



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO**

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

NATIELI DALLEPRANE BERGER

**CAMINHOS PARA CONSTRUÇÃO DA AVALIAÇÃO CRÍTICO-
EMANCIPATÓRIA: UM ESTUDO EM UMA ESCOLA DO CAMPO DO
MUNICÍPIO DE SANTA MARIA DE JETIBÁ - ES**

VITÓRIA

2021



mestrado profissional
ppgmpe/ufes

NATIELI DALLEPRANE BERGER

**CAMINHOS PARA CONSTRUÇÃO DA AVALIAÇÃO CRÍTICO-
EMANCIPATÓRIA: UM ESTUDO EM UMA ESCOLA DO CAMPO DO
MUNICÍPIO DE SANTA MARIA DE JETIBÁ – ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial do grau de Mestra em Educação, na linha de pesquisa Docência e Gestão de Processos Educativos.

Orientador: Prof. Dr. Valter Martins Giovedi.

VITÓRIA

2021

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

D146c Dalleprane Berger, Natieli, 1988-
Caminhos para construção da avaliação crítico-emancipatória: um
estudo em uma escola do campo do Município de Santa Maria de
Jetibá - ES / Natieli Dalleprane Berger. - 2021.
293 f. : il.

Orientador: Valter Martins Giovedi.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

I. Martins Giovedi, Valter. II. Universidade Federal do
Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

NATIELI DALLEPRANE BERGER

CAMINHOS PARA CONSTRUÇÃO DA AVALIAÇÃO CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA:
UM ESTUDO EM UMA ESCOLA DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA DE
JETIBÁ - ES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra.

Aprovado em 30/09/2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof.º Dr. Valter Martins Giovedi
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador

Prof.º Dr. Itamar Mendes da Silva
Universidade Federal do Espírito Santo
Examinador Interno

Prof.º Dr. Alexandre Saul
Universidade Católica de Santos
Examinador Externo

Dedico este trabalho aos colegas supervisores escolares, professores e todos os profissionais que atuam nas escolas do campo do Município de Santa Maria de Jetibá-ES, os quais acreditam e valorizam a Educação do Campo. Entendemos o campo muito mais do que um perímetro não urbano. Mas sim, um campo de possibilidades que dinamiza as condições sociais existentes, enquanto projeto de mundo, projeto de homem/mulher e de sociedade.

AGRADECIMENTOS

A Deus, inteligência suprema, causa primária de todas as coisas, minha fortaleza em todos os momentos, autor e consumidor da minha fé, que abriu esta possibilidade e conduziu meus passos. A Ele, toda honra e toda glória! A Nossa Senhora, pelo cuidado e amor constante em minha vida.

Aos meus pais, Arlete e Edson pelo apoio e incentivo em todos os momentos da minha vida. Por acreditarem em mim, e não medirem esforços para a concretização dos meus sonhos. Sem vocês, nada seria possível. Aos meus irmãos, Naiara e Gabriel, por toda nossa incrível jornada compartilhada todos esses anos.

Ao meu esposo, Vitor, meu companheiro, meu maior incentivador, amor da minha vida, amigo e luz nos momentos de solidão acadêmica. Obrigada pelo cuidado, apoio e incentivo em todos os momentos da minha vida, e principalmente, gratidão pela paciência, compreensão e incentivo nos momentos desta jornada.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Valter Martins Giovedi, exemplo de humanidade e profissionalismo. O meu sincero agradecimento pela acolhida, pelos saberes compartilhados, pela sabedoria em conduzir-me, pelas orientações valiosas, e antes de tudo, por ter acreditado neste trabalho e ter me ajudado a realizar um sonho, que faz parte do meu projeto de vida. Gratidão é a palavra que define tudo o que me proporcionou neste processo.

Ao Prof. Dr. Alexandre Saul e ao Prof. Dr. Itamar Mendes da Silva, que tão gentilmente aceitaram participar e colaborar com esta dissertação, por meio de valiosas e necessárias contribuições na ocasião do Exame de Qualificação desta pesquisa, e também, por participarem da banca de defesa.

À Prof.^a Ma. Joziane Jaske Buss, minha amiga e parceira de estrada dessa jornada incrível de nossas vidas. Obrigada por todo apoio, incentivo, por me ouvir em momentos difíceis, por vibrar com cada conquista minha e por sempre ter uma palavra amiga e de conforto. Você é um ser de luz na vida de quem tem o privilégio de conviver com você.

À Prof.^a Vaudirene Schultz Cabral, minha companheira, parceira, exemplo de ser humano e inspiração profissional na Educação Infantil. Obrigada por todo apoio e compreensão enquanto companheira de trabalho na Secretaria de Educação e principalmente, pelo apoio

nos dias que me ausentava do trabalho para poder participar das aulas do mestrado. MUITO OBRIGADA!

À Supervisora Escolar Carmen Izabel de Azeredo, minha amiga amada e colega de profissão, que sempre me ouve em todos os momentos. Gratidão pela parceria constante, por sempre ter uma palavra amiga, por sempre me apoiar e principalmente, por me socorrer nas horas difíceis. Com certeza, você fez com que tudo se tornasse mais leve e brando! Que Deus lhe abençoe ricamente, amiga!

À Ex-Secretária de Educação, Beatriz Elias da Silva, por flexibilizar meu horário enquanto Coordenadora Pedagógica na Secretaria de Educação do município de Santa Maria de Jetibá-ES, para que pudesse comparecer as aulas e atividades do mestrado.

À ex-diretora do CMEI Pommern, Maria Conceição Silva e à diretora da EMEIEF São Sebastião, Aparecida Maria Queiroz da Silva, por flexibilizarem meu horário enquanto Supervisora Escolar de cada escola, para que pudesse comparecer as aulas e atividades do mestrado.

Aos professores participantes do momento empírico desta pesquisa, sem os quais, nosso produto educacional não seria possível e que aqui, faço questão de cita-los: Prof.^a Deyse Bold Foesch, Prof.^a Arlete Küster, Prof.^o Diego Colombo, Prof.^a Elisangela Berger, Prof.^a Fernanda Raquel Mendes, Prof.^a Josiany Maria Caetano Buss, Prof.^a Larissa Potratz Hartwig Ott, Prof.^a Marcia Lemke Rodrigues, Prof.^a Maria Serafina Teixeira Ferrari, Prof.^a Tatiane Lemke Marquardt, Prof.^a Vanessa Baldotto De Nardi, Prof.^a Daniela de Aquino Bento e Prof.^a Gessela Byanka Meireles Ramos. A vocês, os meus mais sinceros e eternos agradecimentos por terem aceitado participar deste momento tão importante em minha vida. Saibam que vocês foram fundamentais na concretização deste trabalho!

À Bibliotecária Haney Gostri Campos e à Prof.^a Ma. Michelly de Andrade Costa, duas pessoas incríveis que Deus colocou em meu caminho. Gratidão por toda solicitude!

À Prof.^a Dr.^a Jandira Marquardt Dettmann e à Prof.^a Dr.^a Juber Helena Baldotto, pelo apoio e incentivo para ingressar nessa linda jornada. Desejo a vocês, as mais ricas bênçãos do céu!

À Prof.^a Ma. Denise Pinheiro Quadros e à Prof.^a Ma. Flávia Márcia Costa Silva, amigas queridas que o Mestrado me apresentou. Obrigada pelo apoio e ajuda em todos os momentos dessa linda jornada.

A toda “Turma 03 - Paulo Freire”, composta por companheiros e companheiras. Que privilégio ter convivido com essa turma! Obrigada por toda troca de saberes e por tanto conhecimento acumulado.

À Universidade Federal do Espírito Santo (*campus* Goiabeiras) e aos queridos docentes do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE), os quais tive o privilégio de conhecer e aprender durante o mestrado.

A Secretaria de Educação de Santa Maria de Jetibá-ES pela abertura e parceria estabelecida.

Aos amigos, colegas de trabalho e familiares, pelo apoio, pelas orações e por torcerem para a concretização deste sonho!

“A maior riqueza do homem é sua incompletude. Nesse ponto sou abastado. Palavras que me aceitam como sou — eu não aceito. Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6 da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc. etc. Perdoai. Mas eu preciso ser Outros. Eu penso renovar o homem usando borboletas.”

(Manoel de Barros)

RESUMO

Esta pesquisa objetiva a proposição de um caminho para a construção da avaliação do processo de ensino-aprendizagem no contexto de escola do campo, fundamentado em uma perspectiva crítico-emancipatória. Para fundamentar a pesquisa, dialogamos com alguns conceitos que serviram como pressupostos teóricos para o embasamento do estudo, tais como avaliação, concepções teóricas de avaliação, avaliações externas, educação emancipatória, avaliação na perspectiva crítico-emancipatória, Educação do Campo, entre outros que se fizeram necessários para que pudéssemos compreender e vislumbrar caminhos para construção da avaliação, no contexto da Educação do Campo, fundamentada nesta perspectiva. A abordagem teórico-metodológica caracterizou-se por uma pesquisa qualitativa do tipo participante, possibilitando o envolvimento de educadores/as do campo na análise de sua própria realidade e prática, desenvolvendo-se a partir da interação entre a pesquisadora e membros das situações investigadas. Dessa forma, os sujeitos da pesquisa foram os/as professores/as que atendem as turmas de 6º ao 9º ano da EMEIEF São Sebastião da rede municipal de Santa Maria de Jetibá/ES. A pesquisa reiterou a necessidade de refletir criticamente sobre as práticas de avaliação predominantes nas escolas do campo, que são frequentemente influenciadas e penalizadas pelas avaliações externas que segregam os povos camponeses e sinalizou a necessidade de desenvolvimento de estudos e práticas sobre a avaliação dessas instituições, fortalecendo as lutas dos sujeitos do campo por uma educação libertadora. Deste processo emergiu, tanto a partir da pesquisa teórica, quanto da intervenção realizada, um conceito de avaliação crítico-emancipatória do processo de ensino-aprendizagem. O produto apresentado compreende à própria formação que foi desenvolvida e sua estruturação que se mostram como possibilidades inspiradoras de outras práticas avaliativas comprometidas com a educação libertadora.

Palavras-chaves: Avaliação. Avaliações Externas. Avaliação crítico-emancipatória. Educação do Campo.

ABSTRACT

This research aims at proposing a way to build the evaluation of the teaching-learning process in the context of a rural school, based on a critical-emancipatory perspective. For justify the research, we dialogued with some concepts that served as theoretical proposes for the study's foundation, such as evaluation, theoretical conceptions of evaluation, external evaluations, emancipatory education, evaluation in a critical-emancipatory perspective, Rural Education, among other critics that was necessary to we could understand and catch a glimpse of ways to build the evaluation in the context of Rural Education, based on this perspective. The theoretical-methodological approach was characterized by a qualitative participant research, enabling the involvement of educators from the rural school in the analysis of their own reality and practice, developing from the interaction between the researcher and members of the investigated situations. This way, the research subjects were the teachers who attend the 6th to 9th grade classes of EMEIEF São Sebastião from the set of municipal schools of Santa Maria de Jetibá/ES. The research reaffirm the need to reflect critically on the evaluation practices prevalent in rural schools, which are influenced and penalized by external evaluations that segregate rural peoples and indicated the need to develop studies and practices on the evaluation of these institutes, strengthening how struggles of rural subjects for a liberating education. From this process emerged, as from theoretical research as the intervention realized, a critical-emancipatory evaluation of the teaching-learning process emerged. The product introduced is itself formation that was developed and its structure, which shows itself as inspiring possibilities of other evaluate practices committed to liberating education.

Keywords: Evaluation. External evaluation. Critical-emancipatory evaluation. Rural education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa da localização de Santa Maria de Jetibá no Espírito Santo	24
Figura 2 - Mapa da localização das comunidades de Santa Maria de Jetibá.....	26
Figura 3 - Zonas Naturais do município de Santa Maria de Jetibá – ES.....	27
Figura 4 - Mapa de localização das escolas do Município de Santa Maria de Jetibá-ES.....	31
Figura 5 - Localização da EMEIF São Sebastião	34
Figura 6 - EMEIEF São Sebastião.....	37
Figura 7 - Diferença entre Avaliação Classificatória e Avaliação Mediadora	62
Figura 8 - Questionário do Google Forms aplicado aos professores do 6º ao 9º da EMEIEF São Sebastião.....	131
Figura 9 - Encontro do primeiro momento da pesquisa “Problematização inicial”	154
Figura 10 - Primeiro encontro do momento de “Aprofundamento Teórico”	158
Figura 11 - Segundo encontro do momento de “Aprofundamento Teórico	162
Figura 12 - Primeiro encontro do momento de “Construção Coletiva”	170
Figura 13 - Segundo encontro do momento de “Construção Coletiva”	170

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Organização da análise dos dados produzidos durante o processo de formação realizado com as professoras	152
Quadro 2 - Planejamento do 1º momento do Plano de Aprofundamento Teórico	155
Quadro 3 - Planejamento do 2º momento do Plano de Aprofundamento Teórico	158
Quadro 4 - Planejamento da Proposta de Construção Coletiva.....	162

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade de alunos por turma da EMEIF São Sebastião.....	37
Tabela 2 - Estrutura da EMEIEF São Sebastião.....	40
Tabela 3 - Questões fundamentais para a construção da avaliação crítico-emancipatória do processo de ensino-aprendizagem	115
Tabela 4 - Categorização das respostas da questão 01 do questionário	135
Tabela 5 - Categorização das respostas da questão 02 do questionário	137
Tabela 6 - Categorização das respostas da questão 03 do questionário	139
Tabela 7 - Categorização das respostas da questão 04 do questionário	143
Tabela 8 - Plano geral da intervenção pedagógica e respectivos objetivos.....	148
Tabela 9 - PLANO DA PROBLEMATIZAÇÃO INICIAL.....	149
Tabela 10 - PLANO DO APROFUNDAMENTO TEÓRICO.....	150
Tabela 11 - PLANO DA CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA DE AÇÃO.....	151

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
1.1.	ENCONTRO COM O TEMA	20
1.2	JUSTIFICATIVA	22
1.3	O PROBLEMA	23
1.4	IDENTIDADE SÓCIO-HISTÓRICA DO LOCAL DA PESQUISA	24
	1.4.1 A Educação do Campo em Santa Maria de Jetibá	29
	1.4.2 Locus de pesquisa	34
1.5	OBJETIVOS DO ESTUDO	42
1.6	APONTAMENTOS METODOLÓGICOS	42
	1.6.1 Caminhos trilhados na revisão de literatura e no referencial teórico	45
	1.6.2 Caminhos trilhados na pesquisa empírica: uma proposta de pesquisa-intervenção	47
2	UMA INCURSÃO POR ALGUMAS TENDÊNCIAS DA AVALIAÇÃO NO CAMPO EDUCACIONAL	50
2.1	PERSPECTIVAS TEÓRICAS EM DISPUTA NO CAMPO DA AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO.....	50
	2.1.1 Paradigma de avaliação da aprendizagem tradicional	51
	2.1.2 Paradigma de avaliação tecnicista de Ralph W. Tyler	55
	2.1.3 Paradigma construtivista (avaliação mediadora)	58
2.2	AS AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA: O QUE SÃO? A QUEM SERVEM?	64
	2.2.1 Conceituação de avaliação externa e avaliação de larga escala	64
	2.2.2 Breve histórico das avaliações externas e de larga escala em educação	66
	2.2.3 Avaliação Externa no Estado do Espírito Santo	70
	2.3.4 Análise crítica das avaliações externas e avaliações de larga escala em educação	75
3	A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA DE EDUCAÇÃO	79
3.1	EDUCAÇÃO DO CAMPO, O QUE É?.....	79
3.2	BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL.....	82
3.3	A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO CONCEPÇÃO EMANCIPATÓRIA DE EDUCAÇÃO.....	87
4	EDUCAÇÃO LIBERTADORA E AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA	91
4.1	EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA EM PAULO FREIRE.....	92
	4.1.1 O conceito de educação de qualidade em Freire	95
	4.1.2 O conceito de aprendizagem em Freire	96
4.2	CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA.....	97

4.3	ESTRATÉGIAS PARA SUPERAR A AVALIAÇÃO SEGREGADORA EM PROL DA AVALIAÇÃO CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA.....	103
4.3.1	Foco na aprendizagem e não em resultados.....	104
4.3.2	Ensino de conteúdos que sejam significativos.....	105
4.3.3	Diversificar as estratégias de avaliação.....	106
4.3.4	Análise cautelosa dos resultados obtidos pelos/as educandos/as.....	108
4.3.5	Realização de autoavaliação.....	110
4.4	PARÂMETROS PARA A CONSTRUÇÃO DA AVALIAÇÃO CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA.....	111

5 INICIANDO A CONSTRUÇÃO DA AVALIAÇÃO CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA NO CONTEXTO DE ESCOLA DO CAMPO 129

5.1	O OBJETIVO DA INTERVENÇÃO E SEUS DOIS GRANDES MOMENTOS: “DIAGNÓSTICO E CONSTRUÇÃO COLETIVA”.....	129
5.2	A REALIZAÇÃO DO MOMENTO DIAGNÓSTICO.....	130
5.2.1	O momento diagnóstico: como foi pensado e justificativas para as questões propostas.....	130
5.2.2	Dados produzidos a partir do diagnóstico e algumas análises.....	133

6 CONSTRUÇÃO COLETIVA DA AVALIAÇÃO CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA 147

6.1	VISÃO GERAL DAS ETAPAS PERCORRIDAS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO COLETIVA E OS PLANOS ELABORADOS PARA A REALIZAÇÃO DE CADA UMA DELAS.....	147
6.2	COMO SE DERAM OS ENCONTROS A PARTIR DA LÓGICA DOS TRÊS MOMENTOS PEDAGÓGICOS.....	152
6.3	ANÁLISES A PARTIR DE ALGUNS DISCURSOS DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	171
6.3.1	Análise dos dados provenientes do encontro de “Problematização Inicial”.....	172
6.3.1.1	Categoria: “Avaliação com reflexão da prática do professor”.....	172
6.3.1.2	Categoria: Avaliação por intermédio de provas.....	174
6.3.1.3	Categoria: “Prova não é uma ferramenta de avaliação justa”.....	175
6.3.1.4	Categoria: “Não confiança na autoavaliação”.....	176
6.3.1.5	Categoria: “Confiança na autoavaliação”.....	177
6.3.1.6	Categoria: “Mudança na prática de ensino-aprendizagem diante do resultado do aluno”.....	177
6.3.1.7	Categoria: “Ofertar o maior número possível de ferramentas avaliativas”..	179
6.3.1.8	Categoria: “Utilização maior da prova pela praticidade, mesmo não concordando com essa ferramenta.”.....	180
6.3.1.9	Categoria: “Não concorda com o uso da nota”.....	181
6.3.1.10	Categoria: “Uso da nota/conceito serve como estímulo para o aluno”.....	182
6.3.2	Análise dos dados provenientes dos encontros do momento de “Aprofundamento Teórico”.....	184

6.3.2.1	Categoria “Classificação dos alunos de acordo com sua capacidade de memorização”	185
6.3.2.2	Categoria “Comparação do modelo de avaliação tradicional na contemporaneidade”	185
6.3.2.3	Categoria “Comparação do modelo de avaliação tradicional no passado das professoras”	187
6.3.2.4	Categoria “Conteúdo pronto no plano de aula do professor e aluno mero reprodutor”	188
6.3.2.5	Categoria “Etapas da realização da avaliação tradicional”	189
6.3.2.6	Categoria “Função da avaliação formativa”	189
6.3.2.7	Categoria “Instrumentos avaliativos que decorrem da perspectiva formativa”	190
6.3.2.8	Categoria “Reflexão da prática avaliativa”	190
6.3.2.9	Categorias “Etapas da realização da avaliação formativa”	191
6.3.2.10	Categoria “Na avaliação formativa, como se dá o uso da nota”	191
6.3.2.11	Categoria “Finalidade da avaliação e como se dá o uso de notas, conceitos e menções, de acordo com a perspectiva da avaliação crítico-emancipatória”	192
6.3.2.12	Categoria “Instrumentos avaliativos que decorrem da perspectiva da avaliação crítico-emancipatória”	193
6.3.2.13	Categoria “as etapas da realização da avaliação crítico-emancipatória.....	195
6.3.3	Análise dos dados provenientes dos encontros do momento de “Construção coletiva”	196
6.3.3.1	Análise dos dados provenientes do primeiro encontro do momento de “Construção coletiva”	196
6.3.3.1.1	<i>“Como deve ser pensado o currículo e os conteúdos escolares para gerar interesse, atuação e motivação nos estudantes?”</i>	<i>197</i>
6.3.3.1.2	<i>“Como o professor deve fazer para que os instrumentos de avaliação não sejam tarefas desprovidas de significado?”</i>	<i>198</i>
6.3.3.1.3	<i>“No momento prévio de realizar uma avaliação, qual deve ser o discurso do professor para os estudantes?”</i>	<i>200</i>
6.3.3.1.4	<i>“Que tipos de anotações os professores devem fazer em relação às produções dos estudantes? Ou seja, como o professor deve apontar os erros?”</i>	<i>201</i>
6.3.3.1.5	<i>“Qual deve ser o discurso do professor no momento de dar a devolutiva aos estudantes em relação às suas produções?”</i>	<i>201</i>
6.3.3.1.7	<i>“Como proceder caso se perceba que alguns poucos estudantes cometeram muitos erros na atividade avaliativa?”</i>	<i>203</i>
6.3.3.1.8	<i>Diante da obrigatoriedade formal do uso da nota para fins de registro no sistema no final do trimestre ou bimestre, como o professor pode construir a nota de tal modo que ela não tenha caráter classificatório?</i>	<i>204</i>
6.3.3.1.9	<i>Como o professor pode fazer para que o seu trabalho seja objeto de reflexão crítica por parte de si mesmo e dos estudantes?</i>	<i>204</i>
6.3.3.2	Análise dos dados provenientes do segundo encontro da “Construção coletiva”	205
6.3.3.2.1	Categoria “Superação do currículo oficial”	205

6.3.3.2.2	<i>Categoria “Resultados encontrados após o processo de avaliação”</i>	206
6.3.3.2.3	<i>Categoria “Como apontar os erros dos alunos”</i>	206
6.3.3.2.5	<i>Categoria “Nota na perspectiva crítico-emancipatória”</i>	207
6.3.3.2.6	<i>Categoria “Autoavaliação”</i>	208
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	210
8	REFERÊNCIAS	216
	APÊNDICES	224
	ANEXOS	288

1 INTRODUÇÃO

Um dos mais maiores desafios enfrentados atualmente pelo nosso sistema de ensino, de acordo com Domingos Fernandes (2009), é o de conseguir que os alunos, em sua totalidade, tenham acesso à uma educação que os permita uma ampla integração na sociedade em que vivem. Esse desafio existe e persiste, porque ainda há a dificuldade por parte dos sistemas de educação e de formação em efetivar práticas de ensino e de avaliação que permitam às crianças, adolescentes e jovens desenvolverem plenamente as habilidades indispensáveis para prosseguirem livremente na sua vida escolar ou profissional. Para o autor,

[...] Na verdade, continuam a prevalecer *modelos* que dão ênfase ao ensino de procedimentos rotineiros que pouco mais exigem dos alunos do que a reprodução de informação previamente *transmitida*. Continuam a prevalecer modelos de avaliação pouco integrados ao ensino e à aprendizagem e, sobretudo, orientados para atribuir classificações. (FERNANDEDES, 2009, p. 19).

Na contemporaneidade, a avaliação da aprendizagem apresenta-se, em nosso sistema de ensino, como um dos principais problemas educacionais. Nota-se, de acordo com Isabel Franchi Cappelletti (2007), que os processos formativos de professores e professoras não tem levado em consideração questões da avaliação como fundamento. Para a autora, a avaliação da aprendizagem que vemos nas escolas atualmente visam a utilização de testes, provas, sempre buscando notas, e conseqüentemente a aprovação ou reprovação dos alunos e alunas.

De acordo com Cipriano C. Luckesi (1999), a avaliação da aprendizagem escolar vem sendo pauta de regulares estudos e pesquisas, com diversos vieses de tratamento, tais como filosofia, política, sociologia e tecnologia. A análise atenta do que os alunos e alunas fazem e sabem, para assim compreender quais suas eventuais dificuldades e como ajudá-los a superá-las, acabam por ficar em segundo plano, sendo enfatizado os modelos de ensino pautados em procedimentos rotineiros, os quais exigem dos alunos a reprodução de informações previamente transmitidas.

Dessa forma, esta pesquisa tem a expectativa de contribuir para duas vertentes: teórica e prática, oferecendo referências de autores para ampliar os conhecimentos do leitor acerca dos paradigmas de avaliação e reflexões sobre a pesquisa de campo realizada de maneira participante com os professores e professoras de uma escola do campo do município de Santa Maria de Jetibá - ES, subsidiando o enfrentamento de situações cotidianas comuns de avaliação da aprendizagem no “chão” da sala de aula.

Para tanto, este primeiro capítulo consiste na introdução, trazendo o processo de formação enquanto sujeito histórico da pesquisadora, perpassando o percurso acadêmico e profissional (o que nos impulsionou ao tema deste estudo). Em seguida, segue a justificativa, o objetivo geral e os específicos, uma sucinta apresentação do nosso *locus* de pesquisa - a escola investigada, uma breve apresentação do município de Santa Maria de Jetibá e o percurso metodológico da pesquisa, contendo a metodologia de Pesquisa Participante utilizada e como foi obtido o levantamento bibliográfico e a pesquisa de campo.

No segundo capítulo, dialogamos com as pesquisas sobre avaliação e seus paradigmas (avaliação tradicional, avaliação tecnicista, avaliação construtivista) por meio dos artigos, teses e dissertações – consultados nos bancos de dados da CAPES e de universidades, os quais nos deram o panorama sobre o processo de avaliação da aprendizagem e suas vertentes, bem como sobre as avaliações de larga escala e seus desdobramentos no Estado do Espírito Santo. Tal capítulo compreende ainda a análise crítica das avaliações externas e avaliações de larga escala em educação.

O terceiro capítulo compreende a primeira parte do nosso referencial teórico, que trata sobre a Educação do Campo como perspectiva coerente de emancipação dos sujeitos, trazendo a importância de considerar na avaliação da aprendizagem das escolas do campo, a diversidade contida nestes espaços, as características de cada local, assim como os saberes ali presentes. Compreende-se portanto, que tais aspectos devem obrigatoriamente estar contemplados no currículo escolar. Para tal, dialogamos com o conceito de Educação do Campo e suas características de acordo com ARROYO (2011), CALDART (2011, 2012).

No quarto capítulo, trazemos a segunda parte do referencial teórico desta pesquisa explanando sobre a Educação Libertadora e a Avaliação crítico-emancipatória, assim como também alguns estudos de práticas de avaliações segregadoras e algumas possíveis mudanças. Para isso, usamos SAUL (1988, 2007); FREIRE (2000); VASCONCELLOS (2000), os quais corroboram o conceito de educação emancipatória e avaliação crítico-emancipatória.

No quinto capítulo deste estudo é apresentado a ação do plano de intervenção dialógica junto à EMEIEF São Sebastião e seus professores participantes da pesquisa, onde mostramos de forma panorâmica todo o plano de intervenção divididos em dois momentos principais: o momento diagnóstico e o momento de construção coletiva.

No sexto capítulo, damos início a etapa da construção coletiva. De posse dos dados produzidos no momento diagnóstico, tornou-se possível planejar e executar o momento de construção coletiva da avaliação crítico-emancipatória no processo de ensino-aprendizagem coerente com a educação do campo.

E por fim, apresentamos as considerações finais deste estudo no sétimo capítulo.

Certamente, essa pesquisa busca provocar a reflexão sobre as concepções, fundamentos, políticas públicas, e principalmente, sobre as práticas avaliativas que temos hoje em nossas escolas, contribuindo para a construção de conhecimentos e procedimentos no âmbito da avaliação da aprendizagem.

1.1. ENCONTRO COM O TEMA

Todos nós somos sujeitos históricos, e como tais, vestimos as marcas do inacabamento. Da mesma forma que somos modificados pelo meio, nós também temos a possibilidade de modificá-lo. Nesse sentido, como sujeito histórico, imerso na cultura e na história da minha vivência (FREIRE, 1985), que discorro um pouco sobre a minha trajetória pessoal e profissional e também sobre a minha relação com o tema de pesquisa.

Minha trajetória na escola do campo iniciou-se ainda em minha infância, como estudante da Escola Unidocente de Santo Antônio do Sossego, zona rural do município de Itarana-ES. Minha professora que me acompanhou da 1ª até a 4ª série era moradora da comunidade e trazia consigo valores e costumes que já estávamos acostumados a ter na convivência com nossos pais.

Quando terminei os anos iniciais, o antigo primário, ingressei na 5ª série da Escola de 1º e 2º Grau Prof^a Aleyde Cosme, no centro de Itarana. Sempre tive o sonho de fazer faculdade e em 2005, já na 3ª série do Ensino Médio, prestei o Enem e me inscrevi no Prouni, conseguindo uma bolsa de estudos no Centro Universitário do Espírito Santo – UNESC, para o curso de Administração com Habilitação em Análise de Sistemas.

Em 2010, ingressei na faculdade de Pedagogia da FASE, terminando o curso no final de 2013. Em abril de 2014, iniciou-se minha carreira na Educação, quando fui chamada para um

contrato emergencial como professora para turmas do Ensino Médio Integrado em Informática da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof^a Aleyde Cosme, de Itarana-ES. Em 2014, ingressei na Pós-Graduação de Informática na Educação e cursos oferecidos pela rede estadual. Ainda no mesmo ano, assumi a Coordenação do Ensino Médio Integrado, o que perdurou em 2015 e 2016.

No final de 2015, foi lançado o edital de seleção para professores da rede municipal de Santa Maria de Jetibá, para o qual prestei o concurso para o cargo de Professor PP – Supervisor Escolar.

Em 2016, iniciei o ano como professora e coordenadora do Ensino Médio Integrado em Itarana e em abril desse mesmo ano, fui convocada para atuar na rede municipal de Santa Maria de Jetibá como servidora efetiva. Tomei posse em 04 de abril de 2016 e mantive os dois vínculos. Assumi uma escola que estava a 47 km do centro de Santa Maria de Jetibá. Portanto, foi nesse ano que minha trajetória na escola do campo foi retomada. Em minhas visitas, observava aquelas crianças pomeranas¹, partilhando valores e costumes.

Com essa experiência, rememorava fatos da minha infância. Percebi que tudo o que havia vivenciado na minha trajetória como estudante de uma escola do campo me ajudou na constituição da profissional que sou. Vi-me refletida naquele contexto e desejando cada vez mais ser parte daquela realidade. Mesmo com o vínculo de professora em Itarana, surgiu um grande interesse na realidade das escolas do campo do município de Santa Maria de Jetibá e dediquei-me muito a esse contexto, trabalhando ao lado de professores e alunos.

No ano de 2017, tive a oportunidade de retornar como professora de ensino médio. Porém, decidi dedicar-me exclusivamente às escolas do campo, nas quais atuava como Supervisora Escolar, pois me identifiquei com essa realidade campesina. Senti, nesse momento, que poderia contribuir com a prática docente do município de Santa Maria de Jetibá, município este em que as escolas estão localizadas em sua maioria, no campo.

Ainda em 2017, no mês de junho, recebi o convite para assumir a Coordenação Pedagógica do Ensino Fundamental na Secretaria de Educação de Santa Maria de Jetibá. Dentre minhas

¹ Na subseção 1.4 serão apresentadas mais informações sobre esse povo tradicional de Santa Maria de Jetibá, os pomeranos.

atribuições, também atuava como coordenadora do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo - PAEBES na rede municipal, o que me possibilitou um conhecimento maior sobre o que essa avaliação externa representa em nossa realidade educacional.

Nesse contexto, nasceu o interesse pela pesquisa das Avaliações Externas em território campesino, pois é um dos principais instrumentos para a elaboração de políticas públicas dos sistemas de ensino e permite o redirecionamento das metas das unidades escolares. Apesar de algumas políticas públicas estarem tendo um pequeno olhar para as escolas do campo na contemporaneidade, observa-se que nos testes aplicados, esse não é o caso das avaliações externas.

1.2 JUSTIFICATIVA

Paulo Freire (2003) apresenta-nos a importância e indispensabilidade de uma pedagogia pautada no diálogo que propõe a emancipação do sujeito oprimido, contrapondo-se a pedagogia da classe dominante. Essa visão compõe a figura do sujeito livre, capaz de assimilar conhecimento e que tenha autoria de sua história e da história coletiva.

A Educação do Campo surge, então, como uma proposta educativa que esteja ligada nas especificidades do sujeito, na sua cultura, nas suas vivências, nos tempos e ritmos do campo, visando a uma sociedade onde todos possam colaborar em sua formação, onde as pessoas tenham voz e que haja respeito mútuo. Percebe-se, assim, que a Educação do Campo é muito importante na constituição de um sujeito crítico, na qual reivindica para si direitos e condições de agir em suas comunidades.

Nesse sentido, Santa Maria de Jetibá possui uma peculiaridade muito interessante: a permanência das escolas nas comunidades do campo, uma vez que, cerca de 65,48% da população de Santa Maria de Jetibá vive em comunidades campesinas. O município possui, atualmente, 46 escolas, sendo 39 dessas, localizadas no campo, atendendo alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental. As especificidades dessas comunidades pomeranas como o sistema de agricultura familiar em suas propriedades, da vivência religiosa e comunitária, caracterizam esse povo tradicional.

Na contramão dessa realidade da Educação do Campo, que valoriza as características dos povos campesinos e que propicia a rebeldia em busca da liberdade, nos são apresentadas as

avaliações de larga escala. Essas, se caracterizam por sua homogeneização, sem preocupação com a autoria do aluno e podendo preconizar uma educação opressora. As especificidades das escolas do campo não têm sido valorizadas e nem consideradas como parâmetro para as políticas públicas, e isso fica evidente quando analisamos os testes das avaliações de larga escala.

As avaliações de larga escala estão adentrando as escolas do campo do município de Santa Maria de Jetibá, negando-as o direito de uma avaliação de qualidade pautada em uma perspectiva crítico-emancipatória. Portanto, tais avaliações devem ser analisadas e entendidas, pois interferem diretamente no currículo, nas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, no processo de constituição e não constituição de cidadãos críticos e sujeitos da realidade na qual estão inseridos.

Nesse sentido, acredito que esta pesquisa sobre as avaliações de larga escala e sua ineficiência na valorização dos caminhos de qualidade na avaliação da aprendizagem da Educação do Campo em uma perspectiva crítico-emancipatória, torna-se substancial para refletirmos nossa prática nas escolas do campo, propiciando subsídios para que os demais profissionais da educação possam refletir sobre seus saberes, fazendo com que despertem e se mobilizem em prol de uma educação campesina que valorize as culturas, saberes e vivências do povo campesino.

1.3 O PROBLEMA

A palavra avaliar, como apresentado no início deste capítulo e de acordo com KRAEMER (2011) tem sua origem do latim *a+valere*, que quer dizer atribuir um mérito ou valor em determinado objeto de estudo. Portanto, avaliar nada mais é que atribuir um determinado conceito de valor em relação a um objeto de estudo aferindo sua qualidade por meio de seu resultado. Porém, o entendimento de avaliação dentro do processo de ensino/aprendizagem das escolas em geral, e das escolas do campo em particular, tem sido pautado pelas avaliações de larga escala como lógica de mensuração, isto é, está sendo associado o ato de “medir” os conhecimentos adquiridos pelos alunos. (VASCONCELOS, 1994; HOFFAMAN, 2001; LUCKESI, 2005).

Refletindo sobre esse processo de avaliação segregador, que visa medir e classificar os alunos das escolas do campo do município de Santa Maria de Jetibá em escalas de proficiência, não permitindo uma avaliação crítico-emancipatória que faça com que eles se entendam como sujeitos de direitos e que passem a reivindicar para si melhores condições de vida no campo, temos a seguinte indagação: *Quais os caminhos de uma avaliação do processo de ensino-aprendizagem na Educação do Campo em uma perspectiva crítico-emancipatória?*

1.4 IDENTIDADE SÓCIO-HISTÓRICA DO LOCAL DA PESQUISA

Santa Maria de Jetibá localiza-se na região Centro Serrana do Estado do Espírito Santo, a 80 km da capital, Vitória. A população é de 34.176 habitantes, sendo residentes 11.797 na zona urbana e 22.379 na zona rural conforme dados do IBGE (2010) e população estimada (em 2020) de 40.015 pessoas, conforme dados do PNAD (2020). A área é de 735.579 m² e a densidade demográfica é de 46,46 hab/km².

É possível chegar ao município de Santa Maria de Jetibá pela BR 101-Sul com destino a Cariacica seguindo pela ES-080, de acordo com a figura 01 logo abaixo, que é o caminho mais utilizado por viajantes, por ser considerado o mais perto da capital. Outro acesso é pela BR 101-Norte passando por Fundão e posteriormente pela ES-261. O município tem altitude variada entre 300 metros e 1.450 metros (Pedra do Garrafão), com temperatura média anual de 20°C. A Pedra de Garrafão é seu ponto mais alto com 1.450 metros de altitude, e na Sede a altitude é de 879 metros. O ponto mais baixo fica na divisa com o município de Santa Leopoldina, com 300 metros. O município faz divisa com Santa Leopoldina (Leste), Afonso Cláudio (Oeste), Itarana e Santa Teresa (ambos ao Norte) e Domingos Martins (Sul).

Figura 1 - Mapa da localização de Santa Maria de Jetibá no Espírito Santo

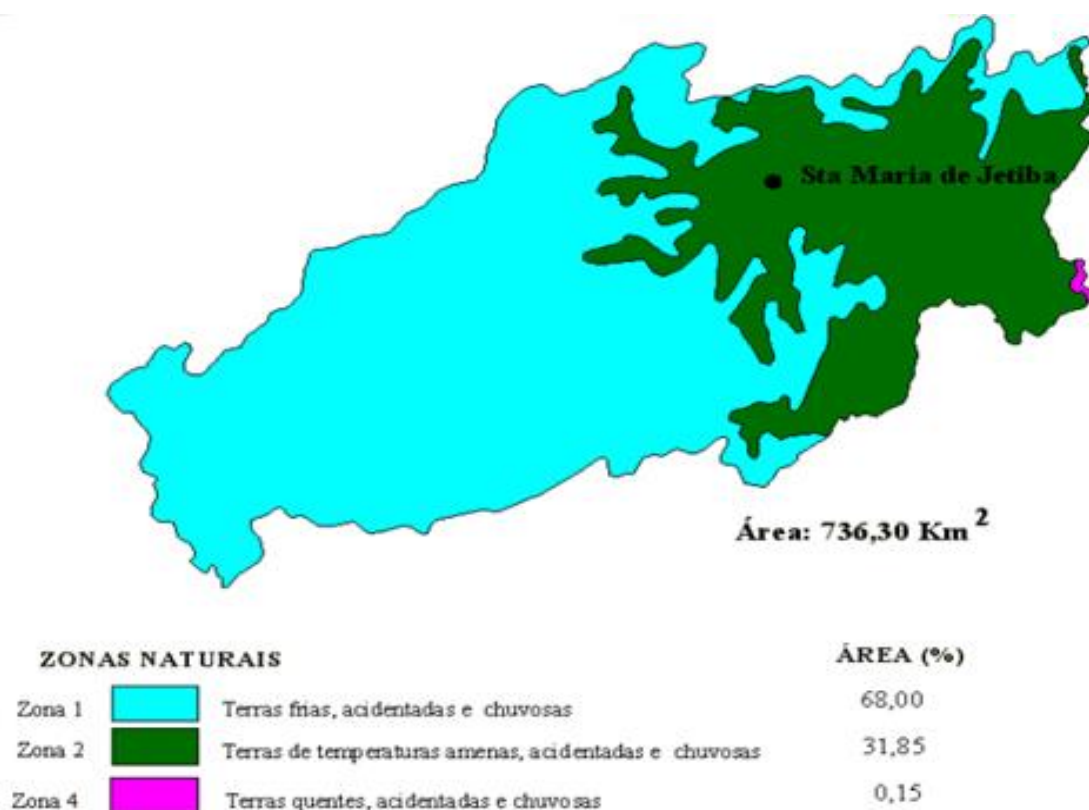


Fonte: Revista On-line Globo Rural

De acordo com a Prefeitura Municipal de Santa Maria de Jetibá, a origem do povoamento da região do município foi decorrente do processo de colonização que se iniciou com a fundação da Colônia de Santa Leopoldina, situada às margens do rio Santa Maria da Vitória, entre a Cachoeira Grande e a Cachoeira José Cláudio, onde foi demarcada, em 1856, uma extensão de terra de quatro por quatro léguas, que abrigou os primeiros imigrantes europeus que chegaram ao Brasil. A região compreendida pelo município de Santa Maria de Jetibá, era conhecida em 1911, como distrito de Jequitibá, que pertencia ao município de Porto de Cachoeiro de Santa Leopoldina. Porto de Cachoeiro de Santa Leopoldina, em 1933, passa a ser chamado de Cachoeiro de Santa Leopoldina. Com o decreto-lei estadual nº 15177, de 31/12/1943, Cachoeiro de Santa Leopoldina, passou a ser chamado de Santa Leopoldina e o distrito de Jequitibá, passa ser chamado de Jetibá. O distrito de Jetibá, em 1988, emancipa-se do município de Santa Leopoldina, e pela lei estadual nº. 4067, de 06/05/1988 cria-se o município de Santa Maria de Jetibá.

O município é dividido em dois distritos, Sede e Garrafão, e possui 37 comunidades: São Bento, Rio Taquara, Rio do Queijo, São João do Garrafão, Alto Rio Lamego, Rio Sabino, Alto Rio Plantoja, Córrego Simão, Garrafão, Rio Lamego, Alto Santa Maria, Rio Veado, Rio Plantoja, Rio Cristal, Rio Claro, Barra do Rio Claro, Rio Possmoser, Barracão do Rio Possmoser, Barra do Rio Possmoser, Rio Aparecida, Alto São Sebastião, São Sebastião do Meio, Córrego do Ouro, Rio das Pedras, Alto Jequitibá, Rio Triunfo, Alto Caramuru, Caramuru, Jequitibá, São Sebastião de Belém, Sede, Santa Luzia, Alto Recreio, Recreio, Rio Novo, São José do Rio Claro e Rio Bonito.

Figura 3 - Zonas Naturais do município de Santa Maria de Jetibá – ES



Fonte: Unidades naturais (EMCAPA/ NEPUT, 1999) processada em GIS (FEITOSA, H.N, 1998) por SEPLAM/EMCAPER

Algumas características das zonas naturais do município de Santa Maria de Jetibá - ES

ZONAS	Temperatura		Relevo	Nº Meses secos ²	Água											
	média min. mês mais frio (°C)	média máx. mês mais quente (°C)			Declividade	Meses secos, chuvosos/secos e secos ³										
	J	F	M	A		M	J	J	A	S	O	N	D			
Zona 1: Terras Frias, Acidentadas e Chuvosas 	7,3 - 9,4	25,3 - 27,8	> 8%	3,0	U	U	U	U	P	P	P	S	P	U	U	U
Zona 2: Terras de Temperaturas Amenas, Acidentadas e Chuvosas 	9,4 - 11,8	27,8 - 30,7	> 8%	2,5	U	P	U	U	U	P	P	P	P	U	U	U
				3,0	U	U	U	U	P	P	P	S	P	U	U	U
Zona 4: Terras Quentes, Acidentadas e Chuvosas 	11,8 - 18,0	30,7 - 34,0	> 8%	2,5	U	P	U	U	U	P	P	P	P	U	U	U

¹ Fonte: Mapa de Unidades Naturais (EMCAPA/NEPUT, 1999)

² Cada dois meses parcialmente secos são contados como um mês seco.

³ U – Chuvoso; S – Seco; P – Parcialmente Seco

A avicultura está subsidiada por infraestruturas tecnológicas modernas e apropriadas, gerenciada por empresários locais, que são responsáveis pela produção de ovos diariamente. Boa parte da produção avícola é advinda de pequenos agricultores, organizados em cooperativas, que oferecem os subsídios e assistência técnica necessários para a

comercialização dos produtos. A olericultura atinge praticamente 80% das propriedades familiares existentes, sendo assim, a atividade mais bem distribuída no município. A diversidade agrícola do município é muito rica, sendo cultivadas várias culturas como: chuchu, repolho, cenoura, beterraba, couve-flor, pimentão, vagem, pepino, abobrinha, alface, alho e tomate.

A cafeicultura também se destaca como importante atividade agrícola no município, estando bem distribuída em suas propriedades rurais, com aproximadamente 2.000 agricultores e com produção estimada de 90 mil sacas de café por ano. Devido às boas condições climáticas e a proximidade de diversos centros consumidores, outras atividades têm se despontado no município, como a produção de mel, piscicultura, floricultura, fruticultura, a produção de tubérculos, a agroindústria e o turismo.

De acordo com dados apresentados pelo INCRA, o município de Santa Maria de Jetibá, conta com 2.817 propriedades rurais em seu território, sendo que 2.651 tem menos de 50 ha, o que lhes caracterizam como pequenas propriedades dedicadas exclusivamente à agricultura familiar. O uso de agrotóxicos é uma questão bastante polêmica no âmbito da questão ambiental, porém, já existe um número significativo de propriedades que desenvolvem a agricultura orgânica no município. Apesar de ser um município extremamente agrícola, 43% da Mata Atlântica ainda é preservada em sua expansão territorial (IPEMA, 2003).

Muitos turistas têm sido atraídos a região de Santa Maria de Jetibá devido as belezas naturais, o clima frio, a cultura e história do município, principalmente no período das festas tradicionais como a Festa Pomerana e a Festa do Colono. A Festa Pomerana acontece em maio de cada ano e comemora a emancipação política de Santa Maria de Jetibá. Durante os três dias da Festa Pomerana, é possível observar diversas manifestações culturais, como o desfile cultural, que acontece no domingo de manhã (último dia de festa), e rememora os detalhes da colonização, a encenação do casamento pomerano, o som dos coros dos trombones e das concertinas e os pratos locais típicos. O desfile histórico cultural é organizado pela Secretaria de Cultura do município com a participação das escolas, de grupos folclóricos, do comércio local, do grupo de terceira idade e toda população santa-mariense e até de outros municípios. A Festa do Colono acontece no mês de julho, em comemoração ao Dia do Colono (25 de julho). O Museu da Imigração Pomerana é um importante ponto de visitação. Nele estão expostos painéis, objetos, documentos, fotografias que retratam a história da chegada dos imigrantes europeus a Santa Maria de Jetibá.

Tressmann (2005) afirma que, atualmente, há vários descendentes de pomeranos em muitos municípios do estado do Espírito Santo, porém, o autor destaca que a maioria deles residem em Santa Maria de Jetibá. Salienta ainda, que existem descendentes de pomeranos, em menor proporção, em outros estados brasileiros, como no Rio Grande do Sul, nas regiões de Nova Petrópolis, São Lourenço do Sul, Canguçu, Arroio do Padre, Pelotas, Santa Cruz do Sul. Em Santa Catarina, estão em Pomerode e Jaraguá do Sul e, em Rondônia, estão nas regiões de Pimenta Buenos, Espigão D'Oeste e Cacoal. Estima-se que há em torno de 120 a 145 mil descendentes de pomeranos no Espírito Santo e em torno de 300 mil no Brasil.

Ainda não há dados estatísticos publicados sobre a pluralidade populacional de Santa Maria de Jetibá. Embora, a maioria da população seja constituída de pomeranos, fazendo com o que o município seja considerado como o mais pomerano do Brasil, pode-se observar que o comércio e a produção hortifrutigranjeiros do município oferta muitos postos de trabalho, o que faz com haja migração de pessoas de outras cidades e outras etnias em busca de melhores condições de vida.

1.4.1 A Educação do Campo em Santa Maria de Jetibá

A partir do que foi apresentado no item 1.2 deste estudo, Santa Maria de Jetibá é um município eminentemente campesino, com a maioria de seus habitantes residindo na zona rural. A colonização por imigrantes pomeranos que aqui chegaram na segunda metade do século XIX, foi determinante para o desenvolvimento do campesinato, desenvolvido nas pequenas propriedades, onde se pratica a agricultura de base familiar. Em decorrência, quase a totalidade de suas escolas encontram-se no campo - de um total de 46 escolas municipais, 39 são localizadas na zona rural, assim distribuídas: 28 escolas unidocentes² e pluridocentes³, 04 EMEIEFs⁴, 2 EMEFs⁵, 05 CMEIs⁶, 02 EMEIs⁷ e 05 creches.

²Na rede municipal de Santa Maria de Jetibá, as escolas unidocentes são aquelas que atendem uma única turma de ensino fundamental multisseriada (do 1º ao 5º ano) e o professor regente unidocente ministra as aulas de Português, Matemática, Ciências, Geografia e História e é o único professor regente da sala e da escola.

³Na rede municipal de Santa Maria de Jetibá, as escolas pluridocentes são aquelas que atendem mais turmas de ensino fundamental multisseriadas (do 1º ao 5º ano) e o professor regente pluridocente ministra as aulas de Português, Matemática, Ciências, Geografia e História e é o único professor regente da sala, porém, não da escola.

⁴Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (Pré-Escola ao 9º ano do Ensino Fundamental).

⁵Escolas Municipais de Ensino Fundamental (1º ao 9º ano do Ensino Fundamental).

⁶Centros Municipais de Educação Infantil.

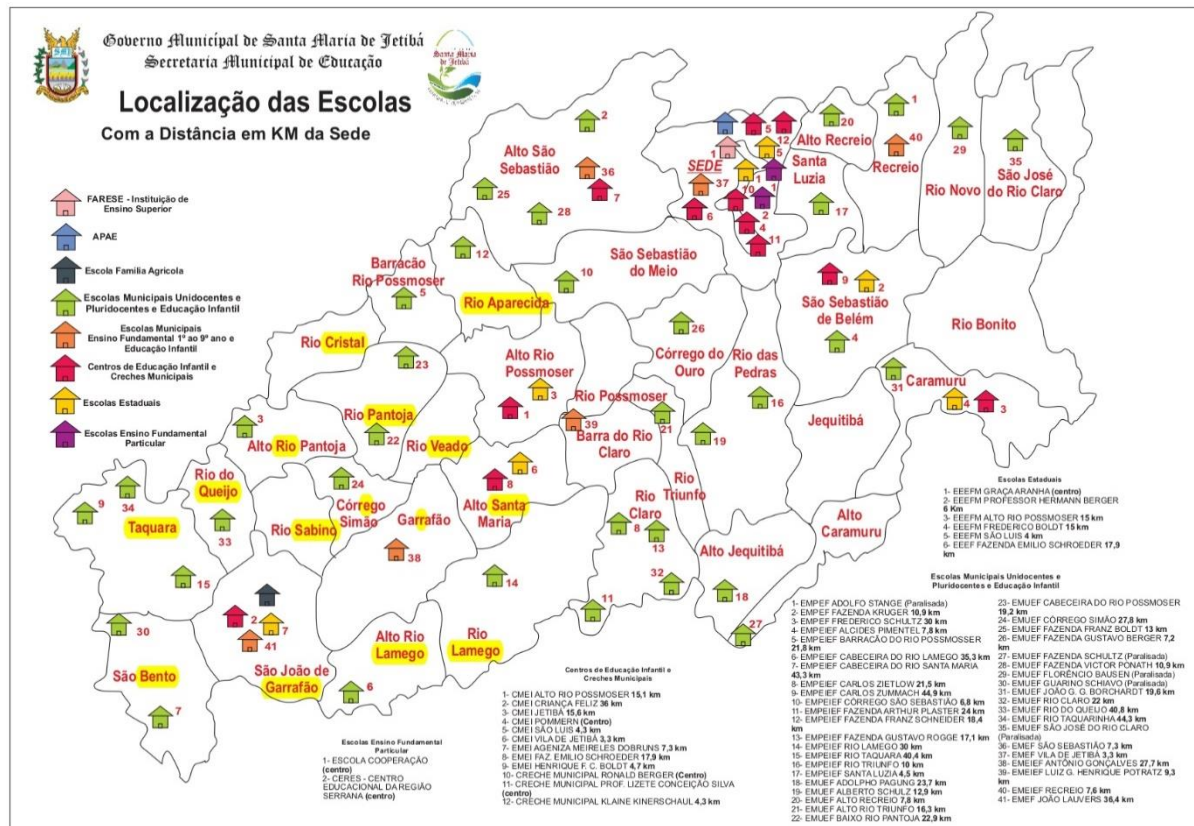
⁷Escolas Municipais de Educação Infantil.

O atendimento às séries iniciais do Ensino Fundamental é realizado prioritariamente nas escolas unidocentes e pluridocentes, localizadas nas comunidades, o que favorece os vínculos com as famílias e com a cultura. (dados fornecidos pela Coordenação de Educação do Campo da Secretaria de Educação de Santa Maria de Jetibá). Além das escolas da rede municipal, o município de Santa Maria de Jetibá também conta com 07 escolas estaduais, 01 Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), uma escola Cooperativista, uma escola particular, uma instituição de ensino superior e uma Escola Família Agrícola no distrito de São João do Garrafão. Os alunos do Ensino Médio são atendidos pelas escolas estaduais, pela escola cooperativista, pela escola particular e pelo IFES *Campus* Centro-Serrano.

A rede municipal de Santa Maria de Jetibá não se constitui como Sistema Municipal de Ensino – SME e segue as orientações da Superintendência Regional de Afonso Cláudio. Atualmente, atende um total de 3.961 alunos, sendo 1.726 da Educação Infantil e 2.235 do Ensino Fundamental. A rede é composta por 244 profissionais efetivos (entre professores, diretores, coordenadores e supervisores escolares) e 177 profissionais contratados (entre professores, diretores, coordenadores e supervisores escolares). As escolas unidocentes e pluridocentes possuem um supervisor escolar⁸ que atende a um grupo de três a cinco escolas, conforme o número de alunos. (SECEDU/PMSMJ).

⁸ Na rede municipal de ensino de Santa Maria de Jetibá, o cargo de Professor PP – Supervisor Escolar, assemelha-se ao cargo de coordenador pedagógico no restante do Brasil.

Figura 4 - Mapa de localização das escolas do Município de Santa Maria de Jetibá-ES



Fonte: Secretaria de Educação de Santa Maria de Jetibá

Considerando o Decreto N° 7.352/2010 (BRASIL, 2010), que reconhece como escola do campo também aquelas situadas em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo, podemos dizer que o município de Santa Maria de Jetibá, tem uma rede composta basicamente por escolas do campo.

A exemplo de todo o Brasil, as comunidades do campo em Santa Maria de Jetibá, estiveram por muitos anos às margens das políticas públicas de educação. Até a década de 1980, faltavam recursos e professores habilitados comprometendo o funcionamento das escolas. A carência de professores só foi suprida com a contratação de professores leigos, que se habilitaram em serviço por meio de convênio da Secretaria de Educação com a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU), via HAPRONT⁹.

⁹ Projeto de Habilitação de Professores não titulados, destinados à habilitação de professores leigos do Ensino Fundamental de zonas rurais, a nível de 2º Grau. Foi criado pelo Ministério de Educação e Cultura, na década de 70. No Espírito Santo, foi extinto em 1991.

Conforme relato da ex-Secretária de Educação Zilá Ferreira Potratz - entrevistada pela Coordenação de Educação do Campo da Secretaria de Educação de Santa Maria de Jetibá - por meio desse convênio, em 1982, foram reabertas 22 escolas localizadas no município, que à época era distrito de Santa Leopoldina. (Dados fornecidos pela Coordenação de Educação do Campo da Secretaria de Educação de Santa Maria de Jetibá).

A partir desse período, e principalmente após a emancipação do município, em 1989, houve grande incremento da educação, com forte investimento na formação continuada, nas escolas e materiais pedagógicos. Para ajudar na gestão das escolas do campo, as comunidades contavam com o apoio de lideranças locais, eleitas em reuniões de pais.

Apesar desses esforços, faltavam políticas públicas de reconhecimento e valorização da cultura e da língua pomerana nas escolas, além de formações específicas para as escolas multisseriadas.

Nesse percurso, algumas ações com relação à cultura pomerana foram sendo delineadas, dentre as quais destacamos: a implantação do Programa de Educação Escolar Pomerana – PROEPO¹⁰; o reconhecimento do povo pomerano no Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais- PNPCT, cooficialização da língua pomerana em Santa Maria de Jetibá, por meio da lei municipal nº 1136/2009, de 26 de junho de 2009 e a criação de uma Coordenação Pedagógica de Educação do Campo em 2017, a qual é responsável por subsidiar ações pedagógicas que valorizem os sujeitos do campo.

Quanto à formação inicial e continuada de professores, destacamos a implementação do Programa Escola Ativa, como primeira formação voltada para as escolas multisseriadas do campo, o Curso de Pedagogia na Modalidade Aberta e a Distância, implementado pela UFES em 2001, através do consórcio interinstitucional nos Centros Regionais de Educação Aberta e a Distância (CREADs); o Curso de Especialização de Professores do Campo:

¹⁰ O PROEPO é um programa político e pedagógico bilíngue implantado em cinco municípios do estado do Espírito Santo: Santa Maria de Jetibá, Domingos Martins, Vila Pavão, Pancas e Laranja da Terra, que tem como objetivo principal valorizar e fortalecer a cultura e a língua oral e escrita pomerana. A proposta escrita da língua pomerana foi elaborada pelo etnolinguista Dr. Ismael Tressmann. A partir de 2015, o município de Itarana e o município de Afonso Cláudio também aderiram ao programa.

Interculturalidade e Campesinato em Processos Educativos, ofertado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, o PNAIC Campo e mais recentemente, o Programa Escola da Terra, também parceria com a UFES e o Ministério da Educação.

A participação dos professores no Curso de Pós-Graduação em Educação do Campo, desenvolvido pela UFES em parceria com os municípios, a participação no Programa Escola Ativa e no PNAIC Campo, bem como o engajamento do município nos movimentos estaduais, como os grupos de pesquisas e o Macrocentro Vozes do Campo¹¹, constituíram-se em marcos de fortalecimento da identidade dos professores e supervisores escolares e pesquisadores do município, a respeito da Educação do Campo.

As escolas do campo de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental de Santa Maria de Jetibá são atendidas com professores de Educação Física, Língua Pomerana, Artes e Projeto Xadrez (nas séries finais, o Xadrez é substituído pelo Projeto de Aprofundamento de Leitura e Escrita). Os professores têm 1/3 da carga horária destinada ao planejamento e contam com apoio de supervisores(as) escolares da Secretaria de Educação. Nas EMEFs, EMEIEFs e nos Centros de Educação Infantil, os supervisores(as) escolares estão localizados em cada escola e nas escolas unidocentes e pluridocentes. Eles atendem um grupo de escolas, de modo a proporcionar uma visita semanal em cada escola.

No momento atual, a Secretaria Municipal de Educação conta com uma coordenação de Educação do Campo, responsável por implementar formações voltadas para as escolas do campo. As ações em desenvolvimento são a implementação da Proposta Curricular do Município, com dias de estudo para as escolas do campo, voltados para o planejamento interdisciplinar, bem como a parceria no desenvolvimento do Curso de Formação Continuada, com módulo específico da Educação do Campo.

¹¹ Espaços de formação continuada que discutem a política de Educação do Campo no ES, a produção de orientações curriculares e de material didático para as classes multisseriadas das escolas do campo. Reúnem técnicos e pedagogos das Secretarias Municipais de Educação, Superintendências Regionais de Educação, e integrantes de movimentos sociais camponeses. Organizam-se regionalmente em cinco espaços: Macrocentros Norte, Extremo Norte, Sul e extremo Sul e Centro Serrano. Foram instituídos pela Secretaria de Estado da Educação, conforme Portaria nº 071-R, de 28/03/2014.

1.4.2 *Locus* de pesquisa

Nesta seção, apresentaremos um breve histórico da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental São Sebastião, nosso *locus* de pesquisa. A escola está localizada na comunidade de Alto São Sebastião, a 09 km da sede do município de Santa Maria de Jetibá-ES, ato de criação: Portaria E nº 2053 e ato de aprovação: Resolução do CEE nº 27/86, em contexto campesino, de cultura pomerana, onde predomina a agricultura familiar e produtos granjeiros; no cultivo hortifrutigranjeiro. Atendendo em sua maioria, aos filhos de agricultores familiares advindos de toda a região de Alto São Sebastião e seu entorno. Deste modo, tenta promover uma educação voltada ao homem do campo, onde a escola busca integrar a família, a comunidade e a escola em todos os aspectos: cultural, político, religioso, social e prático. (Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI¹², 2019).

Figura 5 - Localização da EMEIEF São Sebastião



Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional da EMEIEF São Sebastião, 2019.

Como mostrado no item 1.2 deste estudo, a saga dos pomeranos em Santa Maria de Jetibá teve início em 1857 com a colonização do Distrito de Jetibá pelos imigrantes pomeranos, que

¹² O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é o instrumento de construção da identidade de uma instituição de ensino. Ele serve para orientar a formulação de estratégias para o planejamento, o desenvolvimento, a avaliação e a gestão do órgão. Todas as escolas da rede municipal de Santa Maria de Jetibá possuem o seu próprio PDI, construído de maneira coletiva com a comunidade escolar.

encontraram no município, um mundo totalmente diferente ao que estavam acostumados na Pomerânia.¹³

Em 1858, começou a se formar um povoado no Distrito de Jetibá, local hoje denominado Santa Maria de Jetibá. A história da educação na comunidade de Alto São Sebastião começou em 1923, quando os primeiros luteranos da Comunidade de Alto São Sebastião reuniram-se e construíram uma pequena igreja que fazia parte da Paróquia de Santa Maria de Jetibá. Tinham, além do anseio de construir uma igreja, também usar aquele local para o ensino do catecismo menor e estudo de alguns documentos que Martinho Lutero escreveu e concomitante uma escola onde seus filhos pudessem estudar. Percebemos assim, que a igreja também assumia o trabalho que pertencia ao poder público. As aulas funcionavam duas vezes por semana, no idioma alemão, para que as crianças aprendessem a ler o básico que precisavam na igreja e a fazer cálculos, que lhes eram necessários. Em 1930, conforme depoimento de uma moradora da comunidade de Alto São Sebastião, a Sr.^a Ana Ponath Schneider, surgiu a 1ª escola alemã na fazenda do Sr.^o Guilherme Stange, cujo primeiro professor foi o Sr.^o Gustavo Boldt e depois o Sr.^o Augusto Schwanz. Com o falecimento deste último, a escola se manteve fechada por alguns anos. Em 1938 as aulas reiniciaram na capela da Comunidade Evangélica de Confissão Luterana em São Sebastião. Tal capela era usada tanto para celebrar cultos como para dar aulas. O primeiro professor deste período foi o Sr.^o Erwin Kerchkoff, que ministrava aulas em língua Portuguesa. Este depoimento foi dado por outros três moradores da comunidade de Alto São Sebastião, a Sr.^a Albertina Holz Friederich e seu esposo Augusto Friedrich e o Sr.^o Paulo Behrend. Entre 1939 e 1944, período da 2ª Guerra Mundial, a comunidade, temendo que o governo poderia se apoderar da Capela e transformá-la em escola do governo, transferiu então a referida escola para a propriedade de um morador da comunidade de Alto São Sebastião, o Sr.^o Rodolfo Schumacher. Esta foi construída pelos pais e alunos. Feita de estuque, foi denominada Escola Comunitária, de propriedade da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil. Nesta escola, o primeiro professor foi o Sr.^o Paulo Kerchoff. Seus sucessores foram Florípes Borchardt e Raul Neves. Nesse período, as aulas foram ministradas em língua portuguesa. Em 1940 a escola contava com 69 alunos e a professora era Maria Auxiliadora Lisboa. Em 1941 foi nomeada a 1ª diretora da Escola Rural de Santa Maria de Jetibá. No período

¹³ De acordo com Tressmann (2005) e Roelke (1996), o município de Santa Maria de Jetibá, originalmente foi colonizada por imigrantes pomeranos que aqui chegaram entre os anos de 1872 e 1873, oriundos da Pomerânia Oriental, que ficava localizada entre o mar Báltico, Alemanha e Polônia. Mantém até hoje seus costumes, incluindo a língua, o pomerisch ou pomerano, formado a partir de línguas do Baixo-Saxão.

entre 1947 e 1955 a escola manteve-se fechada e, no ano de 1955 foram reiniciadas as aulas na propriedade do Srº Henrique Ponath. Em 1972, a escola passou a ser denominada Escola Pluridocente “Jatibocas”, segundo depoimento do Srº Adelino Ponath, esta recebeu este nome porque estava construída perto da estrada principal que liga Santa Maria de Jetibá a Jatibocas (um distrito do município de Itarana). Em 01 de fevereiro de 1999 foi denominada Escola Municipal de Ensino Fundamental “São Sebastião”. No ano de 1999 foi iniciada a construção da nova escola, com uma planta de quatro salas de aula, sala de vídeo, secretaria, biblioteca, cozinha, despensa, refeitório, sala da direção e um corredor. Essa escola se localiza hoje perto das Granjas Kerchkoff. No dia 03/02/2003 foi designada uma nova diretora, por meio do Decreto N°24/2003 e autorização n°032/2003, a Srª Silvia Maria Chafilla, que junto à equipe buscou resgatar os alunos evadidos, com auxílio do Conselho Tutelar e do Promotor de justiça. Em 2004 aconteceu a 1ª eleição de diretores municipais e subsequente em dois mil e sete e dois mil e quatorze fortalecendo e potencializando uma gestão democrática nas escolas do município de Santa Maria de Jetibá. Em dezembro de 2010, nosso município foi afetado com uma forte chuva, que destruiu o CMEI “Ageniza Meireles Dobruns”, diante disso, em 2011 e 2012 a EMEF “São Sebastião” cedeu uma sala para que as crianças da Educação Infantil continuassem sendo atendidas, por se tratar de uma escola da comunidade. Em 2013 por meio da lei n°1615/2013, do art. 1º, ficou alterada a denominação, em cumprimento à Resolução do Conselho Estadual n° 329/200 da Lei Federal n° 9934/96, passando a integrar a EMEF “São Sebastião”, mudando o nome da escola anteriormente chamada Escola Municipal de Ensino Fundamental, para Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental São Sebastião (EMEIEF).

Figura 6 - EMEIEF São Sebastião



Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional da EMEIEF São Sebastião, 2019.

A EMEIEF São Sebastião, atualmente, oferta no turno matutino: Educação Infantil de 4 a 5 anos, 1º ao 5º ano do ensino fundamental anos iniciais, com salas multisseriadas. No turno vespertino atende turmas de Educação infantil de 4 a 5 anos e turmas do Ensino Fundamental anos finais, 6º ao 9º ano, distribuídos em 11 turmas, com as seguintes quantidades de alunos:

Tabela 1 - Quantidade de alunos por turma da EMEIF São Sebastião

Quantidade de alunos por turma da EMEIF São Sebastião			
Turno Matutino		Turno Vespertino	
Turma	Quantidade de alunos	Turma	Quantidade de alunos
Pré Escola I	15	Pré escola I e II	21
Pré Escola II	18	6º ano	33
1º ano	13	7º ano VI	16
2º e 3º ano	21	7º ano VII	16
4º e 5º ano	21	8º ano	22
-	-	9º ano	19
Total geral de alunos da escola:		215	

Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria da EMEIEF São Sebastião

A escola conta em seu quadro de profissionais, atualmente, com 01 diretora (efetiva como professora e eleita como diretora pela comunidade escolar), 01 supervisora escolar efetiva, 01 coordenadora de turno (efetiva como professora e eleita como coordenadora pela comunidade escolar), 12 professores efetivos e 8 professores em designação temporária (DT) que atendem desde a Pré Escola até os anos finais do ensino fundamental e a educação especial, 01 uma secretaria escolar efetiva, 01 auxiliar de biblioteca efetiva, 02 merendeiras em designação temporária (DT), 03 auxiliares de serviços gerais efetivas e 05 auxiliares de serviços gerais em designação temporária (DT).

A EMEIEF São Sebastião atualmente, articula-se com toda a comunidade de Alto São Sebastião, Conselho de Escola, Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB), Igreja Evangélica de Confissão no Brasil (IELB), Grupo de Mulheres Trombonistas e Secretaria de Educação de Santa Maria de Jetibá (SECEDU), Conselho Tutelar, grupos de dança da comunidade local e da 3º idade, participa do projeto Orquestra de Violões e Canto Coral, além de, juntamente com a Secretaria de Esportes, disponibilizar aulas de balé para a comunidade. Além destas articulações, existe uma parceria com o Centro de Referência de Educação Inclusiva – CREI/SMJ, que tem o objetivo implementar Políticas Públicas de Educação Especial na perspectiva da Inclusão nas escolas, atendendo alunos que apresentam deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação conforme as determinações legais do decreto 091/2010 de 22 de março de 2010. (PDI da EMEIEF São Sebastião, 2019).

Falar do perfil dos alunos da EMEIEF São Sebastião é falar de crianças e adolescentes em sua maioria loiras, filhos de pequenos agricultores, descendentes de pomeranos, que muitas vezes preferem falar o pomerano ao invés da língua portuguesa. A terra está encravada em suas unhas, sua pele, pois participam da vida do campo hora na brincadeira, hora para auxiliar a família na sua lida diária no campo.

