada por meio de avaliações externas, sem levar em consideração o contexto escolar.

Fernandes (2014) enfatiza que não se pode restringir a concepção de qualidade do ensino aos resultados das avaliações externas, correndo-se o risco de limitar avaliação da aprendizagem à avaliação de desempenho, não se diferenciando as noções de medida e avaliação.

2.1 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI

A partir de 1993, o Ministério da Educação, em articulação com as Secretarias Estaduais de Educação, implantou o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb. Realizada amostralmente em todos os estados, no início com provas objetivas seguindo o modelo clássico, essa avaliação passou a ser realizada anualmente em todas as séries dos ensinos fundamental e médio, aperfeiçoando-se seus métodos de montagem e aplicação. Em 1995, adotaram-se os procedimentos preconizados pela Teoria da Resposta ao Item, que, no entender dos especialistas desta avaliação do sistema, poderia oferecer informações mais amplas sobre o repertório escolar das crianças e jovens e condições de comparabilidade em escala, o que não era possível no modelo anterior (GATTI, 2002). Marca também o início do levantamento de dados contextuais, por meio de questionários.

Em 1997, a elaboração dos itens passa a seguir as Matrizes de Referência do Saeb, que avaliam competências e definem os conteúdos curriculares e operações mentais. Além de escolas públicas, uma amostra de escolas privadas passa a ser avaliada. Muda também o público-alvo do Saeb, passando para 4^a, 8^a séries do EF 3^a série do EM. Disciplinas avaliadas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Física, Química e Biologia.

Em 1999, a novidade da quinta edição do Saeb é a realização de testes de geografia, sendo acrescentadas as disciplinas já avaliadas anteriormente.

No ano de 2001, o Saeb passa a aplicar testes apenas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, o que indica alinhamento com avaliações internacionais.

Percebe-se aqui que, no início do século XXI há um crescimento das avaliações externas realizadas, isso se deve ao fato do Brasil ter aderido ao PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes). O Pisa oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, vinculando dados sobre seus *backgrounds* e suas atitudes em relação à aprendizagem e também aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola. O Pisa se propõe a produzir resultados que permitam a cada país avaliar os conhecimentos e as habilidades dos seus estudantes em comparação com os de outros países, aprender com as políticas e práticas aplicadas em outros lugares, bem como formular suas políticas e programas educacionais, visando melhorias na qualidade e na equidade dos resultados de aprendizagem.

O Inep é o órgão responsável pelo planejamento e a operacionalização da avaliação no Brasil, o que envolve representar o país perante a OCDE, responsável pelo Pisa; coordenar a tradução dos instrumentos de avaliação, a aplicação desses instrumentos nas escolas amostradas, a coleta das respostas dos participantes e a codificação das respostas; analisar os resultados e elaborar o relatório nacional. O Pisa avalia três domínios – leitura, matemática e ciências – em todos os ciclos ou edições. A cada edição, é avaliado um domínio principal, o que significa que os estudantes respondem a um maior número de itens no teste dessa área do conhecimento e que os questionários se concentram na coleta de informações relacionadas à aprendizagem desse domínio. A pesquisa também avalia outros

domínios, chamados inovadores, como Letramento Financeiro e Competência Global. (Inep)

Em 2005, o Saeb é reestruturado pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005. O sistema passa a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais conhecida como Prova Brasil.

A Aneb manteve os procedimentos da avaliação amostral (atendendo aos critérios estatísticos de no mínimo dez estudantes por turma) das redes públicas e privadas, com foco na gestão da educação básica que, até então, vinha sendo realizada no Saeb.

Já a Anresc passa a avaliar, de forma censitária, as escolas que atendessem aos critérios de no mínimo 30 estudantes matriculados na última etapa dos anos iniciais (4ª série/5º ano) ou dos anos finais (8ª série/9º ano) do ensino fundamental de escolas públicas, permitindo gerar resultados por escola.

No ano de 2007, com o novo formato lançado no ano de 2005, permite ao Inep combinar as médias de desempenho dos estudantes, apuradas no Saeb, com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar, e calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Aponta Silva (2020) “Ainda, é importante destacar que a primeira divulgação do Ideb, em 2007, se dá no mesmo ano de criação do PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação –, que explicita e cronograma algumas das metas do PNE 2001-2010 [...]”.

A política de avaliação e a criação de índices que passa a compô-la constitui a política educacional mais geral expressa no PNE como plano de estado, mas também no PDE como plano de governo.

Em síntese, o IDEB é um índice que combina desempenho padronizado nas provas nacionais (SAEB e Prova Brasil) com aprovação. O IDEB é o indicador objetivo para verificação do cumprimento das metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso Todos pela Educação, eixo do Plano de Desenvolvimento da Educação do ministério da Educação que trata da educação básica. (FERNANDES, 2007)

Ainda em 2007, ele se tornou um indutor de políticas e/ou ações educacionais, pois passou a ser um indicador da educação brasileira, como podemos perceber no Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007. Esse decreto dispõe sobre a implementação do Plano de metas Compromisso Todos pela Educação mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (VALPASSOS, 2014).

Segundo o decreto:

Art. 3º - A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no Ideb, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre o rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, composto pela avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). (BRASIL, 2007)

O que propõe o Ideb é que todas as escolas atinjam as metas propostas para o referido ano, mesmo não levando em consideração a diversidade existente em cada escola. É a padronização embutida nesse modelo avaliativo, sendo realizado de maneira uniforme a todos os alunos.

Otra crítica é referente à equidade que ele não induz dentro de uma mesma escola e sistema (VALPASSOS, 2014). A escala é a média entre as notas equivalentes dos alunos. Não há consenso, pois não há valorização dos contextos obtidos.

Em 2013, houve mudança: A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), passa a compor o Saeb a partir da divulgação da Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013. Público alvo: 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3ª e 4ª série do Ensino Médio. Outra inovação da edição foi a inclusão, em caráter experimental, da avaliação de ciências para estudantes do 9º ano do ensino fundamental, além das disciplinas já avaliadas: Língua portuguesa e Matemática. Também foi aplicado, como estudo experimental, um pré-teste de ciências naturais, história e geografia, que não gerou resultados para a edição.

No ano de 2015, é disponibilizada a “Plataforma Devolutivas Pedagógicas”, que aproxima as avaliações externas de larga escala e o contexto escolar, tornando os dados coletados menos descolados do aprendizado dos alunos. A partir da disponibilização dos itens utilizados na Prova Brasil, descritos e comentados por

especialistas, a plataforma traz diversas funcionalidades para ajudar professores e gestores a planejar ações e aprimorar o aprendizado dos estudantes.

Em 2017 a avaliação torna-se censitária para a 3ª série do Ensino Médio e é aberta a possibilidade de adesão das escolas privadas com oferta da última série do ensino médio. Assim, não só as escolas públicas do ensino fundamental, mas também as de ensino médio, públicas e privadas, passaram a ter resultados no Saeb e, conseqüentemente, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

No ano de 2019, é implantado o Novo Saeb. Às vésperas de completar três décadas de realização, o Saeb passa por uma nova reestruturação para se adequar à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC torna-se a referência na formulação dos itens do 2º ano (língua portuguesa e matemática) e do 9º ano do ensino fundamental, no caso dos testes de ciências da natureza e ciências humanas, aplicados de forma amostral. As siglas ANA, Aneb e Anresc deixam de existir e todas as avaliações passam a ser identificadas pelo nome Saeb, acompanhado das etapas, áreas de conhecimento e tipos de instrumentos envolvidos.

As avaliações de sistema vêm sendo conduzidas pelo MEC desde os anos 1990. Mas parece que só recentemente seus resultados começam a ser utilizados de modo sistemático, tanto pelos formuladores e implementadores de políticas educacionais, quanto pelas escolas. Ao que parece, as resistências a essas iniciativas ou a desconsideração dos resultados, presentes nos anos iniciais de sua implantação, vêm gradualmente sendo substituídas pela busca de interpretação e pelo uso de seus resultados, seja pelos que atuam em órgãos centrais ou intermediários das Secretarias de educação, seja pelos profissionais que atuam na escola (FERNANDES, 2014).

3. CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO INTEGRADA

Nesse capítulo, dissertamos sobre a concepção de avaliação integrada ancorada aos pressupostos freireanos, numa perspectiva a qual advogamos, a avaliação emancipatória. Entendemos que se faz necessário abordarmos paradigmas de avaliação em disputa no cenário educacional, explicitando seus pressupostos, práticas e funções a fim de esclarecer pontos fundamentais de aproximação e distanciamento com os contornos que vislumbramos para uma avaliação integrada. Realizamos, ainda, uma reflexão sobre a proposta do Sinaeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), gestada no âmbito da Conae (Conferência Nacional de Educação) no ano de 2014, pois nos pareceu promissora para entender e organizar a ação na obra de construção teórica e prática da concepção de avaliação integrada.

3.1 PARADIGMAS EM DISPUTA DE AVALIAÇÃO

A concepção freireana nos direciona em suas proposições quando em Cadernos de Formação 01 “Um primeiro olhar sobre o Projeto, a proposta de ação pedagógica da escola pela via da interdisciplinaridade”, documento realizado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, sob a gestão do então secretário de educação Paulo Freire, defende a participação dos sujeitos e a descentralização do poder como fundamentais à autonomia da escola, cerne de uma política educacional capaz de alterar o quadro educacional.

Nesse texto reforça-se que

A questão da avaliação deve ser discutida sob três aspectos: funções da avaliação no processo ensino-aprendizagem, numa perspectiva democrática; procedimentos de registro e acesso às informações; construção de um sistema de avaliação propriamente dito (SÃO PAULO - MUNICÍPIO, 1990, p. 50).

Nas funções da avaliação, torna-se relevante discutir para desvelar teorias que embasam as práticas avaliativas. Importante refletir sobre as questões como “eu avalio por que e para quê?”, “nós avaliamos por que e para quê?” e problematizar a incongruência existente nas práticas avaliativas com função classificatória e diagnóstica.

Quanto aos procedimentos de registro e acesso às informações, afirma-se que há de repensar as formas de registro, discutir o acesso ao registro das avaliações por parte dos alunos e da comunidade, e também sendo imprescindível realizar a discussão dos resultados das avaliações com o coletivo: professores, estudantes e familiares.

Aponta-se a necessidade de construção de um sistema de avaliação propriamente dito, numa perspectiva de avaliação democrática com envolvimento amplo de toda comunidade escolar.

Na avaliação realizada na escola há determinados paradigmas que estão em disputa e o critério que os distingue está na função que cada avaliação exerce.

No campo quantitativo foca-se no resultado e é representado pela Avaliação Somativa. As características básicas dessa abordagem são a objetividade, com ênfase voltada aos produtos e resultados mediante o uso de meios e instrumentos objetivos (testes etc) (SILVA, 2018).

O termo avaliação somativa foi criado por Scriven, ainda na década de 1960, para caracterizar a avaliação que determina o mérito de valor final de um programa, ou seja, seus resultados com vistas a oferecer condições para a tomada de decisões embasadas e seguras acerca da continuidade ou não deste (SAUL, 1988 apud SILVA, 2018).

A avaliação somativa, também chamada de *classificatória* ou tradicional, se realiza na maioria das vezes por meio de teste, prova ou exame. Sua função básica é a classificação dos alunos, sendo realizada ao fim de um curso ou unidade de ensino. Dessa forma, os alunos são classificados por meio de notas, de acordo com níveis de aproveitamento esperados e previamente estabelecidos. Seu objetivo torna-se medir para quantificar e classificar. Os resultados finais prevalecem sobre os parciais e de processo fazendo com que a aprendizagem seja entendida como sinônimo de resultados obtidos em testes e exames.

As principais características da avaliação somativa: ser apresentada em números, conceitos ou pontuação; verificar e medir o que foi aprendido até o momento do teste, prova ou exame; hierarquizar e classificar alunos por resultados obtidos; a nota é o final do processo e não requer ações após a conclusão das tarefas (testes, provas, exames).

É basicamente uma avaliação que mensura o desempenho do aluno, atribuindo uma nota final para metrificar o nível de aprendizado atingido em relação aos demais alunos. A avaliação somativa é a mais utilizada no meio educacional e a mais valorizada socialmente, exatamente por suas características de objetividade e de facilitar a seleção e a competitividade que a comparação de resultados permite: saber “quem tirou a nota mais alta” é mais importante do que saber/diagnosticar quem aprendeu e saberá fazer uso dos conhecimentos adquiridos/produzidos/construídos no processo. Assim, esse tipo de avaliação se tornou um processo burocrático nas escolas como pré-requisito para aprovações e certificações.

Os exames como testes de desempenho organizados em larga escala por governos municipais, estaduais, federal ou organismos internacionais e as provas realizadas pelo professor em sala de aula ou pela escola compõem o conjunto teórico-prático que no campo da avaliação se convencionou chamar de Avaliação Somativa (SILVA, 2011).

Luckesi (2003, p. 35) afirma que esse tipo de avaliação “com a função classificatória [...] constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento”. O argumento do autor é justificado pelo desvirtuamento do verdadeiro sentido da avaliação. Afirma ainda Luckesi que a classificação “[...] subtrai da prática da avaliação aquilo que lhe é constitutivo: a obrigatoriedade da tomada de decisão quanto à ação, quando ela está avaliando uma ação.”

A idéia de avaliação classificatória não tem por preocupação motriz a promoção da aprendizagem, mas somente a constatação de sua ocorrência para a produção de escores, que embasarão o cálculo de médias e validarão decisões de aprovação ou não. Sua natureza constatatória pouco contribui para que o professor promova ajustes no processo de ensino, no intuito de gerar condições para que o estudante aprenda mais e melhor. (FAVARÃO, 2013, p.30)

A avaliação somativa ancora-se na pedagogia tradicional centra-se na transmissão de conteúdos onde o professor se caracteriza como detentor do saber e os alunos se constituem receptores passivos no processo de ensino. Freire (2014) denuncia esse tipo de educação, denominando-a como “educação bancária”, afirmando que nela os educandos são passivos como caixas de banco e o que lhes cabe como função é “receberem os depósitos” realizados pelos professores “guardá-los e arquivá-los” na memória.

Em contraponto, anuncia a pedagogia libertadora, problematizadora e crítica “A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham (FREIRE, 2014, p. 100)”.

Já o campo qualitativo foca o processo [...] e as características desse modelo se baseiam na compreensão das situações de aprendizagem e do desenvolvimento de um programa. O propósito da avaliação qualitativa é compreender a situação em análise mediante interpretação de dados, aspirações e práticas daqueles/as que nela atuam (SILVA, 2018). Várias são as nomenclaturas e vários são os tipos encontrados neste campo, mas neste estudo apresentaremos os seguintes: avaliação formativa, emancipatória e avaliação integrada.

A proposta da *avaliação formativa* foi cunhada na literatura educacional em 1967 por *Michael Scriven* ao teorizar questões relacionadas à avaliação de currículo. Na Avaliação Formativa o aluno é concebido como personagem principal do processo de avaliação da aprendizagem.

Favarão (2013) advoga nessa perspectiva

Avaliação formativa é aquela comprometida com o levantamento de informações acerca do processo de aprendizagem vivenciado pelo estudante. Mas, para além do diagnóstico, os dados advindos de seu exercício subsidiam as reflexões docentes para a compreensão das dificuldades de aprendizagem, no intuito de lhes facultar a elaboração e a implementação de ações didáticas favoráveis a superação dos problemas. (FAVARÃO, 2013, p.50)

No contexto da avaliação formativa, Fernandes (2009) destaca a importância de se trabalhar esse tipo de avaliação quando o sentido expressa em “avaliar para aprender” [...] o uso sistemático e regular das práticas de avaliação formativa que melhoram de modo muito significativo as aprendizagens das crianças e dos jovens, conseqüentemente, a qualidade geral dos sistemas educativos. E mais

A avaliação formativa alternativa é um processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado ao ensino e à aprendizagem, deliberado, interativo, cuja principal função é a de regular e de melhorar as aprendizagens dos alunos. (FERNANDES, 2009, p.59)

Fernandes (2009) ressalta ainda que a avaliação formativa alternativa pressuponha uma partilha de responsabilidades entre alunos e professores em matéria de avaliação e de regulação das aprendizagens.

Assim, considera-se importante salientar algumas das suas características mais relevantes como: participação conjunta de alunos e professores no processo de ensino aprendizagem, feedback realizado após a avaliação com intenção de aprimorar as aprendizagens dos alunos, desenvolvimento da auto avaliação, cultura positiva de sucesso baseada no princípio de que todos os alunos possam aprender.

Nesse tipo de avaliação, torna-se indispensável a interação entre alunos e entre alunos e professores. Pensar na avaliação formativa é pensar numa avaliação planejada, integrada e vivida de forma que todos os alunos aprendam.

Silva (2014) destaca sobre a importância da avaliação formativa por constituir-se em um processo dialogado de acompanhamento das aprendizagens, ao mesmo tempo em que promove a melhoria da prática pedagógica do professor.

A avaliação formativa supera a visão de que avaliar é somente aplicar provas e testes, medir o conhecimento do estudante. Nesse sentido, a avaliação passa a preocupar-se com a aprendizagem do aluno durante todo o processo com intuito de receber as informações do desenvolvimento do aluno, e assim identificar as falhas ocorridas para dessa forma, melhorar e auxiliar na superação das dificuldades do aluno.

Perscruta-se ainda na forma da lei

§ 4º A avaliação da aprendizagem no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, de caráter formativo predominando sobre o quantitativo e classificatório, adota uma estratégia de progresso individual e contínuo que favorece o crescimento do educando, preservando a qualidade necessária para a sua formação escolar, sendo organizada de acordo com regras comuns a essas duas etapas. (Resolução Nº4/2010, artigo 47)

Nessa perspectiva, assume a Avaliação Formativa como a ideal a ser perseguido ao estabelecer a prevalência do aspecto qualitativo sobre o quantitativo.

Ainda Silva (2011)

[...] é importante considerar que a DCNEB coloca a avaliação num patamar de destaque como expressão das decisões educacionais e pedagógicas que se tomam na escola. A avaliação se torna expressão da concepção de educação e de conhecimento que se tem. A Diretriz não se furta à responsabilidade de tomar posição a favor de uma concepção de avaliação baseada em elementos qualitativos: a avaliação formativa. (p.14)

Conforme aponta a DCNEB (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica) a concepção de avaliação expressa a concepção de educação em que se

está inserida. Como apresentado no texto, a concepção de avaliação que se prevalece está baseada nos aspectos qualitativos, a avaliação formativa.

Um dos elementos utilizados como ferramenta na perspectiva formativa de avaliação, parte integrante desse processo é o diagnóstico.

Reconhecemos na função diagnóstica da avaliação, um mecanismo para compreender as aprendizagens vivenciadas pelo aluno, e que o professor possa dessa forma, tomar decisões que visem em progredir no processo de aprendizagem do aluno.

Conforme a Resolução N°4/2010, artigo 47 no primeiro parágrafo

§ 1º A validade da avaliação, na sua função diagnóstica, liga-se à aprendizagem, possibilitando o aprendiz a recriar, refazer o que aprendeu, criar, propor e, nesse contexto, aponta para uma avaliação global, que vai além do aspecto quantitativo, porque identifica o desenvolvimento da autonomia do estudante, que é indissociavelmente ético, social, intelectual.

Corrobora-se aqui para a função diagnóstica da avaliação na forma da lei, numa visão global, não priorizando as partes do processo, com ênfase muito além dos aspectos quantitativos.

O entendimento da avaliação por vezes chamada de “avaliação diagnóstica” se propõe a pensá-la como mecanismo auxiliar da aprendizagem, e não um mecanismo meramente classificatório. Esse é o caminho para que a avaliação educacional esteja aliada à democratização do ensino: ao acesso, a permanência e a qualidade do ensino.

Para não ser autoritária e conservadora, a avaliação terá de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser instrumento dialético do avanço, terá de ser instrumento da identificação de novos rumos. Enfim, terá de ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos (LUCKESI, 2003, p.43).

Na perspectiva formativa da avaliação, apontamos um novo paradigma de avaliação criado por Ana Maria Saul, conforme já mencionamos em nosso estudo, a avaliação emancipatória. A avaliação emancipatória, está ancorada aos pressupostos freireanos de uma educação libertadora, baseada na conscientização que evidencia o processo de formação de uma consciência crítica em relação a realidade vivenciada.

A consciência crítica (GIOVEDI, 2019) atribui aos seus achados não um status de verdade universal, nem de fatalidade, mas sim um caráter de conteúdo historicamente situado, portanto, passível de ser revisto e refeito, tal como a própria realidade que também pode ser transformada.

Constata Saul (1995)

Nessa perspectiva, o processo de conscientização é a mola mestra de uma pedagogia emancipadora em que os membros de uma organização são tratados como seres auto-determinados, isto é, sujeitos capazes de, criticamente, desenvolverem suas próprias ações. (p.55)

O paradigma de Avaliação Emancipatória, proposto por Saul (1988), tem sua elaboração orientada em três vertentes teórico-metodológicas: a primeira é a avaliação democrática; a segunda é a crítica institucional e criação coletiva; e a terceira é a pesquisa participante.

A autora coloca ainda que a avaliação emancipatória se caracterize como um processo de descrição, análise crítica de uma dada realidade, visando transformá-la, [...] situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas (SAUL, 1995, p.61).

A avaliação do processo ensino aprendizagem, no marco da avaliação emancipatória (Saul, 2008): tem função diagnóstica; favorece o autoconhecimento do educando; contribui para que o educando se torne o sujeito do seu processo de aprendizado; tem compromisso com a educação democrática, com propósitos e práticas de inclusão dos educandos; propõe uma relação pedagógica democrática entre educador e educando; ajuda o educando a aprender e o educador a ensinar; auxilia o professor a replanejar a sua ação; prioriza os aspectos qualitativos do desenvolvimento do educando; enfatiza o processo e o resultado do aprendizado; é participativa.

A avaliação emancipatória, visa à ação-reflexão-ação, congruente aos princípios freireanos, com objetivo de refletir criticamente sobre a prática vivenciada que se torna seu objeto de estudo, com intuito final de transformação da realidade.

Constata os autores

[...] quando as relações sociais concretas dos sujeitos e o objeto sobre o qual incidem os atos cognoscentes do(a) educador(a) e dos(as) educandos(as) é o ponto de partida, trata-se de um momento de reflexão

crítica sobre a prática. Ou seja, trata-se de um momento de avaliação em que os sujeitos afastam-se da realidade em que estão imersos para vê-la melhor. A ação é objeto da reflexão. No entanto, como o compromisso é com a transformação da realidade, a reflexão não para na constatação. Ela vislumbra novos caminhos, alternativas, soluções possíveis, ou seja, novas ações dos sujeitos diante dos problemas que os desafia. (GIOVEDI; SILVA; AMARAL; 2018, p.1133).

Defendemos essa perspectiva de avaliação, pois os conceitos básicos envolvidos nessa proposta: emancipação, decisão democrática, transformação da realidade vivida e crítica educativa vão ao encontro dos objetivos da nossa pesquisa.

Nesse entendimento, apresentamos a proposta do Sinaeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) nos aproximando dessa forma, da perspectiva da avaliação integrada. Destacamos a relevância dessa proposta que se constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino, a Educação Básica.

3.2 AVALIAÇÃO INTEGRADA – A PROPOSTA DO SINAEB

É fato notório que os testes padronizados e as avaliações em larga escala foram incorporadas ao cotidiano de professores, estudantes, famílias e sociedade em geral. E, neste sentido, o Saeb cumpriu um papel fundamental, porém não é capaz de oferecer respostas às necessidades de compreensão da educação em suas variadas dimensões e tornou-se anacrônico. Pois, ao se concentrar no desempenho dos estudantes nos testes, apequenou a discussão sobre o processo educacional, ao considerar apenas uma de suas dimensões. Quando o Governo Federal desenvolveu o Ideb e o transformou no indicador de qualidade da educação, deixou de lado as várias outras dimensões que exercem influência sobre a educação escolar. (HORTA NETO; JUNQUEIRA; OLIVEIRA, 2016, p. 34)

Dessa forma, o que propomos neste item é explicitar nossa proposta de avaliação integrada em relação com os debates sobre a avaliação na educação básica que vem sendo empreendido na comunidade educacional brasileira.

A avaliação integrada é uma expressão do conceito mais amplo da avaliação emancipatória, ancorada aos pressupostos de Freire: na perspectiva crítica emancipatória e transformadora, na educação libertadora, na humanização, na democratização da sociedade e da escola.

A avaliação integrada incorpora a concepção de avaliação emancipatória, corporifica os seus princípios, as suas funções, os seus objetivos num processo de natureza formativa e humanizadora. Afirmamos a avaliação integrada enquanto possibilidade de reflexão, planejamento e execução.

Aproxima-se desta perspectiva a proposta de avaliação prevista no Plano Nacional de Educação – PNE – aprovado por meio da Lei 13.005/2014. No PNE foi criado o Sinaeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) constituído das avaliações externas já existentes e de outras avaliações que alarguem a visão sobre a educação e o ensino, considerando outros elementos até então alijados como insumos, formas de contratação de professores e demais processos educacionais.

Art. 11. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino. (BRASIL, 2014)

O Sinaeb foi instituído pela Portaria nº 369, de 5 de maio de 2016 com o seguinte objetivo:

Art. 1º Fica instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SINAEB, com o objetivo de assegurar o processo nacional de avaliação da educação básica em todas as etapas e modalidades, considerando suas múltiplas dimensões, na perspectiva de garantir a universalização do atendimento escolar, por meio de uma educação de qualidade e democrática, a valorização dos profissionais da educação e a superação das desigualdades educacionais.

Estabelecido pelo ministro da educação (2016), Aloízio Mercadante, o Sinaeb substitui o Saeb e sua proposta de medir desempenho por meio de avaliações/testes em larga escala. Com o Sinaeb se mantêm essas avaliações, porém se investem na criação de novos quesitos, aspectos e indicadores.

A proposta do Sinaeb não significa rejeitar os índices, nem deixar de lado outros instrumentos, mas procurar trazer para a reflexão indicadores mais específicos, que procurem uma relação mais direta e significativa com a realidade que busca mensurar, a fim de ampliar e precisar as informações relativas ao processo de escolarização utilizadas por gestores governamentais, profissionais da educação e sociedade em geral, para o acompanhamento e a reorientação de políticas e programas educacionais.

