



Uema
UNIVERSIDADE ESTADUAL
DO MARANHÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PPGE
Mestrado Profissional
em Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO (UEMA)
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PPG)
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS (CECEN)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

MARTA LEMOS CASTRO

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: uma análise
das práticas avaliativas em uma escola, no município de Uruçuí – PI

São Luís
2023

MARTA LEMOS CASTRO

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: uma análise
das práticas avaliativas em uma escola, no município de Uruçuí – PI

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPG/UEMA), como requisito obrigatório à obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de concentração: Gestão e Formação de Professores na Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Gestão Educacional e Escolar

Orientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia Cunha Duarte

Coorientadora: Profa. Dra. Kallyne Kafuri Alves

São Luís
2023

Castro, Marta Lemos.

Avaliação da aprendizagem na transformação social: uma análise das práticas avaliativas em uma escola, no município de Uruçuí – PI / Marta Lemos Castro. - São Luís, 2023.

... f

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual do Maranhão, 2023.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia Cunha Duarte.

Coorientadora: Profa. Dra. Kallyne Kafuri Alves.

1.Avaliação da aprendizagem. 2.Avaliação emancipatória.
3.Transformação social. I.Título.

CDU: 37.091.26(812.2)

MARTA LEMOS CASTRO

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: uma análise
das práticas avaliativas em uma escola, no município de Uruçuí – PI

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA) como requisito obrigatório à obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada em: 07/06/2023

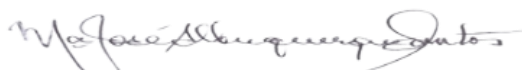
BANCA EXAMINADORA:



Profa. Dra. Ana Lúcia Cunha Duarte (Orientadora)
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)



Profa. Dra. Nadja Fonseca da Silva
Examinador interno (UEMA)



Profa. Dra. Maria José Albuquerque Santos
Examinador externo (UFMA)

A Deus pelo dom da vida e pela sede de aprender. Aos meus pais José Wilson Castro da Silva e Judite Lemos Leal, pelo apoio e por me fazer ser quem sou. Ao meu amado esposo por acreditar em minha capacidade, mesmo quando duvidei que conseguiria. A meu irmão pelo incentivo e por estar sempre comigo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me permitir desfrutar do dom da vida, dando força, esperança e fé em dias melhores.

A Profa. Dra. Ana Lúcia Duarte por me acolher como sua orientanda, com sua tranquilidade e sabedoria em nos dar um norte.

A Profa. Dra. Kallyne Kafuri Alves, pela sua dedicação e força nas horas em que mais precisamos, dando incentivo e motivação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UEMA, pelo conhecimento as nós proporcionado, nos incentivando a sermos sujeitos críticos e formativos, por meio de suas valiosas aulas mesmo em tempos pandêmicos, mostrando que a educação é extremamente necessária e que não importa o contexto, podemos ser resistentes.

Ao meu querido e amado esposo Amauri Evangelista Lopes Cambrinha por acreditar em meu potencial, principalmente nas muitas vezes que desanimei, me incentivando e apoiando nos meus projetos como estudante e profissional.

Aos meus pais José Wilson Castro da Silva e Judite Lemos Leal por serem meu alicerce e por estarem sempre presente na minha vida, mesmo mediante a distância que nos separa.

Ao meu irmão querido e amado Marcos Lemos Castro por acreditar em meu potencial e se mostrar um dos meus maiores incentivadores desde o tempo em que decidi cursar pedagogia tendo que sair de nossa terra natal para estudar em outra cidade distante.

As minhas companheiras de curso e principalmente amigas que o mestrado me concedeu, Dayane Vasconcelos, Tatyane Santos, Rafaelle Estrela, Márcia Thais Soares, Hélia Souza e Dalmiran Colaço. Obrigada meninas, vocês fizeram essa caminhada ser mais leve.

Meus agradecimentos também aos participantes da pesquisa pela contribuição e por fazer ser possível a realização desse estudo.

A minha comadre Luciana Alves Rocha, por ser minha amiga, companheira de estudos e trocas afetivas e educacionais.

Aos meus amigos e companheiros de vida que direta ou indiretamente contribuíram para minha formação como pessoa, estudante e profissional.