De acordo com a PDI da escola, os objetivos filosóficos da EMEIEF São Sebastião estão fundamentados em uma visão transformadora. Pautada no desenvolvimento de habilidades e competências, a escola busca atender de forma lúdica e saudável à formação de um cidadão crítico, responsável, autônomo e atuante, capaz de enfrentar desafios e apto a interagir com consciência no mundo moderno, fomentando o desenvolvimento socioemocional e cultural dos estudantes, levando em conta a realidade campesina em que alunos e familiares estão inseridos. Com isso, proporciona aos seus alunos a possibilidade de construir uma visão

crítica e humana, para que consigam agir com consciência e ética neste mundo em permanente transformação.

A instituição escolar por meio de seu PDI, assume a formação integral do aluno que acontece graças a um trabalho coletivo integrado entre os profissionais, pais e alunos. A escola orgulha-se em confirmar que os pais participam ativamente das atividades desenvolvidas. A organização escolar implica em um conjunto de regras e normas que visam garantir o acesso, a permanência e a progressão nos estudos, bem como a regularidade da vida educacional do aluno.

A participação do corpo docente e da equipe da escola no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, de acordo com o PDI da EMEIEF São Sebastião, é relativamente ativa com orientações para que os profissionais sejam exigentes e competentes, cumprindo um papel desafiador, levando o aluno à reflexão, à pesquisa, ao estudo e ao trabalho, dando exclusividade ao processo de aprendizado. Um dos principais diferenciais da instituição é o fato de conseguir manter os alunos na escola, uma vez que, por serem de famílias camponesas, há em outras comunidades o ato de abandonar as escolas em função do trabalho na lavoura.

De acordo com o PDI da instituição, a escola tem como meta informar e se relacionar com estudantes, professores, serventes, merendeiras, supervisor escolar e diretora de forma democrática e dialógica em que o “ouvir” as bases e suas diversidades sejam o foco. Assim, garante uma relação saudável e informação à todos e todas. No cotidiano escolar, os bilhetes aos pais/mães e/ou responsáveis são utilizados na comunicação além do uso do telefone, em casos mais urgentes. Os murais propiciam uma leitura dos acontecimentos cotidianos e informações mais específicas para interação. Além disso, a escola mantém reuniões de pais, mães e responsáveis trimestralmente e caso necessário os familiares são chamados à escola para resolver problemas que ocorrem e necessitam de urgência com plantões pedagógicos.

Outra forma de integração da escola com as famílias e comunidade se dá por meio de eventos, tais como Chá de mulheres, bate papo com os pais, apresentações da Orquestra de Violões, bate papo com pessoas da comunidade, que além de promoverem essa integração ainda contam com a participação de pessoas proeminentes da comunidade como líderes religiosos, líderes comunitários, dentre outros. A escola acredita na parceria com a comunidade e, para tanto, utiliza-se de espaços comuns da mesma para realização de eventos de cunho

pedagógicos e culturais. As reuniões do Conselho de Escola acontecem ordinariamente três vezes por ano e, caso seja necessário, também ocorrem reuniões extraordinárias.

Em relação a infraestrutura da EMEIEF São Sebastião, no ano de 2013 o prédio que atende a pré-escola nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, passou por mudanças em sua estrutura, pois as salas de aula não atendiam ao número de turmas. Diante disso, três salas foram divididas ao meio. As salas divididas ficaram muito pequenas, não atendendo aos usuários em sua integridade. De acordo com o PDI da escola, ela necessita urgentemente de reforma e ampliação, com salas mais amplas e banheiros específicos para os funcionários, auditório, biblioteca, refeitório amplo e sala dos professores, entre outros. Em 2019, a escola foi pintada e, devido à grande demanda de alunos no turno vespertino, houve a necessidade de se construir um anexo que passou a ser biblioteca, para que, onde antes era localizada a biblioteca, tornasse uma sala de aula. Atualmente a EMEIEF São Sebastião atua com a seguinte estrutura:

Tabela 2 - Estrutura da EMEIEF São Sebastião

Quantidade	Dependências	Infraestrutura, Equipamentos e Mobiliários
01	Sala de aula 01	01 armário de aço de 02 portas, 20 mesas e 14 cadeiras, 01 quadro branco, 01 mesa e cadeira de professor.
01	Sala de aula 02	01 quadro branco, 23 cadeiras, 22 mesas, 01 mesa de professor.
01	Sala de aula 03	01 quadro branco, 19 mesas, 18 cadeiras, 01 mesa e 01 cadeira de professor.
01	Sala de aula 04	02 armário de aço de 02 portas, um quadro branco, 01 quadro verde, 25 mesas, 25 cadeiras, 01 mesa de professor.
01	Sala de aula 05	03 armário de aço de 02 portas, um quadro branco, 25 mesas, 24 cadeiras, 01 mesa de professor.
01	Sala de aula (Educação Infantil) 06	02 armários de aço de 02 portas, 25 conjuntos de mesas e cadeiras para pré-escola, 01 mesa e 01 cadeira de professor 01 quadro branco, 03 estantes de aço, 02 estantes de madeira, 01 mesa para TV 01 televisão 20 polegadas, 01 aparelho de DVD, 01 aparelho de som.
01	Sala de apoio	10 armários de aço de duas portas cada, 01 estante de aço, 01 geladeira, 01 micro-ondas, 01 mesa de madeira, 02 bancos de madeira, 01 bebedouro.

01	Sala de professores	01 mesa grande, 10 cadeiras, 01 armários tipo escaninho com 16 divisões, 01 armário de aço de duas portas, 02 mesas de computador, 02 computadores, 01 bebedouro, 01 esqueleto humano.
01	Sala de direção/supervisão e coordenação.	01 armário de aço de 02 portas, 03 mesas, 03 cadeiras, 01 computador, 01 multifuncional.
01	Secretaria	01 armários de aço duas portas, 01 armários de arquivo, 01 mesas de escritório, 02 cadeiras, 01 computador, 01 máquina de xérox, 01 multifuncional, 01 telefone.
01	Refeitório	05 mesas grandes de madeira, 09 bancos, 01 escovário com 09 torneiras.
01	Biblioteca (anexo)	07 estantes de aço, 01 mesa grande, 01 banco, 01 armário de aço de duas portas, 02 cadeiras.
01	Cozinha	01 freezer horizontal, 01 fogão industrial, 01 fogão industrial com forno, 01 pia, 01 tanque, 02 mesas, 02 cadeiras, 01 bancada fixa.
01	Dispensa	08 prateleiras de madeira fixas, 01 geladeira, 01 freezer horizontal, 01 forno industrial, 02 mesas.
01	Área de serviço (corredor)	01 tanque, 01 tanquinho.
01	Depósito	04 armários de duas portas cada com 03 projetores de imagem, 03 notebooks (01 em funcionamento), 03 caixas de som portáteis, 04 caixas se som, 03 microfones (01 em funcionamento), 03 microsinstens (01 em funcionamento) 01 mesa de som.
01	Depósito	02 prateleiras de madeiras, 40 cadeiras de plástico, 02 armários tipo escaninho, 03 armários de aço de duas portas.
01	Banheiro para funcionário	01 sanitário, 01 pia e 01 chuveiro.
01	Banheiro para alunos (feminino)	03 sanitários e 02 pias cada um.
01	Banheiro para alunos (masculino)	05 sanitários e 02 pias cada um.
01	Área livre	04 meses de madeira com 08 bancos.
01	Corredor	02 murais fixos.
01	Parquinho	02 escorregadores, 01 gira-gira e 02 gangorras

01	Quadra poliesportiva	02 banheiros e 02 vestiários.
----	----------------------	-------------------------------

Fonte: Plano de Desenvolvimento da EMEIEF São Sebastião

1.5 OBJETIVOS DO ESTUDO

Partindo da hipótese de que a avaliação nas escolas do campo precisa propiciar aos alunos a oportunidade de sua própria reflexão e de emancipação como sujeitos de direitos, elencamos como objetivo geral deste estudo: construir caminhos para a efetivação de uma avaliação do processo de ensino-aprendizagem humanizadora, fundamentada na perspectiva crítico-emancipatória, no contexto de escola do campo.

Para realização deste objetivo geral, buscamos especificamente: I. Discutir os conceitos de avaliação, avaliação de larga escala e educação do campo, para entender o processo avaliativo das escolas camponesas; II. Promover momentos de reflexão coletiva junto a docentes de escola do campo do município de Santa Maria de Jetibá sobre possibilidades e caminhos para a construção da avaliação crítico-emancipatória; III. Compreender e analisar uma prática de educação camponesa que permita identificar referenciais para uma avaliação de aprendizagem crítico-emancipatória; IV. Elaborar um produto educacional propositivo que fomente a reflexão escolar sobre caminhos para a construção da avaliação crítico-emancipatória.

1.6 APONTAMENTOS METODOLÓGICOS

O início de uma pesquisa pode ser motivado por inúmeras razões, objetivos e intenções. No caso desta, o ensino nasceu de uma inquietação advinda do ambiente de trabalho da pesquisadora, que ingressou na rede municipal de ensino de Santa Maria de Jetibá no ano de 2016 como Supervisora Escolar, atendendo as escolas do campo.

A pesquisadora atuou desde então nas Escolas do Campo do Município de Santa Maria de Jetibá e em 2017 convidada a integrar a equipe pedagógica da Secretaria de Educação para Coordenar o Ensino Fundamental - Anos Iniciais da rede, articulando também a aplicação da avaliação de larga escala – PAEBES. Foi nesse período, baseado no conhecimento do “chão das escolas” do campo e por ter o conhecimento prático dessa avaliação, que surgiu a inquietação sobre essa pesquisa de avaliação na perspectiva de Educação do Campo. Destaca-

se que, este período (2017-2019) de atuação junto à Secretaria de Educação do Município de Santa Maria de Jetibá, foi de grande importância pessoal e profissional para a pesquisadora, pois teve a oportunidade de visitar e conhecer todas as escolas do município, participando ativamente das decisões que envolvessem essas escolas, a fim de fortalecer e valorizá-las, assim como os profissionais e alunos das mesmas.

Por muitas vezes, teve a possibilidade de prestigiar eventos que enalteciam a realidade de cada comunidade escolar (como festa da cultura, festa da primavera, festa junina, dia da família, encerramento do ano letivo, reuniões de pais, apresentações culturais dos alunos, etc.) vendo de perto o crescimento e fortalecimento dessas escolas, auxiliando, sempre que possível, na superação de obstáculos em prol da construção coletiva de uma escola que valorize sua comunidade, suas vivências, suas histórias, suas lutas e que acima de tudo, seus sujeitos se sintam pertencentes àquele espaço escolar.

Neste percurso, ao mesmo tempo em que trabalhávamos pela consolidação e reconhecimento dessas escolas e seus sujeitos, assistimos à aplicação das Avaliações de Larga Escala em todas as escolas do município, como uma avaliação padronizada que ignora os saberes e viveres das crianças e adolescentes do campo, além de uma constante preocupação para os professores, supervisores escolares e diretores das escolas, que temiam ser rotulados pelos resultados apontados por essas avaliações. Diante desse cenário e com a oportunidade de ingresso no Mestrado Profissional de Educação, nos lançamos nesse estudo de forma mais aprofundada e estruturada, buscando compreender os principais paradigmas de avaliação, a avaliação de larga escala e seus desdobramentos e o paradigma de avaliação crítico-emancipatória como paradigma coerente para avaliação das escolas do campo.

De acordo com Guy Le Boterf (1999) ao investigar uma determinada população, a pesquisa tradicional a considera como passiva, como simples depósito de informações, sendo incapazes de opinar sobre sua própria realidade e a propor respostas que solucionem seus dilemas. Dessa forma, a pesquisa fica sob responsabilidade dos especialistas, pois só eles possuem a propriedade de elaborar os dilemas e formas de resolvê-los. Na pesquisa tradicional, “os resultados da pesquisa ficam reservados aos pesquisadores, e a população não é levada a conhecer tais resultados e menos ainda discuti-los”. (BOTERF, 1999, p. 52).

Essas peculiaridades da pesquisa tradicional acabam por explicar o motivo de sua ineficácia, que podem atingir critérios pré-estabelecidos a partir desse modelo de pesquisa. Outra questão

é a forte resistência de participação da população, que não faz questão de se comprometer em um intento cuja construção ela não participou.

Contrariando as particularidades da pesquisa tradicional, surge então a pesquisa participante, na década de 1960, devido a um crescente grupo de pesquisadores, principalmente na América Latina, que se opuseram à dominância da pesquisa tradicional. Em 1978, de acordo com Antonio Chizzotti (2011), a metodologia da pesquisa participante ganhou certificação em meio as ciências sociais no Simpósio Mundial de Cartagena, com a temática sobre tal método, que foi organizado pela UNESCO, Associação Internacional de Sociologia e outras organizações. Esse Simpósio Mundial de Cartagena foi um divisor de águas na reorientação e desdobramento da pesquisa-ação e “na politização do conhecimento e da pesquisa quando se afirma que a objetividade não pode desconhecer as condições sócio-históricas reais de exploração onde se dão os objetivos de pesquisa.” (CHIZZOTTI, 2011, p. 92).

Carlos Rodrigues Brandão (2003) mostra-nos que o pesquisador que opta pela pesquisa participante deve compreender e aceitar um ponto de vista e o seu oposto. É necessário que se aprenda a trabalhar primeiro com alternativas de pesquisa de campo que estejam fundamentadas na vivência interativa direta com o “outro” e na observação participante. O autor diz, a partir de uma experiência que teve, onde se viu envolvido de “corpo e alma” em uma prática de pesquisa de criação de novos saberes em que o “outro”, sujeito de sua investigação científica, passou a ocupar também o lugar de praticante direto de sua pesquisa. E, unidos, diferentes, buscaram diminuir o que neles ainda era desigual, criando e vivenciando uma pesquisa participante.

Para o autor,

[...] o verdadeiro científico nasce bem mais de integrações do tipo sujeito/objeto, parte/todo, objetividade/subjetividade, neutralidade/participação do que de oposições que nos excluem daquilo de que somos parte viva e ativa, como pessoas que sentem e pensam e como cientistas que pensam e sentem. (BRANDÃO, 2003, p. 49).

Nesse sentido, Brandão (2003) discorre que em algumas pesquisas foram realizadas, com significativo sucesso, investigações no estilo participativo abrangendo histórias de vida e recomposições da história social de movimentos populares e/ou comunidades, com esquemas mais qualitativos e intersubjetivos.

Dessa forma, percebemos que o termo participante que acompanha a pesquisa, sugere a controversa inserção de um determinado pesquisador no campo de investigação constituído pela vida cultural e social do “outro”, longínquo ou próximo, que, por sua vez, é chamado a participar da investigação na posição de informante, interlocutor ou colaborador. A pesquisa participante então, como o próprio nome sugere, demandam imprescindivelmente a participação, tanto do pesquisador no contexto, cultura ou grupo que será investigado, quanto dos sujeitos que estão implicados no processo de investigação.

Compreendendo a pesquisa participante como um instrumento social e político, que visa construir uma ação social emancipatória e transformadora de seus sujeitos, de maneira coletiva com as comunidades e/ou grupos envolvidos e levando em consideração a relação de proximidade da pesquisadora com as escolas do campo e a aplicação das avaliações de larga escala nessas escolas, optou-se por este caminho metodológico em que a pesquisadora atua tanto como observadora crítica quanto como participante ativa no processo de investigação.

Nesse sentido, levando em consideração que a participação do pesquisador e da pesquisadora não corresponde apenas à atitude de um melhor conhecimento da cultura a qual está se pesquisando, mas “[...] determina um compromisso que subordina o próprio projeto científico de pesquisa ao projeto político dos grupos populares cuja situação de classe, cultura ou história se quer conhecer porque se quer agir” (BRANDÃO, 1985, p. 12), considerando a necessidade de apresentação de um produto relacionado ao estudo apresentado, de acordo com o previsto no Regimento do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação – PPGMPE da UFES, a pesquisa participante apresentou-se como uma escolha adequada.

Esse estudo buscou junto aos sujeitos envolvidos compreender a realidade, para que de forma coletiva, pudessem elaborar meios que vislumbrassem a mudança na avaliação da aprendizagem das escolas do campo, indo ao encontro do que Paulo Freire propõe ao afirmar que “a investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar” (2017, p. 141).

1.6.1 Caminhos trilhados na revisão de literatura e no referencial teórico

De acordo com Herivelto Moreira e Luiz Gonzaga Caleffe (2008), a pesquisa bibliográfica é realizada por meio de material já desenvolvido, sendo constituído de livros, artigos científicos, jornais, monografias, dissertações, teses, etc. A pesquisa bibliográfica deve ser

feita a partir de uma pergunta de pesquisa. Os autores chamam a atenção a um detalhe importante: a pesquisa bibliográfica não é uma simples repetição do que já foi elaborado, exigindo do pesquisador a reflexão crítica sobre o material pesquisado e incluído na pesquisa.

Diante disso, a pesquisa bibliográfica iniciou-se por meio de levantamento, análise e leitura de materiais bibliográficos que se aproximassem ao tema de estudo investigado neste trabalho. Esses materiais foram artigos, dissertações, teses e livros que serviram de embasamento teórico para esta pesquisa. A busca bibliográfica foi realizada em ferramentas como o Google Acadêmico, na página dos periódicos da CAPES.

Além dos temas pesquisados durante o momento da construção da revisão bibliográfica e metodológica, nossas buscas também abarcaram outros assuntos que tinham proximidade com o objetivo desse estudo, como formação de professores de escolas do campo, educação popular, educação libertadora e temas afins congruentes com a linha de pesquisa.

Após essa busca de material bibliográfico que se aproximassem à temática da pesquisa, as referências usadas na revisão de literatura e referencial teórico foram organizadas em tabelas com a denominação de cada descritor pesquisado: Avaliação de Larga Escala, Educação do Campo, Educação do Campo e Avaliação, Freire e Avaliação, Metodologia de Pesquisa em Educação, as grandes concepções de avaliação e Avaliação Crítico-Emancipatória. Cada tabela continha aproximadamente de 10 a 15 referências relacionadas a cada tema. Após essa montagem das tabelas e seus respectivos referenciais, passou-se para fase de análise e leitura desses referenciais para a construção dos capítulos dessa dissertação.

Na revisão de literatura, dialogamos com autores como Mizukami (1986), Luckesi (2005, 1994, 2011), Tyler (1974) e Hoffman (2005, 2008), que discutem questões referentes aos paradigmas de avaliação da aprendizagem, Hypólito e Leite (2012), Werle (2010) e Santana e Rothen (2014), que abordam questões relacionadas as avaliações de larga escala.

No referencial teórico dessa pesquisa, dialogamos com autores como Freire, o qual mostra em suas obras a importância de uma educação que emerge das necessidades populares enquanto prática de emancipação dos sujeitos. Romão, Vasconcellos que trazem uma concepção de avaliação dialógica e Ana Maria Saul, que apresenta o paradigma de Avaliação Emancipatória, para o contexto de avaliação da aprendizagem. Depois, discutimos os

princípios de Educação de Campo e como se daria uma avaliação crítico-emancipatória no contexto das escolas campesinas.

1.6.2 Caminhos trilhados na pesquisa empírica: uma proposta de pesquisa-intervenção

Chizzotti afirma que ao analisarmos a vida habitual em seu contexto natural, a pesquisa qualitativa não tem a intenção de construir um modelo convencional, cheio de normas e padronizado, mas ao contrário “[...] mobiliza a acuidade inventiva do pesquisador, sua habilidade artesanal e sua perspicácia para elaborar a metodologia adequada ao campo de pesquisa, aos problemas que ele enfrenta com as pessoas que participam da investigação” (2010, p. 85).

Dessa forma, podemos afirmar que as possibilidades de instrumentos e de procedimentos para a coleta de dados são bem variadas. Porém, devem propiciar a apreensão das representações subjetivas dos sujeitos participantes da pesquisa, de forma a contribuir para a sua intervenção ativa e ações coletivas de mudança da realidade na qual está inserido.

Ao considerar que “a participação popular comunitária deve se dar, preferencialmente, através de todo o processo de investigação-educação-ação” (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 55, grifo dos autores), ou seja, a pesquisa participante compreende na incorporação do pesquisador e sujeitos da pesquisa em um processo coletivo e social de conhecimento, aplicamos um questionário aos professores do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental para reunir dados qualitativos para a análise profunda a respeito do problema de pesquisa em questão.

Para Bogdan e Biklen (1994) o trabalho de campo é conceituado como ação que diz respeito a movimentação permanente do pesquisador de introduzir-se no mundo do sujeito de sua pesquisa, mas, ao mesmo tempo permanecer do lado de fora.

Registra de forma não intrusiva o que vai acontecendo e recolhe, simultaneamente, outros dados descritivos. Tenta aprender algo através do sujeito, embora não tente ser exatamente como ele. [...] Aprende o modo de pensar do sujeito, mas não pensa do mesmo modo. É empático e, simultaneamente, reflexivo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 113).

Tal metodologia permite que seja estabelecida uma proximidade e a construção de uma rede de confiança entre pesquisador e sujeitos. Por isso, faz-se necessário que alguns caminhos sejam percorridos para que haja a consolidação dessas relações, iniciadas com a inserção no

grupo, passando pela adaptação e aceitação, o que às vezes pode gerar algum incômodo tanto para os sujeitos, quanto para o pesquisador.

Em virtude de a pesquisadora desse estudo ter atuado como supervisora escolar da EMEIEF São Sebastião, no decorrer do desenvolvimento da pesquisa essa trajetória em direção à proximidade e confiança já havia sido trilhada e apresentava-se positivamente consolidada na época da mesma. Porém, atuando como servidora e também como pesquisadora na escola, foi necessário um cuidado especial em relação as aproximações e ações, afim de que não pudesse ocorrer divergências entre o que foi investigado e as relações construídas durante o percurso antecedente à pesquisa.

Para iniciar a coleta em campo, primeiramente solicitamos por meio de ofício, autorização da Secretaria de Educação do município de Santa Maria de Jetibá-ES para a realização da pesquisa na EMEIEF São Sebastião, sendo nosso pedido deferido em 27/03/2020. Logo depois, foi feita a exposição da proposta do estudo da pesquisa aos professores, sendo estes convidados a participarem deste processo investigativo. Em seguida, apresentamos o Termo de consentimento Livre e Esclarecido para que fosse autorizado a realização da pesquisa com eles.

Cabe aqui elucidar que, de acordo com a Resolução 196/96, o “sujeito de pesquisa é o participante pesquisado, individual ou coletivamente, de caráter voluntário, vedada qualquer forma de remuneração.” Para isso, como já citado anteriormente, foi apresentado aos professores o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, o qual esclareceu sobre os objetivos, a relevância social, riscos e benefícios em participar desta pesquisa.

Nesse sentido, e após prontamente aceitarem o convite de participar e após a apresentação do processo por parte da pesquisadora, os sujeitos participantes desta pesquisa, foram os professores que atendem as turmas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental – Anos finais da EMEIEF São Sebastião, caracterizados como especialistas nos componentes curriculares (01 professora de Língua Portuguesa, 01 professora de Língua Pomerana, 01 professora de Inglês, 01 professor de Educação Física, 02 professoras de Arte, 01 professor de Aprofundamento de Leitura e Escrita – ALE, 02 professoras de Ciências, 01 professora de Matemática, 01 professor de Geografia e 01 professora Especialista em Educação Especial) previstos no currículo municipal. Dentre esses professores, 07 são professores efetivos e 04 são professores em designação temporária da rede municipal.

Dessa forma, iniciou-se a pesquisa de campo, partindo da perspectiva da pesquisa participante e de acordo com os objetivos listados nesse estudo, com os professores do turno vespertino que atuam nas turmas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da EMEIEF São Sebastião. Como opção metodológica, escolhemos pela aplicação de questionário, que foi aplicado via *Google Forms* e que será melhor detalhado no capítulo 05 desta pesquisa.

Logo depois, retornamos para o grupo de professores em um encontro on-line, para apresentação das respostas de forma anônima, associadas aos paradigmas de avaliação para que eles refletissem sobre suas próprias visões de avaliação que traziam com eles até então, configurando-se em uma oportunidade de reflexão sobre as concepções de avaliação trabalhadas por eles na escola. A partir daí, realizamos os encontros do “Aprofundamento Teórico”, para que os professores terem contato e refletirem sobre as concepções de avaliação trazidas pelos autores e por fim, no último momento de “Construção Coletiva”, foi proporcionado a eles a construção de caminhos de avaliação que dialogam com a perspectiva de avaliação crítico-emancipatória coerente com a Educação do Campo.

Salientamos, que nos capítulos 05 e 06 desta dissertação, apresentaremos o detalhamento acerca da metodologia apresentada, pois são os capítulos que efetivamente vão trazer os resultados da parte empírica deste estudo.

2. UMA INCURSÃO POR ALGUMAS TENDÊNCIAS DA AVALIAÇÃO NO CAMPO EDUCACIONAL

A avaliação está constantemente presente em nossas vidas, faz parte da nossa natureza humana avaliar: avaliamos lugares, objetos, atitudes, pessoas e ainda, nos avaliamos. Porém, quando pensamos em avaliação no âmbito da aprendizagem nos questionamos: por que avaliarmos? Ou ainda, como avaliamos?

Considerada responsável por grande parte dos dilemas de repetência e evasão escolar ou ainda, como uma das primeiras soluções de melhoria do sistema educacional, a avaliação é o seio dos debates educacionais e de indagações mais regulares no cotidiano pedagógico. Essa representatividade deixa a avaliação como um dos temas pedagógicos que mais necessitam ter um enfoque específico.

Diante disso, nesse capítulo discutiremos alguns paradigmas de avaliação da aprendizagem, assim como suas características, suas perspectivas, a forma como são entendidas na atualidade e como são aplicadas, e também, uma breve apresentação das avaliações de larga escala e sua conceituação, bem como um breve histórico e sua análise crítica.

2.1 PERSPECTIVAS TEÓRICAS EM DISPUTA NO CAMPO DA AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO

Maria da Graça Nicoletti Mizukami (1986), afirma que há muitas formas de se delinear o fenômeno da educação. Devido a sua natureza, ela não se caracteriza por uma realidade acabada, que se dá por conhecer por uma única maneira. Ela é um *fenômeno humano, histórico e multidimensional* e nela estão presentes a dimensão humana e concomitantemente a dimensão técnica, cognitiva, emocional, cultural e sócio-política.

Inúmeras formas de definição do fenômeno educação podem ser legitimadas como manifestações históricas, que permitem caracterizá-lo, se não por completo, pelo menos em algumas de suas peculiaridades. Por esse motivo, faz com que haja necessidade de que essas inúmeras definições do fenômeno da educação sejam analisadas, contextualizadas e discutidas criticamente.

A vista dessas inúmeras maneiras de delinear o fenômeno de educação, a história da educação brasileira foi marcada pela predominância de algumas abordagens que diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem. As escolas, de forma geral, sempre são subsidiadas em pressupostos e princípios que em determinado período podem ser apreciados como efetivos, e mostrar-se desacertados diante da perspectiva de tendências educacionais predominantes de outras épocas.

A seguir, debateremos sobre três abordagens pedagógicas dentro do cenário da educação, enfatizando suas perspectivas as quais o processo de avaliação é conduzido. Portanto, é muito comum encontrarmos nas diferentes realidades da educação brasileira exemplos antagônicos de práticas pedagógicas e, conseqüentemente, abordagens contraditórias de avaliação educacional.

2.1.1 Paradigma de avaliação da aprendizagem tradicional

Indubitavelmente, muitos de nós recordamos ou já ouvimos de nossos pais e/ou avós suas experiências escolares, que exemplificam a abordagem tradicional da pedagogia. Essa abordagem teve grande representatividade no cenário educacional brasileiro, perdurando-se até a década de 1930.

Cipriano C. Luckesi (2005), afirma que além de vivermos sob a sombra da pedagogia tradicional, que originou-se com a chegada dos Jesuítas, em 1549, estamos submergidos nos sistemas políticos, sociais e econômicos da sociedade burguesa, onde a pedagogia tradicional se constitui e fortaleceu, manifestando sua ideologia. Lógico que, "muita água passou por baixo da ponte" de lá para cá, mas é nítido que a sociedade burguesa sofisticou seus meios de controle. "Destacamos a seletividade escolar e seus processos de formação das personalidades dos educandos. O medo e o fetiche são mecanismos imprescindíveis numa sociedade que não opera na transparência, mas sim nos subterfúgios." (LUCKESI, 2005, p. 23).

Snyders (1974) apud Mizukami (1986) acredita que a pedagogia tradicional é um ensino verdadeiro que tem o intuito de fazer com que o aluno tenha proximidade com as grandes proezas da humanidade, como suas obras-primas da arte e da literatura, aquisições científicas, demonstrações e raciocínios elaborados, etc. Os modelos são enfatizados em todas as áreas do saber, enaltecendo os especialistas, os moldes e os professores, que são considerados imprescindíveis na transmissão dos conteúdos. Nessa abordagem o professor detém todo o

saber e tem como função transmiti-lo aos alunos, enquanto estes, são meros espectadores e tem como função memorizar os conteúdos transmitidos.

Maria da Graça Nicoletti Mizukami (1986), enfatiza que na abordagem tradicional, o ser humano adulto é considerado um ser “acabado”, “pronto”, enquanto o aluno é considerado um “adulto em miniatura”, que tem a necessidade de ser científico. Nessa perspectiva, o ensino é centrado no professor, e este tipo de ensino apoia-se no programa, nas disciplinas/conteúdos e o aluno apenas executa o que é deliberado. Ainda de acordo com a autora na abordagem tradicional,

Parte-se do pressuposto de que a inteligência, ou qualquer outro nome dado à atividade mental, seja uma faculdade capaz de acumular/armazenar informações. A atividade do ser humano é a de incorporar informações sobre o mundo (físico, social, etc.), as quais devem ir das mais simples às mais complexas, usualmente há uma decomposição da realidade do sentido de simplificá-la. Essa análise simplificadora do patrimônio de conhecimento que será transmitido ao aluno, às vezes, leva a uma organização de um ensino predominantemente dedutivo. Aos alunos são apresentados somente os resultados desse processo, para que sejam armazenados. (MIZUKAMI, 1986, p. 10).

Nesse sentido, os alunos são classificados de acordo com sua capacidade de memorização, sendo considerados inteligentes ou não, de acordo com sua capacidade de reter conteúdos transmitidos pelo professor. Aqui evidencia-se, que quanto maior o poder de memorização do aluno, maior é sua inteligência.

A metodologia de ensino se caracteriza por expositiva e nas demonstrações que o professor realiza na classe, quase sempre encharcada de autoritarismo. O conteúdo já está pronto no plano do professor e o aluno, limita-se a, passivamente, escutá-lo. “A reprodução dos conteúdos feita pelo aluno, de forma automática e sem variações, na maioria das vezes, é considerada como poderoso e suficiente indicador de que houve aprendizagem e de que, portanto, o produto está assegurado.” (MIZUKAMI, 1986, p. 15).

Essa forma de praticar educação, fazia com que aqueles indivíduos se afastassem da escola, por não corresponder às expectativas esperadas por essa práxis pedagógica. Na pedagogia tradicional (...) “os conteúdos e procedimentos didáticos não tinham nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais. É a predominância da palavra do professor, das regras impostas.” (LUCKESI, 1994, p. 55).

Em vista do que foi apresentado da abordagem tradicional, percebemos que seu método de ensino-aprendizagem é baseado na memorização. Dessa forma, como se dá o processo de

avaliação na abordagem tradicional? Na abordagem tradicional, a avaliação é realizada predominantemente, buscando a repetição precisa do conteúdo reproduzido pelo professor em sala de aula. Isso explica o enaltecimento de exames, provas, exercícios, chamadas orais para a reprodução do conteúdo comunicado nas salas de aula. “O exame passa a ter um fim em si mesmo e o ritual é mantido. As notas obtidas funcionam, na sociedade, como níveis de aquisição do patrimônio cultural.” (MIZUKAMI, 1986, p. 17).

No decorrer da história da educação contemporânea e de nossa práxis educativa, a avaliação por meio de provas e exames foi se fortalecendo e se tornou um meio de avaliação venerado, endeusado. “Por venerado, endeusado, entendemos como um “ente” que foi desenvolvido pelo ser humano para suprir uma necessidade, mas que se torna independente dele e o domina, universalizando-se.” (LUCKESI, 2005, p. 23).

Para refletirmos sobre essa perspectiva de avaliação, vamos considerar o seguinte: o que pensamos de forma geral quando falamos em avaliação? De acordo com Luckesi (2011), devido às experiências avaliativas que vivenciamos nas escolas, muitos de nós pensamos em práticas avaliativas tradicionais.

Dessa forma, Luckesi (2005), afirma que os exames e provas estão sendo aplicados de acordo com o interesse do professor ou do sistema de ensino, muitas vezes não levando em consideração o que realmente foi explicado em sala de aula. A avaliação tem se transformado em uma ferramenta de teste a resistência do aluno e não como uma ferramenta de se promover uma aprendizagem significativa. De acordo com o autor,

As notas são operadas como se nada tivessem a ver com a aprendizagem. As médias são médias entre números e não expressões de aprendizagens bem ou malsucedidas.

No que se refere à aprovação ou reprovação, as médias são mais fortes do que a relação professor-aluno. Por vezes, um aluno vai ser reprovado por “décimos”; então, conversa com o professor sobre a possibilidade de sua aprovação e este responde que não há mais possibilidades, uma vez que os resultados já se encontram oficialmente na secretaria do estabelecimento de ensino; então, a responsabilidade já não está mais em suas mãos. Ou seja, uma relação entre sujeitos – professor e aluno – passa a ser uma relação entre coisas: as notas. (LUCKESI, 2005, p. 23)

Essas questões apresentadas por Luckesi (2005), que enaltece o poder da nota, desvelam uma prática em vigor há anos na educação brasileira e que ilustra de maneira clara a avaliação da abordagem tradicional. A exatidão de reprodução de conteúdo que foram trabalhados em sala

de aula, sem dar a oportunidade dos alunos se expressarem e opinarem sobre essa avaliação. O aluno é colocado com um mero ser reprodutor e a ele é negado o direito de reflexão.

Na avaliação tradicional, o aspecto mais importante é a quantificação, atribuir uma nota classificatória é estritamente necessário. E essa nota de acordo com Luckesi (2005), torna-se uma divindade adorada por todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem – pais, alunos, professores – fazendo com que todos exijam-na ao final do processo de ensino-aprendizagem.

[...] o professor adora-as quando são baixas, por mostrar sua “lisura” (“não aprovo de graça; sou durão”); por mostrar o seu “poder” (“não aprovo qualquer aluno e de qualquer jeito”). O aluno, por outro lado, está à procura do “Santo Graal” – a nota. Ele precisa dela, não importa se ela expressa ou não uma aprendizagem satisfatória; ele quer a nota. Faz contas e médias para verificar a sua situação. É a nota que domina tudo; é em função dela que se vive na prática escolar. (LUCKESI, 2005, p. 24)

Nesse contexto, era comum castigos físicos e humilhações utilizadas pelos professores como forma de disciplinar o comportamento do aluno, quando este não conseguisse atingir o que foi delimitado como desempenho adequado aos padrões vigentes. Atualmente, esses castigos físicos podem até não acontecer mais nas escolas, mas há outros castigos psicológicos para disciplinar e punir os alunos que não conseguem atingir uma média pré-estabelecida.

Esses castigos, são utilizados como forma de gerar o medo nos alunos, seja de forma explícita ou não. Luckesi (2005) aponta que essas ameaças e castigos, são utilizados como forma de controle e coerção dos alunos e que essa pedagogia pautada nos exames traz muitas consequências, a saber:

pedagogicamente, ela centraliza a atenção nos exames; não auxilia a aprendizagem dos alunos.[...]

psicologicamente, é útil para desenvolver personalidade submissas. O fetiche, pelo seu lado não transparente, inviabiliza tomar a realidade como limite de compreensão e das decisões da pessoas.[..]

sociologicamente, a avaliação da aprendizagem, utilizada de forma fetichizada, é bastante útil para os processos de seletividade social.[...] (LUCKESI, 2005, p. 25)

É triste constatar que ainda na contemporaneidade da educação brasileira a pedagogia tradicional e seu sistema de avaliação vigoram em muitas escolas. Apesar dos castigos físicos e humilhações estarem proibidos – de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente – é muito comum os estabelecimentos de ensino utilizarem de ferramentas de avaliação como

provas e exames na coleta de informações memorizadas, sem apresentar qualquer ligação que faça sentido a realidade vivenciada pelos alunos.

2.1.2 Paradigma de avaliação tecnicista de Ralph W. Tyler

Luckesi (2005) afirma que as práticas avaliativas usualmente denominadas de avaliação da aprendizagem pouco se relacionam de fato com o verdadeiro ato de avaliar. Ela é constituída por provas e/ou exames que visam classificar os alunos em termos de aprovação e/ou reprovação e verificar o nível de aprendizagem desses, em determinados conteúdos, e essa situação pouco se assemelha ao real ato de avaliar. Ou seja, essa prática de “avaliar” acaba por excluir uma parte dos alunos, manifestando assim uma prática seletiva.

Essas características de provas e/ou exames não é a uma forma graciosa de avaliação de acordo com Luckesi (2005), pelo contrário, essa forma de “avaliação” está intrinsicamente ligada ao modelo de prática educativa, que conseqüentemente está ligado ao modelo de sociedade ao qual serve. Tal prática avaliativa por meio de provas e/ou exames que conhecemos, teve sua origem na escola moderna e se expandiu a partir dos séculos XVI e XVII, com a consolidação da sociedade burguesa. Ou seja, essa prática muito comum em nossas escolas atualmente é herança desse período que se caracteriza pela exclusão e marginalização de grande parte da sociedade pela burguesia, que não era um modelo de sociedade amorosa.

De acordo com Luckesi (2005),

[...] A sociedade burguesa é uma sociedade marcada pela exclusão e marginalização de grande parte de seus membros. Ela não se constitui num modelo amoroso de sociedade. Seria sua negação. Basta observar que os *slogans* da Revolução Francesa (revolução burguesa por excelência), por si, eram amorosos, mas nenhum deles pode ser traduzido em prática histórica concreta dentro dessa sociedade. A liberdade e a igualdade foram definidas no *limite da lei*; evidentemente, no limite da lei burguesa. E a fraternidade permaneceu como palavra que o vento levou. Praticar a fraternidade seria negar as possibilidades da sociedade burguesa, que tem por base a exploração do outro pela apropriação do excedente do seu trabalho, ou seja, pela apropriação da parte não-paga do trabalho alheio. (LUCKESI, 2005, p.169).

Nesse contexto, o autor expõe que o ato-pedagógico, e ainda menos as provas e/ou exames poderiam ser um ato amoroso. Caso esses atos de avaliar fossem amorosos, pensados na realidade de cada sujeito, opor-se-iam ao modelo de sociedade ao qual emergem e se

sustentam. Dessa forma, o ato de classificar (avaliar), deveria ser autoritário, seletivo, antagônico, e por vezes, virulento.

Diante dessa realidade, era necessária uma reformulação nesse processo de avaliação imposto pela sociedade burguesa que visava classificar e selecionar os melhores membros para compor sua sociedade. Luckesi (2005) expõe que a designação do termo “avaliação da aprendizagem” é recente. De acordo com o autor,

Ela é atribuída a Ralph Tyler, que a cunhou em 1930. O próprio Tyler reivindica para si essa autoria em texto recentemente publicado e os pesquisadores norte-americanos da área de avaliação da aprendizagem reconhecem a Tyler o direito dessa paternidade, definindo o período de 1930 a 1945 como o período "tyleriano" da avaliação da aprendizagem. (LUCKESI, 2005, p.170).

De acordo com Luckesi (2005), mudou-se o nome, mas a prática avaliativa por meio de provas e exames continuou-se a mesma. Tyler cunhou essa denominação de avaliação da aprendizagem e militou na prática educativa preservando a ideia que a avaliação teria por objetivo amparar um modelo eficiente de fomentar o ensino. Outros estudiosos pelo mundo todo no mesmo período, ou um pouco tempo depois militaram na mesma perspectiva. Porém, na prática escolar, o acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos continuou sendo por meio de provas e exames, ou seja, uma pedagogia tecnicista.

Para Saviani (1983) apud Luckesi (2005) a pedagogia tecnicista está centrada na intensificação de meios técnicos da transmissão e recepção dos conteúdos e no princípio do rendimento.

Ralph Tyler (1974), afirma que a avaliação também é uma ação imprescindível no fortalecimento do currículo. Mas como se pode avaliar a eficácia de experiências na aprendizagem? Antes de respondermos a essa pergunta, vamos apresentar o conceito de avaliação na perspectiva tecnicista de Tyler,

O processo de avaliação consiste essencialmente em determinar em que medida os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo e do ensino. [...] a avaliação é o processo mediante o qual se determina o grau em que essas mudanças de comportamento estão realmente ocorrendo. (RALPH W. TYLER, 1974, p. 98)

Dessa forma a avaliação ganhou um formato de verificação do comportamento humano, de acordo com a perspectiva de avaliação tyleriana,

A avaliação torna-se, então um processo cuja finalidade é verificar até que ponto as experiências de aprendizagem, tais como foram desenvolvidas e organizadas estão realmente produzindo os resultados desejados, e o processo de avaliação compreenderá a identificação dos pontos fracos e fortes dos planos. Isso ajuda a aferir a validade das hipóteses básicas sobre as quais foi organizado e desenvolvido o programa de ensino, e também a aferir a eficácia dos instrumentos particulares, isto é, os professores e outras condições que estão sendo utilizadas para levar a termo o programa de ensino, e também a aferir a eficácia dos instrumentos particulares, isto é, os professores e outras condições que estão sendo utilizadas para levar a termo o programa de ensino. Em resultado da avaliação, é possível notar sob que pontos de vista o currículo é eficiente e a que respeito necessita de ser melhorado. (RALPH W. TYLER, 1974, p. 98)

Evidencia-se, que a avaliação no período “tyleriano”, fundamenta-se nesta abordagem tecnicista, que consiste em aferir o que o aluno aprendeu e o que atingiu de objetivos pré-determinados quando o programa educacional foi conduzido até o fim de maneira satisfatória. De acordo com Mizukami (1986), “esta avaliação é elemento constituinte da própria aprendizagem, uma vez que fornece dados para o arranjo de contingências de reforços para os próximos comportamentos a serem modelados.” (MIZUKAMI, 1986, p. 35).

No sentido desta concepção, o processo de avaliação ganha dois importantes aspectos, de acordo com Tyler (1974). Em primeiro lugar, ela requer que a avaliação observe o comportamento do aluno, posto que a mudança desse comportamento é o objetivo da educação. Em segundo lugar, essa observação deve ir além de uma simples averiguação, pois, para se ter certeza de que houve realmente a mudança de comportamento dos alunos, é necessário se fazer uma averiguação antes do processo de escolarização e uma averiguação depois do processo, para comparar os comportamentos e identificar mudanças que talvez estejam sendo desenvolvidas. Diante disso, Tyler (1974) afirma que “em face disso, não se está capacitado para avaliar um programa de ensino quando os alunos são testados apenas no fim do programa.” (RALPH W. TYLER, 1974, p. 99).

Para Mizukami (1986), nessa abordagem tecnicista a avaliação assemelha-se a abordagem tradicional, pois existe a ênfase no produto obtido ao fim do processo. Porém, difere da abordagem tradicional, na substituição da ênfase dada a transmissão de conteúdos por parte do professor, pela direção mais eficiente do ensino.

Dessa forma, Tyler (1974), nos chama atenção quando afirma que não há somente um método de avaliação, ou dois, ou três. Qualquer forma de obtenção de dados sobre a variedade de comportamentos representados “*pelos objetivos educacionais de escola ou faculdade é um procedimento apropriado de avaliação.*”

Para o autor, no que tange a respeito dos procedimentos de avaliação, afirma que a avaliação começa pelos objetivos do programa educacional. Como o propósito é verificar até que ponto os objetivos estão sendo atingidos, é imprescindível que se determine meios de avaliação que deem conta de constatar cada um dos tipos de comportamentos envolvidos por cada um dos grandiosos objetivos educacionais. O autor nos chama atenção, que esses objetivos já foram definidos claramente para orientarem de forma palpável na seleção e planejamento das experiências de aprendizagem.

Na concepção tyleriana de avaliação, o princípio é bastante simples: toda situação avaliativa, é a situação propícia para o estudante ter a possibilidade de mostrar o tipo de comportamento que se procura avaliar. Para Tyler (1974),

Embora o princípio seja simples, há ainda muitos problemas envolvidos na busca de situações que sejam suficientemente controladas e permitam, ao professor ou outro avaliador, o acesso a elas para verem os tipos de comportamentos que os estudantes estão desenvolvendo. Caso algumas situações sejam difíceis de manipular, umas das tarefas do especialista em avaliação é tratar de encontrar outras situações mais simples que tenham um alto grau de correlação com o resultado obtido quando se usa a situação que evoca diretamente a espécie de comportamento a ser avaliada. (TYLER, 1974, p.105)

Em relação aos usos dos resultados da avaliação, a abordagem tecnicista tyleriana exprime a ideia de que não é só desejável analisar os resultados de uma avaliação visando indicar quais os muitos pontos fracos e fortes, mas sim para “sugerir possíveis explicações ou hipóteses sobre a razão desse particular padrão de pontos fortes e fracos.” (RALPH W. TYLER, 1974, P.113).

2.1.3 Paradigma construtivista (avaliação mediadora)

Antes de falarmos de avaliação mediadora, é necessário conceituarmos o termo “mediação”. De forma geral, mediação para Vigotski é toda ação humana que ocorre, ou seja, o homem se constrói na interação com o outro e com o meio a qual ele está inserido. É um processo caracterizado pela relação do homem com o mundo e com outros homens. E é aqui, que nos deparamos com a responsabilidade fundamental dos professores em seus respectivos ambientes escolares: o desenvolvimento dos alunos através da aprendizagem que ocorrerá pela mediação. Observando e investigando os conhecimentos que os alunos trazem à escola, o professor deve agir na reorganização desse tal conhecimento, elevando-os a outro patamar.

Nesse ínterim, Jussara Hoffmann (2005) evidencia que os termos como sucesso e fracasso quando diz respeito a aprendizagens, mostram-se como uma perigosa invenção no contexto escolar. Fazer com que os indicadores de sucesso escolar e fracasso sejam objetivos, precisos e mensuráveis, perpetua-se como um dos mais sérios desígnios de todas as escolas do país, que acabam por negar a individualidade de cada aluno, em detrimento de parâmetros avaliativos que se caracterizam por sua perversidade e exclusão.

Para a autora, o que precisa ser revisto são os fundamentos que subsidiam tais práticas avaliativas, que cada vez mais se caracterizam por seus estreitamentos e padrões, impedindo que se observe e sinta de perto o desenvolvimento integral e singular do sujeito da educação, negando, muitas vezes, a diversidade que nos torna humanos e demarcando o acesso à escola.

Nesse sentido, o professor também é responsável pela construção do ambiente avaliativo. Ele que é o responsável por selecionar os conteúdos a serem trabalhados, assim como a continuidade com a qual serão enfatizadas suas atividades referentes. Depois dessa etapa, ele elabora os testes/exames/provas com seus respectivos itens, que serão utilizados para avaliar os alunos submetidos a esse planejamento de trabalho. De acordo com Hoffmann (2005),

Ao analisar uma atitude do estudante, revela também os seus valores morais, seus significados de compromisso, obediência, participação. E muitas vezes está tão certo daquilo que o aluno parece estar a demonstrar que não percebe os indícios que apontam o contrário. Dessa forma, poderíamos dizer que não é o aluno que alcança um conceito, que “tira uma nota” ou que é o responsável absoluto pelos pareceres que lhe conferem. Verdadeiramente, é o professor que lhe atribui um conceito, uma pontuação ou elabora um parecer sobre ele. O professor se faz partícipe dessa conceituação e é conivente, queira ou não, à construção de uma realidade escolar seletiva e excludente. (HOFFMANN, 2005, p. 15).

Aparenta-se então, que os professores não são culpados pelos resultados alcançados pelos alunos, mas na verdade são sim. Porém, serão considerados culpados, caso não forem comprometidos com seu aperfeiçoamento e não se preservarem a solidariedade perante a complexidade do processo avaliativo.

Para Hoffmann (2005), quando se busca a padronização no ato de avaliar, acaba gerando certos preconceitos que impedem de olhar com outros olhos a vida escolar dos alunos. Por isso que a prática avaliativa das escolas e até mesmo das universidades vêm sendo brutalmente criticadas por negarem e/ou desvalorizarem as diferenças individuais dos alunos, independente da área do desenvolvimento (social, intelectual, moral, física). A realidade posta

em nossas escolas é de que o diferente é negativo. Cultua-se a homogeneidade, a padronização, fomentando a premissa de que o diferente seja visto como anormal.

Muitas vezes o arbitrarismo e autoritarismo no processo avaliativo surge de uma insistente busca pela uniformidade, por meio de definição de critérios que comparamos. “Persegue-se incansavelmente o “igual” na escola e todas as diferenças são obstáculos impeditivos de aprendizagem”. (HOFFMANN, 2005, p.20).

Dessa forma, o olhar do professor em avaliação tem a tendência de controlar o processo avaliativo de forma rígida, sem dar a chance de aproximar o pensar da criança, adolescente ou jovem dos seus valores e/ou expectativas em relação a avaliação. Refletindo-se sobre esse processo avaliativo de construção de conhecimento do sujeito como forma contínua de superação e ruptura a velhos padrões, propiciando novas possibilidades de entendimento.

Nota-se aqui a importância de uma ação pedagógica que seja problematizadora e favorecedora de obstáculos que provoquem o surgimento dos desequilíbrios como precursores de novos ensaios e erros, em busca da superação de tais obstáculos. (HOFFMANN, 2005, p. 23). Ainda de acordo com a autora, “à medida em que os alunos estiverem expostos a uma exploração mais rica e ampla do seu meio, bem como sofrerem provocações significativas de natureza intelectual, maior abertura ocorrerá a novas possibilidades de entendimentos.” (HOFFMANN, 2005, p. 23).

Dessa forma, Hoffmann (2005) expõe que se o processo avaliativo provoca um olhar investigador e qualitativo sobre as diferenças no modo de ser e de pensar dos professores e alunos, conseguirá transpor o exclusivismo e fomentará a cooperação e a interdisciplinaridade na construção do conhecimento escolar.

Assim, o diferente concebido como fecundo e positivo passa a encerrar a essência do processo educativo: o diálogo, a compreensão do outro, a solidariedade na produção do saber. O diferente do outro representando o desafio à convivência social, à confrontação de hipóteses, à consistência de argumentação para a produção do saber e a transformação da sociedade. (HOFFMANN, 2005, p. 23).

Nesse sentido, o olhar do professor necessita ser sensível ao tempo de cada aluno, respeitando cada especificidade de forma a valorizá-las e incluí-las no processo de ensino/aprendizagem, visando construir uma avaliação que permita aos alunos desenvolver sua criticidade por meio de conhecimentos que façam sentido para a vida de cada grupo de alunos atendidos.

Após essa afirmação sobre a importância da valorização da particularidade dos alunos no processo de avaliação, Hoffman (2005) nos leva a refletir quando nos questiona que, mesmo após vários estudos sobre as teorias de conhecimento, na atualidade, por que ainda permanece tão forte em nossos contextos escolares a prática de aulas expositivas e da famosa prova final?

Como já exposto na avaliação tradicional, podemos notar na avaliação educacional dois problemas recorrentes e de grande intensidade: a ênfase excessiva na palavra e na visão do professor e uma desconsideração do agir e pensar do aluno; e a concentração de esforços na experimentação de resultados finais, ao invés da análise do processo de aprendizagem.

Diante disso, Hoffmann (2005) elucida-nos que tais posturas dos professores estão subsidiadas por modelos epistemológicos que influenciaram suas práticas. As explicações destes, quando questionados sobre a não-aprendizagem dos alunos, reincidentem em explicações apriorísticas ou empiristas, quando atrelam essas dificuldades de aprendizagem à falta de atenção ou comprometimento dos alunos em sala de aula, ou por não gostarem do professor ou da matéria, ou por razões de dificuldades intelectuais hereditárias, ou até mesmo pela insuficiência do próprio professor ao transmitir (explicar) determinado conteúdo. A autora nos diz também, que muitos regimentos escolares preconizam uma prática de médias aritméticas, de semanas de provas, de cronogramas predefinidos de aulas, sugerindo a categorização do desempenho dos alunos em: domínios afetivos, cognitivos e psicomotor, influenciados pelos modelos tecnicistas de avaliação.

De encontro a esse posicionamento classificatório da avaliação que ainda é praticado pelos professores, que visam resultados por meio de avaliações, visando rotular os alunos, a avaliação mediadora vem nos mostrando outra face do processo avaliativo. Hoffmann (2005), nos expõe que a avaliação classificatória considera as atividades de aprendizagem de uma forma linear, ignorando as progressões das dificuldades natural das atividades – a articulação entre Tarefa 1, Tarefa 2, e assim por diante – nesse ponto de vista, “considera-se a permanente evolução dos conceitos do aluno e a necessária articulação entre as tarefas de aprendizagem.” (HOFFMANN, 2005, p. 64), como nos mostra a imagem a seguir:

Figura 7 - Diferença entre Avaliação Classificatória e Avaliação Mediadora



Fonte: Livro Pontos e Contra Pontos do pensar ao agir em avaliação, Jussara Hoffmann, 2008, p. 65.

Ao analisarmos a Figura 07, a autora nos mostra que as respostas dadas a Tarefa 1 serão consideradas como ponto de partida para o professor formular a Tarefa 2, e assim por diante, fazendo com que desta forma o desempenho do aluno seja analisado de uma forma global das tarefas realizadas, por meio do desencadeamento de suas respostas, levando em consideração seus respectivos erros e acertos. Hoffmann (2005) afirma que a mediação ocorre justamente à essa articulação e encadeamento, à proporção em que se discorre sobre as respostas – mediação como espaço de diálogo, de reflexão – e se constituem novos questionamentos, em um dinamismo que não apresenta início, meio ou fim.

Hoffmann (2008) menciona que ouviu de inúmeros professores, há vários anos, o porquê da utilização do termo “avaliação mediadora”. A autora explica-nos que em 1991 ao lançar seu primeiro livro, mediação não era uma expressão de uso comum entre os educadores e que percebe que há diferentes concepções sobre a expressão “mediadora” ligada à avaliação, havendo muitas vezes uma confusão por parte dos professores sobre o real significado da avaliação mediadora. Diante disso, explica-nos que a perspectiva mediadora tem por essência os elementos da avaliação contínua, formativa e que o intuito dessa avaliação é acompanhar a evolução dos alunos, reprogramando a ação educativa “de forma a oferecer-lhes melhores oportunidades significativas de aprendizagem.” (HOFFMANN, 2008, p. 102).

Mediação então, de acordo com Hoffmann (2008), se caracteriza por interpretação, diálogo, interlocução. Para que o professor exerça o papel de mediador é primordial que ele entenda que o ato de avaliar é intrinsecamente interpretativo, em primeiro lugar: “como o professor lê

e interpreta as manifestações dos alunos? Como os alunos leem as mensagens do professor? Há significados que “perpassam” todo o tempo essas relações...” (HOFFMANN, 2008, p. 102).

A autora defende a concepção mediadora do processo avaliativo e explana que sua finalidade não é a de descrever, explicar, justificar o que o aluno “alcançou” em termos de conhecimentos consolidados, mas a de provocá-los a todo instante a ir adiante, a avançar, a transpor desafios, acreditando em suas capacidades e oferecendo-lhes, acima de tudo, o apoio pedagógico pertinente a cada uma.

Nessa perspectiva de avaliação mediadora, o aluno é assistido por meio desse acompanhamento progressista dos conhecimentos desenvolvidos sobre as noções de aprendizagem. Para Hoffmann (2005),

Tendências teóricas em avaliação do desempenho do aluno, ao final do século, fundamentam-se nesses conceitos piagetianos porque apontam, como finalidade essencial, o acompanhamento permanente do processo de pensamento do aluno em termos da sua aprendizagem enquanto desenvolvimento e não enquanto aquisição de informações. (HOFFMANN, 2005, p. 65)

Essas tendências supracitadas por Hoffmann (2005), apontam para o desígnio da avaliação enquanto ação reflexiva, superando o paradigma de julgamento de desempenho. Dessa forma, a avaliação se redesenha, tendo como objetivo desafiar o aluno a refletir sobre as noções estudadas e situações vividas, a organizar e reorganizar seus próprios conceitos. Dessa forma, a medida em que o professor possibilita ao aluno novas tendências, novas leituras, debates, discussões, outras formas que desafiem ele a pensar nas respostas construídas, a avaliação mediadora se alicerça. Desta maneira, a cooperação do aluno é alcançada a partir da etapa em que é oportunizado à ele, momentos em que o mesmo possa expressar suas ideias e compartilhar das diferentes ideias dos colegas, do professor, dos teóricos que lhe são apresentados.

Hoffmann (2005) afirma que a ação pedagógica que impulse de maneira permanente a reflexão do aluno acerca do objeto de conhecimento contribui, sem sombras de dúvidas, para sua participação. Para isso acontecer, é preciso que o professor aprenda a ficar em silêncio na sala de aula, de forma que consiga captar a expressão do aluno e do grupo, promovendo momentos de discussões, debates, rodas de conversa a partir de textos, de perguntas provocantes, para explorar seus saberes e sua criticidade. Para a autora, essa é a verdadeira

razão da escola que precisa ser entendida como um espaço de discussão de saberes e não apenas de transmissão destes.

2.2 AS AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA: O QUE SÃO? A QUEM SERVEM?

Hypólito e Leite (2012), afirmam que nas últimas décadas é visível um conjunto articulado e complexo de ações e políticas voltadas para as avaliações que estão sendo inseridas e baseadas nos modelos gerenciais e que estão focando os problemas da educação “sob uma ótica reducionista como problemas de gestão que devem ser abordados de forma meramente técnica.” (HYPÓLITO; LEITE, 2012, p. 137).

Para os autores, as políticas neoliberais puderam ser sentidas com ênfase entres os campos da sociedade, entre eles, destaca-se o campo educacional por meio da implementação de modelos de avaliação, privilegiando as avaliações de larga escala, com exames e indicadores alicerçados em preceitos economicistas.

Portanto, o entendimento do que são e no que implicam as avaliações externas e avaliações de larga escala em educação são essenciais para o contexto desta pesquisa. Assim, é necessário apresentar sua conceituação, seu breve histórico e sua análise crítica.

2.2.1 Conceituação de avaliação externa e avaliação de larga escala

A avaliação externa pode ser entendida como uma apreciação ou análise que seja realizada por algo ou alguém externo à realidade da escola. Dessa forma, José Dias Sobrinho (2008) conceitua avaliação externa como,

A avaliação em larga escala [...] é um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam 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.*, 2009, p. 47).

De acordo com o portal do CAED/UFJF as avaliações de larga escala tem por objetivos e procedimentos,

[...]diferenciados das avaliações realizadas pelos professores nas salas de aula. Entre esses objetivos, podemos destacar a certificação, o credenciamento, o diagnóstico e a rendição de contas. Essas avaliações são, em geral, organizadas a partir de um

sistema de avaliação cognitiva dos alunos e são aplicadas de forma padronizada para um grande número de pessoas, entre os quais estão alunos, professores, diretores, coordenadores. (CAED/UFJF, 2021).

Neste sentido, Riscal e Luiz (2016) esclarecem que essa conceituação de avaliação de larga escala nos mostra que a construção do conceito e da metodologia de uma avaliação externa, assim como sua aplicação a nível operacional e analítica, faz parte de um esquema que visa garantir a qualidade dos resultados, oferecendo credibilidade do estudo para seus usuários. Nesse contexto, a avaliação de larga escala pode ser definida como,

[...]um procedimento amplo e extensivo, envolvendo diferentes modalidades de avaliação, realizado por agências reconhecidas pela especialização técnica em testes e medidas (FLÁVIA OBINO CORRÊA WERLE, 2010, p. 22).

É importante destacar, de acordo com Santana e Rothen (2014, p. 385), que “toda avaliação em larga escala é externa, porém nem toda avaliação externa é em larga escala”. Essa conceituação se dá, pois as avaliações de larga escala trabalham com uma amostra significativamente grande, que estão inseridos no mesmo rol, enquanto as avaliações externas se caracterizam pela apreciação e/ou análise de um indivíduo ou organização que estejam fora daquilo que está sendo avaliado, ou seja, o caráter externo se dá pelo fato do emissor da avaliação estar alheio à realidade escolar. Independente das nomenclaturas, essas avaliações tem o mesmo objetivo: inserir-se na escola para aferir seu desempenho, e assim medir sua qualidade.

Essas nomenclaturas têm por princípio “[...] a finalidade de verificar a qualidade do ensino em determinado país, [...] o objetivo é estabelecer normas e padrões gerais e assegurar, por meio de amostras, e de maneira periódica, uma espécie de ‘termômetro’ nacional do rendimento escolar”. (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009. p.36, apud DANTAS, LARISSA MARTINS 2015, p.34). Percebemos assim, de acordo com o que Riscal e Luiz (2016) discorrem, que o tripé essencial para a constituição das avaliações externas é formado por abrangência, metodologia e comparabilidade. Esses três componentes indicam que a avaliação externa se caracteriza como dispositivo de coleta de dados objetivos sobre um universo – “seja por meio de um levantamento censitário, seja pela utilização de técnicas de amostragem que permitam a inferência dos parâmetros sob investigação com precisão estatística” – e possibilita classificar e identificar as instituições examinadas por meio dos seus indicadores de desempenhos.

2.2.2 Breve histórico das avaliações externas e de larga escala em educação

Nesta parte da pesquisa, discutiremos o cenário da educação brasileira, destacando os processos de avaliação externa e avaliação de larga escala em educação, que foram implementados entre 1990 e 2000, fazendo referência ao nível federal, estadual e municipal e como a avaliação opera nesses níveis.

De acordo com Werle (2011), a gestão democrática, a qualidade e obrigatoriedade do ensino evidenciam claramente o papel do Estado na Educação Básica no Brasil que demanda do apoio dos entes federados para sua concretização. De acordo com a autora,

A União é reafirmada como a instância coordenadora da política educacional, o que fica explicitado no artigo 8º da LDBEN (BRASIL, 1996). Dentre suas incumbências está a de assegurar o 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, bem como assegurar processo nacional de avaliação das instituições de Educação Superior, a avaliação de cursos das IES, para o que deverá ter acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais (BRASIL, 1996, artigo 9º, incisos VI, VIII, § 2º). Portanto, no que se refere à avaliação a União tem um papel determinante no contexto da organização federativa nacional. (WERLE, 2011, p. 774).

Bonamino (2002) corrobora em nosso diálogo quando afirma que mesmo tendo indicativo de que o Estado desde os anos de 1930 tinha a intenção de tornar a avaliação parte do planejamento educacional, foi apenas no final dos anos de 1980 que a avaliação efetivamente passa a ser incorporada às políticas e práticas encaminhadas à educação básica. Dessa forma, foi no ano de 1988 que se começa a experiência com a avaliação de larga na Educação Básica, que até hoje está em vigor. Nesse mesmo ano o “Ministério da Educação (MEC) realizou uma aplicação piloto do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público (Saep) de 1º grau, nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte.” (WERLE, 2011, p. 774).

Dessa forma em 1990 é iniciado o 1º ciclo do Saep e conta com a participação e colaboração efetiva de técnicos e professores das Secretarias de Educação. Em 1992, a responsabilidade da avaliação externa passa a ser do Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão do MEC. Nesse ano, iniciam-se concomitantemente os primeiros testes de avaliações a nível estadual. (BONAMINO, 2002, p. 64).

Ressaltamos que, no final do ano de 1996, a Lei nº 9394 (BRASIL, 1996) é promulgada e reafirma o papel da avaliação de larga escala tornando-a incontestável e requisitando sua universalização,

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. [...] § 3º Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: [...] IV - integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar (BRASIL, 1996).

À vista disso, nota-se que o sistema de avaliação estava se desenvolvendo ao longo da década de 90, e simultaneamente, a ele contribuindo para sua consolidação e revisões, os mecanismos de financiamento se fortaleceram na legislação educacional. Entretanto, a avaliação em larga escala, se desdobra em múltiplas modalidades na década de 1990.

A avaliação da Educação Básica, que se reduzia ao Saeb, amostral, focado em competências em leitura e matemática, passa a contar, em 1998, com outro instrumento, agora instituído com o objetivo de verificar o comportamento de saída do ensino médio, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). (WERLE, 2011, p. 776).

De acordo com o apresentado por Werle (2011), percebe-se que nos anos de 1990 os processos de avaliação em larga escala se disseminam e passam a compor os sistemas educacionais de vários países. Em 1993, acontece o 2º clico do Saep, em que o Inep convoca especialistas e em gestão escolar, currículo e docência de Universidades para analisarem o sistema de avaliação, indo em busca assim, de reconhecimento social e legitimidade acadêmica. (BONAMINO, 2002, p. 100). Em 1995, de acordo com os estudos de Werle (2011), os sistemas de avaliação são reformulados por incentivos financeiros provenientes do Banco Mundial (BM) e pela terceirização de suas operações técnicas, e passa a se chamar Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

A partir desse momento, o MEC se restringe a definir os desígnios gerais do Sistema de Avaliação e as direções locais passam a ver suas ações reduzidas ao simples ato de apoio na fase de aplicação dos testes. Portanto, a partir de 1995, acontece uma reorganização na avaliação de larga escala da educação básica, inclinando-se a uma centralização de decisões por parte da União, afastando a participação das Universidades e dos Estados na formulação dos testes, assinalando que estes últimos criem suas próprias estruturas avaliativas. Ou seja, enquanto no final dos anos de 1980 a avaliação era de cunho introdutório e sua responsabilidade era do MEC por meio de parceria com os agentes de ensino e os professores de Universidades, após 1995, de acordo com Werle (2010), a avaliação é reforçada, terceirizada e apropriada como uma ação do poder público federal delimitando os diferentes

níveis de atuação da avaliação na Educação Básica. Mesmo com o INEP centralizando o sistema de avaliação, os Estados formularam seus próprios sistemas de avaliação - como é o caso do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo - PAEBES que será detalhado no item 2.4.3 desse estudo -, assim como alguns municípios.

Reforçando essa mudança nas avaliações de larga escala a partir do incentivo financeiro do Banco Mundial - BM, Werle (2010) destaca que a edição de 1990 foi marcada pela forte participação dos professores e técnicos das secretarias de educação e que em 1993 essa participação evoluiu, incluindo também especialistas em gestão escolar, currículo e docência, e que depois da tomada de 1995 “as funções dos especialistas e administrações locais limitaram-se ao suporte operacional.” (RISCAL e LUIZ, 2016. p. 79). Por consequência, a instância resolutive do SAEB passou ser altamente centralizada e acabou por excluir as esferas estadual e municipal, passando a ir contra um processo de avaliação que fosse participativo e descentralizado. Riscal e Luiz (2016), enfatizam essa mudança nas avaliações no ano de 1995 dizendo que,

No ano de 1995, o estudo ganharia uma nova dimensão e consistência, com o financiamento do Banco Mundial e a terceirização das etapas operacionais. É clara, em vista dessa percepção tão “dura” sobre as funções da educação, a necessidade que o Banco Mundial possui de uma avaliação do retorno do investimento através do uso de modelos matemáticos e econométricos, e do monitoramento de índices de desempenho, comparáveis historicamente e também entre países. O principal instrumento para efetuar essa avaliação a nível global é proporcionado por um dos meios de monitoramento desenvolvidos pela OECD: o Programme for International Student Assessment – PISA. (RISCAL e LUIZ, 2016, p.78).

Dessa forma, o foco da avaliação que antes era a aprendizagem do aluno, passou a ser do sistema, e a partir daí, das soluções possíveis para se obter os melhores resultados e consequentemente atingir o sucesso escolar, permitindo com que o aluno pudesse consolidar as habilidades e competências necessárias para se constituir um bom cidadão, executando todos os conteúdos traçados no currículo. (DANTAS, 2015, p. 34). Logo, de acordo com a autora, a avaliação da educação logra novas perspectivas, sendo associada a nomenclaturas como avaliação externa ou avaliação de larga escala.

Werle (2011) informa que no início do ano de 2000, o Plano Nacional de Educação, reforça o sistema de avaliação de larga em escala em evidência no Brasil e incentiva que todos os níveis do poder público desenvolvam seus próprios sistemas de avaliação, e ainda realça a importância das instituições de ensino se apropriarem das informações provenientes de avaliações já realizadas que estão armazenadas nos bancos de dados do MEC, que abarcam desde o Ensino Fundamental até à pós-graduação.

Continuando com sua evolução, em 2007, Riscal e Luiz (2016) chamam a atenção para a junção do SAEB e da Prova Brasil, cuja aplicabilidade foi fixada a cada dois anos. Seus resultados passam a integrar o IDEB. Diante disso, Dantas (2015) expõe que foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) pelo INEP, com o objetivo de identificar o perfil das escolas do país.

O IDEB foi estabelecido como indicador oficial do rendimento escolar no contexto do Compromisso Educação para todos, conforme o capítulo II, do Decreto 6.094:

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 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).

Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso (BRASIL, 2007).