O Sinaeb composto por indicadores institucionais e de rendimento, assegura facilitar o uso das informações disponibilizadas pelo Inep e aprimorar os processos

avaliativos de redes e escolas de educação básica – a utilização de um sistema de indicadores, em vez de índices sintéticos, como o Ideb. Incorpora como dimensão do processo de avaliação não só o rendimento escolar como “produto” da prática social, mas todo o processo educativo (HORTA NETO; JUNQUEIRA; OLIVEIRA, 2016). O desempenho dos alunos nos testes, assim como outras dimensões impostas pelo PNE e metas por ele fixadas, amplia a compreensão sobre o significado da qualidade da educação,

O Saeb, ao concentrar suas medidas no desempenho dos estudantes nos testes, apequenou a discussão sobre o processo educacional, ao considerar apenas uma de suas dimensões. Quando o Governo Federal desenvolveu o Ideb e o transformou no indicador de qualidade da educação, deixou de lado as várias outras dimensões que exercem influência sobre a educação escolar. (HORTA NETO; JUNQUEIRA; OLIVEIRA, 2016, p.34)

A discussão sobre a avaliação educacional concerne em um conjunto de dados que permitem um olhar mais amplo e uma avaliação de fato do que entendemos por qualidade na educação.

O objetivo do Sinaeb é assegurar o processo nacional de avaliação em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, considerando a qualidade do ensino em suas múltiplas dimensões, sendo necessária a amplitude da discussão da qualidade da educação para além do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e do desempenho nas avaliações. Além de indicadores desempenho, o Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) deverá produzir indicadores educacionais que considerem as múltiplas dimensões da qualidade do ensino em todas as modalidades da Educação Básica.

Segundo aponta a Portaria que institui a criação do Sinaeb, este se constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino, a Educação Básica, a partir de:

I - Indicadores de rendimento escolar, referentes ao desempenho dos estudantes apurado em exames nacionais de avaliação e aos dados pertinentes apurados pelo censo escolar da educação básica; e

II - indicadores de avaliação institucional concernentes a características como o perfil do alunado e do corpo dos profissionais da educação, as relações entre dimensão do corpo docente, do corpo técnico e do corpo

discente, a infraestrutura física, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, autoavaliação, entre outros indicadores contextuais relevantes, além de fornecer subsídios aos sistemas de ensino para a construção de políticas públicas que possibilitem melhoria na qualidade da educação básica - em todas as suas etapas e modalidades. (BRASIL, 2016)

A análise sobre as dimensões que deveriam estar envolvidas no processo de Avaliação e que permitiriam uma efetiva avaliação da educação brasileira e o próprio acompanhamento da evolução do PNE foram adiadas. Um dos aspectos importantes é que durante a sua produção foi promovido pelo INEP, naquele momento, o envolvimento de entidades e pesquisadores da área da educação.

Desse modo, preveem-se processos avaliativos mais amplos, participativos e diversificados, voltados à produção de mais subsídios para formulação e melhoria das políticas educacionais, bem como para o desenvolvimento de processos educativos mais inclusivos e equitativos, além de contribuições para aprimoramento das demandas sociais por direitos.

Para avaliar um processo multidimensional como a educação, é fundamental ampliar o foco e agregar outras dimensões além da cognição, o que não tem o mesmo significado de construir indicadores que expliquem o desempenho cognitivo. Essas outras dimensões devem tratar de pontos que sejam fundamentais no processo educacional e sejam, por si só, indicadores da qualidade da educação (HORTA NETO; JUNQUEIRA; OLIVEIRA, 2016, p.20).

A proposta do Sinaeb apresenta cinco diretrizes: a garantia da universalização do atendimento escolar, a melhoria da qualidade do aprendizado, a valorização dos profissionais da educação, a gestão democrática e a superação das desigualdades educacionais.

Ao se conceber e estruturar as diretrizes entendemos a necessidade de se contemplar no campo da avaliação, as demandas da sociedade brasileira por uma educação que seja inclusiva, equitativa, laica e de qualidade, como previstas no Plano Nacional de Educação.

A garantia da universalização do atendimento escolar, a primeira diretriz, foca justamente nas condições mínimas de acesso e permanência escolar e a materialização necessária do direito à educação prevista no artigo 206 da Constituição Federal de 1988 quanto aos princípios aos qual o ensino deve ser

ministrado, inciso I “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.

A segunda diretriz, a melhoria da qualidade do aprendizado, tem como finalidade esboçar informações que permitam conhecer e acompanhar a evolução do aprendizado dos alunos da educação básica e dos fatores condicionantes de maior relevância. Está assegurada no artigo 206, inciso VI “onde o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: garantia do padrão de qualidade” e artigo 214, inciso III “onde a lei se estabelecerá pelo plano nacional de educação visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e a integração das ações do poder público que conduzam à melhoria da qualidade do ensino.”

A valorização dos profissionais da educação, a terceira diretriz, explora sobre a importância da qualificação dos profissionais do magistério para a conquista da qualidade educacional. A valorização dos profissionais da educação é atestada pelo princípio constitucional do artigo 206, do inciso V, da Constituição Federal.

A quarta diretriz, a gestão democrática, destaca a importância do processo de gestão para melhoria da qualidade educacional. É certificada pelo princípio constitucional previsto o inciso VI do artigo 206 da Constituição Federal. A escola requer de seus dirigentes a capacidade de liderar o processo de construção do projeto pedagógico, organizar a estrutura e o funcionamento da escola, gerir o corpo profissional, além de envolver e engajar a comunidade.

E a superação das desigualdades educacionais, a quinta diretriz, resulta do reconhecimento do Estado, da sociedade brasileira, da comunidade internacional e seus organismos multilaterais, e da comunidade científico-acadêmica quanto à necessidade de se enfrentar, com determinação e consistência, um quadro complexo e persistente de desigualdades e violações de direitos que, de variadas formas, cerceiam o direito à educação de qualidade, especialmente entre grupos historicamente discriminados e/ou sócios politicamente implicados em processos de vulneração.

A Portaria Nº 369, de 5 de maio de 2016, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Sinaeb – também destaca a criação do Comitê de Governança do Sinaeb, presidido pelo Presidente do Inep com o objetivo de propor, acompanhar e supervisionar a implantação e o desenvolvimento do Sinaeb.

O Comitê de Governança foi proposto com a seguinte composição: Inep, Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE) do MEC, Conselho Nacional de Educação (CNE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped); Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), e o Fórum Nacional de Educação (FNE).

Esse movimento implica produzir informações sobre contexto, recursos, processos e resultados educacionais e, ao mesmo tempo, ampliar o próprio conceito de “resultados” para além das proficiências em testes padronizados (HORTA NETO; JUNQUEIRA; OLIVEIRA, 2016, p.22). E incluem-se, ainda, as tarefas de produzir um leque mais amplo de indicadores de qualidade, promover e viabilizar iniciativas de avaliação institucional participativa e fortalecer o caráter diagnóstico, pedagógico e formativo da avaliação.

Um exemplo disso é a inclusão do aspecto financiamento da educação no processo avaliativo e as chamadas condições de oferta como elemento componente do conceito de qualidade. Dessa forma, adquire importância no processo avaliativo se considerar o Custo Aluno Qualidade Inicial: CAQi.

O CAQi traduz em valores o quanto o Brasil precisa investir por aluno ao ano, em cada etapa e modalidade da educação básica pública, para garantir, ao menos, um padrão mínimo de qualidade do ensino. O CAQi integra quatro das doze estratégias da Meta 20 do novo PNE (Plano Nacional de Educação, Lei 13.005/2014), que trata do financiamento da educação. Os indicadores do Sinaeb colaboraram para a definição e atualização dos custos de manutenção do ensino com a assunção do CAQi.

Dessa forma é que se vai assumindo, aos poucos, o conceito de governança como integrante do processo. O espaço de governança proposto visa dar transparência à destinação e aplicação de recursos que pode contribuir no processo democrático ao preservar e aumentar a confiança da sociedade no modelo de avaliação. É importante que o Sinaeb possa propiciar a todos os setores envolvidos nos

processos avaliativos a oportunidade de refletirem e de se manifestarem sobre a formulação e execução de políticas públicas.

[...] o espaço de governança deve cumprir três grandes funções básicas: a) avaliar ambiente e cenário, atuais e futuros; b) direcionar e orientar a preparação e articulação do Sistema, alinhando as funções organizacionais às necessidades dos atores, assegurando o alcance dos objetivos estabelecidos; c) monitorar resultados e desempenho do Sistema, confrontando-os com as metas estabelecidas. (HORTA NETO; JUNQUEIRA; OLIVEIRA, 2016, p.21)

É oportuno que as escolas desenvolvam metodologias e espaços para que não apenas se apropriem dos resultados das avaliações externas, mas, sobretudo, desencadeiem processos que garantam a autoavaliação participativa. As escolas devem, também, refletir sobre peculiaridades dos processos em que se inserem com os demais atores e agir de maneira mais consistente na construção e sustentação de projetos pedagógicos à altura dos desafios de nosso tempo.

A construção de processos de autoavaliação proposta nesse documento requer articulação com o projeto político-pedagógico da escola, com a avaliação externa e com as instâncias da gestão escolar, buscando avançar em análises e ações que propiciem o alcance de educação inclusiva e equitativa de qualidade. É importante ressaltar, ainda, que os instrumentos de autoavaliação da escola, quando analisados em rede, podem contribuir para pensar a política educacional em outras instâncias de gestão.

A implantação de um sistema de avaliação como o Sinaeb representaria avanço para a educação brasileira, pois o mesmo aprimora o processo de avaliação do ensino com a sua criação. A iniciativa permite aos gestores de educação ir além da análise da aprendizagem dos alunos. O novo sistema amplia os indicadores educacionais e possibilita às escolas melhorar a gestão, diminuir as desigualdades no ensino e investir na formação docente.

Há que se entender que, a avaliação da educação, o que concerne ao Saeb inclui aprendizagem e fluxo escolar. Com o Sinaeb, incorpora-se a esses indicadores de rendimento, a governança e formação docente. Com o Sinaeb pretende-se corrigir as desigualdades na avaliação educacional. O sistema inclui a análise da universalização do atendimento escolar, a valorização dos profissionais da educação e a gestão democrática, além de indicar caminhos de superação das dificuldades educacionais.

Por meio do Sinaeb, as escolas passam a ter retorno dos micros dados do Censo da Educação Básica de forma direcionada para que saibam como estão seus alunos. Há um avanço na questão da autoavaliação e no processo de aprimoramento da escola, considerando as condições em que o aprendizado se deu.

O sistema também traz inovações no cálculo do índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb). Além de avaliar o acesso dos alunos à escola e à aprendizagem, o Ideb vai fazer uma análise mais profunda, que leva em conta a evolução das notas entre as séries do ensino fundamental de uma escola.

A iniciativa substitui o modelo anterior, adotado no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), integra as avaliações já existentes e insere parâmetros que possibilitam medir a qualidade do ensino em suas múltiplas dimensões.

O Sinaeb vai produzir informações a partir de indicadores de rendimento escolar — referente ao desempenho dos estudantes, apurado em exames nacionais — e de avaliação institucional, que levanta dados relativos a características como perfil do aluno e dos profissionais da educação.

A proposta do Sinaeb, instituída pela Portaria Nº 369 de 5 de maio de 2016 não perdurou por muito tempo, pois nesse período no Brasil o contexto político vivenciado era bastante conturbado o que culminou no impeachment⁴ da presidenta Dilma Roussef. Esse documento que instituíra o Sinaeb ficou sem efeito pela Portaria Revogatória Nº 981 de 25 de agosto do corrente ano.

Segundo a Portaria Revogatória

Art. 1º Fica revogada a Portaria MEC nº 369, de 5 de maio de 2016, publicada no Diário Oficial da União no 86, de 6 de maio de 2016, Seção 1, pág. 26, que instituiu o SINAEB.

Art. 2º Ficam mantidas as avaliações da educação básica já realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep.

Na verdade, faz parte de um processo de readequação dos marcos legais do Ministério da Educação à nova filosofia trazida pela administração posterior. A razão

⁴ O golpe teve em seus primeiros movimentos um caráter político-jurídico-midiático, isto é, combinou movimentos nas esferas: (1) político-partidária, com a reorganização das alianças no âmbito do Congresso Nacional de forma a assegurar maioria parlamentar para o processo de cassação do mandato da presidente Dilma Roussef; (2) jurídica, com a criminalização seletiva de lideranças do Partido dos Trabalhadores (PT), apesar da generalizada corrupção do sistema político-partidário brasileiro; (3) midiática, com uma sistemática campanha contra o PT, com o claro intuito de criar um ambiente de profunda rejeição a forças de esquerda na sociedade brasileira. (ALENTEJANO, Paulo; 2016)

alegada é que a Base Nacional Comum Curricular ainda estaria em curso, não estava pronta, mas o Sinaeb teria como meta apoiar a avaliação do Plano Nacional de Educação e não simplesmente a Base Nacional Comum Curricular, a qual quando estivesse pronta poderia integrar-se naturalmente. Isso significou, na prática, o descumprimento da Lei 13.005/2014 que cria o Sinaeb, e os motivos alegados não existem mais, pois a BNCC encontra-se em vigor.

A proposta do Sinaeb, leva em consideração o desenvolvimento de dois tipos de indicadores: o de rendimento escolar, que se caracteriza principalmente pelo desempenho dos alunos em testes de larga escala, e o de avaliação institucional. É este segundo indicador que tem sido hoje negligenciado, e que joga luz para importantes dimensões da qualidade na Educação – como a infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis, os processos de gestão democrática, a formação continuada dos(as) profissionais de educação.

Essa avaliação institucional deve ainda ser participativa, ou seja, garantir que toda a comunidade escolar, além das secretarias de educação, esteja envolvida, e tenha voz durante o debate em relação a essas dimensões.

Torna-se oportuno que as escolas desenvolvam metodologias e espaços para que não apenas se apropriem dos resultados das avaliações externas, mas, sobretudo, desencadeiem processos que garantam a autoavaliação participativa. As escolas devem, também, refletir sobre peculiaridades dos processos em que se inserem com os demais atores e agir de maneira mais consistente na construção e sustentação de projetos pedagógicos à altura dos desafios de nosso tempo.

Dessa forma, ficam mantidas as avaliações da educação básica já realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Assim, o diagnóstico do sistema educacional brasileiro e de fatores associados ao desempenho do estudante permanece sendo feito pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), composto por um conjunto de avaliações em larga escala que está mantida e sob responsabilidade do instituto.

Entendemos que, “as políticas de avaliação externa fortalecem e provocam o aprisionamento curricular e, como consequência, reduzem as possibilidades de a escola contribuir para a boa formação do aluno” (FETZNER, 2014, p. 128).

Observamos que, quanto mais se intensificam as avaliações padronizadas, mais encurtado é o currículo escolar, e dessa forma reduz-se o verdadeiro sentido da escola como instituição que promova a cidadania, participação e criticidade dos alunos. Reconhecemos que o currículo é um espaço de conflito, de poder em disputa, onde há tentativas de subordinar a escola à preparação dos alunos para o mercado de trabalho e não para o seu pleno desenvolvimento. Corrobora-se o caráter ideológico do currículo escolar, cerceando o processo democrático da educação. Promovem-se os alunos que dominam às questões das avaliações padronizadas em detrimento das demais que são rotuladas de incompetentes, incapazes para o estudo escolar, contribuindo para o fracasso escolar.

São avaliações que, além de excluir saberes, humilhar pessoas e promover uma avaliação equivocada da qualidade social do trabalho desenvolvido pelas escolas, congelam o saber no lugar onde ele é flagrado, fora do movimento do ato de conhecer (FETZNER, 2014, p. 138).

Percebemos a importância de se discutir sobre a eficácia das avaliações padronizadas, o que não permite ao professor o acompanhamento ao aluno, do processo avaliativo a qual esse foi submetido.

Afirma Fetzner (2014):

O processo democrático é um saber imprescindível para qualificação da vida e das relações das pessoas entre si e com o ambiente. O processo democrático de diálogo com outros conhecimentos e formas de aprender bem como a construção coletiva de objetivos e estratégias estão sufocadas pela padronização e descontextualização que as avaliações padronizadas impõem. (p. 139)

Para Fernandes (2014, p.114), as avaliações externas tornam-se uma estratégia fortemente adotada e presente nas políticas públicas tanto federais quanto estaduais e municipais como forma de garantir e melhorar a qualidade oferecida pelos sistemas educacionais. Entende-se dessa forma, que a concepção de uma escola de qualidade está atrelada aos resultados de desempenho dos estudantes.

Afirmamos a possibilidade de refletir simultaneamente a avaliação da aprendizagem, institucional e de redes de modo integrado, (FREITAS et al., 2014) de forma que esses três níveis de avaliação interajam entre si, uma compreensão integrada desses processos.

Aponta ainda Freitas et al.

A avaliação de sistema é um instrumento importante para monitoração de políticas públicas e seus resultados devem ser encaminhados, como subsídio, à escola para que dentro de um processo de avaliação institucional, ela possa consumir estes dados, validá-los e encontrar formas de melhoria. A avaliação institucional fará a mediação e dará, então subsídios para a avaliação de sala de aula, conduzida pelo professor. (2014, p.65)

Os elementos da avaliação externa subsidiam o diálogo com a avaliação institucional para que os seus dados sejam consumidos e incorporados no processo da escola com importância relativa e sentido diagnóstico para a tomada de decisões.

A proposta da avaliação integrada não descarta, como propõe Freitas et. al (2014), esses componentes importantes de reflexão da avaliação externa. É preciso criar esse mecanismo de mediação para que os dados possam ser validados de forma a encontrar melhorias.

3.2.1 Avaliação Integrada

A proposta da pesquisa é investigar elementos que possibilitem refletir simultaneamente a avaliação da aprendizagem, institucional e de redes de modo integrado, de forma que esses três níveis de avaliação interajam entre si, uma compreensão integrada desses processos (FREITAS et al., 2014).

Analisar as finalidades da avaliação escolar é uma tarefa que hoje se impõe aos profissionais da educação, até mesmo porque as escolas têm sido cada vez mais chamadas a interagir com diferentes focos da avaliação. Se até os anos finais da década de 1980 o foco privilegiado era a avaliação da aprendizagem, na atualidade elas se veem envolvidas com iniciativas que, para além da avaliação do aluno, se voltam para a avaliação de instituições, de desempenho docente, de curso, de redes de ensino. (SOUZA, 2014)

A avaliação educacional ganha proporção, não somente a avaliação da aprendizagem. Essa com função de envolver as outras formas de avaliação e por meio dela girarem a avaliação institucional e avaliação de sistemas e redes.

A avaliação educacional tem sido formulada sob influência das políticas públicas liberais, num processo de regulação onde se determina a medição de resultados de desempenho dos alunos e a responsabilização por parte da escola e de seus profissionais por estes resultados (FREITAS et al., 2014).

A avaliação em larga escala de redes de ensino precisa estar articulada com a avaliação institucional e avaliação de sala de aula. Os três níveis de avaliação (sistema, escola e sala de aula) segundo Freitas et al. (2014) precisam estar articulados.

Ressaltamos que a avaliação de redes está expressa na Resolução 04/2010 onde define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica:

Art. 53. A avaliação de redes de Educação Básica ocorre periodicamente, é realizada por órgãos externos à escola e engloba os resultados da avaliação institucional, sendo que os resultados dessa avaliação sinalizam para a sociedade se a escola apresenta qualidade suficiente para continuar funcionando como está.

A avaliação em larga escala, do tipo Saeb, é instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitem verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas. Quando conduzidas com metodologia adequada podem trazer importantes informações sobre o desempenho dos alunos, dados sobre os professores, condições de trabalho e funcionamento das escolas de uma rede. (FREITAS et al, 2014)

A LDB nº 9394/1996 estabelece no seu Art.9º, Inciso VI que “a União incumbir-se-á de assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.”.

A prática da avaliação de redes, que tem sido identificada como avaliação em larga escala, se generaliza a partir da década de 1990 com a instituição dos processos tipo SAEB (Sistema de Avaliação do Ensino Básico). Características das avaliações em larga escala: são externas, com foco nos alunos/as, escolas, redes ou sistemas, a metodologia utilizada são os testes padronizados e a população: grande porte, representada por amostra, subpopulações ou todo o universo. Essas avaliações proporcionam estudos que produzem macro informações a vários tipos de objetivos: autoavaliação, credenciamento, certificação, diagnóstico.

O Estado assume a função de Avaliador com objetivo de zelar pela qualidade de ensino. A avaliação do sistema de ensino deve ter como finalidade a orientação das políticas públicas para a educação, a fim de que se possam compreender e lidar

com as situações, sobretudo de desigualdade da educação oferecida nas escolas dos diferentes sistemas de ensino.

Tal perspectiva desconsidera que qualidade em educação é termo polissêmico e que a educação escolar, por ser uma prática social e ter como uma de suas funções a formação cidadã, não pode ser avaliada em sua função social, apenas por exames de proficiência e desempenho em disciplinas escolares. (FERNANDES, 2014, p.115).

Ainda discorre Fernandes (2014, p. 114) que avaliar é uma atividade complexa, totalmente desprovida de neutralidade e de objetividade. Avaliar expressa relações de poder. Na educação, não há neutralidade. A educação reproduz a ideologia dominante desde os primórdios da educação brasileira.

O mito da neutralidade da educação (FREIRE, 1989), leva à negação da natureza política do processo educativo.

A avaliação escolar é caracterizada como um instrumento de poder, que pode ou não, ser utilizado para promover a escola de qualidade para todos (SOUZA, 2014).

Afirma Silva (2014, p.94)

Avaliação de sistema de ensino deve, então, se debruçar sobre o processo de ensino, o que não se pode atingir com exames objetivando medir a aprendizagem do estudante, é muito mais amplo e vai da definição do plano de ensino do professor e a escolha das metodologias até se chegar à coleta das informações necessárias a se ter uma visão global do que se fez num determinado período, dos avanços que professor/a e estudantes conseguiram e também das possíveis lacunas a serem trabalhadas no processo educativo.

É inevitável a relação entre avaliação escolar e qualidade em educação. As avaliações externas tornam-se estratégia fortemente adotada e presente nas políticas públicas tanto federais quanto estaduais e municipais como forma de garantir a melhorar a qualidade oferecida pelos sistemas educacionais. (FERNANDES, 2014, p. 114)

Aponta Silva (2011, p.5) “avaliação é processo mais complexo” e mais “Avaliar não se confunde com examinar. Provas, sejam escritas, orais, performáticas etc. são instrumentos da avaliação [...]”.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) são exemplos utilizados no país como avaliação sistêmica e referencial de qualidade (GONZAGA, 2013).

Na educação brasileira, três significados distintos de qualidade foram construídos, conforme (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005) “o direito à educação abrange a garantia não só do acesso e da permanência no ensino fundamental, mas também a garantia de padrão de qualidade”. Corrobora-se o artigo 206 da Constituição Federal 1988, o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: inciso VII “garantia de padrão de qualidade”.

Fernandes (2014) busca fazer a seguinte reflexão sobre a qualidade escolar

[...] qualidade é termo polissêmico e que a educação escolar, por ser uma prática social e ter como uma de suas funções a formação cidadã, não pode ser avaliada em sua função social, apenas por exames e desempenho em disciplinas escolares. (FERNANDES, 2014, p.115).

Nesse entendimento, Oliveira e Araújo (2005) potencializam o discurso sobre a qualidade do ensino afirmando que a qualidade é uma palavra polissêmica, ou seja, comporta diversos significados e possibilita interpretações diferentes.

O Ideb assume ser um indicador estratégico da atual política educacional desenvolvida e traz uma determinada concepção de qualidade: rendimento e desempenho. É oficialmente, um indutor de políticas e/ou ações educacionais pois passou a ser um indicador da educação brasileira (ARAÚJO; FERNANDES, 2009).

Araújo e Fernandes (2009) corroboram para o julgamento que, o IDEB não foi criado para avaliar a educação brasileira em sua totalidade, ao que se refere aos insumos, processos e resultados, pois a construção desse índice segue uma lógica do monitoramento externo, enfatizando apenas o resultado do processo educativo.

Aponta nesse mesmo sentido Oliveira (2007), que o IDEB passa a ser considerado como um indicador de qualidade da educação que foca apenas nos resultados de produto, difundindo-se a ideia de que os processos educativos não são tão importantes.

Monitorar o sistema apenas com resultados torna-se complexo, não reconhecendo em que condições os processos de ensino-aprendizagem de fato ocorreram. É notória a responsabilidade do poder público o que concerne a avaliação de redes e advoga-se nessa perspectiva Freitas et. al (2014) que essas avaliações seriam mais

eficazes se fossem planejadas e conduzidas no nível do município pelos conselhos municipais de educação, que deveriam regular os processos de avaliação de redes de educação básica, estruturando uma política de avaliação global para o município.

A avaliação institucional, abrangendo a análise da escola como um todo, nas dimensões política, pedagógica e administrativa, tem como marco o projeto político pedagógico e visa subsidiar seu contínuo aprimoramento, por meio de julgamento das decisões tomadas pelo coletivo da escola (SOUZA, 2014).

A avaliação institucional, realizada no âmbito escolar, tem como objetivo compreender e avaliar todos os processos desenvolvidos na escola, e propor ações e alternativas com vistas a mudanças e melhorias.

A aprendizagem da avaliação institucional inclui o saber posicionar-se diante dos dados oferecidos pela avaliação externa, usando-os para esclarecer a realidade escolar, quer pela aceitação ou pela refutação das mesmas (SORDI; LUDKE, 2009).

Conforme a Resolução 04/2010:

Art. 52. A avaliação institucional interna deve ser prevista no projeto político pedagógico e detalhada no plano de gestão, realizada anualmente, levando em consideração as orientações contidas na regulamentação vigente, para rever o conjunto de objetivos e metas a serem concretizados, mediante ação dos diversos segmentos da comunidade educativa, o que pressupõe delimitação de indicadores compatíveis com a missão da escola, além de clareza quanto ao que seja qualidade social da aprendizagem e da escola.

O objetivo da avaliação institucional aponta para o “cumprimento do princípio de transparência, ou seja, a exigência ética da prestação de contas à sociedade; e mecanismo de fortalecimento da instituição pública ante contínuas ameaças de privatização” (BALZAN & DIAS SOBRINHO, 1995, p.7).

A avaliação institucional é apresentada em duas modalidades: a autoavaliação desenvolvida pela própria instituição/escola envolvendo seus meios; e a externa realizada a partir do sistema.

Nesse sentido, a avaliação institucional é assegurada pelo Regimento Referência para as Unidades de Ensino do município da Serra

Art. 107 - A avaliação institucional é um mecanismo de acompanhamento contínuo das condições estruturais e de funcionamento da unidade de ensino, para o aperfeiçoamento da qualidade de ensino por ela oferecido e a melhoria da produtividade.

Sendo validado no Projeto Político Pedagógico da Unidade de Ensino a qual a pesquisa está vinculada “Ao final e em meados do ano letivo, ocorre a auto e hetero-avaliação do desempenho profissional da equipe técnica-pedagógica/administrativa desta Unidade de Ensino, registradas em formulário próprio.” (PPP, p. 44).

Refletir sobre a avaliação institucional implica repensar o significado da participação dos diferentes atores na vida e no destino das escolas (FREITAS et.al, 2014). O coletivo escolar pode ser um momento importante, para analisar as potencialidades e/ou dificuldades dos professores com os seus alunos, buscando dessa forma considerações relevantes que possam contribuir com a prática pedagógica.