“Gente de boa memória jamais entenderá aquela escola. Para entender é preciso esquecer quase tudo o que sabemos. A sabedoria precisa de esquecimento. Esquecer é livrar-se dos jeitos de ser que se sedimentaram em nós, o que nos levam a crer que as coisas têm de ser do jeito como são. Não. Não é preciso que as coisas continuem a ser do jeito que sempre foram.”

Rubens Alves

RESUMO

O presente estudo com área de concentração em gestão e formação de professores na Educação Básica, está vinculado à linha de pesquisa em gestão educacional e escolar do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e se constitui a partir do interesse em saber quais são as concepções do gestor, coordenador e professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de uma escola da rede pública de Uruçuí-PI, têm sobre avaliação da aprendizagem. Reconhece a importância de todos os tipos de avaliação, mas se concentra naquela que vem a corroborar com o ensino-aprendizagem trazendo reflexões críticas e conscientizadoras. Para isso, buscou compreender as mais diversas concepções que norteiam a prática pedagógica desses profissionais de forma a encontrar mecanismos de melhoria na qualidade da avaliação da aprendizagem de acordo com a realidade vivida no contexto escolar. A pesquisa tem como principal objetivo analisar as concepções do gestor, coordenador e professores, de uma escola da rede pública que oferta os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sobre a avaliação da aprendizagem, identificando possibilidades e apontamentos necessários à transformação social, com a finalidade de contribuir com o conhecimento por meio dos processos avaliativos conscientizadores que promovem uma avaliação da aprendizagem de qualidade. Para isso, conta com um levantamento teórico e histórico sobre a avaliação da aprendizagem. Como referencial teórico, está desenhado a partir das contribuições de autores como Hoffmann (2011; 2019), Luckesi (2009; 2011; 2014), Saul (2008; 2010; 2015; 2016), Freire (1976; 1997; 2014; 2018; 2019; 2021), Romão (1998; 2020), entre outros. Utiliza como metodologia a pesquisa de campo defendida por Gil (2008), a partir de uma abordagem qualitativa conceituada por Minayo (2007) e Teixeira (2013). Como técnica de produção dos dados, a entrevista semiestruturada com base em Minayo (2007). Para análise e discussão dos dados, apoia-se nos princípios da análise de conteúdo em Bardin (1979; 2016), com a qual podemos traçar a discussão dos resultados em categorias. Os dados produzidos indicam a importância de saber quais são as concepções do gestor, coordenador e professores da escola pesquisada, e a partir delas, analisar, refletir e sugerir novas formas de perceber a avaliação da aprendizagem, fortalecendo assim, o debate sobre a temática pesquisada. Informa ainda a relevância de um produto que possibilite estudos e orientações na transformação social em uma perspectiva emancipatória por meio de um caderno com orientações, atendendo as diretrizes da legislação.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Avaliação emancipatória. Transformação social.

ABSTRACT

The present study with a concentration area in management and teacher training in Basic Education, is linked to the line of research in educational and school management of the Graduate Program in Education at the State University of Maranhão (UEMA) and is constituted from the interest in knowing what are the conceptions of the manager, coordinator and teachers of the initial years of Elementary School, of a public school of Uruçuí-PI, have on learning evaluation. It recognizes the importance of all types of assessment but focuses on the one that corroborates teaching-learning, bringing critical and conscientious reflections. For this, it sought to understand the most diverse conceptions that guide the pedagogical practice of these professionals in order to find mechanisms for improving the quality of learning assessment in accordance with the reality experienced in the school context. The research has as main objective to analyze the conceptions of the manager, coordinator and teachers, of a public school that offers the Initial Years of Fundamental Education, about the evaluation of learning, identifying possibilities and notes necessary for social transformation, with the purpose of contribute to knowledge through awareness-raising evaluative processes that promote quality learning assessment. For this, it has a theoretical and historical survey on the evaluation of learning. As a theoretical framework, it is drawn from the contributions of authors such as Hoffmann (2011; 2019), Luckesi (2009; 2011; 2014), Saul (2008; 2010; 2015; 2016), Freire (1976; 1997; 2014; 2018; 2019; 2021), Romão (1998; 2020), among others. It uses as methodology the field research defended by Gil (2008), from a qualitative approach conceptualized by Minayo (2007) and Teixeira (2013). As a data production technique, the semi-structured interview based on Minayo (2007). For data analysis and discussion, it relies on the principles of content analysis in Bardin (1979; 2016), with which we can trace the discussion of results into categories. The data produced indicate the importance of knowing what the conceptions of the manager, coordinator and teachers are of the researched school, and from them, to analyze, reflect and suggest new ways of perceiving the evaluation of learning, thus strengthening the debate on the researched theme. It also informs the relevance of a product that enables studies and guidance on social transformation from an emancipatory perspective through a notebook with guidelines, meeting the guidelines of the legislation.