O IDEB é calculado a partir do desempenho escolar de cada aluno e de seus resultados nas avaliações nacionais e são organizados em um índice que vai de 0 a 10. Para Dantas (2015),

A ideia é unir dois fatores importantes para medição da qualidade educacional brasileira, possibilitando a equiparação entre estados, municípios e até entre escolas. Enquanto um mensura a aprovação e assiduidade do aluno, o outro tenta desvendar se o mesmo está aprendendo durante o tempo que permanece na escola. (DANTAS, 2015, p. 38)

De acordo com a autora, o IDEB é importante, pois favorece a descrição minuciosa da qualidade de educação dos alunos, proporcionando um norte para as ações das políticas educacionais, objetivando detectar as escolas que estejam com alunos com baixo rendimento e apresentando possíveis melhorias. Após a aplicação da avaliação, os sujeitos envolvidos recebem os resultados, e a partir daí, a equipe gestora passa a trabalhar com esses resultados visando potencializar o crescimento e desenvolvimento educacional dos alunos e da escola de forma geral. Para Dantas (2015),

A divulgação dos resultados é um dos fatores que estimula a transparência e verdadeira identidade da escola através de sua ampla publicação. Mas também pode gerar uma “política de responsabilização” dos atores envolvidos, isto é, o trabalho direcionado de suas ações para a conquista de resultados positivos com base no sentimento de responsabilidade. Esse tipo de atitude diante dos resultados de avaliações externas se configura como uma das novas formas de atuação do governo no interior da escola. (DANTAS, 2015, p. 41)

Desse modo, ao partilhar os resultados das avaliações, não é de interesse do órgão responsável avaliador taxar as escolas indicando os “melhores” e/ou “piores” alunos, mas pelo contrário, fomentar o trabalho pedagógico visando à melhoria constante da qualidade de ensino, por meio da identificação das eficiências e deficiências.

2.2.3 Avaliação Externa no Estado do Espírito Santo

Dilza Côco (2014), afirma que a Região Sudeste foi a única região do país, que assumiu desde o início do século XXI, as avaliações externas como política pública em todos os seus estados. De acordo com o levantamento realizado por Brooke, Cunha e Faleiros (2011), estados como Minas Gerais e São Paulo já condensam experimentações nessa área desde a década de 90, enquanto o Rio de Janeiro e o Espírito Santo adentram nessa realidade a partir do ano de 2000.

Segatto (2011) realizou uma pesquisa para compreender quais fatores favorecem a disseminação dessa ideia das avaliações externas nos estados brasileiros, investigando as reformas educacionais desenvolvidas nos Estados de Minas Gerais, São Paulo, Espírito Santo e Pernambuco. A autora detectou que na gestão do ministro da educação Paulo Renato de Souza (1995-2002), foi significativo o investimento nas avaliações externas, pois já acumulava experiências neste campo, pois já havia exercido algumas atividades no Banco Mundial, nos Estados Unidos. Segatto (2011) também chama atenção para outra atuação importante na implementação das avaliações externas, que foi Maria Helena de Souza Castro, que relatou em 1988:

[...] o Inep conseguiu um financiamento do Banco Mundial para apoiar a criação de centros de avaliação. Por meio de um edital, o Inep selecionou e enviou vários especialistas ao exterior das seguintes universidades: UFMG [Universidade Federal de Minas Gerais], Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atualmente, o GAME da UFMG e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) são os grupos mais atuantes e que inclusive prestaram consultorias para os estados reformistas.

Além dessas ações internacionais, houve também relações federativas do MEC com os estados, para induzir e coordenar a política educacional do país. De acordo com Segatto (2011), essas relações foram consolidadas com a assinatura do Termo de Compromisso Todos Pela Educação. Côco (2014), salienta que esse termo “formalizou o compromisso dos Estados

em atingir as metas previstas no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, inscritas no Decreto nº 6.094/2007”.

Diante desse cenário, considerando esses acordos e estabelecimento de metas a serem cumpridas, “os Estados acabaram sendo incentivados a realizar reformas administrativas pautadas em alcance de resultados”. (CÔCO, 2014, p. 55). À medida que os Estados fossem aderindo a essa proposta do Termo de Compromisso Todos Pela Educação, poderiam receber incentivo do Governo Federal por meio de Recursos advindos do Programa Nacional de Apoio à Gestão Pública (PNAGE).

Envolto a esse panorama, o Estado do Espírito Santo, de acordo com Côco (2014), emerge nessa realidade por meio do processo de reforma educacional, oriundo da crise de gestão instalada nos primeiros anos da década de 2000. Nesse período, o Estado vivia uma onda de denúncias de corrupção dos agentes públicos, pagamentos atrasados dos funcionários e fornecedores. No campo da educação, esse cenário resultou em greves dos profissionais da educação e, como consequência, atraso no calendário escolar.

Côco (2014) relata que, diante desse cenário tenebroso em que o Estado do Espírito Santo vivia, Paulo Hartung assume o governo em 2003 com muitas promessas de mudanças. As mesmas foram concretizadas em um documento denominado Plano de Desenvolvimento do Espírito Santo 2025. De acordo com a autora, “esse plano apresenta propostas de ações e projetos, dentre eles, o de desenvolvimento do capital humano”. Para esse item, o plano especificava uma agenda de governança e sustentabilidade que os gestores deveriam efetivar como:

- [...] 1. envolver a opinião pública, transformando a educação de qualidade na principal prioridade da sociedade capixaba;
2. ampliar o reconhecimento social do magistério;
3. estimular maior participação da comunidade na gestão das escolas;
4. dar transparência total dos resultados de avaliação independente anual de cada escola;
5. estabelecer acordo estratégico entre Estado e municípios visando à expansão e melhoria da qualidade do ensino fundamental;
6. consolidar recursos mediante ampla parceria entre os governos federal, estadual e municipal e o setor empresarial;
7. fortalecer a autonomia e estabelecer a responsabilização por resultados; e
8. profissionalizar a gestão do sistema educacional público (PLANO DE DESENVOLVIMENTO ESPÍRITO SANTO 2025, 2006, p. 19).

Ao observamos esses princípios orientadores, a autora nos leva a refletir sobre eles e a perceber que a partir daí a avaliação externa “passa integrar de forma explícita as diretrizes do

governo”. Diante dessas diretrizes, foram criados vários outros documentos mais específicos para se nortear as avaliações externas no Estado do Espírito do Santo.

Nesse cenário, o PAEBES criado em 2000, se expandiu e se fortaleceu no Estado. Côco (2014), nos mostra que por meio da avaliação externa, várias outras ações foram se desenhando no Espírito Santo, como a criação do Indicador de Desenvolvimento da Escola (IDE) em 2010 e o bônus desempenho, presente até os dias atuais, que trata de remunerar adicionalmente aos profissionais da educação em um formato de bonificação. Dessa forma, o PAEBES se firma de vez como uma política pública no estado, passando a ser uma estratégia da Secretaria Estadual de Educação para amparar vários procedimentos de gestão.

Na versão inicial do PAEBES em 2000, de acordo com Côco (2014), a proposta do programa de avaliação era avaliar o desempenho da rede estadual de ensino fundamental e médio. No mesmo ano, nas turmas de bloco único da rede estadual, ocorreram a primeira aplicação de avaliação externa. A autora diz que,

Conforme dados da Secretaria de Educação, foram aplicados dez modelos de cadernos de provas e questionários a alunos, professores, diretores e escola. Essa avaliação ocorreu em 12 de dezembro de 2000 e envolveu 14.423 alunos de 500 escolas estaduais urbanas e rurais, em 702 turmas, de 76 municípios, ou seja, quase a totalidade dos 78 municípios capixabas. Antes da realização dessa avaliação, a Secretaria de Educação promoveu vários eventos, como oficina de produção de itens de prova de Língua Portuguesa e Matemática para professores que atuavam no bloco único, pré-testagem desses itens em turmas dos municípios de Viana e Serra (municípios da Grande Vitória), reunião de sensibilização da comunidade escolar sobre a importância da avaliação externa, dentre outros eventos relacionados com a temática. Em 2004, no período de 29 de novembro a 3 de dezembro, ocorreram aplicações de provas de Língua Portuguesa e Matemática para as turmas de 4ª e 8ª série do ensino fundamental da rede urbana de ensino estadual e da rede municipal de Vila Velha. Também foram avaliadas as turmas de 1º ano do ensino médio da rede estadual nas disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, Química, Física e Biologia. Segundo dados da Secretaria Estadual de Educação, a avaliação desse ano atingiu 70.492 alunos da rede estadual e 3.063 da rede municipal de Vila Velha, de 617 escolas e 3.547 turmas. Assim, podemos observar que a Sedu realizou várias ações relacionadas com a avaliação, mas a aplicação de provas ocorreu apenas em dois momentos específicos. (CÔCO, 2014, p. 59).

Em 2008, o PAEBES passa por reformas e ganha nova roupagem. Esse ano é considerado um divisor de águas na consolidação das ações do programa em nível de qualificação e ampliação da avaliação externa no Estado do Espírito Santo. Depois de 2008, o governo investiu maciçamente nessa área e posteriormente firmando parcerias com a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), representada pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação em Educação (Caed).

De acordo com o que consta no portal do Caed/UFJF, desde 2009, a Secretaria do Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU) realiza parceria técnico-pedagógica com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), visando o alinhamento das ações do PAEBES, cujos dados disponibilizados em seu *site*, ajudarão a “implementação, a (re)formulação e o monitoramento de políticas educacionais, contribuindo ativamente para a melhoria da qualidade da educação no estado e promoção da equidade.”

Já no *site* da Secretaria Estadual de Educação (SEDU), O PAEBES aparece como iniciado no ano de 2009, visando avaliar estudantes do “Ensino Fundamental e Médio do Estado do Espírito Santo das escolas da rede estadual, redes municipais associadas e escolas particulares participantes,” a respeito ao nível de conhecimento dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática (de todas as etapas avaliadas) e, em anos alternados, em Ciências Humanas e Ciências da Natureza (a partir do 9º ano EF).

Assemelhando-se a essa informação do *site* da SEDU, no portal do Caed/UFJF, o PAEBES apresenta-se como possuidor de um perfil transversal, ou seja, que faz uma pesquisa periódica de um determinado nível da Educação Básica, investigando informações que ao serem comparadas, mostrem se houve progresso escolar em um determinado período de tempo.

Em 2014, de acordo com o portal do Caed/UFJF, o PAEBES começou a aplicar o teste de escrita para o 5º ano do Ensino Fundamental, por intermédio de uma tarefa de produção de texto (em uma derivação do teste de Língua Portuguesa), a partir da qual buscou se avaliar o desempenho dos estudantes em quatro competências específicas, conforme Matriz de Correção:

REGISTRO (domínio da norma padrão da língua escrita esperada para a etapa de escolaridade – ortografia, pontuação, sintaxe, adequação vocabular, segmentação de palavras, formação de palavras e concordância verbal/nominal de gênero, número e pessoa); COERÊNCIA TEMÁTICA (compreensão da proposta de produção textual e a aplicação conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema); TIPOLOGIA TEXTUAL (conhecimentos relativos aos elementos organizacionais do texto narrativo, tipologia predominante nas atividades de produção textual nessa etapa de escolaridade); COESÃO (conhecimento acerca do emprego dos mecanismos linguísticos necessários ao encadeamento textual). (PORTAL DO CAED/UFJF, 2020).

Esses resultados são alocados em alguns padrões, chamados de Padrões de Desempenho, os quais são algumas posições definidas por cortes numéricos que formam os níveis da Escala de Proficiência, baseadas nas metas educacionais estipuladas pelo PAEBES. Existem quatro

Padrões de Desempenho originários desses cortes numéricos, a saber: Abaixo do Básico, Básico, Proficiente e Avançado.

Há ainda, uma Matriz de Referência, que é composta por um agrupamento de descritores que determinam dois pontos primordiais a serem avaliados: o nível de operação mental imprescindível para a concretização de dadas tarefas e o conteúdo a ser avaliado em cada período de escolarização. No portal do Caed/UFJF consta que,

Os descritores são selecionados para compor a matriz considerando-se aquilo que pode ser avaliado por meio de um teste de múltipla escolha, cujos itens implicam a seleção de uma resposta em um conjunto dado de respostas possíveis. A relevância de se adotar uma Matriz também reside no seu caráter de universalidade e transparência que ela estabelece para todo o processo avaliativo.

Como podemos observar, o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo - PAEBES foi sendo reformulado com o passar dos anos e com altos investimentos de recursos financeiros por parte do Estado, visando a promoção e abrangência do programa, por meio de ajustamento de parcerias e convênios com os municípios e algumas instituições de ensino privadas. A rede municipal de ensino de Santa Maria de Jetibá, participou de todas as 10 edições do PAEBES realizadas no estado do ES (2009, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018 e 2019). Em 2020, não foi possível a realização da aplicação dos testes do PAEBES no estado do Espírito Santo, devido a pandemia do Coronavírus – COVID 19.

Em Santa Maria de Jetibá, para que os testes possam ser aplicados anualmente nas escolas municipais, técnicos pedagógicos da Secretaria de Educação participam de todos os encontros e formações referentes ao PAEBES ofertados pela Secretaria Estadual de Educação. Após esses momentos, a Secretaria de Educação municipal organiza encontros com os supervisores escolares que atuam nas escolas do município e são repassadas todas as informações necessárias sobre a aplicação dos testes do PAEBES - uma formação sobre todos os detalhes da aplicação. A partir daí, é iniciada a logística de organização da aplicação dos testes que é de responsabilidade de cada escola por meio de sua equipe gestora, subsidiadas pelos direcionamentos da Secretaria de Educação Municipal, dentro dos períodos estabelecidos pela Secretaria Estadual de Educação.

O modo e meio dos diálogos entre o PAEBES e os professores, supervisores escolares e diretores da rede municipal de ensino de Santa Maria de Jetibá acabam nos mostrando os diferentes entendimentos dos sujeitos que operam com a avaliação em diferentes instâncias. O PAEBES, como já foi explicitado no decorrer desse item, representa a política oficial de

avaliação externa admitida pelo estado do Espírito Santo, se apresentando como uma tática imperativa de uma concepção de avaliação diagnóstica. Dessa forma, os diretores, supervisores escolares e professores se apropriam dessa política, e produzem sentidos, (re)elaboram, revisam, ressignificam, suas práticas de ensino, produzindo sentidos sobre o programa, mais ainda sobre os resultados do programa, que podem contribuir ou não para que sejam realizadas mudanças na realidade educacional de suas escolas, visando aprimorar o “treino” dos alunos para a realização dos testes do PAEBES.

2.3.4 Análise crítica das avaliações externas e avaliações de larga escala em educação

De acordo com o que consta no portal do CAED, a avaliação externa é um dos principais instrumentos para a elaboração de políticas públicas dos sistemas de ensino e redirecionamento das metas das unidades escolares. Seu foco é o desempenho da escola e o seu resultado é uma medida de proficiência que possibilita aos gestores a implementação de políticas públicas, e às unidades escolares um retrato de seu desempenho. Entretanto, isso acontece de forma generalizada, com testes totalmente padronizados, oprimindo as culturas e as especificidades dos sujeitos.

Nessa perspectiva, Perboni e Giorgi (2013), afirmam que para Freire, o primeiro elemento a ser considerado na questão da avaliação, é que ela não deve ser uma ferramenta para expor ou até mesmo punir os docentes e educandos. Na visão do autor,

[...] Pensar a prática enquanto a melhor maneira de aperfeiçoar a prática. Pensar a prática através de que se vai reconhecendo a teoria nela embutida. A avaliação da prática como caminho de formação teórica e não como instrumento de mera recriminação da professora. (FREIRE, 2001, p.11, apud PERBONI, GIORGI, 2013, p. 5).

Werle (2011) discorre que o projeto de avaliação em larga escala é reforçado em 1995, por meio de forte legitimação a partir de ações que valorizam o ranqueamento das unidades de ensino das redes municipais e estaduais, pela liberação de recursos financeiros, pelo apreço da “transparência” diante da sociedade e pela primordialidade da qualificação constante da educação. Isso tudo acompanhado pela criação de índices novos e sistemas de separação que condecoram os resultados das avaliações, incutindo novos parâmetros de comparação entre as unidades de ensino. A autora diz que,

Pode-se levantar a hipótese de que as políticas de avaliação não estejam presentes no cenário educacional brasileiro simplesmente para produzir comparações e emulação, mas para responder a estratégias gerencialistas de modernização e racionalização voltadas para resultados. (WERLE, 2011, p. 790).

Vale esclarecer aqui, que o envolvimento do BM (já citado no item 2.2.2 desta pesquisa), a partir de seus incentivos financeiros no sistema de avaliação de nosso país aconteceu quando o Estado Brasileiro, de acordo com Riscal e Luiz (2016), passou a fazer parte da Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico - OCDE que foi fundada na Europa em 1961 e que tem como objetivo declarado utilizar informações sobre uma gama de assuntos para “ajudar governos a promover prosperidade e lutar contra a pobreza através do crescimento econômico e da estabilidade financeira” (OCDE, 2015), e a partir daí passou a incorporar as políticas estabelecidas no âmbito do Programme for International Student Assessment – PISA.

O PISA, foi criado em 1997 e efetivamente aplicado em 2000. Riscal e Luiz (2016), afirmam que o PISA é hoje, a maior avaliação de larga escala do mundo. O Brasil é o único país da América Latina, a partir de todas as edições do PISA até agora, sendo de responsabilidade de toda logística de aplicação o INEP, que é um órgão subordinado ao MEC.

De acordo com o *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA (tradução de *Programme for International Student Assessment*) é realizado a cada três anos e consiste em um estudo internacional que compara as informações sobre o desempenho de alunos na faixa etária dos 15 anos. Essa faixa etária é escolhida, pois é nessa média de idade que geralmente ocorre a conclusão da escolaridade de nível básica obrigatória na maioria dos países, aliando informações sobre seus *backgrounds* e suas atitudes em relação à aprendizagem e também, aos elementos primordiais que delineiam sua aprendizagem, dentro e fora do espaço escolar.

Por meio dos resultados obtidos pelo PISA, cada país tem a possibilidade de avaliar as habilidades e conhecimentos de seus alunos e podem ainda, comparar esses resultados com alunos de outros países, permitindo que sejam analisadas as políticas e práticas utilizadas em outros lugares e que a partir daí, elaborem seus programas e políticas educacionais, objetivando uma melhora da equidade e da qualidade dos resultados da aprendizagem.

Como já citado anteriormente, no Brasil, o INEP é o órgão responsável por fazer todo o planejamento e a operacionalização dessa avaliação em seu território, que envolve também, representar o país perante a OCDE, coordenando a tradução dos mecanismos de avaliação e aplicação do PISA nas escolas selecionadas por amostragem. O INEP também é o responsável por reunir as respostas dos avaliados, coordenando a sistematização das respostas, analisando os resultados e por fim, elaborando o relatório nacional.

De acordo com o *site* do INEP, o PISA visa avaliar três competências, a saber: leitura, matemática e ciências em todos os ciclos ou edições do programa. A cada edição do programa, é avaliada competência principal, ou seja, os alunos avaliados respondem a um número maior de itens de determinada competência no teste e os questionários focam na coleta de dados relacionados à aprendizagem nessa competência. A análise também busca avaliar competências chamadas inovadoras, como Competência Global, Resolução de Problemas e Letramento Financeiro.

O número de países e economias participantes do PISA vem aumentando a cada ano, desde sua primeira edição, em 2000. No ano de 2018, 79 países participaram do PISA, dos quais, 37 eram membros da OCDE e 42 países/economias eram parceiras. O Brasil participa de todas as edições do programa, desde sua criação.

A edição do PISA 2021, de acordo com o *site* do INEP, foi adiada para 2022 e o PISA 2024 para 2025, em razão das dificuldades enfrentadas devido a pandemia de COVID-19. Tal decisão foi tomada pelos países-membros e associados da OCDE. A edição PISA 2022 já está sendo preparada e a competência principal dessa edição será a matemática.

A OCDE é marcada por um discurso de forte viés econômico e intervencionista. É interessante frisar as conexões entre a OCDE e o Banco Mundial, e destacar que esse último tem o papel de financiador de projetos em várias áreas, dessa forma, fica evidente a necessidade do BM de ter uma avaliação de retorno do investimento por meio de modelos matemáticos e econométricos, e do monitoramento de índices de desempenho, comparando-os historicamente e entre os países. O principal instrumento para efetuar essa avaliação a nível global é feito por meio de um dos mecanismos de monitoramento desenvolvidos pelo OCDE: o PISA.

Como podemos ver, por meio dos estudos de Riscal e Luiz (2016), o Brasil ao participar do OCDE, passou a incorporar as políticas do PISA, uma vez que a adesão ao Compromisso Todos pela Educação traz a possibilidade de acesso a recursos financeiros, e por consequência, os estados e municípios, são encorajados a adotar políticas de educação propostas pelo Estado, o que gera um efeito em cascata, colocando em evidência o efeito de *soft power* (a habilidade de um corpo político, como um Estado, para influenciar indiretamente o comportamento ou interesses de outros corpos políticos) por meio na educação.

Corsetti (2012) ressalta que,

[...] a ênfase exagerada na gestão, difundida pelo Banco Mundial e absorvida pelos governos restringiu, em muito, o espectro de variáveis no diagnóstico dos problemas educacionais levado em conta na formulação das políticas públicas. (CORSETTI, 2012, p. 119).

Para a autora, a introdução de políticas de avaliação se deu por meio do Banco Mundial, com projetos financiados pela agência. Um exemplo dessa ação pode ser dado através do *Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste*.

Destarte, é necessário a ressignificação das práticas e dos processos de avaliação. Por isso, apoiados em Freire, Perboni e Giorgi (2013), defendem que as avaliações sejam constituídas no interior das escolas, pelos atores envolvidos no processo educativo, e que ela não tenha somente o objetivo de redirecionar as metas e a prática pedagógica. Freire já apontava em 1980, ano que as avaliações de larga escala começam a engatinhar, a necessidade dos administradores em criar dados avaliáveis, oprimindo uma pedagógica transformadora, em prol de práticas educativas que objetivavam controle e importação de modelos administrativos empresariais para a educação.

Conforme demonstra o trecho abaixo,

Pelo fato de que órgãos centrais impõem um programa padronizado e cada disciplina define a linguagem apropriada e as matérias de seu território acadêmico, a proposta oficial é que o ensino, em qualquer curso ou em qualquer classe, pode ser medido quantitativamente. Através de testes e medidas, as autoridades decidem se o dinheiro investido está ou não sendo bem gasto, cost-effective ou não, como dizem eles. Então, eles sabem se o tempo da escola está sendo bem usado ou não e se o educador profissional está merecendo o dinheiro que ganha. Uma certa quantidade de informação transferida a um certo número de alunos num dado período de tempo equivale a rigor, a dinheiro da escola bem gasto, e a salários de professores bem ganhos. Você vê como a “cultura dos negócios” está por trás do “rigor” tradicional? (FREIRE; SHOR, 1986, p.53, apud PERBONI, DI GIORGI, 2013, p. 1329).

Em vista disso, a avaliação precisa abnegar o caráter que vem assumindo e assentir um caráter qualitativo, que fuja das burocracias dos resultados dos infundamentados e detestados *rankings*.

3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA DE EDUCAÇÃO

Esta seção pretende retratar as principais especificidades da prática social que vem construindo a Educação do Campo, as mudanças que ela materializa e projeta nos sujeitos que dela participam e quais são as relações sociais fundamentais que ela promove.

Para isso, conceituaremos Educação do Campo e como ela se apresenta como concepção emancipatória de educação, retratando-a como movimento social de construção coletiva, que revela os princípios, as lutas, experiências e anseios do campo, que são transformados em políticas que reconhecem e valorizam as diferentes faces dos povos, afirmando os sujeitos do campo como sujeitos de direitos.

3.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO, O QUE É?

Roseli Salete Caldart (2012) nos diz que o fenômeno da realidade brasileira atual, que tem como atores principais os trabalhadores do campo e suas formas de organizações, visando requerer políticas de educação até aos interesses sociais das comunidades camponesas é denominada Educação do Campo.

Apesar de ainda ser conceito em construção, a Educação do Campo, sem se afastar do movimento realístico que a construiu, já pode configurar-se como um movimento de análise ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores camponeses, mesmo aquelas que se desenvolvem em outros locais e com denominações diferentes.

Kolling, Cerioli e Caldart (2002), destacam sua preocupação com a escolarização dos povos do campo, defendendo a Educação do Campo como todos os processos sociais de constituição de seres humanos como autores de seu próprio destino. Dessa forma, a educação tem relação com sua cultura, com jeito de produzir, com valores, com formação para o trabalho e para a vida em sociedade.

Nesse ínterim, na Educação do Campo é necessário analisar a heterogeneidade que os espaços rurais possuem, incluindo-os no currículo, valorizando as especificidades de cada comunidade, assim como os saberes inerentes desses locais. Em Santa Maria de Jetibá, como

proposta de formação, existe o Escola da Terra que vem sendo oferecido desde 2015, que aborda Educação e Culturas. O município também conta com o Proepo, que é um diferencial no currículo municipal, que a partir de sua implantação, em 2005, possibilita a valorização da identidade cultural dos alunos. Estudos como Delboni (2016), Hartwig (2011), Küster (2015), Dettmann (2014, 2020) analisam os resultados observados nas escolas e nas famílias, mediante o desenvolvimento do Proepo. Isso nada mais é que um direito garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996) em seu Art. 28:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

A LDB nos chama a atenção para alguns apontamentos de enorme relevância como valorização da cultura, experiências, saberes dos povos do campo. Sendo necessário, diante disso, a adequação curricular das escolas de acordo com seus modos de vida, suas crenças, costumes e valores. A Educação do Campo é uma modalidade de ensino que acontece em espaços que são denominados rurais (localizados em espaços nas florestas, da agropecuária, ribeirinhas, quilombolas, entre outras).

Corroborando com nosso diálogo, Arroyo (2009) reitera que,

[...] na construção de um projeto e uma prática de educação básica do campo: reconhecer que os processos educativos, ou melhor, que a educação básica tem que prestar especial atenção às matrizes culturais do homem, da mulher, do povo do campo. [...] A escola se vincula, sobretudo, às matrizes culturais do povo, da comunidade, às matrizes culturais do campo. Se vincula às mudanças culturais que o movimento social provoca (ARROYO, 1999, p. 22).

Constata-se então, que a intencionalidade da Educação do Campo está voltada para o ato de educar os povos que vivem e trabalham no campo, para que a partir dessa educação eles se articulem por meio da auto-organização e assumam o papel de sujeitos de sua própria vida, pois ninguém melhor do que eles – pois sentem na pele os efeitos da perversa realidade – para lutarem por melhores condições de vida e de trabalho no campo em que vivem.

Nessa perspectiva Caldart (2012), aponta-nos sobre algumas características da Educação do Campo e sua função como prática social, mesmo ainda em processo de constituição histórica. Para a autora, a Educação do Campo constitui-se como luta social pelo acesso à educação por parte dos trabalhadores; “não é *para* nem apenas *com*, mas sim, *dos* camponeses, expressão legítima de uma pedagogia *do* oprimido.” (CALDART, 2012, p. 261).

Continuando com suas reflexões acerca da Educação do Campo, a autora diz que essa modalidade de ensino,

Assume a dimensão de pressão coletiva por políticas públicas mais abrangentes ou mesmo de embate entre diferentes lógicas de formulação e de implementação da política educacional brasileira. Faz isso sem deixar de ser luta pelo acesso à educação em cada local ou situação particular dos grupos sociais que a compõem, materialidade que permite a consciência coletiva do direito e a compreensão das razões sociais que o impedem. (CALDART, 2012, p. 261).

A Educação do Campo une luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, à cultura, pelo direito ao trabalho, ao território, à soberania alimentar. Para Caldart (2012), é daí que surge sua relação com os movimentos sociais de trabalhadores, que foram mais esmiuçados no item 4.3 desse estudo. Na lógica dos seus sujeitos e seus vínculos, “uma política de Educação do Campo nunca será somente de educação em si mesma e nem de educação escolar, embora se organize em torno dela.” (CALDART, 2012, p.261).

A Educação do Campo defende as particularidades dessa luta e da práxis gerada por ela. Caldart (2012) explica que, as práticas da Educação do Campo reconhecem, valorizam e buscam envolver a riqueza humana e social de seus sujeitos, como a forma de trabalho, formas de luta, raízes e produções culturais. “Mas seu percurso assume a tensão de reafirmar, no diverso que é patrimônio da humanidade que se almeja a unidade no confronto principal e na identidade de classe que objetiva superar, no campo e na cidade, as relações sociais capitalistas.” (CALDART, 2012, p. 262).

Dessa forma, a Educação do Campo não nasceu como uma simples teoria educacional, pois suas primeiras questões foram práticas. Atualmente seus combates são práticos, não sendo vencidos apenas no âmbito teórico. Ainda de acordo com a autora, isso tudo acontece, pois a Educação do Campo trata de práticas e lutas contra-hegemônicas, exigindo teoria e exigindo cada vez mais exatidão de análise da realidade concreta, aspecto da práxis.

De acordo com Caldart (2012),

Nos combates que lhe têm constituído, a Educação do Campo reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo. Faz isso ao se mover pelas necessidades formativas de uma classe portadora do futuro. [...] Seus sujeitos têm exercitado o direito de pensar a pedagogia desde a sua realidade específica, mas não visando somente a si mesmos: a totalidade lhes importa, e é mais ampla do que a pedagogia. (CALDART, 2012, p. 262).

Dessa forma, de acordo com a autora, a escola vem se constituindo como espaço central de lutas e reflexões pedagógicas da Educação do Campo, representado pelo desafio de formação dos trabalhadores, como mediação fundamental, da apropriação e construção de conhecimento que lhes é necessário. Os educadores nesse cenário são considerados sujeitos indispensáveis da concepção pedagógica e das mudanças da escola. Muitas lutas e muitas práticas da Educação do Campo vêm defendendo a predileção do seu trabalho e uma formação exclusiva para essa modalidade.

Todas essas características supracitadas circunscrevem alguns dos principais elementos que definem o que é a Educação do Campo, uma prática social que não se percebe como si mesma e tão pouco só a partir das questões da educação, mas sim, com o envolvimento de lutas sociais por reconhecimento de seus saberes, experiências, vivências, trabalhos, ou seja, lutas por políticas que valorizem e que tragam melhores condições de vida para o campo e seus sujeitos.

3.2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

A Educação do Campo tem sido pauta cada vez mais frequente nas políticas institucionais e nos fóruns de discussões, de acordo com Janinha Gerke de Jesus (2012). Não há registro de tantos debates e reivindicações como agora acerca das propostas imprescindíveis para a efetivação da Educação do Campo. A autora, porém, diz que nem sempre foi assim. O que está acontecendo na contemporaneidade é reflexo “de anos e anos de descaso e de implementação industrial e agroindustrial, sendo entendida como mais um mecanismo contribuinte para a expansão do capitalismo” (JESUS, 2012, p. 23), que veremos no decorrer desta seção.

A sociedade de modo geral, em suas distintas esferas vem sofrendo mudanças ao longo dos anos. A educação por sua vez, dentro do possível, absorve essas transformações e enfrenta as

consequências. Diante disso, como saberemos sobre a educação que se deve seguir e qual seu sentido diante desse contexto?

Tradicionalmente, a Educação do Campo era realizada de maneira atada ao modelo de educação urbana, demonstrando dessa forma, um total descaso com as particularidades do processo educativo da zona rural, como nos mostra Leite (1999),

A Educação Rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação política ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isto é coisa de gente da cidade”. (LEITE, 1999, p. 14).

Colaborando com nosso diálogo, Marlene Ribeiro (2012) expõe que a Educação Rural diz respeito aos

[..] camponeses, ou seja, daqueles que residem e trabalham nas zonas rurais e recebem os menores rendimentos por seu trabalho. Para estes sujeitos, quando existe uma escola na área onde vivem, é oferecida uma educação na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas, não havendo, de acordo com os autores, nenhuma tentativa de adequar a escola rural às características dos camponeses ou dos seus filhos, quando estes a frequentam. (RIBEIRO, 2012, p. 293).

As políticas voltadas para educação da população campesina eram pautadas em programas, projetos, campanhas que não tinham um prosseguimento coerente com a modalidade. A partir de 1940, a educação do país começou a utilizar a matriz curricular capitalista e urbanizada, encharcada de interesses sociais, educacionais e culturais das elites brasileiras como ideal e mais relevante para toda a população do Brasil.

Percebe-se que a Educação do Campo tem sido ao longo dos anos segregada quando o assunto é construção de políticas públicas, sendo muitas vezes convencionada como política compensatória. Arroyo (2009), nos chama atenção quando diz,

[...] a imagem que sempre temos na academia, na política, nos governos é que para a escolinha rural qualquer coisa serve. Para mexer com a enxada não precisa de muitas letras. Para sobreviver com uns trocados, para não levar manta na feira, não precisa de muitas letras. Em nossa história domina a imagem de que a escola no campo, tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras. A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler, ensina alguém a não saber quase ler (ARROYO, 1999, p. 16-17).

Nesse sentido, Caldart (2012) explana que o surgimento da expressão “Educação do Campo” pode ser datado. Primeiro surgiu como “Educação Básica do Campo” na preparação da I Conferência Nacional por uma Educação do Básica do Campo, que foi realizada dos dias 27 a

30 de julho de 1998, em Luziânia – Goiás. A partir de discussões realizadas no Seminário Nacional realizado de 26 a 29 de novembro de 2002 em Brasília, passou a ser chamada Educação do Campo, e posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, que foi realizada em julho de 2004.

Logo após o I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em agosto de 2007, iniciaram-se as discussões de preparação da I Conferência. A autora ressalta, que o Enera aconteceu em julho do mesmo ano, evento esse, que algumas entidades desafiaram o MST a uma discussão mais global sobre a educação brasileira no meio rural.

Caldart (2012) diz que nesse mesmo desafio, foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), o qual foi lançado pelo governo federal em 16 de abril de 1998 e que continua ativo até os dias atuais, mesmo que seja submetido a fortes tensões. Ainda acerca das discussões de preparação para a I Conferência, realizado em maio de 1998 e discorrido nos debates dos encontros estaduais que antecederam o evento a nível nacional, encontram-se os pontos que subsidiaram o batismo, ao que no Brasil denomina-se de Educação Rural.

O argumento para mudar o nome de Educação Básica do Campo para Educação do Campo, de acordo com Caldart (2012), aparece nos debates de 2002 referentes a aprovação do parecer do Conselho Nacional de educação (CNE) n° 36/2001, que diz respeito às Diretrizes Operacionais para a educação Básica do Campo (Brasil, 2001) e com a significativa ampliação de sindicatos e dos movimentos sociais do campo envolvidos nesse combate. E nesse debate, afirmou-se ainda, o direito de educação compreendido desde a educação infantil até o ensino superior.

Caldart (2012) enfatiza que todo o esforço para a constituição da Educação do Campo, que até hoje é compreendida como tal, se deve à luta para transformar a realidade educacional específica de comunidades agrárias, protagonizada especialmente naquele período pelo MST. Por isso, foi necessário a articulação de histórias de lutas e experiências como as das escolas famílias agrícolas que são do Movimento de Educação de Base (MEB), de organizações indígenas e quilombolas, do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), de várias comunidades rurais e escolas rurais, de arranjos sindicais, os quais, juntos, somaram forças e fortaleceram o entendimento de que educação por si só não se resolve sozinha e tão pouco

apenas no âmbito local, mas sim com a união de trabalhadores que lutam pela terra, território e trabalho que estão indo em sua busca e que não é por acaso que essa temática entra no debate das políticas públicas.

Em julho de 2004, a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, de acordo com a autora, contou com mais de mil participantes que estavam representando inúmeras organizações sociais como órgãos do governo, organizações não governamentais, organizações sindicais dos trabalhadores rurais e de professores, além dos representantes dos movimentos sociais camponeses, estabeleceram o desdobramento dos sujeitos nessa luta com a assinatura da declaração final da conferência. Foi nessa ocasião que também foi exigida uma explicitação mais enérgica em relação ao contraponto de projetos do campo, diferenciando as colocações das entidades de apoio e entre as entidades formadas por organizações dos próprios trabalhadores que passaram a compor a Articulação Nacional por uma Educação do Campo.

O lema da II Conferência Nacional “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado!”, expôs o sentido para aquele momento: a luta por parte dos trabalhadores do campo à educação é justa e específica, devendo acontecer no espaço público e o Estado precisa ser forçado a formular políticas que garantam a sua universalização e não somente de forma abstrata. No decorrer dos debates, muitas vezes calorosos, firmou-se a relação intrínseca da Educação do Campo com o polo do trabalho, “o que significa assumir o confronto de projetos, e desde os interesses da agricultura camponesa”. (CALDART, 2012, p. 260).

A autora afirma que, de 2004 até a atualidade as práticas de Educação do Campo vêm se movimentando através das contradições do quadro atual, “às vezes mais, às vezes menos conflituoso, das relações imbricadas entre campo, educação e políticas públicas.” (CALDART, 2012, p. 260). A autora cita ainda que,

[...] Houve avanços e recuos na disputa do espaço público e da direção político-pedagógica de práticas e programas, assim como na atuação das diferentes organizações de trabalhadores, conforme o cenário das lutas mais amplas de da correlação de forças de cada momento. O enfrentamento das políticas neoliberais para a educação e para a agricultura continua como desafio de sobrevivência. (CALDART, 2012, p. 260).

Continuando com a evolução histórica da Educação do Campo, a autora explica que em 2010 foi criado o Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec), com o intuito de reaver a atuação estruturada de diversas organizações sindicais, movimentos sociais e outras entidades,

salientando agora uma participação mais abrangente de universidades e institutos federais de educação. O Fonec, em seu documento de criação, se posiciona contra o fechamento de escolas do campo e enfatiza sobre a importância da construção de novas escolas em contexto campestre, se afirmando enquanto coletividade contrário ao agronegócio e de combate à criminalização dos movimentos sociais. Faz parte desse momento político, um decreto da Presidência da República que discorre sobre a política da Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária (Brasil, 2010), que é caracterizado pelas organizações do fórum, como mais uma ferramenta pela luta em prol da melhoria e da efetiva mudança da situação educacional dos trabalhadores.

Os conflitos para fazer com que a Educação do Campo vigore nas agendas das políticas públicas brasileiras aumentam com a proporção que ocorrem as contradições sociais envolvidas em sua origem e no seu destino. Para Caldart (2012),

Lutar por políticas públicas parece ser agenda da “ordem”, mas, em uma sociedade de classes como a nossa, quando são políticas pressionadas pelo polo do trabalho, acabam confrontando a lógica de mercado, que precisa ser hegemônica em todas as esferas da vida social para garantir o livre desenvolvimento do capital. O Estado não pode negar o princípio (republicano) da universalização do direito à educação, mas, na prática, não consegue operar a sua realização sem que se disputem, por exemplo, os fundos públicos canalizados para a reprodução do capital, o que, no caso do campo, significa, hoje especialmente, fundos para o avanço do agronegócio, inclusive em suas práticas de EDUCAÇÃO CORPORATIVA. (CALDART, 2012, p. 260).

De acordo com a autora, pela lógica capitalista (modelo dominante) a educação rural é que deveria retornar às agendas do Estado, e não a Educação do Campo. A educação rural, reciclada de forma a seguir as novas demandas de aprestamento de mão de obra que se encaixe nos processos de modernização e expansão de relações capitalistas no campo (agricultura). Porém, não é isso que os movimentos sociais dos camponeses buscam e pressionam o Estado a realizar, pelo contrário, os sujeitos do campo continuam a fazer outras demandas na busca incessante de um projeto de Educação do Campo, que possibilite a emancipação desses povos.

3.3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO CONCEPÇÃO EMANCIPATÓRIA DE EDUCAÇÃO

À vista do que foi apresentado na justificativa desse estudo, a Educação do Campo manifesta-se como uma proposta educativa que esteja intimamente ligada com as especificidades do sujeito, sua cultura, vivências, visando uma sociedade onde todos possam colaborar em sua formação e onde as pessoas tenham voz e que haja respeito mútuo. Miguel Arroyo (2011) evidencia-nos sobre a existência de um movimento social do campo, o qual a elite e a imprensa reconhecem que o campo não está na inércia, pelo contrário, o campo está vivo, com mais vida na terra do que no asfalto da cidade, revelando que é no campo que há mais inquietude, mais vida no sentido de movimento social.

Em tempos passados como vimos no item 4.2 deste estudo, não havia tanta visibilidade para a educação camponesa, mas aos poucos esse cenário vem sendo transformado. No contexto das escolas já vem sendo realizados projetos que valorizam a cultura e as especificidades do homem do campo. De acordo com Gerke de Jesus (2014) a

Educação do Campo é um projeto pautado no diálogo, na aprendizagem coletiva, na construção das parcerias, que desafia e envolve pessoas. Para além de um conceito ou projeto em evidência, como temos discutido atualmente, a Educação do Campo é um projeto genuinamente instituinte, que nasce como desassossego dos povos do campo, que denuncia as negligências vividas por docentes e alunos, esses segregados de políticas que os reconheçam como sujeitos. Uma Educação que discute o território como espaço da cultura, da produção de saberes, onde a terra é respeitada como fonte de vida e não de exploração. (JESUS, 2014, p. 45).

Paulo Freire enriquece ainda mais esse debate sobre a valorização da escola do campo e abre um diálogo a respeito da mesma, por meio dos seguintes elementos: a dimensão política da educabilidade, a cultura popular enquanto aspecto emancipatório e os vínculos afetivos como princípios que unem os trabalhadores camponeses organizados em suas lutas. Dessa forma, entende-se que a prática dos professores deve ser baseada nesses princípios, pois como afirma o próprio autor:

O mito da neutralidade da educação, que leva à negação da natureza política do processo educativo e a tomá-lo como um que-fazer puro, em que nos engajamos a serviço da humanidade entendida como uma abstração, é o ponto de partida para compreendermos as diferenças fundamentais entre uma prática ingênua, uma prática "astuta" e outra crítica. Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. Isto não significa, porém, que a natureza política do processo educativo e o caráter educativo do ato político esgotem a compreensão daquele processo e deste ato. 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. (FREIRE, 1989, p. 15)

De acordo com os teóricos até aqui apresentados, nota-se que a Educação do Campo é um “jeito” de fazer educação em que os sujeitos que nela estão inseridos depositem ali sua cultura, seus sonhos, suas vivências. Sendo capazes de contribuir na aprendizagem, que mobiliza, contribui, politiza e educa, fortalecendo a identidade cultural do sujeito.

Arroyo (2011) apresenta-nos o campo não só como dinâmica social, ou movimentos sociais, mas também, como movimento pedagógico. O autor enfatiza o desejo de vinculação da educação com o movimento social, ou seja, acreditar que a educação se tornará realidade no campo, se ela for atrelada ao movimento social. Este é creditado por formar novos valores, nova cultura, provocando processos que propiciam a construção contínua de novos seres humanos, dentre crianças até ao adulto, gerando a emancipação dos sujeitos camponeses.

Colaborando com nosso diálogo, Caldart (2008, p. 42) salienta que a Educação do Campo revigora a discussão e a prática das matrizes ou dimensões de constituição humana que ao longo da história formaram os pilares da pedagogia moderna “mais radicalmente emancipatória, de base socialista e popular e de referencial teórico marxista, trazendo de volta o sentido de uma modernidade da libertação.”

Freire (2003) esclarece que o homem precisa se transformar em um sujeito da realidade histórica no qual está inserido, lutando por liberdade, se humanizando, desalienando, emancipando e afirmando-se, ao mesmo tempo, que enfrenta uma classe que domina, seja por meio da exploração, opressão, violência e injustiça tentando perdurar-se. Entretanto, essas concepções se contrapõem a realidade das Avaliações Externas, que são aplicadas de formas padronizadas e enrijecidas, não levando em consideração as especificidades das escolas do campo.

Dessa forma, Arroyo (2011) afirma que o movimento social no campo é educativo, uma vez que qualquer proposta e ação educativa só se concretizam quando há nelas uma nova dinâmica social. Para o autor,

Como educadores, temos de ter sensibilidade para essa dinâmica social, educativa e cultural, e perguntar-nos que novos sujeitos estão se constituindo, formando, que crianças, jovens, adultos, que mulheres, que professoras e professores, que lideranças, que relações sociais de trabalho, de propriedade, que valores estão sendo aprendidos nesse movimento e dinâmica social do campo. (MIGUEL ARROYO, 2011, p. 70).

Nesse sentido, o autor nos mostra que nosso foco não deve ser restritamente voltado à escola, ao currículo, ao programa a ser cumprido, à metodologia. Como professores, precisamos compreender como esse movimento social vem se construindo, educando uma nova mulher, um novo homem, uma nova criança, um novo adulto.

Perguntar-nos como esse movimento social interfere na educação básica, é propiciado por Arroyo (2011), uma vez que ele responde a esse questionamento nos dizendo que a educação básica precisa ser vinculada aos direitos dos alunos. O movimento social nos leva a casar a educação com saúde, justiça, cidadania, cooperação, representando uma nova consciência do direito à terra, à igualdade, à educação, à saúde, à justiça, ao trabalho e ao conhecimento.

O movimento do campo não é só de responsabilidade de homens, mas sim, de todos: mulheres, crianças, adolescentes, jovens e adultos que estejam intrinsecamente ligados a esse movimento social, constituindo-se como sujeitos de direitos emancipados. A escola por sua vez, de acordo com Arroyo (2011), deve reconhecer a história real de cada aluno, da comunidade escolar, das idades, das raças.

Acreditamos, portanto, que o processo educativo acontece por meio dos diversos conjuntos de experiências, de vivências que nós seres humanos temos ao longo de nossas vidas. Arroyo (2011), nos diz que a experiência que nos marca é a experiência do trabalho, da produção, em que o ato produtivo nos molda como pessoas. O ser humano não produz só roupas, alimentos, ele se produz na medida em que produz. A produção vai além de produção, pois ela produz pessoas, gente. “A cultura da roça, do milho, é mais do que cultura. É cultivo do ser humano. É o processo em que ele se constitui sujeito cultural. Por isso vocês não separam produção de educação, não separem produção da escola.” (ARROYO, 2011, p. 77).

De acordo com Arroyo (2011), não é só na escola que acontece a educação dos alunos. É necessário que a escola esteja sim, vinculada ao mundo do trabalho, da produção, cultura, ligada intimamente à luta pela terra e ao projeto popular de desenvolvimento do campo. É necessário se resgatar os vínculos da educação entre a terra, trabalho, produção, existência, vida, cotidiano, pois é aí que está o educativo.

Dessa forma, chega-se a outro ponto fundamental para a construção de uma educação básica do campo: é necessário o reconhecimento das matrizes culturais do homem, da mulher, do povo do campo por parte dos processos educativos. Como já dito, a escola se vincula ao

mundo da produção, mas sobretudo “se vincula aos processos culturais inerentes aos processos educativos e sociais. A escola se vincula, sobretudo às matrizes culturais do povo, da comunidade, às matrizes culturais do campo.” (ARROYO, 2011, p. 78).

Nesse sentido, Arroyo (2011), nos chama atenção, nos pedindo para pensar na força que as matrizes culturais da terra têm e que devemos incorporá-las em nossos projetos pedagógicos para que a escola faça sentido para a vida dos sujeitos do campo e que sejam a porta para a sua emancipação.

Caldart (2008) no diz que,

A Educação do campo, fundamentalmente pela práxis pedagógica dos movimentos sociais, continua e pode ajudar a revigorar a tradição de uma educação emancipatória, retomando questões antigas e formulando novas interrogações à política educacional e à teoria pedagógica. E faz isso, diga-se novamente, menos pelos ideais pedagógicos difundidos pelos seus diferentes sujeitos e mais pelas tensões/contradições que explicita/enfrenta no seu movimento de crítica material ao atual estado de coisas. (CALDART, 2008, p. 42).

Assim, a Educação do Campo como concepção emancipatória de educação, ligada aos movimentos sociais e suas produções, é reconhecida como um espaço onde há a construção de processos de libertação dos seus sujeitos, em que estes problematizem e reflitam de forma crítica sobre sua realidade. Daí a importância do papel do professor de Escolas do Campo, pois ele é o fomentador de uma educação que respeita e valoriza as culturas locais. Com essa valorização das culturas locais e estudos sobre elas, os alunos percebem que o campo está além de só produzir alimentos e comercializá-los. O campo torna-se para eles espaço movido por heranças de lutas e resistência advindos de uma pedagogia de luta, de transformação e de libertação. Dessa forma, temos o crescimento mútuo de professor-aluno como sujeitos na formação, de forma coletiva.

4 EDUCAÇÃO LIBERTADORA E AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA

Agora chegamos ao capítulo que está comprometido em apresentar de maneira mais pormenorizada o conceito de avaliação em uma perspectiva crítico-emancipatória. É importante deixarmos claro que quando pensamos em avaliação, não estamos pensando em avaliação no sentido restrito da palavra e sim no seu sentido amplo, ou seja, uma avaliação que não só incide sobre o trabalho escolar do dia a dia dos professores e alunos, mas também, que esteja ligado ao que se deve realizar em âmbitos mais abrangentes. De acordo com essa visão mais ampla, a própria resolução 04/2010, em seu artigo 46, diz que a avaliação no ambiente educacional abrange três esferas básicas: I – avaliação da aprendizagem; II – avaliação institucional interna e externa; III – avaliação de redes da educação básica. E nesse sentido, a avaliação crítico-emancipatória precisa dar respostas a todos esses momentos do processo avaliativo de maneira global. No entanto, neste trabalho fizemos um recorte que enfatiza a avaliação crítico-emancipatória no processo de ensino-aprendizagem no cotidiano da escola.

Mere Abramowicz (2001) nos instiga a refletir a educação na contemporaneidade da realidade brasileira, atribuindo-a a um movimento de democratização do ensino, garantindo dessa forma, o acesso e permanência para o maior número possível de alunos e alunas nas redes de ensino do sistema escolar. A autora nos aponta ainda, que “apesar dessa marcante tendência, o Brasil ainda apresenta altas taxas de reprovação e evasão. A escola continua sendo altamente seletiva.” (ABRAMOWICZ, 2001, p.33).

Paulo Freire (2000) nos esclarece que,

[..] as crianças populares brasileiras não se evadem da escola, não a deixam porque querem. As crianças populares brasileiras são expulsas da escola – não, obviamente, porque esta ou aquela professora, por uma questão de pura antipatia pessoal, expulsa estes ou aqueles alunos ou os reprove. Como dizer de um menino popular, que se “saiu mal” na aplicação de certa bateria de testes, que não tem senso do ritmo, se ele dança eximamente o samba, se ele cantarola e se acompanha ritmando o corpo com o batoque dos dedos na caixa de fósforo? Se o teste para uma tal aferição fosse demonstrar como bailar o samba mexendo o corpo que desenha o mundo ou acompanhar-se com a caixa de fósforos, possivelmente meu neto seria considerado pouco capaz em face dos resultados obtidos pelo menino ou menina popular. (FREIRE, 2000, p.42).

De acordo com Abramowicz (2001), muitos são os fatores advindos das escolas que colaboram para esse cenário, tais como: má formação dos recursos humanos, estruturas físicas inadequadas e materiais de apoio pedagógicos insatisfatórios. Porém, o que mais chama atenção é a avaliação sistemática vigente. Nota-se “uma avaliação historicamente autoritária,

quantitativista, classificatória, produtivista, discriminadora, contribuindo, decisivamente, para a exclusão escolar e social.” (ABRAMOWICZ, 2001, p.34).

Nessa perspectiva, apresentamos neste capítulo, de acordo com a concepção Freireana, um breve panorama sobre a educação emancipatória e os conceitos de qualidade e aprendizagem e o paradigma da avaliação emancipatória da educação do campo crítico-libertadora, por meio da exposição de ideias de alguns autores que acordam com esse paradigma de avaliação. Ressaltando critérios de um processo avaliativo que não seja segregador e punitivo a face do que apresentamos nas Avaliações de Larga Escala, mas, que ao contrário, seja comprometido com a libertação dos sujeitos camponeses. Destacamos também, possíveis transformações na avaliação aplicada nas escolas do campo, usando como culminância o paradigma de avaliação crítico-emancipatória de Saul (2007), fazendo com que os processos avaliativos não sejam uma forma de controle/coerção, e sim, uma forma de acompanhar e contribuir para a aprendizagem dos alunos e alunas e os parâmetros para a construção da avaliação crítico-emancipatória. Vale ressaltar, que é o paradigma de avaliação crítico-emancipatória de Saul (2007) está no fim do item 4.2 que atende melhor à investigação proposta pela pesquisa, pois entendeu-se que antes de iniciar com esse conceito, era necessário a explicitação de outros pensamentos semelhantes para que houvesse uma ênfase e maior entendimento sobre o que realmente significa esse paradigma de avaliação “no chão” das escolas do campo.

4.1 EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA EM PAULO FREIRE

Neste item, trataremos de forma objetiva a Educação Emancipatória na perspectiva de Paulo Freire, que é fundamento da avaliação emancipatória. As ideias, as falas de Paulo Freire em muitos debates, congressos, seminários, conferências dos quais ele participava tanto no Brasil, Estados Unidos, Chile e alguns países do Continente Africano, inspiram uma educação que permita que o aluno avance da consciência ingênua para a consciência crítica, movimento esse, que Freire chamou de Educação Emancipatória.

Para o autor, a consciência ingênua é o desentendimento de circunstâncias ou contextos onde o sujeito inevitavelmente precise concordar ou notar sua posição no mundo. Sobre a consciência crítica, interpreta-se esta como capacidade pessoal desenvolvida por meio da chance de leitura, visão e estudos, conseguindo ser modificadas na discussão de problemas ou na descoberta ou resolução dos mesmos. Dessa forma, a educação emancipatória configura-se

como uma capacidade intelectual, sendo capaz de transformar a realidade do sujeito e da comunidade no qual está inserido.

Ao fim década de 1960, mas exatamente no ano de 1965, durante seu exílio no Chile, Paulo Freire escreveu a obra “Educação como prática de liberdade”, fazendo com que fosse reconhecido internacionalmente como um dos intelectuais brasileiros mais importantes do século XX. Nessa obra, Freire detalha a relação do homem com o mundo e a forma como o homem pode se libertar, emancipar-se de sua condição de oprimido, visando transformar a sociedade no qual está inserido.

De acordo com Paulo Freire,

[...] A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. “Educação” para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito. (FREIRE, 1967, p. 44).

Freire (1967) nos leva a refletir que a prática e a defesa de uma educação libertadora, emancipatória, que respeite o homem que é digno de ser lembrado como sujeito, não seria facilmente aceita por forças cujo interesse preeminente resumia-se à alienação do homem e da sociedade brasileira. Forças essas, empenhadas em alimentar e manter essa alienação e a usar toda e qualquer arma contra qualquer tentativa de elucidaciones das consciências dos sujeitos, vista como clara e possível ameaça a seus privilégios. De acordo com Freire (1967),

[...] É bem verdade que, ao fazerem isto, ontem, hoje e amanhã, ali ou em qualquer parte, estas forças distorcem sempre a realidade e insistem em aparecer como defensoras do Homem, de sua dignidade, de sua liberdade, apontando os esforços de verdadeira libertação como “perigosa subversão”, como “massificação”, como “lavagem cerebral” — tudo isso produto de demônios, inimigos do homem e da civilização ocidental cristã. (FREIRE, 1967, p. 44).

O autor esclarece, que são essas forças que massificam, na medida que domesticam e se apoderam das camadas mais ingênuas da sociedade, ao deixarem em cada sujeito a marca da opressão que o calca. “Expulsar esta sombra pela conscientização é uma das fundamentais tarefas de uma educação realmente libertadora e por isto respeitadora do homem como pessoa” (FREIRE, 1967, p. 44).

Nesse sentido, Moacir Gadotti (1996) apresenta-nos um recorte sobre a Educação como prática de liberdade na perspectiva de Paulo Freire,

A libertação é o fim da educação. A finalidade da educação é libertar-se da realidade opressiva e da injustiça; tarefa permanente e infindável. [...] A educação visa à libertação, à transformação radical da realidade, para melhorá-la, para torná-la mais humana, para permitir que os homens e as mulheres sejam reconhecidos como sujeitos da sua história e não como objetos [...] A educação deve permitir uma leitura crítica do mundo. O mundo que nos rodeia é um mundo inacabado e isso implica a denúncia da realidade opressiva, da realidade injusta, inacabada e, conseqüentemente, a crítica transformadora, portanto, o anúncio de outra realidade. O anúncio é a necessidade de criar uma nova realidade. Essa nova realidade é a utopia do educador. Paulo Freire foi chamado certa vez de andarilho da utopia. A utopia estimula a busca: ao denunciar certa realidade, a realidade vivida, temos em mente a conquista de outra realidade, uma realidade projetada. Esta outra realidade é a utopia. A utopia situa-se no horizonte da experiência vivida. Em Paulo Freire, a realidade projetada (utopia) funciona como um dínamo de seu pensamento agindo diretamente sobre a práxis. Portanto, não há nele uma teoria separada da prática (GADOTTI, 1996, p. 89).

De acordo com Gadotti (1996), é evidente que a maior preocupação de Paulo Freire é educar para que a emancipação dos sujeitos seja alcançada. Essa é a marca transformadora dessa forma de educação. Freire abre mão de esquemas com poderes políticos, comprometendo-se com uma realidade a ser transformada, visando alcançar uma educação específica, que para ele, só é viabilizada por meio do diálogo. Ainda na linha de pensamento de Freire, tanto o aluno como o professor são indivíduos ativos e os dois, juntos, são transformados em investigadores críticos, onde ninguém é considerado de forma absoluta educador ou educando, pois ambos aprendem um com o outro.

Na filosofia educacional de Paulo Freire, o diálogo e conscientização são duas referências proeminentes. O autor defende o “diálogo horizontal”, pois a dialogicidade é a essência da educação como prática de liberdade, ou seja, toda ideia, seja ela do aluno ou do professor, deve ser valorizada e validada, pois para ele, os homens se educam juntos, na transformação do mundo. Para o autor, a conscientização é quando compreendemos de maneira crítica uma certa realidade, de forma distante da mesma, visando construir-se em ato transformador dessa realidade.

Ao analisarmos a obra “Pedagogia do Oprimido” de Freire (2002), notamos a defesa de uma pedagogia para todos e que estes possam se emancipar por meio de uma luta libertadora, que “só faz sentido se os oprimidos buscarem a reconstrução de sua humanidade e realizarem a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e os opressores” (FREIRE, 2002, p. 30).

Paulo Freire busca desvelar o papel da educação sob a ótica do oprimido na construção de uma sociedade emancipatória. Por meio do desenvolvimento do conceito de consciência crítica que é ao mesmo tempo transformadora e desafiadora, Freire afirma que para que a

mesma seja alcançada, é imprescindível a convivência, a fala e o diálogo crítico. Como já salientado, o diálogo defendido pelo autor, é o diálogo horizontal, que segundo ele, deve estar carregado de esperança, fé, humildade, amor e confiança, em que o professor respeite e valorize as ideias, saberes e vivências de seus alunos. “O diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e; nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes “admiram” um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se” (FREIRE, 1987, p. 05).

Mesmo no século XXI, o objetivo da educação emancipatória se faz presente em vários lugares do mundo. As obras de Paulo Freire contribuíram para o desenvolvimento da capacidade de escuta de alguns professores (Fernández e Altamirano, 2016), o que favoreceu aos alunos terem suas vozes ouvidas e respeitadas. Mas em nosso país, há ainda que proporcionar a evolução da crítica, do diálogo horizontal, da interrogação entre aluno e professor. A solidariedade, ainda tão distante da realidade da escola, pode alcançar patamares desejados se a formação dos professores for humanizada, envolvente, possibilitando aos seres humanos o que se resume em educação emancipatória.

Feito essas considerações, apresentaremos abaixo, os conceitos de qualidade e de aprendizagem segundo Freire.

4.1.1 O conceito de educação de qualidade em Freire

Freire (2007) diz que é indispensável pensar o educando e o educador a partir de sua realidade social, do seu contexto real, para se conquistar um ensino que esteja intimamente ligado com a aprendizagem. Para o autor, no discurso dos educadores, deve constar essa realidade social dos sujeitos buscando respeitar os saberes do educando, fazendo-se necessário o ensino na exigência pela pesquisa, na exigência rigorosa, metódica, de criticidade, de ética e estética, na exigência do exemplo das palavras em atos. A “qualidade” para ele não é caracterizada como concorrência ou competição entre as pessoas, a “qualidade” é caracterizada como maneira de aproximação de acesso ao saber e isto precisa ser feito de modo alegre para todos.

Nesse sentido, a educação de qualidade de acordo com Freire (1989), pode ser definida como um processo contínuo que requer prosseguimento e planejamento a longo prazo. “Superar o imediatismo, a desinformação e planejamento a longo prazo. Superar o imediatismo, a

desinformação e a descontinuidade administrativa popular.” (FREIRE, 1989, p. 09). Ou seja, não se trata aqui de dar uma única e burocrática direção à educação. Mas pelo contrário, trata de construir um sistema de ensino de educação pública que seja ligado à sociedade. Para que de fato uma escola pública popular se configure como tal, não basta apenas permitir o acesso a todos, é necessário que todos possam participar da sua construção, é necessário que essa escola atenda efetivamente aos interesses populares, os quais são os interesses da maioria. Freire (1989) diz, portanto, que é imprescindível uma escola com uma nova qualidade pautada numa postura solidária, no compromisso, construindo uma consciência democrática e social. Nessa escola pública popular de qualidade, todos os sujeitos possuem papel ativo e dinâmico, e não somente os professores, vivenciando novas formas de participar, de aprender, de trabalhar, de ensinar, de festejar e de brincar.

Paulo Freire (1989) reafirma que essa nova qualidade de ensino não é medida pela quantidade de conteúdo socializado, mas sim, “pela solidariedade humana que tiver construído e pelo repúdio que tiver manifestado aos preconceitos de toda ordem e às práticas discriminatórias correspondentes.” (FREIRE, 1989, p.10).

4.1.2 O conceito de aprendizagem em Freire

Como já explanado neste estudo, Freire enfatiza que não devemos chamar às pessoas a escola para simplesmente receberem instruções, punições, receitas, etc., mas sim, para coletivamente participarem da construção de um saber, que perpassa o puro saber “científico”, que leve em consideração as suas necessidades e transforme os sujeitos em **instrumentos de lutas**. “A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais as necessidades e interesses de toda sociedade.” (FREIRE, 1989, p. 08).

Nesse sentido, entendemos que aprendizagem para Freire, vai além do aprender de conceitos ditados como “necessários”, a escola precisa ser também, um centro transmissor da cultura popular e esteja à disposição da comunidade. Ela precisa se constituir em um espaço de organização política das classes populares. Dessa forma, a escola como espaço de ensino-aprendizagem se configura como meio de debates de ideias, reflexões, soluções, “onde a organização popular vai sistematizando sua própria existência”. (FREIRE, 1989, p. 08). É imprescindível, de acordo com Freire, defender um espaço escolar que seja democrático,

dialógico; defender uma escola viva que provoque a criatividade, a criticidade. O processo de ensino-aprendizagem deve respeitar os saberes inerentes dos alunos, os saberes que antecedem à sala de aula, assim como suas necessidades e suas respectivas realidades.

Para Freire, o professor não deve limitar-se apenas a ensinar os conteúdos, mas também, ensinar a pensar, pois “pensar é não estarmos demasiado certos de nossas certezas”. (FREIRE, 1996, p. 28). Dessa forma, entendemos que a verdadeira aprendizagem é aquela que transforma o sujeito, em que o professor e o aluno reconstruam os saberes ensinados, e a partir daí, se constituam em sujeitos emancipados, autônomos, inacabados, questionadores.

4.2 CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA

Paulo Freire (2000) nos faz refletir sobre nossas avaliações, quando nos diz que a qualidade das escolas não pode ser medida pela quantidade de conteúdos transmitidos e assimilados, mas sim, pela possibilidade de alunos, professores, pais/familiares e toda comunidade escolar, transformarem o ambiente educacional em um local para elaboração de sua cultura. De acordo com o autor,

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história. (FREIRE, 2000, p. 16).

Constatamos aqui, de acordo com Freire (2000), que as escolas do campo não devem se transformar em um ambiente segregador e punitivo por meio das avaliações. Pelo contrário, as escolas em contexto campesino precisam se fortalecer como espaço colaborativo na construção de um saber que possibilite os povos do campo se constituírem como sujeitos de sua história, recriando e ressignificando suas culturas, por meio de uma avaliação que propicie sua emancipação.

Nesse sentido, conforme José Eustáquio Romão (2001) é necessário que o docente e a escola como um todo pensem dialeticamente na relação da “cultura primeira” do aluno com seu âmbito escolar. Pois ao impor-lhes padrões de desempenho que não se importam com suas realidades concretas – mesmo que as valorizando corre-se o risco de condená-los a permanência de sua situação original – pode fomentar os mais indesejáveis processos de seleção e discriminação. Para o autor,

[...] a escola não é somente uma instituição capitalista e por isso, aferidora e classificadora. Ela é, dialeticamente, numa sociedade burguesa, um instrumento de alienação e de libertação, pois tanto ela pode meramente reproduzir os esquemas de discriminação e seletividade extra-escolares, como pode permitir a organização da reflexão dos dominados sobre as determinações sociais e sobre sua superação. Ela tanto pode ser o instrumento, por excelência, reforço e manutenção do *status quo*, como pode ser o meio onde os alunos constroem seus instrumentos de intervenção na realidade – qualitativamente superiores –, de modo a mudar o sentido dos processos sociais para os interesses dos dominados. (ROMÃO, 2001, p. 21).

Para Freire (2000), a escola precisa se preocupar com os “espaços vazios” nas experiências dos alunos, para que dessa forma consigam transpor certas dificuldades de aprendizagem e se avigorarem como sujeitos de suas práticas. O autor diz que,

[...] É obvio, por exemplo, que crianças a quem falta a convivência com palavras escritas ou que com elas têm pequena relação, nas ruas e em casa, crianças cujos pais não lêem livros e nem jornais, tenham mais dificuldades em passar da linguagem oral à escrita. Isto não significa, porém, que a carência de tantas coisas com que vivem crie nelas uma “natureza” diferente, que determine sua incompetência absoluta. (FREIRE, 2000, p. 22).

Vasconcellos (2000) corrobora nesse sentido, expondo que não é conveniente que o aluno sofra as consequências de possíveis falhas no sistema de ensino, como essa citada por Freire. O aluno não pode ser prejudicado por imprevistos do sistema de ensino, que não lhe proporcionaram um atendimento que suprisse suas necessidades. Lógico, que os fatores externos de sua vida, podem interferir em seu rendimento escolar. Porém, não é justo com o aluno, que seu sucesso ou não, se dê devido a incapacidade da escola de proporcionar-lhe o preenchimento de seus “espaços vazios”.

Nesse ponto de vista, Romão (2001), afirma que é explícito que os fatores sociais interferem no desempenho e no perfil dos alunos. Porém, tornar o fracasso individual e o sucesso socializado é, no mínimo cinismo. Não é o aluno que tem que se adequar a escola, pelo contrário, é a escola que precisa se adequar ao aluno e suas necessidades.

Nesse sentido, “esses imprevistos do sistema de ensino” citados por Vasconcellos (2000), não podem afetar o processo de avaliação, que deve levar em consideração as singularidades e necessidades de cada sujeito avaliado. Não se esquecendo “que uma das características dos processos de avaliação é a individualização das causas do aluno.” (BALLESTER, 2003, p.49). Para a autora, uma prática democrática, que não permite que se reverbere sobre ela, não é considerada uma prática democrática. Dessa forma, uma avaliação onde não há possibilidade de reflexão por parte dos alunos, que não permite a flexibilização dos meios e instrumentos, não é considerada uma avaliação democrática.

Contribuindo com nossos estudos, Vasconcellos (2000) esclarece que na pedagogia que visa a construção da autonomia e da solidariedade, a avaliação se torna referência para o próprio aluno e é usada como mecanismo de superação das dificuldades encontradas, remetendo-se ao interior do próprio processo de ensino-aprendizagem. “O papel que se espera da escola é que possa colaborar na formação do cidadão (objetivo de que participam outras instâncias sociais) pela mediação do conhecimento científico, estético, filosófico (especificidade)”. (VASCONCELLOS, 2000, p.47). De acordo com o autor,

O conhecimento não tem sentido em si mesmo: deve ajudar a compreender o mundo, e a nele intervir. Assim sendo, entendemos que a principal finalidade da avaliação no processo escolar é ajudar a garantir a formação integral do sujeito pela mediação da efetiva construção do conhecimento, a aprendizagem por parte de todos os alunos. (VASCONCELLOS, 2000, p. 47).

Dessa forma, a avaliação deve permitir que o sujeito construa o seu próprio conhecimento, e que o mesmo faça sentido para sua vida e sua história. Em vista disso, é necessário que os critérios utilizados na avaliação permitam que os alunos consigam sua efetiva emancipação. Freire (2000), nos chama atenção em relação aos critérios de avaliação do saber de meninos e meninas usados pelas escolas que tendem a beneficiar as crianças de classes sociais favorecidas, enquanto desajudam as crianças das classes sociais populares na efetiva produção de seu conhecimento,

[...] E na avaliação do saber das crianças, quer quando recém-chegam à escola, quer durante o tempo em que nela estão, a escola, de modo geral, não considera o “saber de experiência feito” que as crianças trazem consigo. Mais uma vez, a desvantagem é das crianças populares. É que a experiência das crianças das classes médias, de que resulta seu vocabulário, sua prosódia, sua sintaxe, afinal sua competência linguística, coincide com o que a escola considera o bom e o certo. A experiência dos meninos populares se dá preponderantemente não no domínio das palavras escritas mas no da carência das coisas, no dos fatos, no da ação direta. (FREIRE, 2000, p.22).