O elemento direcionador para a realização da avaliação institucional é o Projeto Político Pedagógico, retratando o movimento e compromissos do coletivo. Ainda Freitas et. al (2014, p.41)

Por projeto político pedagógico entendemos uma proposta de trabalho da escola elaborada coletivamente que orienta (e responsabiliza) a ação dos seus atores, bem como formaliza demandas ao poder público e cria as condições de trabalho adequadas na escola. É, portanto, um instrumento vivo e dinâmico que pauta compromissos bilaterais, onde o protagonismo é da escola.

Aponta ainda as DCN's

Art. 43. O projeto político-pedagógico, interdependentemente da autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira da instituição educacional, representa mais do que um documento, sendo um dos meios de viabilizar a escola democrática para todos e de qualidade social.

Entende-se que, há uma consonância nos documentos descritos quanto à avaliação institucional no concerne ao município de Serra e a Unidade de Ensino. Explorando ainda sobre o Projeto Político Pedagógico da Unidade de Ensino, averiguamos que avaliação institucional deve ser realizada por meio de questionário próprio, onde a comunidade escolar, o coletivo, os alunos e a família, possam participar desse processo. Conforme Regimento Referência “Os resultados da avaliação institucional devem ser consolidados em relatórios, a serem apreciados pela comunidade escolar, devendo ser considerados no planejamento e replanejamento da unidade de ensino.” (Art.110)

Advogam dessa forma, para a parceria entre a escola e as famílias envolvidas nessa ação e que se corresponsabilizam pelo processo educativo de seus filhos, naquela instituição escolar que os valoriza e as suas opiniões (SILVA, 2010). Busca-se a

construção de melhorias, através da crítica e construção coletiva, reconhecendo o viés emancipatório (SAUL, 1995).

Incorporar as famílias nesse processo aponta para a efetivação da gestão democrática na escola, o que pressupõe (SILVA, 2010) confiança nas suas possibilidades de análise de realidade: no saber popular. Nessa perspectiva, indica ainda que a avaliação seja entendida como operação de “leitura da realidade”, do “mundo” (FREIRE, 1989 Apud SILVA, 2010, p. 52-53).

Corroborando dessa forma, para criação e efetivação de mecanismos de participação como base à Gestão Democrática (SILVA, 2010).

A avaliação institucional deve ser um ponto de encontro entre os dados provenientes da avaliação dos alunos realizada pelos professores e a realizada pelo sistema, pois ambas têm como sujeito o aluno: figura central da escola. (FREITAS et.al., 2014)

É importante recolocar as relações com a escola dentro de uma perspectiva colaborativa e de responsabilização bilateral entre o poder público (avaliação de sistemas), escolas (avaliação institucional) e seus profissionais (avaliação da aprendizagem).

3.2.2 Avaliação Integrada: instrumentos

Haydt (2004) afirma que os instrumentos de avaliação são recursos usados para obter as informações desejadas e que dependem da natureza da área de estudo ou do componente curricular, dos objetivos visados, das condições de tempo do professor e do número de alunos.

Os instrumentos de avaliação têm como objetivo diagnosticar o aprendizado com vistas a fundamentar decisões de continuidade dos trabalhos que coletivamente são desenvolvidos por estudantes e professores. Qualquer instrumento e/ou procedimento que fuja deste caminho não se coaduna com uma proposta de educação democrática e/ou de avaliação formativa. Os instrumentos devem permitir ao professor e ao estudante diagnosticar o aprendizado frente ao que se pretendia, podendo assim oferecer ao estudante elementos para a consciência de seu aprendizado e ao professor condições de orientação e reorientação do processo de ensino-aprendizagem.

Os processos de avaliação mais conhecidos conforme Freitas et. al (2014) são basicamente conduzidos pelos professores, envolvendo testes padronizados; provas feitas pelo próprio professor; questões orais, provas informais e outros. E afirma ainda que, a avaliação envolve um “tripé” constituído pela avaliação instrucional, disciplinar e atitudinal.

Os professores tendem a tratar os alunos conforme os juízos de valor que vão fazendo deles (FREITAS et. al, 2014). É permeado de juízos de valor que as estratégias do professor vão se configurando em sala de aula, atribuindo o investimento que se fará a cada aluno.

Vincular a nota aos testes, como costumeiramente é feito nas escolas brasileiras, evidencia uma visão reducionista da avaliação da aprendizagem, onde o processo dá lugar a um momento, ou seja, em vez do professor diagnosticar a aprendizagem do aluno, interpretando e analisando os resultados de instrumentos de avaliação aplicados para, em seguida, tomar decisões em prol da aprendizagem, o que acontece é a redução da avaliação a um momento de aplicação de um teste, sua correção e devolução para o aluno deste instrumento corrigido com uma nota equivalente aos acertos de questões (ALMEIDA, 2013).

Numa perspectiva que supere os limites da utilização de instrumentos baseados em testes com vistas a medir desempenho para a tomada de decisões passa por assumir uma prática avaliativa que se configure como ação crítica e transformadora. Nesta, o professor acompanha o seu grupo e cada um dos estudantes, investigando, observando e refletindo sobre o educando, sobre o grupo, sobre sua prática pedagógica e sobre a instituição; fazendo da avaliação um processo incorporado na sua prática, em que todas as experiências, manifestações, vivências, descobertas e conquistas dos educandos são valorizadas, com o objetivo de revelar o que já é dominado/conhecido e o que ainda falta garantir.

Tal perspectiva de avaliação alinha-se com uma escola democrática, inclusiva, que considera as possibilidades de realização de aprendizagens por parte dos estudantes. Essa concepção de avaliação parte do princípio de que todas as pessoas são capazes de aprender e de que as ações educativas, as estratégias de ensino, os conteúdos das disciplinas devem ser planejados a partir desse pressuposto. (FERNANDES, 2007, p 20).

Muitos instrumentos podem ser utilizados, mas há uma postura imprescindível e alguns são mais indicados. Destacamos alguns instrumentos avaliativos e como poderiam ser utilizados na avaliação integrada.

Os testes tradicionais e exames, que aqui tem objetivo de construção do conhecimento a partir do erro do aluno, resultam em parte do processo de ensino aprendizagem, permitem trabalhar com feedback utilizado pelos professores, com intuito de regular as aprendizagens dos alunos.

A autoavaliação torna-se um instrumento relevante nesse processo, onde os alunos precisam atuar ativamente mediante o seu desenvolvimento. Os alunos não devem ser apenas receptores do conhecimento e sim autores de seu trajeto no processo de ensino aprendizagem. Esse protagonismo é também um dos principais pilares da Base Nacional Comum Curricular, a intenção é que a escola proporcione um ambiente, projetos e práticas pedagógicas favoráveis para que os alunos desenvolvam cada vez mais sua autonomia. Nada mais autônomo que um instrumento avaliativo que permite com que os próprios alunos mensurem seu aprendizado sobre determinado assunto. Além de favorecer esse protagonismo, essa ideia de se autoavaliar é também uma das prerrogativas das competências socioemocionais.

Os seminários também são instrumentos de avaliação que promovem a autonomia e protagonismo dos estudantes. É uma metodologia ativa que procura fazer com os alunos manifestem sua opinião sobre determinado assunto em sala de aula. Mudando um pouco o cenário: professor no centro da sala e detentor de todo o conhecimento. Nesse tipo metodologia e instrumento avalia-se a participação dos alunos na discussão sobre um conteúdo proposto com antecedência. Essa estratégia é bastante interessante e se adequa muito bem à participação ativa dos alunos durante as aulas.

Os trabalhos em grupo também fomentam a curiosidade e protagonismo dos estudantes. Por isso, são instrumentos pertinentes nessa perspectiva de avaliação. Os alunos aprendem a lidar com a opinião do outro e a chegarem juntos a um consenso, o que é fundamental para trabalhar a diversidade, trabalho de equipe.

Segundo Silva (2011, p.17) “O caráter diagnóstico, mediador, dialógico, emancipatório são requisitos indispensáveis tanto à organização do processo ensino-aprendizagem quanto à avaliação que o compõe do início ao final”.

O processo de avaliação que se aproxima a esses elementos fundamentais, como diagnóstico, diálogo e emancipação é o acompanhamento da produção de portfólios. É um instrumento de reflexão entendida como atividade diagnóstica de busca pela coerência ou não do processo em curso, com objetivo de clarear a continuidade das decisões. (SILVA, 2011).

Esses instrumentos assumem características dialógicas, de partilha do ensino-aprendizagem-avaliação entre professor/aluno, na tentativa de ressignificar a realidade de modo a transformá-la.

4. A EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DA SERRA: NORMATIZAÇÃO E REGULAMENTAÇÃO

Nesse capítulo contextualizamos a investigação nos aproximando do *lócus* de pesquisa, uma Unidade de Ensino do município da Serra. O objeto de estudo, insere-se no contexto da rede municipal de ensino da Serra e da Unidade de Ensino EMEF “Serrana”. Apresentamos o percurso metodológico trilhado e detalhamos a metodologia utilizada para o encontro com o objeto de estudo, assim como a apresentação e análise dos dados.

Analizamos como a avaliação é pautada nos documentos legais que norteiam a educação no município da Serra e realizamos a análise em dois níveis: a análise compreensiva e a triangulação dos dados envolvendo o questionário (instrumento utilizado como coleta de dados); Projeto Político Pedagógico da EMEF “Serrana”; normas do município e nossos referenciais teóricos construindo dessa forma, um todo analítico. Tal análise nos possibilita a aproximação com a normatização e regulamentação da referida rede. É importante contextualizar o objeto de pesquisa e dessa forma buscamos discorrer sobre o município em questão.

Serra é o município mais populoso do estado do Espírito Santo, com 527.240 habitantes em 2020, conforme estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Pertence à Região Metropolitana de Vitória e está situado a 27 quilômetros ao norte da capital do estado. A sede do município, porém, está mais afastada, ao norte do monte Mestre Álvaro, grande maciço de origem vulcânica que marca a geografia do município. Possui o segundo maior PIB do Estado. Tem uma extensão territorial de 547, 631 km².

A rede municipal de educação da Serra é a maior rede de ensino do Estado, constituída por 139 Unidades Escolares, assim distribuídas: Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI): 72, Escolas de Ensino Fundamental (EMEF): 67. Em relação à quantidade de matrículas, a Rede Municipal de Ensino da Serra, possui 67.300 alunos assim distribuídos: CMEI: 21.500 alunos e EMEF: 45.800 alunos. Em 2019, a nota do Ensino Fundamental no Ideb ficou em 5,6 nos anos iniciais e 4,4 nos anos finais. A meta projetada para esse mesmo ano foi de 5,7 nos anos iniciais e 5,4 nos anos finais.

4.1 NORMATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DA SERRA

Tomando como base o que foi exposto até o momento sobre a avaliação educacional, destacamos os documentos a seguir pertinentes a temática investigada e que são utilizados como referência para a efetivação da avaliação educacional no município da Serra. São eles: Lei Nº 2.665/2003: institui o Sistema Municipal de Ensino da Serra, Lei Nº 4.432/2015: aprova o Plano Municipal de Educação da Serra, o Regimento Referência para as Unidades de Ensino/2004, a Orientação Curricular/2008 do município e o Projeto Político Pedagógico da Unidade de Ensino/2010.

Esses instrumentos legais tratam, além de outras coisas, sobre: organização do Sistema Municipal de Ensino, objetivos e princípios da educação escolar; estabelecimento das diretrizes, metas e estratégias para educação municipal em consonância ao PNE; os princípios e fins da educação no município; os objetivos e organização dos níveis/etapas e modalidades de ensino; a incumbência dos estabelecimentos de ensino; organização didática do ensino e orientações curriculares para o município. Servem como base para o tratamento dessas e de outras questões concernentes ao tipo de educação e de escola que o município visa oferecer aos usuários do sistema público de ensino da Serra.

4.1.1. O Sistema Municipal de Ensino e o Plano Municipal de Educação

A Lei Nº 2.665, de 30 de dezembro de 2003 que institui, cria e disciplina a organização do Sistema Municipal de Ensino do município da Serra, é bastante clara quanto ao seu objetivo que é tratado no artigo 1º “coordenação integrada da educação escolar que se desenvolve em seu território”. A organização do Sistema Municipal de Ensino do município da Serra tem como base legal a Constituição Federal, a Constituição do Estado do Espírito Santo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394, de 20/12/1996, a Lei Federal nº 9.424, de 24/12/1996, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério e a Lei Orgânica do município da Serra. No artigo 2 ao 7 dispõe-se sobre a organização do Sistema Municipal de Ensino, bem como as competências do município. Trata-se nos artigos 8 e 9 sobre os objetivos e princípios da educação escolar; nos artigos 10 e 11 é disposto sobre o direito à educação e do

dever de educar; o artigo 12 refere-se aos níveis escolares e os artigos 13, 14 e 15 faz referência as instituições de ensino e da organização escolar.

Analisando a política educacional do município da Serra, observamos no que tange à avaliação, que a Lei nº2665/2003 é sucinta, e no Art. 14 dispõe que, “A organização escolar nos estabelecimentos públicos municipais de ensino, incluindo aspecto administrativo, curriculares, metodológicos e avaliativos é disciplinado no Regimento Comum da Rede Municipal de Ensino, observadas as disposições gerais e as diretrizes emanadas dos órgãos do Sistema Municipal de Ensino”.

A Lei Nº 4432/2015 aprova o Plano Municipal de Educação da Serra - PMES, com vigência por 10 anos, com vistas ao cumprimento da Lei Federal nº 13.005/2014 - PNE – Plano Nacional de Educação. O Plano Municipal de Educação – PME trata-se de um documento que, considerando o conhecimento acerca da realidade municipal, em consonância com o estabelecido pelo Plano Nacional de Educação, representa, por parte do município, a assunção de um compromisso com a sociedade na continuidade e aprimoramento de um trabalho por uma educação de qualidade. Através do estabelecimento das diretrizes, metas e estratégias buscam-se ações que viabilizem o alcance das mesmas para atendimento educacional pelo poder público municipal. O PME configura-se em um planejamento bastante detalhado que visa a responder e atender demandas e necessidades educacionais para um decênio, identificadas a partir de estudos, pesquisas, avaliações internas e externas, observações da realidade das unidades de ensino locais, reuniões, discussões entre outros meios.

Será após a implantação do Plano Municipal de Educação – PME – Lei Nº 4432/2015 que terá tratativas sobre a avaliação ao deliberar pela criação do “Sistema Municipal de Avaliação da Educação Básica”. No artigo 11 da Lei Nº 4432/2015, a “Lei do Plano Municipal da Serra” dispõe-se sobre o objetivo do “Sistema Municipal de Avaliação da Educação Básica”, “[...] será utilizado como fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino, no âmbito do Município.”

Explicita ainda a lei

Parágrafo único. O Município instituirá, no prazo de até 5 anos, Sistema de Avaliação da Educação Pública Municipal próprio, como um dos

instrumentos orientadores à avaliação da qualidade da educação da Rede Municipal de Ensino. (SERRA, 2015)

E no seu parágrafo único, desse mesmo artigo, disserta sobre a institucionalização do Sistema de Avaliação da Educação Pública Municipal como um dos instrumentos orientadores da qualidade da educação.

A estratégia 7.2, da “Meta 7” do Plano Municipal de Educação da Serra que relata sobre “fomentar a qualidade da educação básica, do campo e da cidade, em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem”, apresenta os objetivos da avaliação:

7.2) criar o Sistema Municipal de Avaliação da Educação Básica, como fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação e para a orientação da política educacional municipal, contemplando indicadores relacionados ao perfil dos estudantes (as) e dos profissionais (as) da educação na sua área de atuação, da infraestrutura das escolas, dos recursos pedagógicos disponíveis e dos processos da gestão, considerando as especificidades das modalidades, bem como os insumos previstos no Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi) e Custo aluno Qualidade (CAQ); (SERRA, 2015)

Percebe-se aqui que, o prazo de 5 anos para instituição do Sistema de Avaliação da Educação Pública Municipal da Serra, conforme a Lei Nº 4432/2015 já expirou e que as ações relacionadas a estratégia 7.2 ainda não foram efetivadas.

4.1.2 O Regimento Referência

A Resolução CMES Nº 011, de 21 de outubro de 2004, aprova o Regimento Referência para as Unidades de Ensino da Rede Municipal da Serra – Espírito Santo. Pela Resolução CMES Nº 0199/2019 foi aprovado à alteração do Regimento Referência para as Unidades de Ensino da Rede Municipal da Serra – Espírito Santo.

O Regimento Referência para as Unidades de Ensino da Rede Municipal da Serra-ES é um documento construído a partir de referências legais, sobretudo está em acordo com DCNEB (*Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*) que são normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. O “Regimento Referência” apreciado e aprovado pelo Conselho Municipal de Educação como o

próprio título indica, se constitui como um documento normativo de referência para as Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Centros Municipais de Educação para a construção do seu próprio regimento, contemplando assim, suas especificidades, necessidades e as dinâmicas próprias de cada contexto escolar.

O “Regimento Referência” trata, em seus artigos 5, 6 e 7 sobre os princípios e fins da educação do município da Serra; do artigo 8 ao 21 é tratado sobre os objetivos e organização dos níveis/etapas e modalidades de ensino, do 22 ao 53 é feita a disposição sobre a estrutura, organização e funcionamento da gestão escolar; do artigo 54 ao 66 dispõe sobre a escrituração escolar, do artigo 67 ao 116 é disposto sobre a organização didática do ensino, do artigo 117 ao 155 trata-se sobre o regime escolar; do artigo 156 ao 169 dispõe-se sobre a organização e regime disciplinar e do artigo 170 a 179 dos direitos, dos deveres e das restrições.

Os artigos do “Regimento Referência”, citados acima, nos auxiliam a entender como se encontra a educação no município da Serra.

Atentamo-nos ao art. 90 que dispõe sobre a avaliação, o documento expressa “a avaliação como uma prática pedagógica que compõe o processo de aprendizagem e desenvolvimento e de ensino aprendizagem”.

No artigo 91 o “Regimento Referência” destaca que “a avaliação deve abranger os seguintes aspectos: avaliação da criança/estudante, avaliação dos profissionais e avaliação institucional”.

Encontramos aqui, uma possibilidade de reflexão sobre a avaliação integrada o que podemos articular aos estudos de Freitas et.al (2014) quando o autor aponta a necessidade e suas formas alternativas para se lidar com os processos de avaliação em três níveis simultaneamente: a avaliação de sistemas (ou de redes), a avaliação institucional e avaliação do professor em sala de aula.

Destacamos aqui que, o conceito de avaliação se alarga, pois há a reflexão integrada dos processos avaliativos existentes. O documento discorre sobre a relevância da articulação dos níveis da avaliação educacional instituídos.

Do artigo 92 ao 110 abrange-se sobre a avaliação da criança/estudante, pontuamos aqui a tratativa dada a avaliação como sendo parte integrante do projeto político pedagógico, realizada pelo professor e contribuição da equipe pedagógica.

Assumindo dessa forma caráter processual, formativo e participativo, sendo contínua, cumulativa e diagnóstica e devendo ainda utilizar-se de vários instrumentos e procedimentos de avaliação.

Quanto à avaliação da criança/estudante, o “Regimento Referência” aponta

Art. 92 - A avaliação da criança/estudante, como parte integrante do Projeto Político Pedagógico, será realizada pelo (a) Professor (a) em função de docência e contribuição da equipe pedagógica, redimensionando a prática educativa. (SERRA, 2019)

Perscruta-se que, a avaliação do ensino-aprendizagem em sala de aula (FREITAS et.al, 2014) tem como seu contraponto dialético a avaliação institucional, tornando-se parte integrante do Projeto Político Pedagógico, sendo realizada de forma coletiva.

Os artigos 111 e 112 referem-se à avaliação dos profissionais, como sendo parte relevante do processo de avaliação educacional. Indica o artigo 111

A avaliação dos profissionais será implementada e elaborada pela equipe da Unidade de Ensino devendo constar no Projeto Político Pedagógico, aprovada pelo órgão normativo do Sistema Municipal de Ensino. (SERRA, 2019)

Na avaliação dos profissionais devem-se considerar os seguintes aspectos (art.112): atuação no processo de aprendizagem e desenvolvimento e/ou ensino aprendizagem; integração com a comunidade escolar; cumprimento com as atribuições do cargo; participação nas atividades desenvolvidas pela Unidade de Ensino, como planejamentos, reuniões, conselhos, formação continuada, entre outros; assiduidade e pontualidade e interesse e utilização pelas inovações pedagógicas.

Quanto aos artigos 113 ao 116 referem-se a avaliação institucional. O “Regimento Referência” preconiza em seu artigo 113

A avaliação institucional é um processo contínuo de acompanhamento das diversas dimensões da Unidade de Ensino, considerando aspectos pedagógicos e condições estruturais e de funcionamento, para o aperfeiçoamento da qualidade de ensino por ela oferecido. (SERRA, 2019)

Nos demais artigos, 114 ao 116 descrevem que a avaliação institucional será realizada por meio de procedimentos internos, envolvendo os diferentes segmentos da comunidade escolar, devendo constar obrigatoriamente no Projeto Político Pedagógico, devendo ainda contemplar os seguintes aspectos: cumprimento da legislação educacional; desempenho/desenvolvimento das crianças/estudantes;

processo de planejamento da aprendizagem e desenvolvimento e/ou ensino aprendizagem; qualificação e desempenho dos profissionais; qualidade dos aspectos físicos, instalações, equipamentos, materiais de ensino, e adequação às suas finalidades; adequação do currículo às suas características e demandas da comunidade escolar; articulação com a família e com a comunidade; aspectos sociais, culturais e políticos da comunidade escolar. Os resultados da avaliação institucional devem ser elaborados em relatórios e apreciados pela comunidade escolar.

4.1.3 Documento de Orientação Curricular

A “Orientação Curricular” é um documento formulado no ano de 2008, que dispõe sobre as Orientações Curriculares da Educação Infantil e dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental do Município da Serra e incentivou-se por um processo coletivo de reflexão e proposição aglutinando as contribuições dos professores, pedagogos, gestores e integrantes da equipe central da Secretaria de Educação.

O documento possui 13 capítulos que se constitui como forma de garantir um diálogo entre Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental possibilitando uma dinâmica coletiva entre as diferentes etapas de ensino e nas diferentes áreas de conhecimento. Integra a educação infantil e anos iniciais de ensino fundamental, dialogando, também, com o trabalho efetivado nas áreas de conhecimento nos anos finais do ensino fundamental, reafirmando uma perspectiva de que é possível investir numa articulação entre as diferentes etapas de ensino a partir dos conhecimentos. O capítulo 2 disserta sobre a Educação Especial para a Educação Básica e sua relevância que se constitui em uma modalidade de ensino que perpassa todas as etapas da Educação Básica. No capítulo 3 dispõe-se sobre a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo trabalhada a integração dessas etapas de ensino. Do capítulo 4 ao 12 aproximam-se as discussões realizadas nos capítulos anteriores com as áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, História, Geografia, Matemática, Educação Física, Artes, Ciências Naturais.

Destacamos o capítulo 3, onde se discute sobre currículo, metodologia e avaliação. O documento preconiza

Há que se dizer que vivenciamos, nas unidades de ensino, uma oscilação entre a prática tradicional e a busca de sua superação. A influência da pedagogia tradicional ainda é forte nas instituições de EF e se revela em modelos de metodologias e de avaliação (SERRA, 2008, p.53).

O documento ao explicitar sobre a avaliação educacional denuncia a prática de elementos que subsidiam a pedagogia tradicional sendo ainda muito utilizada em escolas de ensino fundamental. Tais práticas preconizam o reconhecimento do desempenho quantitativo dos alunos na prevalência dos registros associados a notas, provas e testes; a produção de uma hierarquia entre os estudantes, a partir de determinados padrões previamente estabelecidos, em que todos os procedimentos pedagógicos estão atravessados por práticas que visam ao controle e à classificação; o caráter excludente e classificatório das avaliações que implica a observação dos alunos apenas como um percentual a ser alcançado.

O documento ainda tece críticas a esse modelo e por meio delas tem possibilitado construir ações de avaliação em que se destacam: além do aspecto quantitativo, a garantia do caráter processual e qualitativo; a diversificação dos procedimentos e dos instrumentos com trabalhos de pesquisa, participação coletiva, trabalhos em grupo e individual, avaliação paralela, autoavaliação e outros; a possibilidade diagnóstica e mediadora do processo de construção dos conhecimentos; e a participação dos alunos em todo processo pedagógico.

Entendemos que, a partir desse documento tem-se a preocupação de se fazer uma reflexão e romper com práticas avaliativas tradicionais que permeiam o cotidiano escolar que visam à classificação, a seletividade e a exclusão dos alunos. Buscando dessa forma, repensar em ações que possibilitem uma avaliação integrada do processo e ensino aprendizagem.

4.2. PERCURSO METODOLÓGICO

Essa investigação encontra-se inserida na abordagem qualitativa e na modalidade de pesquisa participante. A abordagem qualitativa nos impulsiona a buscar dados com caráter compreensivo do objeto, pretende-se aproximar do entendimento que o grupo em questão tem do problema como ponto de partida para as análises e eventuais proposições. Essa modalidade de pesquisa, como o próprio nome sugere,

permite a participação tanto do pesquisador quanto dos sujeitos envolvidos. Afirma Brandão (1999, p.169)

2) A comunidade tem um acúmulo de experiências vividas e de conhecimentos; existe, portanto, um saber popular que deve servir de base para qualquer atividade de investigação em benefício dela. É a comunidade que deve ser o sujeito da investigação sobre sua própria realidade. 3) A pesquisa participante é um processo permanente de investigação e ação. A ação cria necessidade de investigação. [...] 6) A participação não pode ser efetivada sem um nível adequado de organização, ou seja, as ações devem ser organizadas.

A escolha metodológica por uma abordagem qualitativa que traz elementos da pesquisa participante deve-se ao objetivo dessa proposta que vem a ser problematizar, sistematizar e construir coletivamente processos de mudança e transformação. A pesquisa participante evidencia as contribuições de Freire na perspectiva crítica do processo ensino-aprendizagem. O caráter qualitativo da análise da pesquisa está ancorado no método dialético. O diálogo, como elemento fundamental na pedagogia freireana, critica as formas de exploração e dominação dentro da sociedade. Nesse sentido, a concepção pedagógica de Freire baseada na educação libertadora, visa à transformação da sociedade.

O diálogo, nessa luta, tem para Paulo Freire, um papel fundamental como instrumento de mobilização de pessoas para uma resistência contra todo e qualquer tipo de exploração, opressão, homogeneização e desrespeito pela dignidade humana (GIOVEDI, 2019, p. 114).