Keywords: Evaluation of learning. The Emancipatory Assessment. The social transformation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|-----|
| Figura 1 - localização da cidade de Uruçuí - PI | 26 |
| Figura 2 - Foto panorâmica da cidade de Uruçuí - PI..... | 26 |
| Gráfico 1- Resultados IDEB no Brasil - Anos iniciais | 39 |
| Gráfico 2 -Evolução do aprendizado em Português e Matemática no Brasil..... | 39 |
| Gráfico 3 - IDEB estado do Piauí | 40 |
| Gráfico 4 - Evolução do aprendizado em Português e Matemática no estado do Piauí | 40 |
| Gráfico 5 - IDEB do município de Uruçuí -PI | 41 |
| Gráfico 6 - Evolução aprendizado português e matemática no município de Uruçuí - PI..... | 42 |
| Gráfico 7 - Escolas anos iniciais do Ensino Fundamental - Uruçuí-PI..... | 43 |
| Gráfico 8 - IDEB escola K | 44 |
| Gráfico 9 - Evolução do aprendizado da escola K em Português e Matemática..... | 455 |
| Quadro 1 - Etapas do desenvolvimento e construção do caderno com orientações | 104 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|---------|--|
| ANA - | Avaliação Nacional da Alfabetização |
| ANEB - | Avaliação Nacional da Educação Básica |
| ANRESC | Avaliação Nacional do Rendimento Escolar |
| BNCC - | Base Nacional Comum Curricular |
| DCNs – | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| DEAB – | Diretoria de Avaliação da Educação Básica |
| DGP - | Diretoria de Planejamento e Gestão |
| DTDI - | Diretoria de Tecnologia e Disseminação de Informações Educacionais |
| IDEB – | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| INEP - | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais |
| LDBEN– | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC – | Ministério da Educação e Cultura |
| MPE - | Mestrado Profissional em Educação |
| PDE – | Plano de Desenvolvimento da Escola |
| PDE – | Plano de Desenvolvimento da Educação |
| PI - | Piauí |
| PTT – | Produto Técnico Tecnológico |
| PPGE - | Programa de Pós-graduação em Educação |
| PPP - | Projeto Político Pedagógico |
| SAEB – | Sistema de Avaliação da Educação Básica |
| SAEPI – | Sistema de Avaliação Educacional do Piauí |
| UEMA - | Universidade Estadual do Maranhão |

SUMÁRIO

| | | |
|------------|---|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 12 |
| 1.1 | Caminho metodológico | 20 |
| 1.2 | Abordagem, tipo, participantes, instrumentos de pesquisa, perspectiva de análise e interpretação dos dados | 21 |
| 1.3 | Lócus da pesquisa: município de Uruçuí – PI | 25 |
| 2 | AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL | 27 |
| 2.1 | Avaliação da aprendizagem: conceitos, processos e tipos | 27 |
| 2.2 | Aspectos políticos e sociais da avaliação no processo de transformação social | 33 |
| 2.3 | Transformação social e a aprendizagem dos estudantes | 54 |
| 2.4 | Qualidade do ensino e da aprendizagem: repercussão na transformação social | 58 |
| 3 | AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL | 64 |
| 3.1 | Concepção de avaliação da aprendizagem | 65 |
| 3.2 | Concepção de prática pedagógica | 75 |
| 3.3 | Concepção de atividades avaliativas no processo de ensinar e aprender | 80 |
| 3.4 | Aprendizagem dos estudantes, pandemia e indicadores de qualidade | 87 |
| 4 | PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO - CADERNO COM ORIENTAÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA: uma utopia possível | 102 |
| 4.1 | Apresentação do Produto Técnico Tecnológico | 102 |
| 4.2 | Objetivos | 106 |
| 4.3 | Propostas com orientações avaliativas emancipatórias | 106 |
| 4.4 | Avaliação da proposta pelos(as) participantes da pesquisa | 106 |
| 4.5 | Onde encontrar o caderno com orientações | 107 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 108 |
| | REFERÊNCIAS | 114 |
| | APÊNDICES | 120 |
| | APENDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE | 121 |