Tal reflexão trazida por Freire, é afluída por Abramowicz (2001), que traz a discussão de uma questão muito pertinente para nossos estudos: é possível que o aprender dos alunos se dê sem o medo, sem a punição, sem a imagem ameaçadora da reprovação? É possível transformar um sistema que favoreceu, de forma tradicional, só resultados e avaliações finais como decreto do desempenho dos alunos? Respondendo a esses questionamentos, Abramowicz (2001) nos leva a materializar uma proposta de avaliação que busca assegurar uma aprendizagem significativa para os alunos sem a sombra permanente do medo da reprovação. É renunciado a realização de uma separação que exclui e que deixa os alunos em situação de ameaça, em relações conflituosas, em situação de agressão.

Nessa perspectiva, o professor – que detém o “poder” de avaliar o aluno – precisa rever sua postura frente ao processo de avaliação. Vasconcellos (2000) nos questiona,

Que espírito deve ter o professor diante da avaliação: do policial que fica procurando o culpado, o errado, o fora do padrão, ou o pedagogo que acompanha o crescimento da criança, procurando dar-lhes as melhores condições de desenvolvimento? O educador não pode deixar levar pela “lógica do detetive”, ou seja, estar mais preocupado em verificar quem cometeu um “crime”, do que em ajudar no processo de construção do conhecimento. Atualmente, os educadores assumiram tanto esse papel de controle, de fiscais, que nem mais há necessidade de controle por parte dos inspetores do Estado. (VASCONCELLOS, 2000, p. 44).

Muitas vezes, em nossas salas de aulas, procuramos aqueles alunos que não são “capazes”, que estão aquém ao que a sociedade pede, e quando os localizamos, os “punimos” com notas baixas, reprovando-os, não nos dando conta de que todos os alunos são capazes de aprender. Nesse cenário, Vasconcellos (2000) explica que essa relação de ensino-aprendizagem que foi supracitada gira em torno da preocupação do professor em transmitir o conhecimento para o aluno e a preocupação do aluno em captar esse conhecimento. No meio desse processo, o professor se pergunta quanto o aluno merece de nota e o aluno se pergunta quanto ele precisa de nota. Essa relação de ensino-aprendizagem é baseada na “nota como fator de alienação da relação pedagógica” (VASCONCELLOS, 2000, p. 48), imposta pela pedagogia comportamentalista, baseada no esforço-recompensa, no prêmio-castigo.

Essa avaliação que não permite uma flexibilização de seus meios e instrumentos, que visa resultados e índices, nos remete a uma pedagogia de concepção “bancária”. Romão (2001) explica que por meio dessa “concepção bancária”, gera-se uma “avaliação bancária”, numa forma de capitalismo às avessas, pois “fazemos um depósito de “conhecimentos” e os exigimos de volta, sem juros e sem correção monetária, uma vez que o aluno não pode a ele acrescentar nada de sua própria elaboração gnosiológica, mas apenas repetir o que lhe foi transmitido.” (ROMÃO, 2001, p. 88).

Freire (2000) repudia essa “pedagogia bancária”, defendendo e propondo uma pedagogia crítico-dialógica, uma pedagogia que permite o questionamento. “A escola pública que desejo é a escola onde tem lugar de destaque a apreensão crítica do conhecimento significativo através da relação dialógica.” (FREIRE, 2000, p.83). Para Freire (2000), é na escola que o aluno deve ser estimulado a perguntar, a criar, a criticar; propondo a construção do conhecimento de forma coletiva, articulando-se a ele os saberes populares e o saber crítico, científico “mediados pelas experiências do mundo.”

Contrapondo essa “pedagogia bancária”, e por consequência, a “avaliação bancária”, Vasconcellos (2000) recomenda que o professor se pergunte diante das dificuldades apresentadas por seus alunos nas avaliações, por que o aluno não está aprendendo? O que pode ser feito para sanar tais dificuldades? Dessa forma, o que se pretende é que nessa relação de ensino-aprendizagem o professor se pergunte quais as necessidades do aluno e o aluno se pergunte qual a relação deste conhecimento com sua realidade. Essa relação “de ensino-aprendizagem é a da “relação pedagógica desalienada da nota” (Vasconcellos, 2000, p. 48). “Entendemos, pois, que o sentido maior da avaliação é: avaliar para que os alunos aprendam mais e melhor” (VASCONCELLOS, 2000, p.47).

Assim, Romão (2001) expõe que na educação libertadora, a avaliação se descaracteriza como instrumento punitivo, e se transforma em um instrumento que propicia aprendizagem, tanto para o aluno como para o professor; ou seja, na escola cidadã, que se fomenta uma educação libertadora, o conhecimento não é uma condição gnoseológica inerte, mas um processo dinâmico que propicia a inovação coletiva, mediatizada pelo diálogo entre o professor e o aluno.

Nesse ponto de vista, Ana Maria Saul (1988) propôs o conceito de Avaliação Emancipatória, que até então, não se tinha registro de literatura sobre tal denominação sobre a avaliação educacional. O termo “Avaliação Emancipatória” proposto pela autora, assemelha-se em seu sentido político, à perspectiva freireana, e está voltada para a prática de avaliação como um paradigma que incorporasse os princípios de educação libertadora.

Este novo paradigma de avaliação assinalado por Saul, foi criado de forma contrastante, ou seja, suas características básicas (“em termos de enfoque, definição, objetivos, implicações, limitações, contribuições e papel do avaliador” (SAUL, 2007, p. 34) foram pleiteadas nos moldes das características de outras formas contemporâneas de avaliação do currículo. Dessa forma, assegurou-se a possibilidade de entender que a criação “de um paradigma é um processo cumulativo de produção de conhecimento no contexto da teoria de avaliação educacional.” (SAUL, 2007, p. 34).

Para Saul (2007), o princípio de conscientização, de acordo com a definição de Freire, foi a mola propulsora para a formulação do paradigma de avaliação emancipatória, uma vez que o processo de conscientização é o motor propulsor para a laboração de uma pedagogia emancipadora.

O paradigma de Avaliação Emancipatória, proposto por Saul (1988), tem sua fundamentação baseada 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*. Assim, Saul (1988) expõe que,

A avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. Destina-se à Avaliação de Programas educacionais ou sociais. Ela está 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. O compromisso primordial 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 suas próprias alternativas de ação. (SAUL, 1988, p.61).

Nesse sentido, Saul (2007) nos diz que inicialmente o paradigma de avaliação emancipatória foi construído para a avaliação de programas institucionais, porém, estava se evidenciando em referencial valioso para outros programas sociais, além dos educacionais, assim também como para a avaliação de políticas públicas.

A avaliação emancipatória objetiva “iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências no sentido de torná-las autodeterminadas”. (SAUL, 1988, p. 61). Com esse primeiro objetivo, a avaliação emancipatória empenha-se em transformar o futuro, por meio do conhecimento crítico da realidade, possibilitando a revisão dessa realidade. O segundo objetivo, pregoa um valor emancipador para os sujeitos que integram a escola. A autora acredita que com essa ação, por meio da consciência crítica, o homem possa incutir uma conduta de suas ações, baseada em preceitos que escolhe e com os quais se compromissa ao longo de sua história. Nessa proposta de avaliação emancipatória, evidencia-se alguns conceitos básicos como: “emancipação, decisão democrática, transformação e crítica educativa.” (SAUL, 1988, p.61). “Não é demais lembrar que a avaliação não é uma prática neutra; ao contrário; é comprometida com valores.” (SAUL, 2007, p. 35). Nesse sentido, “o compromisso da Avaliação Emancipatória é criar condições para que as pessoas escrevam as suas “próprias histórias” e possam gerar alternativas de ação.” (SILVA, 2011, p.67). Para isso, o professor que apropria-se da função de avaliar deve “promover situações e/ou propor tarefas que favoreçam o diálogo, a discussão, a busca e a análise crítica sobre o funcionamento de um programa.” (SAUL, 1988, p.63). A autora propõe um esquema sobre o paradigma da avaliação emancipatória e aponta algumas características, a saber: a partir de sua natureza, que se denota por se atentar ao processo de análise e crítica de uma determinada realidade, tencionando sua transformação; sua ótica é qualitativo e praxiológico, que busca

compreender o “fenômeno em seus movimentos e em sua relação com a realidade, objetivando a sua transformação e não apenas a sua descrição.” (SAUL, 1988, p.64) Seus pressupostos metodológicos são o antidogmatismo, a autenticidade e o compromisso, restituição sistemática (direito à informação) e ritmo e equilíbrio da ação reflexão; seus momentos da avaliação devem descrever a realidade, baseados na crítica da realidade e na criação coletiva; seus procedimentos da avaliação devem ser de cunho dialógico, participante, com a utilização de técnicas como: entrevistas livres, debates; o papel do avaliador deve ser o de coordenador e orientador do trabalho avaliativo e os seus requisitos devem ser a experiência em pesquisa e em avaliação e habilidade de relacionamento interpessoal.

Dessa forma, as derivações desse paradigma para a avaliação de ensino-aprendizagem de acordo com Saul (2007), podem nortear as práticas dos professores que optarem pela promoção de uma educação emancipadora. A avaliação do processo de ensino aprendizagem, na perspectiva da avaliação emancipatória funciona como: ação diagnóstica, ato favorecedor do autoconhecimento do aluno, contribuinte para que o aluno se torne sujeito da sua construção de conhecimento, favorecedor da educação democrática, pautada em princípios e práticas que incluem os alunos, fomentador de uma relação pedagógica democrática entre professor-aluno, conhecimento que ajuda o aluno a aprender e ao professor ensinar, auxílio para o professor refletir e a replanejar sua prática, a priori, em relação aos aspectos qualitativos do desenvolvimento dos alunos, há a valorização do processo e do resultado do aprendizado e participação.

Saul (2007) salienta ainda, que para transformar a prática de avaliação nas escolas em busca de uma avaliação crítico emancipadora, exige que trabalhem em busca da conquista do sonho de uma escola democrática e que seria ingênuo pensarmos que as iniciativas para a mudança das escolas “possam ser concretizadas por força exclusiva de contundentes e calorosas declarações de intenção, ou ainda pelo uso de artifícios legais por parte dos dirigentes da educação”. (ANA MARIA SAUL, 2007, p. 38).

4.3 ESTRATÉGIAS PARA SUPERAR A AVALIAÇÃO SEGREGADORA EM PROL DA AVALIAÇÃO CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA

Freire quando questionado sobre o que faria sobre a evasão escolar de São Paulo, respondeu que iria buscar “o uso-bem feito do tempo escolar – tempo para aquisição e produção de

conhecimento, a formação permanente dos educadores, o estímulo a uma prática educativa crítica, provocadora da curiosidade, da pergunta, do risco intelectual.” (FREIRE, 2000. p.35).

Nesse ponto de vista, “o que precisamos hoje não é uma nova relação de ideias sobre a realidade, mas sim uma nova relação com as ideias e com a realidade. Novas ideias abrem possibilidades de mudança, mas não mudam. O que muda a realidade é a prática.” (VASCONCELLOS, 2000, p. 53). Dessa forma, o autor expõe que a mudança de nossa mentalidade, acontece pela mudança de nossa prática. “Qual o professor não sabe que “a avaliação é um processo contínuo que visa um diagnóstico...” que o que é importante não é a nota, mas sim a aprendizagem.” (VASCONCELLOS, 2000, p.54).

De acordo com Valter Martins Giovedi (2012), na concepção freireana a avaliação sistematizada – seja da aprendizagem, seja do trabalho do professor, seja de um currículo, etc. – deve ser subsidiada na sua prática por diversos fundamentos, dentre os quais, o autor destaca o “princípio da reflexão sobre a prática.”

Nessa perspectiva e após nossos estudos sobre o conceito de avaliação crítico-emancipatória, é necessário que o professor (aquele que coordena o processo avaliativo) supere o problema da avaliação por meio de uma autocrítica de sua prática. Mas como fazer essa autocrítica? Revendo algumas práticas de avaliação usadas nas escolas e criando novas perspectivas de avaliação entre os alunos como: foco na aprendizagem e não em resultados, ensino de conteúdos que sejam do interesse dos alunos, diversificar estratégias de avaliação que sejam mais abertas, variadas e reflexivas, análise de forma cautelosa dos resultados obtidos pelos alunos, realização de auto avaliação. A seguir, descreveremos melhor cada uma dessas estratégias.

4.3.1 Foco na aprendizagem e não em resultados.

Giovedi (2012) diz que,

Historicamente, a avaliação da aprendizagem tem assumido uma finalidade segregadora. Pautada pelo princípio liberal de que os indivíduos devem ser premiados ou punidos exclusivamente pelo seu esforço (e sucesso) ou pela falta de esforço individual (e fracasso), a avaliação tem sido utilizada hegemonicamente para classificar os alunos em categorias: bons alunos, mal alunos, os fraquinhos, os que não fazem nada, etc. (GIOVEDI, 2012, p. 248).

Nesse sentido, de acordo com Romão (2001), esse tipo de avaliação se importa com o produto, ou seja, o resultado do aluno que é determinado por seu desempenho em relação aos conhecimentos, habilidades e posturas. Tem cunho quantitativa, que compara os desempenhos dos alunos, classificando-os como bons alunos, mal alunos, etc. Esse tipo de avaliação acaba por segregar e punir os alunos, negando-os o direito de participarem coletivamente da construção do saber de acordo com suas necessidades e especificidades.

De encontro a essa avaliação com foco nos resultados, Romão (2001) nos apresenta a concepção de avaliação com foco na aprendizagem, e não em resultados. Essa concepção, de acordo com o autor, deve ser sempre uma finalidade diagnóstica, ou seja, ela deve mapear as dificuldades dos alunos, mirando em suas correções, na reformulação de mecanismos didático-pedagógicos, assim como suas metas e objetivos. Quando se faz comparações, as fazem no sentido de apurar o que o aluno conseguiu avançar em relação ao do início do seu processo de ensino-aprendizagem, não sendo permitido a comparação entre desempenho desse ou daquele aluno. Esta concepção prevê a avaliação como movimento paralelo e contínuo do processo de ensino-aprendizagem. “Por isso ela é permanente, permitindo-se a periodicidade apenas no registro das dificuldades e avanços do educando relativamente às suas próprias situações pregressas.” (ROMÃO, 2001, p. 62).

Cooperando nesse diálogo, Fernandes (2003) afirma que ter conhecimento determinado assunto significa saber elucidá-lo e ter que associá-lo com outros conhecimentos já incorporados. “Além disso, hoje se reconhece que não basta saber como desempenhar uma dada tarefa, mas é preciso saber quando desempenhá-la e como adaptar esse desempenho a novas situações.” (FERNANDES, 2003, p. 33).

4.3.2 Ensino de conteúdos que sejam significativos.

De acordo com Vasconcellos (2000), o professor precisa desenvolver conteúdos que sejam do interesse do aluno, para que dessa forma, haja a diminuição da necessidade de perscrutar à nota como forma de controle e coerção. De acordo com o autor, não pode se traçar uma avaliação que seja crítica, reflexiva, emancipatória, dentro de um processo de ensino que seja alienante, passivo, repetitivo. Se os conteúdos não são relevantes, expressivos, como a avaliação pode ser? “Enquanto o professor não mudar a forma de trabalhar em sala de aula,

“difícilmente conseguirá mudar a prática de avaliação formal, decorativa, autoritária, repetitiva, sem sentido”. (VASCONCELLOS, 2000, p.56).

Vasconcellos (2000), relata que muitos professores cobram criatividade de seus alunos – principalmente nas horas das avaliações – mas o seu trabalho em sala de aula é caracterizado pela repetição, reprodução, passividade. A criatividade é imprescindível para a formação do cidadão crítico, porém, é necessário que o ensino seja significativo, e oportunize a participação e expressão de ideias e alternativas, propiciando ao aluno a compreensão da crítica para com o erro, pesquisa e diálogo. Os alunos estão sendo condicionados a “estudar para passar” ou “estudar para tirar nota”, e não a estudar para aprender. Os alunos desde o início da vida escolar, precisam ser orientados a dar um sentido novo ao estudo. Ele precisa compreender o mundo em que vive, usufruindo do patrimônio que a humanidade possui e transformar o mundo pondo em prática o conhecimento. Freire (2000) aflora essa discussão, dizendo que é importante que a criança tenha a percepção de que estudar é exigente, difícil, mas que pode ser gostoso desde o início.

Para Ballester (2003), a continuação e seleção dos conteúdos é de competência dos professores como profissionais da educação. Porém, nada impede de ser usado o senso comum para adaptar os conteúdos aos alunos. Dessa forma, qualquer movimento de intervenção dos alunos na escolha ou gerenciamento dos temas de seu interesse deve ser bem acolhida. “Não adianta mudar forma e não mudar o conteúdo! (e vice-versa). Não adianta mudar conteúdo e forma se não mudar a finalidade da avaliação!” (VASCONCELLOS, 2000, p. 58).

4.3.3 Diversificar as estratégias de avaliação.

O ato de avaliar e suas várias maneiras existentes na esfera educacional, gera-nos uma inquietude muito grande, pois percebemos que alguns professores avaliam com a intenção de apenas aprovar ou reprovar, não fazendo uma busca criteriosa em torno do seu aluno e de seus avanços e habilidades desenvolvidas. Dessa forma, compreende-se que é necessário envolver mais que caneta, papel e conteúdos no processo de avaliação.

“As aprendizagens, que são chamadas de aprendizagens com compreensão ou aprendizagens profundas, são reflexivas, construídas ativamente pelos alunos e auto-reguladas (sic).”

(FERNANDES, 2003, p. 33). De acordo com o autor, é por esse motivo que os alunos não podem ser vistos como simples ouvintes que se abalizam a guardar informação, mas sim como sujeitos ativos na construção de seu conhecimento.

Vasconcellos (2000) coopera com nossos estudos, afirmando que a avaliação deve se caracterizar como reflexiva, relacional, compreensiva. Porém, uma prática comum é a avaliação cobrar regras, nomes, datas, locais, operações, fórmulas, algoritmos e classificações fora de contextos significativos. “Isto acaba levando a distorções na relação de ensino-aprendizagem, uma vez que o aluno é obrigado a decorar, ao invés de se preocupar em aprender.” (VASCONCELLOS, 2000, p. 66). É necessário que os meios de avaliação sejam diversificados, para que os alunos tenham a oportunidade de entender que se eles aprenderem o conteúdo, a nota virá naturalmente como consequência desse processo. Na Educação Infantil, a avaliação deve ser contínua, auxiliando as crianças a desenvolverem sua capacidade de auto-avaliação. O autor cita o exemplo da “rodinha”, que é um momento propício para essa avaliação. O erro na Educação Infantil deve se basear na observação e registro. De acordo com o autor,

Uma perspectiva de acompanhamento do processo de desenvolvimento, pode ser apontada na seguinte direção: - Observação da criança fundamentada no conhecimento de suas etapas de desenvolvimento; - Oportunização de novos desafios com base na observação e reflexão teórica; - Registro das manifestações das crianças e de aspectos significativos de seu desenvolvimento; - Diálogo frequente e sistemático entre os adultos que lidam com a criança e os pais ou responsáveis. (Celso dos S. Vasconcellos, 2000, p. 61).

Já no ensino fundamental, Vasconcellos (2000) orienta que deve-se progressivamente diminuir a exaltação da Avaliação Classificatória, mas diz que isso não é tão simples, pois a própria escola já condicionou esse tipo de avaliação nos alunos e nos próprios pais. O autor propõe algumas práticas concretas para ir rompendo com esse conceito de Avaliação Classificatória, como não determinar uma “semana de provas” e promover a avaliação em horário normal de aula; as atividades avaliativas como avaliações, trabalhos, deverão ter sua data de entrega marcada (“negociadas”) entre o professor e os alunos; não mudar o ritual frente às avaliações, deve-se propô-las como uma atividade corriqueira da sala de aula.

Vasconcellos (2000) diz ainda que não se deve avaliar somente por provas, mas diversificar as formas de avaliação por meio de atividades por escrito, dramatização, trabalho de pesquisa, avaliação oral, experimentação, desenho, maquete, etc, e deve-se também, levar em consideração as etapas de desenvolvimento do “trabalho” final dos alunos, dimensionando de

forma adequada o tempo de resolução das avaliações e contextualizando as questões a partir de um texto, com perguntas que valorizam à aplicação prática, questões que tenham significados e que venham acompanhadas de gráficos, desenhos, esquemas, etc.

Itamar Mendes da Silva (2011), instrui que na avaliação emancipatória não se indica um conjunto restrito de ferramentas de avaliação, porém, os mais indicados são o portfólio, a auto-avaliação, os processos interacionais de co-avaliação.

4.3.4 Análise cautelosa dos resultados obtidos pelos/as educandos/as.

Ballester (2003), nos diz que,

Pensar que na prática pedagógica se podem estabelecer e isolar variáveis independentes que, mediante manipulação ou intervenção produzirão efeitos pretendidos de antemão nos alunos, é ignorar que, em toda prática educativa, intervêm elementos que não podemos controlar e muito menos uniformizar. Se se caracteriza por alguma coisa a ação pedagógica, é pela grande quantidade de decisões que os professores precisam adotar e também pelas singularidades de cada situação didática. (BALLESTER, 2003, p.47).

Nesse sentido, de acordo com Vasconcellos (2000), é corriqueiro que o professor desenvolva o papel de mantenedor da disciplina e de “dar conta” da sua lista de conteúdos, não se importando em saber se o aluno aprendeu ou não, rotulando-os como “desinteressado”, “limitado”, “carente”, “indisciplinado”, etc. Isso acontece pois “a avaliação tem servido para emitir um conceito para a secretaria ficar livre de cobranças.” (VASCONCELLOS, 2000, p. 74). Nessa perspectiva, entende-se que se deve avaliar para que mude o que necessita ser mudado. Portanto, paulatinamente o aluno deve ter aumentado seu espaço de participação na escola, inclusive no processo de avaliação.

Freire (2000) almeja,

[...] uma escola pública popular, mas não populista e que, rejeitando o elitismo, não tenha raiva das crianças que comem e que vestem bem. Uma escola pública realmente competente, que respeite a forma de estar sendo de seus alunos e alunas, seus padrões culturais de classe, seus valores, sua sabedoria, sua linguagem. Uma escola que não avalie as possibilidades intelectuais das crianças populares com instrumentos de aferição aplicados às crianças cujos condicionamentos de classe lhes dão indiscutível vantagem sobre aquelas. (FREIRE, 2000, p.42).

Dessa forma, de acordo com Freire, espera-se que a escola não avalie as intelectualidades dos alunos populares com aferições de rendimento que são aplicados para alunos em condições mais favoráveis, mas que possibilite a participação do aluno nos processos avaliativos por meio de algumas práticas concretas, como “analisar com os alunos os resultados obtidos da

avaliação, colher sugestão; discutir o processo de avaliação em nível de representantes de classe; fazer conselho de classe com a participação dos alunos (classe toda com os professores); etc.” (VASCONCELLOS, 2000, p. 75).

Vasconcellos (2000) indaga a forma como o professor lida com o seu próprio erro. E responde a essa indagação, dizendo que a dificuldade de se analisar o erro dos alunos, está justamente na dificuldade de analisar os seus próprios erros. Dessa forma, saber analisar e aplicar mudanças nos seus próprios erros, é condição primordial para analisar e trabalhar com os erros dos alunos. Esses erros não devem ser apontados como infrações ou coisas indesejáveis, mas sim como possibilidade de construção do conhecimento. Quando a correção autoritária desses erros entra em ação, o medo, a culpa, a indignidade ganham um destaque indesejado no âmbito educacional. “É frequente a valorização exclusiva da resposta certa: o raciocínio que o educando usou de nada vale se errou a resposta. Isto é um absurdo, pois nega todo o processo do conhecimento, inclusive o científico.” (VASCONCELLOS, 2000, p. 75). Para o autor,

Atualmente o erro é tão indesejável que se tornou comum o uso de “corretivos” (líquido corretor) por parte dos alunos, numa tentativa de eliminar qualquer vestígio de desacerto. Sabemos que o erro faz parte da aprendizagem, na medida em que expressa uma hipótese de construção do conhecimento, um caminho que o educando (ou cientista) está tentando e não está tendo resultado adequado. (VASCONCELLOS, 2000, p. 76).

Dessa forma, percebemos que o “erro” é visto como um “vilão”, que aponta falhas e rotula os sujeitos que erram como “incapazes”, “incompetentes”, “inaptos”, etc. Porém, de acordo com Vasconcellos (2000), o erro, se configura como “um excelente material de análise para o educador, pois revela como o educando está pensando, possibilitando ajudá-lo a reorientar a construção do conhecimento. Até as empresas mais modernas já estão valorizando o erro como forma de aprendizagem.” (VASCONCELLOS, 2000, p. 76). O autor complementa dizendo,

Seria importante destacar que precisamos superar a visão tradicional do erro, e não simplesmente ir para o pólo oposto: começar achar o erro uma coisa formidável e deixar o aluno lá... numa perspectiva transformadora, o que se propõe é que o erro seja trabalhado como uma privilegiada oportunidade de interação entre o educando e o professor, ou entre os próprios educandos, de modo a superar suas hipóteses, em direção a outras mais complexas e abrangentes. (VASCONCELLOS, 2000, p. 76).

Nesse sentido, o autor nos diz que é necessário que os professores sejam capacitados para que possam analisar, observar e expressar os resultados obtidos nas avaliações por seus alunos, para que, dessa forma, possam impedir julgamentos vagos, “estereotipados”, tachados. É

demasiadamente discrepante fazer um julgamento “o aluno é assim”, ao contrário de “o aluno está sendo assim”. No primeiro exemplo é associado o estado do aluno como algo inerente a ele; enquanto no segundo exemplo, entende-se que o aluno está em um desenvolvimento de vir-a-ser, que admite a alteração do seu estado. “A rotulação, de um lado, passa a ser um estigma que o aluno leva, e, de outro, favorece a acomodação dos professores.” (VASCONCELLOS, 2000, p. 76).

4.3.5 Realização de autoavaliação

A autoavaliação é bastante possível de se realizar nos contextos escolares e está intimamente ligada a avaliação crítico-emancipatória. Para Saul (2008), quando falamos em avaliação estamos falando de nós, de histórias, saberes, práticas e compromissos e que tem sido muito comum ao falar de avaliação, fazer referência a procedimentos e métodos. Não que esses devem ser desconsiderados, pelo contrário, eles têm sua importância no processo avaliativo. Porém, deve ser considerado nesse processo as implicações entre a prática docente e a avaliação. “Esta compreensão coloca o foco da avaliação sobre histórias, saberes, gentes e intencionalidades, com o entendimento de que as histórias de avaliação podem produzir saberes e transformar as pessoas.” (SAUL, 2008, p. 28).

Saul (2008) conta-nos de uma das posições assumidas por Paulo freire, quando estava à frente da Secretaria de Educação na prefeitura de São Paulo (1989-1991), ao debater com os professores a insistência em utilização de práticas democráticas de avaliação, repudiando dessa forma, as práticas avaliativas pautadas no autoritarismo que visavam a domesticação dos alunos.

Dessa forma, Saul (2008) afirma que os Sistemas de Avaliação Pedagógica de alunos e de professores vêm incorporando com grande adesão discursos hierárquicos, que vem de cima para baixo, mas perseveram em dizer que são discursos democráticos. O questionamento que se põe entre nós, não é o de nós (professores e alunos) sermos contra a avaliação (que é necessária), mas sim, resistirmos aos métodos silenciadores com que ela vem sendo ocasionalmente realizada.

Paulo Freire corrobora com nossos estudos quando nos mostra a estreita relação entre a sua proposta de educação libertadora e as indicações para uma avaliação que esteja essencialmente voltada para uma avaliação intrinsecamente democrática.

(...) penso que deveríamos entender o diálogo não como técnica apenas que podemos usar para conseguir obter resultados, ao contrário, o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para os tornarmos humanos. (...) (FREIRE, 1986).

Nesse sentido, percebe-se a referência que Paulo Freire faz à necessidade de se ter o diálogo na avaliação, estimulando o falar com o outro, para socialização de pensamentos, saberes, conhecimentos e histórias. Isso nos mostra que a autoavaliação, no primeiro momento, está mais ligada ao aluno e permite ao professor dados relevantes sobre o caminhar do seu processo de aprendizagem.

Saul (2008) nos diz que para mudar a prática de avaliação em nossas escolas buscando uma avaliação-transformadora, faz-se necessário o trabalho conjunto na conquista do sonho de uma escola democrática. Nesse sentido, Francisco e Moraes (2013) esclarece-nos que ao pautar-se em concepção pedagógica mais democrática, a avaliação para assumir um papel mais abrangente, passando a proporcionar análises para quem está sendo avaliado acerca de seus avanços e dificuldades individuais. De igual forma, esse processo permite ao professor a progressão em seu conhecimento, uma vez que ela passa a refletir sobre seu próprio trabalho.

Nessa perspectiva, a autoavaliação, de acordo com Francisco e Moraes (2013) configura-se como uma importante parte do processo avaliativo, pois permite ao aluno o condicionamento de análise cada vez maior de suas próprias responsabilidades, atitudes, comportamento, fragilidades e potencialidades, suas condições de aprendizagens e necessidades para alcançar seus objetivos. Dessa forma, ela permite melhorias e incentiva os alunos a construir suas próprias aprendizagens, suas formas de pensar, seus comportamentos, sua autonomia, possibilitando o desenvolvimento de uma aprendizagem qualitativa e um processo de construção e reconstrução de si mesmos, que provoque o aluno a questionar e gerenciar suas próprias ações.

4.4 PARÂMETROS PARA A CONSTRUÇÃO DA AVALIAÇÃO CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA

Nesta seção apresentaremos alguns parâmetros para a construção de uma avaliação da aprendizagem na perspectiva da avaliação crítico-emancipatória. Para isso, como explicitado no decorrer deste capítulo 4, a prática de avaliação crítico-emancipatória em uma escola deverá ser exercida como um processo de descrever, analisar e criticar a sua realidade, a fim de transformá-la, assumindo um papel de agente emancipador com o intuito de libertar o sujeito de condicionamentos deterministas por meio da provocação de sua crítica. O compromisso assumido dessa avaliação é fazer com que as pessoas que estejam de forma direta ou indiretamente ligadas a ela tenham condições de escreverem a sua “própria história” e criarem suas próprias alternativas de ação.

Em vista disso, podemos afirmar que a avaliação crítico-emancipatória, quando aplicada na prática do “chão das escolas”, deve permitir que os sujeitos que nela participem, ampliem suas perspectivas em relação a sua realidade, a fim de transformá-la e assim se libertarem de situações alienantes e a partir daí, serem autores de sua própria história. Tudo isso deve acontecer sem o temível medo da nota, da reprovação por parte dos alunos, pois quando feita nesse sentido libertador a avaliação se descaracteriza como sendo um instrumento de punição por meio de seus resultados e passa a ser uma possibilidade de libertação de seus sujeitos.

A avaliação crítico-emancipatória deve ser feita nas escolas com o intuito de acompanhar e contribuir com a aprendizagem dos alunos. Dessa forma, o sujeito que detém o “poder” de avaliar, deve transformá-la em um instrumento de acompanhamento e contribuição para a aprendizagem dos alunos, sendo necessário que se realize uma autocrítica de sua prática. Mas como fazer essa autocrítica? Revendo algumas práticas de avaliação usadas nas escolas e criando novas perspectivas de avaliação entre os alunos.

Essas novas perspectivas têm o foco no processo de ensino-aprendizagem e não apenas e não em resultados, assumindo o papel de diagnosticar e mapear as dificuldades dos alunos, e fomentando com isso, intervenções pedagógicas que visem à consolidação da aprendizagem (conhecimento) desses sujeitos. Para isso, é necessário que não se use os momentos de avaliação para punir, não dando ênfase exageradas às provas e suas respectivas notas. Aqui cabe uma indagação para refletirmos: Quantos professores usam a avaliação para disciplinar, corrigir ou até mesmo punir os alunos, fazendo com que os mesmos “paguem” por quaisquer

infrações “cometidas” na sala de aula ou outras dependências da escola? E quantos desses profissionais e até o próprio sistema de avaliação compara os professores, alunos, escolas por meio de resultados de avaliações aplicadas?

Esse caráter de comparação entre as notas dos alunos/professores/escolas para recebimento de incentivos financeiros, sanções, prêmios, etc., também deve ser abolido de acordo com as práticas da avaliação crítico-emancipatória, pois isso não propicia a emancipação dos sujeitos, pelo contrário, aprisiona e limita suas possibilidades de transformação e construção de suas próprias identidades.

Outra forma de fazer a avaliação crítico-emancipatória nas escolas é diversificar as estratégias de avaliação, tirando a ênfase de avaliações que sejam meramente escritas, “decorativas”, e passem a ser envolventes, intrigantes para os sujeitos, possibilitando assim, que o aluno consiga expressar-se da maneira que lhe traga mais tranquilidade e segurança. Alguns exemplos de estratégias de avaliações que podemos citar são o portfólio, a auto-avaliação, relatórios, avaliações orais, entre outros, que provoquem neles a reflexão de sua realidade.

Fazer a avaliação crítico-emancipatória nas escolas requer mudanças em nossas práticas, em mudanças de visão. Uma visão que comumente acontece nas escolas, é em relação ao o “erro”. Os alunos que erram, são muitas vezes tachados como “incapazes”, “incompetentes”, “inaptos”, etc. Porém, as escolas perdem uma grande oportunidade no erro dos alunos, pois é por meio deles que desvelam-se como e o que ele está pensando, de que forma está pensando, e com isso, a possibilidade de reorientá-lo na construção de seu conhecimento, de sua identidade. O erro deve ser valorizado como forma de aprendizagem, e não como instrumento de estereotipação.

Portanto, como já citado anteriormente, é necessário que os professores analisem, observem e expressem os resultados obtidos nas avaliações por seus alunos, para que dessa forma, possam impedir julgamentos vagos, tachados. É demasiadamente discrepante fazer um julgamento “o aluno é assim”, ao contrário de “o aluno está sendo assim”, e isso só é possível por meio da reflexão de suas práticas de avaliação, possibilitando que seus alunos desenvolvam o senso crítico e que dessa forma reflitam sobre sua realidade, dando-os a opção de transformá-la e se transformarem.

Nesse ínterim, podemos dizer que a avaliação crítico-emancipatória é o processo pelo qual os sujeitos coletivamente realizam uma reflexão crítica sobre a prática realizada por todos em um determinado período de tempo, para que assim, possam identificar os avanços, limites e necessidades do processo de ensino-aprendizagem, a fim de identificar se é necessário refazê-la como um todo, encaminhar providências pontuais, ou avançar para novas práticas que também estarão submetidas a novas avaliações.

Na perspectiva da avaliação crítico-emancipatória, todos são sujeitos promotores e receptores do processo. Ou seja, o professor avalia os alunos como forma de avaliar a si mesmo, os alunos avaliam-se a si mesmos, os alunos avaliam o professor. Todos avaliam o processo coletivamente vivenciado. A avaliação crítico-emancipatória se dá formalmente por instrumentos que dispensam o uso da nota, centrando-se em aspectos qualitativos da produção individual e coletiva. Nela, o erro é tratado como um fato que deve ser apontado e problematizado para que os alunos possam refletir, trabalhar em cima dele e superá-lo. Portanto, o erro não deve ser punido com perda de pontos. A falta de compromisso ou empenho na realização de atividades deve ser debatido como um fato que impede que o professor possa saber como está seu próprio trabalho, ou seja, como foi o seu ensino.

Para se realizar no âmbito do ensino-aprendizagem, a avaliação crítico-emancipatória sugere certos caminhos e implica em determinadas escolhas por parte dos/as docentes. No quadro que segue, buscamos apresentar algumas perguntas sobre as quais o/a educador/a precisa refletir e se posicionar caso o seu objetivo seja viabilizar um processo crítico-emancipatório de avaliação. Evidente que essas questões não são taxativas, tampouco só podem ser formuladas nos termos abaixo. Porém, entendemos que elas ajudam na mediação entre o conceito e a práxis dessa perspectiva de avaliação.

Tabela 3 - Questões fundamentais para a construção da avaliação crítico-emancipatória do processo de ensino-aprendizagem

QUESTÕES FUNDAMENTAIS PARA A CONSTRUÇÃO DA AVALIAÇÃO CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM								
1. Como deve ser pensado o currículo e os conteúdos escolares para gerar interesse, atuação e motivação nos estudantes?	2. Como o professor deve fazer para que os instrumentos de avaliação não sejam tarefas desprovidas de significado?	3. No momento prévio de realizar uma avaliação, qual deve ser o discurso do professor para os estudantes?	4. Que tipos de anotações os professores devem fazer em relação às produções dos estudantes? Ou seja, como o professor deve apontar os erros?	5. Qual deve ser o discurso do professor no momento de dar a devolutiva aos estudantes em relação às suas produções?	6. Como proceder caso perceba que uma quantidade muito grande de estudantes cometeu muitos erros na atividade avaliativa?	7. Como proceder caso se perceba que alguns poucos estudantes cometeram muitos erros na atividade avaliativa?	8. Diante da obrigatoriedade formal do uso da nota para fins de registro no sistema no final do trimestre ou bimestre, como o professor pode construir a nota de tal modo que ela não tenha caráter classificatório?	9. Como o professor pode fazer para que o seu trabalho seja objeto de reflexão crítica por parte de si mesmo e dos estudantes?

Fonte: Dados produzidos pela autora

A primeira questão que apresentamos é: *“Como deve ser pensado o currículo e os conteúdos escolares para gerar interesse, atuação e motivação nos estudantes?”*

Esse questionamento se faz necessário, pois o currículo e seus respectivos “conteúdos”, se trabalhados de acordo com a realidade, vivência dos alunos e sua comunidade escolar, pode gerar motivação, atuação e interesse nos mesmos, uma vez que se reconhecerão dentro daquele assunto e buscarão mais sobre ele. Por isso, como resposta para essa pergunta, consideramos, de acordo com Giovedi (2012) e seus estudos sobre o paradigma do currículo crítico-libertador, que este deve assumir o papel de declarar um desempenho educativo heterogêneo, ou seja, a prática educativa deve ser pautada em assuntos multifacetados que emergem da realidade vivenciada de cada aluno e aluna da escola. Para o autor,

[...] Da assunção de seus princípios, emergem implicações curriculares que, ao meu ver, devem orientar a reflexão, o debate e as práticas de todos aqueles que atuam como educadores: seja na educação formal ou informal, seja no campo das políticas públicas, quanto no chão das escolas. (GIOVEDI, 2012, p. 257)

Dessa forma, no âmbito escolar, o currículo crítico-libertador possibilita a definição de parâmetros para tencionar e efetivar uma “política educacional crítica-libertadora, a gestão crítico-libertadora, a metodologia crítico-libertadora, os conteúdos crítico-libertadores, a avaliação crítico-libertadora, a formação docente crítico-libertadora, etc.” (GIOVEDI, 2012, p.12).

Concordamos com o autor, quando diz que o currículo crítico-libertador representa um “paradigma de compreensão e de intervenção na realidade educacional”, pois ele está comprometido com uma educação que seja humana, levando em consideração os aspectos da vida e da realidade vivenciada pelos alunos, o que mais os incomodam nessa realidade e como eles entendem essa realidade. Dessa forma, não é possível avaliação crítico-emancipatória sobre algo do qual as pessoas não são sujeitos e não veem sentido, que não seja contextualizada com sua realidade vivenciada no dia a dia. Se o currículo e os seus respectivos conteúdos não forem pensados, contextualizados a partir da realidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, a avaliação não propicia a reflexão crítica do aluno sobre sua realidade vivenciada, ela simplesmente será uma avaliação que cobra com exatidão os conteúdos transmitidos na sala de aula do professor, cultuando uma prática tecnicista e não reflexiva, não emancipatória. Fica evidente aqui, que o currículo a ser trabalhado na sala de aula, não faz sentido, se não tiver a consideração de ambos os atores (professores e alunos) envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Cabe aqui, como fechamento desta questão, reiterar uma fala de Freire (2000) já contemplada no item 4.2 deste estudo, mas que faz todo o sentido nesse diálogo sobre o currículo escolar, que é quando o autor nos afirma que não devemos chamar as pessoas às escolas para receber instruções de como ser ou fazer, que não devemos chamar as pessoas à escola para ensiná-los receitas prontas, ou ainda, que não devemos chamar as pessoas à escola para receber punições, repreensões ou ameaças - no caso desta pesquisa, direcionamos tais falas aos meios de instrumentos avaliativos que constroem e punem os alunos - mas, devemos chamar as pessoas à escola para participarem coletivamente da construção de um saber, que se sobrepõe ao saber advindo de pura experiência e que leve em consideração as necessidades e que seja elegido como instrumento de luta, possibilitando ao sujeito se constituir como autor de sua própria história.

A segunda questão que apresentamos é: *“Como o professor deve fazer para que os instrumentos de avaliação não sejam tarefas desprovidas de significado?”*

Julgamos essa pergunta interessante, pois ressignifica o modo de aplicação de instrumentos avaliativos que tendem a não dar respostas fidedignas da realidade investigada e que não trazem uma real avaliação dos conhecimentos construídos pelos alunos. De acordo com Janssen Felipe da Silva (2006), a diversidade de instrumentos avaliativos precisa estar presente dentro de uma determinada sistemática, atendendo a uma metodologia própria da prática e da teoria educacional e harmonizá-la de acordo com a natureza do objeto analisado, que no caso, diz respeito à aprendizagem do aluno.

Por isso, para que os instrumentos de avaliação não sejam tarefas desprovidas de significado, é necessário, de acordo com Vianna (2000) apud Silva (2006) que o processo sistemático de avaliação e seus instrumentos sigam os seguintes momentos: “planejamento das decisões, estruturação dessas decisões, implementação e reciclagem dessas decisões; havendo para cada um desses momentos, respectivamente, uma forma específica de avaliação: (1) – avaliação do contexto; (2) – avaliação dos insumos; (3) – avaliação do processo, e finalmente, (4) avaliação do produto”. (Vianna, 2000, p. 102). Exemplificando esses momentos, entendemos que ao pretender avaliar um determinado conhecimento em geografia, é necessário em primeiro momento o planejamento das decisões a serem tomadas nessa avaliação, o que fazer, porque fazer, como fazer?; depois, estruturar essas decisões; seguida da implementação desses instrumentos para coletar dados sobre esse determinado conhecimento em geografia e se

necessário sua reciclagem, reconstrução desse processo. Sendo feita em cada etapa as avaliações supracitadas.

E para cada um desses caminhos avaliativos, é necessária uma variedade de instrumentos equivalentes, que estejam dentro de uma sistemática e dentro de uma metodologia. Silva (2006) ressalta que essa necessidade de se diversificar os instrumentos avaliativos é importante para o que processo de avaliar consiga compreender melhor o objeto avaliado para melhorar sua qualidade e diagnosticá-lo, sem correr o risco de classificá-lo e excluí-lo.

Corroborando com o fazer pedagógico no que tange a respeito de como o professor deve fazer para que os instrumentos de avaliação não sejam tarefas desprovidas de significado e apoiados em Luckesi (2018), elucidamos que a investigação avaliativa deve seguir 03 passos metodológicos: **1º passo** - é necessário delimitar aquilo que se vai averiguar, por meio de levantamento de um conjunto de variáveis que configurem aquilo que se pretende conhecer. Luckesi (2018) nos chama atenção, ao afirmar que por vezes, dentro do universo escolar, nem sempre essa determinação é concretizada. Após definir aquilo que se pretende averiguar, é necessário selecionar e escolher os recursos técnicos para a coleta de dados, que permitam um detalhamento fidedigno da realidade a ser averiguada, que servirá, por sua vez, como base de atribuição de qualidade ao objeto em estudo. Para observar e descrever uma certa realidade, a nossa capacidade se torna limitada, por isso, são necessários recursos mediadores que deem conta de ampliar nossa capacidade de observação, e por consequência, de descrevê-la. E por último, apresenta-se a necessidade do avaliador estabelecer ou ter presente o padrão de qualidade a ser assumido como satisfatório e investigado no objeto.

2º Passo – após delimitar aquilo que vai se averiguar, é necessário produzir uma descritiva da realidade a ser investigada que servirá de base para identificar sua qualidade, ou seja, é necessário que esse ato de coleta de dados da realidade a ser averiguada seja conduzido de maneira metodologicamente consciente. Desse modo, “a coleta de dados a respeito do objeto submetido à investigação avaliativa deverá ser precisa e praticada com rigor metodológico.” (LUCKESI, 2018, p. 50). Exemplificando esse segundo passo, vamos imaginar que uma pessoa se dirija ao consultório médico se queixando que alguns sintomas gripais, ao chegar lá, o paciente será atendido pelo médico, que agirá pautado em um protocolo metodológico consciente e consistente. Um dos caminhos imprescindíveis desse protocolo, é o de coleta de dados a respeito do quadro de saúde do paciente. Ao atendê-lo, o médico, consciente do seu papel, irá seguir uma série de passos, rigorosamente metodológicos, para conseguir a melhor

descritiva do quadro de saúde do seu paciente. Ele seguirá os passos de um protocolo de investigação, que começará por uma anamnese, seguidos de possíveis exames clínicos, investigações laboratoriais, etc., e com posse desses resultados, emergirá um retrato da situação, que servirá de base para qualificar a realidade investigada, no caso, a saúde do paciente.

3º passo – consiste na revelação da qualidade investigada, por meio comparativo da realidade encontrada com os parâmetros de qualidade entendidos como válidos. Exemplificando, de acordo com os parâmetros de qualidade estabelecidos para a aviação, qual a conduta satisfatória de um piloto de avião comercial, levando em consideração seu desempenho em pilotar a aeronave e em suas relações com outros profissionais que atuam nesse meio de transporte? Dessa forma, caso a realidade investigada, por meio de instrumentos avaliativos metodologicamente subsidiados, preencher as variáveis do critério de qualidade pré-estabelecido, será qualificado como satisfatório uma vez que for positivo, caso contrário, será qualificado como insatisfatório.

Sintetizando esses três passos, concordamos com Luckesi (2006) ao afirmar que o processo avaliativo requer do avaliador cuidados com esses três passos metodológicos:

(01) elaboração de um projeto de investigação; (02) produção de uma consistente descritiva do objeto da investigação, (03) revelação da qualidade investigada, através da comparação da realidade descrita com os parâmetros de qualidade assumidos como válidos. (LUCKESI, 2018, p. 55)

De acordo com Luckesi (2006), para praticar o ato avaliativo, é necessário estarmos conscientes desses passos, pois sem essa compreensão e direcionamento, é provável que a avaliação não seja a contento e não acontecerá com o rigor necessário, o que implicará em distorções para realizar a intervenção na realidade e os instrumentos de avaliação serão tarefas desprovidas de significado.

Nesse sentido, ao planejar os instrumentos de avaliação para aplicar na sala de aula, os professores – que são os responsáveis por essa função – precisam pensar em tarefas que sejam desafiadoras, tarefas que sejam problematizadoras da realidade concreta para provocar o aluno a refletir sobre dada situação. As tarefas com essas características, devem trazer exercícios **que exijam maior raciocínio por parte dos alunos e que ressalte seu caráter desafiador**, provocando-os a superarem os obstáculos impostos.

A terceira questão que apresentamos é: *No momento prévio de realizar uma avaliação, qual deve ser o discurso/postura do professor para os estudantes?*

Nessa questão, buscamos suavizar o momento da avaliação, para que o aluno não se sinta excluído ou desmotivado pelo discurso/postura do professor, mas que pelo contrário, se sinta acolhido por meio de um discurso/postura que envolva o aluno no processo de avaliação do ensino/aprendizagem. Para isso, o professor precisa deixar claro para os alunos que esse momento, é para identificar erros, falhas, limites, dificuldades, procurando não constrange-los ou puni-los por esses possíveis resultados. Mas pelo contrário, fazer um balanço da qualidade do trabalho realizado, onde os bons resultados obtidos é uma conquista de todos que participaram do processo de avaliação do ensino-aprendizagem e que os possíveis maus resultados obtidos, é falha de todos os envolvidos no processo de avaliação do ensino-aprendizagem e que se mostra como uma oportunidade de revisão e replanejamento das atividades.

Nesse sentido, Hoffmann (2008) elucida-nos que há muitos estudantes que permanecem no anonimato dos coletivos das salas de aula e a quem é imprescindível dar atenção, ensinar o que não se aprendeu, auxiliar a organizar o caderno, por exemplo. Mas o que vemos, muitas vezes em nossas salas de aulas, é o contrário disso. Sabemos que não há caminhos prontos, metodologias prontas para que essa aproximação por parte dos professores aconteça, porém, é uma tarefa que começa sem saber por quais caminhos percorrer ou se teremos coragem para interrompê-la. A autora nos leva a refletir, que é sempre tempo de “admirar” nossos alunos, de apoiá-los, de procurar entendê-los e não de reprová-los. Alguns poucos meses de dedicação, podem significar uma vida inteira de superação para crianças, adolescentes e jovens.

Corroborando com nosso diálogo sobre o discurso/postura do professor no momento prévio de realizar a avaliação da aprendizagem, Luckesi (2018), descreve quatro papéis que considerados pertinentes do professor assumir em sala de aula. Antes de descrevê-los, o autor no chama a atenção da necessidade do professor se relacionar com seu aluno, despido de todo e qualquer preconceito, e aqui, preconceito tem a ver com o *pré-conceito*, ou seja, concepção engendrada previamente, sela ela qual for.

Sem essa clareza e entendimento desse objeto, muitos de nós educadores escolares, nos dirigiríamos para nossas salas de aula, com o pensamento já construído de que só “alguns alunos irão aprender”, provavelmente os mais “inteligentes” e os outros estão fadados à

reprovação no fim do ano. Quantos de nós, logo no primeiro conselho de classe do ano letivo já não decretamos o resultado de certos alunos no fim do ano como “aprovado” ou “reprovado”, sem ao menos tentarmos nos aproximar do aluno da maneira que o autor nos disse: despidos de qualquer preconceito, e nos permitirmos, assim como Freire (2000) disse, “aprendamos, ensinando-nos”?

Feita essa reflexão, descreveremos aqui, de acordo com Luckesi (2018) os quatro papéis que os professores devem assumir no momento prévio da realização da aprendizagem: **1º papel** – acolher o aluno, configura-se como o ponto de partida, significando que o professor está de “braços abertos” para acolher todos os alunos com as qualidades, especificidades com as quais chegam às nossas salas de aula. Isso se justifica, de acordo com Luckesi (2018), pois todo ser humano, incluindo cada um de nós, necessita de acolhimento, para poder aprender. O autor afirma, que sem esse acolhimento, só existirá incômodos. **2º papel** – nutrir os alunos de forma cognitiva e emocional. Nutrir, nesse contexto, “significa oferecer aos nossos estudantes a melhor exposição dos novos conteúdos e a mais consistente administração dos passos do ensinar-aprender, assim como subsidiar as aprendizagens relativas às relações interpessoais e ao meio ambiente onde vivem.” (LUCKESI, 2018, p. 209). Muitos de nós, fomos acostumados enquanto professores, repetir com nossos alunos aquilo que aconteceu no nosso caminhar escolar e acadêmico: fomos castigados, castigamos; recebemos bronca, damos bronca; fomos reprovados, reprovamos; etc. **3º papel** – sustentar a experiência de aprender. Metodologicamente, isso significa acompanhar o aluno no seu processo de aprendizagem do conteúdo trabalhado em sala de aula, realimentando-o todas as vezes que for necessário. O autor nos chama atenção, para o fato de que certamente não será com uma única e exclusiva exposição que o aluno aprenderá aquilo que estiver sendo ensinado. Isso de fato não aconteceu comigo, nem com o leitor desta seção, se tratando da experiência de assimilar de imediato um determinado conteúdo, tomando posse e apoderando-se dele após a sua exposição. Pelo contrário, em nossas vidas, em determinados momentos, necessitamos de ajuda e suporte para aprender. Nossos alunos, por sua vez, também terão essa necessidade de suporte e de ajuda, visando sua aprendizagem que acontecerá de forma ativamente processual. **4º papel** – Confrontar. Aqui, confrontar vem no sentido de conflitar. Dessa forma, “significa, sim, observar a ação de aprender dos nossos estudantes, com os consequentes resultados alcançados e, então, se necessário, reorientar a aprendizagem que ainda não fora atingida.” (LUCKESI, 2018, p. 211). Nesse contexto, aqui atuam os processos avaliativos que devem revelar ao professor, que tem o papel de gestor da sala de aula, os resultados de seu

desempenho de ensinar, que irão, por sua vez, subsidiar novas decisões visando a garantia de que todos os alunos atinjam a aprendizagem satisfatória. Ao final desse processo, se for constatado que o aluno aprendeu de maneira satisfatória aquilo que lhe fora ensinado, ótimo, caso contrário, são necessários novos investimentos para que todos os alunos de maneira efetiva aprendam (falaremos mais à frente sobre isso). De acordo com Luckesi (2018),

[...] ensinar eficientemente implica em cuidados permanentes do profissional de educação com os seus estudantes, servindo-se, para tanto, de recursos teórico-práticos disponíveis. A sequência dos papéis essenciais do professor – acolher, nutrir, sustentar e confrontar – expressam os sucessivos cuidados que um educador necessita praticar, tendo em vista garantir a aprendizagem de seus estudantes. (LUCKESI, 2018, p.2012).

Entendemos, que sustentar de forma efetiva esses quatro cuidados nas salas de aula, está além da teoria, referindo-se a postura do professor em relação a conduta com seus alunos. Ninguém aprende sozinho, mas sim, com o suporte e ajuda do outro.

A quarta questão que apresentamos é: *Que tipos de anotações os professores devem fazer em relação às produções dos estudantes? Ou seja, como o professor deve apontar os erros?*

Como resposta dessa questão, à vista do que apresentamos do item 4.3.1 ao item 4.3.5 deste estudo, e que julgamos ser auxiliares da construção dos caminhos da avaliação crítico-emancipatória, Vasconcellos (2000) nos aponta que esses erros não devem ser apontados como infrações ou coisas indesejáveis, mas sim, como possibilidade de construção do conhecimento.

Nesse sentido, o professor ao apontar esses erros deve ter o cuidado de não desenvolver e reforçar no aluno uma compreensão culposa da vida, pois muitas vezes, quando ele erra, é castigado por outros e ainda, muitas vezes sofre a autopunição. Luckesi (1995) afirma que o aluno ao ser reiteradamente lembrado da culpa por ter errado, acaba não somente sofrendo os castigos impostos de fora, mas também incorpora mecanismos de autopunição, por hipotéticos erros que atribui a si mesmo. O professor precisa também, ter o cuidado de mostrar para os alunos que ao apontar um erro, não significa que esse erro irá acarretar em perdas de pontos da nota final, e sim, de que o erro se caracteriza como uma oportunidade de realinhar as atividades para que de fato, a aprendizagem aconteça de forma efetiva. Não se trata de corrigir os erros para os alunos, e sim com os alunos. Pois na avaliação crítico-emancipatória, como já mencionado anteriormente, o sucesso ao final do processo de

avaliação da aprendizagem é mérito de todos e o possível insucesso, também deve ser considerado como tal.

Por isso, é importante não se criar na escola, uma atmosfera de “crime e castigo” com o erro dos alunos, impedindo a escola em torna-se uma “casa da alegria”. Como Freire (2000, p. 37) nos disse “sonhamos com uma escola que, porque séria, se dedique ao ensino de forma competente, mas, dedicada, séria e competentemente ao ensino, seja uma escola geradora de alegria”.

A quinta questão que apresentamos é: *Qual deve ser o discurso do professor no momento de dar a devolutiva aos estudantes em relação às suas produções?*

A vista do que foi respondido na quarta questão, entendemos que o discurso do professor deve ser no sentido de mostrar novas possibilidades e novas formas de aprender o conhecimento oferecido, de quem se coloca como co-responsável pelos resultados alcançados e não no sentido de culpabilizar única e exclusivamente o aluno pelo erro nas atividades avaliativas. E como já apresentado na terceira questão, o professor deve acolher o aluno, independentemente de suas especificidades e qualidades, pois o aluno necessita desse acolhimento para poder aprender. O professor também precisa se colocar como corresponsável daquele resultado e de acordo com Luckesi (1995), não se pode fazer uma apologia ao erro e ao insucesso como fontes imprescindíveis para o sucesso escolar.

Pelo contrário, o que se pretende em uma avaliação crítico-emancipatória, é a análise minuciosa e o registro desses chamados “insucessos” como ponto de partida para compreensão dos “mecanismos de raciocínio que a eles presidiu, com vistas à reprogramação curricular – aqui entendido em seu sentido amplo.” (ROMÃO, 2001, p. 99).

Quando o equívoco e o insucesso transcendem como forma de punição, julgamento, exclusão, é porque o professor, que é o sujeito que os aborda, visionam que são eventualidades necessárias no processo de construção do saber. Luckesi (1995) nos chama atenção nesse sentido, ao dizer que não se trata de sempre buscar o erro para que a partir daí se construa o conhecimento, mas, aceitá-lo como fonte de outros saberes.

Portanto, entendemos que o discurso do professor no momento de dar a devolutiva às produções dos alunos, não deve se configurar como uma monografia ou dissertação acerca do desenvolvimento ou não do aluno, muito menos, uma explanação corretiva dos “erros

cometidos”, e sim, um momento de “reflexão problematizadora coletiva, a ser devolvida ao aluno para que ele, juntamente com o professor, retorne ao processo de aprendizagem”. (ROMÃO, 2001, p. 102). Nesse sentido, a sala de aula se transforma em um verdadeiro espaço de investigação do conhecimento e dos mecanismos de tratamento do conhecimento.

A sexta questão que apresentamos é: *Como o professor deve proceder caso perceba que uma quantidade muito grande de estudantes cometeu muitos erros na atividade avaliativa?*

Como possível resposta para sexta questão, apoiamo-nos em Romão (2001), que nos leva a uma interessante reflexão, ao citar que um determinado pesquisador ao chegar a um resultado diferente das hipóteses inicialmente levantadas à realização do projeto, não o abandona e não se sente frustrado pelo resultado obtido. Pelo contrário, registra o resultado obtido como um novo conhecimento não-vislumbrado e prossegue na sua busca pelo produto (conhecimento) previamente projetado. Enfim, ao invés de considerar um “erro” o processo de investigação o qual escolheu e seu resultado, reflete sobre o que pode ter ocorrido no processo de investigação de sua pesquisa, seja para verificar o equívoco da hipótese inicial, seja para constatar mudanças provocadas pela interveniência de fatores não-previstos e não-controlados.

Ao analisarmos essa questão no universo escolar, podemos exemplificar, que enquanto professores, ao percebermos que uma quantidade muito grande de estudantes cometeu muitos erros na atividade avaliada, devemos entender esse resultado como um alerta para que revisitemos nossas práticas de ensino e conseqüentemente nossas práticas avaliativas. Ou seja, o processo de ensino-aprendizagem do tópico em questão, deve ser retomado a partir de novos diálogos entre alunos e professor, a fim de propiciar maneiras mais envolventes e efetivas que garantam a aprendizagem. De acordo com Romão (2001),

[...] Ora, se na pesquisa científica um equívoco de previsão pode ser revelador de aspectos e nuances não-previstos ou não percebidos inicialmente, mais ainda no processo educacional, as respostas comportamentais e a *performance* dos alunos são reveladoras das formas discentes de processamento do conhecimento, ou, no mínimo, esclarecem sobre as razões da resistência ou indiferença dos alunos àquilo que a escola lhes oferece. Em ambos os casos, são fundamentais para a elaboração conjunta de novos procedimentos didático-pedagógicos. (ROMÃO, 2001, p. 92.)

Nesse sentido, podemos dizer sem demasia, que os “erros” dos alunos se constituem em poderosa matéria-prima para replanejamento das atividades curriculares, “pois a função precípua da escola nada mais é do que a transformação da *cultura primeira*, a partir dela

mesma, a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica.” (ROMÃO, 2001, p. 93.). A constatação da consciência ingênua só de dará por meio de sua avaliação, que provavelmente, indicará caminhos para sua transmutação em consciência crítica.

A sétima questão que apresentamos é: *Como proceder caso se perceba que alguns poucos estudantes cometeram muitos erros na atividade avaliativa?*

Essa pergunta é faz interessante, porque muitos de nós professores, ao percebermos que a maioria da turma foi bem em determinado instrumento de avaliação aplicado, não se preocupa em acolher e construir junto com esses poucos alunos que ainda não compreenderam o conteúdo novas possibilidade de aprendizagem. Por isso, a vista do que foi explanado na sexta questão, também é necessário nesse caso, que o professor seja sensível a esse resultado e reflita junto aos resultados dos alunos e junto aos próprios alunos novos mecanismos de tratamento do conhecimento, e ver se é possível superar esses erros por colaboração entre os próprios alunos.

De acordo com Luckesi (2005), atualmente as formas de castigo físico decorrente do erro em uma avaliação são raríssimas e até contra lei, porém, o castigo não desapareceu da escola. Ele infelizmente se manifesta de outras formas, não atingindo de forma física o corpo do aluno, mas sim sua personalidade. Essa prática de apontar os erros dessa forma, desses poucos alunos que cometeram muitos erros, é uma prática pelo qual o professor – não que ele seja o único responsável por essa questão, o citamos aqui, por ele ter o papel de gestor da sala de aula – acaba por criar um clima de medo, ansiedade e tensão entre os alunos: ao fazer uma pergunta para um, depois para o segundo, terceiro... gerando uma tensão sem precedentes entre eles. Dessa forma, a turma toda acaba por ficar tensa e apreensiva.

O autor continua sua reflexão, ao expor que a docência conduzida dessa forma se torna um viés ainda mais grave, pois o professor geralmente não está interessado em saber quem sabe o que foi ensinado, pelo contrário, está interessado em procurar quem não aprendeu, para poder expor de forma pública a todos os colegas a fragilidade de determinado aluno. Nesse sentido, Vasconcellos (2014) afirma que tudo isso revela uma aceitação por parte dos professores: que nem todos os alunos de determinada sala de aula irão aprender.

A oitava questão que apresentamos é: *Diante da obrigatoriedade formal do uso da nota para fins de registro no sistema no final do trimestre ou bimestre, como o professor pode construir a nota de tal modo que ela não tenha caráter classificatório?*

É sabido por nós profissionais da educação, que as redes de ensino estabelecem que ao final de cada trimestre/bimestre é necessário o registro de uma nota final no sistema, como parâmetro de aprovação para nossos alunos. Porém, até chegar nesse registro final e formal do diário de classe, a avaliação da aprendizagem não deve ser fonte de decisões sobre castigos, e sim, de decisões sobre percursos de crescimento sadio e feliz.

Maria Teresa Esteban (2006) diz que em um âmbito social, marcado pelo ato de se excluir, onde há a necessidade de se vencer a qualquer custo, a avaliação com viés quantitativa contribui para que os alunos não fomentem um interesse real pelo saber e pela construção de conhecimento, pelo contrário, alimenta neles o desejo fundamental de “ganhar” dos demais, ou seja, ganhar uma pontuação maior. Nesse cenário, o aprender não é tão importante como o fato de alcançar bons resultados nas avaliações, o que faz com que eles se familiarizem cada vez mais com a escala hierárquica.

Por isso, diante dessa obrigatoriedade do uso da nota como forma de registro, o professor pode romper com a abordagem quantitativa, uma vez que essa abordagem “rompe com a humanidade da relação ensino/aprendizagem e entre os fragmentos resultantes elege aqueles que se adaptam à lógica tecnocrática da sociedade.” (ESTEBAN, 2006, p. 118). Nesse sentido, na abordagem qualitativa, mais importa a complexidade da dinâmica social, e a nota ao final do trimestre ou bimestre torna-se um mero detalhe formal no fim do processo, que deve ser construída coletivamente a partir da construção de menções quantitativas após análises qualitativas, retirando-se a ênfase do objeto de conhecimento, e o sujeito passa a ser o centro do processo pedagógico, sobrepondo-se ao objeto de conhecimento, procurando criar um modelo avaliativo baseado na flexibilidade, interação e complexidade.

Uma outra opção que pode ser fomentada pelas redes de ensino, é a de propiciar programas que facilitem o encaminhamento desses poucos alunos para turmas menores via reagrupamento por dificuldade de aprendizagem ou ainda, programas de aprendizagem no contraturno de aulas dos alunos, com professores preparados e que ofereçam reforço escolar para esses grupos menores, também seguindo a ideia de reagrupamento por dificuldade de aprendizagem,

onde terão atendimento mais específico e de acordo com o nível de dificuldade encontrado. Nessa perspectiva e de acordo com Esteban (2006),

[...] As práticas escolares pretendem favorecer a atividade dos/as alunos/as, havendo uma forte preocupação no sentido de adequar as propostas ao ritmo de cada estudante. Estas transformações se refletem na teoria sobre a avaliação, que passa a atribuir grande valor à auto-avaliação e às propostas que levam o sujeito a elaborar suas próprias respostas. (ESTEBAN, 2016, p. 120).

Dessa forma, a avaliação assume o papel de apreender as habilidades já adquiridas ou em desenvolvimento, em busca da compreensão dos processos cognitivos e fomentando a manifestação dos traços peculiares do indivíduo.

A nona questão que apresentamos é: *Como o professor pode fazer para que o seu trabalho seja objeto de reflexão crítica por parte de si mesmo e dos estudantes?*

Essa pergunta vai ao encontro do pensamento de Fernandes (2014), que julgamos ser suficiente para justificar sua escolha, uma vez que para a autora, o professor como intelectual não pode operar no âmbito do senso comum, ele precisa ir além, ver a lógica disfarçada dos processos educativos. Dito isso, por meio da auto-avaliação, citada anteriormente no item 4.3.5 deste estudo, que a princípio é mais direcionada ao aluno, também pode possibilitar ao professor informações relevantes sobre o processo de aprendizagem do aluno, para que ele reflita de forma crítica sobre seu próprio trabalho com os estudantes. Por meio da construção de questões que coloquem a prática pedagógica como objeto a ser avaliado e como o professor se saiu nessas respostas, é que o mesmo consegue fazer com que o seu trabalho seja objeto de reflexão crítica por parte de si mesmo e dos próprios alunos.

Dessa forma, pautando-se em um ponto de vista pedagógico mais construtivo, no qual o aluno vai construindo seu próprio conhecimento e o professor vai mediando esse processo, a avaliação acaba se predominando em um aspecto mais abrangente, passando a proporcionar reflexões para quem está sendo avaliado a respeito do avanços e dificuldades de cada um. Nesse sentido, será possível avançar na construção do conhecimento, ao mesmo tempo que possibilita ao professor a reflexão sobre sua própria prática, sobre seu próprio trabalho. Isso porque, durante o processo da aprendizagem é que acontece a avaliação mais importante para os resultados da aprendizagem.

Entendemos então, que a autoavaliação é um mecanismo importante de avaliação, pois permiti que os alunos adquiram uma habilidade cada vez mais efetiva de analisar suas próprias responsabilidades, pontos fortes e pontos fracos, comportamentos, atitudes, suas necessidades e condições para atingir os objetivos. “A auto-avaliação é o processo por excelência da regulação, dado ser um processo interno ao próprio sujeito” (SANTOS, 2002, p. 02).

Ao praticar de forma constante a auto-avaliação, os alunos têm a capacidade de reconhecer a força dos empenhos individuais e de grupo e desenvolver responsabilidade social. Além de aprenderem a defrontar continuamente as capacidades em várias tarefas e a identificar suas potencialidades e contribuições e ainda, aprimorarem a capacidade de análise frequente, levando em consideração [...] o que já aprendeu, o que ainda não aprendeu, os aspectos facilitadores e os dificultadores do seu trabalho, tomando como referências os objetivos de aprendizagem e os critérios de avaliação [...]” (VILLAS BOAS, 2008, p. 51); nessa perspectiva, logra o planejar de suas ações.

Isso só é possível por meio da autoavaliação, se esta for trabalhada de forma a não ser confundida com autonotação. Para Hadji (2001) e Villas Boas (2008), a autonotação – ato de atribuir-se uma nota para si mesmo. Nesse sentido, entendemos que a autoavaliação não pode ser aplicada objetivando maior atribuição de uma nota, mas sim, no sentido de reflexão e entendimento do percorrer de um processo e seus significados. Porém, para isso se efetivar, é necessário que seja oferecido ao aluno mais do que uma única oportunidade no decorrer do trimestre/bimestre, isso precisa reverberar continuamente no processo de ensino-aprendizagem.

Nessa acepção, compreendemos que para o professor fazer com que seu trabalho seja objeto de reflexão crítica por parte de si mesmo e dos estudantes, é necessário investir na autoavaliação, no sentido de fomentar melhorias e incentivar os alunos a construírem e analisarem as suas próprias aprendizagens, atitudes, responsabilidades, etc., em benefício de uma aprendizagem de cunho qualitativa e da constituição e reconstituição de conceitos sobre si mesmos e seu processo.

5 INICIANDO A CONSTRUÇÃO DA AVALIAÇÃO CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA NO CONTEXTO DE ESCOLA DO CAMPO

Neste capítulo, iniciaremos a explicitação do momento empírico da pesquisa. Para tal, mostraremos quais foram as ações empreendidas para que a pesquisa participante que foi proposta, possa ser agora detalhada, uma vez que a parte conceitual já foi apresentada no item 1.6 deste estudo. Dessa forma, apresentamos neste capítulo o detalhamento do momento diagnóstico e seus dados provenientes, que nos permitiram elaborar um plano de intervenção que tem por objetivo provocar mudanças nas concepções e práticas de avaliação instituídas.

5.1 O OBJETIVO DA INTERVENÇÃO E SEUS DOIS GRANDES MOMENTOS: “DIAGNÓSTICO E CONSTRUÇÃO COLETIVA”

Nesta seção, apresentaremos o objetivo da intervenção e seus dois grandes momentos: o momento diagnóstico e a construção coletiva. É necessário perpassar por esses dois grandes momentos, para que posteriormente, apresentemos os dados produzidos por esta pesquisa.