Nesse contexto, adotamos a pesquisa participante, uma vez que a pesquisadora está inserida no campo de pesquisa, a EMEF “Serrana”, exercendo a função de professora e pedagoga em turnos distintos. A inserção e a participação no campo são baseadas na interação entre os participantes e pesquisadora. Dessa forma, buscamos envolver coletivamente os pares a análise de sua própria realidade e despertar para a transformação da situação vivenciada que resultem em mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas. Para realizar a análise da prática educativa dos professores, utilizamos como instrumentos para a coleta de dados a observação cotidiana, o diário de campo e o questionário.

As observações cotidianamente realizadas levaram ao interesse a investigar a questão proposta. A metodologia compõe-se também desses elementos de observação elaboradas antes do fechamento das escolas por conta da pandemia da

Covid 19. Essas observações feitas foram fundamentais e não mudaram qualitativamente em um ano de pesquisas, disciplinas cursadas, estudos e levaram a algumas conclusões. As observações foram registradas em um diário de campo, que consiste em um caderno destinado às anotações.

O diário de campo foi um instrumento extremamente relevante, pois nos possibilitou o registro das vivências e nos permitiu uma reflexão e uma revisão de nossas práticas. Neste sentido, o diário de campo foi uma ferramenta que permitiu sistematizar as experiências para posteriormente analisar os resultados.

O questionário foi desenvolvido para atender ao tema e aos objetivos propostos pela pesquisa de identificar as concepções e práticas avaliativas efetivadas pelos professores no ensino fundamental e, especialmente, no sexto ano. Esse instrumento foi desenvolvido para possibilitar aos participantes descrever suas reflexões a respeito da avaliação educacional e suas formas de organização e execução por meio dos instrumentos avaliativos. Importante destacar que, através do questionário conseguimos vislumbrar dados relevantes sobre as concepções de avaliação que permeiam na Unidade de Ensino, ora a classificatória, ora a formativa, suas características e a inter-relação entre a avaliação da aprendizagem, avaliação institucional e avaliação de redes.

Iniciamos com o questionário 1 (Apêndice B), composto por um roteiro de caracterização pessoal e profissional. Esses dados foram importantes para que pudéssemos obter elementos sobre a formação profissional dos sujeitos e sua contextualização. Em sua grande maioria, os professores tem sua formação entrelaçada as universidades federais e trazem o desejo de compartilhar suas experiências, socializar os processos avaliativos que são efetivados e a necessidade de rever as suas práticas pedagógicas em busca de uma produção na melhoria do ensino num sentido crítico emancipatório.

Buscamos na etapa posterior refletir sobre a avaliação educacional, nos aspectos teóricos no que tange as concepções de avaliação e práticos ao que concerne as metodologias avaliativas, com o questionário 2 (Apêndice C) que foi constituído de 11 questões abertas para que os participantes expusessem suas considerações, seus apontamentos e suas reflexões com liberdade de expressão. Com este questionário, se pretendeu alcançar os seguintes objetivos da pesquisa: identificar e

analisar as concepções e práticas avaliativas efetivadas no sexto ano do ensino fundamental e identificar estratégias de ensino e recursos pedagógicos utilizados pelos professores no trabalho com os alunos.

Devido à pandemia causada pela Covid 19 e com o fechamento das escolas, houve a necessidade de reestruturação para a coleta de dados, que inicialmente contávamos com o contato presencial da pesquisadora com os sujeitos da pesquisa. Optou-se pelo envio dos questionários aos profissionais da escola via e-mail, para que pudessemos dar prosseguimento e desenvolvimento à pesquisa proposta. Os questionários foram encaminhados a 12 professores e todos eles foram devolvidos. Como modalidade de pesquisa, a pesquisa participante é um instrumento de trabalho na construção do conhecimento que tem como objetivo compreender, intervir e transformar a realidade. Esse tipo de pesquisa possibilita a interação do pesquisador ao grupo pesquisado. O engajamento dos participantes deve-se ao fato da pesquisadora pertencer ao grupo enquanto professora e pedagoga da Unidade de Ensino e trazer consigo as inquietações, indagações e apontamentos do coletivo que busca aprofundamento da temática da avaliação educacional que possam resultar em mudanças qualitativas. Nesse processo, os professores se sentiram representados, engajados, devido a relevância da temática para o grupo.

Os dados dos questionários foram tabulados e categorizados (Apêndice D) para melhor compreensão das informações obtidas, sendo realizada a triangulação dos mesmos junto aos documentos orientadores do município da Serra (Plano Municipal de Educação, Regimento Referência, Orientação Curricular e o PPP da Unidade de Ensino) e ao referencial teórico. Foram identificados ainda, nos questionários, elementos nos quais foi preciso maior aprofundamento durante os diálogos junto aos professores.

Os instrumentos de coleta de dados trazem à reflexão proposições de ações formativas no contexto escolar com intuito de discutir sobre as práticas de avaliação da aprendizagem, suas concepções e perspectivas para as turmas de sexto ano do ensino fundamental na escola campo.

Após a análise dos questionários e realizada a categorização e tabulação dos dados, foi proposto à realização de um momento formativo para socialização dos mesmos. Os dados foram apresentados aos professores, preservando o anonimato

da fonte. Na organização dos dados se associou concepções de avaliação com a forma de organização e efetivação da avaliação no âmbito escolar para os alunos dos sextos anos a fim de que refletissem sobre tais processos avaliativos. No debate identificaram-se limites das concepções apresentadas e o que esses conceitos se assemelham ou distanciam-se da concepção de avaliação integrada.

A pesquisa foi realizada em duas etapas, descritas a seguir. A primeira etapa, realizada com os professores das turmas de sexto ano do ensino fundamental, com a participação por meio de suas reflexões no questionário proposto. A primeira etapa teve um caráter diagnóstico, visto que o foco baseou-se nas concepções e práticas avaliativas efetivadas pelos professores do sexto ano. O diagnóstico buscou a compreensão do objeto de pesquisa, segundo a perspectiva do método. Para a elaboração do diagnóstico, a experiência da pesquisadora como professora em assessoramento pedagógico na própria escola foi levada em consideração.

Na segunda etapa, houve a implementação da proposta de formação que contou com a participação de professores, coordenadores de turno, professores em assessoramento pedagógico e diretor escolar; e se efetivou por meio da reflexão, da crítica e do diálogo com vistas à construção de alternativas para a avaliação com os alunos dos sextos anos. A formação no âmbito da pesquisa participante é entendida como um dos momentos da criação coletiva, momento de reflexão sobre a prática, de novas possibilidades, novas perspectivas de ação.

A segunda etapa da pesquisa contou com dois momentos: o primeiro momento surgiu com a reflexão crítica e coletiva que se realizou após o diagnóstico com os professores participantes e os apontamentos realizados pelos mesmos sobre as concepções e práticas avaliativas. No segundo momento, conforme o levantamento de dados realizados por meio da observação, dos questionários e dos diálogos, partiu-se para a construção coletiva (BRANDÃO, 1999) de caminhos para a superação de práticas que se mostraram insuficientes. Ou seja, momento em que se buscou a partir da reflexão, criar coletivamente propostas educacionais no sentido de resultar em mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas. Esse momento aconteceu nos encontros formativos que foram propostos com o coletivo, no intuito de sistematizar conhecimentos sobre a avaliação integrada e a partir daí propor reflexões sobre as práticas pedagógicas no contexto escolar objetivando

problematizar a avaliação da aprendizagem, suas concepções e perspectivas para as turmas de sextos anos no ensino fundamental II.

No processo de pesquisa e com vistas a explicitar mais um pouco a perspectiva da avaliação integrada buscamos dialogar com Freire (2014) nos aproximando da concepção de avaliação crítico-libertadora anunciando a educação problematizadora como ação-reflexão-ação. A ação é objeto da reflexão não para constatação, mas para comprometer-se com a transformação da realidade. Nesse processo se vislumbram novos caminhos, alternativas e soluções possíveis, ou seja, novas ações dos sujeitos diante do problema que os desafia. (GIOVEDI; SILVA; AMARAL; 2018 p.1.133).

Extremamente relevante esse processo quando os sujeitos lançaram o olhar sobre as suas práticas, momento analítico e formativo para elaboração de caminhos para novas concepções e práticas avaliativas.

Ao final da segunda etapa, compartilhamos conhecimentos e saberes adquiridos acerca da avaliação educacional. Avaliamos a possibilidade de reflexão, e de toda a ação que ocorreu de forma processual, avaliando em curto e em médio prazo após interpretação dos dados de toda a pesquisa. No entendimento do grupo, é possível a reflexão, o planejamento e a execução da proposta dessa pesquisa no que tange a avaliação integrada. A avaliação integrada, ancorada aos pressupostos de Freire caminha no sentido de uma perspectiva crítica, emancipatória e transformadora, na educação, na humanização, na democratização da sociedade e da escola.

4.2.1. O cenário da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) da Serra no Estado do Espírito Santo. A EMEF denominada Serrana está situada no Bairro São Judas Tadeu no distrito denominado de Serra Sede. O bairro surgiu há mais de 40 anos, e o terreno na época foi desapropriado pela prefeitura e repassado a Companhia Municipal de Habitação (COHAB) para atender a demanda de moradia naquela região. Ali foram construídas casas e também prédios de apartamentos.

Além da escola municipal designada, compõem o bairro igrejas, mercearias, lojas, bares e a associação de moradores. Há diversidade de origem dos moradores, incluindo outros estados.

Conforme o Projeto Político Pedagógico da escola, as famílias, no que diz respeito à situação socioeconômica, compõem na maioria, a classe média baixa, participando deste coletivo poucas famílias de classe média, e alguns muito carentes.

A Unidade de Ensino possui um prédio bem conservado, construído para ser escola, com salas de aula que podem ser consideradas adequadas ao número de alunos atendidos em cada turma e se destaca em relação às demais escolas do entorno.

O espaço contém dois pavimentos, e no primeiro localizam-se: secretaria, sala da direção, sala de professores, sala de recursos, biblioteca, sala de informática, almoxarifado (pedagógico, limpeza, cozinha), cantina, auditório, laboratório de ciências/ sala de arte, sala do pedagógico, refeitório, cozinha, pátio e banheiros (alunos e funcionários), quadra poliesportiva coberta. Parte deste pavimento é, ainda, utilizada como estacionamento para os funcionários da escola.

No segundo pavimento: catorze salas de aula, sala da coordenação, sala utilizada para depósito de livros didáticos e banheiros (alunos e funcionários). O acesso para esse pavimento é realizado, principalmente, por meio de rampa. Esse tipo de acessibilidade é um fator essencial no processo de inclusão educacional e garante a adaptação do espaço para que os alunos com necessidades especiais sejam atendidos, proporcionando sua autonomia e independência e o direito de ir e vir a todos os locais da escola, de se comunicar livremente e participar de todas as atividades com o máximo de envolvimento.

A EMEF “Serrana” está organizada em três turnos. No turno matutino funcionam catorze turmas, sendo uma de fundamental I (quinto ano) e treze de fundamental II (sexto ao nono ano). Dessas, três turmas são do sexto ano. No turno vespertino, também catorze turmas, todas do fundamental I. No noturno, existem cinco turmas da EJA (Educação de Jovens e Adultos). A média de alunos por turma é de 35 alunos no fundamental II e 25 alunos no fundamental I, totalizando no turno matutino 472 alunos, 353 no turno vespertino e 205 no noturno. Há um total de 1.030 alunos matriculados na escola e assim distribuídos nos três turnos:

Quadro 1: Quantidade de turmas e alunos no diurno e noturno.

Ano	Turno	Quantidade de turmas	Quantidade de alunos
1º	VESPERTINO	02	51
2º	VESPERTINO	04	92
3º	VESPERTINO	03	80
4º	VESPERTINO	03	74
5º	VESPERTINO	02	56
5º	MATUTINO	01	18
6º	MATUTINO	03	105
7º	MATUTINO	04	108
8º	MATUTINO	03	100
9º	MATUTINO	03	105
INTERMEDIÁRIO	NOTURNO	02	79
CONCLUSIVO	NOTURNO	03	126

Fonte: Censo Escolar 2018.

Quanto ao corpo docente, são 19 professores atuando no turno matutino, 23 no turno vespertino, 08 no noturno. O corpo técnico-administrativo é formado por 01 diretor, 05 professores em assessoramento pedagógico (02 no turno matutino e 02 no turno vespertino e 01 no noturno) e 05 coordenadores escolares (02 no turno matutino e 02 no turno vespertino e 01 no noturno) e conta ainda em seu quadro de pessoal com 01 secretária, 02 auxiliares administrativos, 06 auxiliares de serviços gerais e 06 merendeiras.

4.2.2. Histórico de funcionamento da EMEF “Serrana”

No dia 10 de Junho de 1961, foi instituída a Fundação Educacional “Lourenço Brás”, através da qual foi criado o Ginásio Serrano, primeira escola de nível secundário do município. Lourenço Brás fundou, em 1556, a Aldeia Velha que deu origem a cidade da Serra.

O Ginásio, subvencionado pela Prefeitura em face de convênio firmado, oferecia estudos gratuitos a todos.

Em 1967, passou a funcionar a Escola Normal, ou seja, a Habilitação para o Exercício do Magistério de 1º Grau, que durou até 1978. Também, em 1971, através da Resolução nº 22/70 do Conselho Estadual de Educação, foi criado o Curso Técnico de Contabilidade, que durou até ao ano letivo de 1999.

Através do Decreto nº 792/77 de 23 de dezembro de 1977, o Ginásio Serrano foi encampado pela Prefeitura Municipal da Serra e, para homenagear o município que abriga o Educandário, a sua designação foi alterada para Escola Serrana de 1º e 2º Graus.

Visando oferecer maior comodidade para os alunos e funcionários em virtude da procura e pouca oferta de vagas, foi construído e inaugurado o novo prédio escolar na Rua Floriano Peixoto, s/n, Bairro São Judas Tadeu, Serra-ES, no dia 25 de Março de 1988, na gestão do prefeito municipal João Baptista da Motta. Persistindo a demanda de vagas, foi construído o Anexo, em 1993, composto de 04 salas de aula improvisadas. A escola obteve aprovação de seu funcionamento através do Decreto nº 023/2000.

Em 2001, para atender a nova realidade educacional, conforme a LDB, Lei nº 9394/96, extinguiu-se a oferta de cursos profissionalizantes, passando a oferecer o ensino fundamental completo, portanto a designação da escola foi mudada para Escola Serrana de Ensino Fundamental.

Transcorridos alguns anos, houve uma nova mudança na denominação da escola. A partir de 2007 até os dias atuais, denomina-se Escola Municipal de Ensino Fundamental Serrana.

4.2.3. Os sujeitos da pesquisa

Para dar início ao trabalho proposto pela pesquisadora, foi feito contato com o diretor escolar para dar ciência do desejo da mesma de problematizar sobre a temática de sua pesquisa com os profissionais da referida Unidade de Ensino. Atuando nessa Unidade de Ensino por 09 (nove) anos, na função de professora dos anos iniciais e 07 (sete) anos na função de professora em assessoramento pedagógico foi possível ter uma aproximação maior com o grupo, permitindo que os diálogos fossem efetivos.

Os participantes foram contactados pelo diretor escolar por meio do *WhatsApp* (um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones, mensagens de texto, imagens, vídeos e documentos em PDF, além de ligações por meio de uma conexão com a internet), onde o mesmo apresentou o

interesse e o desejo da pesquisadora em desenvolver a pesquisa nesta Unidade de Ensino, EMEF “Serrana”, bem como sua justificativa, seu problema de pesquisa e seus objetivos. Também foi colocada a importância de desenvolver coletivamente esse estudo, pois como objetivo do mestrado profissional, está o pressuposto de problematizar dentro do contexto escolar e promover a reflexão necessária e suas possibilidades da transformação da realidade vivenciada coletivamente.

Devido a Pandemia da Covid 19, houve o fechamento das escolas, e o primeiro contato da pesquisadora com os participantes aconteceu via email. A proposta foi encaminhar o instrumento para produção de dados via email aos sujeitos da pesquisa, os professores dos sextos anos, para as suas reflexões acerca das concepções e práticas avaliativas efetivadas com os alunos. Encaminhou-se então, o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento - Apêndice A), o questionário 1 (Apêndice B) e o questionário 2 (Apêndice C).

Foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A) explicitando a temática da pesquisa, período de realização bem como os objetivos elencados e propostos na pesquisa e em seguida os questionários.

A participação dos sujeitos ocorreu por meio de envio de emails e elaboração de *lives* que contribuíram com o momento de formação continuada com a efetivação dos diálogos. Esses momentos ocorreram durante os horários de planejamento e formação docente em seus respectivos turnos de trabalho.

Durante a pesquisa, detectou-se a necessidade da realização da caracterização dos sujeitos quanto à formação e experiência profissional, para maior aprofundamento das questões pertinentes ao assunto. Assim, foram construídas duas tabelas para colher informações quanto ao perfil dos professores (formação docente e atuação profissional). Essas informações foram consolidadas no questionário 1 (Apêndice B).

Para o alcance dos objetivos de identificar e analisar as concepções e práticas avaliativas, bem como de reconhecer as estratégias de ensino e recursos pedagógicos efetivados pelos professores, foi realizado um mapeamento desses elementos por meio da produção de dados, tornando-se assim de fundamental importância. Os dados foram coletados através do questionário 2 (Apêndice C).

4.2.4 O Projeto Político Pedagógico da EMEF “Serrana”

O Projeto Político Pedagógico (PPP) expressa a proposta educacional da escola e é por meio deste que a comunidade escolar pode desenvolver um trabalho em conjunto, onde há a participação de todos e que estes assumam responsabilidades e execução dos objetivos que serão traçados e definidos. Aponta Veiga (2004)

É Projeto porque reúne propostas de ações concretas para executar em determinado período de tempo. É Político porque considera a escola como um espaço para formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela vai seguir. É Pedagógico porque define e organiza as atividades e projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem. (p.14)

Assumindo essas três características, o Projeto Político Pedagógico (PPP) alcança uma responsabilidade, um compromisso, uma função social. Ou seja, um marco de referência elaborado e definido pela e para a comunidade escolar, com o intuito de registrar, orientar, estabelecer ações, metas, estratégias e intenções da escola.

O PPP possibilita a comunidade escolar uma tomada de consciência dos problemas e das possíveis soluções estabelecendo as responsabilidades de todos. A presença do debate democrático possibilita a produção de critérios coletivos no seu processo de elaboração, assimilando significados comuns aos diferentes agentes educacionais e colaborando com a identificação desses com o trabalho desenvolvido na escola.

O Projeto Político-Pedagógico é um mecanismo capaz de proporcionar a escola condições de se planejar, buscar meios, e reunir pessoas e recursos para a efetivação desse projeto. Por isso é necessário o envolvimento de toda comunidade escolar na sua construção e execução.

Art. 43. O projeto político-pedagógico, interdependentemente da autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira da instituição educacional, representa mais do que um documento sendo um dos meios de viabilizar a escola democrática para todos e de qualidade social. (BRASIL, 2010)

É através dos princípios democráticos apontados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 que podemos encontrar o aporte legal da escola na elaboração da sua proposta pedagógica. De acordo com os artigos 12, 13 e 14 da LDB, a escola tem autonomia para elaborar e executar sua proposta pedagógica, porém, deve contar com a participação de toda comunidade escolar.

O PPP precisa ser realizado de forma coletiva, envolvendo professores, coordenadores, pedagogos, gestores, funcionários, alunos e famílias envolvidas no processo educativo. Deve ser flexível para que as ações sejam adequadas e adaptadas conforme as necessidades apresentadas. É de extrema importância que o PPP seja revisitado de forma periódica e consultado para delineamento das ações propostas.

O Projeto Político Pedagógico da EMEF “Serrana”, considerado nosso *lócus* investigativo, atende a Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, o Regimento Referência para as unidades de Ensino da Rede Municipal da Serra e a Orientação Curricular do município. É datado do ano de 2010 e realiza-se anualmente o plano de ação, conforme orientação da SEDU-SERRA. O Plano de Ação contempla a caracterização da unidade escolar, apresenta os seguintes indicadores: Ideb, PAEBES, ambientes pedagógicos, ambientes administrativos, avaliação do ano anterior e propostas para o ano em vigência com foco na gestão pedagógica (incluindo os programas, projetos e eventos que a Unidade de Ensino desenvolverá, formação continuada, avaliação do educando), gestão participativa e gestão financeira.

O PPP da escola contempla o que preconiza a LDB 9394/96 quanto à elaboração e execução sua proposta pedagógica e foi formulado com o envolvimento de toda a comunidade escolar.

Quanto a sua composição, o PPP apresenta sua justificativa, histórico de funcionamento, caracterização e organização geral da escola, sua proposta pedagógica, os objetivos gerais da Unidade de Ensino e seu plano de ação.

No campo destinado a proposta pedagógica, destacamos como são realizados os processos de avaliação pela Unidade de Ensino e como se efetiva a avaliação educacional.

O PPP preconiza que “O processo de avaliação tem como objetivo diagnosticar a situação da aprendizagem do educando, possibilitando a reflexão da prática pedagógica visando nortear o planejamento e o replanejamento das ações educativas”.

O professor, orientado pelo pedagogo, realiza a avaliação da aprendizagem dos alunos através de estratégias como: provas escritas, exercícios, testes, arguição oral, pesquisas, trabalho em grupo e/ou individuais, observação dos aspectos atitudinais, atividades práticas e outras.

A forma de avaliação adotada por esta Unidade de Ensino segue o que preceitua o Regimento Referência das Unidades de Ensino da Rede Municipal de Ensino da Serra.

O PPP ainda coloca que, “avaliar a aprendizagem é parte integrante dos processos de ensino e aprendizagem” e o modelo de organização instituído explicita a preponderância do caráter quantitativo que determina a aprovação e reprovação dos alunos ao final de cada ano ou ciclo esta Unidade de Ensino, mas que se propõe a enfrentar o desafio de transformar o currículo e conseqüentemente o processo avaliativo de caráter classificatório e excludente marcado pela aprovação e reprovação, em um processo inclusivo, interativo e de promoção dos sujeitos.

O caráter da avaliação objetiva propiciar e vivenciar mudança, avanço, progressão, enfim, aprendizagem. Nesta perspectiva, para a EMEF “Serrana”, a avaliação se caracteriza como processual, contínua, participativa, diagnóstica e investigativa.

Segundo o PPP, os rumos que vem se tornando dentro desta evidência na prática reconstruída são realizadas por meio da realização de avaliação diagnóstica a fim de sondar o que os alunos sabem e que precisam aprender; valorização dos conhecimentos já adquiridos, estimulando suas habilidades de expressão, pensamento e ideias; registro de observações das produções dos alunos; promoção de autoavaliação do aluno, do grupo e do professor e planejamento voltado para a adequação da metodologia e conteúdo às necessidades dos alunos.

Percebemos na avaliação da aprendizagem desenvolvida na Unidade de Ensino, a presença de elementos que contribuam ao desenvolvimento de uma avaliação formativa, características de uma avaliação integrada: avaliação com função diagnóstica, autoavaliação de todos envolvidos, registros, atividades e metodologias diversificadas. Ressaltamos que, Fernandes (2009) pressupõe uma partilha de responsabilidades entre alunos e professores em matéria de avaliação e de regulação das aprendizagens.

O documento expressa também sobre a avaliação de desempenho dos profissionais, devendo ser realizada ao final e em meados do ano letivo, ocorrendo assim a auto e heteroavaliação do desempenho profissional da equipe técnica-pedagógica/administrativa da Unidade de Ensino, registradas em formulário próprio. Através de questionário próprio, os alunos e a família também têm a oportunidade de avaliarem o desempenho profissional dos funcionários.

O Projeto Político-Pedagógico passa a ser avaliado no decorrer do ano, por meio de uma prática de observação, análises e verificações constantes acerca do cumprimento dos objetivos, metas e ações propostas pela escola. Podendo ser utilizados como instrumentos de avaliação questionários de pesquisa, por amostragem, nos segmentos envolvidos na elaboração, execução e avaliação: famílias, alunos, professores e demais funcionários da Escola.

Nesse sentido, caminha-se para a proposta de avaliação integrada, articulando as três dimensões básicas da avaliação educacional: avaliação da aprendizagem, avaliação institucional e avaliação de redes.

4.3 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS AVALIATIVAS

Na análise dos dados, a investigação decorre da questão principal que move essa pesquisa, o nosso objetivo geral: investigar as concepções e práticas avaliativas efetivadas pelos professores com os alunos do sexto ano do ensino fundamental em uma escola da Rede Municipal de Ensino da Serra, a EMEF “Serrana”, e contribuir para sistematização de propostas educacionais que resultem em mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e na melhoria do ensino num sentido crítico emancipatório.

Nesse sentido buscamos analisar e desvelar por meio dos questionários, nosso instrumento de coleta de dados, quais concepções de avaliação da aprendizagem permeiam o contexto escolar desta Unidade de Ensino, e a partir daí explorar as reflexões e as problematizações em torno dessa análise. Exploramos nos questionários as seguintes questões: o que significa avaliar, que elementos estão envolvidos no processo avaliativo, como deve ser realizada a avaliação da aprendizagem e quais instrumentos avaliativos são utilizados, como é trabalhada a transição dos alunos da primeira fase para a segunda fase do ensino fundamental,

avaliação formativa e o uso da autoavaliação e do feedback, avaliação classificatória, a relação entre avaliação de redes, avaliação institucional e avaliação da aprendizagem e os documentos orientadores do município no que tange a avaliação no ensino fundamental.

Buscamos por meio da análise dos dados alcançar os objetivos específicos já elencados: identificar e analisar as concepções e práticas avaliativas desenvolvidas no ensino fundamental e, especialmente, no sexto ano desta etapa; e identificar quais estratégias de ensino e recursos pedagógicos os professores indicam utilizar com os alunos do sexto ano do ensino fundamental.

Os elementos encontrados receberam tratamento qualitativo utilizando a triangulação de dados na discussão dos resultados, tendo em vista o referencial teórico que subsidia a pesquisa, documentos orientadores do município da Serra e as respostas às questões da investigação bem como as observações e as reflexões da pesquisadora. Segundo Trivínos (1987)

A técnica da triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macro realidade social. (TRIVINÓS, 1987, p. 138)

Nessa perspectiva, os dados são interpretados, compreendidos, revelando a realidade e realizando as suas reflexões. Na pesquisa qualitativa, o diálogo torna-se elemento fundamental, a dialética entre o pesquisador, a realidade e os sujeitos participantes da pesquisa.

4.3.1 Perfil dos professores

Os sujeitos da pesquisa, total de 12 professores, forneceram informações quanto ao perfil, à sua formação docente e atuação profissional, questionário 1 (Apêndice B). Para preservar a identidade dos sujeitos, optou-se por usar as nomenclaturas abaixo para identificá-los. Os dados são apresentados nos quadros 1 e 2 a seguir.