| | |
|---|------------|
| APÊNDICE B - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – PERFIL DO (A) GESTOR (A) ESCOLAR | 126 |
| APÊNDICE C - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – PERFIL DO (A) PROFESSOR (A)..... | 128 |
| APÊNDICE D - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PERFIL DO (A) COORDENADOR (A) ESCOLAR | 130 |
| APÊNDICE E - ROTEIRO PARA CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL..... | 132 |
| APÊNDICE F - ROTEIROS PARA ANÁLISE E TRATAMENTO DO MATERIAL COLETADO EM CAMPO..... | 133 |
| ANEXO..... | 134 |
| ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP | 135 |

1 INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem tem sido objeto de estudo há muitos anos. Pesquisadores e estudiosos da área lançaram mão dos mais diversos tipos de avaliação objetivando suas intencionalidades. A priori, a avaliação da aprendizagem foi permeada pela cultura do exame, e, com o passar dos anos, foi se direcionando em mudanças de paradigmas preocupados cada vez mais em desenvolver o modo de produção capitalista através dos testes estandardizados, tendo como principal preocupação, a utilização de resultados com o discurso de que, a partir destes, haverá a melhoria da qualidade da educação e, efetivamente a aprendizagem dos estudantes.

Este estudo está vinculado à linha de pesquisa gestão educacional e escolar do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Mestrado Profissional em Educação (MPE) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Tem como desafio analisar as concepções de gestor, coordenador e professores de uma escola da rede pública municipal de ensino de Uruçuí – Piauí, sobre avaliação da aprendizagem, identificando as possibilidades e os apontamentos necessários à transformação social.

Autores como Drabach, Mousquier e Londero (2009), Lima (2011), Paro (2000, 2006, 2007, 2016), dentre outros, afirmam que a educação escolar brasileira foi estruturada sob os princípios gerais da divisão social do trabalho e da manutenção das relações sociais de produção e dominação. Assim como a administração capitalista enfatiza a manutenção do poder das classes dominantes, a gestão escolar, no seu contexto histórico, também reflete a lógica da administração dos interesses das classes dominantes. Desse modo, entendemos que gestão educacional e escolar é uma temática inerente ao processo de discussão de uma educação de qualidade, ou seja, "pensar em escola de qualidade é pensar em um ideal de escola, significa refletir sobre os atributos que uma escola deve ter para cumprir sua função" (SOARES, 2022, p. 8).

Nesse sentido, além da historicidade das classes dominantes da sociedade, sobretudo da gestão escolar e educacional, temos também a intenção de compreender a avaliação como ferramenta de transformação social, por meio de uma proposta contra hegemônica, onde focalizamos o tema da avaliação da aprendizagem, partindo da ideia de desenvolver a construção social.

Essa transformação, associada à construção social, pode ser trabalhada em uma perspectiva de contribuir com a formação humana. Isso, pois, dentro do espaço escolar, os gestores têm a possibilidade de desempenhar uma mediação entre o indivíduo e a sociedade.

Para a complementação dessa mediação temos também a figura do coordenador e dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O coordenador por ser uma ponte de ligação nessa tríade de profissionais responsáveis pelo funcionamento do ensino e os professores por serem os gestores da sala de aula, pois estão diretamente ligados ao processo de avaliação da aprendizagem. Todo esse processo de mediação pode ser feito de diferentes formas, aqui focalizamos a transformação social a partir da avaliação da aprendizagem em uma perspectiva emancipatória (SAUL, 2010).

Sabemos dos desafios dessa perspectiva, em especial, na compreensão de que é um processo que pode envolver um tempo maior. Mas, também compreendemos que é um caminho relevante na produção do conhecimento (SAUL, 2010). Neste processo de mediação, sustentamos a prática da avaliação da aprendizagem com o desenvolvimento da gestão escolar e da docência em sala de aula, haja vista que no contexto da escola, essas práticas têm importância no processo de emancipação do estudante por meio de estratégias e políticas de avaliação. Diante disso, indagamos quais as concepções de avaliação da aprendizagem, têm o gestor, coordenador e professores de uma escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Uruçuí-PI.