Por momento diagnóstico entendemos a fase em que tomamos contato inicial com as percepções sobre avaliação da aprendizagem dos sujeitos da pesquisa, buscando compreender os posicionamentos e visões dos mesmos sobre esse tema. Nesse sentido, definimos que o diagnóstico é um momento de aproximação inicial a essas visões consolidadas de avaliação que os sujeitos possuem.

O segundo momento - o qual será apresentado no Capítulo 6 - caracteriza-se como um momento construtivo, pelo qual realizamos um processo de intervenção pedagógica que buscava construir coletivamente a práxis da avaliação crítico-emancipatória, tendo em vista que é a perspectiva de avaliação que melhor serve a educação do campo e aos anseios de uma educação que pretende libertar, criticizar os sujeitos, contribuindo com a transformação da realidade social. Portanto, esses dois grandes momentos sintetizam a parte empírica desta pesquisa, sendo realizados por meio de suas respectivas etapas.

5.2. A REALIZAÇÃO DO MOMENTO DIAGNÓSTICO

O momento diagnóstico se realizou basicamente por meio de duas etapas: a etapa da elaboração e aplicação das questões diagnósticas junto aos sujeitos participantes desta pesquisa, que serão melhor apresentadas no item 5.2.1 e uma etapa de organização e análise das respostas dos sujeitos que serão apresentadas no item 5.2.2.

5.2.1. O momento diagnóstico: como foi pensado e justificativas para as questões propostas

Nesta etapa, é preciso pontuar as dificuldades enfrentadas, pois, inicialmente, nosso planejamento de coleta de dados envolveria todos os sujeitos da escola (professores da pré-escola, professores do ensino fundamental – anos iniciais, professores do ensino fundamental – anos finais, alunos, famílias), porém, devido a pandemia enfrentada no decorrer do ano de 2020 e a necessidade do distanciamento social recomendada pelas autoridades de saúde para diminuir a circulação do vírus e tratar os pacientes de forma efetiva, evitando novos contágios e ao difícil acesso à internet dos alunos e suas famílias (eles residem no interior do município de Santa Maria de Jetibá) para realização de encontros virtuais para a coleta de dados sobre o processo de avaliação a qual são submetidos e o que pensam sobre esse processo de avaliação, foi necessário um redesenho da nossa pesquisa de campo, limitando-nos aos professores que atuam do 6º ao 9º ano do ensino fundamental da EMEIF São Sebastião.

A vista do que foi apresentado no item 5.1 deste estudo, o momento diagnóstico foi pensado por meio da aplicação de um questionário via *Google Forms*, como mostrado abaixo.

Figura 8 - Questionário do Google Forms aplicado aos professores do 6º ao 9º da EMEIEF São Sebastião

Pesquisa de campo na EMEIEF São Sebastião sobre avaliação

Esse questionário visa diagnosticar qual o entendimento e práticas de avaliação dos professores que atendem as turmas de 6º ao 9º ano.
Mestranda: Natieli Dalleprane Berger
Orientador: Profº Drº Valter Martins Giovedi

***Obrigatório**

Nome:

Sua resposta

Componente Curricular que ministra aula:

Sua resposta

1. Qual a função/finalidade que você atribui ao processo de avaliação da aprendizagem na sua prática educativa? *

Sua resposta

2. Quais instrumentos avaliativos você utiliza durante o trimestre? *

Sua resposta

3. Como você realiza a avaliação dos seus estudantes na prática? Conte o passo-a-passo tomando como exemplo um dos instrumentos que você citou na questão 2. *

Sua resposta

4. O que você pensa do uso da nota/conceitos/menções etc. como forma de registrar o desempenho em avaliações? Justifique. *

Sua resposta

Fonte: Dados produzidos pela autora

Este questionário foi elaborado com perguntas que instigaram os professores a responderem o que é avaliação de acordo com seus conhecimentos e o que eles julgam ser um procedimento avaliativo eficaz. A pergunta de número 01 “Qual a função/finalidade que você atribui ao processo de avaliação da aprendizagem na sua prática educativa?”, foi elaborada no intuito de descobrir se os professores veem uma finalidade emancipatória, classificatória, punitiva, de controle, etc. Na questão 02 “Quais instrumentos avaliativos você utiliza durante o trimestre?” Pudemos observar quais os instrumentos avaliativos que os professores utilizam para avaliar os alunos no decorrer do ano letivo. Na questão 03 “Como você realiza a avaliação dos seus estudantes na prática? Conte o passo-a-passo tomando como exemplo um dos instrumentos que você citou na questão 2.”, tivemos a percepção de como concebem o processo avaliativo e como ele se desenvolve desde o preparo até o retorno aos alunos. Inclusive, conseguimos

averiguar se eles veem o processo como um todo ou se apenas o veem como o momento específico da aplicação de tarefas, provas etc., além de sabermos como eles dão o retorno aos estudantes. Na questão 04 “O que você pensa do uso da nota/conceitos/menções etc. como forma de registrar o desempenho em avaliações? Justifique.” Pudemos identificar como o professor pensa o papel da nota e o uso que faz dela no processo.

Após o preenchimento desse questionário por parte dos professores, foi realizada a análise criteriosa das respostas obtidas, associando-as aos paradigmas de avaliação e suas concepções sobre o processo avaliativo. A amplitude do referencial metodológico nos possibilitou adotar uma prática descritiva, densa e interpretativa das ações e relações dos profissionais envolvidos neste estudo.

5.2.2. Dados produzidos a partir do diagnóstico e algumas análises

Após o preenchimento do questionário por parte dos (as) professores (as), foi feita a análise crítica, categorização e classificação das respostas obtidas, associando-as aos paradigmas de avaliação e seus desdobramentos. Categorizar é agrupar elementos – sejam elas ideias, ações, respostas, objetos, etc. – por combinação. De acordo com Maria Antonieta Piedade (1983) isso é um processo inerente do ser humano, pois segundo ela, vivemos automaticamente categorizando coisas e ideias, com o propósito de conhecer e compreender melhor determinada entidade.

Nesse sentido, Lakoff (1987) nos apresenta as definições de categorização:

A maioria de nossas palavras e conceitos designam categorias [...] Categorização não é um processo que deve ser estudado superficialmente. Não há nada mais básico do que a categorização para o nosso pensamento, percepção, ação, e discurso. Cada vez que nós vemos algo como “um tipo” de coisa, por exemplo, uma árvore, nós estamos categorizando. [...] A compreensão de como categorizamos é o ponto central para a compreensão de como nós pensamos, funcionamos e, conseqüentemente, um ponto central para a compreensão daquilo que nos faz humanos. (LAKOFF, 1987, p. 5).

O pesquisador busca por meio da metodologia de análise de conteúdo, segundo Laurence Bardian (1979) ultrapassar as incertezas e o enriquecimento da leitura, levando em consideração um eixo formal calcado na indispensabilidade de descobrir, pelo questionamento: O que eu estou vendo, por exemplo, nas falas, está de fato contido nela? As

mensagens vão além das aparências? Outras pessoas podem compartilhar da mesma visão que tive? Ou ela é particular de minha percepção?

Nesse sentido, como procedimentos de análise dos dados coletados dos professores (as) do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da EMEIEF São Sebastião, utilizamos a análise de conteúdo de Bardin (1977), que tem um cunho essencialmente qualitativo objetivando

“[...] conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruçam”. (BARDIN, 1977, p.44). Contextualizamos de forma inicial os dados obtidos no questionário respeitando as três fases para a sua condução: pré análise; exploração do material; e interpretação dos resultados. (BARDIN, 2010, p. 280).

Nossa análise de dados foi organizada por meio da preparação do material coletado, com leitura flutuante e iniciação da sistematização das categorias, em seguida realizamos a leitura aprofundada das produções e categorização, o que nos conduziu a definição por categorias e subcategorias, sendo organizadas em tabelas, que surgiram no decorrer da exploração do material, das próprias leituras e dos objetivos traçados em nossa pesquisa.

Dessa forma, nossa categorização de dados seguiu a linha de pensamento explanada pelos autores supracitados e serão apresentadas a seguir. Na tabela 04 abaixo, apresentamos a categorização de dados da questão 01 do questionário aplicado aos professores da EMEIEF São Sebastião.

1. Qual a função/finalidade que você atribui ao processo de avaliação da aprendizagem na sua prática educativa?		
FINALIDADE DE DIAGNOSTICAR O TRABALHO/ APRENDIZADO/ ASSIMILAÇÃO DOS CONTEÚDOS REALIZADO PELOS ESTUDANTES	FINALIDADE DE REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A PRÁTICA DOCENTE	NÃO RESPONDEU O QUE FOI PERGUNTADO
<p>ÊNFASE NO CONTEÚDO</p> <p>“Diagnóstico, análise, aplicação de conteúdo, nova avaliação. De maneira cíclica na construção de novos conhecimentos, consolidação e reforço do que já foi trabalhado”.</p> <p>“O processo de avaliação da aprendizagem na prática educativa dos alunos do atendimento educacional especializado, é fundamental para a percepção do alcance do conhecimento, equiparado aos demais alunos, visto que este aluno deve receber os mesmos conteúdos aplicados ao restante da classe. Sendo assim, a avaliação da aprendizagem é um parâmetro do acompanhamento do aluno de AEE os demais”. (Professora de AEE)</p> <p>“O processo de avaliação da aprendizagem, ao meu ver, tem a função de verificar se o aluno compreendeu os conteúdos abordados nas aulas, se adquiriu novos conhecimentos e se atingiu os objetivos propostos”.</p> <p>“Verificar se o aluno compreendeu e absorveu o conteúdo trabalhado, atingindo o objetivo estabelecido”</p> <p>“Análise da compreensão do conteúdo”.</p> <p>ÊNFASE NA FORMAÇÃO INTEGRAL</p> <p>“Diagnosticar e acompanhar de modo permanente o desenvolvimento integral do aluno”.</p>	<p>“Verificar continuamente a evolução na aprendizagem do aluno, diagnosticando suas dificuldades e criar novas possibilidades para saná-las”.</p> <p>“Na minha opinião a avaliação é um processo contínuo, pois, o aluno sempre será observado quanto ao seu desenvolvimento. Se realmente aprendeu, quais são suas habilidades ou a falta delas. E a avaliação do meu trabalho, se tenho que mudar a metodologia, o que mais se adequa a realidade da turma”.</p> <p>“A avaliação é fundamental para diagnosticar e analisar como os alunos estão, quais as dificuldades a sanar, para poder planejar o que é realmente necessário ser trabalhado e o que eles ainda precisam aprender”.</p> <p>“A avaliação da aprendizagem é um procedimento que serve para verificar o desempenho escolar dos alunos na assimilação dos conteúdos, as dificuldades encontradas afim de corrigi-las. Ela me orienta com a elaboração dos planos de aula”.</p> <p>“É um mecanismo em que o professor pode detectar as dificuldades dos alunos, bem como verificar e redirecionar o seu trabalho se assim for necessário”.</p>	<p>“Acredito que a avaliação deve ser gradativa, pois cada dia em momentos diferentes o aluno, estando em sintonia em diversas situações”.</p>

Tabela 4 - Categorização das respostas da questão 01 do questionário

Fonte: Dados produzidos pela própria autora

Nessa questão, partindo do princípio de que, na perspectiva crítico-emancipatória, a principal função da avaliação é a reflexão crítica sobre a prática docente, o questionamento “Qual a função/finalidade que você atribui ao processo de avaliação da aprendizagem na sua prática educativa?”, tem a função de identificar em que medida os (as) professores (as) compreendem a avaliação como um momento de reflexão crítica sobre o seu próprio trabalho e de redirecionamento do mesmo, de acordo com o diagnóstico realizado. A tabela de categorização da questão 01, foi organizada por subcategorias dispostas em 03 colunas, com os seguintes enquadramentos das respostas: na primeira coluna denominada de “finalidade de diagnosticar o trabalho/ aprendizado/ assimilação dos conteúdos realizado pelos estudantes”, as respostas dos professores agrupadas nesse item, tendem a responsabilizar o aluno (a), na medida em que só evidencia a função diagnóstica, mas não auto-reflexiva em relação ao trabalho do professor, isentando o mesmo de responsabilidade. Percebemos que nessa coluna, sempre prevalece a lógica do diagnóstico do aprendizado, do conteúdo ministrado. Ao analisarmos os dados, percebemos que respostas como “diagnóstico”, “percepção”, “verificação” etc., são diferentes maneiras de se falar a mesma coisa. O tempo todo é o (a) professor (a) verificando o (a) aluno (a) e nunca se colocando como sujeito da verificação de si mesmo e dentro deste paradigma, há variantes a respeito de quais aspectos são diagnosticados.

Luckesi (2002) afirma que a avaliação é uma das particularidades mais discutíveis do processo de ensino, pois ela é normalmente utilizada apenas no sentido de investigação, não indicando efeitos na dinâmica da ação pedagógica do (a) professor (a). O autor alerta para o real significado da avaliação, ponderando que:

A avaliação atravessa o ato de planejar e de executar; por isso contribui em todo o percurso da ação planejada. [...] A avaliação se faz presente não só na identificação da perspectiva político-social, como também na seleção dos meios alternativos e na execução do projeto, tendo em vista a sua construção. [...] É uma ferramenta necessária ao ser humano de construção dos resultados que planejou produzir [...] Ela faz parte de seu modo (do professor) de agir, e por isso, é necessário que seja usada da melhor forma possível. [...] Defino a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. (LUCKESI, 2002, p. 118).

Dessa forma, ao analisarmos essa primeira coluna, podemos perceber que há aqueles (as) professores (as) que enfatizam o conteúdo e há aqueles (as) que enfatizam o desenvolvimento integral. A prevalência da função de avaliar o aluno e a ausência da ideia de que se trata de um processo em que o professor avalia o seu trabalho nessas respostas abaixo é muito reveladora da compreensão hegemônica, historicamente construída nas nossas escolas, que

coloca o aluno (a) como objeto a ser avaliado, isentando o professor da condição de também ser avaliado a partir das produções dos estudantes. No ambiente escolar, a avaliação é uma questão relevante, em que o ato de avaliar é fundamental na formação profissional e cidadã do (a) aluno (a). Nesse cenário, a avaliação apresenta-se como “uma faca de dois gumes”: de um lado a avaliação pode ser utilizada pelo (a) professor (a) como mecanismo de diagnóstico e medição do aprendizado do (a) aluno (a); por outro lado, torna-se um aparato de coibição da aprendizagem, quando o professor demonstra utilizá-la como autoritarismo (CHAVES, 2004). Por isso, é imprescindível desestabilizar rotinas automatizadas a partir da reflexão sobre o fenômeno da avaliação (HOFFMANN, 1996).

Na segunda coluna temos a subcategoria de “finalidade de reflexão crítica sobre a prática docente”. As respostas do questionário agrupados nesse item, tendem a levar o professor a colocar-se como corresponsável pelos resultados alcançados, levando-se a perguntar sobre o que ele deve melhorar para que o aprendizado de fato ocorra. Percebemos que, neste caso, a resposta do/a professor (a) inclui a ideia de que cabe a ele/a tomar um novo caminho para sanar as dificuldades apresentadas. Ou seja, o/a professor (a) se responsabiliza pelo resultado do processo. Nota-se nas respostas abaixo, que há uma ênfase na reorientação da própria ação a partir dos resultados diagnosticados. Essas respostas revelam professores que assimilaram, pelo menos no discurso, a função da avaliação como reflexão crítica sobre a própria prática. E por fim, na terceira coluna denominada de “não respondeu o que foi perguntado”, foram listados as respostas dos (as) professores (as) que simplesmente não evidenciaram a finalidade da avaliação, tratou de outros aspectos.

Tabela 5 - Categorização das respostas da questão 02 do questionário

2. Quais instrumentos avaliativos você utiliza durante o trimestre?	
Instrumentos avaliativos citados	Expressões utilizadas que não se referem a instrumentos avaliativos
<ul style="list-style-type: none"> • Avaliações escritas específicas/ Prova escrita/ Prova objetiva/ Prova discursiva/ exames impressos: IIIIIIIII; • Análise de leitura; • Produção textual/ paródias/ resumos: III; • Análise de desenvolvimento de desempenho; • Trabalhos de pesquisa/ Pesquisa/ Pesquisas de campo: IIIIIIIII; • Monitoria; 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação Multidisciplinar; • Atividades diversificadas; • Estudo dirigido; • Trabalhos em grupo e/ou individual; • Produções diversas individuais e coletivas; • Atividades em sala e extraclasse; • Atividades de investigação; • Atividades avaliativas;

<ul style="list-style-type: none"> • Maquete; • Seminários/ apresentações de trabalhos práticos/ apresentação das resoluções feitas pelos alunos : III; • Relatórios; • Observação atenta; • Provas orais; • Provas práticas; • Autoavaliação (diário de bordo); • Participação em eventos/ em atividades intra e extraclasses; • Participação dos alunos/ Participação oral/ interação: II; • Mapas mentais; • Jogos; • Construções de materiais. 	<ul style="list-style-type: none"> • O desenvolvimento do aluno ao longo do trimestre; • Criatividade; • Criticidade do aluno; • Atividades desenvolvidas no decorrer do trimestre; • Avaliação diagnóstica e avaliação formativa; • São diversificados; • Exames em grupos na sala de aula; • Tendo em vista que cada aluno é único, e os meios de avaliação serão de acordo com cada necessidade.
--	---

Fonte: Dados produzidos pela própria autora

Na questão 02 “Quais instrumentos avaliativos você utiliza durante o trimestre?” nos foi possibilitado observar em primeiro momento, como os professores compreendem o que significa a expressão “instrumento avaliativo” e em segundo momento, a variedade de instrumentos avaliativos utilizados. Instrumento avaliativo é o meio concreto utilizado pelo (a) professor (a) para que o (a) aluno (a) demonstre os seus conhecimentos, ou seja, o instrumento não é a concepção, nem a frequência com que se dá o processo, nem o critério que será utilizado para considerar a qualidade da produção do estudante, tampouco o tipo de aprendizagem que se pretende avaliar. Instrumento é o mecanismo específico que o professor lança mão para que determinado momento seja avaliado. De acordo com Libâneo (1994), os instrumentos de avaliação são ferramentas didáticas usadas para colher informações para analisar se a aprendizagem dos (as) alunos (as) está acontecendo conforme o planejado na disciplina. Essas ferramentas potencializam a capacidade do (a) professor (a) de observar a realidade.

A categorização da questão 02 explicitada na tabela 06 logo abaixo, foi dividida em duas colunas. Na primeira coluna as respostas categorizadas no item intitulado de “Instrumentos avaliativos citados” foram as respostas em que percebemos ser os instrumentos de avaliação mais utilizados pelos professores no decorrer dos trimestres avaliados. As provas, trabalhos/pesquisas e apresentações de seminários, mostraram-se especialmente recorrentes.

Na contemporaneidade, o “mais comum é tomar a avaliação unicamente como o ato de aplicar provas, atribuir notas e classificar os alunos” (LIBÂNEO, 1994, p.195). Sabe-se que a prova é o instrumento avaliativo mais popular e também o mais polêmico, pois está atrelado ao sucesso ou ao fracasso escolar. (ESTEBAN, 2008). Para Pedro Demo (2003, p.37), “está claro que a prova, nem de longe, representa a resposta satisfatória da avaliação, porque passa ao largo dos desafios mais profundos da formação de competência, extremamente qualitativos.”. Para Luckesi (2005, p.21), “os professores elaboram suas provas para “provar” os alunos e não para auxiliá-los na sua aprendizagem; por vezes, ou até em muitos casos, elabora provas para “reprovar” seus alunos.”. Isso demonstra que uma reflexão sobre o significado de prova deve ser discutida no processo formativo dos (as) professores (as) de modo bastante profundo.

Na segunda coluna “Expressões utilizadas que não se referem a instrumentos avaliativos” foram categorizadas as respostas genéricas que não nos permitiu identificar o instrumento utilizado. Esta coluna revela o quanto, ainda hoje, professores (as) fazem confusão em relação a conceitos elementares do exercício da profissão, às vezes confundem instrumento com o processo, com critérios de avaliação, com concepção, etc. Às vezes usam termos genéricos, como por exemplo atividades, produções, avaliação etc., que não permitem identificar o instrumento utilizado.

Vale ressaltar aqui, que os instrumentos não nos revelam a concepção de avaliação do sujeito. Eles apenas nos indicam a variedade de formas que o professor lança mão durante determinado período de trabalho. Ao indicar esses instrumentos, não é possível saber qual a concepção de avaliação utilizada, ou seja, não é possível saber se os utilizam como forma de avaliar o seu trabalho junto com os estudantes ou se utilizam como mecanismos de classificação e hierarquização de estudantes.

Tabela 6 - Categorização das respostas da questão 03 do questionário

3. Como você realiza a avaliação dos seus estudantes na prática? Conte o passo-a-passo tomando como exemplo um dos instrumentos que você citou na questão 2.	
Respondeu o que foi perguntado	Não respondeu o que foi perguntado
<p>PROVA</p> <p>- “Como a disciplina de ALE tem apenas uma aula semanal eu costumo avaliar diversos aspectos em todas as aulas, como: a participação, tarefas cumpridas em aula, avalio a leitura através de leituras compartilhadas, avalio as produções textuais. No início do ano faço uma avaliação diagnóstica contendo atividades de</p>	<p>“Faço atividades diversificadas. Onde posso colocar diferentes formas de realizar a atividade, que o aluno pode demonstrar o resultado da forma que ele aprendeu a matéria e assim transmitindo seu conhecimento”.</p> <p>“A avaliação diagnóstica é aplicada no início de uma etapa e serve para avaliar o que o aluno já sabe e refletir sobre a prática pedagógica; a avaliação formativa acontece no decorrer das aulas por meio de simulados e</p>

leitura, interpretação de textos e produção de textos. Desta forma, tenho uma noção de como os alunos estão e o que devo focar nas próximas aulas. Aplico uma folha de atividades a cada trimestre que denomino como "prova", contendo atividades de leitura, interpretação e produção textual. Com esta atividade é possível avaliar os avanços de cada aluno e as dificuldades. No entanto, considero importante e avalio a participação em todas as aulas, o esforço, as tarefas cumpridas, entre outros aspectos".

"Prova. Seleção de um conteúdo trabalhado. Revisão desse conteúdo. Questões discursivas e objetivas dentro das habilidades propostas no conteúdo. Recuperação paralela para os estudantes que precisar".

"Pesquisa sobre o conteúdo, aula expositiva e uso de vídeos, exercícios repetitivos, correção com a participação dos alunos indo ao quadro, resolução de problemas, exercícios mais complexos, revisão e prova. Correção da prova com a turma, se necessário atividades de reforço com trabalho de monitoria".

"As atividades desenvolvidas avalio o aluno na participação das aulas, resolução dos problemas e organização com o seu material. A atividade de pesquisa pode ser com o auxílio do dicionário, ou com a família ou em dupla ou grupo depende do conteúdo a ser estudado e a prova são os conteúdos estudados no decorrer do trimestre".

PRODUÇÃO TEXTUAL

"A avaliação da produção textual começa com o desenvolvimento do conteúdo relacionado ao gênero em questão, interpretação e estrutura de textos e autores pertencentes ao gênero, o que é feito por meio de exposição oral das ideias, tanto da professora quanto dos alunos, posteriormente, quando é possível perceber que o aluno entendeu a estruturação, a finalidade e os mecanismos textuais envolvidos na modalidade estudada, o convite à produção textual é feito. Após a produção, os textos são analisados, ora de forma individual, ora juntamente com o aluno. As considerações necessárias são feitas e a reescrita é sugerida. Também pode acontecer que os alunos façam autoavaliação ou avaliem os textos dos colegas".

DIÁRIO DE BORDO

projetos interdisciplinares; trabalhos de grupos; atividades de pesquisa e testes tradicionais dos conteúdos estudados".

"Se a avaliação for por meio de um jogo de português, em que é apresentada uma imagem de um objeto e várias cartas com letras aleatórias, a proposta é que a partir da imagem o aluno forme o nome do objeto com as letras apresentadas. As regras do jogo serão explicadas, se necessário o aluno terá ajuda nas primeiras jogadas e ao longo do jogo, será observado a compreensão do aluno e a autonomia no desenvolvimento".

"Atividades de investigação: - Divido a turma em pequenos grupos (máximo 4 alunos); - Conto uma pequena história relacionada ao tema, incluindo dados importantes; - Proponho perguntas para serem respondidas em forma de hipóteses (três por grupo); - Os grupos socializam as hipóteses levantadas; - Proponho a leitura de texto relacionado ao tema; - Baseado na leitura o grupo deve retomar todas as hipóteses levantadas, analisar e escolher ou acrescentar a melhor hipótese; - Socialização e discussão dos resultados apresentados pelos grupos".

"Ao longo do ano letivo observo principalmente o desenvolvimento do raciocínio lógico, da criticidade, permitindo e incentivando o aluno a expor seu ponto de vista e explicitar a sua linha de raciocínio".

“Autoavaliação (diário de bordo): O aluno é orientado e motivado a registrar de forma escrita cada aula vivenciada, destacando aspectos como o processo de desenvolvimento da mesma, aspectos históricos e técnicos e observações relacionadas à sua participação e contribuição no processo de desenvolvimento da mesma. A partir disso, alguns momentos aleatórios são destinados para a socialização dos registros. Avalia-se a escrita, a oralidade e a capacidade de reflexão do aluno”.

SEMINÁRIO

“De certa forma estamos avaliando os estudantes constantemente, através das dúvidas que surgem durante a explanação dos conteúdos, nas atividades desenvolvidas em aula ou em casa, onde vamos percebendo as dificuldades e as aprendizagens de cada um, verificando se houve ou não avanços.

“Quanto aos instrumentos avaliativos utilizados gosto muito de trabalhar com Seminários, onde defino temas para que os alunos se apropriem (pesquisando em livros, internet ou a partir de textos informativos previamente selecionados), outras vezes deixo-os livres para que escolham o tema de acordo com o conteúdo que está sendo desenvolvido, depois deixo agendado uma data para a apresentação. Combino com os estudantes como deve ser essa apresentação, quais recursos eles podem estar utilizando (cartazes, slides, maquetes) e mostro a eles o que será cobrado (Ex: domínio do assunto, clareza na explicação, uso dos recursos, postura, entre outros). Enquanto acontece a exposição dos temas, os demais alunos da turma vão fazendo apontamentos escritos (Ficha avaliativa da apresentação, geralmente igual a minha, onde consta o nome de quem está preenchendo e de quem está apresentando) e depois uso a ficha para composição da nota final do seminário. Gosto dessa metodologia, pois dessa forma não há dispersão do restante da turma, e os estudantes participam mais efetivamente do processo”.

Fonte: Dados produzidos pela própria autora

Na questão 03 “Como você realiza a avaliação dos seus estudantes na prática? Conte o passo-a-passo tomando como exemplo um dos instrumentos que você citou na questão 2.”, tende a

ser a pergunta mais reveladora do nosso questionário, pois por meio dela, tentamos descobrir, por meio do que se diz, e também do que se omite, a verdadeira concepção de avaliação do processo de aprendizagem que o/a professor (a) cultiva. Ao descrever o passo a passo, pudemos identificar como se dá a preparação, como se dá o processo e como se dá a finalização. Na perspectiva crítico-emancipatória, podemos dizer que um passo a passo possível seria o seguinte: 1º - o trabalho pedagógico que articula o conteúdo ensinado e a realidade dos alunos: portanto, o processo é significativo para os alunos; 2º - no momento de avaliar, o professor deixa claro que se trata de um momento de ele ver como foi o seu próprio trabalho com os alunos (momento da avaliação é momento de saber se o trabalho que realizou em sala foi bem ou mal sucedido) e não um momento de constranger os/as alunos/as por meio da nota; 3º - no momento que analisa a produção dos estudantes, o professor as qualifica sem o uso da nota, pois ela incentiva a punição/hierarquização; 4º - o professor dá o retorno qualitativo aos estudantes, dizendo se o processo demonstrou que a aula foi bem ou mal sucedida; 5º - se o resultado for aquém do esperado, o professor retoma o processo de ensino e solicita uma nova construção a partir da primeira, no sentido de melhorá-la. Ou seja, o professor se coloca o tempo todo com co-responsável pelos resultados. Não terceiriza a culpa. Ou seja, de acordo com Fernandes (2009), os (as) alunos (as) não devem ser encarados como meros receptores, limitando-se a “gravar” informação, mas devem ser vistos como sujeitos ativos na construção de seus alicerces de conhecimento.

Para categorizar a questão número 03, fizemos os seguintes questionamentos: Como o professor justifica a avaliação para os estudantes?; Como o professor trabalha e qualifica as produções dos estudantes?; Como ele dá o retorno aos estudantes? Ele muda algo no seu ensino de acordo com o resultado identificado? Será que as respostas mostram as questões mais desconfortáveis do processo? Será que eles vão descrever como algo sem conflitos? Será que vão explicar como fazem para retirar da avaliação o seu caráter coercitivo?

Dessa forma, a tabela de categorização da questão 03 foi dividida em duas colunas, a primeira denominada de “respondeu o que foi perguntado” e a segunda coluna “não foi respondido o que foi perguntado”. Em todas as repostas obtidas, fica implícita a ideia de que o professor tem o poder final de qualificar a produção dos estudantes (professor dá a nota). Porém, só excepcionalmente neste item, eles falam explicitamente do momento crucial de atribuição da nota ou do conceito. Fica evidente nas respostas colhidas, que em nenhum caso, o professor se coloca como corresponsável pela aprendizagem. A menção final (em regra a nota) incide sobre o aluno e não sobre o processo. Não é notado qualquer preocupação em mostrar que a

devolutiva ocorre de modo qualitativo, favorecendo que o aluno tome consciência do erro. Aliás, o tema do erro não é pautado em qualquer uma das respostas, além de não haver nenhuma fala sobre a articulação do conteúdo com a realidade, tampouco da avaliação como o momento em que o aluno demonstra uma nova compreensão da realidade a partir dos novos conceitos, procedimentos, habilidades, etc. aprendidos. A não menção da nota pela maioria, nos chamou atenção, talvez por isso estar tão naturalizado, que não merece qualquer atenção, ou, por ser também que haja algum constrangimento ao se falar dela.

Tabela 7 - Categorização das respostas da questão 04 do questionário

4. O que você pensa do uso da nota/conceitos/menções etc. como forma de registrar o desempenho em avaliações? Justifique.		
COMPREENSÃO FAVORÁVEL EM RELAÇÃO À NOTA - entusiastas do uso da nota	COMPREENSÃO DÚBIA EM RELAÇÃO À NOTA – CRÍTICA PARCIAL À NOTA	COMPREENSÃO CRÍTICA NÃO PROPOSITIVA EM RELAÇÃO À NOTA
<p>“Na minha opinião, nota é algo muito objetivo, não é capaz de abarcar a totalidade dos fatos, mas vale como mecanismo de registro, é um instrumento importante para mensura a promoção, ou não, do aluno. Incentiva alcançar novos objetivos no caminho do conhecimento, e no caso de concursos, análise de currículo escolar com fins de bolsas de estudo, ou até mesmo para o mercado de trabalho, pode funcionar como forma de seleção. Por isso, mesmo a nota não definindo ninguém, na minha opinião ela é importante para os alunos e professores”.</p> <p>“Acho que tudo que fazemos ou realizamos tem uma pontuação na vida nas atividades e assim acredito que não devemos ter a nota como uma base e sim como um apoio nas avaliações”.</p> <p>“Havendo ponderações nas avaliações permitindo o aluno a mostrar de diversas formas como absorve os conteúdos, é</p>	<p>“Tem seu ponto positivo pois estimula o aluno a melhorar a "querer tirar uma nota melhor". Porém há seu lado negativo pois gera, por exemplo, ansiedade e nervosismo em alguns alunos, o que pode reduzir o resultado real do aluno”.</p> <p>“Penso que é necessário, porém, não sei se é justo pois existem dois lados. Temos o lado do aluno que se dedica é participativo, porém nas provas muitas vezes não consegue "provar" todo o seu conhecimento e existe aquele aluno que não é tão participativo nas aulas e não leva os estudos muito a sério e nas provas consegue obter uma boa pontuação”.</p> <p>“Não gosto muito dessa forma de registro, pois muitos fatores interferem nos resultados. A metodologia usada pode beneficiar uns e atrapalhar outros. Muitas vezes mascara os aprendizados, pois o aluno pode decorar o assunto e sair-se bem,</p>	<p>“A avaliação da aprendizagem deve ser contínua e progressiva e é uma ferramenta necessária para o desenvolvimento do aluno e do professor nas aulas. Dessa forma a avaliação não deve ser um ato para classificar ou punir os alunos, mas deve ser uma prática reflexiva para elaborar estratégias de aprendizagem”.</p> <p>“Descordo do uso de notas. Atribuir valores, apesar de parecer algo mais prático, torna-se, muitas das vezes, uma ferramenta injusta, principalmente quando se avalia o processo de aprendizado de modo fragmentado”.</p> <p>“Penso que a nota sempre é injusta, pois não é possível medir o conhecimento, numa prova nem sempre são abordados todos os conteúdos e/ou todos os tipos de inteligência, cada indivíduo tem sua forma de interiorizar, exteriorizar e possui habilidades próprias”.</p>

<p>fundamental a aplicação da nota, para que assim ele possa ser incentivado a busca de melhorias em relação ao seu próprio desenvolvimento”.</p> <p>“Para a disciplina de ALE não computamos nota, mas costumo avaliar com pontuação, não afim de rotular, reprovar ou aprovar o aluno, mas sim para que eu tenha uma noção de qual aluno tem maiores dificuldades e precisa de mais ajuda para supera-las. Costumo também avaliar a leitura em voz alta e as produções textuais com os conceitos: muito bom, bom, regular e ruim, em minhas anotações particulares, para que eu consiga visualizar melhor o grupo de alunos que necessitam de mais ajuda nestas atividades”.</p>	<p>mas não ter aprendido de fato. Outros alunos podem ter compreendido o assunto, porém não consegue expressar oralmente (no caso de trabalhos de exposição oral) ou não compreende o que está sendo cobrado nos testes escritos”.</p> <p>“O uso de nota para avaliar um aluno é apenas para medir o nível de compreensão de cada aluno em determinadas atividades e disciplinas, mas não avalia o conhecimento e a aprendizagem real de cada indivíduo. Cada aluno aprende de maneiras diferente, nem todo padrão de avaliação alcança todos os alunos. Cada um deles tem um ritmo, um alcance diferente de entendimento. Assim, penso que cada aluno pode ser avaliado positiva ou negativamente, sem ter que estipular um número equiparando-os uns aos outros”.</p> <p>“Mera formalidade. Muitos alunos tem um desempenho bom durante o estudo de um temas/conteúdo, mas na avaliação muitas vezes tem resultado negativo. A AVALIAÇÃO faz parte de um todo. Não é somente a nota atribuída a prova, e sim o desenvolvimento ao longo do processo avaliativo”.</p>	
--	--	--

Fonte: Dados produzidos pela própria autora

Na quarta e última questão do nosso questionário “O que você pensa do uso da nota/conceitos/menções etc. como forma de registrar o desempenho em avaliações? Justifique.”, pretende identificar a compreensão que os (as) professores (as) têm a respeito do papel desempenhado pela nota no processo de avaliação. A compreensão real que eles têm dela parece se expressar mais na prática, do que propriamente nos discursos. Porém, os discursos são reveladores em relação ao grau de radicalidade da crítica que fazem da nota.

Sabemos que criticar a nota hoje, entre os (as) professores (as), é até um senso comum. Porém, quantos conseguem transformar essa crítica em superação do uso da nota?

Para a perspectiva crítico-emancipatória, a nota é absolutamente desnecessária e até mesmo indesejável. Ela desvia a atenção do aluno e do professor do foco principal que é a qualidade do conhecimento construído pelo estudante. A nota pune o erro e para a avaliação crítico-emancipatória o erro é parte integrante do processo. Além disso, ela demonstra que faltou algo no processo de ensino-aprendizagem que precisa ser retomado. Na concepção de avaliação crítico-emancipatória, o uso da nota ou de conceitos para qualificar produções intelectuais, estéticas, ético-morais, físicas, psíquicas, emocionais etc. dos alunos, cria imediatamente a hierarquização.

Conseqüentemente, vem a classificação e o sentido punitivo. Por mais que professores tentem suavizar o sentido punitivo da nota, ela, por si só tem o poder objetivo de induzir às comparações, discriminações, perda de vontade de estudar e, no limite, exclusões. O que efetivamente define o caráter da avaliação realizada pelo professor é o manejo da nota. Se a nota é uma construção do professor sobre o aluno, a avaliação já está contaminada pela perspectiva classificatória e punitiva. Se o professor enfatiza processos qualitativos e secundariza a nota, criando estratégias de construí-la apenas para responder a uma obrigação administrativa, temos de fato um professor que se aproxima de uma perspectiva crítico-emancipatória. A tabela de categorização da questão 04, foi dividida em 03 colunas, a primeira “compreensão favorável em relação à nota” compreende as respostas que tratam a nota como um fato consumado. Sem fazerem qualquer ressalva a ela, não vendo qualquer dano causado por ela. É muito revelador a concepção de educação defendida por esses professores, pois é interessante como veem a nota como um incentivo. Assumem de modo explícito a concepção tradicional e tecnicista que só trabalham com a ideia de que o aprendizado é fruto da punição ou do prêmio que os estudantes receberão do professor. Mesmo a última fala que afirma a não obrigatoriedade, acaba recorrendo às notas. Ou seja, nesse caso não há nem a desculpa da obrigatoriedade. A segunda coluna “compreensão dúbia em relação à nota – crítica parcial à nota” compreende as respostas que reconhecem alguns danos, mas tratam a nota como uma necessidade. Há o reconhecimento das distorções produzidas pela nota, porém não fazem a crítica radical, ficando no máximo, em uma crítica parcial. Porém, mesmo os que fazem crítica parcial, não têm propostas em relação à superação dela. Há uma crítica psicologizante, porém, não existe a crítica política e a denúncia em relação ao tipo de ser humano e de sociedade que se constroem a partir da atribuição de nota,

pois não falam nada sobre a naturalização de hierarquias sociais, por exemplo, não denunciam o caráter punitivo e classificatório inerentes ao uso da nota.

É interessante observar que alguns professores falam que o processo de aprendizagem é maior do que a nota diz. Porém, continuam usando a nota. Diante disso, podemos concluir que ou quantificam alguns aspectos usando a nota e o restante dos aspectos do todo não se transformam em nota; ou quantificam múltiplos aspectos e depois somam todos eles no final. De qualquer forma, a nota continua classificando. Seja para avaliar produções intelectuais tradicionais (provas, trabalhos, seminários, tarefas, disciplina etc.), seja para avaliar aspectos menos convencionais (cooperação, respeito, criatividade, criticidade, capacidade de iniciativa etc). Na terceira e última coluna da tabela de categorização da resposta 04 “compreensão crítica não propositiva em relação à nota”, percebemos que essas respostas rejeitam a nota sem qualquer ressalva, porém, não dizem claramente como superá-la. É a denúncia desprovida de anúncio, a discordância radical em relação à nota deveria se traduzir em formas de dar devolutivas aos estudantes em que as notas e os conceitos sejam absolutamente superados. Não percebemos qualquer iniciativa desse tipo por parte dos (as) professores (as), mesmo que declarem a discordância em relação à nota.

6 CONSTRUÇÃO COLETIVA DA AVALIAÇÃO CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA

Finalizada a etapa diagnóstica, demos início a etapa da construção coletiva. De posse dos dados produzidos no momento diagnóstico, tornou-se possível planejar e executar o momento de construção coletiva da avaliação crítico-emancipatória. Neste capítulo, será apresentada a intervenção pedagógica realizada.

Para melhor organizá-lo, sequenciamos o capítulo da seguinte maneira:

- visão geral do processo e os planos de intervenção que construímos para cada uma das etapas (6.1);
- descrição sobre como se deram os encontros (6.2);
- análises a partir de algumas falas dos sujeitos da pesquisa (6.3).

6.1. VISÃO GERAL DAS ETAPAS PERCORRIDAS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO COLETIVA E OS PLANOS ELABORADOS PARA A REALIZAÇÃO DE CADA UMA DELAS

Após a aplicação do questionário e categorização dos dados que foram apresentados, os planos para viabilizar os diálogos de construção do processo de avaliação crítico emancipatória foram traçados. A teoria que nos deu embasamento para a organização da intervenção pedagógica foi a dos “Três Momentos Pedagógicos”, de José André Angotti e Demétrio Delizoicov (2000). Com base nela, organizamos e sequenciamos o nosso trabalho de intervenção junto às professoras da EMEIEF São Sebastião. Na próxima seção, explicaremos mais detalhadamente o significado dessa perspectiva.

Nesta seção, vamos, apenas, apresentar os planos que elaboramos para sequenciar os diálogos realizados. Os planos foram nomeados da seguinte maneira: no 1º momento – Problematização Inicial, no 2º momento – Aprofundamento Teórico e no 3º momento – Construção de Proposta de Ação. Logo abaixo, apresentamos de maneira sucinta, o plano geral da intervenção pedagógica e respectivos objetivos na tabela 08 e depois, da tabela 09 a tabela 11, cada etapa detalhada do plano de intervenção pedagógica.

Tabela 8 - Plano geral da intervenção pedagógica e respectivos objetivos

Tema: Construindo caminhos para a Avaliação Crítico-Emancipatória na Educação do Campo

Problematização Inicial	Aprofundamento Teórico	Construção de Propostas de Ação
<p>Objetivo deste momento:</p> <p>1. Possibilitar aos participantes que tomem contato com as visões de avaliação que eles mesmos possuem e reflitam sobre elas a partir de perguntas problematizadoras.</p>	<p>Objetivos deste momento:</p> <p>1. Possibilitar que os participantes reflitam sobre os limites, contradições e as consequências da concepção tradicional de avaliação ao ser punitiva e classificatória.</p> <p>2. Possibilitar que os participantes reflitam sobre o conceito e os princípios de uma avaliação formativa e sobre os da avaliação crítico emancipatória.</p>	<p>Objetivo deste momento:</p> <p>1. Reapresentar o conceito de Avaliação Crítico-Emancipatória e possibilitar que os participantes, com base nos princípios dela, respondam coletivamente aquelas 9 perguntas.</p> <p>2. Possibilitar que os participantes reflitam sobre as nossas respostas àquelas 9 perguntas, comparando com as respostas deles e identificando se eles mudariam algo.</p>

Fonte: Dados da própria autora

Tabela 9 - PLANO DA PROBLEMATIZAÇÃO INICIAL

Objetivo: possibilitar aos participantes que tomem contato com as visões de avaliação que eles mesmos possuem e reflitam sobre elas a partir de perguntas problematizadoras.

Qual a função/finalidade que você atribui ao processo de avaliação da aprendizagem na sua prática educativa?	Quais instrumentos avaliativos você utiliza durante o trimestre?	Como você realiza a avaliação dos seus estudantes na prática? Conte o passo-a-passo tomando como exemplo um dos instrumentos que você citou na questão 2.	O que você pensa do uso da nota/conceitos/menções etc. como forma de registrar o desempenho em avaliações? Justifique.
<p>Fala 01: “O processo de avaliação da aprendizagem, ao meu ver, tem a função de verificar se o aluno compreendeu os conteúdos abordados nas aulas, se adquiriu novos conhecimentos e se atingiu os objetivos propostos”.</p> <p>Fala 02: “Diagnosticar e acompanhar de modo permanente o desenvolvimento integral do aluno”.</p> <p>Fala 03: “Na minha opinião a avaliação é um processo contínuo, pois, o aluno sempre será observado quanto ao seu desenvolvimento. Se realmente aprendeu, quais são suas habilidades ou a falta delas. E a avaliação do meu trabalho, se tenho que mudar a metodologia, o que mais se adequa a realidade da turma”.</p>	<p>Fala 01: “Avaliações escritas específicas”/ “Prova escrita”/ “Prova objetiva”/ “Prova discursiva”</p> <p>Fala 02: “Autoavaliação”</p>	<p>Fala 01: “Prova. Seleção de um conteúdo trabalhado. Revisão desse conteúdo. Questões discursivas e objetivas dentro das habilidades propostas no conteúdo. Recuperação paralela para os estudantes que precisar”.</p> <p>Fala 02: “Autoavaliação (diário de bordo): O aluno é orientado e motivado a registrar de forma escrita cada aula vivenciada, destacando aspectos como o processo de desenvolvimento da mesma, aspectos históricos e técnicos e observações relacionadas à sua participação e contribuição no processo de desenvolvimento da mesma. A partir disso, alguns momentos aleatórios são destinados para a socialização dos registros. Avalia-se a escrita, a oralidade e a capacidade de reflexão do aluno”.</p>	<p>Fala 01: “Na minha opinião, nota é algo muito objetivo, não é capaz de abarcar a totalidade dos fatos, mas vale como mecanismo de registro, é um instrumento importante para mensura a promoção, ou não, do aluno. Incentiva alcançar novos objetivos no caminho do conhecimento, e no caso de concursos, análise de currículo escolar com fins de bolsas de estudo, ou até mesmo para o mercado de trabalho, pode funcionar como forma de seleção. Por isso, mesmo a nota não definindo ninguém, na minha opinião ela é importante para os alunos e professores”.</p> <p>Fala 02: “Descordo do uso de notas. Atribuir valores, apesar de parecer algo mais prático, torna-se, muitas das vezes, uma ferramenta injusta, principalmente quando se avalia o processo de aprendizado de modo fragmentado”.</p> <p>Fala 03: “Penso que é necessário, porém, não sei se é justo pois existem dois lados. Temos o lado do aluno que se dedica é participativo, porém nas provas muitas vezes não consegue "provar" todo o seu conhecimento e existe aquele aluno que não é tão participativo nas aulas e não leva os estudos muito a sério e nas provas consegue obter uma boa pontuação”.</p>
Qual você considera mais adequada? Por quê?	Qual você considera mais adequada? Por quê?	Qual você considera mais adequada? Por quê?	Qual você considera mais adequada? Por quê?

Fonte: Dados produzidos pela própria autora

Tabela 10 - PLANO DO APROFUNDAMENTO TEÓRICO

1. possibilitar que os participantes reflitam sobre os limites, contradições e as consequências da concepção tradicional de avaliação ao ser punitiva e classificatória.	2. Possibilitar que os participantes reflitam sobre o conceito e os princípios de uma avaliação formativa e sobre os da avaliação crítico-emancipatória.
- Apresentação de um texto sobre o paradigma da avaliação tradicional, sob a ótica de autores que discorrem sobre o assunto.	- Apresentação de um texto sobre o conceito e princípios da avaliação formativa e da avaliação crítico-emancipatória, sob a ótica de autores que discorrem sobre o assunto.

Fonte: Dados produzidos pela própria autora

Tabela 11 - PLANO DA CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA DE AÇÃO

<p>1. Reapresentar o conceito de Avaliação Crítico-Emancipatória e possibilitar que os participantes, com base nos princípios dela, respondam coletivamente aquelas 9 perguntas.</p>	<p>2. Possibilitar que os participantes reflitam sobre as nossas respostas àquelas 9 perguntas, comparando com as respostas deles e identificando se eles mudariam algo.</p>
<p>- Reapresentação em Power Point com o conceito da avaliação-crítico emancipatória e após esse momento, apresentar as 09 perguntas apresentadas no item 4.4 deste estudo, e, coletivamente, responde-las.</p>	<p>- Apresentar por meio de Power Point as respostas apresentadas no item 4.4 deste estudo aos professores, e pedir que comparem com as respostas que eles deram a essas perguntas.</p>

Fonte: Dados produzidos pela própria autora

6.2. COMO SE DERAM OS ENCONTROS A PARTIR DA LÓGICA DOS TRÊS MOMENTOS PEDAGÓGICOS

A **segunda** etapa deste momento de construção coletiva, é a realização dos encontros. Nesta fase, o plano de intervenção desta pesquisa se deu por meio de três momentos: *1) Problematização inicial; 2) Aprofundamento Teórico e 3) Construção de Propostas de Ação.*

Desses momentos supracitados, emergiu falas que foram organizadas em formas de categorias, assim organizadas: categorias que emergiram do momento da “Problematização Inicial”, categorias que emergiram do momento do “Aprofundamento Teórico” e categorias que emergiram do momento da “Construção Coletiva”. Este último, foi dividido em dois momentos de categorização: 1 - *Reflexões a partir de problematizações propositivas*, em que as professoras, coletivamente, após reflexões teóricas sobre a avaliação crítico-emancipatória responderam àquelas questões fundamentais apresentadas no item 4.4 deste estudo; 2 – *Avanços e limites*, em que as professoras puderam analisar, comparar, refletir e dialogar sobre as respostas que elas mesmas deram as questões fundamentais apresentadas no item 4.4, com as que apresentamos respondidas com base no referencial teórico, e a partir daí, foi possível observar os avanços e limites em suas percepções de avaliação após todo o processo formativo realizado. Abaixo, segue o quadro organizador da análise dos dados dos encontros:

Quadro 1 - Organização da análise dos dados produzidos durante o processo de formação realizado com as professoras

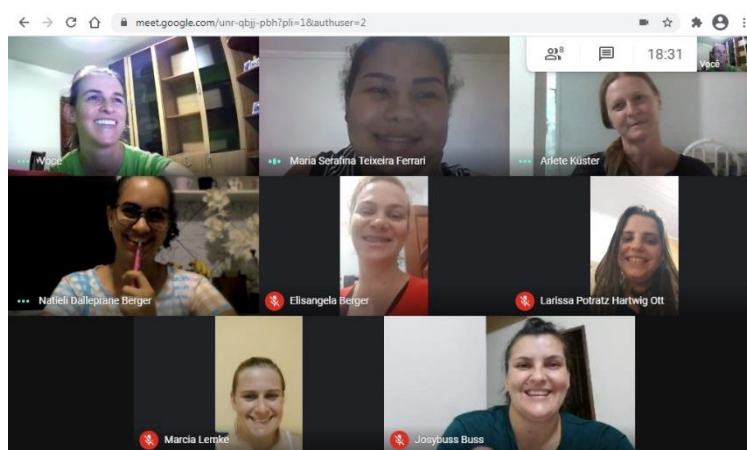
Categorias que emergiram no momento da Problematização Inicial	Categorias que emergiram no momento do Aprofundamento Teórico	Categorias que surgiram no momento da Construção Coletiva
6.3.1.1. “Avaliação com reflexão da prática do professor” 6.3.1.2. Avaliação por intermédio de provas 6.3.1.3. “Prova não é uma ferramenta de avaliação justa” 6.3.1.4. “Não confiança na autoavaliação”	6.3.2.1. “Classificação dos alunos de acordo com sua capacidade de memorização” 6.3.2.2. “Comparação do modelo de avaliação tradicional na contemporaneidade” 6.3.2.3. “Comparação do modelo de avaliação tradicional no passado das	Reflexões a partir de problematizações propositivas 6.3.3.1.1. “Como deve ser pensado o currículo e os conteúdos escolares para gerar interesse, atuação e motivação nos estudantes?” 6.3.3.1.2. “Como o professor deve fazer para que os instrumentos de avaliação não sejam tarefas desprovidas de significado?” 6.3.3.1.3. “No momento prévio de realizar

<p>6.3.1.5. “Confiança na autoavaliação”</p> <p>6.3.1.6. “Mudança na prática de ensino-aprendizagem diante do resultado do aluno”</p> <p>6.3.1.7. “Ofertar o maior número possível de ferramentas avaliativas”</p> <p>6.3.1.8. “Utilização maior da prova pela praticidade, mesmo não concordando com essa ferramenta”</p> <p>6.3.1.9. “Não concorda com o uso da nota”</p> <p>6.3.1.10. “Uso da nota/conceito serve como estímulo para o aluno”</p>	<p>professoras”</p> <p>6.3.2.4. “Conteúdo pronto no plano de aula do professor e aluno mero reprodutor”</p> <p>6.3.2.5 “Etapas da realização da avaliação tradicional”</p> <p>6.3.2.6. “Função da avaliação formativa”</p> <p>6.3.2.7. “Instrumentos avaliativos que decorrem da perspectiva formativa”</p> <p>6.3.2.8. “Reflexão da prática avaliativa”</p> <p>6.3.2.9. “Etapas da realização da avaliação formativa”</p> <p>6.3.2.10. “Na avaliação formativa, como se dá o uso da nota”</p> <p>6.3.2.11. “Finalidade da avaliação e como se dá o uso de notas, conceitos e menções, de acordo com a perspectiva da avaliação crítico-emancipatória”</p> <p>6.3.2.12. “Instrumentos avaliativos que decorrem da perspectiva da avaliação crítico-emancipatória”</p> <p>6.3.2.13. “as etapas da realização da avaliação crítico-emancipatória”</p>	<p>uma avaliação, qual deve ser o discurso do professor para os estudantes?”</p> <p>6.3.3.1.4. “Que tipos de anotações os professores devem fazer em relação às produções dos estudantes? Ou seja, como o professor deve apontar os erros?”</p> <p>6.3.3.1.5. “Qual deve ser o discurso do professor no momento de dar a devolutiva aos estudantes em relação às suas produções?”</p> <p>6.3.3.1.6. “Como o proceder caso perceba que uma quantidade muito grande de estudantes cometeu muitos erros da atividade avaliativa?”</p> <p>6.3.3.1.7. “Como proceder caso se perceba que alguns poucos estudantes cometeram muitos erros na atividade avaliativa?”</p> <p>6.3.3.1.8. Diante da obrigatoriedade formal do uso da nota para fins de registro no sistema no final do trimestre ou bimestre, como o professor pode construir a nota de tal modo que ela não tenha caráter classificatório?</p> <p>6.3.3.1.9. Como o professor pode fazer para que o seu trabalho seja objeto de reflexão crítica por parte de si mesmo e dos estudantes?</p> <p style="text-align: center;">Avanços e limites</p> <p>6.3.3.2.1. “Superação do currículo oficial”</p> <p>6.3.3.2.2. “Resultados encontrados após o processo de avaliação”</p> <p>6.3.3.2.3. “Como apontar os erros dos alunos”</p> <p>6.3.3.2.4. “Novas possibilidades de aprendizagem”</p> <p>6.3.3.2.5. “Nota na perspectiva crítico-emancipatória”</p> <p>6.3.3.2.6. “Autoavaliação”</p>
--	---	--

Fonte: Dados produzidos pela própria autora

No primeiro momento chamado de *Problematização Inicial*, o objetivo foi possibilitar aos participantes que tomassem contato com as visões de avaliação que eles mesmos possuíam (por meio das respostas respondidas no questionário apresentado na figura 08) e refletissem sobre elas a partir de perguntas problematizadoras. Esse momento foi realizado no dia 25/02/21, às 16h30min, tendo 86 minutos e 13 segundos de duração, onde foi reapresentado aos professores as questões respondidas por eles no questionário aplicado, contendo algumas respostas que eles mesmos deram para cada questão. Nessa etapa, elegemos respostas que fosse bem distintas uma das outras, que procuraram ter concepções bem contrárias, para que os professores refletissem sobre elas e escolhessem àquela que melhor responderia a essas perguntas. Como problematização, foram feitos questionamentos por parte da pesquisadora como: **Qual resposta para essa questão você considera mais adequada? Por quê?** Nesta etapa, também foram pensados em questionamentos extras (que serão melhor apresentados no item 5.4) para provocar os professores sobre os paradigmas de avaliação. O momento aconteceu de maneira on-line, Via *Google Meet*, devido a necessidade de distanciamento social em decorrência da pandemia do Covid-19. Foi preparada uma apresentação em Power Point – apêndice G – com as perguntas do questionário e as respostas que os professores deram a cada uma para dinamizar e otimizar tempo do encontro.

Figura 9 - Encontro do primeiro momento da pesquisa “Problematização inicial”



Fonte: Dados produzidos pela própria autora

Esse momento de problematização inicial pode ter no mínimo, dois sentidos: o primeiro, de acordo com Delizoicov e Angotti (2000), pode ser o fato de que o sujeito, no caso dessa pesquisa, os professores e professoras, já tenham noção sobre as questões que foram colocadas e suas respectivas respostas, fruto de sua prática de avaliação na EMEIEF São Sebastião. Essas noções de avaliação podem estar ou não de acordo com os teóricos sobre

avaliação da aprendizagem, caracterizando-se com o que os autores chamam de “concepções alternativas” ou “conceitos intuitivos”. Por isso, esse momento de problematização inicial, após a discussão de suas próprias respostas às perguntas do questionário, permitiu que emergisse dos professores e professoras, as concepções de avaliação que possuíam. No segundo sentido, esse momento de problematização inicial, de acordo com Delizoicov e Angotti (2000), poderá permitir aos sujeitos desta pesquisa, a necessidade de se aprofundar e adquirir novos conhecimentos sobre as concepções de avaliação que ainda não possuem, ou seja, oferece-los um problema que precisa ser resolvido, que no caso desta pesquisa são os caminhos para a construção de uma avaliação crítico-emancipatória. Por isso, nesse momento de problematização inicial optamos por utilizar perguntas e situações problematizadoras para os professores e professoras participantes desta pesquisa.

Por isso, neste momento de problematização inicial, foi necessário que nossa postura enquanto pesquisadora, fosse mais de questionar e lançar problematizações e dúvidas sobre as reflexões dos professores, do que responder e/ou fornecer explicações sobre essas respostas.

O segundo momento do plano de intervenção desta pesquisa, chamado de *Aprofundamento Teórico*, foi necessário para a compreensão do tema de avaliação e da sistematização da problematização inicial, que também foi realizado por meio da ferramenta Google Meet, com preparação de apresentação em Power Point – apêndice H – e foi dividido em dois encontros, que foram assim planejados:

Quadro 2 - Planejamento do 1º momento do Plano de Aprofundamento Teórico

Objetivo: Possibilitar que os participantes reflitam sobre os limites, contradições e as consequências da concepção tradicional de avaliação ao ser punitiva e classificatória.	
Ações	<ul style="list-style-type: none"> - Envio para os professores antes do encontro, o texto sobre o Paradigma de avaliação da aprendizagem tradicional; - A partir da leitura desse texto, lançar questões problematizadoras.
Questões problematizadoras e respostas previamente preparadas para proporcionar o diálogo juntos às professoras.	
<p>1º Segundo os autores, qual a função/finalidade da avaliação, de acordo com a perspectiva tradicional?</p> <p>Respostas previamente preparadas para a questão 01:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Na perspectiva da avaliação da aprendizagem tradicional a função da avaliação é: <ul style="list-style-type: none"> - classificar os alunos de acordo com sua capacidade de memorização; 	

- sendo considerados a partir daí, como inteligentes ou não, de acordo com sua capacidade de reter conteúdos transmitidos pelo professor.

- Aqui evidencia-se, que quanto maior o poder de memorização do aluno, maior é sua inteligência;
- Na perspectiva da avaliação tradicional, o conceito de avaliação é predominantemente aquele em que o aluno deve reproduzir, com exatidão, o conteúdo exposto pelo professor, que, por sua vez, deve medir o desempenho deste em erros e acertos.

2º Segundo os autores, quais os instrumentos avaliativos que decorrem da perspectiva tradicional?

Respostas previamente preparadas para a questão 02:

- Os exames, testes, provas são aplicados de acordo com o interesse do professor ou do sistema de ensino, uma vez que possibilitavam que os alunos reproduzam com exatidão as informações recebidas em sala de aula do professor;
- A avaliação, na perspectiva da avaliação tradicional, se transforma em uma ferramenta de teste a resistência do aluno e não como uma ferramenta de se promover uma aprendizagem significativa.

3º Segundo os autores, quais são as etapas da realização da avaliação tradicional?

Respostas previamente preparadas para a questão 03:

- A metodologia de ensino se caracteriza por expositiva e nas demonstrações que o professor realiza na sala de aula, quase sempre encharcada de autoritarismo.
- O conteúdo já está pronto no plano de aula do professor e o aluno, limita-se a, passivamente, escutá-lo.
- Dessa forma, a realização da avaliação tradicional pauta-se na reprodução dos conteúdos feita pelo aluno, de forma automática e sem variações, o que na maioria das vezes, é considerada como poderoso e suficiente indicador de que houve aprendizagem e de que, portanto, o produto está assegurado.
- **Um esquema das etapas da avaliação tradicional:**
 1. Elaborar uma prova/teste, após certo período de aulas, para coletar dados sobre o desempenho dos alunos;
 2. Ao determinar a data em que os alunos irão responder a prova/teste, seguir o mesmo procedimento: dispor todos sentados e distantes uns dos outros para não colarem, distribuir a prova/teste, fiscalizar os alunos durante a realização da atividade para evitar a “cola” e recolher o documento com as respostas;
 3. Corrigir cada uma das provas/testes, atribuindo-lhes nota classificatória;
 4. Por último, registrar tudo no diário de classe.

4º Segundo os autores, como se dá o uso de notas, conceitos e menções, de acordo com a perspectiva tradicional?

Respostas previamente preparadas para a questão 04:

- Os aspectos mais importantes na avaliação tradicional, são os quantificáveis;
- A base da avaliação nessa perspectiva é a mensuração e, nesse contexto, atribuir uma nota classificatória é fundamental.

- Atualmente, algumas escolas tornam pública uma listagem classificatória de desempenho dos

seus alunos como forma de incentivá-los a prosseguir na busca pelas melhores notas.

5º Segundo os autores, quais as consequências negativas produzidas pela avaliação tradicional?

Respostas previamente preparadas para a questão 05:

- Atualmente, castigos físicos como antigamente aconteciam pelos alunos terem tirado uma nota abaixo da média podem até não acontecer mais nas escolas;
- Há outros castigos psicológicos para disciplinar e punir os alunos que não conseguem atingir uma média pré-estabelecida;

- É muito comum que os estabelecimentos de ensino utilizem de ferramentas de avaliação como provas e exames na coleta de informações memorizadas, sem apresentar qualquer ligação que faça sentido a realidade vivenciada pelos alunos, negando a subjetividade dos mesmos;

- Outra questão que acontece na avaliação tradicional, é sempre culpabilizar o aluno como o único responsável pelo resultado obtido nas provas. Essa maneira de avaliar acabava por afastar da escola aqueles que não correspondem às expectativas geradas por essa dinâmica pedagógica.

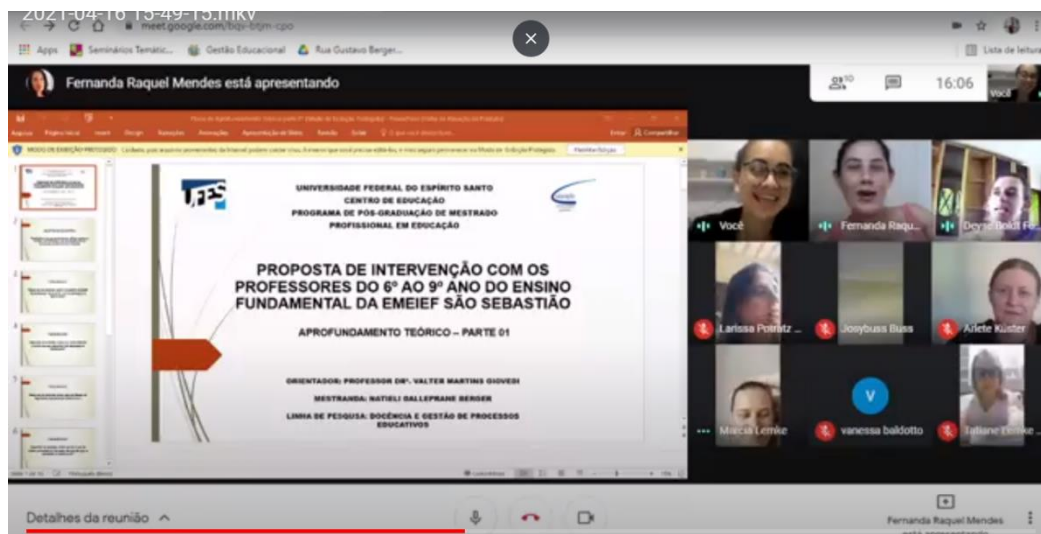
- Na avaliação tradicional os conteúdos são cobrados por meio de provas e testes e não tem nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais;

É a predominância da palavra do professor e das regras impostas.

Fonte: Dados produzidos pela própria autora

O primeiro encontro do segundo momento, foi realizado no dia 16/04/21, às 16h, com duração de 68 minutos e 24 segundos. Para esse primeiro encontro, foi disponibilizado um texto sobre avaliação tradicional com antecedência aos professores, para que eles fizessem a leitura e no dia do encontro, fossem respondidas a algumas perguntas, para que pudessem refletir sobre os limites, contradições e as consequências da concepção tradicional de avaliação.

Figura 10 – Primeiro encontro do momento de “Aprofundamento Teórico”



Fonte: Dados da própria autora

O segundo encontro aconteceu no dia 23/04/21, às 16h, durou 84 minutos e 49 segundos. Para esse segundo encontro do aprofundamento teórico, também foi disponibilizado textos para leitura prévia dos professores, desses textos, um foi sobre avaliação formativa e outro foi sobre avaliação crítico-emancipatória para que no dia do encontro os participantes respondessem a perguntas que os fizessem refletir sobre o conceito e os princípios de uma avaliação formativa e sobre o conceito e os princípios da avaliação crítico-emancipatória. O segundo encontro do Plano de Aprofundamento teórico foi assim planejado:

Quadro 3 - Planejamento do 2º momento do Plano de Aprofundamento Teórico

Objetivo: Possibilitar que os participantes reflitam sobre o conceito e os princípios de uma avaliação formativa e sobre os da avaliação crítico-emancipatória.	
PARTE 01	
Ações	<ul style="list-style-type: none"> - Envio para os professores antes do encontro, o texto sobre Avaliação Formativa; - A partir da leitura desse texto, lançar questões problematizadoras.
Questões problematizadoras e respostas previamente preparadas para proporcionar o diálogo juntos às professoras.	
1º Segundo os autores, qual a função/finalidade da avaliação, de acordo com a perspectiva de avaliação formativa?	
<ul style="list-style-type: none"> • A avaliação formativa tem a função diagnóstica, processual, descritiva e qualitativa; • Os autores afirmam que a avaliação formativa indica níveis já alcançados pelos alunos no processo de ensino-aprendizagem e as estratégias de intervenção necessárias a futuros avanços; 	

- Textualmente, envolve, portanto, sistemas mais abertos de avaliação a serviço das orientações das aprendizagens dos alunos e não apenas do registro burocrático de seus resultados;
- Tem também, o objetivo de fazer com que os estudantes evoluam em relação ao estágio em que se encontram;
- Os desvios encontrados nas produções escritas, por exemplo, não seriam faltas a serem condenadas, mas fonte de informação para o professor, cujo intento é analisar a produção e a situação do aluno.

2º Segundo os autores, quais os instrumentos avaliativos que decorrem da perspectiva formativa?

- A avaliação formativa é constituída de várias maneiras de avaliar o desenvolvimento das crianças e jovens.
 - os professores deverão pensar em diferentes modos de avaliar: como trabalhos, seminários e, quem sabe até, a própria prova tradicional, porém, de uma maneira mais engajada e contextualizada, contando sempre com a opinião e o aval das pessoas mais importantes nesse processo – os alunos.
- Dessa forma, a avaliação formativa adota vários tipos de métodos avaliativos, sempre de maneira engajada, oferecendo ao aluno ser co-autor da construção do próprio conhecimento e, portanto, utiliza algumas ferramentas, como as seguintes:
 - auto-avaliação;
 - testes tradicionais;
 - simulados;
 - seminários;
 - trabalhos em grupo.

3º Segundo os autores, quais são as etapas da realização da avaliação formativa?

- A avaliação formativa visa formar e informar os alunos a respeito de seu desenvolvimento como estudantes capazes de passarem em qualquer exame e cidadãos cientes de seu lugar no mundo;
- Os métodos avaliativos que constituem uma avaliação formativa podem ser abertos ao método didático do professor, mas é imprescindível que a autoavaliação esteja presente sempre.
- Dessa forma, as etapas de realização da avaliação formativa acontecem por meio da criação de uma relação de intimidade entre alunos e professores, que devem possuir um diálogo bem aberto, pois sempre que o professor pensar em aplicar uma prova ou qualquer outro tipo de avaliação que vise medir o conhecimento, deve discutir isso com os alunos antecipadamente;
- Isso é fundamental para que os alunos sintam-se realmente parte ativa de seu processo de ensino e aprendizagem e fiquem à vontade para posteriormente falarem sobre os pontos positivos e sobre suas dificuldades.

4º Segundo os autores, como se dá o uso de notas, conceitos e menções, de acordo com a perspectiva da avaliação formativa?

- De acordo com os autores, ao pensarmos que a “nota”, sendo necessária, deve ser atribuída após um instrumento avaliativo, na versão considerada final pelo professor, quando a aprendizagem de determinado conteúdo já foi estabelecida;
- Os autores afirmam que, depois dos procedimentos metodológicos adotados, a questão “nota” torna-se um problema pequeno a resolver na avaliação formativa, já que o foco está no processo da aprendizagem. Trata-se de algo ainda a ser resolvido com a prática mais frequente no ensino.