Quadro 2 – Perfil dos professores – Formação docente

Professor	Formação Inicial	Instituição formadora	Ano de formação	Outras formações
P1	Letras-Português	UFES	1995	Pedagogia
P2	Letras- Português e Literatura Brasileira	UFES	1997	Psicanálise Clínica
P3	Engenharia Mecânica	UFES	1995	Licenciatura Matemática
P4	Licenciatura Matemática	IFES	2018	_____
P5	Licenciatura História	UNIUBE	2018	_____
P6	Licenciatura Geografia	UFES	2020	_____
P7	Licenciatura Ciências Biológicas	UFES	1996	Mestrado em Biologia Animal Doutorado em Educação
P8	Bacharelado Licenciatura Ciências Biológicas	UFSCAR	2006	Pós Graduação Lato Sensu em Educação Ambiental
P9	Licenciatura em Língua Inglesa e Literatura Inglesa	UFES	1994	Pós Graduação em Ensino da Língua Inglesa
P10	Licenciatura em Música	UFES	2011	Especialização em Educação Ambiental
P11	Educação Física- Licenciatura	UFES	2018	_____
P12	Bacharel em Teologia	FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA	2014	Licenciatura em Filosofia; Pós Graduação em Ética e Filosofia; Pós Graduação em Ciências das Religiões; Pós Graduação em Ensino Religioso; Licenciatura em História.

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Quadro 3 – Perfil dos professores – Atuação profissional

Professor	Tempo de atuação docente	Disciplinas ministradas	Atua em outra escola	Turmas que leciona	Alunos em 2020
P1	24 anos	Língua Portuguesa	SIM	5º, 6º, 8º	165
P2	29 anos	Língua Portuguesa	NÃO	6º e 7º	140
P3	29 anos	Matemática	NÃO	6º e 7º	140
P4	2 anos	Matemática	SIM	6º, 9º e EJA	180
P5	6 meses	História	NÃO	6º, 8º e 9º	230
P6	4 meses	Geografia	NÃO	6º, 9º	220
P7	23 anos	Ciências	SIM	6º, 8º e 9º	
P8	14 anos	Ciências	SIM	6º ao 9º	210
P9	27 anos	Inglês	SIM	1º ao 9º	500
P10	8 anos	Arte	SIM	1º ao 9º	814
P11	6 meses	Educação Física	NÃO	4º, 5º, 6º, EJA	485
P12	1 ano e 5 meses	Ensino Religioso	SIM	1º ao 9º	750

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Quanto ao perfil dos professores, sua formação e atuação profissional, percebemos que além da formação inicial, grande parte desse grupo possui outras formações. Analisamos que, dos 12 professores, 10 tem formação em Universidades/Institutos Federais o que contribui para que as considerações dissertadas tivessem uma abordagem reflexiva, crítica e significativa. Quanto à atuação profissional, 7 dos professores já atuam há bastante tempo como professor da educação básica, contando dessa forma de uma grande experiência na área da educação e 5 deles apontam estarem ainda no início da carreira, atuando como professor da educação básica. Observamos que, dos sujeitos da pesquisa, 7 deles relatam atuar em outra escola, e que além das turmas de sextos anos trabalham com outras turmas do fundamental e o quantitativo de alunos que possuem é grande. Quanto à formação dos sujeitos e sua contextualização, observa-se que há impactos da mesma em práticas efetivadas no contexto escolar. E que, a formação desses sujeitos pode intervir na prática avaliativa com as turmas de sextos anos.

Ressalta-se também que, quanto ao perfil dos professores da escola, o mesmo se assemelha aos demais municípios que compõem a Região Metropolitana da Grande

Vitória. Neste nível de ensino, na educação básica, o perfil dos professores da escola é semelhante à média, quanto a sua formação e a sua jornada de trabalho.

Aponta Silva (2020), conforme estudo realizado quanto às políticas educacionais nos seguintes municípios da Grande Vitória Serra, Cariacica, Vitória e Vila Velha

A exceção de Vitória, as políticas criadas nos demais municípios não tocam em aspectos estruturais do trabalho das escolas como: jornada de professor, infraestrutura das escolas, apoio pedagógico, educação integral e de tempo integral, currículos etc.

E mais, Silva et.al (2020) destaca a importância de se investir num sistema de avaliação como o proposto no Sinaeb, o que poderia oferecer informações mais adequadas ao planejamento de políticas de melhoria da qualidade do ensino almejada.

Em seguida, o questionário 2 (Apêndice C) foi apresentado aos professores para reflexões acerca da avaliação educacional. A tabulação e a categorização dos dados (Apêndice D) das perguntas do questionário foi realizada para melhor análise. Após essa realização, analisamos qualitativamente os dados para melhor compreendê-los.

4.3.2 Conhecimento dos professores sobre tipos de avaliação

Assim como a avaliação formativa, buscamos investigar também sobre como os professores compreendem a avaliação classificatória e como essas concepções influenciam no desenvolvimento do trabalho docente. Dissertam quanto ao entendimento sobre as concepções a serem refletidas

“a avaliação classificatória preocupa-se em classificar somente através de notas e a avaliação formativa preocupa-se com o ensino/aprendizagem ao longo de todo desenvolvimento curricular”. (P2)

A classificatória visa estabelecer um ranking dentro do grupo avaliado. Entendo avaliação formativa como processo de constatação da formação em si, ou seja, do desenvolvimento/aquisição de habilidades e competências. (P3)

“[...] classificatória que busca apenas classificar os alunos por suas aptidões. Avaliação formativa é uma avaliação que busca a formação e o crescimento do aluno. (P6)

Na avaliação classificatória, há um “ranqueamento” dos estudantes. A avaliação formativa nos auxilia a refletir no processo. (P7)

A avaliação classificatória é mais relacionada a gerar uma nota (prova, trabalhos) e acaba por avaliar de forma comparativa, avaliação formativa considera o desenvolvimento durante um processo de aprendizado. (P11)

Classificatória, é aquela que busca meios de aferir o aprendizado dos alunos por meio de “notas”; Avaliação Formativa é a avaliação que tem por objetivo melhorar o processo ensino-aprendizagem. (P12)

Entendem a avaliação classificatória, numa perspectiva onde o mais importante é a prevalência dos resultados, valoriza-se o conceito, a nota, a classificação. Nas práticas avaliativas tradicionais, quão importante é o controle por meio da nota. Desconsidera-se a diversidade de saberes e há uma padronização de respostas, onde se cultiva a cultura do ranqueamento. A avaliação classificatória não visa a promoção da aprendizagem, mas somente a sua constatação.

Por outro lado, compreendem a avaliação formativa como relevante e como objetivo para melhorar o processo ensino-aprendizagem. A avaliação formativa (FERNANDES, 2009, p. 59) é um processo pedagógico, plenamente integrado ao ensino e à aprendizagem, cuja principal função é de regular e de melhorar as aprendizagens dos alunos. Assemelhando-se ao que é proposto pelo autor.

Duas características importantes da avaliação formativa foram questionadas aos professores: a autoavaliação e o feedback. Os questionamentos tiveram como objetivo saber se os professores realizam esses procedimentos e de que forma acontecem. Quanto à autoavaliação os professores relataram

Sim, costumo pensar, repensar e planejar minhas ações. Minha prática pedagógica é revista através da Autoavaliação, após isso, planejar, criteriosamente, atividades e ações fazem-se necessárias retomar ou avançar nos conteúdos. (P2)

Procuo realizar uma autoavaliação buscando assessoramento pedagógico na escola onde leciono, estabelecendo diálogos entre a equipe pedagógica e ouvindo o feedback dos pais e alunos. Também busco avaliar meu trabalho através da troca de experiências com colegas de área durante os encontros de formação continuada ou por contato através de e-mails e mensagens em grupos de trabalho no Whatzapp. (P8)

Mantendo contato com o corpo técnico pedagógico informando-o de minhas práticas profissionais, ouvindo suas considerações, observando atendimentos particulares a pais de estudantes ou a eles próprios, observando o relacionamento dos demais no convívio escolar com a disciplina por mim ministrada. (P10)

Entendemos que alguns professores relatam não ser uma tarefa muito fácil,

Eu tentei utilizar a autoavaliação uma vez, foi horrível. Depois desta experiência nunca mais realizei este processo, tenho muita dificuldade em realizar. Sei da importância, compreendo como ela pode trazer implicações positivas nos estudantes no processo de avaliação, mas me sinto insegura em realizá-la. (P7)

Fernandes (2009) aponta que é necessário contar com os alunos que tem a responsabilidade de regular suas aprendizagens tendo em conta os resultados da autoavaliação e de seus recursos cognitivos e metacognitivos. Uma avaliação que pressupõe partilha de responsabilidades entre alunos e professores em matéria de avaliação e regulação das aprendizagens.

Expressamos dessa forma, a importância da avaliação institucional concordando com Freitas et. al. (2014)

Pensar a avaliação institucional implica repensar o significado da participação dos diferentes atores na vida e no destino das escolas. Implica recuperar a dimensão coletiva do projeto político-pedagógico e, responsabilmente, refletir sobre suas potencialidades, vulnerabilidades e repercussões em nível de sala de aula, junto aos estudantes. (p.35)

A avaliação institucional deve, portanto ser o ponto de encontro entre os dados provenientes tanto da avaliação dos alunos feita pelo professor como da avaliação dos alunos feita pelo sistema.

Sobre o feedback, analisamos as respostas sobre a sua realização pelos professores. Todos os professores disseram realizar essa proposta de trabalho, estando atrelada a concepção formativa da avaliação. Destacamos os relatos dos seguintes professores

Sempre, após a entrega das atividades, pergunto o que acharam, onde tiveram mais dificuldade. Em seguida, peço para fazerem a correção do que erraram e, em seguida, faço a correção, oral ou no quadro. (P1)

Sim. Em conjunto com todos os alunos, são discutidos todos os pontos (objetivos, habilidades, competências) alcançados ou não. Assim, o aluno tem a oportunidade de refazer e entender que errar é só mais uma oportunidade para se aprender coisas que até então eram novas para ele. (P2)

Procuro realizar este feedback através da correção da prova no quadro em voz alta após a entrega das avaliações objetivas e discursivas, esclarecendo dúvidas dos alunos em relação às respostas dadas por eles nas provas e revisando conceitos estudados. Também estabeleço um diálogo com os estudantes ao longo do processo de execução de trabalhos em grupo, elaboração de apresentações e maquetes e preenchimento de relatórios de atividades experimentais, esclarecendo dúvidas, orientando e corrigindo. (P8)

Eu costumo mostrar para os alunos, em relação ao seu desempenho, os seus pontos positivos, aumentando sua autoestima, e os seus pontos negativos, para que possam se aperfeiçoar e obter um melhor resultado futuro. (P9)

Conforme Fernandes (2009, p.60) a avaliação é deliberadamente organizada para proporcionar um feedback que apoie efetivamente os alunos na regulação de suas aprendizagens, sendo determinante para ativar seus processos cognitivos e metacognitivos, atuando para melhorar a sua motivação e autoestima.

4.3.3 A concepção de avaliação dos professores

Buscamos atingir os objetivos dessa pesquisa identificando e analisando as concepções e práticas avaliativas efetivadas nas turmas de sextos anos do ensino fundamental com a seguinte indagação “Para você, o que significa avaliar?”. A categorização define-se com os seguintes enquadramentos das respostas: Verificação da aprendizagem e processo de ensino aprendizagem.

Analisando as compreensões dissertadas pelos sujeitos ao entendimento sobre o que é avaliar, identificamos nas falas de um conjunto de professores o conceito de avaliação atrelado a verificação da aprendizagem. Os professores que apontaram a avaliação como um método de comparação, compreensão, observação e de averiguação do desenvolvimento do aluno também foram incluídos nessa categoria.

Afirmam o seguinte em relação ao conceito de avaliação

“[...] verificar se os objetivos inicialmente pensados estão sendo atingidos e em que velocidade e grau. (P1)

“Avaliar é comparar o que se pretende alcançar com o que de fato se obteve como resultado” (P3)

“verificar o nível de aprendizagem e traçar estratégias para ajudar o aluno no seu desenvolvimento”. (P5)

“avaliar significar verificar a apreensão de aprendizagens”. (P7)

“verificar a aprendizagem do aluno, mensurando e acompanhando seu progresso”. (P8)

“verificar se há progresso no aprendizado do estudante ou não em relação aos conteúdos ministrado”. (P11)

O processo de verificação (LUCKESI, 2003, p. 92) configura-se pela observação, obtenção, análise e síntese dos dados das informações que delimitam o objeto ou ato com o qual está trabalhando.

E mais

A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do fazer *ante* e *com* ele. A verificação, é uma ação que “congela” o objeto: avaliação por sua

vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação. (LUCKESI, 2003, p.93)

Entendemos que a avaliação não se resume na configuração do objeto, exige-se uma tomada de decisão favorável ou desfavorável ao objeto da avaliação, com uma decorrente decisão de ação.

Fica evidente dessa forma, que no contexto escolar da EMEF “Serrana” permeia a concepção de avaliação com função classificatória, onde se expressa à aprovação ou reprovação do aluno, por meio da constatação do resultado.

No entendimento da avaliação como verificação, (LUCKESI, 2003, p. 94) o ato de avaliar torna-se um momento estático, definitivo e não um processo. A avaliação necessita ser vista como um ato dinâmico, que qualifica e subsidia o reencaminhamento da ação, possibilitando consequências no sentido da construção de resultados que se deseja.

Destacamos numa outra vertente a fala da professora abaixo onde se tem bem esclarecido o entendimento da avaliação como processo educacional, e a importância da função avaliativa em ser contínua, democrática, abrangente e participativa.

Avaliar, para mim, significa não somente o momento das provas, mas sim, um processo que se dá no dia no dia da sala de aula, não para medir ou mensurar a quantidade de acertos ou notas dos alunos. Avaliar significa melhorar o processo educacional em todos os sentidos e rever em qual etapa do ensino-aprendizagem o professor acertou ou o que precisa refazer ou mudar na sua prática educacional, didática, etc. A avaliação tem que ser contínua, democrática, abrangente, participativa, levando em conta todos os aspectos que possa ver no aluno um indivíduo ativo na aquisição de conhecimentos e, principalmente avaliar somente aquilo que o foi ensinado.
(P2)

Essa fala vem ao encontro ao que preconiza o Regimento Referência para o município da Serra (2019) “a avaliação é uma prática pedagógica que compõe o processo de ensino aprendizagem e desenvolvimento e de ensino aprendizagem”.

Ressaltamos ainda que um grupo de professores relataram a importância da reflexão crítica sobre a prática docente.

Apontam que a avaliação

“Também é verificar minhas práticas e pensar em meios de melhorá-las”.
(P1)

“[...] verificar a nossa a incapacidade de conseguirmos abarcar a complexidade da vida que existe nas salas de aulas”. (P7)

“[...] reflexão crítica sobre seu trabalho, seus planos de ensino, seus métodos didático-pedagógicos”. (P8)

“[...] rever minha prática para solucionar o déficit”. (P11)

Na perspectiva da avaliação emancipatória (SAUL, 1995), a principal função da avaliação é a reflexão crítica sobre a prática docente, visando à ação-reflexão-ação, congruente aos princípios freireanos, com objetivo de refletir criticamente sobre a prática, com intuito final de transformação da realidade. Nesse sentido apontamos a Orientação Curricular do município (2008) que prescreve “a avaliação se constitui como um instrumento importante para reorientar a prática pedagógica, oferecendo subsídios para a consolidação de práticas e experiências capazes de gerar novos processos de aprendizagem das crianças”.

4.3.4 Estratégias de ensino e recursos pedagógicos que os professores indicam utilizar com os alunos do sexto ano no processo de avaliação

Quanto aos elementos envolvidos na avaliação, percebeu-se que o grupo de professores sinaliza uma diversidade de elementos com destaque aos objetivos, conteúdos, metodologia, resultados e também desenvolvimento cognitivo.

Observamos ainda na análise que, os professores relatam quanto a avaliação da aprendizagem, que a mesma deva se constituir como um processo de construção do conhecimento. Indagamos sobre “Como deve ser realizada a avaliação da aprendizagem?”

Expressam dessa forma,

“Deve ser realizada de forma a acompanhar o aluno no processo de construção do conhecimento.” (P1)

“A realização da avaliação da aprendizagem não deverá ocorrer apenas em um momento específico, e sim em todo em todo processo educacional.” (P2)

“De forma processual e contínua.” (P6)

“[...] como parte do processo ensino-aprendizagem”. (P9)

Atendendo ao objetivo específico de identificar quais estratégias de ensino e recursos pedagógicos os professores indicam utilizar com os alunos do sexto ano do ensino fundamental, foi proposto à reflexão sobre “Na avaliação que realiza da aprendizagem dos alunos você costuma utilizar que instrumentos?”. Nota-se que, há

o predomínio das provas como instrumento avaliativo, mas também há a utilização de outros instrumentos como seminários, trabalhos em grupo, relatórios, portfólios.

Já nos apontava Freitas et.al (2014) que a avaliação feita a partir da sala de aula tem utilizado, principalmente os seguintes processos e instrumentos: testes padronizados; provas feitas pelo professor; atividades incluindo questões orais, tarefas realizadas com supervisão e acompanhamento do/a professor/a, perguntas anexadas ao texto, provas informais, entre outros.

Evidenciamos sobre as formas de se trabalhar a transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental por meio do seguinte questionamento “Como você trabalha a transição dos alunos da primeira fase para a segunda fase do ensino fundamental? Há algum trabalho diferenciado para esses alunos?”. Como relevância nessa pesquisa, propomos a reflexão da concepção de avaliação integrada na transição das duas etapas do ensino fundamental: dos anos iniciais para os anos finais. A apropriação desse recorte da educação básica, de pensar em refletir sobre as turmas de sextos anos deve-se ao fato do contexto vivenciado pela pesquisadora enquanto professora em assessoramento pedagógico dos anos finais do ensino fundamental no município da Serra.

Os professores relatam que há um trabalho no sentido de revisar os conteúdos com os alunos dos sextos anos, uma recapitulação, procuram trabalhar com diagnóstico e trazer a ludicidade como forma de acolhimento para com esses alunos. Também destacaram a importância da orientação quanto ao ingresso ao sexto e sua organização quanto a duração das aulas, quantidade de professores e disciplinas.

“[...] tento fazer um diagnóstico com eles para saber em que nível estão. A partir daí, trabalho com revisões”. (P1)

“Uma das estratégias que utilizo para tornar esta transição menos abrupta é trazer a ludicidade do trato pedagógico destas crianças.” (P7)

“[...] orientar os alunos que ingressaram no 6º ano a organizarem uma agenda, organizarem o material escolar, ficarem atentos à duração das aulas”. (P8)

4.3.5 A avaliação integrada

Destacamos ainda, o questionamento realizado aos professores de como entendem a relação das dimensões da avaliação educacional: avaliação de redes, avaliação institucional e avaliação da aprendizagem. Ressaltamos o seguinte entendimento

A avaliação de redes é feita através de indicadores educacionais, como por exemplo o IDEB, para atribuir um valor à qualidade de ensino de uma unidade escolar, regional de ensino ou rede. A avaliação institucional é um processo permanente de discussão sobre as práticas vivenciadas na escola como um todo para melhoria da mesma e é representada pelo projeto político pedagógico da escola. A avaliação de aprendizagem é aquela de responsabilidade do professor no processo ensino aprendizagem. Se o professor e toda a escola conseguem um resultado satisfatório, automaticamente o resultado da avaliação institucional também caminhará para um bom resultado. (P9)

Os professores entendem a relevância de cada dimensão básica da avaliação educacional, e a proposta de reflexão é aproximar essas dimensões para pensarmos numa concepção de avaliação integrada. Acreditamos que os professores entendem esses processos avaliativos de forma isolada, e o que buscamos nesse trabalho é a proposição de reflexão em conjunto, de forma articulada, como expõe Freitas et.al (2014)

A avaliação de sistema é um instrumento importante para monitoração de políticas públicas e seus resultados devem ser encaminhados, como subsídio, à escola para que dentro de um processo de avaliação institucional, ela possa consumir estes dados, validá-los e encontrar formas de melhoria. A avaliação institucional fará a mediação e dará, então subsídios para a avaliação de sala de aula, conduzida pelo professor. (FREITAS et.al, 2014, p.65)

Quanto aos documentos orientadores do município da Serra no que tange à avaliação, os professores afirmaram ter conhecimento e esses dão base a sua prática pedagógica. Percebemos quando relatam

“Estes documentos são objetos de estudo constante nas formações e a utilização deles é condição básica para o exercício profissional”. (P3)

“Esses documentos norteiam e resguardam minhas praticas pedagógicas”. (P6)

Estes documentos apresentam a avaliação como um processo quantitativo e qualitativo, discutem que estas perspectivas não devem se dicotomizar ao contrário devem se aproximar e construir possibilidades. (P7)

Todos esses documentos embasam minhas práticas pedagógicas, desde o momento da elaboração do plano de ensino anual e de projetos pedagógicos que desenvolvo na escola. (P8)

Embasam no momento de planejamento e de reavaliação da prática, que ocorre frequentemente. (P11)

[...] tenho conhecimento dos documentos e eles são o Norte para que o professor possa desenvolver seu trabalho, pautado dentro da lei que rege a educação Básica do Brasil. Sempre embasar-se nestes documentos e seguir o Regimento Referente de cada Unidade de ensino, se pautando também no Projeto Político Pedagógico, torna-se imprescindível para o desenvolvimento da proposta e que meu trabalho esteja respaldado legalmente. (P12)

Ao que se referem ao encaminhamento das discussões sobre a avaliação e como a escola pode contribuir, os professores afirmaram

A escola, como parte da construção de sua identidade, precisa ofertar momentos de formação com o objetivo de estabelecer critérios para avaliação. (P3)

“Acredito que por meio de formação continuada em serviço” (P7)

“Através de cursos oferecidos nos momentos de reunião de formação continuada e durante os planejamentos”. (P8)

“Através de reuniões pedagógicas e conselhos de classe, buscando reflexões para alcançar uma melhoria no processo avaliativo.” (P9)

Através de reuniões pedagógicas com o corpo docente em questão ou todo ele, assim como assessoramento do corpo técnico pedagógico nos horários de planejamento do professor, a escola pode encaminhar discussões e reflexões sobre avaliação” (P10)

Acho que momentos de formações onde podemos compartilhar experiências ajudaria bastante, pois os professores com mais experiência de aula compartilharia a bagagem de conhecimento deles, e os professores recém formados poderiam aprender e compartilhar suas experiências. (P11)

A formação continuada (Freitas, 2014) pode ser muito importante, com o sentido de ajudar a criar práticas adequadas de ensino e de aprendizagem, incluídas as de avaliação. Por mais que seja de responsabilidade do professor, a avaliação da aprendizagem deve integrar o projeto político pedagógico, elaborado pelo coletivo escolar, base também da avaliação institucional. É por meio desse coletivo que se busca reflexões que contribuam para a prática pedagógica de cada professor.

Através da formação continuada que construímos e realizamos junto aos professores, refletimos sobre a importância da avaliação integrada e como esta pode auxiliar na construção de práticas de avaliação que expressem a docência numa perspectiva a favorecer a aprendizagem e a enfrentar as dificuldades de aprendizagem e promoção nos sextos anos.

No que respeita a multidimensionalidade da avaliação integrada, e a sua contribuição nessa proposta inspirada também no Sinaeb, realizamos as reflexões que foram fundamentais ao entendimento que há necessidade de uma ampliação nas discussões que se entrelaçam a esse conceito que se aproxima da articulação dos demais níveis da avaliação educacional, da avaliação da aprendizagem, da avaliação institucional e da avaliação de redes. E a relevância para que esses processos avaliativos interajam entre si, considerando dessa forma as múltiplas dimensões da avaliação educacional.

5 PROPOSTA DE PRODUTO EDUCACIONAL

Nesse capítulo trataremos da proposta de formação continuada construída a partir da pesquisa intitulada “CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO INTEGRADA NA TRANSIÇÃO DOS ANOS INICIAIS PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”, realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) na linha de "Docência e Gestão de Processos Educativos", da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Grupo de Pesquisa: Gestão da Educação Básica, Trabalho e Avaliação Educacional - GETAE e está integrada ao Laboratório de Gestão da Educação Básica do Espírito Santo – Lagebes/CE/UFES. Trata-se da proposta de produto educacional com relevância social realizada a partir dos estudos efetivados e do levantamento de dados extraídos dos questionários aplicados junto aos professores acerca da temática proposta, o que nos levou a refletir sobre as abordagens de Freire.

A proposta de um produto de relevância social surgiu a partir da necessidade de construir coletivamente e de forma colaborativa a formação continuada junto aos professores da EMEF “Serrana” o que nos possibilitou a reflexão e o debate sobre a avaliação integrada no contexto da escola.

Os encontros formativos contribuíram então, para a construção de possibilidades e alternativas que possam resultar em mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e produção de melhoria do ensino num sentido crítico libertador. Possibilitamos dessa forma, que o grupo de professores da EMEF “Serrana” se tornasse parte do processo de reflexão, construção e execução e que, além disso, fizesse parte dos debates e decisões tomadas acerca da temática sobre a avaliação integrada. Paulo Freire afirma que, na “perspectiva libertadora” busca-se uma educação conscientizadora, na medida em que além de conhecer a realidade, busca transformá-la.

Buscar essa aproximação do grupo de professores com a realidade que os cercam, possibilitou que construção de possíveis alternativas para que haja a transformação desta realidade, através do diálogo e do fortalecimento da participação democrática de todos, sendo uma relevante oportunidade, pela relação dialógica e dialética estabelecida com a pesquisa e com o processo formativo a ser desenvolvido durante a mesma, de compartilhar experiências e de ensinar e de aprender.

Descrevemos os momentos formativos propostos com o grupo, e reflexões sobre as práticas pedagógicas no contexto escolar com intuito de problematizar sobre a avaliação integrada, envolvendo as três dimensões básicas: a avaliação de redes, a avaliação institucional e a avaliação da aprendizagem, suas concepções e perspectivas para as turmas de sexto ano do ensino fundamental e a construção coletiva de caminhos para as novas concepções e práticas avaliativas, no intuito de superação de práticas que se mostraram insuficientes, conforme objetivos dessa pesquisa. Em face disso, construímos coletivamente e desenvolvemos os encontros formativos com o grupo de professores da EMEF “Serrana”. Esses momentos apresentaram como objetivo produzir espaços de diálogo e de reflexão crítica sobre a avaliação educacional no contexto escolar.

Após a realização da tabulação e categorização dos dados coletados por meio dos questionários respondidos pelos professores, e identificação dos pontos a serem abordados no que tange a avaliação educacional, foi colocado junto ao coletivo de professores da escola a proposta de construção desses momentos formativos.

5.1 ENCONTROS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA EMEF “SERRANA”

Com o enfrentamento a Pandemia da Covid 19, surgiu a necessidade de reestruturação da coleta de dados. Os encontros formativos que inicialmente seriam presenciais, aconteceram de forma online por meio do aplicativo de videoconferência do Google Meet disponível para realização das reuniões.