Para compreendermos mais a fundo como está sendo trabalhada a avaliação da aprendizagem, necessitamos entender, em contrapartida as políticas de avaliação, que nesta ótica, têm como intenção aprimorar habilidades, reconhecer os saberes, mobilizar estratégias e apreender os conhecimentos historicamente produzidos, acumulados pela humanidade.

Nesse sentido, o ato de avaliar implica situações diversas e, é por meio dessas situações que o processo de avaliação da aprendizagem pode ou não auxiliar estudantes, professores, coordenadores e gestores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, compreendemos que “a avaliação está presente em todas as situações de vida, é natural que haja influência mútua entre o que se realiza na escola e o que acontece no nosso dia a dia” (VILAS BOAS, 2008, p. 34)

Nesse contexto, a avaliação da aprendizagem que buscamos refletir neste trabalho, é apresentada como um processo sistemático de ação-reflexão-ação, preocupada com o contexto social em que se está inserido. Por meio dela, é possível compreender o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes e realizar um diagnóstico da realidade. A partir desses diagnósticos, levantamos meios que melhor viabilizem uma aprendizagem significativa que contribua com o processo educacional. Uma das possibilidades de se fazer isso é buscar envolver processos de reflexão e análise, tal como compreendido em referenciais teóricos, bem como as legislações que tangem a temática da avaliação.

Na busca por fundamentar esta perspectiva, partimos da compreensão de que a prática avaliativa é uma constante em nossas vidas, podendo “[...] incluir ou excluir o aluno da escola e dos estudos” (VILAS BOAS, 2008, p. 28), haja vista o processo de mediação que pode ocasionar a proximidade dos estudantes e engajamento com a escola ou o afastamento, enquanto os processos avaliativos podem intimidar, e/ou reforçar estereótipos e afastar estudantes da escola.

Sendo assim, o processo de avaliação da aprendizagem na perspectiva da transformação social, possibilita a compreensão desse tema como um processo de grande importância para a educação. Um processo que integra o diagnóstico, o acompanhamento e a análise dos resultados. Nessa compreensão, os processos de avaliação da aprendizagem na educação apresentam contribuições no desenvolvimento e acompanhamento da realidade dos estudantes, aperfeiçoamento da prática pedagógica mediante reflexões contínuas e tomada de decisões a partir de diagnósticos realizados. Possibilidades essas, como, por exemplo, está expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº. 9394/96 que diz que a avaliação deve ser um processo contínuo tendo em vista a valorização dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, observando e acompanhando os resultados ao longo do período letivo (BRASIL, 1996).

Desse modo, entendemos que as políticas de avaliação podem contribuir com o entendimento desse processo de construção social transformadora. Elas podem favorecer ao ambiente escolar um espaço de equidade, dignidade e, principalmente, de maior aprendizagem dos estudantes. Por isso, teremos como ponto de partida no rol das políticas de avaliação, políticas nacionais que tratam da avaliação e do estado do Piauí, sistemas e programas utilizados como instrumentos para produzir dados avaliativos dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas pesquisadas e, do município aqui pesquisado, além de outros documentos que possam corroborar para o aprofundamento da temática. Todos esses elementos irão contextualizar nosso estudo, que tem como objeto de pesquisa a concepção dos gestores, coordenadores e professores desta localidade, sobre avaliação da aprendizagem.

No que se refere às legislações, temos como ponto de partida, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394 do ano de 1996. Compreendermos que é uma lei basilar que trata da educação nacional brasileira, que propõe em termos gerais uma avaliação contínua através de acompanhamento da aprendizagem. Além da LDBEN/96, iremos contextualizar também nosso estudo a portaria nº 482, de 7 de junho de 2013, nº 458, de 5 de maio de 2020, e a de nº 10, de 8 de janeiro de 2021 e, os resultados do IDEB.

A primeira portaria dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e seus processos de avaliação. A segunda institui as normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. Dentre suas normas, institui a avaliação da Educação Básica em regime de colaboração com os sistemas de ensino, trazendo em sua concepção a melhoria da qualidade de ensino. A terceira, estabelece parâmetros e diretrizes gerais para implementação do SAEB, no âmbito da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica e tem como objetivo informar dados de cada escola e que sejam comparados em nível nacional, anualmente. Além dessa normatização de dados, avalia a educação do país em seus diversos segmentos. Assim como, dá suporte a elaboração de políticas públicas em educação.