Ações	<ul style="list-style-type: none"> - Enviar para os professores antes do encontro, o texto sobre o Avaliação Crítico-Emancipatória; - A partir da leitura desse texto, lançar questões problematizadoras.
Questões problematizadoras e respostas previamente preparadas para proporcionar o diálogo juntos às professoras.	
<p>1º Segundo os autores, qual a função/finalidade da avaliação, de acordo com a perspectiva da avaliação crítico-emancipatória?</p> <ul style="list-style-type: none"> • A Avaliação crítico-emancipatória do ensino-aprendizagem é o processo pelo qual os sujeitos coletivamente realizam uma reflexão crítica sobre a prática realizada por todos os sujeitos envolvidos no processo avaliativo (alunos e professor), em um determinado período de tempo (por exemplo, no decorrer do trimestre), para que possam identificar os avanços, limites e necessidades no sentido de identificar se é necessário: <ul style="list-style-type: none"> - refazê-la como um todo; - encaminhar providências pontuais; - ou avançar para novas práticas que também estarão submetidas a novas avaliações. - nela todos são sujeitos promotores e receptores do processo: <ul style="list-style-type: none"> - o professor avalia os estudantes como forma de avaliar a si mesmo; - os estudantes avaliam-se a si mesmos; - os estudantes avaliam o professor; - todos avaliam o processo coletivamente vivenciado. <p>2º Segundo os autores, quais os instrumentos avaliativos que decorrem da perspectiva da avaliação crítico-emancipatória?</p> <ul style="list-style-type: none"> • É necessário que os meios de avaliação sejam diversificados, para que os alunos tenham a oportunidade de entender que se eles aprenderem o conteúdo, a nota virá naturalmente como consequência desse processo • Não se deve avaliar somente por provas, mas diversificar as formas de avaliação por meio de atividades por escrito, dramatização, trabalho de pesquisa, avaliação oral, experimentação, desenho, maquete, etc.; • Levar em consideração as etapas de desenvolvimento do “trabalho” final dos alunos: <ul style="list-style-type: none"> - dimensionando de forma adequada o tempo de resolução das avaliações; - contextualizando as questões a partir de um texto, com perguntas que valorizam à aplicação prática; - questões que tenham significados e que venham acompanhadas de gráficos, desenhos, esquemas, etc. • Na avaliação emancipatória, não se indica um conjunto restrito de ferramentas de avaliação, porém, os mais indicados são: <ul style="list-style-type: none"> - o portfólio; - a auto-avaliação, - os processos interacionais de co-avaliação. • Para isso, o professor que apropria-se da função de avaliar deve “promover situações e/ou propor tarefas que favoreçam o diálogo, a discussão, a busca e a análise crítica sobre o entendimento de um determinado conteúdo. <p>3º Segundo os autores, quais são as etapas da realização da avaliação da avaliação crítico-emancipatória?</p>	

- 1º: Deve-se progressivamente diminuir a exaltação da Avaliação Classificatória, mas isso não é tão simples, pois as próprias escolas já condicionaram esse tipo de avaliação nos alunos e nos próprios pais.
- Assumir algumas práticas concretas para ir rompendo com esse conceito de Avaliação Classificatória:
 - não determinar uma “semana de provas”;
 - promover a avaliação em horário normal de aula;
 - as atividades avaliativas como “provas”, trabalhos, seminários deverão ter sua data de entrega marcada (“negociadas”) entre o professor e os alunos;
 - não mudar a postura frente às avaliações, deve-se propô-las como uma atividade corriqueira da sala de aula.

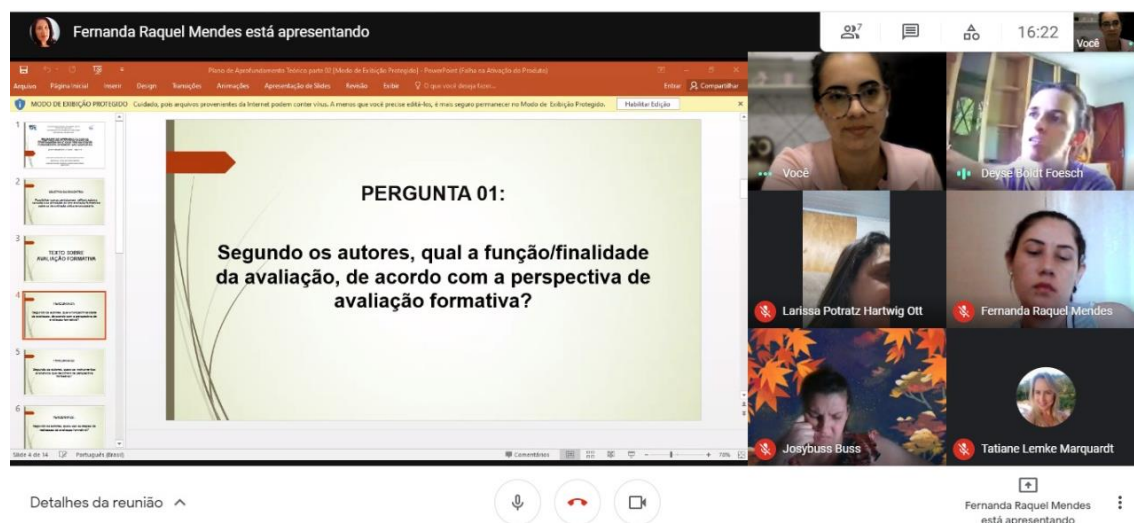
4º Segundo os autores, como se dá o uso de notas, conceitos e menções, de acordo com a perspectiva da avaliação crítico-emancipatória?

- Construção coletiva da nota, a partir da construção de menções quantitativas, após análises qualitativas;
 - na abordagem qualitativa, mais importa a complexidade da dinâmica social, e a nota ao final do trimestre ou bimestre torna-se um mero detalhe formal no fim do processo.
- Na avaliação crítico-emancipatória, os procedimentos de avaliação não desprezam os dados quantitativos, mas a ótica de análise é eminentemente qualitativa.

Fonte: Dados produzidos pela própria autora

Neste momento de aprofundamento teórico, o conhecimento sobre avaliação necessário para a compreensão do tema e da problematização inicial foi sistematicamente dialogado sob orientação da pesquisadora. Foram desenvolvidas definições, relações, conceitos. O conteúdo dessa etapa foi programado e preparado em termos instrucionais para que os sujeitos participantes compreendam de forma a, de um lado, notarem a existência de outras visões e explicações para o tema problematizado, e, de outro, a fazer uma comparação desse novo conhecimento com o conhecimento que possuem sobre a avaliação.

Figura 11 - Segundo encontro do momento de “Aprofundamento Teórico



The image is a screenshot of a Google Meet session. The main window displays a presentation slide from a PowerPoint application. The slide has a light green background with a dark green arrow pointing right. The text on the slide reads: "PERGUNTA 01: Segundo os autores, qual a função/finalidade da avaliação, de acordo com a perspectiva de avaliação formativa?". The presentation is being shared by "Fernanda Raquel Mendes". To the right of the slide, there is a grid of six video thumbnails showing other participants: "Você" (the presenter), "Deisy Bötti Foesch", "Larissa Potratz Hartwig Ott", "Fernanda Raquel Mendes", "Josybus Buss", and "Tatiane Lemke Marquardt". At the bottom of the screen, there are controls for the meeting, including a "Detalhes da reunião" link, icons for mute, video off, and chat, and a status bar indicating "Fernanda Raquel Mendes está apresentando".

Fonte: Dados da própria autora

O terceiro momento, chamado de *Construção das propostas de ação*, assim como na 2ª etapa, foi dividida em dois momentos, que também aconteceram por meio da ferramenta *Google Meet*, e foram assim planejados:

Quadro 4 - Planejamento da Proposta de Construção Coletiva

PARTE 01	
Objetivo: Reapresentar o conceito de Avaliação Crítico-Emancipatória e possibilitar que os participantes, com base nos princípios dela, respondam coletivamente aquelas 9 perguntas apresentadas no capítulo 04 deste estudo.	
Ações	<ul style="list-style-type: none"> • Reapresentar o paradigma de avaliação crítico-emancipatória dividido em 04 itens, a saber: <ul style="list-style-type: none"> I - Conceito; II - Instrumentos avaliativos que decorrem da perspectiva da avaliação crítico-emancipatória; III - Como se dá o uso de notas, conceitos e menções, de acordo com a perspectiva da avaliação crítico-emancipatória?; IV - Em busca de estratégias para transformar a avaliação segregadora em uma avaliação crítico-emancipatória; • Após esse momento de reapresentação do paradigma de avaliação crítico-emancipatória, apresentar o item: <ul style="list-style-type: none"> V - Construção coletiva da avaliação crítico-emancipatória”, seguido das 9 perguntas listadas no item 4.4, para que os professores possam de forma coletiva responde-las.
PARTE 02	
Objetivo: Apresentar por meio de Power Point as respostas apresentadas no item 4.4 deste estudo aos professores, e pedir que comparem com as respostas que eles deram a essas perguntas.	
	<p>1- Como deve ser pensado o currículo e os conteúdos escolares para gerar interesse, atuação e motivação nos estudantes?</p> <p>Síntese das falas das professoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Currículo e conteúdos que sejam da realidade vivenciada dos alunos para que faça sentido e gere interesse neles; • Na hora de planejar os conteúdos a serem trabalhados, levar em consideração os assuntos que são vivenciados por eles e sua comunidade; • Antes de iniciar os conteúdos do currículo, é necessário um diálogo com os alunos, para ouvi-los e depois, contextualizar o conteúdo com sua realidade; <p>Síntese do referencial teórico:</p> <p>O que a perspectiva crítico-emancipatória quer superar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deve se superar o currículo que é feito a partir de objetivos externos e situações externas aos próprios sujeitos; tudo que existe de currículo oficial deve ser superado; • O processo avaliativo sobre algo do qual as pessoas não são sujeitos e não veem sentido, que não seja contextualizada com sua realidade vivenciada no dia a dia; <p>O que se deve fomentar na perspectiva crítico-emancipatória:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Currículo e seus respectivos “conteúdos”, trabalhados de acordo com a realidade, vivência dos alunos e sua comunidade escolar; • O currículo deve assumir o papel de declarar um desempenho educativo heterogêneo, ou seja, a prática educativa deve ser pautada em assuntos multifacetados que emergem da realidade vivenciada de cada aluno e aluna da escola;

- O currículo deve ser comprometido com uma educação que seja humana, levando em consideração os aspectos da vida e da realidade vivenciada pelos alunos, o que mais os incomodam nessa realidade e como eles entendem essa realidade;
- O currículo a ser trabalhado na sala de aula precisa da consideração de ambos os atores (professores e alunos) envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Pergunta problematizadora: O que vocês pensam da diferença dessas duas concepções? Veem diferença? Existem entre as duas nuances que podem ser destacadas?

2- Como o professor deve fazer para que os instrumentos de avaliação não sejam tarefas desprovidas de significado?

Síntese das falas das professoras:

- Aplicação de atividades que gerem interesse do aluno e que seja motivadora para eles se interessem;
- O professor deve tornar determinado conteúdo atrativo e que tenha significado para o aluno dentro de sua realidade;
- Lançar mão de instrumentos pedagógicos para poder melhorar a aula, tornando-a atrativa e cheio de significado para aquele aluno;
- Planejar atividades diferenciadas;
- Não lançar mão de instrumentos pedagógicos que sejam tradicionais (quadro, giz, só o professor com poder de fala, prova, etc.), mas buscar metodologias pedagógicas que possam ter significado para os alunos e fazer com se sintam pertencentes ao processo de ensino-aprendizagem;
- Diversificação dos tipos de avaliação é imprescindível;
- Dialogar com os alunos sobre a importância e a opinião deles determinado processo avaliativo antes de aplicá-lo, o que se pretende fazer com o resultado encontrado;
- Proporcionar rodas de conversa com os alunos, diálogo na sala de aula, debates, dar oportunidade do aluno se expressar;
- Descaracterização da avaliação como mecanismo de disciplinar, punir, segregar o aluno;

Síntese do referencial teórico:

O que a perspectiva crítico-emancipatória quer superar:

- A solicitação de tarefas que sejam meramente cognitivistas (tarefas para exercitar a memória, seja o pensamento lógico, seja apenas uma tarefa para o aluno simplesmente responder questionários para mostrar que consegue interpretar textos).

O que se deve fomentar na perspectiva crítico-emancipatória:

- Uma vez que o professor, sabendo quais discussões estão acontecendo na sala de aula, que estão sendo motivadoras dos alunos, que estão levando-os a se posicionar, nesse momento então, se propõe uma tarefa. Uma tarefa que vai ao encontro desse desafio que está posto.;
- Ao planejar os instrumentos de avaliação para aplicar na sala de aula, os professores – que são

os responsáveis por essa função – precisam pensar em tarefas que sejam desafiadoras, tarefas que sejam problematizadoras da realidade concreta para provocar o aluno a refletir sobre dada situação.

Pergunta problematizadora: O que vocês pensam da diferença dessas duas concepções? Veem diferença? Existem entre as duas nuances que podem ser destacadas?

3- No momento prévio de realizar uma avaliação, qual deve ser o discurso/postura do professor para os estudantes?

Síntese das falas das professoras:

- Não fazer ameaças, cobranças excessivas aos alunos por meio do processo avaliativo;
- Necessário diálogo com os alunos antes de qualquer processo avaliativo, explicando-os o objetivo, importância, o motivo, daquela avaliação;
- Acolher os alunos por meio do diálogo, deixando-os tranquilos;
- Necessidade de dar suporte e ajuda que o aluno precisar, visando sua aprendizagem.

Síntese do referencial teórico:

O que a perspectiva crítico-emancipatória quer superar:

- A superação da ideia de que aquela tarefa valerá nota e que os alunos devem ter medo caso se saiam mal, ou seja, atrelar avaliação a nota. Caso essa questão não seja superada, o processo avaliativo já estará contaminado.

O que se deve fomentar na perspectiva crítico-emancipatória:

- Buscar suavizar o momento da avaliação, para que o aluno não se sinta excluído ou desmotivado pelo discurso/postura do professor, mas que pelo contrário, se sinta acolhido por meio de um discurso/postura que envolva o aluno no processo de avaliação do ensino/aprendizagem;
- Deixar claro para os alunos que esse momento, é para identificar erros, falhas, limites, dificuldades, procurando não constrange-los ou puni-los por esses possíveis resultados, mas pelo contrário, fazer um balanço da qualidade do trabalho realizado;
- Explicar aos alunos que bons resultados obtidos é uma conquista de todos que participaram do processo de avaliação do ensino-aprendizagem e que os possíveis maus resultados obtidos, é falha de todos os envolvidos no processo de avaliação do ensino-aprendizagem e que se mostra como uma oportunidade de revisão e replanejamento das atividades;
- Necessidade do professor se relacionar com seu aluno, despido de todo e qualquer preconceito, e aqui, preconceito tem a ver com o *pré-conceito*, ou seja, concepção engendrada previamente, seja ela qual for;

Pergunta problematizadora: O que vocês pensam da diferença dessas duas concepções? Veem diferença? Existem entre as duas nuances que podem ser destacadas?

4- Que tipos de anotações os professores devem fazer em relação às produções dos estudantes? Ou seja, como o professor deve apontar os erros?

Síntese das falas das professoras:

- O professor deve ser crítico, mas não deve humilhar, constranger, segregar o aluno. Ele deve

acolher o aluno, de forma que entenda que o erro apontado deve servir como estratégia para que fato aprenda o conteúdo trabalhado;

- O professor deve apontar os erros dos alunos tomando cuidado com a autoestima da criança, por meio do diálogo e mostrando a importância de determinado resultado para o processo de ensino-aprendizagem. Porque os professores podemos marcar seus alunos negativamente por meio da avaliação;

Síntese do referencial teórico:

O que a perspectiva crítico-emancipatória quer superar:

- Superar formas simplificadoras que são utilizadas tradicionalmente, como por exemplo: se colocar um “X” em questões que apresentarem erros, ou “C” em questões que apresentarem acertos;
- Superar a ideia de quantificar as questões, como por exemplo: “questão 01, vale 01 ponto”, “questão 02, vale 03 pontos”, etc. Ou seja, superar a ideia de que cada questão tenha um peso.

O que se deve fomentar na perspectiva crítico-emancipatória:

- Anotações que indicam onde estão os erros dos alunos no momento que houver a devolutiva, para que dessa forma, o aluno possa olhar e analisar seus próprios erros diante do apontamento que o professor fez. Não se trata de corrigir os erros para os alunos, e sim com os alunos, pois na avaliação crítico-emancipatória, é apostado todo momento na capacidade dos alunos de se tornarem sujeitos dos processos;
- Os erros não devem ser apontados como infrações ou coisas indesejáveis, mas sim, como possibilidade de construção do conhecimento;
- O professor precisa ter o cuidado de mostrar para os alunos que ao apontar um erro, não significa que esse erro irá acarretar em perdas de pontos da nota final, e sim, de que o erro se caracteriza como uma oportunidade de realinhar as atividades para que de fato, a aprendizagem aconteça de forma efetiva.

Pergunta problematizadora: O que vocês pensam da diferença dessas duas concepções? Veem diferença? Existem entre as duas nuances que podem ser destacadas?

5- Qual deve ser o discurso do professor no momento de dar a devolutiva aos estudantes em relação às suas produções?

Síntese das falas das professoras:

- Um discurso não agressivo, sem criticar o aluno, mas pelo contrário, acolhendo-o por meio do diálogo. Um discurso que mostre ao aluno que mesmo que ele errou, esse erro e configura em uma nova oportunidade de se realizar novamente o processo de ensino-aprendizagem e entender todas as variáveis necessárias que o levou a determinado resultado, para que assim, o professor possa planejar novas estratégias pedagógicas.

Síntese do referencial teórico:

O que a perspectiva crítico-emancipatória quer superar:

- Superar o discurso do professor que usa esse momento para ficar dando lições de moral acerca do desenvolvimento ou não do aluno, como se fosse uma explanação corretiva dos “erros

cometidos”;

- Culpabilização única e exclusiva do aluno pelo erro nas atividades avaliativas.

O que se deve fomentar na perspectiva crítico-emancipatória:

- Proporcionar um momento de reflexão problematizadora coletiva, a ser devolvida com o aluno, para que ele, juntamente com o professor, retorne ao processo de aprendizagem;
- Discurso do professor no sentido de mostrar novas possibilidades e novas formas de aprender o conhecimento oferecido, de quem se coloca como co-responsável pelos resultados alcançados;
- O professor deve acolher o aluno, independentemente de suas especificidades e qualidades, pois o aluno necessita desse acolhimento para poder aprender.

Pergunta problematizadora: O que vocês pensam da diferença dessas duas concepções? Veem diferença? Existem entre as duas nuances que podem ser destacadas?

6- Como proceder caso perceba que uma quantidade muito grande de estudantes cometeu muitos erros da atividade avaliativa?

Síntese das falas das professoras:

- É necessário que o professor revise sua prática pedagógica, refletindo junto aos alunos, como ele aplicou, como ele planejou a explicação do conteúdo, pois é notório que houve alguma falha no processo de ensino-aprendizagem e reaplicar todo o processo com as melhorias necessárias;
- Retomar o conteúdo avaliado por meio de outras práticas, levando em consideração o diálogo com os alunos.

Síntese do referencial teórico:

O que a perspectiva crítico-emancipatória quer superar:

- Superar a ideia de que, mesmo após esse resultado, se faça a continuidade do conteúdo programático com o argumento de que caso contrário, o conteúdo ficará atrasado.

O que se deve fomentar na perspectiva crítico-emancipatória:

- O processo de ensino-aprendizagem do tópico em questão, deve ser retomado a partir de novos diálogos entre alunos e professor, a fim de propiciar maneiras mais envolventes e efetivas que garantam a aprendizagem;
- Os “erros” dos alunos se constituem em poderosa matéria-prima para replanejamento das atividades curriculares.

Pergunta problematizadora: O que vocês pensam da diferença dessas duas concepções? Veem diferença? Existem entre as duas nuances que podem ser destacadas?

7- Como proceder caso se perceba que alguns poucos estudantes cometeram muitos erros na atividade avaliativa?

Síntese das falas das professoras:

- É necessário retomar o conteúdo e oferecer outros tipos de atividades;
- Fazer trabalho de monitoria entre os alunos, em grupos para que haja a troca de conhecimento entre eles;
- Atendimento individualizado a esses alunos;
- Investigar o que levou esses poucos alunos a cometerem tantos erros na avaliação;
- Programas de aprendizagem de reforço escolar para esses alunos no contra turno das aulas com professores preparados.

Síntese do referencial teórico:

O que a perspectiva crítico-emancipatória quer superar:

- Superar a ideia de rotulação desses alunos, de que eles são o problema, de que são fracos, de que são atrasados, de que tenham algum problema familiar, retirando-se assim, a ideia de patologia desses sujeitos.

O que se deve fomentar na perspectiva crítico-emancipatória:

- Acolher e construir junto com esses poucos alunos que ainda não compreenderam o conteúdo, novas possibilidades de aprendizagem;
- Ver se é possível superar esses erros por colaboração entre os próprios alunos;
- Propiciar programas que facilitem o encaminhamento desses poucos alunos para turmas menores via reagrupamento por dificuldade de aprendizagem;
- Programas de aprendizagem no contraturno de aulas dos alunos, com professores preparados e que ofereçam reforço escolar para esses grupos menores.

Pergunta problematizadora: O que vocês pensam da diferença dessas duas concepções? Veem diferença? Existem entre as duas nuances que podem ser destacadas?

8- Diante da obrigatoriedade formal do uso da nota para fins de registro no sistema no final do trimestre ou bimestre, como o professor pode construir a nota de tal modo que ela não tenha caráter classificatório?

Síntese das falas das professoras:

- A nota é construída por meio da somatória de todas as etapas de um trabalho final, observando-se o dia-a-dia do aluno na sala de aula.

Síntese do referencial teórico:

O que a perspectiva crítico-emancipatória quer superar:

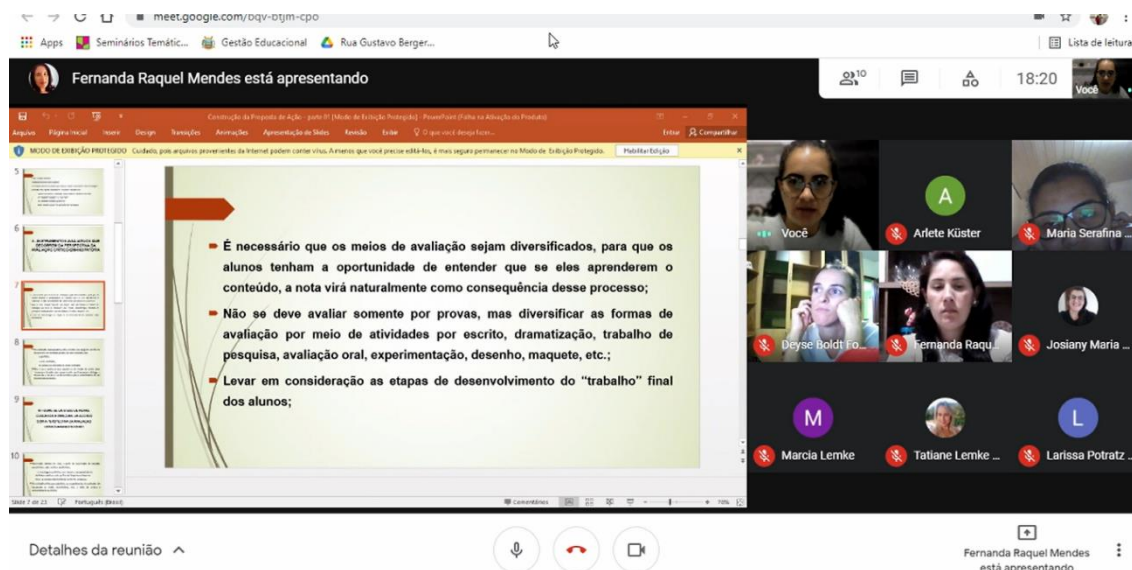
- Superar a ideia de que a nota seja necessária, ou seja, do ponto de vista pedagógico ela não é necessária, ela só é necessária do ponto de vista burocrático, não existindo razão pedagógica para que ela exista, sendo justificada apenas pela questão burocrática;
- Superar a ideia de que o professor irá atribuir a nota unilateralmente, pois é justamente nesta atribuição unilateral que reside o caráter autoritário da avaliação, criando um processo classificatório, punitivo, constrangedor, e assim por diante.

	<p>O que se deve fomentar na perspectiva crítico-emancipatória:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A nota deve ser construída coletivamente a partir da construção de menções quantitativas, após análises qualitativas. Ou seja, um processo de construção coletiva da nota no final de cada período avaliado, por meio da autoavaliação criteriosa, em que é solicitado ao aluno avaliar vários aspectos do que aconteceu nesse período avaliado com menções qualitativas, que depois, serão transformadas em menções quantitativas pelos próprios alunos. <p>Pergunta problematizadora: O que vocês pensam da diferença dessas duas concepções? Veem diferença? Existem entre as duas nuances que podem ser destacadas?</p> <p>9- Como o professor pode fazer para que o seu trabalho seja objeto de reflexão crítica por parte de si mesmo e dos estudantes?</p> <p>Síntese das falas das professoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Por meio da autoavaliação. <p>Síntese do referencial teórico: O que a perspectiva crítico-emancipatória quer superar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Superar o receio de que os alunos não tenham capacidade para avaliar o professor do jeito correto, que são inferiores, que não têm moral, não têm maturidade, não têm condições de avaliar o trabalho do professor. <p>O que se deve fomentar na perspectiva crítico-emancipatória:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Por meio da autoavaliação. Por meio da construção de questões que realmente façam com que os alunos reflitam sobre a prática pedagógica que o professor desempenhou e que colocando-a como objeto a ser avaliado, é que o mesmo consegue fazer com que o seu trabalho seja objeto de reflexão crítica por parte de si mesmo e dos próprios alunos. <p>Pergunta problematizadora: O que vocês pensam da diferença dessas duas concepções? Veem diferença? Existem entre as duas nuances que podem ser destacadas?</p>
--	---

Fonte: Dados produzidos pela própria autora

O primeiro encontro foi realizado no dia 28/04/21, às 18h, durou 102 minutos e 58 segundos. Neste primeiro encontro dessa etapa, foi reapresentado o conceito de Avaliação Crítico-Emancipatória aos sujeitos participantes da pesquisa por meio de apresentação de *Power Point* (Apêndice I), e foi possibilitado a eles, coletivamente, responderem àquelas 09 perguntas apresentadas no final do capítulo 04, que entendemos ser suficientes para delinear os caminhos necessários para alcançar uma avaliação da aprendizagem que seja crítico-emancipatória.

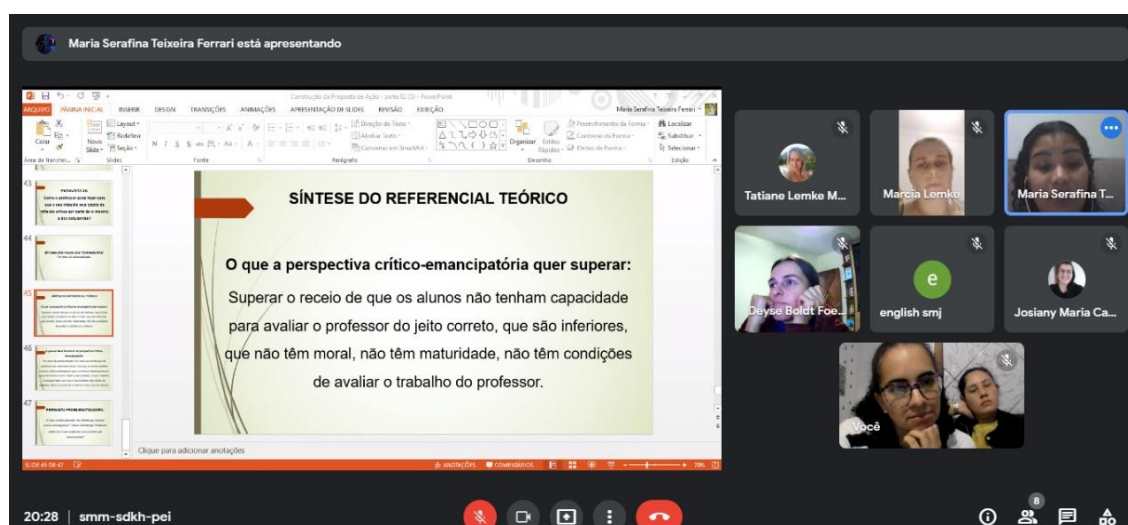
Figura 12 - Primeiro encontro do momento de “Construção Coletiva”



Fonte: Dados da própria autora

O segundo encontro desta etapa, foi realizado no 11/08/2021, às 18h30min, durou 120 minutos e teve como finalidade possibilitar aos sujeitos participantes desta pesquisa, a reflexão sobre nossas respostas às 09 perguntas que apresentamos no item 4.4, comparando com as respostas que elas mesmo deram à essas perguntas, por meio de apresentação de *Power Point* (Apêndice I).

Figura 13 - Segundo encontro do momento de “Construção Coletiva”



Fonte: Dados produzidos pela própria autora

Esse momento chamado de Construção das Proposta de Ação, de acordo com Angotti e Delizoicov (2000), objetiva-se, antes de qualquer coisa, a abordar de forma sistêmica o conhecimento que vem sendo incorporado pelos sujeitos participantes da pesquisa, para interpretar e analisar tanto as situações iniciais que determinara o estudo sobre avaliação, como outras situações que não estejam diretamente ligadas ao motivo inicial, mas que são explicadas pelo mesmo conhecimento. Desta forma, pretendeu-se que, com essa dinâmica, os sujeitos percebessem que o conhecimento sobre avaliação, além de ser uma construção historicamente determinada, está disponível para qualquer cidadão, e para isso, deve ser apreendido. Dessa forma, permitindo que por meio desse terceiro momento, as diversas técnicas e princípios da avaliação crítico-emancipatória possam ser utilizadas para o desenvolvimento da avaliação no chão das escolas do campo do município de Santa Maria de Jetibá e também, outras redes de ensino.

A **terceira etapa** deste momento de construção coletiva, foi a análise dessas novas percepções que emergiram dos diálogos formativos supracitados, e a **quarta etapa** do momento da construção coletiva é a síntese do conceito de avaliação crítico-emancipatória que emergiu dos encontros formativos.

À vista do que foi apresentado no item 1.6 deste estudo, a pesquisa-participante é uma concepção de pesquisa que necessita de forte interação entre o pesquisador e o público pesquisado, como pode-se notar na descrição das etapas desta pesquisa, foi propiciado aos sujeitos participantes a construção de conhecimentos entre os envolvidos, visando a mudança da postura de avaliação. Dessa forma, a intervenção apresentada nesta pesquisa, foi pensada de maneira a lançar questões que provocassem discussões entre os professores da EMEIEF São Sebastião, fazendo com que eles parassem sua rotina, por alguns minutos, para questionar, criticar ou repensar suas práticas de avaliação.

6.3 ANÁLISES A PARTIR DE ALGUNS DISCURSOS DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Neste item, apresentaremos nossas análises provenientes de algumas falas dos sujeitos participantes desta pesquisa, para evidenciar o processo da construção da nova perspectiva de avaliação que nasceu das novas percepções que emergiram dos encontros formativos.

6.3.1 Análise dos dados provenientes do encontro de “Problematização Inicial”

No momento da “Problematização Inicial”, foi enfatizado para as professoras participantes, que esse momento seria o início do momento da pesquisa de campo deste estudo, deixando-as confortáveis para o processo de diálogo que se iniciaria a partir daí.

A vista do que foi apresentado nos itens 6.1 e 6.2 deste estudo, foram reapresentadas as respostas que os professores responderam para cada questão do questionário aplicado, e foi solicitado a eles, que escolhessem uma das respostas e explicassem o porquê de terem escolhido tais respostas. É importante enfatizar que neste momento de problematização inicial, é o momento em que as professoras participantes explicitaram ideias sem a intervenção transformadora e que, portanto, expressa visões próprias de quem ainda não teve um encontro com o momento crítico sobre avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

Neste momento de problematização inicial, a partir das falas das professoras participantes da pesquisa, tivemos a oportunidade de fazer uma reflexão coletiva a respeito das próprias ideias que os participantes haviam explicitado no momento diagnóstico e observando as falas feitas neste momento, destacamos as seguintes categorias: 1- Avaliação com reflexão da prática do professor; 2- Avaliação por intermédio de provas; 3- Prova não se caracteriza como uma ferramenta de avaliação justa; 4- Não confiança na autoavaliação; 5- Confiança na autoavaliação; 6- Mudança na prática de ensino-aprendizagem diante do resultado do aluno; 7- Ofertar o maior número possível de ferramentas avaliativas; 8- Utilização maior da prova pela praticidade mesmo não concordando com essa ferramenta; 9- Não concorda com o uso da nota; 10- Uso da nota/conceito serve como estímulo para o aluno. Abaixo, apresentamos cada uma dessas categorias com alguns discursos referentes a cada uma delas.

6.3.1.1 Categoria: “Avaliação com reflexão da prática do professor”

Dentre as opções apresentadas, a opção escolhida por uma professora, mostrou que a mesma defini a avaliação como um processo contínuo, em que o aluno será sempre observado em relação ao seu processo de ensino-aprendizagem dentro de determinado conteúdo trabalhado em sala de aula, assim também, como a avaliação do professor em relação a seu trabalho, evidenciando possíveis mudanças em sua prática pedagógica, que melhor se

adequem a realidade de cada turma. De acordo com uma professora participante da pesquisa,

“Eu gosto mais da três porque ela coloca embaixo a avaliação do meu trabalho se tenho que mudar a metodologia e o que mais se adequa a realidade da turma. Não adianta planejar uma coisa para uma turma e usar o mesmo planejamento para outras séries no caso. Porque vai ter sempre, um... como vou dizer, um desempenho diferente de uma turma para outra. Muitas vezes numa turma ela vai assim rapidinho, a outra não e no mesmo conteúdo. Então, em algumas situações você trabalha o mesmo conteúdo, mas uma metodologia diferente. Então, esse processo eu vejo que ele é contínuo, uma coisa de passo a passo. Aprendizagem é passo a passo, é um passo de cada vez. Não adianta eu querer ensinar uma coisa para o meu aluno [...] sendo que ele tem que ter todo um processo para poder entender aquela realidade.” (Professora de Área Específica 02 – encontro online)

Ao analisarmos essa fala, percebemos que a professora também se coloca como responsável no processo avaliativo, ao citar a avaliação do seu trabalho no processo de ensino-aprendizagem. E se necessário, mudar sua prática de acordo com a realidade de cada turma, e conseqüentemente, a realidade de cada aluno.

Neste ponto, a fala da professora se aproxima ao que Cláudia Fernandes (2014) expõe sobre a avaliação, ajudando os sujeitos a tomar consciência de seus erros e/ou limites, possibilitando a revisão de práticas, atitudes, procedimentos, a fim de ascende-los e assumir a responsabilidade dos resultados dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Continuando o diálogo com as professoras neste momento, outras professoras enfatizam a importância da autoavaliação do trabalho do professor:

“[...] a terceira ela complementa, além de pensar a visão do aluno, ela também fala da avaliação, a nossa autoavaliação, a nossa prática e vê se a gente atingiu o objetivo ou não com aquele tipo de prática. De repente, aquele meu planejamento não foi tão legal para a área, então eu tenho que me rever, adequar, replanejar. Eu tenho que avaliar o que foi legal e o que não foi e melhorar.” (Professora de Área Específica 07 - encontro online).

“[...] Estava analisando, aí eu cheguei a uma conclusão muito parecida com que a [...] falou, que além da gente estar avaliando um aluno, observando se ele aprendeu ou não aprendeu, nessa terceira resposta, a gente avalia a gente. Como que a gente pode melhorar para que os alunos aprendam de uma forma melhor, de uma forma mais clara. Então, eu acho que a mais completa é essa terceira aí, que além de avaliar os alunos, a gente também faz uma auto avaliação na gente.” (Professora de Área Específica 06 - encontro online).

“Eu também concordo com as meninas, eu acho que em relação a avaliação dos alunos as três falam algo bem parecido. Mas a três está mais completa porque avalia o nosso trabalho. E é onde a gente toma um direcionamento do próximo trabalho da gente. Então, essa avaliação do meu trabalho e da mudança de metodologia é essencial para o bom andamento da turma. Porque a gente às vezes fala de uma maneira e a turma não consegue compreender um determinado assunto. Quando a gente muda essa metodologia, às vezes vai para o prático, acaba sendo absorvido de uma forma muito mais prazerosa. Então, a metodologia é o que traça o caminho para onde a gente vai. O mais importante antes de avaliar o aluno é avaliar o nosso

próprio trabalho, a nossa autoavaliação. A gente depende da avaliação do aluno para saber como a gente conseguiu conduzir o conteúdo. E é isso.” (Professora de Área Específica 07 - encontro online).

Ao analisarmos os três discursos dessas professoras, percebemos que ao pedir que elas indiquem dentre as respostas apresentadas, quais elas escolheriam e o motivo, notamos que elas optam pela resposta em que traz também, a avaliação do trabalho delas, a avaliação da prática delas, como uma ação necessária e importante na avaliação do processo de ensino-aprendizado.

Corroborando com nosso diálogo, Esteban (2006) discorre sobre a avaliação como um processo carregado de significado que serve de base para reflexão sobre a prática escolar, prática social e a correlação entre ambos. De acordo com a autora,

A avaliação como ato de reconstrução se constitui em processo formativo para as professoras, articulando dialeticamente reflexão e ação; teoria e prática; contexto escolar e contexto social; ensino e aprendizagem; processo e produto; singularidade e multiplicidade, saber e não-saber; dilemas e perspectivas. (ESTEBAN, 2006, p. 12)

As falas das professoras supracitadas, interagem com a fala da autora, ao citar que o processo avaliativo possibilita a reflexão sobre a ação pedagógica, contribuindo para o desenvolvimento de uma ação avaliativa da própria prática docente. Nesses depoimentos, verificamos entre as professoras uma nova cultura em relação ao verdadeiro papel do processo avaliativo, sinalizando um processo de mudança na concepção dominante encontrada nos espaços escolares.

6.3.1.2 Categoria: Avaliação por intermédio de provas

Nesta categoria, percebemos que ao apresentarmos duas respostas distintas para que as professoras analisassem e escolhessem a melhor que, na opinião delas, respondesse a um questionamento, percebemos uma dificuldade em se escolher umas das opções apresentadas, não havendo uma dissociação de ambas as ferramentas no processo avaliativo e também, não abrindo mão da “prova” como instrumento de avaliação. De acordo com a professora 04:

“Nati eu acho difícil optar por uma das opções aí, eu acho sempre que uma complementa a outra. A gente precisa sempre e depende muito da disciplina. Eu vejo, por exemplo, a produção pessoal é muito importante, consigo perceber muita coisa quando eles escrevem, quando eles leem. Mas eu acho muito importante também a autoavaliação e sempre faço dinâmicas com eles para perceberem e se

autoavaliarem. Então, eu não consigo te falar qual das duas é mais importante. Eu acho as duas necessárias.” (Professora de Área Específica 04 – encontro online)

Neste momento, a professora 04 sintetiza sua opção a favor de “Avaliações escritas específicas/prova escrita/Prova objetiva/Prova discursiva”, ao dizer:

“Oh Nati, uma consideração aqui: entre essas duas opções ficou claro para você que a primeira né?.” (Professora de Área Específica 04 – encontro online)

Nesse ponto, percebemos que as provas são vistas pelas professoras como um instrumento necessário e que “mede” a aprendizagem dos alunos e que são, quase que exclusivamente, o único instrumento usado para avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

6.3.1.3 Categoria: “Prova não é uma ferramenta de avaliação justa”

Nesta categoria, ao analisarmos as falas das professoras, nota-se que varia o grau em que estas utilizam e concordam com a ferramenta “prova” como forma de ensino e de aprendizagem e como mecanismo de adquirir esclarecimentos acerca do processo de desenvolvimento escolar dos alunos e o seu próprio desenvolvimento no processo de ensino, ao afirmarem que a prova, se adotada como única ferramenta avaliativa, configura-se como uma maneira de avaliação injusta, pois não dá a oportunidade de refletir de fato, sobre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. De acordo com as professoras:

“Primeiro, eu acho que a prova são poucas questões. Se eu colocar muita extensa eu vou meio dia de prova. Segundo, se ela tem poucas questões eu não consigo avaliar tudo que eu passei na sala de aula. Outra coisa, às vezes, tem dia que a gente não está bem. Por exemplo, é aquela reunião na escola, hoje não vou ter que falar, eu não estou afim, e eu sou adulta. Imagina uma criança que ela fala assim: 'ah não estou legal e ainda prova de Matemática, pelo amor de Deus'. Então, eu acredito que nem sempre, na maioria das vezes, a prova não avalia o que o aluno sabe.” (Professora de Área Específica 09 – encontro online).

“A prova objetiva para mim é uma ferramenta mais injusta que existe. Porque tem aluno que acerta chutando, tem aluno que erra tentando fazer. No final ele errou alguma coisinha de nada, aí errou a questão toda. O outro que chutou certo lá beleza.” (Professora de Área Específica 02 – encontro online).

Ao analisarmos os muitos estudos sobre avaliação do processo de ensino-aprendizagem, notamos que poucos professores têm consciência dessa questão, seja por cultura, seja por imposição do próprio sistema de ensino, fazendo muitas vezes da prova, o único caminho para o processo de verificação da aprendizagem dos alunos. De acordo com Esteban (2006), a necessidade de classificar os alunos segundo um padrão determinado condiciona o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizado, ou seja, a necessidade de “verificar” o

que o aluno que “sabe” ou não-sabe, levou ao sistema de ensino a adotar a “prova” como mecanismo de classificação, onde quem consegue “tirar uma boa nota”, merece ser aprovado de ano, ou, ao contrário.

6.3.1.4 Categoria: “Não confiança na autoavaliação”

No decorrer do nosso encontro de “Problematização Inicial”, percebemos uma resistência no uso da autoavaliação por parte das professoras, por não conhecerem o real significado dela no processo de ensino-aprendizagem, caracterizando-a como uma ferramenta em que os alunos lançarão mão dela para se “darem uma nota”, e que muitas vezes, essa nota não condiz com a realidade vivenciada por elas. Neste ponto, ao dialogarmos sobre autoavaliação, a professora 4 lança o seguinte questionamento:

“Deixa eu fazer uma pergunta, eu já fiz muita questão de autoavaliação também, vocês acham que eles são sinceros na autoavaliação?” (Professora de Área Específica 09 – encontro online)

A professora 04 responde:

“Não, não são sinceros muitas vezes. É muito raro aluno que dá nota que realmente merece.” (Professora de Área Específica 04 – encontro online).

A professora 04 continua o diálogo sobre a autoavaliação, dizendo sobre a sinceridade da maioria dos alunos ao autoavaliarem-se de acordo com as perspectivas que traziam sobre a autoavaliação:

“[...] Até porque os alunos não são sinceros. A gente não pode generalizar, lógico, não tem como, mas boa parte dele eles não são sinceros.” (Professora de Área Específica 04 – encontro online)

Esteban (2006), mostra-nos que para a construção de uma escola de qualidade, é necessária uma prática favorável de diálogo, de autoconhecimento, de autoavaliação. Dessa forma, a autoavaliação torna-se potente para que haja melhor conhecimento da realidade dos alunos, por parte deles próprios e dos professores. Porém, sabemos que a escola quase nunca abre momentos de especulação, de críticas, de indagações, como nos mostra, por exemplo, o conceito de autoavaliação apresentado pelas professoras e os obstáculos colocados no uso dessa prática, justificadas pela não sinceridade dos alunos, para não promoverem mudanças em suas atividades pedagógicas cotidianas.

6.3.1.5 Categoria: “Confiança na autoavaliação”

De encontro ao que foi apresentado no item anterior, outras professoras discorreram sobre o real sentido da autoavaliação e sua importância no processo de ensino-aprendizagem. Neste ponto, percebemos que para essas professoras, a autoavaliação não significa que o aluno se “dará uma nota”, mas pelo contrário, possibilitará ao professor informações importantes sobre o processo de aprendizagem do discente, na individualidade e também do grupo como um todo. Por isso, a autoavaliação precisa ser feita de forma a levar os alunos a refletirem sobre o processo de ensino-aprendizagem como um todo, a fim de permitir ao professor uma visão geral do seu próprio trabalho, e a partir daí, se necessário, traçar novas metodologias de ensino. Nesse momento, outras professoras corroboram com o verdadeiro sentido da autoavaliação:

“Auto avaliação só com objetivo de fazerem eles refletirem, não considerando a nota, porque eles sempre vão colocar nota boa, a maioria vai se autoavaliar muito bem. Mas só o fato de fazerem pensarem a questão, fazer com que eles reflitam um pouco.” (Professora de Área Específica 08 – encontro online).

“Eu concordo com que a [...] falou da questão da autoavaliação e eu não concordo com essa autoavaliação para servir como uma nota não, como ela disse. Só também fazer um levantamento de conhecimento da turma no caso.” (Professora de Área Específica 03 – encontro online).

Percebemos que o processo de mudança que se faz necessária na formação e ação docente. Esse processo de mudança não é gestada apenas no interior das instituições ou no contexto das práticas pedagógicas, e sim, de acordo com Esteban (2006), “o movimento de mudança ou de manutenção é um processo social”. Ou seja, o entendimento do real significado de autoavaliação, não é uma cultura exclusivamente da escola, mas sim, de cada professora e suas percepções sobre esse mecanismo de avaliação, tão importante no processo de ensino-aprendizagem.

6.3.1.6 Categoria: “Mudança na prática de ensino-aprendizagem diante do resultado do aluno”

Diante das narrativas das professoras, lançamos mais um questionamento para elas: “Diante de tudo isso que foi relatado nessas respostas que vocês analisaram, há mudança de algo na sua prática de ensino de acordo com o resultado identificado?” Ao fazer esse questionamento, uma professora se manifestou positivamente em relação a mudança de prática, dizendo que

diante dos resultados obtidos, essa mudança precisa acontecer para que o seu aluno consiga aprender o conteúdo proposto,

“Eu acho que muitas vezes a mudança é até obrigatória, porque eu vejo que meu aluno não alcançou o que eu esperava, eu me sinto frustrada e com certeza o aluno se sente mais frustrado ainda porque ele não conseguiu aprender, ele viu o que aconteceu. (Professora de Área Específica 09 – encontro online)

Corroborando com esse diálogo, outra professora complementou,

“Quando eu percebo que a dificuldade foi geral, muitos alunos com a mesma dificuldade, aí assim, têm que reavaliar a metodologia e aí voltar com todos de uma forma diferente. Quando você vê que é só aquele aluno que tem dificuldade ou alguns, aí você soluciona também as dúvidas deles com uma metodologia diferente, às vezes no particular mesmo no momento da aula.” (Professora de Área Específica 08 – encontro online)

Aqui, fica claro no discurso das professoras, que ao perceber um resultado diferente do esperado, elas automaticamente revisitam suas práticas de ensino, a fim de propiciar novas metodologias no processo de ensino-aprendizagem, visando a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, de acordo com Esteban (2006) a reconstrução das práticas pedagógicas neste cenário, tem como objetivo ressignificar a dinâmica social, de modo a transformar a sociedade excludente, em uma sociedade inclusiva. De acordo com a autora,

Esta transformação demanda à escola a definição de um processo ensino/aprendizagem articulado pelo objetivo de construir o sucesso escolar de todas as crianças, ressaltando as das classes populares, as mais atingidas pelo fracasso escolar como parte de uma dinâmica de exclusão social. (ESTEBAN, 2006, p.13)

Nesse sentido, concordamos com Luckesi (2018), ao afirmar-nos que o ato de avaliar, caracterizado como investigação da qualidade da realidade, só se finda quando revela, por meio de seus mecanismos e ferramentas, a qualidade da realidade investigada. E a partir daí, o uso dessa revelação, como base para tomadas de decisão, são de responsabilidade de cada gestor da ação avaliada. Então, caso se tenha o desejo efetivo de que tal qualidade atinja padrões previamente estabelecidos, é necessário que cada professor tenha sua atenção voltada para os resultados de seus alunos, a fim de substituir/corriger ações em suas práticas educativas, visando a aprendizagem de seus alunos.

6.3.1.7 Categoria: “Ofertar o maior número possível de ferramentas avaliativas”

No decorrer do nosso encontro, as professoras levantam uma discussão importante, que é a de ofertar o maior número possível de ferramentas avaliativas, para serem justas com cada aluno atendido por elas. Nesse sentido, Fernandes (2014) nos apresenta um leque de possibilidades de práticas como: avaliação com ênfase no que é essencial; ultrapassar o cunho decorativo e reprodutor do aluno; propiciar aos alunos atividades que os levem a refletir sobre determinado conteúdo; contextualização das questões, dando sentido a elas; banir a mudança do ritual da sala de aula só porque é “prova”; observação dos alunos; registro das observações; avaliação por meio da realização de atividades cotidianas, como exercícios, relatórios, produções de texto, etc.; entre outras opções.

Dessa forma, ao encontro do que Fernandes (2014) discorre para nós, destacamos os discursos das professoras com as seguintes reflexões:

[...] Olha só, pela realidade de São Sebastião, eu acredito que lá, a gente deve fazer bastante observação, observação de quem pratica. Porque a gente vê que os meninos não fazem tarefa de casa, eles não estudam em casa. Então, a gente tem que considerar o máximo que eles fazem na sala de aula. Tudo observando o que eles conseguem fazer na sala de aula. (Professora de Área Específica 09 – encontro online).

“Assim, eu acho talvez o mais importante [...] seria a observação diária. É porque tenho poucas aulas, então, eu diariamente, toda atividade que eu faço, qualquer produção independente se é prova ou não, ou se é uma leitura compartilhada, eu estou avaliando sempre fazendo anotações. Assim tem dificuldade, aí eu avalio o processo. Eu acho mais importante na disciplina nas minhas condições do que uma prova escrita ou conteúdo em si, avaliar a observação diária de cada aluno. Claro que não é todo dia que consigo anotar sobre todos os alunos. Mas eu presto muita atenção em cinco, outro dia nos outros cinco. Essa observação diária ela para mim é mais importante para avaliar no final, do que pegar uma prova que às vezes, eu vejo que o menino é capaz, no dia a dia eu sei que ele é capaz, mas numa prova ele foi mal. E também tem aquele que eu vejo que tem tanta dificuldade, e às vezes na prova ele dá uma sorte e faz e eu sei que ele nem é capaz daquilo ali. Às vezes é uma coisa de chutar ou algo assim. Então, ainda acho a observação diária, o processo é mais importante do que a prova em si.” (Professora de Área Específica 04 – encontro online).

Dentro desse leque de opções de ferramentas avaliativas apresentadas pela autora, essas professoras discorrem sobre o uso da observação cotidiana com os alunos com quem trabalham, devido a realidade observada por elas na EMEIEF São Sebastião.

6.3.1.8 Categoria: “Utilização maior da prova pela praticidade, mesmo não concordando com essa ferramenta.”

Neste ponto, ao pedirmos para escolherem uma das práticas avaliativas apresentadas, as professoras optaram pela prova, mesmo não concordando com essa ferramenta e caracterizando-a como injusta, pela praticidade de aplicabilidade da mesma, justificando que a outra opção apresentada seria muito complicada e demandaria um tempo maior para correção e análise dos resultados, uma vez que as professoras atendem mais de uma turma e o tempo que dispõem para esta ação, não condiz com o necessário para a outra opção apresentada. Para as professoras,

“Nós estamos em mutação porque a [...] falou que sobrevive o mais forte. Na educação então menina, tem que mudar todo dia, toda hora. Eu estou mais na primeira. Mas eu concordo mais com a segunda. Porque eu acho que a primeira é injusta. Eu não estou avaliando de uma forma geral usando a prova. Eu seleciono um conteúdo, seleciono algumas questões, eu não seleciono tudo. A segunda vai dar muito mais trabalho, muito mais trabalho para o aluno também. Eu não sei se isso é viável, entendeu. Por isso que é mais fácil prova objetiva. Então, para nós também dá muito mais trabalho o diário de bordo. Pensa! Cem diários de bordo para corrigir. Isso é mais fácil se é do primeiro ao quinto ano.” (Professora de Área Específica 09 – encontro online).

“Então, gente eu também acho complicadinho esse diário de bordo, acho muito trabalhoso para o professor. Vou falar da minha disciplina que a gente só tem uma aulinha por semana. Às vezes é a última, por exemplo, sexto ano, olhei de novo o horário última aula do sexto ano, a turma lotada. Então, eu acho muito complicado um trabalho desse nível já para quando é um professor regente de Ensino Fundamental I ou no caso Educação Infantil, a gente trabalha com portfólio, acho excelente. Mas para o Ensino Fundamental II, dependendo da disciplina que tem poucas aulas, é muito corrido. Eu gosto sim de observação diária de fazer anotações, de considerar todas as atividades que eles fazem, porém o diário de bordo nesses moldes aí com as considerações dos alunos e tal, é algo que demanda, precisaria de mais tempo.” (Professora de Área Específica 04 – encontro online).

Ao nos depararmos com essas falas, o dilema em termos de formação continuada de professores aparece. De acordo com Hoffmann (2008), o processo de mudança de uma prática educativa, no caso dessas falas sobre a utilização da prova pela praticidade, para uma ferramenta mais dialógica, que permite avaliar cada processo da construção da aprendizagem, só é possível por meio de muita reflexão, compreendendo do que está se fazendo. Para a autora, mudanças resultam em sofrimento. Nesse caso, o professor precisa abandonar práticas seguras e conhecidas, no caso da prova, e arrisca-se a perder o controle da situação e por isso, em muitas vezes, coloca obstáculos nessa mudança. As professoras 06 e 08, concordam com as outras professoras ao citar mais uma vez a praticidade da prova e que a escolheriam como ferramenta avaliativa, mesmo tendo consciência de que com a outra ferramenta apresentada, conseguiriam avaliar o aluno de uma forma processual,

“A prova ela é mais prática, igual as meninas falaram, de repente através desse diário de bordo você conseguiria avaliar o aluno e cada aluno de uma forma detalhada. Porque ele escrevendo o que aprendeu durante as aulas, você ia ter um feedback melhor. Mas em compensação, para o professor que possui muitas turmas demanda muito tempo. É um investimento de muito tempo que você teria que ter para poder dar conta de tudo. Porque tem a questão da ortografia que você também não poderia deixar passar batido. Então, a praticidade é a prova.” (Professora de Área Específica 06 – encontro online).

“Eu com a minha disciplina eu ficaria com essa primeira forma de avaliar.” (Professora de Área Específica 08 – encontro online).

De acordo com Hoffmann (2008), essa postura das professoras pode ser descrita como resistência: dificuldade de refletir sobre a própria prática e dificuldade de aceitação de novas ferramentas e/ou experiências avaliativas. Corroborando com esse diálogo, Hoffmann (2005) discorre que essa resistência dos professores em termos de mudança de prática para ser revertida, passa pelo respeito dessas concepções trazidas por elas, mas também, é preciso promover espaços e estudos de discussão nas escolas, porque é por meio do aprofundamento teórico que os professores “poderão tomar consciência do significado de determinados procedimentos avaliativos.” (HOFFMANN, 2005, p.72).

6.3.1.9 Categoria: “Não concorda com o uso da nota”

O termo “nota” é sempre um assunto polêmico e que divide as opiniões dos professores. Em nossa pesquisa, observa-se também, que o fato de ter que atribuir uma nota a um grupo de alunos é algo bastante pessoal entre as professoras e que gera uma certa frustração entre o grupo docente. Assim também como pressões para se atribuir uma nota ao aluno no fim do ano, mesmo constatando que os alunos não conseguiram aprender determinados conteúdos. Algumas delas se posicionaram contra o uso da nota, pois de acordo com elas, o aluno ao ser classificado por meio de uma nota não significa, que de fato, atingiu ou não o objetivo de aprendizagem proposto. Para elas:

“[...] eu concordo com as três falas que tem ali. Eu acho que você dar nota para aluno é algo injusto. O aluno, ele ser mensurado no final por um valor. Muitas vezes não vai ser aquele valor. A [...] e a [...] até colocaram a questão da gente ter que passar o aluno no final, no jogo da discórdia do conselho final.” (Professora de Área Específica 03 – encontro online).

“Igual ali a fala 3, às vezes tem aquele aluno que vai se dedicar ao máximo e na prova ele não vai sair bem, seja por nervosismo, ou por alguma outra coisa, igual a [...] colocou lá, talvez ele não estava bem para fazer aquela prova, e por isso ele se deu mal. E em contrapartida vai ter aquele aluno que não vai fazer nada, não vai participar de nada, não vai prestar atenção e por acaso lá na hora de escrever ou marcar um x que seja, ele vai sair bem ou vai colar de alguém. Eu acredito, não sei

se talvez ia também a melhor forma de avaliar, é aquela questão que a gente utiliza, se não me engano na Educação Infantil até o segundo ano do Ensino Fundamental, que utiliza conceitos. Onde a gente no final de cada semestre vai lá e coloca letrinhas. Determinado conteúdo, o aluno não aprendeu ele está em desenvolvimento, ele precisa se dedicar. Talvez seria uma forma mais justa de estar avaliando o aluno. Este é o meu ponto de vista.” (Professora de Área Específica 03 – encontro online).

Romão (2001), elucida-nos sobre um mito que ronda muitas escolas brasileiras: “avaliar é muito fácil e qualquer um pode fazê-lo”. Para o autor, essa é uma das crenças mais perigosas que existem entre os professores brasileiros. Os relatos acima sobre a questão da nota, refere-se a questão de que avaliar não é tão simples, não é apenas atribuir uma nota ao aluno, mas sim, é necessário o domínio de conhecimentos e técnicas, “além de experiências em processos concretos de avaliação”. (ROMÃO, 2001, p.47). Outra professora se manifesta contrária ao uso das notas e cita a pressão que sofrem no fim do ano no conselho de classe,

“Eu acho que não deveria existir nota não. Mas o aluno deveria ser promovido automaticamente para série seguinte. Seria uma frustração menor para nós, seria uma frustração menor para eles. Eu acredito que aquele que quer estudar estuda com ou sem nota. Porque eu vejo os alunos, a gente tem que dar a nota para aquele que não consegue. Então para que ter nota se é para eu dar nota para ele então... a maioria das vezes eu fico tão revoltada, eu quero sumir da escola, principalmente no final do ano quando chega as avaliações. Porque a gente já sabe que o aluno não sabe, a gente já sabe o que tem que fazer. Muitas vezes a mudança não vem nele, vem da gente. Então, eu acho assim, eu dou a nota, ele tem aquela nota, ele não conseguiu, aí ele tem aquela recuperação. Aí vem aquele conselho de classe que para mim é igual discórdia.” (Professora de Área Específica 09 – encontro online).

Nesse sentido, Romão (2001) diz que a solução mais correta, seria constituir conselhos de classes em todas as escolas, não como acontece atualmente relatado pela professora 09 que fala da pressão para “dar” uma nota ao aluno sem qualquer parâmetro, simplesmente por dar, mas sim, um conselho de classe com atribuições avaliadoras, que seriam responsáveis por ajustar os instrumentos de avaliação, formas de aplicação e correção.

6.3.1.10 Categoria: “Uso da nota/conceito serve como estímulo para o aluno”

Nesta categoria, entendemos que as professoras consideram essa questão um assunto muito complexo e até que dispensariam a nota em um modelo de “mundo ideal”, mas que diante da realidade vivenciada, da competição que existe no mundo, onde quem tem mais é visto como melhor e que este é recompensado por isso, mostraram-se a favor da nota como mecanismo de motivação e de estímulo na busca de conhecimentos:

“É complicado esse tema. Assim, tem que ser muito bem pensado, porque assim, eu concordo com a fala dois. Como a [...] falou, no mundo ideal eu dispensaria nota, a gente faria autoavaliação aprendeu, aprendeu, não aprendeu, vamos tentar de novo. Seria perfeito. Só que nós somos, humanos, até a gente precisa de algum estímulo. Por exemplo, hoje a gente estava numa reunião lá em [...] falando dos certificados dos cursos que a gente fez, e os professores estavam lá reclamando. 'Ah eu ganhei tantas horas, eu ganhei tantas', mas você não fez aquela atividade, então você perdeu. Essas notas acabaram sendo pontos para gente. E aí se chegasse e falasse assim: 'não vale nota, vocês estão escritos no curso, já vão ganhar certificado'. Um monte de gente não ia fazer as atividades propostas dos cursos. Eu não sei, se a gente deixasse sem nota nenhuma, sem algum critério avaliativo que pesasse para o aluno, alguma coisa que estimulasse ele a fazer, a gente teria um resultado positivo. Então, eu concordo com a fala dois, mas eu fico pensando nisso, nós somos seres humanos, precisamos de algum estímulo e a nota acaba sendo estímulo de alguns. Tem alunos que querem tirar dez, quando tira nota nove e meio estão lá chorando, depois vai lá estudar mais para conseguir tirar melhor nota. Tem aluno que nem liga. Tirei zero, tudo bem. Mas tem aqueles alunos que se importam sim com a nota, se não tivessem nota talvez não se preocupavam mais em estar buscando esse conhecimento.” (Professora de Área Específica 05 – encontro online).

“Sim, é uma situação delicada. Questão de cultura, a gente está acostumado com isso. Mas querendo ou não, se não tiver nota, se não fosse ganhar certificado no final do curso, talvez você não teria feito todas as atividades.” (Professora de Área Específica 05 – encontro online).

“Eu penso que tem que ter nota sim. Ter um meio termo aí. Tem que avaliar participação sim, mas a nota é necessária porque senão quem está fazendo avaliação vai se acomodar. E aí não vai se esforçar para concluir essa tarefa, eu penso por esse lado.” (Professora de Área Específica 08 – encontro online).

Luckesi (2018), discorre que na escola brasileira atualmente, seja ela pública ou particular, do Ensino Fundamental ao Ensino Universitário, é predominante o uso seletivo dos resultados obtidos pelo ato avaliativo, caracterizando o desempenho dos alunos em uma escala de qualidade, definindo conseqüentemente a aprovação ou reprovação desses sujeitos. De acordo com o autor,

Ou seja, ao longo da modernidade, a prática do uso dos resultados da avaliação da aprendizagem tendeu para o predomínio da modalidade seletiva, que, afinal, ainda vivenciamos hoje, como consequência de uma longa história de quinhentos anos. (LUCKESI, 2018, p. 83.)

O autor esclarece, que essa concepção arraigada simpatizante com a nota entre os docentes, vem assumindo esse caráter seletivo, desde 1970, quando a denominação “exames escolares”, deu espaço para a expressão “avaliação da aprendizagem” assumindo duas concepções – diagnóstica e seletiva - mas de modo predominante a serviço da classificação, que vem ganhando força e atravessando épocas históricas desde o século XVI. Nesse sentido, o termo avaliação da aprendizagem se destacou, porém, a prática não foi transformada, permanecendo seletiva no decorrer do ano letivo “com provas praticadas em periodicidade mensal, bimestral,

trimestral ou semestral, em conformidade com o regime institucional de cada escola.” (LUCKESI, 2018, p.84.)

6.3.2 Análise dos dados provenientes dos encontros do momento de “Aprofundamento Teórico”

A vista do que foi apresentado nos itens 6.1 e 6.2 deste estudo, foram disponibilizados textos que abordavam sobre a avaliação tradicional, avaliação formativa e avaliação crítico-emancipatória para que as professoras participantes destes momentos, pudessem ler com antecedência e dialogar sobre eles nos encontros, por meio de questões problematizadoras previamente planejadas. Dessa forma, quando as professoras voltaram sua atenção para “beberem” na teoria sobre o tema avaliação, percebemos impactos nas percepções desses sujeitos e emergiram novas falas que demonstraram uma visão mais acurada em relação aos processos avaliativos, mostrando o impacto positivo da teoria para analisar criticamente o tema “Avaliação”.

Neste momento de “aprofundamento teórico”, foram necessários dois encontros para otimizar o tempo das professoras e a partir das novas falas após a busca nas teorias, tivemos a oportunidade de fazer uma reflexão coletiva a respeito dessas novas falas que as participantes explicitaram e observando-as, destacamos as seguintes categorias: 1- Classificação dos alunos de acordo com sua capacidade de memorização; 2 - Comparação do modelo de avaliação tradicional na contemporaneidade; 3 - Comparação do modelo de avaliação tradicional no passado das professoras; 4 - Conteúdo pronto no plano de aula do professor e aluno mero reprodutor; 5 - Etapas da realização da avaliação tradicional; 6 - Função da avaliação formativa; 7 - Instrumentos avaliativos que decorrem da perspectiva formativa; 8 - Reflexão da prática avaliativa; 9 - Etapas da realização da avaliação formativa; 10 - Na avaliação formativa, como se dá o uso da nota. Na segunda parte do segundo encontro do aprofundamento teórico, destacamos as seguintes categorias: 11 - Finalidade da avaliação e como se dá o uso de notas, conceitos e menções, de acordo com a perspectiva da avaliação crítico-emancipatória; 12 - Instrumentos avaliativos que decorrem da perspectiva da avaliação-emancipatória; 13 - As etapas de realização da avaliação crítico-emancipatória. Abaixo, apresentamos cada uma dessas categorias com algumas das falas referentes a cada uma delas.

6.3.2.1 Categoria “Classificação dos alunos de acordo com sua capacidade de memorização”

Nesta categoria, compreendemos que as professoras, após a leitura do texto que discorria sobre avaliação tradicional, definiram que a função/finalidade da avaliação, de acordo com a perspectiva tradicional, é de verificar os conteúdos aprendidos pelos alunos e meramente classificá-los de acordo com sua capacidade de memorização, de reter conteúdos transmitidos pelo professor, sendo considerados a partir daí, como inteligentes ou não, e conseqüentemente, se serão aprovados ou não. De acordo com as professoras,

“Percebi que é só para nota mesmo para ver se eles adquiriram os conteúdos que os professores passaram. É um conteúdo que o professor detém todo saber, então, é o que eles passaram para ver se eles aprenderam exatamente aquilo ali e só para dar nota.” (Professora de área específica 03 – encontro online).

“[...] Mas eu também li o texto, e é isso aí também. Percebi que é só para nota mesmo para ver se eles adquiriram os conteúdos que os professores passaram. É um conteúdo que o professor detém todo saber, então, é o que eles passaram para ver se eles aprenderam exatamente aquilo ali e só para dar nota.” (Professora de área específica 02 – encontro online).

“Aquele que decorou tudo, que aprendeu, a nota dele é alta, então, ele está preparado, ele é inteligente, ele é isso e aquilo. Aquele que não tirou nota boa ele não aprendeu, ele não sabe. A gente comentou muito essa questão, acho que foi na primeira.” (Professora de área específica 04 – encontro online).

Percebemos que aqui, as professoras evidenciam que quanto maior o poder de memorização do aluno, maior é sua inteligência e conseqüentemente, maior é sua nota. De acordo com Mizukami (1986), na perspectiva da avaliação tradicional, o conceito de avaliação é predominantemente aquele em que o aluno deve reproduzir, com exatidão, o conteúdo exposto pelo professor, que, por sua vez, deve medir o desempenho deste em erros e acertos. Nesta concepção de avaliação tradicional, o professor será aquele que sempre saberá mais que o aluno, enquanto este último será sempre o que não sabe, sendo eliminada a sua subjetividade.

6.3.2.2 Categoria “Comparação do modelo de avaliação tradicional na contemporaneidade”

Nesta categoria, as professoras identificaram a partir da leitura do texto, algumas semelhanças da avaliação tradicional com os modelos avaliativos utilizados na contemporaneidade das escolas. Para as professoras, atualmente o processo de classificação continua existindo na maioria das escolas e quanto mais o aluno consegue memorizar, mais sucesso ele terá. Elas

discorrem que isso varia de disciplina para disciplina, que dependendo de qual o professor trabalha, é necessária essa cobrança maior por meio das provas. De acordo com as professoras,

“Ele além de classifica também, memoriza mais. Então, o aluno é premiado de acordo com a memorização daquilo que o professor passou. Que é o que acontece nas nossas escolas também atualmente.” (Professora de área específica 03 – encontro online)

“Eu falo que hoje perdura sim esse modelo de avaliação tradicional, em muitas escolas, tem professores e tem professores. E também tem às vezes a disciplina que o professor está trabalhando precisa mais uma cobrança nesse sentido. Eu acho que perdura sim. A gente tem conhecimento tentar fazer diferente muitas coisas, mas tem momento que até eu me pego fazendo dessa forma. Às vezes não tão dessa forma, mas algumas características a gente coloca sim em prática, depende quando é uma atividade em grupo. Mas às vezes, a gente quer o individual a gente não quer que ele consulte ou que ele.... Então, muitos momentos ainda acontecem dessa forma. Talvez não tão igual, mas bem parecido.” (Professora de área específica 02 – encontro online)

Percebemos pelas falas das professoras que algumas características da avaliação tradicional perduram nos moldes da avaliação nos dias atuais e entendem que ainda hoje, avaliar significa aplicação de provas, registrar notas, classificar os alunos, etc. Elas justificam essas características da avaliação tradicional por meio utilização da prova como ferramenta avaliativa no dia-a-dia, pois o sistema com as avaliações externas, seguem esse modelo de avaliação das aprendizagens dos alunos e acaba influenciando a prática avaliativa delas. Uma professora diz que,

“Eu acho que acontece ainda muito pelo fato do sistema ser assim. Porque as nossas provas externas são todas assim. Eles marcam uma data, o aluno para tal série ele vai fazer a prova daquela forma. Sendo que nem nós professores podemos ter acesso a essas provas. Então, o sistema incute isso na gente.” (Professora de área específica 03 – encontro online)

Mesmo diante dessa realidade apresentada e resquícios da avaliação tradicional na contemporaneidade da prática avaliativa das professoras, elas refletem sobre as mudanças que já ocorreram, mas que ainda precisam acontecer dentro desse cenário de avaliação,

“Como a [...] falou eu acho que 99% das disciplinas fazem uso desse tipo de avaliação tradicional, só que com algumas adaptações. Não cem por cento do jeito que era. A gente já caminhou pouquinho a frente, mas ainda tem muito que caminhar nesse processo. Mas acredito que a maioria faz esse processo. Eu sou uma que faço avaliação tradicional, só que claro que já com algumas alterações. Na hora da explicação os alunos têm o total direito de perguntar. Eu tento sempre instigar o porquê das coisas, como aconteceu. Então, não fica restrita a decoreba. Mas tem a parte que eu cobro com prova e questões de marque x fechada, questões abertas.” (Professora de área específica 06 – encontro online).