No 1º encontro, buscamos compartilhar com o grupo de professores os objetivos de socializar conhecimentos sobre a concepção de avaliação integrada, coletivizar as análises realizadas sobre as concepções e práticas avaliativas efetivadas pelos professores com os alunos dos sextos anos da EMEF “Serrana”, assim como as estratégias e recursos pedagógicos que são efetivados com esses alunos e propor reflexões sobre a concepção de avaliação integrada, através da construção coletiva dos encontros formativos.

Já no 2º encontro, reafirmamos com os professores e demais profissionais a nossa proposta inicial em refletirmos sobre a avaliação integrada e as possibilidades de planejamento e articulação dos processos avaliativos nas três dimensões: avaliação da aprendizagem, avaliação institucional e avaliação de redes de forma integrada.

No 3º encontro, realizamos as discussões em decorrência dessas problematizações, já com maior entendimento acerca da avaliação integrada.

No 4º encontro, foi proposto o estudo de um material elaborado, a partir das demandas levantadas junto ao grupo de professores, para servir de referência nas discussões acerca dos processos avaliativos. Importante frisarmos que esse material foi construído coletivamente, partindo das necessidades formativas apontadas pelo grupo durante os três primeiros encontros de formação.

Durante o 5º e último encontro, propusemos finalizar as discussões iniciadas no encontro anterior. Realizamos a necessidade de revisão do Projeto Político Pedagógico da Unidade de Ensino e a sua articulação com proposta e reflexões realizadas acerca da avaliação integrada, e que esteja atrelado às demandas e necessidades da comunidade escolar, alvo também de nossas discussões.

5.1.1 1º Encontro Formativo

No dia 23 de setembro de 2020 teve início às 9h, o nosso primeiro encontro de formação continuada com os professores da EMEF “Serrana”. Diante das dificuldades encontradas durante esse ano atípico, devido ao enfrentamento à Pandemia da Covid 19, os encontros formativos foram agendados de forma online, porque até então as escolas permaneciam fechadas. Dessa forma, utilizamos o Google Meet, para nos auxiliar nos encontros de formação com os professores.

Participaram dessa reunião, os professores da Unidade de Ensino, assim como pedagogas, coordenadores de turno e diretor escolar. Para dialogar com o grupo e trazer as reflexões necessárias no que tange a avaliação educacional, conduzimos esse importante momento e levamos ao conhecimento dos participantes a intenção e o desejo de trazer contribuições pertinentes a temática proposta, a avaliação integrada.

Iniciando a reunião, foram realizados os cumprimentos iniciais, as boas vindas, e a apresentação da pesquisadora àqueles que ainda não a conheciam. Por trabalhar na EMEF “Serrana” há 09 (nove anos) e ter um caminho trilhado, a inserção no grupo foi de forma positiva e satisfatória. Os motivos que nos levaram a realizar tal momento de formação foram expostos juntamente com os nossos propósitos que

foram ressaltados: socialização da temática da pesquisa, coletivizar com os pares a importância de refletirmos sobre a avaliação educacional e problematizar os dados adquiridos por meio dos instrumentos de coleta de dados, os questionários que foram implicados aos sujeitos da pesquisa.

Dando prosseguimento, foi apresentada ao grupo a nossa temática central: **CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO INTEGRADA NA TRANSIÇÃO DOS ANOS INICIAIS PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL** para que pudéssemos refletir a partir da concepção a qual advogamos numa perspectiva crítico-emancipatória.

Justificamos com o grupo a importância dessa pesquisa em refletir sobre as perspectivas para essa avaliação e possibilitar dessa maneira, sua ressignificação e transformação necessária.

Apresentamos o objetivo geral dessa pesquisa que se coloca em investigar as concepções e práticas avaliativas efetivadas pelos professores com os alunos do sexto ano do ensino fundamental e contribuir para sistematização de propostas educacionais que possam resultar em mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e produzir melhoria do ensino no sentido crítico emancipatório. Os objetivos específicos foram elencados e se colocam em sistematizar conhecimentos sobre a concepção de avaliação integrada; identificar e analisar as concepções e práticas avaliativas efetivadas no ensino fundamental e, especialmente, no sexto ano desta etapa; identificar quais estratégias de ensino e recursos pedagógicos os professores utilizam com os alunos do sexto ano do ensino fundamental; e a proposição de reflexões sobre práticas pedagógicas no contexto escolar com intuito de problematizar a avaliação da aprendizagem, suas concepções e perspectivas para as turmas de sexto ano do ensino fundamental.

Foram expostos os dados do Inep relacionados ao ano de 2018, e como esses dados contribuem com a exclusão social dos nossos alunos. Dados investigados e analisados criticamente à luz dos nossos referenciais teóricos. E como o desenvolvimento dessa pesquisa nos possibilitou buscar possíveis alternativas para reflexão das questões relacionadas ao fluxo e ao combate à exclusão dos alunos no processo de promoção do direito à educação.

Anunciamos o aporte teórico, as contribuições e reflexões de Freire (1989, 1996, 2014) no diálogo e na busca de uma educação libertadora, crítica e emancipatória a partir da consciência crítica dos educandos, Freitas et.al (2014) e suas problematizações acerca da articulação e integração da avaliação da aprendizagem, avaliação institucional e avaliação de redes e uma compreensão integrada desses processos avaliativos, Saul (1995) advogando na perspectiva da avaliação emancipatória no processo de descrição, análise crítica de uma dada realidade, visando transformá-la com proposições e alternativas, Esteban (2001) e a reflexão sobre a avaliação que só tem sentido se estiver atravessada pela reflexão sobre a produção do fracasso / sucesso escolar no processo de inclusão / exclusão social.

Buscamos dialogar com o grupo de professores a qual perspectiva essa pesquisa advoga, reiterando a relevância do nosso embasamento teórico para a construção de uma avaliação que garanta um ensino-aprendizagem crítico significativo.

Procuramos fundamentar as discussões indo ao encontro dos documentos legais pertinentes ao município da Serra, investigando e analisando sobre o que tange a avaliação educacional.

Afirmamos para o grupo a possibilidade de refletirmos sobre a avaliação integrada e a possibilidade de trabalhar articuladamente dando fomento aos processos que a envolvem.

Descrevemos o nosso objeto de estudo para os participantes do encontro formativo, as concepções e práticas avaliativas efetivadas pelos professores das turmas de sexto ano e os instrumentos de pesquisa que a compuseram, os questionários já respondidos pelos nossos sujeitos e suas análises, as observações realizadas pela pesquisadora e o diário de campo como material essencial para seus registros.

Socializamos com o grupo, sobre a metodologia aplicada nessa investigação, que se trata de uma pesquisa participante. Essa modalidade de pesquisa nos permite a participação tanto do pesquisador, quanto dos sujeitos participantes. Apresentamos os questionários nos quais tivemos todas as devolutivas entregues, como fonte de produção de dados, assim como nossos diálogos formativos, as nossas observações e o nosso diário de campo.

Os professores participaram desse momento coletivo, com indagações e questionamentos pertinentes, o que muito contribuíram para o decorrer desse diálogo.

Esse momento foi aberto por uma professora participante e atuante em turma de 5º ano. A mesma pontuou uma importante colocação

No sentido de se trabalhar essa transição dos alunos dos anos iniciais para os anos finais de forma coletiva, buscamos aproximar essas duas fases do ensino fundamental e minimizar situações de estranheza para os alunos. Realizamos esse momento com a turma despertando o interesse dos alunos de maneira crítica, dialógica e democrática. Há grande relevância em se trabalhar de forma interdisciplinar, pois dessa forma, possibilitamos o diálogo entre as diferentes áreas e seus conceitos, de maneira a integrar os conhecimentos distintos. Esse momento de transição para os alunos representa um desafio para a nova adaptação dos mesmos, mas que com auxílio do coletivo escolar tem alcançado resultados positivos.

(Professora do 5º ano-turno matutino)

Agregamos a esse relato importante desta professora, a excelente reflexão realizada por ela. Esse relato vai ao encontro da nossa proposta, no sentido de buscar perspectivas para as turmas de sextos anos, contribuindo para sistematização de propostas educacionais que possam resultar em mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e produzir melhoria do ensino num sentido crítico emancipatório.

Foi realizado um apontamento por um professor no sentido da análise dos dados do Inep, quanto aos gráficos apresentados o que nos revela a taxa de reprovação dos alunos. Segundo os gráficos, a taxa de reprovação dos alunos dos sextos anos oscilou de 13,2% a 17,2% do total de alunos. Essa análise nos possibilitou investigar tanto a nível nacional, estadual, municipal e local as taxas apresentadas.

O professor aponta que “*esse dado não o trouxe estranheza e não considera esses dados negativos*”. (Professor de 6º ao 9º ano).

Buscamos problematizar sobre a “educação como promoção do direito a todos”, o que nos garante o artigo 205 da Constituição Federal de 1988. Dialogamos sobre como nossa pesquisa busca justamente refletir sobre esses dados que se tornam presentes no cotidiano escolar e que contribuem para a exclusão escolar e social dos nossos alunos.

Mais um questionamento foi realizado por um professor, quanto à participação da família nos processos avaliativos “*De que forma a escola pode inserir a família nessa proposta?*” (Professor de 6º ao 9º ano).

Problematizamos que em nosso entendimento, a avaliação deve ser um processo compartilhado entre professores, alunos, famílias e toda comunidade escolar. Sendo de grande relevância a família como participante do processo de avaliação, e contribuindo de forma satisfatória.

Em busca de coletivizarmos as nossas indagações e reflexões, agendamos o próximo encontro no sentido de trazer as nossas inquietações para problematizarmos com o grupo.

5.1.2 2º Encontro Formativo

No dia 29 de outubro de 2020 teve início às 9h, o nosso segundo encontro de formação continuada com os professores da EMEF “Serrana”. O encontro aconteceu de forma remota, por meio do Google Meet para delimitação das ações e propostas com o grupo e estabelecemos a importância da construção coletiva de nossos encontros formativos para dialogarmos sobre a concepção de avaliação integrada.

Realizamos o encontro e buscamos o diálogo, promovendo a socialização dos dados tabulados e categorizados mediante os instrumentos de coleta de dados.

Agradecemos aos professores pelo envolvimento e participação. Nesta prática, apresentamos que, tivemos todas as devolutivas na proposição dos questionários, o que foi de extrema relevância para o desenvolvimento do nosso trabalho.

Socializamos os dados, sendo questionado ao grupo a questão inicial proposta “O que é avaliar?”. Em nossas tabulações procuramos identificar e analisar as concepções e práticas avaliativas efetivadas nas turmas de sextos anos da EMEF “Serrana”.

Retratamos que, a categorização define-se com os seguintes enquadramentos das respostas: Verificação da aprendizagem e processo de ensino aprendizagem. Em nossa investigação, socializamos com os pares que pudemos observar que, um grupo de professores está atrelado ao conceito de verificação da aprendizagem. Porém, registramos a importância colocada por outra vertente de entendimento quando se coloca a avaliação educacional pensada de forma participativa, democrática e contínua.

Ressaltamos ainda que um grupo de professores relataram a importância da reflexão crítica sobre a prática docente. Assim como aponta Freire (1996)

“... na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.” (p.21)

Elencamos junto ao grupo as reflexões acerca da avaliação classificatória e avaliação formativa. Socializamos os resultados com os pares, segundo o entendimento dos professores participantes, na avaliação classificatória desconsidera-se a diversidade de saberes e há uma padronização de respostas enquanto que a avaliação formativa (FERNANDES, 2009, p. 59) é um processo pedagógico, plenamente integrado ao ensino e à aprendizagem, cuja principal função é de regular e de melhorar as aprendizagens dos alunos. Importante destaque dado aos elementos que constituem a avaliação formativa, como a autoavaliação e o feedback, questões também colocadas para os professores trazerem suas considerações. Nesse ponto, o grupo entende que seja relevante o desenvolvimento dessas ações no processo avaliativo com os alunos.

Socializamos ainda as estratégias de ensino e recursos pedagógicos que os professores indicam utilizar com os alunos do sexto ano no processo de avaliação.

Compartilhamos com o grupo que, nota-se o predomínio das provas como instrumento avaliativo, mas também há a utilização de outros instrumentos como seminários, trabalhos em grupo, relatórios, portfólios no processo avaliativo com os alunos.

De acordo com os dados tabulados, os professores relatam que há um trabalho no sentido de revisar os conteúdos com os alunos dos sextos anos, uma recapitulação, procuram trabalhar com diagnóstico e trazer a ludicidade como forma de acolhimento para com esses alunos. Também destacaram a importância da orientação quanto ao ingresso ao sexto e sua organização quanto à duração das aulas, quantidade de professores e disciplinas

Os professores também entendem a relevância de cada dimensão básica da avaliação educacional, avaliação da aprendizagem, a avaliação institucional e a avaliação de redes e a proposta de reflexão é aproximar essas dimensões para pensarmos numa concepção de avaliação integrada.

Quanto aos documentos orientadores do município da Serra no que tange à avaliação, os professores afirmaram nos instrumentos de coleta de dados, ter conhecimento e esses dão base a sua prática pedagógica.

Pontuamos a relevância da formação continuada (FREITAS, 2014) no sentido de ajudar a criar práticas adequadas de ensino e de aprendizagem, incluídas as de avaliação.

Abordaremos no próximo encontro a avaliação educacional no contexto da pandemia, e como pensar em avaliação nesse contexto vivenciado, como atribuir os processos avaliativos num contexto pandêmico?

5.1.3 3º Encontro Formativo

Devido ao contexto pandêmico apresentado, os encontros formativos sequenciaram no ano de 2021. No dia 07 de abril de 2021 retomamos a nossa proposta de formação continuada e teve início, às 9 horas o terceiro encontro formativo para os profissionais da EMEF “Serrana”. Reassumimos a formação continuada depois um período conturbado vivenciado pela Pandemia da Covid 19. Após a conclusão do ano de 2020, e início do ano de 2021 reiniciamos a formação continuada junto ao grupo. O início do ano letivo de 2021 foi marcado por uma tentativa de retorno presencial com os alunos, mas logo depois as aulas presenciais foram suspensas por conta das altas taxas de transmissão do coronavírus. Nessa conjuntura, tivemos que reavaliar os nossos encontros quanto às datas e horários e a prescrição da nossa organização para essa demanda. Decidimos dar continuidade ao processo de formação continuada de forma *on line* para que pudéssemos obter êxito em nossas ações.

A formação intitulada “Concepção de avaliação integrada na transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental” objetivou-se no sentido de realinhar com o grupo a finalidade proposta dessa pesquisa. Resgatamos os objetivos elencados nesse trabalho, a metodologia desenvolvida, os instrumentos utilizados para a produção dos dados e a proposta de formação continuada.

Nesse contexto escolar vivenciado, foram colocadas as inquietações relacionadas às turmas dos sextos anos e os processos avaliativos, assim como suas formas de organização e execução que os envolvem.

Compartilhamos com o grupo que, depois de um ano de estudos e aprofundamento teórico, a inserção da pesquisadora ao campo de pesquisa, a EMEF “Serrana” se

deu no ano de 2020. E que, nesse momento nos deparamos com o cenário atual de pandemia, o que muito tem nos afetado e atravessado diretamente as nossas vidas e vivências.

Relatamos ao grupo que, houve a necessidade de reestruturação da proposta inicial dos nossos encontros que aconteceriam de forma presencial, mas que no momento a adequação aos protocolos de segurança nos oportuniza aos encontros de forma *on line* e remota.

Realizamos as nossas ações que tiveram como êxito a devolução de todos os questionários, instrumentos de coleta de dados, com as problematizações e reflexões dos professores sobre a temática proposta, avaliação educacional.

Socializamos com os professores as análises compreensivas das falas dos nossos participantes, diante do instrumento disponibilizado. Foi relevante esse momento, pois pudemos ainda trazer as contribuições dos nossos referenciais teóricos.

O grupo participou de forma satisfatória e positiva ao qual agregamos conhecimentos e discussões pertinentes acerca da avaliação educacional.

Retomamos a importância da reflexão, planejamento e execução da avaliação integrada na proposta de uma avaliação crítica e emancipatória, ancorada aos pressupostos de Freire.

A avaliação integrada como proposta na construção de práticas de avaliação que expressem a docência numa perspectiva a favorecer a aprendizagem e a enfrentar as dificuldades de aprendizagem e promoção nos sextos anos.

Inspirada também no Sinaeb, a avaliação integrada nos conduz ao entendimento que, há a necessidade de uma ampliação nas discussões que se entrelaçam a esse conceito que se aproxima da articulação dos demais níveis da avaliação educacional, da avaliação da aprendizagem, da avaliação institucional e da avaliação de redes. E a relevância para que esses processos avaliativos interajam entre si, considerando dessa forma as múltiplas dimensões da avaliação educacional.

5.1.4 4º Encontro Formativo

No dia 28 de abril de 2021, teve início às 9h o nosso quarto encontro formativo com os professores da EMEF “Serrana”. A reunião aconteceu por meio do Google Meet e teve como tema “Práticas de avaliação da aprendizagem no município da Serra”. Nosso objetivo pautou-se em trazer discussões relacionadas aos processos avaliativos as possibilidades de reflexão da avaliação integrada em tempos de pandemia na Rede Municipal de Ensino da Serra.

Discutimos que, nesse contexto pandêmico vivenciado, os processos de ensino-aprendizagem, os limites e desafios da mediação docente e das aprendizagens tem se tornado temas relevantes e pertinentes.

Realizamos um recorte do contexto histórico da avaliação educacional no Brasil, e socializamos os documentos orientadores que preconizam no município da Serra no que tange a avaliação educacional.

Discutimos a necessidade de rever a concepção de avaliação e de (re)construir coletivamente uma nova concepção que atenda a essa demanda.

Apresentamos os documentos ao que tange a avaliação educacional e que são preconizados pelo município da Serra. São eles, o Plano Municipal de Educação, o Regimento Referência, a Orientação Curricular e o que é pautado em cada um deles.

Quanto ao Plano Municipal de Educação, aproxima-se da perspectiva proposta de avaliação prevista no Plano Nacional de Educação – PNE – aprovado por meio da Lei 13.005/2014 que institui o Sinaeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) constituído das avaliações externas já existentes e de outras avaliações que alarguem a visão sobre a educação e o ensino, considerando outros elementos até então alijados como insumos, formas de contratação de professores e demais processos educacionais. Porém, até o momento não tivemos situações concretas e realizadas, mesmo sendo assegurados na forma da lei quanto ao Município instituir o Sistema de Avaliação da Educação Pública Municipal próprio, como um dos instrumentos orientadores à avaliação da qualidade da educação da Rede Municipal de Ensino.

Quanto ao Regimento Referência o artigo 90 trata sobre a avaliação, e no documento expressa “a avaliação como uma prática pedagógica que compõe o processo de aprendizagem e desenvolvimento e de ensino aprendizagem.” O documento faz referência à proposta de articulação dos três níveis da avaliação educacional: avaliação da aprendizagem, avaliação institucional e avaliação de redes. Há uma aproximação da proposta a qual advogamos nessa pesquisa.

No documento de Orientação Curricular, observamos que há uma preocupação quanto a avaliação da aprendizagem e a influência da pedagogia tradicional ainda muito presente nas escolas do município. Mas, que há um movimento forte de críticas a esse modelo tradicional e há construção de ações de avaliação com destaque ao caráter processual e qualitativo, diversificação de instrumentos avaliativos e participação dos educandos em todo processo pedagógico.

Nesse contexto, socializamos com os professores quanto aos documentos orientadores no que tange a avaliação educacional do município da Serra, reafirmando as possibilidades de construção dos processos avaliativos a partir desses documentos.

5.1.5 5º Encontro Formativo

No dia 14 de maio de 2021, teve início às 9h o nosso quinto encontro formativo com os professores da EMEF “Serrana”. Essa reunião aconteceu, mais uma vez por meio do Google Meet por ainda vivenciarmos a Pandemia da Covid 19, não sendo possível ainda a realização no formato presencial. Participaram ainda as professoras em assessoramento pedagógico, os coordenadores de turno e o diretor escolar.

Iniciamos a formação intitulada “Processos avaliativos em tempos de pandemia nas Unidades de Ensino na Rede Municipal da Serra”, explanando sobre a temática nesse tempo tão desafiador que é o contexto da pandemia. A avaliação tem sido um tema bastante atual e extremamente pertinente trazer essas discussões para o cenário educacional.

Inauguramos assim o encontro formativo, trazendo para o grupo questionamentos importantes e válidos a serem retomados, *Por que avaliar? Para que avaliar? O que avaliar? Como avaliar? Quem avaliar?*

Buscamos refletir nos momentos formativos anteriores sobre o conceito de avaliação educacional e alargamos assim sua conceituação que vai para além da avaliação da aprendizagem. Retomamos os estudos de Freitas et.al (2014), quando o autor propõe a articulação das três dimensões básicas da avaliação: avaliação da aprendizagem, avaliação institucional e avaliação de redes.

Colocamos que o nosso desafio é pensar numa avaliação em um contexto pandêmico, desafios que se colocam num ensino não presencial, com obstáculos devido às ferramentas tecnológicas que estão postas e que precisamos dominá-las num curto espaço de tempo.

Procuramos dialogar com o grupo, na seguinte questão, *Por que avaliamos?* E refletimos que o nosso entendimento se aproxima da concepção de avaliação formativa. Avaliamos para formação e desenvolvimento do aluno, como um processo (FERNANDES, 2009) dialogado, planejado, integrado e de acompanhamento das aprendizagens, ao mesmo tempo em que se promove a melhoria da prática pedagógica do professor.

No decorrer desse estudo, indagamos sobre: *Para que avaliamos?* Nesse sentido, problematizamos sobre a avaliação e a formação do aluno: “A avaliação formativa pressupõe uma partilha de responsabilidades entre alunos e professores em matéria de avaliação e regulação das aprendizagens.” (FERNANDES, 2009, p.60)

Atribuímos ênfase as características mais relevantes da avaliação formativa: participação conjunta de alunos e professores no processo de ensino aprendizagem, feedback realizado após a avaliação com intenção de aprimorar as aprendizagens dos alunos, desenvolvimento da auto avaliação, cultura positiva de sucesso baseada no princípio de que todos os alunos possam aprender.

O que avaliamos? Na busca de problematizar acerca desse questionamento promovemos o diálogo buscando estabelecer que critérios e instrumentos avaliativos são relevantes nas reflexões da avaliação integrada, de forma crítica e emancipatória.

Como avaliamos? Quem avaliar? Procuramos discorrer sobre a diversidade de instrumentos avaliativos a serem utilizados e a importâncias desses instrumentos na promoção/exclusão do direito à educação.

Apontamos a necessidade da reflexão em torno do Projeto Político Pedagógico da EMEF “Serrana” e a sua articulação com a proposta apresentada acerca da avaliação integrada, e que esteja atrelado às demandas e necessidades da comunidade escolar, alvo também de nossas discussões.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo principal investigar as concepções e práticas avaliativas efetivadas pelos professores com os alunos do sexto ano do ensino fundamental em uma escola da Rede Municipal de Ensino da Serra, a EMEF “Serrana”, e contribuir para sistematização de propostas educacionais que possam resultar em mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e produzir melhoria do ensino no sentido crítico e emancipatório.

O problema de pesquisa que se concebe como a prática de exclusão por desempenho dos alunos de uma fase de ensino para outra, se expressa por meio do questionamento em relação à avaliação: A avaliação da aprendizagem no ensino fundamental tem potencial de produzir reflexões sobre as práticas docentes e oferecer elementos para alterá-las em favor de um ensino de melhor qualidade na transição da primeira para a segunda fase que ocorre no sexto ano desta etapa de ensino obrigatório?

Para alcançar o objetivo proposto buscou-se por meio do aporte teórico, fazer a reflexão do cotidiano escolar, *lócus* da pesquisa, com os procedimentos metodológicos e sua análise de dados. Analisam-se os dados com atenção aos sujeitos, ao contexto escolar e as suas relações com o objeto pesquisado: a avaliação do ensino e aprendizagem.

Assim, a trajetória da pesquisa iniciou com a retomada do contexto histórico da avaliação educacional no Brasil e das concepções desenvolvidas em cada época.

O estudo exigiu uma investigação do tema, avaliação e sua relação com o contexto socioeconômico e as concepções, que subjazem em cada período histórico. Cada período histórico e o modelo educacional vigente, condicionando seu formato avaliativo, de acordo com a concepção hegemônica de homem, sociedade e trabalho.

Concebe também uma busca de elementos que possibilitem refletir simultaneamente a avaliação da aprendizagem, institucional e de redes de modo integrado.

Saber quais instrumentos de avaliação são utilizados pelos professores permite evidenciar características que predominam na prática avaliativa no ato de avaliar, e fornece pistas para discussões e reflexões sobre os tipos de instrumentos.

Pensar a avaliação de hoje, para trabalhar pelo direito à educação, por uma escola democrática e que cumpra seu papel na sociedade, exige olhar o passado e considerar seus vínculos políticos e econômicos atuais.

Através da formação continuada que realizamos junto aos professores refletimos sobre a importância da avaliação integrada e como ela pode auxiliar na construção de práticas de avaliação que expressem a docência numa perspectiva a favorecer a aprendizagem e a enfrentar as dificuldades de aprendizagem e promoção nos sextos anos.

7. REFERÊNCIAS

- ALENTEJANO, Paulo. Do golpe político-jurídico-midiático à ditadura escancarada. **Brasil de fato: uma visão popular do Brasil e do mundo**. Rio de Janeiro, 08 de novembro de 2016. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2016/11/08>.
- ALMEIDA, Samantha Nunes de Oliveira. **Análise da relação entre a avaliação da aprendizagem e a Prova Brasil no 5º ano do ensino fundamental da educação municipal de São Domingos-BA a partir do conceito de competência**. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, 2013.
- ALVES, Francione Charapa; SARAIVA, Rochely Silva de Lima. Ralph Winfred Tyler e os princípios básicos da avaliação do currículo. In: Encontro Cearense de História da Educação, 12.; encontro nacional do núcleo de história e memória da educação, 2., 26 a 28 set. 2013, Fortaleza (CE). **Anais...** Fortaleza (CE), 2013. p. 1809-1821.
- ARAÚJO, Gilda Cardoso; FERNANDES, Caroline Falco Reis. Qualidade do ensino e avaliações em larga escala no Brasil: os desafios do processo e do sucesso educativo na garantia do direito à educação. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 12, n. 2, 2009.
- AZEVEDO, Giselle Ferreira Amaral de Miranda. **As reformas educacionais dos anos 90 e os impactos na gestão da educação brasileira: concepções e princípios**. REVES - Revista Relações Sociais, Vol. 01 N.04 (2018)
- BALZAN, Newton Cesar; DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação Institucional: teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 1995.
- BARRIGA, Ángel Díaz. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, M. T. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 3 ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- BORGES, Regilson Maciel; ROTHEN, Jose Carlos. Avaliação Educacional Brasileira na Década de 1980: o campo entre duas abordagens. **Revista Meta: Avaliação** Jan./Abr. v. 11, n. 31 (2019)
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). (1999). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm.
- _____. **Resolução CNE/CEB nº 04/2010**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf
- _____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- _____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Portaria Nº 369 de 05 de maio de 2016. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SINAEB.** Disponível em: www.in.gov.br

_____. Ministério da Educação (MEC). **Portaria Nº 981 de 26 de agosto de 2016. Revoga a Portaria MEC nº 369, de 5 de maio de 2016.** Disponível em: www.in.gov.br

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa Qualitativa em Ciências humanas e sociais.** 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DEBATIN, Marisa. **O conselho de classe e sua relação com a avaliação escolar: um estudo em escolas da rede pública estadual de ensino de Florianópolis/SC.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

DEPREBISTERIS, Lea. Avaliação da aprendizagem – Revendo conceitos e posições. In: SOUSA, C.P. (Org.) **Avaliação do Rendimento Escolar.** 6ª ed., Campinas, SP: Papyrus, 1997.