Além dessas portarias, contextualizará nosso estudo, as Diretrizes Técnicas Normativas para Sistematização para Avaliação da Aprendizagem da Educação Básica da Rede Pública Estadual do Piauí de 2013. Essas diretrizes trazem em sua concepção a melhoria do processo de ensino e aprendizagem através da avaliação e “estabelecem subsídios legais, pedagógicos e operacionais para efetivação do processo de avaliação da aprendizagem” (PIAÚÍ, 2013, p. 4).

Outros documentos que citamos, são o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), do ano de 2008 e, o Decreto 6094/2007. O primeiro foi divulgado em ampla escala, trazendo a esperança da melhoria da qualidade da educação básica brasileira (BRASIL, 2008). O segundo foi lançado no mesmo ano do PDE, intitulado Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que se configurou um acordo de forma colaborativa entre a União e seus entes federados, que visava também à melhoria da qualidade da educação básica no país (BRASIL, 2007).

No que concerne aos sistemas, programas e instrumentos para levantar dados sobre a avaliação na Educação Básica, citamos aqui o SAEB, o SAEPI e o Censo Escolar. O SAEB, como mencionamos anteriormente, é um Sistema de Avaliação da Educação Básica. Esse sistema permite ao INEP a realização de um diagnóstico sobre a educação básica do Brasil, e de elementos que possam interferir na forma como o estudante se desenvolve nas avaliações. Tem como função auxiliar as escolas, municípios e estados a avaliar a qualidade da educação oferecida aos seus estudantes (INEP, 2007). O Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI), por sua vez, se constitui como uma plataforma de avaliação e monitoramento de estudantes da rede pública estadual de ensino do Piauí. Além disso, essa plataforma também serve como base para a educação dos municípios, num processo de parceria (PIAÚÍ, 2011). O Censo Escolar é utilizado como o principal instrumento para coletar informações sobre a

Educação Básica a partir de dados estatísticos, sendo também considerado uma das mais importantes pesquisas estatísticas da educação brasileira e abrange as diversas etapas e modalidades de educação básica e profissional (INEP, 2007).

No que tange ao IDEB, sua criação se deu em 2007. Esse índice é calculado a partir de dados do Censo Escolar e, também, do SAEB, reunindo em um único indicador, “os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações” (INEP, 2007).

Nesse contexto, esta pesquisa se desenvolve no município de Uruçuí-PI. É um município que possui 21.746 habitantes, dentre eles, 4.220 crianças matriculadas nos Anos Iniciais do ensino fundamental, 1.012 adolescentes matriculados nos Anos Finais do ensino Fundamental e 329 docentes, sendo 218 dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 11 dos Anos Finais do Ensino Fundamental. É composto por 11 escolas do Ensino Fundamental, sendo 5 do ensino médio e compreende a avaliação como um processo que pode auxiliar na melhoria da educação do município.

A partir do programa SAEPI, entendemos que a perspectiva da avaliação do município tem como objetivo diagnosticar e monitorar a educação pública com o intuito de subsidiar o funcionamento de políticas públicas educacionais. O município de Uruçuí-PI aderiu ao referido programa com o intuito de avaliar a aprendizagem dos estudantes diante do contexto pandêmico ao qual vivenciamos, para poderem mapear o planejamento das ações que viabilizassem melhorias na educação (URUÇUÍ, 2020).

Além dessas leis, programas, sistemas e instrumentos que versam sobre avaliação, entende-se que, a avaliação da aprendizagem na perspectiva emancipatória, também pode contribuir no processo de transformação social dos estudantes. Compreendemos isso, pois, essa perspectiva “[...] 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” (SAUL, 2010, p. 65).

A partir da problemática de como se constituem as concepções dos gestores escolares sobre avaliação da aprendizagem, desenvolvemos o foco em nos aproximar dessa temática fundamentada a partir de uma construção social pautada na busca por uma qualidade em educação que transforme socialmente os estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino. Diante do exposto, pretendemos realizar o presente trabalho, a partir do seguinte problema: Quais concepções gestor, coordenador e professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de Uruçuí-PI têm sobre avaliação da aprendizagem?