Essa última fala da professora, nos remete a que Luckesi (2000) nos explana, ao citar que existe um limite na formação de professores nos cursos de graduações ao dar uma concepção teórica adequada do que deve ser a avaliação – diagnóstica, contínua, abrangente – porém, falta a crítica à realidade concreta. Por isso, esse momento de aprofundamento teórico foi decisivo no processo de reflexão sobre a prática avaliativa das professoras, fazendo-as refletir, a vista dessa última fala da professora, sobre os processos avaliativos praticados por elas na EMEIEF São Sebastião.

6.3.2.3 Categoria “Comparação do modelo de avaliação tradicional no passado das professoras”

Nesta categoria, as professoras associaram o conceito de avaliação tradicional do texto estudado com experiências vivenciadas por elas enquanto estudantes e enquanto catequizandas de suas comunidades. Aqui, as professoras evidenciam que no seu passado, a avaliação escolar e religiosa eram realizadas somente como mecanismo de verificação se tinham memorizado os conteúdos a elas transmitidos, sem uma reflexão crítica dos assuntos tratados. Elas também relatam sobre os materiais didáticos com os quais foram escolarizadas, que traziam exercícios em que elas deveriam resolver, usando exatamente a mesma escrita trazidas nos textos dos livros. De forma geral, na perspectiva das professoras, os alunos não aprendiam de fato, e sim, decoravam o conteúdo e na hora das provas/testes/chamadas orais reproduziam como máquinas.

“Como todo mundo disse aí, vou falar mais do mesmo aqui parafraseando a Nati, o professor detém todo saber e o aluno tem a mera função de memorizar, de ser receptor daquilo tudo ali. Quem mais memoriza, mais se destaca, mais reproduz o conhecimento lá que o professor passou sem ao menos poder dar a própria opinião. Eu já passei por isso quando eu estudava de quinta série a oitava série.” (Professora de área específica 04 – encontro online).

“Hoje lendo esse texto, é aquilo que as meninas já falaram, o professor tem o conhecimento e o aluno tem que absorver e decorar. Mas eu lembrei muito da época que eu ia no catecismo, e que aí a gente tinha que decorar os dez mandamentos, aquele monte de perguntas, falava sobre a vida do Martinho Lutero, a gente decorava e ninguém chegava lá e explicava qual o sentido daquilo, como que aquilo aconteceu, era tudo decorado. (Professora de área específica 05 – encontro online).

“[...] eu lembrei dos livros didáticos que eu estudei quando era bem mais nova lá pela quarta série quinta série que tinha aqueles exercícios de procurar no texto e copiar certinho o que era. Uma forma de memorizar e não entender o que o texto estava falando.” (Professora de área específica 06 – encontro online).

De acordo com Luckesi (2000) e a partir dessas falas das professoras, percebemos que o “problema” avaliação deve ser encarado com seriedade e tem suas raízes profundas, não sendo um problema de um componente curricular, série, escola, ano, e sim, todo um sistema educacional, que está inserido em um sistema social determinado, que ditam certos valores desumanos como a competição, o individualismo, a marginalização, o consumismo. Estes valores estão arraigados em práticas sociais, “cujos resultados colhemos em sala de aula, uma vez que funcionam como “filtros” de interpretação do sentido da educação e da avaliação”. (LUCKESI, 2000, p.14).

6.3.2.4 Categoria “Conteúdo pronto no plano de aula do professor e aluno mero reprodutor”

Nesta categoria, ao analisarem o texto da avaliação tradicional, as professoras disseram que nessa perspectiva de avaliação, o conteúdo a se trabalhar na sala de aula já está pronto no plano de aula do professor, negando a subjetividade do aluno, colocando-o como mero reprodutor.

“O conteúdo já está pronto no plano do professor e o aluno limita-se passivamente a escuta-lo. É a reprodução dos estudos feitos pelo aluno de forma automática sem variações. A maioria das vezes é considerado como poderoso suficiente indicador que outra aprendizagem que, portanto, o produto está assegurado.” (Professora de área específica 04 – encontro online)

“Não dá oportunidade dos alunos se expressar. Colocado como um reprodutor. Ele não tem direito de ser reflexivo” (Professora de área específica 04 – encontro online)

Para Luckesi (2000), tem toda uma lógica por trás do processo em que o professor só valoriza a resposta que ele julga ser a certa, sem deixar os alunos se expressarem e trazerem conhecimentos que muitas vezes são taxados como não científicos pelo sistema. Essa lógica, é que na sociedade é isto que importa. Para o autor,

A escola tem desempenhado bem o seu papel, pois recebe crianças curiosas, vivas, alegres e em poucos anos consegue deixá-las indiferentes, obedientes, desgostosas, passivas. Onde já se viu ter alunos fazendo aquelas desagradáveis perguntas: “Qual o sentido do que estou aprendendo? Para que serve isto? Qual a importância disso para meu futuro?” (LUCKESI, 2000, p.18)

Luckesi (2000) elucida-nos que tal afirmação é desconcertante, porém, lamentavelmente, possui sua “lógica”: expressam fielmente o grau de perversidade em que chegou a situação da avaliação no sistema escolar brasileiro, uma vez que os documentos oficiais presentes na

maioria de nossas escolas, já vem com o plano de ensino pronto, ditando os vários conteúdos que devem ser trabalhados com os alunos no decorrer do ano letivo, negando-os a possibilidade de construir, opinar, refletir sobre temáticas relevantes para suas vidas.

6.3.2.5 Categoria “Etapas da realização da avaliação tradicional”

Nesta categoria, foi discorrido sobre o passa-a-passo da realização da avaliação tradicional com os alunos. As professoras participantes disseram que a avaliação tradicional acontece a partir do momento que o professor vai à sala de aula e transmite o conteúdo previamente planejado, o aluno por sua vez deve absorver tal conteúdo, e em seguida, é marcada a data da prova e a nota que o aluno “tirar” nessa prova, é a nota que ele mereceu por seu esforço e será a nota usada para fazer os registros oficiais.

“Eu acho que professor vai em sala e expõe, então ele é um mero expositor e o aluno é um mero ouvinte, escuta, o professor ele decide qual vai ser o conteúdo que ele vai passar. Então, é ele que faz o planejamento daquilo. Ele passa para o aluno e quando ele achar assim: ‘agora já deu o que tinha que dar’, vou dar a prova, o aluno tira a nota e pronto, acabou. Aí ele começa tudo de novo.” (Professora de área específica 03 – encontro online)

Desse modo, Luckessi (2000) nos diz que há uma certa “lógica” nesse modelo de realização da avaliação, uma vez que os professores também não têm a possibilidade de avaliar o seu trabalho e o da escola; tem sua “lógica” os professores avaliarem os alunos sem serem ouvidos, afinal, é assim que eles também são avaliados por seus superiores. Ou seja, Luckessi (2000) mostra-nos por meio dessas afirmações, quão perverso se tornou o processo de avaliação do sistema escolar. Por isso, é necessário colocar a avaliação em discussão e reflexão, para que haja sua transformação.

6.3.2.6 Categoria “Função da avaliação formativa”

Nesta categoria, as professoras mostraram que compreenderam a função da avaliação formativa como o oposto da avaliação tradicional, sem a existência da classificação, da segregação, da memorização, sendo ela contínua, descritiva e qualitativa, com a função de informar o real grau de aprendizado do aluno, e a partir daí, trabalhar com ele a consolidação desses conhecimentos. De acordo com as professoras:

“Eu entendi que ela não é classificatória, ela é descritiva, qualitativa e ela é contínua. Por exemplo, eu começo diagnóstico e depois em cima desse diagnóstico eu vou propor algumas coisas o que eu acho que o aluno não conseguiu, ele não sabe ainda eu vou trabalhando isso. Depois eu vou fazendo outras avaliações para ver como que ele se ele está evoluindo. Se aquilo que era lacuna ele conseguiu aprender ou não. Entendi dessa forma formativa.” (Professora de área específica 02 – encontro online)

“É a função de informar.” (Professora de área específica 01 – encontro online)

Nesse sentido, Batista *et al* (2007) discorrem, que a avaliação formativa tem função “diagnóstica, processual, descritiva e qualitativa” (p. 7), indicando níveis alcançados pelos alunos no processo de ensino-aprendizagem, assim como possíveis estratégias a serem utilizadas para futuros avanços. Envolvem também, processos mais abertos de avaliação, visando a aprendizagem dos alunos, e não apenas o registro burocrático dos seus resultados.

6.3.2.7 Categoria “Instrumentos avaliativos que decorrem da perspectiva formativa”

Neste item, a partir da leitura e reflexão do texto enviado às professoras, elas discorreram que os instrumentos avaliativos que decorrem da perspectiva da avaliação formativa, devem ser diversificados, não se atendo apenas a prova e levando em consideração a singularidade de cada aluno. De acordo com as professoras,

“Eu entendi que pode ser produção escrita, não é só prova. São várias formas, não tem uma única forma de avaliar o aluno. Então, eu tenho que olhar aquele que é bom oralmente, aquele que é bom na escrita eu avalio, aquele que é bom em raciocínio lógico eu tenho que avaliar assim. Então, eu vou olhando para, como que chama isso aí, quando é lógico, matemático, sinestésico...” (Professora de área específica 02 – encontro online)

“Posso finalizar? Abri meu texto aqui também no finalzinho o autor fala assim: 'Ao contrário, a avaliação formativa julga procedimento, conhecimentos e atitudes do aluno para verificar conhecimento competências e habilidades'. No geral foi aquilo mesmo que a [...] disse, eu estou bem aqui no parágrafo em que ela falou nas palavras dela. Mas agora eu li para vocês.” (Professora de área específica 03 – encontro online)

“Então, a observação é um dos instrumentos utilizados. Observação, ela falou da produção, a gente precisa descobrir todos esses aspecto igual a [...] falou, vai muito da observação dia a dia também.” (Professora de área específica 05 – encontro online)

6.3.2.8 Categoria “Reflexão da prática avaliativa”

Nesta categoria, destacamos a seguinte fala,

“Eu fiquei bem triste quando li no final do texto, porque tem uma parte que ele fala assim: que não é ficar repetindo, repetindo ou fazendo um monte de exercício que ele vai aprender, e eu massacro eles assim. Por exemplo, eu quero que eles

aprendam a lição de frações, então eu não dou uma, duas ou três, eu dou vinte cinco questões. Eu pensei, meu Deus! (Professora de área específica 02 – encontro online).

Aqui, podemos perceber que a professora refletiu sobre a sua prática exercida na sala de aula, a partir da leitura do texto sobre avaliação formativa, e percebeu uma dicotomia de sua prática e da teoria estudada. Notamos uma inquietação na sua fala, e isso é justificado, uma vez que em nossas escolas atualmente, segundo Fernandes (2018), apresentam-se muitos conflitos epistemológicos fortes no dia-a-dia de suas práticas educativas/avaliativas. E falas como essa da professora supracitada, dessa dicotomia da prática e teoria estudada, podem e deveriam nos instigar a pensar qual escola queremos, qual processo de ensino-aprendizagem queremos.

6.3.2.9 Categorias “Etapas da realização da avaliação formativa”

Para as professoras participantes deste estudo, as etapas de realização da avaliação formativa iniciam-se pelo diagnóstico, observação, respeito a subjetividade dos alunos e se necessário, refazer o caminho de ensino-aprendizagem, até o professor ter a garantia de que o aluno conseguiu aprender o que foi proposto. Para elas,

“[...] diagnóstico, observação. E aí a gente intervém, vê o que ele não aprendeu, o que ele tem que fazer e se for necessário voltar de novo.” (Professora de área específica 02 – encontro online)

“Ela mostra flexível e mostra estar aberta a pluralidade dos alunos e também a diversidade porque ninguém é igual a ninguém. Cada um vai responder de uma maneira diferente aquilo que é proposto para eles ter feito. Ele não pode ser avaliado como você, como a [...], como a [...]. Cada um tem a sua especificidade.” (Professora de área específica 03 – encontro online).

Nessa perspectiva, Perrenoud (1999) discorre que a avaliação formativa verdadeira deve ser realizada de forma a lutar contra fracassos educacionais e as diferenças na aprendizagem dos alunos, além de ser assistida por intervenções pedagógicas que sejam diferenciadas.

6.3.2.10 Categoria “Na avaliação formativa, como se dá o uso da nota”

Nesta categoria, entendemos que as professoras conceberam que a “nota”, dentro da perspectiva da avaliação formativa, deve ser construída de maneira somativa, processual, levando em consideração cada avanço diário do aluno. A “nota final”, não é definitiva, não é imutável.

“[...] ela é somativa, ela é por processo, é uma formação, uma continuação. Ela não é pronta e acabada.” (Professora de área específica 02 – encontro online)

Dessa forma, ao pensarmos a nota dentro da avaliação formativa, ela se mostra necessária, porém, deve ser atribuída após aplicação dos instrumentos avaliativos na versão considerada final pelo professor, quando o aprendizado de determinado conteúdo for estabelecido. Então, a nota “atribuída” ao aluno será efetivada assim que o professor perceber que ele conseguiu atingir a aprendizagem de determinado conteúdo. Os autores estudados até aqui, explanam que depois dos procedimentos metodológicos adotados, a questão “nota” torna-se um problema pequeno a ser resolvido na avaliação formativa.

6.3.2.11 Categoria “Finalidade da avaliação e como se dá o uso de notas, conceitos e menções, de acordo com a perspectiva da avaliação crítico-emancipatória”

Nesta categoria, após leitura do texto disponibilizado para as professoras, elas discorreram sobre a finalidade da avaliação na perspectiva da avaliação crítico-emancipatória e como se dá o uso das notas/conceitos/menções nessa perspectiva. Para elas, na avaliação crítico-emancipatória não há o uso da nota, não há classificação e sua função é que o aluno realmente aprenda e que ele é parte principal dessa ação, participando ativamente do processo de ensino-aprendizagem, pontuando conteúdos da sua realidade vivenciada. De acordo com as professoras,

“Eu li o texto e vi que ele não usa nota e não há reprovação. O que ele quer que o aluno aprenda e aprenda coisas que tem significado para ele que ele vai usar na vida dele. E o aluno é parte principal nesse processo. Então, não é o professor que vai intervir e vai falar, o aluno ele vai falar: 'agora eu quero isso, eu quero aquilo'. O professor vai intervir e vai ver como vai fazer para ele aprender isso. Eu entendi dessa forma.” (Professora de área específica 02 – encontro online).

“[...] que para avaliar se o aluno aprendeu ou não, sem mérito classificatório nada disso só aprendeu ou não aprendeu.” (Professora de área específica 03 – encontro online).

Dessa forma, baseados em nossos estudos sobre a avaliação crítico-emancipatória do processo de ensino-aprendizagem, podemos perceber que sua finalidade é o processo pelo qual os sujeitos - quando falamos sujeitos, estamos nos referindo ao professor e ao aluno - realizam reflexão crítica sobre a prática realizada por todos os envolvidos no processo avaliativo de um determinado período de tempo, como por exemplo, no decorrer de um trimestre. Quando essa reflexão crítica acontece, o professor vai refletir sobre a ação do aluno, o aluno vai refletir

sobre a prática do professor e ambos refletirão sobre suas próprias práticas e ações. Essa reflexão é para poder identificar os avanços, os limites, as necessidades no sentido de identificar certas questões, como a possibilidade de refazer todo o processo de ensino-aprendizagem, se for necessário. Nessa perspectiva, o aluno tem a liberdade de se expressar criticamente sobre as metodologias de ensino aplicadas e com as quais a aprendizagem de fato ocorreu. E a partir daí refazer o processo de ensino-aprendizagem, porque o objetivo maior é o aluno aprender.

Na avaliação crítico-emancipatória, todos são sujeitos promotores e receptores do processo avaliativo. Então, o professor também ouve, o professor recebe, o professor contribui, e de igual forma o aluno também nesse mesmo sentido. Os alunos avaliam a si mesmo, eles se avaliam, um avalia o outro, eles se avaliam no processo ensino aprendizagem e quando falamos que eles se avaliam, não é no sentido de se darem nota, é no sentido deles se avaliarem como que estão na questão da reflexão do conhecimento, se aquela metodologia atendeu ou não suas expectativas. Os alunos avaliam o professor. E quando falamos que os alunos avaliam o professor, não é no sentido de apontar dedos de maneira a constrange-los, mas sim, no sentido de apontar as melhores metodologias que os alunos conseguiram aprender. E assim, todos se avaliam dentro desse processo coletivo. Dessa forma, a finalidade da avaliação crítico-emancipatória, pode ser pautada na reflexão crítica de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Em relação ao uso de notas, conceitos e menções na avaliação crítico-emancipatória, os procedimentos de avaliação não desprezam os dados quantitativos, ou seja, não é porque estamos assumindo uma postura de avaliação crítico-emancipatória que vemos desprezar a quantidade, a nota no final, pelo contrário, nessa abordagem, a ótica é a análise eminentemente qualitativa, ou seja, é a questão da qualidade do processo ensino-aprendizagem e a nota se torna um mero detalhe formal ao final do processo.

6.3.2.12 Categoria “Instrumentos avaliativos que decorrem da perspectiva da avaliação crítico-emancipatória”

Nesta categoria, destacamos as falas das professoras que discorrem sobre os instrumentos avaliativos decorrentes da avaliação crítico-emancipatória. Para elas,

“[...] ele fala muito a respeito de Ensino Médio eles fazem a prova lá no Enem. Então, quando está no terceiro ano, o aluno só se prepara para prova, prova, prova e

não é isso. Não é essa finalidade.” (Professora de área específica 02 – encontro online)

“É uma reflexão. Eu observo que lá na Educação Infantil, a gente trabalha uma pluralidade, várias possibilidades de aprendizagem através de pintura, recorte, colagem. Deixa a criança criar, deixa a criança se expressar, deixa a criança falar, tem a hora da história, mas tem a hora da rodinha de bate papo que todo mundo pode se esforçar, pode se expressar e falar. Diferente lá na Faculdade que o aluno chega lá atrasado por quê? Porque às vezes ele foi podado por um professor na infância. Isso já aconteceu comigo. Eu fiquei travada por um tempo.” (Professora de área específica 03 – encontro online).

“Pois é, isso já aconteceu com meu irmão, isso acontece muito em nossas escolas. Mas lá na Educação Infantil não. A gente tem um olhar quase materno para as crianças. E a gente deixa elas se expressarem, deixa elas fazerem muitas coisas, não confundam isso com baderna, fazer o que quer, não. Lá tem horário para tudo. Uma vez eu me lembro que tinha um menino chorando, era recém-chegado. Uma aluna disse assim para ele, uma aluna do segundo período falou para o menino do primeiro período. Trabalhar com turma mista dá para fazer essas comparações. 'Fulano, não chora não, daqui a pouco você vai ver sua mãe'. A aluna falando para ele. Ela ouviu que eu disse certa vez e repetiu. A gente tem horário para comer, tem horário para brincar no parquinho, a gente segue uma rotina ela quis dizer. Em breve vai chegar o horário de você ir para casa. Aí o que eu quero dizer com isso, que lá na Pré Escola é uma preparação para vida, ou seja, tudo que você aprende lá, você vai, digamos assim, projetar na sua vida ao longo dela. Nós não somos mero cuidadores, a Educação Infantil vai além, muito além do que todos possam imaginar. Nosso trabalho é difícil, nosso trabalho é muito complicado porque qualquer palavra diferente que você possa podar o aluno, você pode causar traumas e você ao mesmo tempo você pode desabrochar para vida. Quantos pais que já chegaram lá na minha escola e mães: 'nossa professora meu filho aprendeu a falar obrigado' 'aprendeu a dividir os brinquedos' 'agora ele não briga mais, ele fala que não pode fazer isso, não pode fazer aquilo, que tem que comer isso que faz bem para isso, faz bem para aquilo'. Ou seja, não vou me alongar, mas quando chega lá no primeiro ano a criança é meio que podada, ela só fala quando o professor deixa, se é que ele deixa. O professor tem que correr com conteúdo porque o sistema cobra ele, a diretora cobra ele, o pedagogo cobra ele. E assim, é uma bola de neve. Aí o aluno perde o encantamento pela a educação que se torna um fardo, como se tivesse um tapa-olho, só pode olhar naquela direção. Aí, a avaliação é um trabalho e querem resultados. Só que não dão ao aluno uma forma diferenciada dele produzir, dele ser criativo, dele se expressar. Essa é minha opinião. [...] Mas eu acho que a escola deveria rever o método dela de avaliar, porque é muito pautado em época de exercício, época de gerais, essas coisas.” (Professora de área específica 03 – encontro online)

Ao analisarmos as falas das professoras supracitadas, entendemos que para elas, dentro da perspectiva da avaliação crítico-emancipatória, não é a prova que avalia o aluno, mas sim, as várias possibilidades avaliativas que levem em consideração a pluralidade de suas salas de aulas. Nessa perspectiva, entendemos que quando o aluno consegue realizar os exercícios que lhes são passados em sala de aula, ele entendeu o conteúdo, não sendo necessário só considerar a nota final de uma prova, que muitas vezes deixa ele nervoso, angustiado, e ele não se sai bem naquele instrumento avaliativo. Então, deve-se levar em consideração as etapas de desenvolvimento do trabalho final dos alunos, além de algumas questões pertinentes a serem discorridas: dimensionar de forma adequada o tempo de resolução das avaliações, contextualizar as questões a partir de um texto com perguntas que valorizem a aplicação

prática. Questões que tenham significado e que venham acompanhadas de gráficos, desenhos, esquemas para questão da associação. Na avaliação crítico-emancipatória não existe um conjunto restrito de ferramentas de avaliação. Porém, entendemos que não pode faltar a autoavaliação, o portfólio e os processos interacionais. Ou seja, a interação do professor com o aluno na percepção da aprendizagem de determinado conteúdo. Para isso, o professor que se apropria da função de avaliar, deve promover situações e/ou propor tarefas que favoreçam o diálogo, a discussão, a busca e a análise crítica de um determinado conteúdo.

6.3.2.13 Categoria “as etapas da realização da avaliação crítico-emancipatória

Nesta categoria, as professoras discorreram que as etapas da realização da avaliação crítico-emancipatória é um combinado de vários instrumentos avaliativos, desde que considerem a produção do aluno e suas singularidades, passando pela autoavaliação. De acordo com a professora 05,

“Eu acho que junto um pouquinho de tudo ali nessa crítico-emancipatória. Além da observação, da avaliação escrita, de considerar a produção, a auto avaliação entra mais nessa daí do que hoje eu falei da auto avaliação lá e o portfólio que acho que também está constando nesse tipo de avaliação aí que não estava nas outras.” (Professora de área específica 05 – encontro online)

Contribuindo com esse diálogo, outra professora discorreu que quando quer realizar uma prática diferenciada no dia-a-dia, sente um “engessamento” por parte do sistema escolar, impossibilitando-a de lançar mão de mais instrumentos avaliativos.

“O nosso trabalho é meio que engessado, de primeiro ao nono ano realmente é um trabalho engessado. Quando a gente quer fazer algo diferente às vezes vem o sistema e nos barra, pedagogo, coordenador, direção. O próprio sistema faz a gente não abrir um leque de possibilidades maior para estar avaliando esse aluno de uma forma criativa, de uma forma que chame a atenção dele, e de uma forma que ele não se sinta fazendo um exame, um teste, uma prova. Onde ele pode tirar de zero a dez. E aquilo que vai taxar ele inteligente ou não inteligente. É isso aí eu concordo com a [...]” (Professora de área específica 03 – encontro online)

Nessa perspectiva e apoiados nos estudos realizados discorridos no capítulo 04 desta pesquisa, precisamos ter a ciência de que esse processo de desconstrução do processo de avaliação atual, visando uma avaliação crítico-emancipatória, não acontecerá de um dia para o outro, porém, progressivamente podemos diminuir a exaltação das notas, da avaliação classificatória. Por isso, entendemos que as etapas da realização da avaliação crítico-emancipatória passa por pequenos processos como: não determinar uma semana de provas

que é muito comum em nossas escolas; não dar ênfase a prova e sim, encará-la como uma ferramenta avaliativa como outra qualquer, como uma atividade na sala de aula, não mudar a postura frente as avaliações, deve-se propor como uma atividade corriqueira da sala de aula, entre tantas outras possibilidades, sempre com diálogo e reflexão crítica entre os sujeitos participantes desse processo.

6.3.3 Análise dos dados provenientes dos encontros do momento de “Construção coletiva”

Neste item, evidenciamos o início da construção coletiva dos caminhos para uma avaliação crítico-emancipatória no processo de ensino-aprendizagem, a vista do que foi apresentado nos itens 6.1 e 6.2 deste estudo.

6.3.3.1 Análise dos dados provenientes do primeiro encontro do momento de “Construção coletiva”

A vista do que foi apresentado nos itens 6.1 e 6.2, foi explanado às professoras participantes da pesquisa, que o objetivo do primeiro momento de construção coletiva era rerepresentar o conceito de avaliação crítico-emancipatória e possibilitar que os participantes, com base nos princípios desse paradigma, respondessem coletivamente as questões que julgamos ser fundamentais da avaliação crítico-emancipatória do processo de ensino-aprendizagem, apresentadas no item 4.4 deste estudo.

Evidenciaremos abaixo, os avanços observados, ainda que sutis nas falas das professoras, e também, o que ainda não foi consolidado dentro da concepção das participantes da pesquisa. Para isso, as questões apresentadas foram organizadas em categorias, da seguinte maneira: 1 - Como deve ser pensado o currículo e os conteúdos escolares para gerar interesse, atuação e motivação nos estudantes?; 2 - Como o professor deve fazer para que os instrumentos de avaliação não sejam tarefas desprovidas de significado?; 3 - No momento prévio de realizar uma avaliação, qual deve ser o discurso do professor para os estudantes?; 4 - Que tipos de anotações os professores devem fazer em relação às produções dos estudantes? Ou seja, como o professor deve apontar os erros?; 5 - Qual deve ser o discurso do professor no momento de dar a devolutiva aos estudantes em relação às suas produções?; 6 - Como o proceder caso perceba que uma quantidade muito grande de estudantes cometeu muitos erros da atividade

avaliativa?; 7 - Como proceder caso se perceba que alguns poucos estudantes cometeram muitos erros na atividade avaliativa?; 8 - Diante da obrigatoriedade formal do uso da nota para fins de registro no sistema no final do trimestre ou bimestre, como o professor pode construir a nota de tal modo que ela não tenha caráter classificatório?; 9 - Como o professor pode fazer para que o seu trabalho seja objeto de reflexão crítica por parte de si mesmo e dos estudantes? A seguir, apresentamos cada uma das questões/categorias acompanhada de algumas das falas das professoras que emergiram desse processo formativo.

6.3.3.1.1 “Como deve ser pensado o currículo e os conteúdos escolares para gerar interesse, atuação e motivação nos estudantes?”

Nesta questão, as falas das professoras apontaram em direção a um currículo com seus conteúdos que leve em consideração a realidade vivenciada pelo aluno e sua comunidade. Percebemos aqui, o avanço nas falas das professoras, após a reflexão teórica realizada sobre o tema da avaliação ao citarem como resposta para essa questão as seguintes reflexões,

“Trabalhar algo que seja do meio deles, digamos assim que faça sentido para ele já é algo que gera interesse.” (Professora de área específica 03 – encontro online)

“Então, só complementando foi isso que eu pensei também. Se é para gerar interesse tem que ter algo do interesse deles, da realidade deles. Então, na hora de fazer o currículo tem que levar em consideração o que é realmente interessante para determinada comunidade.” (Professora de área específica 05 – encontro online)

“Olha só, falar na situação da Geografia, na experiência dentro da sala de aula que eu tenho ao longo desse tempo. Quando você trabalha alguma coisa em cima do livro didático, às vezes você trabalha alguma coisa que é do local. Mas só que o exemplo não está no local, ele não está aqui na sub-região. Ele está bem distante da realidade do aluno. Aí tem um exemplo que fala do Pará, outro que fala do Rio Grande do Sul, ou simplesmente do Distrito Federal, ou do Mato Grosso. Então, são realidades bem distantes do aluno. Mas quando você pega e coloca uma avaliação ou simplesmente que você coloca durante o exercício exemplos de lugares vizinhos a Santa Maria de Jetibá, próximo a Santa Maria, ou dentro mesmo do Estado do Espírito Santo, ou falando sobre nossa capital, é uma coisa que gera um interesse, que gera uma polêmica entre eles. Por quê? Porque as dúvidas elas vão pipocando. As ideias elas vão vindo mais fácil na cabeça deles. Então, muitas vezes você está trabalhando alguma coisa em termos de Brasil em que você vai trabalhar o local. Aí você vai trabalhar a questão local, o Município. Você vai trazer para dentro do Município. Então quando você dá uma atividade bem interessante como a questão de trabalhar lugar, paisagem e espaço geográfico. Então, teve imagens via satélite de dentro de quê? Da cidade Santa Maria de Jetibá, a localização de Santa Maria de Jetibá. Então, isso daí, tipo comparando antes e o depois das imagens do próprio Município. Aí eu fiz uma prova no Google forms com os meninos, por exemplo, utilizando imagens daquele monumento da família Pomerana em frente à Prefeitura, a própria escola, imagens via satélite da comunidade em que eles moram, entendeu. É uma coisa que gera interesse. É igual as meninas falaram agora, tem que ser uma coisa do cotidiano deles, que vai criar uma curiosidade, porque o que falta nos meninos hoje no meu ponto de vista é ter curiosidade. Porque no momento que você tem curiosidade você aprende. Por quê? Porque você presta atenção, porque você vai atrás, você procura informação. Então, eu acho que hoje a gente tem que pegar e

fazer de tudo para poder estar tendo dos alunos esse interesse, de bisbilhotar, vamos dizer assim.” (Professora de área específica 01 – encontro online)

“Quando a gente fala assim de contextualizar com a realidade deles, mas nem todos os conteúdos, às vezes eles vão perceber que vai ser importante para eles. Porque tem coisa igual ali, a matemática, por exemplo, a [...] vai poder falar melhor, tem muita coisa ali que é importante que talvez para eles agora não vai ter sentido. Então, antes da gente passar um conteúdo, eu acho que temos que pensar, a gente tem que ressignificar aquilo e explicar também. Não chegar só jogando o conteúdo, mas fazer uma explanação sobre por que que aquilo vai ser importante, algo que primeiro gere interesse, para depois ensinar o conteúdo.” (Professora de área específica 05 – encontro online)

“Eu ouvindo a [...] falar, a fala da [...] também, eu concordo com elas e quando a [...] dá o relato dela, eu acredito que essa interação do aluno, quando é... ela citou o interesse que o aluno tem pela comunidade, pela realidade dele. De repente, seja porque algo que está próximo a ele, que faz sentido para ele porque muitas das vezes, dependendo do conteúdo quando ele não está ali dentro do convívio dele, dentro da realidade dele, para ele, aquilo não vai fazer sentido. Então, acredito que seja uns dos motivos pelo desinteresse de muitos alunos.” (Professora de área específica 06 – encontro online)

De igual forma e baseados em nossos estudos realizados sobre o conceito de avaliação crítico-emancipatória, entendemos que não é possível fomentar esse tipo de avaliação nas escolas, a partir de um currículo em que os sujeitos não participem ativamente de sua construção, a partir de conteúdos que não sejam contextualizados com a realidade vivenciada no dia-a-dia, uma vez, que pensada dessa forma, a avaliação não propicia a reflexão crítica do aluno sobre sua própria realidade, sendo apenas uma avaliação desprovida de significado e que exige com exatidão os conteúdos transmitidos pelo professor.

6.3.3.1.2 “Como o professor deve fazer para que os instrumentos de avaliação não sejam tarefas desprovidas de significado?”

Aqui, respondendo a essa questão, evidenciamos nas falas das professoras a necessidade de diversificar os instrumentos avaliativos para que os mesmos não sejam tarefas desprovidas de significado, colocando-se como responsáveis em planejar atividades que gerem interesse nos alunos, motivando-os a buscar o conhecimento. Para elas,

“Deve aplicar atividades que gerem interesse do aluno e que seja motivadora para ele que ele se interesse. Eu sei que isso é difícil, a gente tem que seguir uma BNCC, um conteúdo específico, mas o professor deve tornar aquele conteúdo atrativo e gerar um certo significado para criança. Eu sei que tem coisas lá de São Paulo, de outros Estados que talvez ele não tenha interesse, mas como o professor vai passar aquilo, vai usar instrumentos para poder melhorar aquela aula, vai tornar atrativo e cheio de significado para aquele aluno. Observo muito em ALE, que a [...] leva coisas diferenciadas, dava aula a tarde, e eu observava e eu ouvia muito professores falando dela também: gente as aulas dela são maravilhosas.” (Professora de área específica 03 – encontro online)

“Igual eu disse, eu acho que esses instrumentos têm que serem, digamos assim, atuais e tem que gerar o interesse da turma, tem que ter significado para eles. Digamos assim, não dar uma aula monótona, mas buscar os instrumentos que possam ter significado para os alunos.” (Professora de área específica 03 – encontro online)

“Tem que ser diversificados. Igual a gente já comentou, não é só um tipo. Porque um tipo de avaliação, talvez alguns vão se dar melhor com aquele tipo, outros alunos já se sentem melhor numa avaliação prática, outros mais oral, outros sei lá... escrita, onde eles estão construindo alguma coisa. Então, a diversificação dos tipos de avaliação é importante. (Professora de área específica 05 – encontro online)

“Olha só, eu achei muito interessante que foi falado até agora e eu também penso dessa forma, ninguém gosta de mesmice. Então, para os alunos é mais ainda. O mais importante é que a avaliação, ela seja diversificada, pode ser através de trabalho, pesquisas, debates também. Conforme já foi falado uma avaliação escrita ou oral. Eu penso assim, que o aluno ele precisa estar com diferentes etapas. Então, se a criança começa aprendendo lá do ambiente familiar, lá na Pré escola e depois vai para a Comunidade, Município, Estado, País. Aí o aluno precisa conhecer novos horizontes. Então, a gente tem que pensar de toda forma ressignificar para ele para que eles entendam o conteúdo.” (Professora de área específica 08 – encontro online)

Dessa forma, percebemos que as professoras apresentaram um avanço após a reflexão teórica da percepção sobre a importância de diversificar os instrumentos avaliativos. Porém, percebemos também, que ainda não foi consolidado a relevância em se planejar atividades que desafiem os alunos a refletirem sobre sua realidade. Nesse sentido, entendemos que os instrumentos avaliativos a serem aplicados na sala de aula, devem ser planejados por meio de tarefas que sejam desafiadoras para os alunos, fazendo com que eles problematizem sua realidade de maneira concreta, provocando-os a refletir sobre as situações que o cercam. Dessa forma, essas tarefas serão mais desafiadoras e exigirão dos alunos um maior raciocínio na sua resolução.

Avançando no diálogo com as professoras nesta questão número 02, notamos que elas também elencaram como importante, o diálogo e participação efetiva dos alunos no processo de avaliação, informando-os o sentido daquele instrumento avaliativo a ser aplicado, assim também, como propiciar rodas de conversa, possibilitando a oportunidade de se expressarem sem julgamentos, fomentando entre eles a criticidade. Para as professoras,

“Concordo com todo mundo da parte de diversificação, não vou repetir isso. Eu queria acrescentar a questão do diálogo sempre importante, vou marcar uma prova: alunos vou dar prova de tal conteúdo porque eu quero saber se vocês compreenderam, que a gente chegou no objetivo que eu queria. Dialogar sobre o motivo qual significado daquela prova, o que eu quero com aquele trabalho. Isso que eu queria acrescentar. (Professora de área específica 04 – encontro online)”

“Acho que roda de conversa, diálogo na sala de aula, debates, dar oportunidade do aluno se expressar porque isso nas escolas não é muito utilizado. Mais professor 'cuspi giz' que eles falam. E eu acho deixar o aluno se expressar é riquíssimo para ele isso. Não gera pessoas introspectivas, mas gera pessoas críticas que saibam se

expressar e também é diversificar. (Professora de área específica 03 – encontro online)”

Outro avanço que notamos nesse diálogo, foi sobre a descaracterização da avaliação como mecanismo de disciplinar, punir, segregar o aluno. A professora a seguir faz uma reflexão dessa prática, afirmando que essa é umas das práticas utilizadas por ela no processo de avaliação de seus alunos, mas que, por meio da reflexão teórica possibilitada por este estudo, elencou que essa prática não deve ser efetivada para que dessa forma, os instrumentos de avaliação não sejam tarefas desprovidas de significado. De acordo com a professora 07,

“Eu não sei se entraria ali aquela questão, eu vou falar uma coisa que eu faço, se entraria a questão de a gente, por exemplo, ficar banalizando, não sei se seria essa palavra também, a avaliação como forma de punição: vocês vão ver quando chegar a avaliação. E meio que fazer uma ameaça em cima da avaliação e ser uma forma entre aspas de torturar o aluno. Talvez a forma que a gente fale o aluno já vá com aquele psicológico abalado e não consegue colocar ali no papel ou na atividade que ele está fazendo avaliativa da melhor forma como poderia.” (Professora de área específica 07 – encontro online)

“Exatamente, eu estou falando aqui, mas sou uma das que faço: 'vocês vão ver na avaliação, vocês ficam aí brincando, pois vocês vão ver, não vão conseguir responder' e coisas do tipo”. (Professora de área específica 07 – encontro online)

6.3.3.1.3 “No momento prévio de realizar uma avaliação, qual deve ser o discurso do professor para os estudantes?”

Nesta questão, ao encontro do que foi respondido na pergunta anterior, as professoras refletiram que a postura do professor diante da realização da avaliação, deve ser de diálogo, explicando a importância, o objetivo desse momento, possibilitando aos alunos se expressarem, sem recriminação, ameaças ou constrangimentos. Para elas,

“A primeira coisa não ameaçar o menino.” (Professora de área específica 03 – encontro online).

“Outro ponto acho que aquilo que a [...] falou até anteriormente, dialogar com os alunos explicar o que vai cair, a importância, o por que, o motivo, o objetivo em si. Eu creio que seja isso.” (Professora de área específica 07 – encontro online).

“Dialogar com eles, deixar eles tranquilos, falar que é o momento para eles se expressarem, para dialogar, e não colocar pressão em cima. (Professora de área específica 04 – encontro online).

Nessa perspectiva e apoiados em nossos estudos realizados sobre a avaliação crítico-emancipatória, entendemos que nesse momento de avaliação, o professor precisa acolher o aluno, buscando com que ele não se sinta excluído, deixando claro que essa ação é necessária

para que sejam identificados limites, dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, não para puni-los com o resultado obtido, e sim, para que o professor tenha informações para que, se necessário, refazer o processo de ensino-aprendizagem afim de garantir a consolidação dos conhecimentos estudados.

6.3.3.1.4 *“Que tipos de anotações os professores devem fazer em relação às produções dos estudantes? Ou seja, como o professor deve apontar os erros?”*

Nesta questão, ao questionarmos as professoras sobre como elas deveriam apontar os erros dos alunos, elas disseram que o professor deve ter o cuidado para não os constranger, deixando-os confortáveis e cientes de que esse erro, quando acontece, é necessário para que o professor verifique como está o processo de ensino-aprendizagem. Para as professoras,

“Ele deve ser crítico, mas ele não deve humilhar o aluno. Ele deve falar com jeitinho carinhoso, digamos assim, mas de forma que dê a entender que o aluno fez algo ali que não está dentro do que é considerado correto. O professor deve apontar os erros tomando cuidado com a auto estima da criança. Porque nós enquanto professores podemos marcar nossos alunos negativamente. Eu tenho traumas de professores, enfim, tentando não gerar traumas já é muito bom.” (Professora de área específica 03 – encontro online)

“Igual a [...] falou, a gente tem que ter cuidado com o que a gente menciona. Eu costume mesmo, essa semana mesma eu fiz a busca ativa e eu começava muito com elogios: ‘Parabéns, eu estou vendo que a apostila foi entregue e que bom que vocês estão participando’, para depois apontar algo que não está legal e pedir que melhore naquela questão. Então, esse jeitinho especial, essas anotações especiais com relação ao aluno.” (Professora de área específica 05 – encontro online)

Nesse sentido e apoiados em Luckesi (2015), concordamos com as falas das professoras, e percebemos um avanço na percepção das mesmas, pois o professor ao apontar os erros dos alunos, deve ter o cuidado de não construir neles uma visão e uma compreensão culposa da vida, além do diálogo constante com eles e a reflexão crítica sobre o erro e o porquê daquele erro no processo avaliativo.

6.3.3.1.5 *“Qual deve ser o discurso do professor no momento de dar a devolutiva aos estudantes em relação às suas produções?”*

Nesta questão, as professoras disseram que o professor deve ter um discurso acolhedor, isento de críticas e entender o que levou o aluno a ter determinado resultado em suas produções.

“Um discurso não agressivo de preferência. Um discurso que mesmo que o aluno errou aquele conteúdo, teve bastante erros, ele deve acolhe-lo e ver ali o que ele pode fazer para aquele aluno, não criticá-lo. Talvez o menino está com problema pessoal, talvez ele não tenha conseguido acompanhar a turma de maneira... ‘n’ situações podem estar acontecendo. Mas o discurso do professor deve ser acolhedor e não agressivo.” (Professora de área específica 03 – encontro online)

Além desse acolhimento no discurso do professor, entendemos também que é necessário um momento de reflexão problematizadora coletiva (alunos e professor) sobre as produções dos alunos, seus limites e avanços, fomentando novas possibilidades de aprendizagem, novos horizontes, mostrando-os que avaliar é necessário e se configura como condição determinante para a mudança da prática de aquisição de conhecimento.

6.3.3.1.6 *“Como o proceder caso perceba que uma quantidade muito grande de estudantes cometeu muitos erros da atividade avaliativa?”*

A vista do que respondemos a essa questão no item 4.4 deste estudo, as professoras entendem que quando o professor percebe que uma quantidade muito grande de estudantes cometeu muitos erros da atividade avaliativa, é imprescindível rever toda sua prática pedagógica, pois no decorrer do processo de ensino-aprendizado houve falhas que precisam ser investigadas, refletidas por todos os sujeitos envolvido nesse processo.

“Eu acho que ele tem que rever a prática pedagógica dele. Como ele aplicou, como ele explicou esse conteúdo, como ele abordou esse conteúdo. Porque alguma coisa aconteceu ali. Tantos alunos errarem a mesma atividade é estranho. Talvez ele não tenha passado conteúdo corretamente ou os alunos não entenderam que ele quis passar.” (Professora de área específica 03 – encontro online)

“Retomar o conteúdo. Nós temos que retomar aquele conteúdo que foi avaliado e tentar fazer de uma outra forma. Às vezes o aluno não entendeu com aquela explicação. Talvez ele entenda com uma atividade de leitura, ou de uma atividade mais prática. Rever e tentar modificar aquilo ensinar de uma outra forma para eles tentarem compreender melhor que a gente queria dar.” (Professora de área específica 04 – encontro online)

“Como eu disse rever a prática dele. A prática inclui tudo isso que a [...] falou. Dar formas diferentes para ver se a turma aprende.” (Professora de área específica 03 – encontro online)

6.3.3.1.7 “*Como proceder caso se perceba que alguns poucos estudantes cometeram muitos erros na atividade avaliativa?*”

Aqui, assim como na questão anterior, as professoras compreenderam que é necessário retornar o conteúdo com esses alunos, por meio de novas estratégias como atendimento individualizado, trabalho com monitoria, a fim de recuperar as temáticas trabalhadas. De acordo com as professoras,

“A gente volta o conteúdo, dar outras atividades, atividades complementares extras. Às vezes faz monitoria com eles, senta eles em grupos para ver se o colega consegue ajudar.” (Professora de área específica 02 – encontro online)

“Entender também o que levou esse aluno a errar muito. Porque, às vezes, faltou à aula, não estava bem naqueles dias. Existem esses outros fatores que eu penso que devem ser levado em conta. Existem essas realidades. A gente, lógico, igual a [...] falou, monitora, dá um atendimento individualizado, mais de perto, mas a gente deve compreender também o que levou esse aluno a ficar com nota baixa ou esses alunos. Então, talvez um acontecimento na família que leva isso. Não sei, existem diversos fatores também que podem ocasionar isso. Fatores externos que podem interferir nesse aprendizado.” (Professora de área específica 06 – encontro online)

Indo um pouco além, a professora 02 discorreu sobre um problema insistente em nossas escolas atualmente: a defasagem dos alunos decorrente de dificuldades naturais de aprendizagem, e que diante disso, entende que nestes casos, além de se refazer todo o processo de ensino-aprendizagem por meio de reflexão crítica e novas metodologias de ensino, é necessário um apoio maior para esses alunos e cita opções como reforço escolar no contraturno em que o aluno estuda. Para ela,

“O que eu acho é que a maioria das vezes é que o aluno já tem uma defasagem. E aí a recuperação é mais complicada. Porque eu não consigo só recuperar aquele conteúdo. É uma coisa que está entrelaçada desde muito tempo. Aluno que já tem uma dificuldade natural de aprendizagem. Eu penso também, acho que é no Estado que tem aquele negócio no contra turno... tem um nome aquilo lá... acho que é mais educação. É como se fosse um reforço no contra turno para essas crianças, com aula direitinho. Mas para isso vem a política pública. A gente precisa dar alimentação, dar transporte. E muitas vezes esbarra em outras questões que a gente sabe quais são. Mas eu penso também que é uma oportunidade para esse negócio desses alunos que cometem poucos erros.” (Professora de área específica 02 – encontro online)

Assim como em nossos estudos realizados a cerca dessa questão, percebemos o avanço nas falas das professoras, e em especial nessa última fala, pois entendemos que é necessário, nesse caso, do reforço escolar que requer condições provenientes de políticas públicas, para que este aluno consiga se desenvolver e conseguir consolidar sua aprendizagem.

6.3.3.1.8 Diante da obrigatoriedade formal do uso da nota para fins de registro no sistema no final do trimestre ou bimestre, como o professor pode construir a nota de tal modo que ela não tenha caráter classificatório?

Nesta questão, as professoras compreenderam e avançaram na reflexão teórica, ao afirmarem que a nota deve ser construída levando em consideração todas as etapas do processo de ensino-aprendizagem, onde todas as suas produções devem ser consideradas na hora de atribuir a nota ao aluno e que as avaliações devem ser diversificadas. Porém, percebemos um limite na fala das professoras, pois entendemos que na avaliação crítico-emancipatória, além desses princípios citados, é necessário também, romper com a lógica quantitavista, levando-se em conta a dinâmica social, uma vez que a nota será construída de forma coletiva após análises qualitativas.

“Eu acho que já faço assim. Eu faço uma somatória de tudo que ele faz, até a que ele erra lá na prova, às vezes, eu vejo quem tem condição, eu sei que você sabe isso, você está vendo no dia-a-dia que ele sabe fazer. Eu faço uma somatória de tudo. E assim, é muito ruim quando você expõe o aluno, eu não acho válido que divulgue a nota dele, que a professora fale a nota lá na frente da turma: ‘você ficou com tanto, você ficou com tanto’, aí já não é interessante nesse meio de avaliação que a gente está construindo, mas no meu caso aqui, uma soma de tudo para conseguir construir a nota. Se ele lá não alcançar é porque ele não tem condição mesmo de avançar para outro ano, mas não é esse o objetivo, mas é para fazer ele alcançar o conhecimento.” (Professora de área específica 05 – encontro online)

“Eu acredito que é diversificando as avaliações, não só prova. Uma apresentação de trabalho, um trabalho em pesquisa, uma construção de maquete, seria mais opções de avaliações. De repente isso causaria um impacto menor.” (Professora de área específica 06 – encontro online)

6.3.3.1.9 Como o professor pode fazer para que o seu trabalho seja objeto de reflexão crítica por parte de si mesmo e dos estudantes?

Nesta questão, percebemos o avanço na fala das professoras a vista do que foi apresentado no item 6.1, no quesito de autoavaliação. Elas compreenderam que para que o trabalho do professor seja objetivo de reflexão crítica por parte de si mesmo e dos alunos, é necessário que se realize a autoavaliação, para que ambos possam refletir criticamente sobre todo o processo de ensino-aprendizagem. Para elas,

“Fazendo uma autoavaliação.” (Professora de área específica 05 – encontro online)

“Olha só, concordo o que as meninas já disseram, mas tem a parte dos alunos também. Então, eu acredito para o aluno fazer essa autoavaliação até ele se tornar crítico, eu acho que a gente tem um longo percurso para seguir. A gente vai ter que plantar a sementinha agora, já no primeiro ano, já no segundo ano, para de repente estar colhendo lá no sexto. Até eles terem essa consciência crítica e isso é algo que eu acredito que vai demorar um pouco ainda. Primeiro a gente vai ter que plantar

agora, para depois poder colher. Mas até colher a gente vai ter um árduo trabalho ainda. Porque eu gosto muito da [...], porque a [...] tem um pensamento muito crítico. E o governo não quer gente inteligente. O governo quer índice, mas o governo não quer gente inteligente, ele não quer alunos pensantes. Porque a partir do momento que o aluno por pensante, for crítico acaba essa mamata toda, toda essa bagunça, essa [...] toda que está nosso país e a gente pode virar um país de primeiro mundo, porque o Brasil tem condição.” (Professora de área específica 06 – encontro online).

6.3.3.2 Análise dos dados provenientes do segundo encontro da “Construção coletiva”

Neste segundo momento de construção coletiva e último encontro com as professoras participantes da pesquisa, a vista do que apresentamos nos itens 6.1 e 6.2 deste estudo, foram apresentadas às professoras as respostas das 09 perguntas constantes no item 4.4 respondidas pela pesquisadora, de forma comparativa com as respostas que elas deram a essas mesmas perguntas. Nesse momento, as professoras foram confrontadas entre as duas perspectivas (a síntese de suas falas e a síntese do referencial teórico).

A seguir, evidenciamos diante do conceito de avaliação crítico-emancipatória apresentado, quais foram as limitações que elas ainda apresentaram e os avanços percebidos em suas falas após esse movimento de contraposição das duas perspectivas. Para isso, organizamos os dados desse encontro nas seguintes categorias: 1 – Superação do currículo oficial; 2 - Resultados encontrados após o período de avaliação; 3 – Como apontar os erros dos alunos; 4 – Novas possibilidades de aprendizagem; 5 – Nota na perspectiva crítico-emancipatória; 6 – Autoavaliação.

6.3.3.2.1 Categoria “Superação do currículo oficial”

Nesta categoria, as professoras reafirmaram a importância de se trabalhar os conteúdos de acordo com a realidade dos alunos, para que dessa forma, gerem neles interesse e que esses conteúdos sejam significativos. Indo um pouco além, elas explanaram sobre os currículos oficiais e as práticas encontradas atualmente em nossas escolas, que dificultam esse trabalho. Por isso, notamos em suas falas, o intuito de superação do currículo oficial, mesmo que isso seja um pouco difícil diante da realidade que é posta para elas nas escolas atualmente,

“Nesta questão fala muito de como deve ser trabalhado a realidade dos alunos de forma geral dentro da sala de aula. Porque se abranger coisas que não fazem parte do cotidiano e da vida dos alunos, esse currículo fica meio que vago. As crianças não mostram se interessar de nenhuma forma ou vão fazer por fazer, não vai haver um

aprendizado significativo, e existem entre as duas nuances que podem ser destacadas? Existem sim, a questão da realidade e a vivência dos alunos que deve ser explorada na sua comunidade escolar quando se vai ensinar. Eu sei que é muito complicado, o currículo oficial e as práticas que temos atualmente, as propostas pedagógicas prontas, geralmente fogem da realidade da vivência dos alunos, mas é muito importante trabalhar a realidade concreta dos alunos. Tem que falar da roça, do plantio, da vida deles ali campesina, nesse caso, de outras possibilidades para eles.” (Professora de Área Específica 05 – Encontro online).

6.3.3.2.2 Categoria “Resultados encontrados após o processo de avaliação”

Em outro ponto do diálogo, notamos um avanço importante que ainda não tinha sido consolidado, que é quando a professora reflete sobre o que fazer com os resultados encontrados após o período de avaliação, depois desse movimento de comparar a síntese das falas das professoras com a síntese do referencial teórico, notou que na primeira, elas se preocuparam somente com o que falar com o aluno para que ele não se sentisse coagido por esse momento de avaliação e não se atentaram o que fazer depois com o resultado encontrado. A professora 04 faz a seguinte reflexão,

“Eu vejo que nas nossas respostas a gente está pensando muito no pré, antes da avaliação. E eu vejo que nessas respostas dos autores, ele vê o depois, os pós avaliação. Nas nossas respostas faltou essa parte de depois que eu diagnostico os meus alunos, o que eu tenho que fazer? Qual é o meu trabalho? Eu vi que nas nossas respostas a gente fala muito a respeito de não causar medo, não causar pânico no aluno, é só pensar o que ele vai sentir antes da prova. Mas a gente esqueceu de falar que a gente vai fazer depois.” (Professora de área específica 04 – Encontro online)

6.3.3.2.3 Categoria “Como apontar os erros dos alunos”

Continuando nosso diálogo do segundo encontro no momento de “Construção Coletiva”, a professora 07 refletiu junto às outras professoras sobre como apontar os erros dos alunos. Na síntese do referencial teórico, expomos para as professoras que a perspectiva crítico-emancipatória quer superar a forma usualmente encontrada em nossas escolas, que é a forma de se marcar “X” para questões erradas e “C” para questões corretas. De acordo com a professora 07,

“Sobre ali a pergunta, eu vejo semelhança quando ali na nossa fala, a gente fala ali a questão de apontar os erros, mas não de forma a humilhar o aluno. Vejo ali pelos apontamentos dos autores que muita coisa ainda, pelo menos eu, preciso melhorar em avaliar, principalmente a questão de colocar certo e errado, é uma coisa que as vezes a gente vai por aquilo que é o mais fácil. “Ah, vou dar prova que é mais fácil para eu elaborar, para eu corrigir, para explicar de novo, para dar recuperação.” E sobre ali a questão, eu acho que é isso, eu vejo que por mim, na minha parte tenho muita coisa a melhorar para de fato trabalhar a questão crítico-emancipatória, que as

vezes eu sou aquela que fica ali usando como punição a avaliação igual a gente falou na questão anterior. (Professora de área específica 07 – encontro online)

6.3.3.2.4 Categoria “*Novas possibilidades de aprendizagem*”

Nesta categoria, destacamos um avanço no discurso das professoras, no sentido de proporcionar um momento de reflexão problematizadora coletiva dos erros encontrados no processo de avaliação a ser devolvida com o aluno, para que ele, juntamente com o professor, retorne ao processo de aprendizagem e mostre a eles novas possibilidades e novas formas de aprender o conhecimento oferecido.

“Parece que nós respondemos é muito individual, nós vamos corrigir os erros de cada um individualmente. E pelo que os autores escrevem é uma reflexão coletiva com eles. Eu falar num todo para eles e dar outras possibilidades além daquelas que eu dei e não ter uma resposta padrão. Então, não há resposta padrão, encontrar outros caminhos para chegar na mesma resposta.” (Professora de área específica 04 – encontro online)

“Completando aí o que a [...] falou, até um dos dias do Seminário, acho que foi o segundo dia que teve a mulher que falou sobre leitura e escrita, eu senti assim, um puxãozinho de orelha para mim, a questão da gente ter ali a resposta pronta e não aceitar aquilo que o aluno coloca. Até na fala dela, ela disse que uma menininha queria falar e nunca falava porque ela não sabia a resposta que a professora queria ouvir. Então, eu acho assim, que isso complementa a fala da [...]. Realmente a gente pega mais o individual, ali na nossa fala. E pelo que a concepção crítico-emancipatória fala, a gente tem que agir buscando solucionar aquele problema de forma coletiva.” (Professora de área específica 07 – encontro online)

6.3.3.2.5 Categoria “*Nota na perspectiva crítico-emancipatória*”

Nesta categoria, ao confrontarmos as duas perspectivas para as professoras, elas demonstraram compreender que para a avaliação crítico-emancipatória o quesito nota, não é necessária do ponto de vista pedagógico, porém, do ponto de vista burocrático o sistema as cobra essa nota no final de cada período e explanaram que entre as duas perspectivas apresentadas, essa seria a mais difícil de se apontar semelhanças. De acordo com a professora 07,

“Eu acho que essa é uma das complexas de se analisar. Porque, essa fala, a gente sabe que a nota ele tem que ser construída ao final do processo. Só que ali, o que a perspectiva crítico-emancipatória quer superar? O que ela quer superar é a questão de que a nota seja necessária, porém a gente sabe que a todo momento eles vão cobrar da gente que a gente avalie o aluno no final, avalie com uma nota, quantitativamente. Então, eu acredito que essa seja a mais difícil de apontar semelhanças, acredito que tem muita coisa ali que na prática não é o que acontece, e está longe de acontecer infelizmente, por 'n' fatores, desde a questão do tempo disponível, da quantidade de aulas que a gente tem para isso, desde também da questão dos gestores, gestores que eu falo assim, questões das coisas que vem de

fora para dentro da escola, que nos obriga a fazer da forma como a gente faz até os dias atuais. Então, acredito que isso deveria partir de fora para dentro, e se a gente, por exemplo, ficar ali ao pé da concepção, a gente vai chegar num ponto que a gente vai se atrapalhar, e não vai conseguir fazer aquilo que é proposto pelo sistema. Então eu fico assim, em cima do muro nessa, porque é algo que para o aluno seria interessante, não se pensar em nota, porém a gente é cobrado sempre para dar uma nota para o aluno. (Professora de área específica 07 – encontro online)

6.3.3.2.6 Categoria “Autoavaliação”

Outro avanço que percebemos nesse encontro, foi sobre a autoavaliação. Aqui, as professoras refletiram sobre o real sentido da autoavaliação e como de fato realiza-la. Pois até então, limitaram-se a elas mesmas avaliarem suas próprias práticas pedagógicas, excluindo os alunos dessa possibilidade. Porém, refletiram que isso é necessário, mesmo que isso cause uma inquietação no início, pois não é uma prática corriqueira em nossas escolas. De acordo com as professoras,

“É a gente colocou essa pauta, avaliação, ou seja, eu me classificar como boa ou ruim, mais ou menos, excelente. Como faço para eu me auto avaliar porque eu sei o que eu fiz e qual foi o meu empenho, agora é mais difícil eu ouvir do outro, a crítica que eles têm ao meu respeito, por exemplo, se alguém falar: 'professora você não explica direito', isso aí pode me matar, entendeu? 'Professora eu não gosto do seu jeito de dar exercício, não é legal', isso aí vai me matar. Ele pode ter toda a razão do mundo, mas o jeito que eu faço é o jeito que eu acho que é o melhor, as vezes não, as vezes eu também acho poderia ser melhor, mas eu falo assim, quando a gente se auto avalia é fácil, mas quando a gente avalia o outro, então a forma com que o aluno dele rende, e como a gente vê o aluno, machuca as vezes, e esse machucar traz para a gente um processo de amadurecimento, com o passar do tempo, e isso é muito bom a gente evolui muito com eles.” (Professora de área específica 07 – encontro online)

“O receio de que os alunos, da gente pensar assim que o nosso jeito é o jeito certo, que o aluno está pensando de uma forma errada, a questão da imaturidade dos alunos é uma coisa também que, às vezes, eu olho e falo assim: “nossa, mas como que é imaturo” e uma coisa assim que eu já falei muito em reuniões de pais e já ouvi os pais me questionar: “mas você está falando isso do meu filho, mas a nota do meu filho não condiz com aquilo que você está dizendo”, por exemplo, quando eu trabalha do sexto ao nono com Educação Física, o aluno na prática era o melhor aluno que tinha, só que eu tinha que trabalhar com prova teórica. Tinha teoria e tinha prática. Na prática, o menino era excelente e na teoria, não era bom, e aí as falas desconstruíam e até eu fazer o pai entender o que eu estava dizendo levava quase a noite inteira. Então, ele ficava naquele impasse, naquele pré-julgamento: “será que ele não sabe ler e interpretar o que está pedindo na questão? Será que o problema está ali dele interpretar, talvez, a gente falando, ele não consegue entender melhor?”. Então, assim, eu acho que ali, quando fala a questão de superar, eu acho que a gente tem muito a crescer, nesse sentido aí, principalmente eu, da questão de você fazer o pré-julgamento do aluno, de você, como diz, fazer uma auto avaliação dele, de classificar “ele sabe ou ele não sabe” e só a partir da nossa visão e também a questão, quando a gente coloca ali na nossa resposta bem grande auto avaliação, eu concordo com a[...], que a gente só pensou em nós fazendo essa auto avaliação e não no aluno avaliando a gente, até porque é algo que gera muito medo, é uma coisa que faz a gente tremer na base, porque é um julgamento que a gente não vai querer, mas

que a gente faz a todo momento, lá na sala dos professores, no Conselho de Classe e por aí vai embora. É, a gente julga eles o tempo inteiro, a gente classifica eles o tempo inteiro.” (Professora de área específica 07 – encontro online)

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo se propôs a construir caminhos para a efetivação de uma avaliação do processo de ensino-aprendizagem humanizadora, fundamentada na perspectiva crítico-emancipatória, no contexto de escola do campo na rede municipal de ensino do Município de Santa Maria de Jetibá/ES. Para isso, optamos metodologicamente pela pesquisa participante, buscando o envolvimento da comunidade escolar da EMEIEF São Sebastião na análise e reflexão de sua própria prática avaliativa a partir do diálogo entre a pesquisadora e os professores e professoras do 6º ao 9º ano do ensino fundamental da escola, partindo do seguinte problema de pesquisa: *Quais os caminhos de uma avaliação do processo de ensino-aprendizagem na Educação do Campo em uma perspectiva crítico-emancipatória?*

Nesse sentido, foi necessário apresentar alguns conceitos que serviram de base para a resposta do problema de pesquisa como: as perspectivas teóricas em disputa no campo da avaliação no contexto da educação (avaliação tradicional, avaliação tecnicista, avaliação mediadora) e avaliações de larga escala que foram apresentadas no capítulo 02 deste estudo. Para este capítulo, optamos por uma abordagem panorâmica e sistematizada dos elementos que estruturam cada uma dessas perspectivas. Outro conceito necessário para percorrer o caminho de resposta de nosso problema de pesquisa, foi o conceito de educação do campo, permeando o significado da educação do campo, assim como um breve histórico sobre ela, que foi apresentado no capítulo 03. No capítulo 04, buscou-se evidenciar a educação libertadora fundamenta em princípios freireanos, apresentando o conceito de qualidade e aprendizagem em Freire. Neste capítulo também foi discorrido sobre o paradigma de avaliação crítico-emancipatória, enfatizando que quando falamos em avaliação, sabemos do seu sentido amplo no âmbito educacional, sendo dividido de acordo com a Resolução 04/2010 em avaliação da aprendizagem; II – avaliação institucional interna e externa; III – avaliação de redes da educação básica, delimitando nosso estudo a avaliação da aprendizagem em uma perspectiva emancipatória.

Continuando o percurso para a resposta do problema de pesquisa apresentado e a partir desses conceitos trabalhados nesta pesquisa, iniciamos a pesquisa de campo, que fora subsidiada pelos mesmos. Neste processo de construção coletiva, buscando nos princípios da pesquisa participante, envolver a comunidade escolar da EMEIEF São Sebastião, por meio da

aplicação do questionário e dos encontros formativos. Por meio desse envolvimento com a comunidade escolar da escola investigada e permitindo o diálogo entre a pesquisadora e os professores, foi possível, de maneira espontânea, que fossem construídos novos conhecimentos acerca da avaliação no processo de ensino-aprendizagem, além de trocas sociais de diferentes saberes. Respondendo ao nosso problema de pesquisa, no decorrer da apresentação da proposta de construção coletiva apresentada no capítulo 05 e na categorização dos dados apresentadas ao longo do capítulo 06. Nesse envolvimento com as professoras participantes da pesquisa, emergiram falas que mostraram a importância do processo de reflexão da prática, a partir dos aportes teóricos utilizados. De acordo com as falas das professoras, suas visões de avaliação mudaram significativamente, comparando o início do processo formativo, com o fim do mesmo,

“Mas assim, eu só queria acrescentar Nati, que a minha visão de avaliação mudou muito depois que a gente começou esse estudo.” (Professora de área específica 08 – Encontro online)

“Eu falo assim, eu gostei muito do bate-papo. Como a gente cresce com a conversa de outras pessoas, pessoas que não pensam como a gente também e pessoas que pensam como a gente, vê se a gente está no caminho e é bom. A gente não lê mais tanto, quando a gente não está estudando o tempo todo e quando a gente estuda, a gente lê e a gente fala assim: “caraca, é, é desse jeito, como que eu estou para trás”. É muito bom, eu gostei de participar e muito.” (Professora de Área Específica 04 – encontro online)

“Quero te agradecer pelo convite Nati, fiquei muito feliz de participar também. Aprendi muito com esse grupo! Os relatos foram maravilhosos.” (Professora de área específica 08 – encontro online)

Outro ponto a destacar foi a importância dos momentos que constituíram esse momento empírico da pesquisa, desde o momento da problematização inicial, onde as participantes tiveram contato com conceitos iniciais que traziam sobre avaliação, o momento de aprofundamento teórico, onde as participantes da pesquisa tiveram o contato com a teoria, e puderam refletir sobre suas ideias iniciais de avaliação comparando-as com as ideias dos autores, até o momento de construção coletiva, o qual propiciou a construção coletiva de caminhos para uma avaliação do processo de ensino-aprendizagem em uma perspectiva crítico-emancipatória. Essa importância desses encontros formativos regados a diálogos e reflexões de suas próprias práticas, pode ser comprovada por meio da seguinte fala,

“Eu também gostei muito de participar. Geralmente, quando eu participava, assim, não de Mestrado, mas de TCC, eles me mandavam só coisas para eu poder preencher e eu nunca tinha essa interação. Então, eu achei muito válido. Igual a [...] colocou, a gente aprende muito. A gente abre o nosso campo da visão para outras coisas e faz a gente repensar na nossa própria prática.” (Professora de Área específica 07 – encontro online)

Nesse ínterim e de acordo com Nogueira, Neres e Brito (2016) o Mestrado Profissional em Educação, vem se mostrando um importante instrumento de formação para os professores da Educação Básica, permitindo que eles consigam focar suas pesquisas e reflexões nas situações reais da sala de aula, tendo assim, condições de serem protagonistas de sua formação e transformação profissional. Por isso, o Mestrado Profissional em Educação, se constitui em um importante espaço de formação, que permitiu aos profissionais da educação novos olhares e novas perspectivas em relação a sua prática docente. Corroborando com esse diálogo, esse processo formativo do Mestrado Profissional em Educação, também trouxe mudanças significativas na prática profissional da pesquisadora, uma vez que por meio da pesquisa, e pela função exercida de Supervisora Escolar, é possível construir um caminho para que consigamos conduzir uma educação que visa atender as especificidades dos sujeitos que emergem em nossas escolas em substituição de concepções mercantilistas e utilitárias, cujo único objetivo é o enriquecimento de minorias da nossa sociedade.