ESTEBAN, Maria Teresa. (Org) **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.** 3 ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.** 3 ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FANTINEL, Cristiane Aparecida. **Avaliação do ensino e aprendizagem escolar: relações entre as políticas públicas de avaliação e a prática pedagógica.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Francisco Beltrão, 2018.

FAVARÃO, Cláudia Fátima de Melo. **Avaliação da aprendizagem: concepções e características.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

FEITOSA, Raimundo Moacir Mendes A utilização dos indicadores na gestão municipal. In: **Em Questão 4.** O Plano de desenvolvimento da educação. São Paulo: Ação Educativa, 2007.

FERNANDES, Claudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília/DF – 2007.

FERNANDES. Claudia de Oliveira. (Org.) **Avaliação das Aprendizagens: sua relação com o papel social da escola.** São Paulo: Cortez, 2014.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. **Por que avaliar as aprendizagens é tão importante?** In: FERNANDES, Claudia de Oliveira. (Org.). **Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola.** São Paulo: Cortez, 2014.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas.** São Paulo: Unesp, 2009.

FERNANDES, Reynaldo. O IDEB: monitoramento objetivo da qualidade dos sistemas a partir da combinação entre fluxo e aprendizagem escolar. In: **Em**

Questão 4. O Plano de desenvolvimento da educação. São Paulo: Ação Educativa, 2007.

FETZNER, Andréa Rosana. Entre o diálogo e a redução: práticas curriculares e avaliativas. In: FERNANDES, Claudia de Oliveira. (Org.). **Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola.** São Paulo: Cortez, 2014.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo, Paz e Terra. 1996

_____. **Pedagogia do oprimido.** 57. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de et al. **Avaliação Educacional: Caminhando pela Contramão,** 7ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

GARCIA, Regina Leite. A avaliação e suas implicações no fracasso escolar/sucesso. In: ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.** 3 ed., Rio de Janeiro: DP & A, 2001

GATTI, Bernardete A. **Avaliação Educacional no Brasil: pontuando uma história de ações.** EccoS Revista Científica, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIOVEDI, Valter Martins; SILVA, Itamar Mendes; AMARAL, Débora Monteiro. A didática que emerge da pedagogia do oprimido. **Revista e-Curriculum,** São Paulo, v.16, n.4, p. 1110-1141 out./dez.2018 e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP

_____. **A concepção de ensino-aprendizagem de Paulo Freire: fundamentos teóricos-filosóficos.** Curitiba: Brazil Publishing, 2019.

GONZAGA, Núbia Martins. **Qualidade da educação: o que dizem os pesquisadores da área e os professores do ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

HAYDT, Regina Célia. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem.** 6ªed. São Paulo: Ática, 2004.

HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil. **"O método pedagógico dos jesuítas - o "Ratio Studiorum" - Organização e Plano de Estudos da Companhia de Jesus"** www.histedbr.fe.unicamp.br. Acesso em: 09/06/2020

HORTA NETO, João Luiz. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación,** Madrid, v. 42, p. 1-14, 2007. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1533Horta.pdf>.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 15. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MENDES, Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz. **Avaliação institucional**: estudo da implementação de uma política para a escola fundamental do município de Campinas – SP. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas– Faculdade de Educação, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Conceito de avaliação por triangulação de métodos – Introdução. In MINAYO, Maria Cecília de Souza et al (Org.) **Avaliação por Triangulação de Métodos: abordagem de Programas Sociais**. 2ª reimpressão. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2008.

OLIVEIRA, Eduardo Augusto Moscon; SILVA, Itamar Mendes; LIMA, Marcelo (Org.) **Política educacional e gestão na escola básica: perspectivas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

OLIVEIRA, Romualdo Portela; ARAÚJO, Gilda Cardoso. Qualidade do Ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 28, p. 5-23, jan./fev./mar./abr., 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. RBPAE – v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1999.

RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes (Organizadoras). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

ROLDÃO, Maria do Céu; FERRO Nuno. O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 570-594, set./dez. 2015.

SANTOS, Edna Ribeiro. **Avaliação da aprendizagem**: instrumentos de avaliação utilizados pelos professores nos anos finais do Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP, São Paulo, 2018.

SANTOS, Daniel Domingues dos; SCORZAFAVE, Luiz Guilherme; NICOLELLA, Alexandre; SANT'ANNA, Elder Generozo. Mais é menos? O Impacto do Projeto 6º Ano Experimental – SME/RJ. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 28, n. 69, p. 718-747, set./dez. 2017.

SANTOS Alexandre André dos; HORTA NETO, João Luiz; JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb)**: proposta para atender ao disposto no Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017.

SÃO PAULO (Município), Secretaria Municipal de Educação de. Cadernos de Formação. Um primeiro olhar sobre o projeto. Série: **Ação pedagógica da escola pela via da interdisciplinaridade**. São Paulo, Maio/ Junho, 1990. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1466>. Acesso em: 26/11/2020.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: desafios à tarefa e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SAUL, Ana Maria. Referenciais Freireanos para a Prática da Avaliação. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 25, p. 17-24, novembro de 2008.

SERRA. **Lei Nº 2.665, de 30 de dezembro de 2003. Institui, Cria e Disciplina a Organização do Sistema Municipal de Ensino do Município da Serra e dá Outras Providências**. Disponível em: <http://www.serra.es.gov.br/site/pagina/cm-es---leis> Acesso em://2019.

_____. **Lei Nº 4.432, de 04 de novembro de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação da Serra – PMES – e dá Outras Providências**. Disponível em: <http://legis.serra.es.gov.br/normas/images/leis/html/L44322015.html> Acesso em: 3/maio/2019.

_____. Secretaria de Educação do Município de Serra. **Projeto Político Pedagógico da EMEF SERRANA**. Serra, 2008.

_____. Secretaria de Educação do Município da Serra. **Regimento Comum das Escolas da Rede Municipal de Ensino de Serra**. Serra, 2012

_____. Prefeitura Municipal da Serra. **Educação na Serra**. Gerência de Recursos Humanos e Coordenação de Estatística (números atualizados até o dia 31 de março de 2019). Disponível em www.serraes.gov.br. Acesso em: 09/06/2020

_____, Prefeitura Municipal da. **Orientação Curricular: De Educação Infantil e Ensino Fundamental: articulando saberes, tecendo diálogos** Secretaria Municipal de Educação / Departamento de Ensino. Serra: ABBA Gráfica e Editora, 2008.

SILVA, Assis Leão da; GOMES Alfredo Macedo Gomes. Avaliação educacional: concepções e embates teóricos. **Estud. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 29, n. 71, p. 350-384, maio/ago. 2018.

SILVA, Itamar Mendes. Autoavaliação e gestão democrática na instituição escolar. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, vol.18, n.66, pp. 49-64, 2010.

_____. Avaliação Qualitativa Formativa: o portfólio que promove aprendizagem. In TAVARES, M.I. et. al. **Estágio Supervisionado 1**, Vitória: UFES, NEAD, 2011.

_____. Gestão e Avaliações Sistêmicas. In: OLIVEIRA, Eduardo Augusto Moscon; SILVA, Itamar Mendes; LIMA, Marcelo (Org.) **Política educacional e gestão na escola básica: perspectivas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

_____. Acompanhamento e Análise Curricular: Avaliar para Aprender In RODRIGUES, Alexsandro. et al. **Currículo na Formação de Professores: Diálogos Possíveis**. Vitória: Edufes, 2018. p. 40-60.

_____; NAJJAR, Jorge Nassim Vieira; LADEIRA, Angela Maria de Almeida Silva; SANTOS, Anna Caroline Ramalho. Ideb e políticas educacionais em quatro municípios da Grande Vitória. **Estud. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 31, n. 76, p. 104-133, jan./abr. 2020.

SILVA, Leda Regina Bitencourt da. **O currículo e a distorção idade-série nos anos iniciais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2013.

SILVESTRE, Magda Mireille. **O papel do coordenador pedagógico e dos professores frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos dos sextos anos**. Monografia (Especialização em Coordenação Pedagógica). Universidade Federal do Paraná, Curitiba 2014.

SÍVERES, Luiz; SANTOS José Roberto de Souza. Avaliação Institucional na Educação Básica: Os desafios da implementação. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 29, n. 70, p. 222-253, jan./abr. 2018.

SOEIRO, L & AVELINE, S. **Avaliação Educacional**. Porto Alegre: Editora. Sulina, 1982.

SORDI, Mara Regina Lemes de; LUDKE, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. In: **Avaliação, Campinas**; Sorocaba, SP, v.14, n. 2, p. 313-336, jul. 2009.

SOUSA, Clarilza Prado (Org.) **Avaliação do Rendimento Escolar**. 6ª ed., Campinas, SP: Papyrus, 1997.

SOUSA, Sandra Zákia Lian. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: SOUSA, C.P. (Org.) **Avaliação do Rendimento Escolar**. 6ª ed., Campinas, SP: Papyrus, 1997.

_____. Avaliação na escola básica: controvérsias e vicissitudes de significados. In: FERNANDES, Claudia de O. (Org.). **Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TYLER, Ralph Winfred. **Princípios Básicos de Currículo e Ensino**, Porto Alegre, Globo, 1974.

VALPASSOS, Caroline. A Gestão da qualidade da Educação Básica: O Ideb e o ide no discurso oficial. In: OLIVEIRA, Eduardo Augusto Moscon; SILVA, Itamar Mendes; LIMA, Marcelo (Org.) **Política educacional e gestão na escola básica: perspectivas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. 18ª ed. São Paulo: Libertad, 2008.

_____. Avaliação classificatória e excludente e a inversão fetichizada da função social da escola. In: FERNANDES, Claudia de O. (Org.). **Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

VEIGA, Ilma Passos A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 2004.

VIANNA, Heraldo Marelim. A prática da avaliação educacional: algumas colocações metodológicas. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 60, p. 178-195, n. especial, dez. 2014.

YANAGUITA, Adriana Inácio. "As políticas educacionais no Brasil nos anos 1990." ANPAE. XXV Simpósio Brasileiro e II Congresso Ibero-americano de Política de Administração da Educação. Cadernos Anpae. Vol. 10. 2011.

APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecimento (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO (TCLE)

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresenta-se aos profissionais (sujeitos da pesquisa) da EMEF “SERRANA”, unidade de ensino da Rede Municipal da Serra-ES, a pesquisa intitulada **CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO INTEGRADA NA TRANSIÇÃO DOS ANOS INICIAIS PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**, de autoria da mestrandia **Danúbia Roberta Pereira Reginaldo**, como recomendação para a realização do Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação – PPGMPE, da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES.

Objetiva-se nessa pesquisa discutir concepções e práticas avaliativas efetivadas com os alunos das turmas de sextos anos do Ensino Fundamental e refletir sobre perspectivas para essa avaliação.

A pesquisa realizada no período de 2019/2020, por meio da observação, diálogos, questionários, registros em diário de campo, e a implementação da proposta de encontros formativos conta com toda equipe escolar. Considerando que o foco da pesquisa são as concepções e práticas avaliativas, os sujeitos serão os professores dos sextos anos do ensino fundamental. Solicitamos aos mesmos, consentimento para sua participação na pesquisa com esclarecimentos sobre o tratamento ético dos dados. Para garantir o tratamento ético dos dados, serão utilizados nomes fictícios dos professores. O trabalho realiza-se a partir de negociações com os sujeitos e os resultados serão disponibilizados aos interessados durante e após o relatório final que será apresentado na dissertação. Por isso, solicitamos autorização para que a mestrandia Danúbia Roberta Pereira Reginaldo possa desenvolver seu trabalho acadêmico de acordo com os objetivos propostos.

Declaro que fui informado e esclarecido sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente aceito participar deste estudo. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinada pelo (a) pesquisador (a) principal ou seu representante, rubricada em todas as páginas.

Nome do profissional	Função	Assinatura	Telefone	Email
	Professor			
	Professor			
	Professor			
	Professor			
	Professor			
	Professor			
	Professor			
	Professor			
	Professor			
	Professor em assessoramento pedagógico			
	Professor em assessoramento pedagógico			
	Diretor			

Danúbia Roberta Pereira Reginaldo
Pesquisadora Responsável

APÊNDICE B –Questionário1 - Perfil dos Participantes

DADOS PESSOAIS

Nome	
Idade	

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Formação inicial	
Ano e Instituição formadora	
Outras formações que deseje declarar	
Tempo de atuação docente	
Disciplinas que ministra	
Atua em outra escola	
Turmas na qual leciona	
Número de alunos em 2020	

Observação: Essas informações serão divulgadas na pesquisa para compor a caracterização dos sujeitos.

Eu, _____ concordo que as informações por mim fornecidas sejam utilizadas na composição do relatório de pesquisa e/ou de publicações dele decorrentes contanto que sejam observados procedimentos e protocolos éticos requeridos em pesquisa com seres humanos e que minha identidade seja mantida em sigilo.

Vitória, _____ de _____ 2020.

Participante

Danúbia Roberta Pereira Reginaldo
Pesquisadora Responsável

APÊNDICE C – Questionário 2 - Concepção de avaliação da aprendizagem e seus instrumentos

1) Para você, o que significa avaliar?

2) Que elementos se encontram envolvidos na avaliação?

3) Como deve ser realizada a avaliação da aprendizagem?

4) Na avaliação que realiza da aprendizagem dos alunos você costuma utilizar que instrumentos? Por quê? _____

5) Como você trabalha a transição dos alunos da primeira fase para a segunda fase do ensino fundamental? Há algum trabalho diferenciado para esses alunos?

6) O que você entende por avaliação formativa e avaliação classificatória? Explique se esses dois tipos de avaliação se relacionam e como isso acontece?

7) Autoavaliação: Você realiza ou costuma avaliar seu trabalho? De que forma? Usa algum roteiro, critérios? _____

8) Você costuma realizar um feedback com os alunos após a entrega dos resultados? De que forma acontece?

9) O que você entende por avaliação de redes, avaliação institucional e avaliação da aprendizagem? Como se relacionam?

10) Você tem conhecimento sobre os documentos norteadores do município, tais como: Orientação Curricular do Município da Serra, Regimento Referência para as Unidades do município em questão, Projeto Político Pedagógico da Unidade de Ensino, e também da LDB 9394/96, no que concerne a avaliação no ensino fundamental? Como esses documentos embasam a sua prática pedagógica?

11) Como a escola pode encaminhar as discussões sobre a avaliação?

APÊNDICE D - Tabulação e categorização dos questionários

1. Para você, o que significa avaliar?	
P1	Avaliar é verificar se os objetivos inicialmente pensados estão sendo atingidos e em que velocidade e grau. Também é verificar minhas práticas e pensar em meios de melhorá-las.
P2	Avaliar, para mim, significa não somente o momento das provas mas sim, um processo que se dá no dia no dia da sala de aula, não para medir ou mensurar a quantidade de acertos ou notas dos alunos. Avaliar significa melhorar o processo educacional em todos os sentidos e rever em qual etapa do ensino-aprendizagem o professor acertou ou o que precisa refazer ou mudar na sua prática educacional, didática, etc. A avaliação tem que ser contínua, democrática, abrangente, participativa, levando em conta todos os aspectos que possa ver no aluno um indivíduo ativo na aquisição de conhecimentos e, principalmente avaliar somente aquilo que o foi ensinado.
P3	Avaliar é comparar o que se pretende alcançar com o que de fato se obteve como resultado.
P4	Tentar descobrir se o(a) aluno(a) compreendeu certos aspectos do assunto ensinado.
P5	Verificar o nível de aprendizagem e traçar estratégias para ajudar o aluno no seu desenvolvimento, tanto cognitivo quanto em se tornar um Ser humano melhor, a avaliação não deve ser um meio para punir e sim para ajudar a alcançar os objetivos propostos.
P6	Uma espécie de feedback que o aluno te dá sobre a relação de ensino-aprendizado que está ocorrendo.
P7	Quando penso em avaliação logo penso em verificar, mas verificar o quê? Porque verificar a aprendizagem de conceitos e abordagens realizadas em sala de aula, porém acredito que em qualquer avaliação muitos detalhes escapam porque as pessoas apreendem de modos variados e uma folha de papel e uma escrita não conseguem coletar as diferentes formas de aprender. Então, avaliar significar verificar a apreensão de aprendizagens como também verificar a nossa a incapacidade de conseguirmos abarcar a complexidade da vida que existe nas salas de aulas.
P8	Na minha opinião, a avaliação tanto pode servir como instrumento para verificar a aprendizagem do aluno, mensurando e acompanhando seu progresso, quanto para nortear o processo de ensino, desde que o professor esteja apto para usar os meios avaliativos como instrumento de feedback e reflexão crítica sobre seu trabalho, seus planos de ensino, seus métodos didático-pedagógicos.
P9	Avaliar é observar e dar um valor ao aluno através de suas mudanças e aquisições no processo ensino-aprendizagem.

P10	Aplicar algum método como instrumento que permita-me observar a fluência dos estudantes nos conteúdos estudados previamente.
P11	Avaliar é importante tanto para o estudante, quanto para o professor. É uma forma de verificar se há progresso no aprendizado do estudante ou não em relação aos conteúdos ministrados. Ao avaliar uma turma tenho como perceber se a dificuldade é coletiva ou individual, e assim rever minha prática para solucionar o déficit.
P12	A avaliação deve ser em todo período letivo, pois, em todos os aspectos educativos se faz necessário averiguar de perto o desenvolvimento do aluno no processo ensino aprendizagem. Então posso dizer que o significado de avaliar é acompanhar o desenvolvimento gradativo dos alunos dentro das capacidades e habilidades de cada um individualmente.

2) Que elementos encontram-se envolvidos na avaliação?	
P1	Pesquisa, estudo, interesse, organização, planejamento, estratégias, objetivos.
P2	Os elementos que se encontram envolvidos na avaliação começam com a pergunta “Por que avaliar?” Também, com que finalidade se fará uma avaliação, “Para que avaliar?” Uma vez que, se estabelece um sentido para se avaliar permite ao grupo (alunos, professores, pedagogos, etc.) discutir e alinhar o que realmente será abordado numa avaliação. Elementos como a investigação da realidade, a elaboração de indicadores, a escolha de fontes de informação, análise e comunicação dos resultados podem ser vistos também como elementos da avaliação.
P3	O conhecimento da situação inicial (diagnóstico), as metas a serem alcançadas (objetivo) e o resultado do trabalho realizado.
P4	Conteúdo- Método Avaliativo- Correção
P5	Desenvolvimento cognitivo e humano.
P6	Provas, trabalhos escritos, seminários, estudos dirigidos e participação em sala.
P7	Sobretudo redes de afetos, subjetividades, sentidos, significados.
P8	A avaliação da aprendizagem deve estar atrelada à metodologia de ensino, ao plano de ensino elaborado e desenvolvido pelo docente e aos seus conteúdos e objetivos.
P9	Elementos motores, cognitivos, afetivos e sociais.
	Conteúdos expostos, explicados, desenvolvidos, exercitados, corrigidos e revisados; material didático oficial; pode-se haver material extraordinário disponibilizado como conteúdo e ter todas as fases expostas no início desta resposta.

P10	<p>Há o elemento tempo (calendário, datas) que tem que ser observado com tempo hábil para contemplar a aplicação de alguns períodos. Chamá-los-ia, primeiro, de “período de aplicação de conteúdo”, depois de “período pré avaliação” e “período de avaliação” (compreendendo sua aplicação, ações pedagógicas após sua correção e avaliação modalidade recuperação). Na ministração da minha disciplina que tem carga horária pequena, isto é fundamental e uma linha muito tênue divide o controle das datas e demandas pedagógicas do caos e insucesso.</p> <p>Há o período de concepção, elaboração, revisão do processo avaliativo, além da própria avaliação do processo avaliativo e a contemplação dos conteúdos.</p> <p>Antes, durante e após o processo avaliativo há algum nível de envolvimento emocional do professor e dos estudantes (baixo, moderado ou alto).</p> <p>Há também as ações pedagógicas após aplicação de avaliação como correção, explicação, outra ou outras abordagens de explicação, esclarecimentos; pode haver por parte dos estudantes nova demonstração de fluência nos conteúdos abordados na avaliação; oportunidade para estudantes identificados com fluência insuficiente nos conteúdos presentes na avaliação participarem de uma nova contendo os mesmos conteúdos da primeira. É a minha prática em qualquer método avaliativo.</p>
P11	<p>Os critérios de avaliação de educação física para o segundo ciclo, conforme o PCN, são 3: enfrentar desafios colocados em situações de jogos e competições, respeitando as regras e adotando uma postura cooperativa; estabelecer algumas relações entre a prática de atividades corporais e a melhora da saúde individual e coletiva; e valorizar e apreciar diversas manifestações da cultura corporal, identificando suas possibilidades de lazer e aprendizagem.</p>
P12	<p>A avaliação processual (diagnóstica, formativa e somativa) pode envolver as diferentes fontes e linguagens exploradas pelo professor, e a construção de significado do documento histórico, do conhecimento de vida dos alunos no seu contexto cultural.</p>

3) Como deve ser realizada a avaliação da aprendizagem?	
P1	<p>Deve ser realizada de forma a acompanhar o aluno no processo de construção do conhecimento. Acho isso bem complicado, na verdade um desafio, porque lidamos com pessoas que apresentam tempos distintos, resultados diferentes, histórias de vida diferentes...O que acaba acontecendo, é que avaliamos de forma igual, pessoas muito diferentes. Acredito que daí vem o fracasso de muitas avaliações.</p>
	<p>A realização da avaliação da aprendizagem não deverá ocorrer apenas em um momento específico, e sim em todo em todo processo</p>

P2	educacional. A avaliação tem que ser um instrumento a ser concebida desde o início até a finalização do trabalho do professor, visará não, somente, medir quantitativamente o que o aluno sabe, mas o que de fato ele adquiriu/aprendeu e o que ele domina de conhecimento adquirido anteriormente.
P3	Verificando as mudanças obtidas a partir do trabalho realizado. A comparação do antes e depois de cada processo de aprendizagem.
P4	Levando em consideração os acertos e os porquês de cada erro.
P5	De modo orientador e cooperativo.
P6	De forma processual e contínua.
P7	Tenho quase 25 anos de sala de aula, até hoje eu não sei como deveria ser realizada a avaliação da aprendizagem. Estou sempre tentando, minha sensação é sempre de construção de uma experiência, de uma provisoriade, nunca utilizo o deve sempre uso o pode ser. Acredito que assim estou sempre me desafiando a construir novas e outras possibilidades de avaliar.
P8	Acredito que a avaliação da aprendizagem deva ser realizada de maneira quantitativa, através de instrumentos que visem mensurar e avaliar a assimilação dos conteúdos ensinados, bem como de maneira qualitativa e subjetiva, através da observação diária do processo ensino-aprendizagem e de uma reflexão crítica sobre o processo.
P9	Devemos observar o que será avaliado, selecionar as técnicas adequadas para avaliar, diversificar as técnicas e ver a avaliação como parte do processo ensino-aprendizagem.
P10	Sobretudo equilibrada e potencializadora, que fomente os estudantes a manifestarem sua fluência no conteúdo.
P11	Acredito que a melhor forma de avaliação é a observação do desempenho do estudante de forma individualizada e partindo da premissa que cada estudante tem um repertório motor diferente uns dos outros, e que quanto mais passarmos pelas diversas áreas da cultura corporal (dança, esportes, lutas, ginásticas, jogos e brincadeiras) em nossas aulas, mais iremos conseguir oportunizar que o maior número de estudante possa conhecer e demonstrar suas potencialidades.
P12	Para que haja a avaliação de aprendizagem, pode considerar as possibilidades de descrição, argumentação, explicação e problematização que envolvem a construção do conhecimento histórico escolar. Pode, também, envolver etapas individuais e coletivas de trabalho desenvolvido pelo professor.



4) Na avaliação que realiza da aprendizagem dos alunos você costuma utilizar que instrumentos? Por quê?	
P1	Provas individuais, atividades em grupo, trabalhos de pesquisa, seminários, desempenho em sala (atividades realizadas e corrigidas).
P2	Além de avaliações tradicionais (provas) e lista de exercícios são contempladas atividades desafiadoras. Desafiar o aluno é o primeiro passo para começar o longo caminho rumo ao autoconhecimento e autonomia.
P3	De forma objetiva quantitativa, as provas são utilizadas para concluir o estudo de um conteúdo. Para avaliar de forma subjetiva qualitativa, é necessária a coleta contínua de informações sobre o desenvolvimento diário das atividades com exercícios em sala e participação nos questionamentos.
P4	Depende do tipo de conteúdo ministrado.
P5	Não respondeu.
P6	Prova tradicional, trabalhos escritos e avaliações durante as aulas acompanhando o engajamento e a participação dos alunos
P7	Uso trabalhos individuais e coletivos, relatórios de ciências, produção de textos, elaboração de histórias, provas, seminários, contação de histórias.
P8	Costumo aplicar testes com questões objetivas e discursivas, ou através de produção de trabalhos, relatórios, redações, painéis, apresentação de seminários, maquetes, mapas mentais ou outros instrumentos que visem mensurar a assimilação dos conteúdos ensinados. De maneira mais subjetiva, observo o interesse e o rendimento dos alunos em sala de aula, faço apontamentos e observações em cadernos de anotações e na seção de observações da pauta oficial entregue pela escola, apresentando as observações nas reuniões de conselho de classe, mas não com intuito de mensurar e dar nota e sim, para fins de reflexão crítica sobre a metodologia adotada e sobre o processo de ensino, visando criar ajustes conforme a necessidade. Nos últimos anos tenho trabalhado com a proposta de ensino por investigação, apresentada durante os encontros de formação continuada, desenvolvendo metodologias que contemplem essa forma de ensino-aprendizagem e avaliando através desta perspectiva.
P9	Prova oral, prova escrita, pesquisas, trabalhos em dupla ou em grupo diversificando para oportunizar todos os alunos alcançarem o objetivo proposto.
P10	Avaliações que mesclam questões objetivas, discursivas; trabalho; portfólio e estudos dirigidos.