Além desse problema, guiará nosso estudo as seguintes questões orientadoras:

- Como se dá o processo de avaliação da aprendizagem na rede municipal de ensino de Uruçuí-PI?
- De que maneira a avaliação da aprendizagem pode contribuir para a transformação social e emancipação dos estudantes?
- Que estratégias podem ser implementadas para embasar as concepções de avaliação da aprendizagem de gestores, coordenadores e professores municipais?

Nessa direção, teremos como objeto de estudo as concepções de avaliação da aprendizagem do gestor, coordenador e dos professores de uma escola dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de Uruçuí-PI. Desse modo, temos como objetivo geral analisar as concepções do gestor, coordenador e professores de uma escola dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública, sobre a avaliação da aprendizagem, identificando possibilidades e apontamentos necessários à transformação social no município de Uruçuí-PI.

Para a consecução do objetivo geral, temos os seguintes objetivos específicos:

- 1) Identificar as concepções de avaliação da aprendizagem do gestor, coordenador e professores que trabalham em uma escola dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal de ensino de Uruçuí - PI;
- 2) Analisar as possibilidades e apontamentos necessários à avaliação da aprendizagem na perspectiva da transformação social no contexto da rede pública de ensino de Uruçuí-PI;
- 3) Compreender como a avaliação da aprendizagem pode contribuir no processo de transformação social dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede pública de ensino do município de Uruçuí- PI;
- 4) Elaborar um caderno com orientações sobre avaliação da aprendizagem na perspectiva da transformação social no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de Uruçuí-PI.

A inquietação por estudar a temática, teve como ponto de partida minhas experiências enquanto docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Foram anos de reflexões acerca do ambiente escolar, da avaliação da aprendizagem e como esses elementos podem interferir no processo de emancipação do estudante. A avaliação da aprendizagem, nesse sentido, toma destaque em minhas reflexões, pois é possível observar como ela pode gerar efeitos no processo educacional e por compreender que a escola é um espaço possível para pensar em uma educação baseada na equidade e conscientização dos estudantes. Além disso, a temática da avaliação se tornou recorrente nas últimas três décadas, pois são inúmeros os

estudos e as concepções, assim, como interesses e conflitos que a cerceiam. Corroborando com esse pensamento, Romão e Silva (2020, p. 1) afirmam:

Não há como negar, na atualidade, a importância de um tema tão recorrente nos eventos da área de educação, nos cursos de formação docente e na produção bibliográfica nacional e mundial. De fato, a avaliação, nas suas três modalidades – da aprendizagem, de desempenho e institucional –, estabeleceu-se definitivamente no campo da educação, para o bem e para o mal.

Contudo, a avaliação ganhou destaque não só de estudiosos da área da educação, mas também de organismos (inter)nacionais ligados à economia, a favor de um mundo globalizado movido pelo capitalismo estruturado. No tocante a essas reflexões, compreendi que as políticas de avaliação podem contribuir no processo de avaliação da aprendizagem, haja vista, o trabalho realizado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Uruçuí-PI. Por isso, entendemos que as concepções de avaliação da aprendizagem podem ser utilizadas como mecanismos de transformação social, trazendo para dentro da escola, uma perspectiva de fortalecer os processos de conscientização de todos, na luta em prol de transformação de realidades.

Desse modo, o presente projeto de pesquisa se justifica pela sua relevância social, emancipatória e educativa. Propõe reflexões aos gestores, coordenadores e professores acerca da avaliação da aprendizagem e suas contribuições, e, por compreender que é nos espaços de gestão escolar e de sala de aula é que se desenvolvem as avaliações. Entendemos que há diversos tipos de avaliação, mas buscamos aqui uma avaliação atenta às desigualdades sociais, tangenciada pelas propostas para a educação, que compreendem a avaliação da qualidade na ampliação de seu conceito:

[...] para além das proficiências em testes padronizados, ampliando-se o leque de indicadores, promovendo e viabilizando iniciativas de avaliação institucional participativa e fortalecendo o caráter diagnóstico, pedagógico e formativo da avaliação na educação básica e na educação superior (CONFERÊNCIA NACIONAL POPULAR DE EDUCAÇÃO, 2018, grifo nosso).

Por isso, compreendemos a avaliação como mecanismo educativo, que possa subsidiar o pensar de um ensino-aprendizagem distinto com o intuito de promover uma transformação social na vida dos estudantes. Para isso, talvez seja necessário nos apoiarmos na ideia de que falar de qualidade também envolve refletir sobre o contexto educativo, as políticas públicas e, principalmente, as perspectivas da gestão escolar e de sala de aula.