À vista disso, diante de todo esse processo formativo experimentado, foram desconstruídos e construídos novos conhecimentos acerca do processo de avaliação da aprendizagem enquanto pesquisadora e diante de tudo que foi vivenciado nesse período, posso definir que as condições necessárias para que um conceito de avaliação crítico-emancipatória de fato se concretize, de forma sintetizada, seria elencado de acordo com os seguintes pontos:

- 1 – Na perspectiva crítico-emancipatória, o currículo/conteúdos/planos de ensino oficiais e padronizados, devem ser superados, a fim de se construir junto à comunidade escolar, um currículo que permeie as necessidades dos sujeitos que vivem nessa comunidade, a fim de propiciar soluções para possíveis problemas encontrados, assim como reivindicarem para si melhores condições de vida, mediante o refinamento do senso crítico dos sujeitos;
- 2 – As atividades e tarefas escolares a serem realizadas junto ao aluno, precisam superar a expectativa meramente reprodutora desses sujeitos. Devem ser ofertadas tarefas escolares desafiadoras, tarefas que sejam problematizadoras da realidade concreta para provocar o aluno a refletir sobre dada situação que já foi anteriormente abordada no currículo construído em regime de colaboração com a comunidade escolar;
- 3 – Superar a ideia de que as tarefas/atividades terão uma nota ao final de sua realização. Na perspectiva crítico-emancipatória, o quesito nota do ponto de vista pedagógico não é necessário, sendo necessário apenas do ponto de vista burocrático do sistema escolar. Deve

ser valorizado as interações sociais, o avanço do aprendizado e do envolvimento dos alunos, ou seja, deve-se levar em consideração os aspectos qualitativos do processo de ensino-aprendizagem;

4 – Deve-se nessa perspectiva de avaliação, superar a usual forma encontrada em nossas escolas, de quantificar determinadas questões em determinadas atividades/tarefas/provas, suprimindo assim, aquela velha narrativa de que cada questão tem um determinado peso (nota). Mas ao contrário, diante dos erros dos alunos, não devemos “tirar nota” mas sim, usar desse momento para corrigir essas falhas juntos aos alunos, para que assim, eles de fato consigam aprender determinado conteúdo trabalhado;

5 – No momento da devolutiva de determinadas tarefas utilizadas para se investigar a situação da aprendizagem dos alunos, os professores não devem usar desse momento para constranger, segregar, punir, mas sim, propiciar um momento de reflexão coletiva sobre o processo de ensino-aprendizagem como um todo, com todos os seus atores. Os professores precisam também, a partir dessa problematização coletiva, apontar novas possibilidades de aprendizagem para determinado conteúdo trabalhado;

6 – Outro ponto importante na perspectiva crítico-emancipatória é sobre a retomada do conteúdo com os alunos, após um resultado insatisfatório obtido com a investigação do processo de ensino-aprendizagem. Nesse caso, deve-se superar a “pressa”, a “pressão”, para dar continuidade ao conteúdo, após constatação de que os alunos em sua maioria ainda não aprenderam o conteúdo trabalhado. Nesse momento, o primordial é a retomada desse conteúdo a partir de novos diálogos entre alunos e professor, para replanejamento das atividades curriculares

7 – Deve-se superar o “*pré-conceito*”, a rotulação dos alunos por não terem concretizado sua aprendizagem em determinados conteúdos trabalhados. É necessário acolher esse aluno e junto a ele traçar nossas possibilidades de aprendizagem, seja por meio da colaboração com outros alunos, seja por meio de programas que garantam e que deem condições a esses alunos de concretizar sua aprendizagem. Sabemos, que essa última opção requer investimento em políticas públicas para subsidiarem a concretização da aprendizagem dessas crianças, adolescentes e jovens que emergem de nossa realidade de escola pública;

8 – Na perspectiva crítico emancipatória, deve-se também superar a ideia de que a nota venha do professor, que ele irá “distribuir” a nota aos alunos de forma unilateral. A nota nessa

perspectiva deve ser construída coletivamente a partir da construção de menções quantitativas, após análises qualitativas. Nesse caso, a nota pode ser caracterizada como um mero detalhe que surgirá naturalmente após a construção coletiva, por meio da autoavaliação, ao final do processo avaliativo;

9 – E por fim, não é possível avaliação crítico-emancipatória sem a realização de autoavaliação. Para isso, é necessário superar a ideia de os alunos não possuem capacidade, maturidade, conhecimento, disciplina, organização entre outros aspectos cognitivos e sociais para avaliar o seu próprio processo de aprendizagem e o trabalho do professor. O professor precisa fazer com que o seu trabalho seja objeto de reflexão por si e pelos próprios alunos, fomentando neles, dessa forma, o senso crítico.

Nessa perspectiva, consideramos ser valioso o produto dessa dissertação, representada pela formação realizada com os professores, mediante suas etapas de estruturação, planejamento, tendo como fundamento o diálogo, a problematização coletiva, proporcionando momentos de riquíssimas contribuições e trocas de conhecimento.

Os caminhos trilhados, os tópicos trabalhados, os momentos desenvolvidos, o processo do programa de formação para construção de um conceito de avaliação crítico-emancipatória do processo de ensino-aprendizagem, seguiram os princípios da pesquisa participante que é compreendida como um repertório diferenciado e múltiplo de experiências coletivas, no caso desta pesquisa, experiências e conhecimentos sobre avaliação, que foram destinadas a superar resquícios de processos avaliativos que segregam, que diminuem, que excluem a heterogeneidade que emerge de nossas escolas atualmente. Desse ponto de vista, Brandão e Streck (2006) enfatizam que a pesquisa participante é

Uma múltipla teia de e entre pessoas que, ao invés de estabelecer hierarquias de acordo com padrões consagrados de ideias preconcebidas sobre o conhecimento e seu valor, as envolva em um mesmo amplo exercício de construir saberes a partir da ideia tão simples e tão esquecida de que qualquer ser humano é, em si mesmo e por si mesmo, uma fonte original e insubstituível de saber (Brandão e Streck, 2006, p. 12-13).

Enfim, entendemos que há muito o que caminhar no campo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem nas escolas no campo, desde o esclarecimento do conceito, expectativas e função nas escolas camponesas, porém, esse caminho começa pela reflexão e problematização da realidade de cada professor e professora, em prol de uma avaliação que

seja humanizadora. Por isso, pensamos que o desenvolvimento da dissertação, produto, seu acabamento e interesse pelo tema não se esgotam com o fim dessa pesquisa. Essa dissertação representa o fim de uma etapa e nossa expectativa é que ela possa apoiar outros estudos, outras pesquisas, outros produtos educacionais que emergirem no âmbito da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, incitando novos saberes e novos conhecimentos de forma coletiva. A contribuição desta dissertação depreende a respeito da possibilidade de mudanças na prática avaliativa a todos e todas que estiverem disponíveis a refletir e agir, a testemunhar e se comprometer na busca de uma avaliação do processo de ensino-aprendizagem mais justa, a fim de se diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz.

E se fôssemos fazer de novo como seria? Acredito que seriam novas reflexões, novas descobertas, uma nova investigação, pois a pesquisadora de dois anos atrás foi atravessada por esse processo e já não é mais a mesma. A pesquisadora é a profissional que continuará seu trabalho nas escolas, independente do segmento atendido, acreditando que a mudança é difícil, mas se faz possível em tudo o que a educação propõe.

Por fim, acredito que nem sempre possuímos o controle de nossas vidas. Às vezes somos carregadas por ventanias, outras vezes navegamos em meio a plenas calmarias. De uma forma ou de outra, paramos em alguns portos que não temos conhecimentos e nesses portos nos refazemos para podermos continuar a navegar. Neste momento, o Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo vem sendo o meu porto, que me impulsionou para novas leituras e novos diálogos no campo da avaliação, que me proporcionaram a cada momento uma nova descoberta. O próximo porto? Destino incerto! Pois como disse Paulo Freire, “existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo” (FREIRE, 1987, p. 78). Dito isso, entendemos que “o mudar é difícil, mas é possível”.

8 REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Mere. Avaliação e progressão continuada: subsídios para uma reflexão. *In*: CAPPELLETTI, Isabel. **Avaliação Educacional: fundamentos e Práticas**. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2001.
- ANGOTTI, José André; DELIZOICOV, Demétrio. **Metodologia do Ensino de Ciências**. 2ª ED. São Paulo: Cortez, 2000.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma Educação do campo**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- ARROYO, Miguel González. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília/DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999.
- BALLESTER, Margarita. *et al.* **Avaliação como apoio à aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BATISTA, Lilian de Oliveira; BORGES, Rejane Simões; BRANDÃO, Amanda Ribeiro. **Educação do campo: desafios e possibilidades das práticas docentes na educação infantil**. Serra, 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.
- BERNI, Regiane Ibanhez Gimenes. **Mediação: o conceito vygotskyano e suas implicações na prática pedagógica**. LAEL/PUC - SP, (p. 2553 a p. 2542).
- BONAMINO, A. **Tempos de avaliação educacional**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Parecer CNB/CEB nº 36/2001: **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: Incra/MDA, 2008.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 03 nov. 2019.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 22 mar. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, Congresso Nacional. Brasília: MEC/SEF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Brasília, 2007. Presidente Prudente, 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 196, de 10 de outubro de 1996. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, **Diário Oficial da União**, 16 out. 1996.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010: **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária – Pronera.**

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Pesquisar-Participar. *In*: _____ (Org.). **Pesquisa Participante**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 09-16.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. STRECK, Danilo Romeu. **Pesquisa participante**: A Partilha do saber. Aparecida-SP: Ideias & Letras, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988/10662>. Acesso em 28 jan. 2021.

BRAVO, R. S. **Técnicas de investigação social**: Teoria e exercícios. 7 ed. Ver. Madrid: Paraninfo, 1991.

BROOKE, N.; CUNHA, M. A. A.; Faleiros, M. **Avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados**. GAME/FAE/UFMG apoio Fundação Victor Civita. Relatório de pesquisa. 2011. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/pdf/livro2-01-avaliacao.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2020. http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/avaliacao_externa_fvc.pdf

CAED/UFJF, (2020). **O que é avaliação educacional**. Disponível em: <http://www.caed.ufjf.br/> Acesso em: 21 jan. 2021.

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CORSETTI, Berenice. O Banco Mundial e a influência na avaliação da educação básica brasileira. *In*: WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Avaliação em Larga Escala: questões polêmicas**. Brasília, Liber Livro, 2012.

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

CÔCO, Dilza. **Avaliação Externa da Alfabetização: O Paebes-alfa no Espírito Santo**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Vitória, 2014.

DANTAS, Larissa Martins. **Avaliação externa e prática docente: o caso do sistema permanente de avaliação da educação básica do Ceará (SPAECE) em uma escola em Maracanaú-CE**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2015.

DELBONI, Juber Helena Baldotto. **Imagem e memória: uma análise da escola multisseriada na comunidade do campo em Santa Maria de Jetibá-ES**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo Santo. Vitória, 2016.

DEMO, P. Educar pela pesquisa. 6.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. *In*: _____. **Universidade, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstrutivos**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2005.

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

DETTMANN, Jandira Marquardt. **Práticas e Saberes da Professora Pomerana: um estudo de caso sobre interculturalidade**. 2014. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Do Espírito Santo, 2014.

DETTMANN, Jandira Marquardt. **Práxis docente pomerana: cultura, língua e etnicidade**. 2020. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Do Espírito Santo, 2020.

ESTEBAN, M.T. **Escola, currículo e avaliação**. 2 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

ESTEBAN, M.T. A avaliação no cotidiano escolar. *In*: _____. (Org.) **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 6.ed. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2008. (Coleção: Pedagogias em Ação).

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender**. Fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: UNESP, 2009.

FERNANDES, O. Claudia. **Avaliação das Aprendizagens: relação com o papel social da escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

FERNÁNDEZ, Ana; ALTAMIRANO, Aballi. “Where is Paulo Freire?”. *International Communication Gazette*, 78 (7): 677-683, 2016.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (Fonec). **Carta de criação do Fórum Nacional de Educação do Campo**. Brasília: Fonec, agosto de 2010.

FRANCISCO, Julaine Guimarães Gonçalves; MORAES, Dirce Aparecida Foletto de. **A autoavaliação como ferramenta de avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem**. Curitiba, 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7225_4132.pdf. Acesso em: 03 de mar. 2020.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**, 2ª.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. **Por uma pedagogia da pergunta**. 4ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.

FREITAS, Luiz Carlos de; SORDI, Maria Regina Lemes de; MALAVASI, Maria Marcia Sigrist; FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis: Vozes, 2009. 88p.

GADOTTI; Moacir. **Paulo Freire: Uma biobibliográfica**. São Paulo: Brasília. Editora Cortez Instituto Paulo Freire: Unesco, 1996.

GADOTTI, Moacir y Paulo Abrão. **Paulo Freire: Anistiado político brasileiro**. Brasília: Comissão de Anistia do Ministério da Justiça. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2012

GIOVEDI, Valter Martins. **O currículo crítico-libertador como forma de resistência e de superação da violência curricular**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2012.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho. **Programa Escola Ativa: educação do campo e trabalho docente**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

HARTUWIG, Adriana V. Guedes. **Professores(as) Pomeranos(as): Um estudo de caso sobre o Programa de Educação Escolar Pomerana - Proepo - desenvolvido em Santa Maria de**

Jetibá/ES. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar respeitar primeiro educar depois**. 1ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação** – mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 19.ed. Porto Alegre: Mediação, 1996.

HOFFMANN, Jussara. **Pontos e Contra Pontos do pensar ao agir em avaliação**. 8ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira; LEITE, Maria Cecília Lorea. Modos de Gestão e políticas de avaliação: entre o gerencialismo e a democracia. *In*: WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Avaliação em Larga Escala**: questões polêmicas. Brasília, Liber Livro, 2012.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Infográficos: dados gerais do município de Santa Maria de Jetibá. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=320455&search=|santa-maria-de-jetiba>> Acesso em 17 de abril de 2020.

INEP, (2020). Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 20 de jan. de 2021.

INCAPER. Diagnóstico da Agricultura no Espírito Santo. Disponível em: <<http://www.incaper.es.gov.br/pedeag/diagnostico02.htm>>. Acesso em: 17 abr. 2020.

KRAEMER, Elisabety Pereira. A avaliação da aprendizagem como processo construtivo de um novo fazer. Disponível em: Acesso em: 20/07/2020.

JESUS, Janinha Gerke. **Sentidos da Formação docente para a profissionalização – na voz do professor do campo**. Estado do Espírito Santo – Brasil. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória: 2014.

KÜSTER, Síntia Bausen. **Cultura e língua pomeranas**: um estudo de caso em uma escola do ensino fundamental no município de Santa Maria de Jetibá – Estado do Espírito Santo – Brasil. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória: 2015.

LAKOFF, G. Women, fire, and dangerous things: what categories reveal about the mind. Chicago: The University of Chicago, 1987.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo-SP: Cortez, 1994.

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

- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em Educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2018.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARTINS, Onilza Borges; MOSER, Alvino. Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch. **Revista Intersaberes**, vol. 7, n.13, p. 8 – 28, jan./jun. 2012.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo, EPU, 1986.
- MOREIRA, H. e CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- NOGUEIRA, E. G. D; NERES, C. C.; BRITO, V. M. de. Mestrado Profissional em Educação: a constituição do professor/pesquisador e o retorno para a escola. **Revista da FAEEBA Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 47, p. 63-75, 2016.
- OLIVEIRA, Eliana de; ENS, Romilda Teodora; FREIRE, Daniela B. S. Andrade; MUSSIS, Carlo Ralph de. Análise de Conteúdo e Pesquisa na Área da Educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 4, n. 9, maio/ago., 2003, p. 1-17. Pontifícia Universidade Católica do Paraná Paraná, Brasil.
- PAEBES. Paebes - CAEd/UFJF, 2020. Disponível em: <http://www.paebes.caedufjf.net/o-programa/historico/>. Acesso em: 22 fev. 2020.
- PERBONI, Fabio; GIORGI, Cristiano Amaral G. Di. **Uma análise das avaliações em larga escala sob a perspectiva de Paulo Freire**.
- PIEIDADE, M. A. R. **Introdução à teoria da classificação**. Rio de Janeiro: Interciência, 1983.
- PREFEITURA Municipal de Santa Maria de Jetibá. **O município: dados gerais**. Disponível em: www.pmsmj.es.gov.br/. Acesso em: 10 abr. 2020.
- RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- RISCAL, José Reinaldo; LUIZ, Maria Cecília. **Gestão democrática e a análise de avaliações em larga escala: o desempenho de escolas públicas no Brasil**. São Carlos, SP, 2016.
- RÖELKE, Helmar. **Descobrimos raízes: aspectos geográficos, históricos e culturais da Pomerânia**. Vitória: UFES, 1996.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros; ROTHEN, José Carlos. **Avaliação e qualidade na educação: uma visita à discussão francesa**. In: Seminário Nacional Universitas/br, 22; 2014, Natal. **Anais...** Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2014.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SAUL, Ana Maria. Referenciais freireanos para a prática da avaliação. In: CAPPELLETTI, Isabel Franchi. **Avaliação da Aprendizagem: Discussão de Caminhos**. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2007.

SEDU, Secretaria da Educação. Governo do Estado do Espírito Santo, 2020. Disponível em <<https://sedu.es.gov.br/paebes>>. Acessado em 22 fev. 2020.

SEGATTO, I. C. **Como ideias se transformam em reformas: um estudo comparativo das mudanças educacionais orientadas pelo desempenho nos estados brasileiros**. 2011. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, São Paulo, 2011.

SILVA, Adenilde Stein [et. al.]. **Educação do Campo: saberes e práticas**. Coleção Educação do Campo. Vitória/ES: EDUFES, 2013.

SILVA, Itamar Mendes da. In: RODRIGUES, Alexsandro. **Currículo na formação de professores diálogos possíveis**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Núcleo de Educação Aberta e à Distância, 2011.

TRESSMANN, Ismael. Bilinguismo no Brasil: o caso da comunidade pomerana de Laranja da Terra. **Revista da Associação de Estudos da Linguagem do Rio de Janeiro** (ASSEL - Rio). Rio de Janeiro, IFRJ, 1998.

TRESSMANN, Ismael. **Da Sala de Estar à Sala de Baile**. Estudo Etnolinguístico de Comunidades Camponesas Pomeranas do Estado do Espírito Santo. Tese de Doutorado em Linguística. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005.

TRESSMANN, Ismael. **Dicionário Enciclopédico Pomerano: português**. Santa Maria de Jetibá, 2006.

TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre, Globo, 1974.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: avaliação em políticas educacionais**, v. 19, n.73, Rio de Janeiro, out./dez. 2011.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Sistema de Avaliação da Educação no Brasil: abordagem por níveis de segmentação. In: _____. **Avaliação em larga escala: foco na escola**. Brasília: Liber, 2010.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação**. Concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 11ª ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VYGOTSKY, L. S. - **Obras Escogidas** (v.3 e 4). Madrid, Aprendizagem/Visor, 1995.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ARTIGOS, DISSERTAÇÕES E TESES DE PORTAIS DE PERIÓDICOS E BANCO DE DISSERTAÇÕES E TESES DA CAPES E LIVROS

Descritor utilizado: Metodologia de Pesquisa

Título	Autor	Tipo	Ano
Pesquisa em Educação: a pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas	Maria Amélia Santoro Franco; Selma Garrido Pimenta	Livro	2018
Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: Teoria e prática	Wivian Weller; Nicolle Pfaff	Livro	2013
Pesquisa Qualitativa do Início ao Fim	Robert K. Yin	Livro	2016
Pesquisa em Educação - Abordagens Qualitativas	Menga Lüdke; Marli E.D.A André	Livro	2013
Pesquisa em educação: Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação	Maria Amélia Santoro Franco; Selma Garrido Pimenta	Livro	2008
Pesquisa Participante: a Partilha do Saber	Carlos Rodrigues Brandão; Danilo Romeu Streck	Livro	2012
Metodologia da pesquisa-ação	Michel Thiollent	Livro	2011
Questões de método na construção da pesquisa em Educação	Evandro Ghedin; Maria Amélia do Rosário Santoro Franco	Livro	2008
Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais	Antonio Chizzotti	Livro	2011
Repensando a Pesquisa Participante	Carlos Rodrigues Brandão	Livro	1999
A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador	Carlos Rodrigues Brandão	Livro	2003

APÊNDICE B – ARTIGOS, DISSERTAÇÕES E TESES DE PORTAIS DE PERIÓDICOS E BANCO DE DISSERTAÇÕES E TESES DA CAPES E LIVROS

Descritor utilizado: Grandes concepções de avaliação

Título	Autor	Tipo	Ano
Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições	Cipriano Carlos Luckesi	Livro	2011
Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico		Livro	2011
Avaliação da Aprendizagem Escolar – Estudos e Proposições		Livro	2011
Avaliação da aprendizagem na escola - Reelaborando conceitos e recriando a prática		Livro	2005
O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?		Artigo	2000
Avaliação em Educação: Questões Epsitemológicas e Práticas		Livro	2018
Avaliação Educacional: Caminhando pela Contramão	Luiz Carlos de Freitas; Maria Márcia Sigrist Malavasi; Helena Costa Lopes de Freitas; Mara Regina Lemas de Sordi	Livro	2012
Questões de Avaliação Educacional	Luiz Carlos de Freitas	Livro	2003
Avaliação da aprendizagem escolar	Celso Antunes	Livro	2012
Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos	Maria Teresa Esteban (org.)	Livro	2003
Princípios básicos de currículo e ensino	Ralph W. Tyler	Livro	1974
Pontos e Contrapontos do pensar ao agir em avaliação	Jussara Hoffmann	Livro	2005
Avaliar respeitar primeiro educar depois		Livro	2008
Práticas avaliativas e aprendizagens significativas	Janssen Felipe da Silva; Jussara Hoffmann; Maria Teresa Esteban	Livro	2006
O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar	Maria Teresa Esteban	Livro	2006
Ensino: as abordagens do processo	Maria da Graça Nicoletti Mizukami	Livro	1986

APÊNDICE C – ARTIGOS, DISSERTAÇÕES E TESES DE PORTAIS DE PERIÓDICOS E BANCO DE DISSERTAÇÕES E TESES DA CAPES E LIVROS

Descritor utilizado: Avaliações de Larga Escala e Avaliações Externas

Título	Autor	Tipo	Ano
A Universidade Vai À Escola Pública Em Tempos De Avaliação Em Larga Escala	José Licínio Backes; Ruth Pavan	Livro	2018
Avaliação do Paebes: a influência do programa nas práticas pedagógicas: um estudo de caso	Lucivania Alves Rodrigues Del Pieri	Dissertação	2015
Avaliação Em Larga Escala - Questões Polêmicas	Flávia Obino Corrêa Werle	Livro	2011
Avaliação Em Larga Escala: Foco na Escola	Flávia Obino Corrêa Werle	Livro	2010
Avaliação Externa e Prática Docente: o caso do sistema permanente de avaliação da educação básica do Ceará (space) em uma escola em Maracanaú-CE	Larissa Martins Dantas	Dissertação	2015
Avaliações em larga escala: impactos na escola e nas práticas docentes	Silvia Rozane de Souza Avila de Souza	Dissertação	2016
Currículo e avaliação de larga escala: performatividade e autonomia docente na Rede Estadual do Rio de Janeiro	Rodrigo Mendonca dos Santos	Dissertação	2017
Gestão Democrática e a Análise de Avaliações de Larga Escala: o desempenho de escolas públicas no Brasil	José Reinaldo Riscal; Maria Cecília Luiz	Livro	2016
Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino	Flávia Obino Corrêa Werle	Artigo	2011
Uma análise das avaliações em larga escala sob a perspectiva de Paulo Freire	Fabio Perboni; Cristiano Amaral G. Di Giorgi	Artigo	2013

APÊNDICE D – ARTIGOS, DISSERTAÇÕES E TESES DE PORTAIS DE PERIÓDICOS E BANCO DE DISSERTAÇÕES E TESES DA CAPES E LIVROS

Descritor utilizado: Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo - PAEBES

Título	Autor	Tipo	Ano
http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/pagina-exemplo/tipos-de-avaliacao/avaliacao-externa/	CAED	Home Page	Acessado em 20/04/2019, às 16h30min
http://www.paebes.caedufjf.net/o-programa/historico/			Acessado em 20/04/2019, às 16h34min
http://www.paebes.caedufjf.net/colecoes/2017-2/			Acessado em 20/04/2019, às 16h39min
Avaliação Externa da Alfabetização: O Paebes-alfa no Espírito Santo	Dilza Côco	Tese	2014

APÊNDICE E – ARTIGOS, DISSERTAÇÕES E TESES DE PORTAIS DE PERIÓDICOS E BANCO DE DISSERTAÇÕES E TESES DA CAPES E LIVROS

Descritor utilizado: Avaliação Crítico-Emancipatória

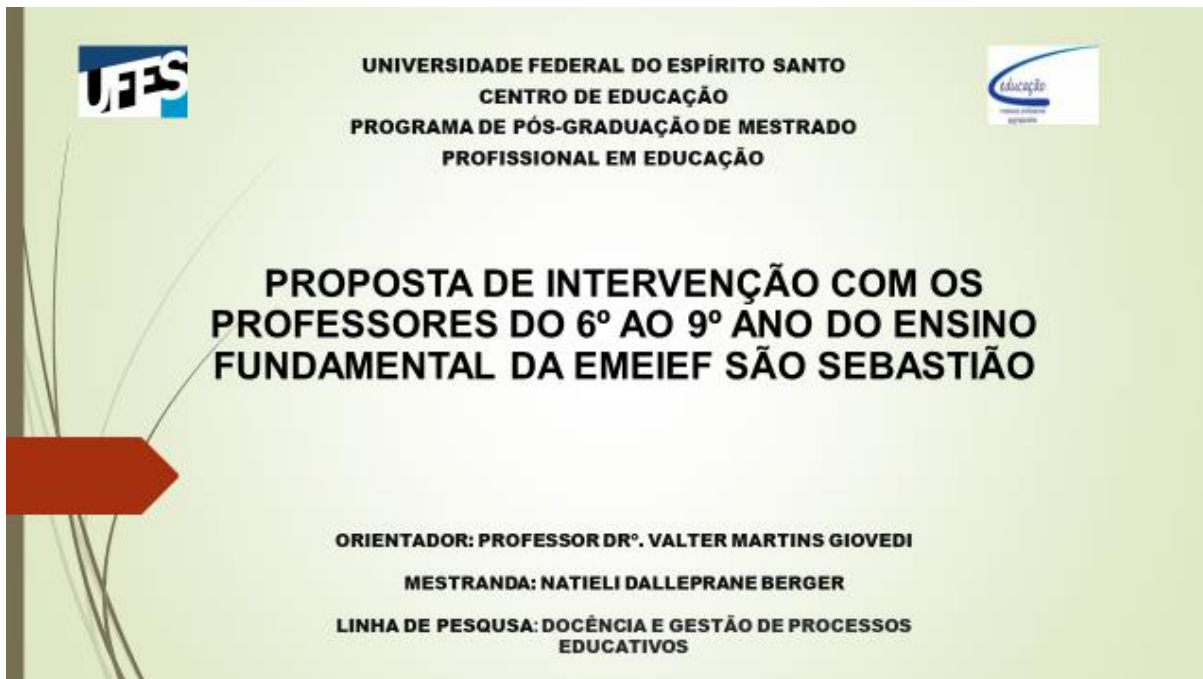
Título	Autor	Tipo	Ano
Avaliação emancipatória: desafios a teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo	Ana Maria Saul	Livro	1988
Paulo Freire: Uma Prática Docente a Favor da Educação Crítico-libertadora		Livro	2015
Avaliação - Concepção Dialética-Libertadora Do Processo De Avaliação Escolas	Celso dos S.Vasconcellos	Livro	1998
Avaliação da Aprendizagem: Práticas de Mudança - por uma práxis transformadora		Livro	2005
O currículo crítico-libertador como forma de resistência e de superação da violência curricular	Valter Martins Giovedi	Tese	2012
Ciclos, Seriação e Avaliação:confronto de lógicas	Luiz Carlos de Freitas	Livro	2003
Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.	Paulo Freire	Livro	1997
Educação como prática de liberdade		Livro	2003
Pedagogia do Oprimido		Livro	1987
A avaliação escolar na perspectiva da educação do campo: modelos em conflito	Silvani da Silva; Maria Cristina dos Santos Bezerra; Vera Lúcia Silveira Botta Ferrante	Trabalho de Conclusão de Curso	2003
Educação do campo, avaliação e currículo: um olhar a partir da interculturalidade crítica	Denise Xavier Torres	Artigo	2013
Perspectivas de avaliação da aprendizagem: dos dogmas, rituais e ritos à ética do bom senso	Sheyla Maria Fontenele Macedo	Artigo	2019
Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas	José Eustáquio Romão	Livro	2001
Avaliação da Aprendizagem: discussão de caminhos	Isabel Franchi Cappelletti (org.)	Livro	2007
Avaliação Educacional: Fundamentos e Práticas		Livro	2001
Avaliação das Aprendizagens: sua relação com o papel social da escola	Claudia O. Fernandes (org.)	Livro	2014



APÊNDICE F – ARTIGOS, DISSERTAÇÕES E TESES DE PORTAIS DE PERIÓDICOS E BANCO DE DISSERTAÇÕES E TESES DA CAPES E LIVRO

Descritor utilizado: Educação do Campo

Título	Autor	Tipo	Ano
A educação básica e o movimento social do campo	Miguel Gonzalez Arroyo; Bernardo Mançano Fernandes	Livro	2009
Educação do Campo - Desafios para a formação de professores	Aracy Alves Martins; Maria Isabel Antunes-Rocha	Livro	2009
Educação do Campo - Formação continuada de professores na prática	Mônica Nickel	Livro	2018
Educação do Campo e Infâncias	Erineu Foerste; Valdete Côco; Gerda Margit Schütz- Foerste; Bernd Fichtner; Imbke Behnken.	Livro	2015
Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão.	Mônica Castagna Molina	Livro	2006
Educação do Campo Recortes no tempo e no espaço	Gilberto Luiz Alves	Livro	2009
Educação do Campo Saberes e Práticas	Adenilde Stein Silva; Charles Moreto; Erineu Foerste; Janinha Gerke de Jesus; Maria Aparecida Trarbach.	Livro	2012
Educação Infantil do Campo	Ana Paula Soares da Silva; Jaqueline Pasuh; Juliana Bezzon da Silva.	Livro	2012
Escola de Direito - Reiventando a Escola Multisseriada	Maria Isabel Antunes-Rocha; Salomão Mufarrej Hage	Livro	2010
Formação e profissão docente do campo	Janinha Gerke de Jesus	Livro	2018
Gerações de professoras de escolas de classes multisseriadas do campo	Charles Moreto	Tese Doutorado	2015
Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais.	Bernardo Mançano Fernandes	Artigo	2005
Por uma Educação do Campo	Miguel Gonzales Arroyo; Roseli Salete Caldart; Mônica Castagna Molina.	Livro	2011
Produção Escrita na Educação do Campo	Roseli Gonoring Hehr	Livro	2018
Dicionário da Educação do Campo	Roseli Salete Caldart; Isabel Brasil Pereira; Paulo Alentejano; Gaudênio Frigotto (org.)	Livro	2012

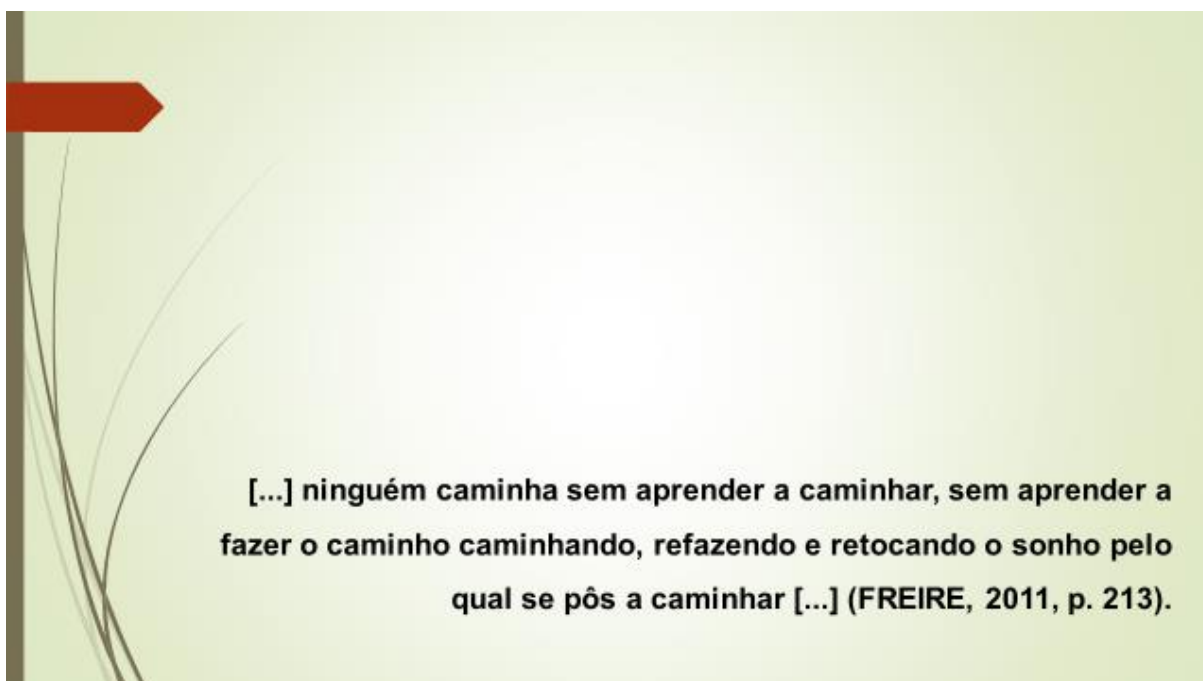
APÊNDICE G – APRESENTAÇÃO UTILIZADA NO MOMENTO DE PROBLEMATIZAÇÃO INICIAL



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

**PROPOSTA DE INTERVENÇÃO COM OS
PROFESSORES DO 6º AO 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL DA EMEIEF SÃO SEBASTIÃO**

ORIENTADOR: PROFESSOR DRº. VALTER MARTINS GIOVEDI
MESTRANDA: NATIELI DALLEPRANE BERGER
**LINHA DE PESQUISA: DOCÊNCIA E GESTÃO DE PROCESSOS
EDUCATIVOS**



**[...] ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a
fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo
qual se pôs a caminhar [...] (FREIRE, 2011, p. 213).**



OBJETIVO DO ENCONTRO:

Possibilitar aos participantes que tomem contato com as visões de avaliação que eles mesmos possuem e reflitam sobre elas a partir de perguntas problematizadoras.



PERGUNTA 01 DO QUESTIONÁRIO:

Qual a função/finalidade que você atribui ao processo de avaliação da aprendizagem na sua prática educativa?

RESPOSTAS:

Fala 01: "O processo de avaliação da aprendizagem, ao meu ver, tem a função de verificar se o aluno compreendeu os conteúdos abordados nas aulas, se adquiriu novos conhecimentos e se atingiu os objetivos propostos".

Fala 02: "Diagnosticar e acompanhar de modo permanente o desenvolvimento integral do aluno".

Fala 03: "Na minha opinião a avaliação é um processo contínuo, pois, o aluno sempre será observado quanto ao seu desenvolvimento. Se realmente aprendeu, quais são suas habilidades ou a falta delas. E a avaliação do meu trabalho, se tenho que mudar a metodologia, o que mais se adequa a realidade da turma".

QUESTÃO PROBLEMATIZADORA:

Qual você considera mais adequada? Por quê?



PERGUNTA 02 DO QUESTIONÁRIO:

Quais instrumentos avaliativos você utiliza durante o trimestre?



RESPOSTAS:

Fala 01: “Avaliações escritas específicas”/ “Prova escrita”/
“Prova objetiva”/ “Prova discursiva”

Fala 02: “Autoavaliação”



QUESTÃO PROBLEMATIZADORA:

Qual você considera mais adequada? Por quê?



PERGUNTA 03 DO QUESTIONÁRIO:

Como você realiza a avaliação dos seus estudantes na prática? Conte o passo-a-passo tomando como exemplo um dos instrumentos que você citou na questão 2.

RESPOSTAS:

Fala 01: “Prova. Seleção de um conteúdo trabalhado. Revisão desse conteúdo. Questões discursivas e objetivas dentro das habilidades propostas no conteúdo. Recuperação paralela para os estudantes que precisar”.

Fala 02: “Autoavaliação (diário de bordo): O aluno é orientado e motivado a registrar de forma escrita cada aula vivenciada, destacando aspectos como o processo de desenvolvimento da mesma, aspectos históricos e técnicos e observações relacionadas à sua participação e contribuição no processo de desenvolvimento da mesma. A partir disso, alguns momentos aleatórios são destinados para a socialização dos registros. Avalia-se a escrita, a oralidade e a capacidade de reflexão do aluno”.

QUESTÃO PROBLEMATIZADORA:

Qual você considera mais adequada? Por quê?

PERGUNTA 04 DO QUESTIONÁRIO:

O que você pensa do uso da nota/conceitos/menções etc. como forma de registrar o desempenho em avaliações? Justifique.

RESPOSTAS:

Fala 01: "Na minha opinião, nota é algo muito objetivo, não é capaz de abarcar a totalidade dos fatos, mas vale como mecanismo de registro, é um instrumento importante para mensura a promoção, ou não, do aluno. Incentiva alcançar novos objetivos no caminho do conhecimento, e no caso de concursos, análise de currículo escolar com fins de bolsas de estudo, ou até mesmo para o mercado de trabalho, pode funcionar como forma de seleção. Por isso, mesmo a nota não definindo ninguém, na minha opinião ela é importante para os alunos e professores".

Fala 02: "Descordo do uso de notas. Atribuir valores, apesar de parecer algo mais prático, torna-se, muitas das vezes, uma ferramenta injusta, principalmente quando se avalia o processo de aprendizado de modo fragmentado".

Fala 03: "Penso que é necessário, porém, não sei se é justo pois existem dois lados. Temos o lado do aluno que se dedica e é participativo, porém nas provas muitas vezes não consegue "provar" todo o seu conhecimento e existe aquele aluno que não é tão participativo nas aulas e não leva os estudos muito a sério e nas provas consegue obter uma boa pontuação".



QUESTÃO PROBLEMATIZADORA:

Qual você considera mais adequada? Por quê?



REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

APÊNDICE H – APRESENTAÇÃO UTILIZADA NO MOMENTO DO APROFUNDAMENTO TEÓRICO

(PARTE 01)



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



PROPOSTA DE INTERVENÇÃO COM OS PROFESSORES DO 6º AO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA EMEIEF SÃO SEBASTIÃO

APROFUNDAMENTO TEÓRICO – PARTE 01

ORIENTADOR: PROFESSOR DR. VALTER MARTINS GIOVEDI

MESTRANDA: NATIELI DALLEPRANE BERGER

LINHA DE PESQUISA: DOCÊNCIA E GESTÃO DE PROCESSOS EDUCATIVOS

OBJETIVO DO ENCONTRO:

Possibilitar que os participantes reflitam sobre os limites, contradições e as consequências da concepção tradicional de avaliação.



PERGUNTA 01:

Segundo os autores, qual a função/finalidade da avaliação, de acordo com a perspectiva tradicional?



PERGUNTA 02:

Segundo os autores, quais os instrumentos avaliativos que decorrem da perspectiva tradicional?



PERGUNTA 03:

Segundo os autores, quais são as etapas da realização da avaliação tradicional?



PERGUNTA 04:

Segundo os autores, como se dá o uso de notas, conceitos e menções, de acordo com a perspectiva tradicional?

PERGUNTA 05:

Segundo os autores, quais as consequências negativas produzidas pela avaliação tradicional?

Para reflexão:

[..] as crianças populares brasileiras não se evadem da escola, não a deixam porque querem. As crianças populares brasileiras são expulsas da escola – não, obviamente, porque esta ou aquela professora, por uma questão de pura antipatia pessoal, expulsa estes ou aqueles alunos ou os reprove. Como dizer de um menino popular, que se “saiu mal” na aplicação de certa bateria de testes, que não tem senso do ritmo, se ele dança eximamente o samba, se ele cantarola e se acompanha ritmando o corpo com o batuque dos dedos na caixa de fósforo? Se o teste para uma tal aferição fosse demonstrar como bailar o samba mexendo o corpo que desenha o mundo ou acompanhar-se com a caixa de fósforos, possivelmente meu neto seria considerado pouco capaz em face dos resultados obtidos pelo menino ou menina popular. (FREIRE, 2000, p.42).

REFERÊNCIAS

- ▀ FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- ▀ LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.
- ▀ MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo, EPU, 1986.

OBRIGADA!!!

(PARTE 02)



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



**PROPOSTA DE INTERVENÇÃO COM OS
PROFESSORES DO 6º AO 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL DA EMEIEF SÃO SEBASTIÃO**

APROFUNDAMENTO TEÓRICO – PARTE 02

ORIENTADOR: PROFESSOR DR. VALTER MARTINS GIOVEDI
MESTRANDA: NATIELI DALLEPRANE BERGER
LINHA DE PESQUISA: DOCÊNCIA E GESTÃO DE PROCESSOS
EDUCATIVOS

OBJETIVO DO ENCONTRO:

Possibilitar que os participantes reflitam sobre o conceito e os princípios de uma avaliação formativa e sobre os da avaliação crítico-emancipatória.



TEXTO SOBRE AVALIAÇÃO FORMATIVA

PERGUNTA 01:

Segundo os autores, qual a função/finalidade da avaliação, de acordo com a perspectiva de avaliação formativa?



PERGUNTA 02:

Segundo os autores, quais os instrumentos avaliativos que decorrem da perspectiva formativa?



PERGUNTA 03 :

Segundo os autores, quais são as etapas da realização da avaliação formativa?



PERGUNTA 04:

Segundo os autores, como se dá o uso de notas, conceitos e menções, de acordo com a perspectiva da avaliação formativa?



**TEXTO SOBRE
AVALIAÇÃO CRÍTICO-
EMANCIPATÓRIA**



PERGUNTA 01:

Segundo os autores, qual a função/finalidade da avaliação, de acordo com a perspectiva da avaliação crítico-emancipatória?



PERGUNTA 02:

Segundo os autores, quais os instrumentos avaliativos que decorrem da perspectiva da avaliação crítico-emancipatória?



PERGUNTA 03:

Segundo os autores, quais são as etapas da realização da avaliação da avaliação crítico-emancipatória?



PERGUNTA 04:

Segundo os autores, como se dá o uso de notas, conceitos e menções, de acordo com a perspectiva da avaliação crítico-emancipatória?

REFERÊNCIAS

- ▶ GONÇALVES, Adair Vieira; NASCIMENTO, Elvira Lopes. **AVALIAÇÃO FORMATIVA: AUTORREGULAÇÃO E CONTROLE DA TEXTUALIZAÇÃO.** Campinas, 49(1):241-257, Jan./Jun. 2010.
- ▶ SAUL, Ana Maria. **Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1299-1311, dez., 2015.

OBRIGADA!!!

APÊNDICE I – APRESENTAÇÃO UTILIZADA NO MOMENTO DA CONSTRUÇÃO COLETIVA

(PARTE 01)



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



PROPOSTA DE INTERVENÇÃO COM OS PROFESSORES DO 6º AO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA EMEIEF SÃO SEBASTIÃO

CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA DE AÇÃO – PARTE 01

ORIENTADOR: PROFESSOR DR^o. VALTER MARTINS GIOVEDI

MESTRANDA: NATIELI DALLEPRANE BERGER

LINHA DE PESQUISA: DOCÊNCIA E GESTÃO DE PROCESSOS
EDUCATIVOS



OBJETIVO DO ENCONTRO:

Reapresentar o conceito de Avaliação Crítico-Emancipatória e possibilitar que os participantes, com base nos princípios dela, respondam coletivamente a Questões fundamentais com a avaliação crítico-emancipatória do processo de ensino-aprendizagem.

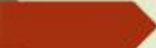


AVALIAÇÃO CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA DA DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM



I - CONCEITO

A Avaliação crítico-emancipatória do ensino-aprendizagem é o processo pelo qual os sujeitos coletivamente realizam uma reflexão crítica sobre a prática realizada por todos os sujeitos envolvidos no processo avaliativo (alunos e professor), em um determinado período de tempo (por exemplo, no decorrer do trimestre), para que possam identificar os avanços, limites e necessidades no sentido de identificar se é necessário:

- 
- refazê-la como um todo;
 - encaminhar providências pontuais;
 - ou avançar para novas práticas que também estarão submetidas a novas avaliações.
 - nela todos são sujeitos promotores e receptores do processo:
 - o professor avalia os estudantes como forma de avaliar a si mesmo;
 - os estudantes avaliam-se a si mesmos;
 - os estudantes avaliam o professor;
 - todos avaliam o processo coletivamente vivenciado.




II - INSTRUMENTOS AVALIATIVOS QUE DECORREM DA PERSPECTIVA DA AVALIAÇÃO CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA

- É necessário que os meios de avaliação sejam diversificados, para que os alunos tenham a oportunidade de entender que se eles aprenderem o conteúdo, a nota virá naturalmente como consequência desse processo;
- Não se deve avaliar somente por provas, mas diversificar as formas de avaliação por meio de atividades por escrito, dramatização, trabalho de pesquisa, avaliação oral, experimentação, desenho, maquete, etc.;
- Levar em consideração as etapas de desenvolvimento do “trabalho” final dos alunos;

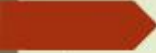
- Na avaliação emancipatória, não se indica um conjunto restrito de ferramentas de avaliação, porém, os mais indicados são:
 - o portfólio;
 - a auto-avaliação;
 - os processos interacionais de co-avaliação.
- Para isso, o professor que apropria-se da função de avaliar deve “promover situações e/ou propor tarefas que favoreçam o diálogo, a discussão, a busca e a análise crítica sobre o entendimento de um determinado conteúdo.

III - COMO SE DÁ O USO DE NOTAS, CONCEITOS E MENÇÕES, DE ACORDO COM A PERSPECTIVA DA AVALIAÇÃO CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA?

- **Construção coletiva da nota, a partir da construção de menções quantitativas, após análises qualitativas;**
 - na abordagem qualitativa, mais importa a complexidade da dinâmica social, e a nota ao final do trimestre ou bimestre torna-se um mero detalhe formal no fim do processo.
- **Na avaliação crítico-emancipatória, os procedimentos de avaliação não desprezam os dados quantitativos, mas a ótica de análise é eminentemente qualitativa.**

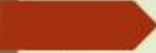



IV - EM BUSCA DE ESTRATÉGIAS PARA TRANSFORMAR A AVALIAÇÃO SEGREGADORA EM UMA AVALIAÇÃO CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA

- 
- **Foco na aprendizagem e não em resultados;**
 - **Ensino de conteúdos que sejam do interesse dos alunos;**
 - **Diversificar as estratégias de avaliação;**
 - **Análise de forma cautelosa dos resultados obtidos pelos alunos;**
 - **Realização de auto avaliação.**




**V - CONSTRUÇÃO COLETIVA DA
AVALIAÇÃO CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA**


- 
- 1. Como deve ser pensado o currículo e os conteúdos escolares para gerar interesse, atuação e motivação nos estudantes?**



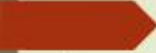
2. Como o professor deve fazer para que os instrumentos de avaliação não sejam tarefas desprovidas de significado?




3. No momento prévio de realizar uma avaliação, qual deve ser o discurso do professor para os estudantes?




4. Que tipos de anotações os professores devem fazer em relação às produções dos estudantes? Ou seja, como o professor deve apontar os erros?




5. Qual deve ser o discurso do professor no momento de dar a devolutiva aos estudantes em relação às suas produções?




6. Como proceder caso perceba que uma quantidade muito grande de estudantes cometeu muitos erros da atividade avaliativa?



7. Como proceder caso se perceba que alguns poucos estudantes cometeram muitos erros na atividade avaliativa?



8. Diante da obrigatoriedade formal do uso da nota para fins de registro no sistema no final do trimestre ou bimestre, como o professor pode construir a nota de tal modo que ela não tenha caráter classificatório?



9. Como o professor pode fazer para que o seu trabalho seja objeto de reflexão crítica por parte de si mesmo e dos estudantes?



OBRIGADA!!!

(PARTE 02)



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



**PROPOSTA DE INTERVENÇÃO COM OS
PROFESSORES DO 6º AO 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL DA EMEIEF SÃO SEBASTIÃO**

ORIENTADOR: PROFESSOR DRº. VALTER MARTINS GIOVEDI

MESTRANDA: NATIELI DALLEPRANE BERGER

**LINHA DE PESQUISA: DOCÊNCIA E GESTÃO DE PROCESSOS
EDUCATIVOS**

OBJETIVO DO ENCONTRO:

**Apresentar por meio as respostas apresentadas
no item 4.4 deste estudo aos professores, e
pedir que comparem com as respostas que eles
deram a essas perguntas.**

PERGUNTA 01:

Como deve ser pensado o currículo e os conteúdos escolares para gerar interesse, atuação e motivação nos estudantes?

SÍNTESE DAS FALAS DAS PROFESSORAS:

- ▀ Currículo e conteúdos que sejam da realidade vivenciada dos alunos para que faça sentido e gere interesse neles;
- ▀ Na hora de planejar os conteúdos a serem trabalhados, levar em consideração os assuntos que são vivenciados por eles e sua comunidade;
- ▀ Antes de iniciar os conteúdos do currículo, é necessário um diálogo com os alunos, para ouvi-los e depois, contextualizar o conteúdo com sua realidade;

SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO

O que a perspectiva crítico-emancipatória quer superar:

- Deve se superar o currículo que é feito a partir de objetivos externos e situações externas aos próprios sujeitos; tudo que existe de currículo oficial deve ser superado;
- O processo avaliativo sobre algo do qual as pessoas não são sujeitos e não veem sentido, que não seja contextualizada com sua realidade vivenciada no dia a dia;

O que se deve fomentar na perspectiva crítico-emancipatória:

- Currículo e seus respectivos “conteúdos”, trabalhados de acordo com a realidade, vivência dos alunos e sua comunidade escolar;
- O currículo deve assumir o papel de declarar um desempenho educativo heterogêneo, ou seja, a prática educativa deve ser pautada em assuntos multifacetados que emergem da realidade vivenciada de cada aluno e aluna da escola;
- O currículo deve ser comprometido com uma educação que seja humana, levando em consideração os aspectos da vida e da realidade vivenciada pelos alunos, o que mais os incomodam nessa realidade e como eles entendem essa realidade;
- O currículo a ser trabalhado na sala de aula precisa da consideração de ambos os atores (professores e alunos) envolvidos no processo ensino-aprendizagem.



PERGUNTA PROBLEMATIZADORA:

O que vocês pensam da diferença dessas duas concepções? Veem diferença? Existem entre as duas nuances que podem ser destacadas?



PERGUNTA 02:

Como o professor deve fazer para que os instrumentos de avaliação não sejam tarefas desprovidas de significado?

SÍNTESE DAS FALAS DAS PROFESSORAS:

- ▶ Aplicação de atividades que gerem interesse do aluno e que seja motivadora para eles se interessem;
- ▶ O professor deve tornar determinado conteúdo atrativo e que tenha significado para o aluno dentro de sua realidade;
- ▶ Lançar mão de instrumentos pedagógicos para poder melhorar a aula, tornando-a atrativa e cheio de significado para aquele aluno;
 - ▶ Planejar atividades diferenciadas;
- ▶ Não lançar mão de instrumentos pedagógicos que sejam tradicionais (quadro, giz, só o professor com poder de fala, prova, etc.), mas buscar metodologias pedagógicas que possam ter significado para os alunos e fazer com se sintam pertencentes ao processo de ensino-aprendizagem;
 - ▶ Diversificação dos tipos de avaliação é imprescindível;
- ▶ Dialogar com os alunos sobre a importância e a opinião deles determinado processo avaliativo antes de aplicá-lo, o que se pretende fazer com o resultado encontrado;
- ▶ Proporcionar rodas de conversa com os alunos, diálogo na sala de aula, debates, dar oportunidade do aluno se expressar;
- ▶ Descaracterização da avaliação como mecanismo de disciplinar, punir, segregar o aluno.

SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO

O que a perspectiva crítico-emancipatória quer superar:

- ▀ A solicitação de tarefas que sejam meramente cognitivistas (tarefas para exercitar a memória, seja o pensamento lógico, seja apenas uma tarefa para o aluno simplesmente responder questionários para mostrar que consegue interpretar textos).

SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO

O que se deve fomentar na perspectiva crítico-emancipatória:

- ▀ Uma vez que o professor, sabendo quais discussões estão acontecendo na sala de aula, que estão sendo motivadoras dos alunos, que estão levando-os a se posicionar, nesse momento então, se propõe uma tarefa. Uma tarefa que vai ao encontro desse desafio que está posto;
- ▀ Ao planejar os instrumentos de avaliação para aplicar na sala de aula, os professores – que são os responsáveis por essa função – precisam pensar em tarefas que sejam desafiadoras, tarefas que sejam problematizadoras da realidade concreta para provocar o aluno a refletir sobre dada situação.



PERGUNTA PROBLEMATIZADORA:

O que vocês pensam da diferença dessas duas concepções? Veem diferença? Existem entre as duas nuances que podem ser destacadas?



PERGUNTA 03:

No momento prévio de realizar uma avaliação, qual deve ser o discurso/postura do professor para os estudantes?

SÍNTESE DAS FALAS DAS PROFESSORAS:

- Não fazer ameaças, cobranças excessivas aos alunos por meio do processo avaliativo;
- Necessário diálogo com os alunos antes de qualquer processo avaliativo, explicando-os o objetivo, importância, o motivo, daquela avaliação;
 - Acolher os alunos por meio do diálogo, deixando-os tranquilos;
- Necessidade de dar suporte e ajuda que o aluno precisar, visando sua aprendizagem.

SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO

O que a perspectiva crítico-emancipatória quer superar:

- A superação da ideia de que aquela tarefa valerá nota e que os alunos devem ter medo caso se saiam mal, ou seja, atrelar avaliação a nota. Caso essa questão não seja superada, o processo avaliativo já estará contaminado.

O que se deve fomentar na perspectiva crítico-emancipatória:

- Buscar suavizar o momento da avaliação, para que o aluno não se sinta excluído ou desmotivado pelo discurso/postura do professor, mas que pelo contrário, se sinta acolhido por meio de um discurso/postura que envolva o aluno no processo de avaliação do ensino/aprendizagem;
- Deixar claro para os alunos que esse momento, é para identificar erros, falhas, limites, dificuldades, procurando não constrange-los ou puni-los por esses possíveis resultados, mas pelo contrário, fazer um balanço da qualidade do trabalho realizado;
- Explicar aos alunos que bons resultados obtidos é uma conquista de todos que participaram do processo de avaliação do ensino-aprendizagem e que os possíveis maus resultados obtidos, é falha de todos os envolvidos no processo de avaliação do ensino-aprendizagem e que se mostra como uma oportunidade de revisão e replanejamento das atividades;
- Necessidade do professor se relacionar com seu aluno, despedido de todo e qualquer preconceito, e aqui, preconceito tem a ver com o *pré-conceito*, ou seja, concepção engendrada previamente, seja ela qual for.

PERGUNTA PROBLEMATIZADORA:

O que vocês pensam da diferença dessas duas concepções? Veem diferença? Existem entre as duas nuances que podem ser destacadas?

PERGUNTA 04:

Que tipos de anotações os professores devem fazer em relação às produções dos estudantes? Ou seja, como o professor deve apontar os erros?

SÍNTESE DAS FALAS DAS PROFESSORAS:

- ▀ O professor deve ser crítico, mas não deve humilhar, constranger, segregar o aluno. Ele deve acolher o aluno, de forma que entenda que o erro apontado deve servir como estratégia para que fato aprenda o conteúdo trabalhado;
- ▀ O professor deve apontar os erros dos alunos tomando cuidado com a autoestima da criança, por meio do diálogo e mostrando a importância de determinado resultado para o processo de ensino-aprendizagem. Porque os professores podemos marcar seus alunos negativamente por meio da avaliação.

SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO:

O que a perspectiva crítico-emancipatória quer superar:

- Superar formas simplificadoras que são utilizadas tradicionalmente, como por exemplo: se colocar um "X" em questões que apresentem erros, ou "C" em questões que apresentem acertos;
- Superar a ideia de quantificar as questões, como por exemplo: "questão 01, vale 01 ponto", "questão 02, vale 03 pontos", etc. Ou seja, superar a ideia de que cada questão tenha um peso.

O que se deve fomentar na perspectiva crítico-emancipatória:

- Anotações que indicam onde estão os erros dos alunos no momento que houver a devolutiva, para que dessa forma, o aluno possa olhar e analisar seus próprios erros diante do apontamento que o professor fez. Não se trata de corrigir os erros para os alunos, e sim com os alunos, pois na avaliação crítico-emancipatória, é apostado todo momento na capacidade dos alunos de se tornarem sujeitos dos processos;
- Os erros não devem ser apontados como infrações ou coisas indesejáveis, mas sim, como possibilidade de construção do conhecimento;
- O professor precisa ter o cuidado de mostrar para os alunos que ao apontar um erro, não significa que esse erro irá acarretar em perdas de pontos da nota final, e sim, de que o erro se caracteriza como uma oportunidade de realinhar as atividades para que de fato, a aprendizagem aconteça de forma efetiva.



PERGUNTA PROBLEMATIZADORA:

O que vocês pensam da diferença dessas duas concepções? Veem diferença? Existem entre as duas nuances que podem ser destacadas?



PERGUNTA 05:

Qual deve ser o discurso do professor no momento de dar a devolutiva aos estudantes em relação às suas produções?

Síntese das falas das professoras:

- ▀ Um discurso não agressivo, sem criticar o aluno, mas pelo contrário, acolhendo-o por meio do diálogo. Um discurso que mostre ao aluno que mesmo que ele errou, esse erro e configura em uma nova oportunidade de se realizar novamente o processo de ensino-aprendizagem e entender todas as variáveis necessárias que o levou a determinado resultado, para que assim, o professor possa planejar novas estratégias pedagógicas.

O que se deve fomentar na perspectiva crítico-emancipatória:

- ▀ Proporcionar um momento de reflexão problematizadora coletiva, a ser devolvida com o aluno, para que ele, juntamente com o professor, retorne ao processo de aprendizagem;
- ▀ Discurso do professor no sentido de mostrar novas possibilidades e novas formas de aprender o conhecimento oferecido, de quem se coloca como co-responsável pelos resultados alcançados;
- ▀ O professor deve acolher o aluno, independentemente de suas especificidades e qualidades, pois o aluno necessita desse acolhimento para poder aprender.



PERGUNTA PROBLEMATIZADORA:

O que vocês pensam da diferença dessas duas concepções? Veem diferença? Existem entre as duas nuances que podem ser destacadas?



PERGUNTA 06:

Como proceder caso perceba que uma quantidade muito grande de estudantes cometeu muitos erros da atividade avaliativa?

SÍNTESE DAS FALAS DAS PROFESSORAS:

- ▶ É necessário que o professor revise sua prática pedagógica, refletindo junto aos alunos, como ele aplicou, como ele planejou a explicação do conteúdo, pois é notório que houve alguma falha no processo de ensino-aprendizagem e reaplicar todo o processo com as melhorias necessárias;
- ▶ Retomar o conteúdo avaliado por meio de outras práticas, levando em consideração o diálogo com os alunos.

SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO:

O que a perspectiva crítico-emancipatória quer superar:

Superar a ideia de que, mesmo após esse resultado, se faça a continuidade do conteúdo programático com o argumento de que caso contrário, o conteúdo ficará atrasado.



O que se deve fomentar na perspectiva crítico-emancipatória:

- O processo de ensino-aprendizagem do tópico em questão, deve ser retomado a partir de novos diálogos entre alunos e professor, a fim de propiciar maneiras mais envolventes e efetivas que garantam a aprendizagem;
- Os “erros” dos alunos se constituem em poderosa matéria-prima para replanejamento das atividades curriculares.



PERGUNTA PROBLEMATIZADORA:

O que vocês pensam da diferença dessas duas concepções? Veem diferença? Existem entre as duas nuances que podem ser destacadas?

PERGUNTA 07:

Como proceder caso se perceba que alguns poucos estudantes cometeram muitos erros na atividade avaliativa?

SÍNTESE DAS FALAS DAS PROFESSORAS:

- É necessário retomar o conteúdo e oferecer outros tipos de atividades;
- Fazer trabalho de monitoria entre os alunos, em grupos para que haja a troca de conhecimento entre eles;
 - Atendimento individualizado a esses alunos;
- Investigar o que levou esses poucos alunos a cometerem tantos erros na avaliação;
- Programas de aprendizagem de reforço escolar para esses alunos no contra turno das aulas com professores preparados.

SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO:

O que a perspectiva crítico-emancipatória quer superar:

Superar a ideia de rotulação desses alunos, de que eles são o problema, de que são fracos, de que são atrasados, de que tenham algum problema familiar, retirando-se assim, a ideia de patologia desses sujeitos.

O que se deve fomentar na perspectiva crítico-emancipatória:

- Acolher e construir junto com esses poucos alunos que ainda não compreenderam o conteúdo, novas possibilidades de aprendizagem;
- Ver se é possível superar esses erros por colaboração entre os próprios alunos;
- Propiciar programas que facilitem o encaminhamento desses poucos alunos para turmas menores via reagrupamento por dificuldade de aprendizagem;
- Programas de aprendizagem no contraturno de aulas dos alunos, com professores preparados e que ofereçam reforço escolar para esses grupos menores.



PERGUNTA PROBLEMATIZADORA:

O que vocês pensam da diferença dessas duas concepções? Veem diferença? Existem entre as duas nuances que podem ser destacadas?



PERGUNTA 08:

Diante da obrigatoriedade formal do uso da nota para fins de registro no sistema no final do trimestre ou bimestre, como o professor pode construir a nota de tal modo que ela não tenha caráter classificatório?

SÍNTESE DAS FALAS DAS PROFESSORAS:

A nota é construída por meio da somatória de todas as etapas de um trabalho final, observando-se o dia-a-dia do aluno na sala de aula.

SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO:

O que a perspectiva crítico-emancipatória quer superar:

- Superar a ideia de que a nota seja necessária, ou seja, do ponto de vista pedagógico ela não é necessária, ela só é necessária do ponto de vista burocrático, não existindo razão pedagógica para que ela exista, sendo justificada apenas pela questão burocrática;
- Superar a ideia de que o professor irá atribuir a nota unilateralmente, pois é justamente nesta atribuição unilateral que reside o caráter autoritário da avaliação, criando um processo classificatório, punitivo, constrangedor, e assim por diante.



O que se deve fomentar na perspectiva crítico-emancipatória:

A nota deve ser construída coletivamente a partir da construção de menções quantitativas, após análises qualitativas. Ou seja, um processo de construção coletiva da nota no final de cada período avaliado, por meio da autoavaliação criteriosa, em que é solicitado ao aluno avaliar vários aspectos do que aconteceu nesse período avaliado com menções qualitativas, que depois, serão transformadas em menções quantitativas pelos próprios alunos.



PERGUNTA PROBLEMATIZADORA:

O que vocês pensam da diferença dessas duas concepções? Veem diferença? Existem entre as duas nuances que podem ser destacadas?



PERGUNTA 09:

Como o professor pode fazer para que o seu trabalho seja objeto de reflexão crítica por parte de si mesmo e dos estudantes?



SÍNTESE DAS FALAS DAS PROFESSORAS:

Por meio da autoavaliação.

SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO

O que a perspectiva crítico-emancipatória quer superar:

Superar o receio de que os alunos não tenham capacidade para avaliar o professor do jeito correto, que são inferiores, que não têm moral, não têm maturidade, não têm condições de avaliar o trabalho do professor.

O que se deve fomentar na perspectiva crítico-emancipatória:

Por meio da autoavaliação. Por meio da construção de questões que realmente façam com que os alunos reflitam sobre a prática pedagógica que o professor desempenhou e que colocando-a como objeto a ser avaliado, é que o mesmo consegue fazer com que o seu trabalho seja objeto de reflexão crítica por parte de si mesmo e dos próprios alunos.



PERGUNTA PROBLEMATIZADORA:

O que vocês pensam da diferença dessas duas concepções? Veem diferença? Existem entre as duas nuances que podem ser destacadas?

ANEXOS

1 OFÍCIO DE SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA E ANÁLISE DE DOCUMENTOS NA REDE MUNICIPAL DE SANTA MARIA DE JETIBÁ-ES



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

Ofício nº01 /2020

Vitória, 23 de março de 2020.

A:
Secretário de Educação Interina de Santa Maria de Jetibá - ES
Imª Srª. Vanusa Maria Sarnaglia Schereder

ASSUNTO: Solicita autorização para realização de pesquisa e documentos

Senhora Secretária,

A Universidade Federal do Espírito Santo, por meio do Centro de Educação, implementou, no ano de 2017, o Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE), objetivando fortalecer os processos de formação dos profissionais da Educação que estejam em efetivo exercício nas escolas de Educação Básica, nas secretarias de Educação e também técnicos e docentes que atuam nas instituições de ensino superior, fundamentada em princípios teórico-metodológicos que valorizam a experiência profissional e a articulação entre teoria e prática.

A criação do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) deu-se mediante diálogos entre o Centro de Educação e as redes públicas de ensino, tendo como base os desafios/potencialidades existentes nos cotidianos escolares.

Tendo como premissa que uma das frentes de formação dos estudantes que fazem parte do PPGMPE é a elaboração de um processo de pesquisa visando compor a dissertação de mestrado e o produto, vimos, por meio do presente, solicitar autorização para que a mestranda **Natieli Dalleprane Berger**, matrícula nº 2019132665, venha realizar processo de coleta de dados junto à SECEDU e na EMEIEF São Sebastião, especificamente no processo de avaliação das escolas do campo, com os seguintes objetivos:

OBJETIVO GERAL:

- Construir indicadores de qualidade de avaliação das escolas do campo fundamentados em uma perspectiva crítico-emancipatória, para que sirva de orientação para os processos avaliativos de escolas em contextos campestres

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Discutir os conceitos de avaliação, avaliação de larga escala, educação do campo, para entender o processo avaliativo das escolas campestres;
- Analisar o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES), que é a avaliação de larga escala aplicada em todas as escolas do campo do município de Santa Maria de Jetibá entendendo suas consequências;
- Analisar os resultados do PAEBES nas escolas do campo do Município de Santa Maria de Jetibá;



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

- Evidenciar a avaliação emancipatória na perspectiva da Educação do Campo, comprometida com a libertação dos sujeitos camponeses. Para atingir esses objetivos, este estudo segue uma estrutura que passo a expor.

PRODUTO FINAL:

- Contribuir com o sistema de ensino municipal, indicadores de qualidade na avaliação da educação do campo em uma perspectiva crítico-emancipatória;

Certos de poder contar com essa parceria, despedimo-nos.

Atenciosamente,

Prof.º Dr.º Valter Martins Giovedi

Orientador do Mestrado em Educação na modalidade Profissional PPGMPE/ UFES

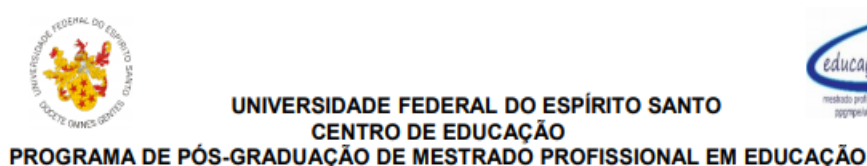
Natieli Dalleprane Berger

Mestranda em Educação na Modalidade Profissional PPGMPE/UFES

*Deferido em
27/03/2020*

Vanusa M. Saragita Schreder
Vanusa M. Saragita Schreder
Secretaria de Educação Interna
Decreto nº 248/2020

2 MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PREENCHIDO PELOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA (TCLE)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) Sr/Sr^a,

Estamos convidando-o(a) para participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada “CAMINHOS PARA CONSTRUÇÃO DA AVALIAÇÃO CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA: UM ESTUDO EM UMA ESCOLA DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA DE JETIBÁ – ES”. Essa pesquisa está sendo realizada pela mestranda Natieli Dalleprane Berger e por seu orientador – Prof.º Dr.º Valter Martins Giovedi. Está vinculada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

A pesquisa tem por objetivo geral construir caminhos para a efetivação de uma avaliação do processo de ensino-aprendizagem humanizadora, fundamentada na perspectiva crítico-emancipatória, no contexto de escola do campo. Assim, temos a finalidade de refletir sobre as questões relacionadas a avaliação do processo de ensino aprendizagem na perspectiva de educação do campo.

Se o Sr/Sr^a conceder sua autorização para fazer parte da pesquisa, irá precisar responder a um questionário e participar de momentos de reflexão com a mestranda, a ser realizada na própria instituição de atuação do(a) participante. Esses momentos obedecerão o tempo disponível do(a) participante, com gravação de áudio para posterior análise.

Destacamos que é seu direito ser devidamente esclarecido(a) sobre a pesquisa e o Sr/Sr^a tem total liberdade para decidir participar e, também, para desistir da pesquisa em qualquer momento, sem prejuízos. O Sr/Sr^a também tem assegurados os direitos de: ter sua privacidade respeitada; ter garantida a confidencialidade das suas informações pessoais (garantia de sigilo da identidade do participante); buscar indenização em caso de dano comprovadamente recorrente da pesquisa e ser ressarcido de quaisquer despesas que sejam decorrentes de sua participação na pesquisa. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente da participação no estudo, será compensado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Além disso, garantimos ao(à) participante acesso aos resultados dos estudos.

Esclarecemos que sua participação envolve um nível de risco mínimo, como possibilidade de cansaço, estresse ou constrangimento durante os momentos formativos. De qualquer maneira,

de forma a impedir esses riscos, informamos que o(a) participante poderá, em qualquer momento dos encontros formativos, solicitar esclarecimentos a pesquisadora sobre as questões, não responder a perguntas que considere desconfortáveis ou mesmo solicitar que se interrompa os encontros formativos.

Consideramos que esta pesquisa é de relevância na construção de caminhos de uma avaliação crítico-emancipatória que esteja alinhada com os princípios da educação do campo. Os dados coletados serão analisados pela pesquisadora e seu orientador e os resultados serão divulgados por meio do PPGMPE/Ufes ou ainda publicados em revistas científicas nacionais e internacionais, sem a identificação dos(as) participantes(s).

Caso queira tirar dúvidas ou solicitar informações, entre em contato com a pesquisadora Natieli Dalleprane Berger, pelo telefone (27) 9 99621-8441, pelo e-mail natielidalleprane@hotmail.com, pessoalmente ou pelo correio, no seguinte endereço: Rua Carlos Augusto Gustavo Berger, nº 55, Centro, Santa Maria de Jetibá/ES, CEP 29.645-000. Em caso de denúncias ou intercorrências na pesquisa o Comitê de Ética em Pesquisa da Ufes poderá ser acionado pelo telefone (27) 3145-9820, pelo e-mail cep.goiabeiras@gmail.com, pessoalmente ou pelo correio, no seguinte endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 – Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória – ES, CEP 29.075-910.

Declaro que fui informado(a) e esclarecido(a) verbalmente 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, assinado pela pesquisadora e por mim, rubricada em todas as páginas.

Santa Maria de Jetibá- ES, 18 de fevereiro de 2021

Participante da pesquisa

Pesquisadora Responsável: Natieli Dalleprane Berger