P11	Outra forma fundamental é a conversa em roda, estimular a verbalização do que o estudante aprendeu além de ser um ótimo instrumento para o professor avaliar o estudante, é também ótimo para o estudante reconhecer o que aprendeu, pois como geralmente na nossa área não se utiliza muito quadro, caderno ou livro didático, o que aprendemos fica como memória corporal e é assimilada naturalmente, se o estudante expõe e conversa sobre suas dificuldades, facilidades e as formas de superar os desafios em relação aos conteúdos ele percebe melhor a sua evolução e desempenho.
P12	Eu trabalho acompanhando a participação dos alunos nos conteúdos aplicados e o envolvimento nos debates, entendimento e nos assuntos da disciplina.

5) Como você trabalha a transição dos alunos da primeira fase para a segunda fase do ensino fundamental? Há algum trabalho diferenciado para esses alunos?	
P1	Primeiramente, tento fazer um diagnóstico com ele para saber em que nível estão. A partir daí, trabalho com revisões durante boa parte do primeiro trimestre. Nos trabalhos, costumo valorizar a parte lúdica, com atividades que envolvam poesia, desenho, música e atividades manuais. Ultimamente, tenho tentado fazer que essa fase seja menos traumática possível. Antes, tratava os sextos anos como outra turma qualquer. Todo ano, o primeiro trimestre era um martírio. Chuva de notas baixas. Tenho repensado minhas práticas.
P2	Sim, eu trabalho nessa linha que busca mediar essa transição do Ensino Fundamental, busco trazer tarefas fáceis, ou seja, tarefas que os alunos sabem/dominam, sem deixar de lançar desafios novos. Uma vez, desafiados os alunos se sentem seguros para se aventurar na busca de conhecimentos diferente, inéditos. Alunos seguros são alunos autônomos.
P3	O sexto ano é uma revisão do conteúdo de 1º ao 5º, o que facilita a transição no caso desta disciplina.
P4	Tento fazer uma breve recapitulação de certos assuntos dessa disciplina.
P5	Não respondeu.
P6	Tendo bastante paciência e buscando fazer os alunos amadurecerem.
	Esta transição é muito complexa, os meninos e meninas saem de uma realidade e se defrontam em outra em um período curto de tempo. Por vezes, nem são preparados para as diferenças de espaços-tempos que vão encontrar, quantidade de professores, tempo de aula determinado para cada disciplina, modos diferenciados de tratamentos com os docentes, estratégias pedagógicas e de avaliação diferenciadas. Estas e outras diferenças criam rupturas

P7	que, por vezes, podem trazer sérios prejuízos para os/as estudantes. Uma das estratégias que utilizo para tornar esta transição menos abrupta é trazer a ludicidade do trato pedagógico destas crianças, elas ainda estão em transição entre ser criança e adolescência. Por isto, o brincar, a história, os heróis em quadrinho podem permear a prática pedagógica. Porém, nada substitui o diálogo franco e aberto com as crianças e com as famílias sobre este momento da transição, é muito importante conversar com estas pessoas e torná-las parceiras no processo de aprendizagem.
P8	Costumo orientar os alunos que ingressaram no 6º ano a organizarem uma agenda, organizarem o material escolar, ficarem atentos à duração das aulas e ao rendimento em sala, apresento o conteúdo que será estudado ao longo do ano, anoto no quadro o tema da aula, os conteúdos que serão estudados no dia ou na semana e os objetivos a serem alcançados, acompanho as atividades realizadas dando visto nos cadernos e anotando na pauta, dou prazo para colocarem as anotações em dia caso não tenham conseguido realizá-las em tempo hábil, reservo minutos da aula para esclarecer dúvidas e deixar os alunos se expressarem, monitorando o tempo gasto e lembrando que o tempo de duração das aulas é diferente em relação ao do ensino fundamental 1.
P9	No início do ano letivo são feitas atividades de revisão dos anos anteriores para depois dar início aos conteúdos da segunda fase.
P10	Observo a intensidade dos processos avaliativos. A intenção é que eu pratique avaliações que evoluam em intensidade de maneira que estimule os estudantes para o estudo na disciplina que conta com um diferencial enorme comparado a prática de alguns poucos anos atrás. Falo do livro didático da disciplina que tem potencial para ser instrumento de estudo e referência bibliográfica das práticas pedagógicas sistematizadas.
P11	Como me formei em 2019 e iniciei a dar aula agora no início do ano letivo de 2020 não consigo responder essa questão.
P12	Procuro trabalhar dialogando com os conteúdos de forma interdisciplinarmente com outras áreas, buscando despertar o senso de interesse, participação, diálogo crítico dos alunos nos assuntos dessa disciplina e das outras áreas também, pois, todas contribuem para o conhecimento do aluno.

6) O que você entende por avaliação formativa e avaliação classificatória? Explique se esses dois tipos de avaliação se relacionam e como isso acontece?

P1	Classificatória é avaliar de forma tradicional, com instrumentos como provas e trabalhos, para verificar se os alunos aprenderam ou não. Já a formativa, leva em conta, toda a bagagem que o aluno adquiriu
----	---

	durante o desenvolvimento escolar. Acho que uma complementa a outra, mas, na realidade, o que se tem levado em consideração é apenas a classificatória.
P2	Eu entendo que a avaliação formativa preocupa-se com o ensino/aprendizagem ao longo de todo desenvolvimento curricular. Já a avaliação classificatória preocupa-se em classificar somente através de notas, ou seja, alunos bons ou ruins. Relacionam-se quando o professor deixa de ser agente do ensino-aprendizagem, sai do lugar de detentor do saber e passa a ser mediador do conhecimento transmitido aos alunos, vale lembrar que em nosso Sistema de Ensino ainda vigora a cobrança de notas quantitativas para aprovação ou reprovação dos alunos. O ENEM é exemplo claro desta relação classificatória pois, o que antes, nas séries iniciais ou finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, prevalece como formação/apreensão o deixa de ser nesta etapa final da vida acadêmica do educando e passa, tão somente, a vigorar classificatória para aprovação e “inclusão” no Ensino Superior.
P3	Entendo avaliação formativa como processo de constatação da formação em si, ou seja, do desenvolvimento/aquisição de habilidades e competências. A classificatória visa estabelecer um ranking dentro do grupo avaliado.
P4	Não respondeu.
P5	Avaliação formativa visa verificar o processo de ensino-aprendizagem e se o objetivo do planejamento foi alcançado, se necessário corrigir os erros antes da avaliação classificatória que mede o desempenho dos alunos.
P6	Avaliação formativa é uma avaliação que busca a formação e o crescimento do aluno, ao contrário da classificatória que busca apenas classificar os alunos por suas aptidões, não tem um projeto educacional por trás.
P7	A avaliação formativa nos auxilia a refletir no processo de auto formação como docente, como ministrei tal conteúdo? a estratégia pedagógica utilizada conseguiu alcançar os estudantes? Ela me ajuda a repensar a minha docência na relação com a discência. Também, pode me auxiliar a rediscutir questões com os estudantes. Na avaliação classificatória, há um “ranqueamento” dos estudantes. Não sei se estas concepções de avaliação se relacionam, creio que elas se dicotomizam.
	Eu desconhecia estes conceitos. Pesquisando, encontrei as seguintes definições: conjunto de práticas que utiliza diferentes métodos avaliativos para medir de maneira profunda e individual o processo de ensino-aprendizado dos alunos. Acredito que quando aplico como método avaliativo a execução de maquetes, a discussão de resultados de experimentos práticos, a apresentação de trabalhos em grupo na forma de seminários e elaboração de apresentação em Power Point ou painéis estou avaliando de maneira formativa,

P8	colocando o aluno na posição de protagonista, orientando-o a pesquisar e reproduzir o que aprendeu. A avaliação somativa (classificatória), tem como função básica a classificação dos alunos, sendo realizada ao final do trimestre ou do período letivo, classificando os estudantes de acordo com os níveis de aproveitamento previamente estabelecidos. Atualmente a classificação dos estudantes se processa segundo o rendimento alcançado, tendo por base os objetivos previstos. No meu entendimento, é uma avaliação mais quantitativa, que visa mensurar o conteúdo assimilado pelo aluno ao longo do processo e não permite que o aluno seja protagonista durante o processo avaliativo, sendo assim unilateral. Esse tipo de avaliação pode não mostrar com exatidão o aproveitamento dos estudantes porque ela não permite uma observação aprofundada e sensível por parte do professor e não estabelece um diálogo entre professor e estudantes; ela também pode desmotivar os alunos que não alcançaram uma classificação satisfatória. Acredito que esses dois métodos podem ser eficientes desde que sejam aplicados de maneira complementar e buscando melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem através do diálogo e da participação conjunta dos estudantes no processo, dando-lhes autonomia e protagonismo para desenvolverem suas habilidades e apresentarem resultados satisfatórios.
P9	A avaliação formativa preocupa-se com o processo de aprendizagem dos alunos em cada etapa antes de avançar para outra. A avaliação classificatória verifica o que o aluno consegue assimilar através de notas em períodos regulares. Essa avaliação é feita através de provas, trabalhos, etc. Acho que o êxito na avaliação classificatória acontece se a avaliação formativa for realmente criteriosa e com feedback para o aluno.
P10	É algo difícil de responder, de chegar a um conceito observando a prática pedagógica do ambiente escolar e suas demandas. Como exposto nas respostas de questões anteriores, busco a partir da minha prática docente oportunizar avaliações formativas. Mesmo assim a avaliação tem sua característica classificatória. Mas não se trata de ser uma classificação dentro de um grupo determinado, mas uma classificação individual de todos os indivíduos envolvidos, onde só há dois níveis de resultado: fluente ou não fluente é como prefiro dizer. Há quem faça uso de termos como aprovado ou reprovado; apto ou inapto; promovido ou não promovido; etc. O professor em contato com o corpo técnico pedagógico deve refletir e avaliar as avaliações já aplicadas e as que futuramente serão aplicadas. O <i>feedback</i> dos estudantes é um dos pontos para o professor refletir sobre sua avaliação ministrada assim como sua prática profissional. Os envolvimento emocional dos estudantes como indivíduos de um grupo que tem os aprovados com louvor, os aprovados sem louvor e os reprovados deve ser constantemente desestimulado, pois esta prática vem de uma memória coletiva tradicional em ambientes educacionais diversos.

P11	A avaliação classificatória é mais relacionada a gerar uma nota (prova, trabalhos) e acaba por avaliar de forma comparativa, pois gera o aluno nota 10, o aluno mediano e assim por diante. Já a avaliação formativa considera o desenvolvimento durante um processo de aprendizado todo e não de uma forma pontual e isolada.
P12	Avaliação Formativa é a avaliação que tem por objetivo melhorar o processo ensino-aprendizagem mediante o uso de informações levantadas por meio de ações avaliatórias diversas. Avaliação Classificatória, é aquela que busca meios de aferir o aprendizado dos alunos por meio de “notas”, conceituando uma determinada pontuação para que o aluno seja aprovado.

7) Autoavaliação: Você realiza ou costuma avaliar seu trabalho? De que forma? Usa algum roteiro, critérios?	
P1	Avalio de acordo com os resultados obtidos. Sei que não é a melhor forma.
P2	Sim, costumo pensar, repensar e planejar minhas ações. Minha prática pedagógica é revista através da Autoavaliação, após isso, planejar, criteriosamente, atividades e ações fazem-se necessárias retomar ou avançar nos conteúdos
P3	A avaliação do meu trabalho acontece pela percepção do quanto o estudante está satisfeito com o que está aprendendo, com seu rendimento. Enfim, avalio meu trabalho como bem feito diante do sucesso do estudante.
P4	Eu costumo avaliar o meu trabalho através do entendimento dos conceitos básicos.
P5	Sim, é necessária uma autoavaliação para verificar o que precisa ser melhorado e sempre buscando se atualizar.
P6	Sim, tento sempre pensar minha pratica de uma forma simples e buscando feedback com meus colegas mais experientes.
P7	Eu tentei utilizar a autoavaliação uma vez, foi horrível. Depois desta experiência nunca mais realizei este processo, tenho muita dificuldade em realizar. Sei da importância, compreendo como ela pode trazer implicações positivas nos estudantes no processo de avaliação, mas me sinto insegura em realizá-la.
P8	Procuro realizar uma autoavaliação buscando assessoramento pedagógico na escola onde leciono, estabelecendo diálogos entre a equipe pedagógica e ouvindo o feedback dos pais e alunos. Também busco avaliar meu trabalho através da troca de experiências com colegas de área durante os encontros de formação continuada ou por contato através de e-mails e mensagens em grupos de trabalho no <i>Whatsapp</i>

P9	Sim. Avalio se houve a participação dos alunos, se consegui motivá-los, se a relação tempo/atividade foi adequada.
P10	Sim. Mantendo contato com o corpo técnico pedagógico informando-o de minhas práticas profissionais, ouvindo suas considerações, observando atendimentos particulares a pais de estudantes ou a eles próprios, observando o relacionamento dos demais no convívio escolar com a disciplina por mim ministrada.
P11	Como me formei em 2019 e iniciei a dar aula agora no início do ano letivo de 2020 não consigo responder essa questão.
P12	Sim, procuro fazer sempre uma autoavaliação do meu trabalho, didática, bem como conhecimento dos assuntos aplicados nas aulas, fico observando o envolvimento dos alunos nas explicações expositivas e procuro sempre dialogar em forma de perguntas dentro dos assuntos expostos nas aulas, esperando e provocando o diálogo interpessoal, busco cativar o interesse deles para importância da educação e incentivá-los na motivação de provocar o conhecimento cognitivo que está dentro deles mesmos.

8) Você costuma realizar um feedback com os alunos após a entrega dos resultados? De que forma acontece?	
P1	Sempre, após a entrega das atividades, pergunto o que acharam, onde tiveram mais dificuldade. Em seguida, peço para fazerem a correção do que erraram e, em seguida, faço a correção, oral ou no quadro.
P2	Sim. Em conjunto com todos os alunos, são discutidos todos os pontos (objetivos, habilidades, competências) alcançados ou não. Assim, o aluno tem a oportunidade de refazer e entender que errar é só mais uma oportunidade para se aprender coisas que até então eram novas para ele.
P3	Sim. Sempre. O próprio estudante é quem melhor conhece suas limitações e dizer se o desempenho atual está dentro da expectativa. Isto acontece nas correções de exercícios e provas.
P4	Sim, procuro entender os porquês de alguns erros cometidos, de forma a reavaliá-los, se necessário.
P5	Sim, sempre com incentivo
P6	Sim, quando prova tradicional corrigindo a prova com a turma após a entrega quando trabalho de forma individual.
P7	Sempre retomo todas as questões com os estudantes, realizo as correções das questões e problematizo os erros.
	Procuro realizar este feedback através da correção da prova no quadro em voz alta após a entrega das avaliações objetivas e discursivas, esclarecendo dúvidas dos alunos em relação às

P8	respostas dadas por eles nas provas e revisando conceitos estudados. Também estabeleço um diálogo com os estudantes ao longo do processo de execução de trabalhos em grupo, elaboração de apresentações e maquetes e preenchimento de relatórios de atividades experimentais, esclarecendo dúvidas, orientando e corrigindo.
P9	Eu costumo mostrar para os alunos, em relação ao seu desempenho, os seus pontos positivos, aumentando sua autoestima, e os seus pontos negativos, para que possam se aperfeiçoar e obter um melhor resultado futuro.
P10	Considero ter contemplado esta questão na resposta formulada para a questão 2.
P11	Só tive tempo de realizar avaliação diagnóstica nas primeiras aulas, nesse caso o feedback se deu através da apresentação do plano de ensino, onde considerei as práticas corporais que os estudantes mais queriam e também as práticas que nunca tiveram contato, as organizei no planejamento dos trimestres e o apresentei para as turmas. No primeiro trimestre o conteúdo seria esporte de invasão (basquete, futsal, handebol), nesse trimestre considerei as práticas mais pedidas. No segundo trabalharia esportes com rede (vôlei, tênis, badminton/peteca), nesse semestre iniciaria práticas desconhecidas ou que eles tiveram pouco contato, mas que tinham curiosidade de conhecê-las, para trabalhar essas práticas utilizaria materiais alternativos, pois os materiais são mais caros e geralmente não temos nas escolas. E no terceiro trimestre trabalharia lutas e danças. Decidi usar essas duas categorias da cultura corporal no mesmo trimestre pois ambas são atividades de contato e estigmatizadas como prática feminina ou prática masculina, que inclusive apareceu em diversas falas rotuladoras durante a avaliação diagnóstica, a ideia era gerar o debate em relação esses conceitos para desconstruir pensamentos, falas e práticas discriminatórias além de aprender a lidar com o corpo do outro com respeito e responsabilidade.
P12	Sempre procura motivar os alunos da importância de contrair o conhecimento, costumo realizar feedback na maioria das aulas, mais quando chega próximo da semana de provas, separo um momento da aula, para que eles façam uma revisão dos conteúdos de outras áreas. Procuro sensibilizá-los que as notas das provas, vão ser resultado dos esforços e conhecimentos deles.

9) O que você entende por avaliação de redes, avaliação institucional e avaliação da aprendizagem? Como se relacionam?	
P1	A avaliação de rede é aquela planejada para ser aplicada de forma abrangente, em uma região, Estado, município ou país já a de aprendizagem é aquela que o professor elabora para seus alunos,

	com objetivo de avaliar a aprendizagem da turma. A avaliação institucional é aquela em que são avaliados os professores e alunos, com o objetivo de corrigir as falhas e destacar os acertos.
P2	Avaliação em redes seria aquela realizada pelo Sistema Nacional de Educação, tendo como eixo conhecimentos por áreas dos saberes. A avaliação institucional é vista como um processo global, sistêmico e contínuo em que a responsabilidade por sua consecução é atribuída aos sujeitos participantes da instituição. Avaliação da aprendizagem é aquela que ocorre durante toda a vida de um indivíduo.
P3	A avaliação de rede refere-se a como a escola é vista pelo sistema que a mantém. A avaliação institucional é como a escola é vista por quem a compõe e a avaliação da aprendizagem refere-se desempenho do estudante.
P4	Não respondeu.
P5	Na instituição de ensino todos devem estar envolvidos de maneira conjunta para que os objetivos de ensino-aprendizagem sejam atingidos, sempre trabalhando por melhorias.
P6	Avaliação de rede e uma avaliação padrão para varias escolas ligas a uma rede, a institucional, mede o rendimento dos alunos de uma escola, e a de aprendizagem é a que da o feedback para o professor de como está a relação de ensino-aprendizagem do aluno.
P7	São estratégias de avaliação capaz de avaliar o processo educacional, desde a política educacional macro até as micro políticas que ocorrem no cotidiano da sala de aula. A avaliação institucional pode auxiliar na visão global da organização e funcionamento das instituições educacionais, ela pode fomentar uma maior participação da comunidade escolar na construção de uma educação pública de qualidade.
P8	Estas avaliações são os exames padronizados pelo governo e aplicados pelo Inep nas escolas com o intuito de traçar estratégias para melhorar a qualidade da Educação nacional e de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral. Elas se relacionam com os dados sobre índice de aprovação escolar obtidos pelo Censo Escolar, gerando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o IDEB.
P9	A avaliação de redes é feita através de indicadores educacionais, como por exemplo o IDEB, para atribuir um valor à qualidade de ensino de uma unidade escolar, regional de ensino ou rede. A avaliação institucional é um processo permanente de discussão sobre as práticas vivenciadas na escola como um todo para melhoria da mesma e é representada pelo projeto político pedagógico da escola. A avaliação de aprendizagem é aquela de responsabilidade do professor no processo ensino aprendizagem. Se o professor e toda a

	escola conseguem um resultado satisfatório, automaticamente o resultado da avaliação institucional também caminhará para um bom resultado.
P10	Avaliações que pretendem obter indicadores do sistema educacional para investimentos financeiros, promoção e elaboração de políticas públicas e seus objetivos.
P11	Não respondeu.
P12	<p>A avaliação de redes é aquela em que é aferido o ensino no Brasil, como os alunos estão desenvolvendo durante o ano letivo, para que possa ser traçados novos meios de melhorar a educação no país.</p> <p>A avaliação Institucional é aquela em que cada instituição de ensino “faz”, com o intuito em identificar falhas no processo de ensino e traçar meios pedagógicos para melhorar a oferta deste ensino.</p> <p>Entende-se como Avaliação da Aprendizagem, aquela em que o professor percebe o desenvolvimento educativo do aluno ou não! Mas procura discutir meios com a equipe pedagógica, para conseguir alcançar todos os alunos de uma forma geral e inclusiva. Todas estas formas de Avaliações supracitadas, sempre estão correlacionadas e contribuem para melhorias do processo ensino aprendizagem.</p>

10) Você tem conhecimento sobre os documentos norteadores do município, tais como: Orientação Curricular do Município da Serra, Regimento Referência para as Unidades do município em questão, Projeto Político Pedagógico da Unidade de Ensino, e também da LDB 9394/96, no que concerne a avaliação no ensino fundamental? Como esses documentos embasam a sua prática pedagógica?	
P1	Tenho mais contato com as orientações curriculares do Município, uma vez que o plano de ensino é todo elaborado com base nele. A LDB estudei muito na época em que fiz o concurso público, hoje, não mais e o PPP da escola, pouco sei.
P2	Sim, tenho conhecimento da LDB. Quanto ao Projeto Político Pedagógico da Unidade de Ensino é bem difícil ler, reformular ou discuti-lo. A Orientação Curricular do Município da Serra, Regimento Referência para as Unidades do Município são documentos que até sabemos que existem, mas que nunca foram vistos e nem estudados, uma vez que, não são compartilhados com o corpo docente das Unidades de Ensino.
P3	Estes documentos são objetos de estudo constante nas formações e a utilização deles é condição básica para o exercício profissional.
P4	Sim e procuro utilizá-los como base-guia da minha prática.
P5	É importante conhecer a realidade dos estudantes, para assim direcionar a sua prática pedagógica e tornar o processo mais

	atraente, pois em cada região tem suas características.
P6	Esses documentos norteiam e resguardam minhas praticas pedagógicas.
P7	<p>Estes documentos apresentam a avaliação como um processo quantitativo e qualitativo, discutem que estas perspectivas não devem se dicotomizar ao contrário devem se aproximar e construir possibilidades. A partir desta concepção que tento construir os instrumentos de avaliação, porém ainda sinto o peso do quantitativo sobre o qualitativo no meu cotidiano. Penso que os pais, o sistema público, pensam em índices e não em processos.</p> <p>A pandemia evidencia isto, há uma grande preocupação em quantos estudantes vão avançar nos anos e não em como vão avançar nos anos. Preocupam-se nos índices do IDEB, SAEB, PAEBES que levam em consideração quantos passam de ano, mas não inexistem a preocupação em como as aprendizagens ocorreram, quais as aprendizagens ocorreram.</p>
P8	A Orientação Curricular do Município da Serra vem sendo estudada nos nossos encontros de formação continuada desde o momento em que a BNCC foi aprovada, onde a sequência de conteúdos nos anos do Ensino Fundamental II foi alterada e precisou ser compreendida pelos docentes da área. O Regimento Referência e o PPP costuma ser apresentado e discutido em reuniões de formação ou reuniões internas na unidade de ensino onde eu atuo. Tive conhecimento da LDB 9394/96 durante o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, na graduação, e também conforme venho estudando para concursos públicos e processos seletivos na Educação. Todos esses documentos embasam minhas práticas pedagógicas, desde o momento da elaboração do plano de ensino anual e de projetos pedagógicos que desenvolvo na escola, onde procuro inserir os temas transversais, bem como ao longo do processo de ensino-aprendizagem.
P9	Sim. Esses documentos norteiam o trabalho de nós professores além de facilitar a prática pedagógica.
P10	Sim. A demanda escolar <i>in loco</i> não permite uma constância de contato com todos estes materiais, principalmente PPP da unidade de ensino apesar de estar disponibilizado. Os documentos citados tratam de esferas administrativas diferentes. Os documentos federais são de maior conhecimento. Já os da esfera municipal, menor, apesar de ter acesso a eles e alguém disponível que informe sobre ele, caso seja necessário.
P11	Sim. Embasam no momento de planejamento e de reavaliação da prática, que ocorre frequentemente.
P12	Sim, tenho conhecimento dos documentos e eles são o Norte para que o professor possa desenvolver seu trabalho, pautado dentro da lei que rege a educação Básica do Brasil. Sempre embasar-se nestes documentos e seguir o Regimento Referente de cada Unidade de

	ensino, se pautando também no Projeto Político Pedagógico, torna-se imprescindível para o desenvolvimento da proposta e que meu trabalho esteja respaldado legalmente.
--	--

11) Como a escola pode encaminhar as discussões sobre a avaliação?	
P1	Através de estudos, seminários e cursos.
P2	É prática diária nas escolas discussões sobre a avaliação a todo momento, desde quando o professor, em seu planejamento semanal, reúne-se com os professores em assessoramento pedagógico, até quando pensa e planeja sua prática em sala de aula junto aos seus alunos.
P3	A escola, como parte da construção de sua identidade, precisa ofertar momentos de formação com o objetivo de estabelecer critérios para avaliação.
P4	Não respondeu.
P5	A avaliação de ser usada como uma busca por melhorias no processo de ensino-aprendizagem e não apenas como classificatória. A escola de buscar esse objetivo de maneira conjunta.
P6	Pensando em novas formas de avaliação, visto que mudanças na educação são necessárias.
P7	Acredito que por meio de formação continuada em serviço.
P8	Através de cursos oferecidos nos momentos de reunião de formação continuada e durante os planejamentos.
P9	Através de reuniões pedagógicas e conselhos de classe, buscando reflexões para alcançar uma melhoria no processo avaliativo.
P10	Através de reuniões pedagógicas com o corpo docente em questão ou todo ele, assim como assessoramento do corpo técnico pedagógico nos horários de planejamento do professor, a escola pode encaminhar discussões e reflexões sobre avaliação munido de observações e indicadores como resultados de avaliações, frequência em dias letivos e dias letivos de avaliação, atendimento aos responsáveis dos estudantes, intervenções do corpo técnico pedagógico com estudantes, etc. Vale ressaltar que quanto menor quantidade de mudanças no corpo docente, melhor é para a unidade de ensino construir melhores práticas profissionais ao longo do tempo.
P11	Acho que momentos de formações onde podemos compartilhar experiências ajudaria bastante, pois os professores com mais experiência de aula compartilhariam a bagagem de conhecimento

	deles, e os professores recém formados poderiam aprender e compartilhar suas experiências.
P12	A escola deve encaminhar todas as discussões feitas sobre a avaliação, como um instrumento que visa a dar maior unidade ao atendimento educacional, para propor com todos os envolvidos democraticamente, formas diversificadas de se avaliar o conhecimento e fortalecer a identidade da rede Municipal de Ensino. Visando concretizar-se na práxis docente consonante com os princípios de valorização e comprometida educativamente com a formação de seres humanos comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.