Com a realização do presente estudo, esperamos contribuir com as discussões sobre a temática da avaliação da aprendizagem interligada ao processo de gestão escolar e de sala de aula numa perspectiva de emancipação dos estudantes na rede municipal de ensino de Uruçuí-PI. Pretendemos também colaborar com outros trabalhos que porventura se enveredem na análise da avaliação da aprendizagem e suas influências dentro do ambiente escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede pública de ensino.

Para ampliarmos as discussões sobre a temática, recorreremos à fundamentação teórica, produzida por autores como Haydt (2008), Hoffmann (2011), Luckesi (2009; 2011), Saul (2010; 2015), para refletirmos e compreendermos como eles sugerem que deve ocorrer a avaliação da aprendizagem e seus processos avaliativos em prol de uma transformação social. Entendemos que há diversos tipos de avaliação, como, por exemplo, a diagnóstica, formativa e somativa conceituadas por Luckesi (2009; 2011), avaliação mediadora defendida por Hoffmann (2011), a dialógica conceituada por Romão (1998) e a emancipatória referenciada por Saul (2010) à qual iremos nos apropriar com o intuito de tentar compreender como esse tipo de avaliação pode corroborar com o processo de transformação social.

Nessa investigação, a compreensão da realidade exposta nos ajudou a elaborar um Produto Técnico Tecnológico (PTT) mais próximo da realidade vivenciada. Trata-se de um caderno com orientações para gestores, coordenadores e professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal de ensino de Uruçuí – PI. Destacamos que o produto constitui um dos elementos a serem elaborados como requisito para o título de mestre no curso de mestrado profissional. No PPGE/UEMA, encontramos essas orientações sobre o produto na resolução n.º 1. 393/2019 e na Instrução Normativa nº 03/2019.

Ao perceber como a avaliação tem sido utilizada no decorrer dos anos, sentimos a necessidade de elaborar um Caderno com Orientações que possa trazer novas possibilidades aos processos avaliativos vivenciados em sala de aula e na escola como um todo. Pensar em um caderno com orientações para gestores, coordenadores e professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental constitui-se como um desafio, uma vez que tratar essa temática requer superar barreiras, tornando-as conscientes, a fim de promover a transformação social. O produto dessa pesquisa será mais detalhado nas seções subsequentes.

Assim, além desta introdução na qual contextualizamos a temática em estudo, apresentamos o problema, os objetivos da pesquisa, a metodologia de estudo onde é explicitada a abordagem da pesquisa adotada, os participantes, e o contexto, assim como os instrumentos e técnicas para produção e análise de dados, a justificativa e a relevância do estudo. Também informamos o referencial teórico que sustenta as reflexões e nos permite organizar a dissertação.

Na seção 2, discorremos sobre avaliação da aprendizagem e transformação social, na qual pontuamos conceitos, processos históricos e tipos de avaliação, assim como os processos políticos e sociais, a transformação social e a aprendizagem dos estudantes. Discutimos a importância da conscientização dos elementos que envolvem a avaliação da aprendizagem de estudantes dos anos iniciais da rede pública de ensino, juntamente com a qualidade do ensino e da aprendizagem, tomando por base os pressupostos que envolvem a qualidade da educação. Além disso, apresentamos uma discussão histórica e o conceito da gestão educacional e escolar, assim como seus elementos, desde seus processos históricos até os dias hodiernos.

Na seção 3, apresentamos as concepções dos colaboradores da pesquisa no que diz respeito à avaliação da aprendizagem, prática pedagógica, atividades avaliativas, aprendizagem dos estudantes, pandemia e indicadores de qualidade. É nesse momento em que as falas obtidas no instrumento de produção de dados são analisadas e interpretadas para podermos compreender o objeto de estudo por meio do processo de triangulação dos dados.

Na seção 4, apresentamos de forma mais detalhada o PTT oriundo dessa pesquisa. Explicamos a abordagem do nosso produto Caderno com Orientações, assim como, a sua caracterização, metodologia e importância social. Optamos por inserir o produto como uma seção dessa dissertação por compreendermos que ele nasce das análises dos dados da pesquisa, facilitando assim a sua localização.

Concluimos a dissertação trazendo as considerações finais as quais fazemos um apanhado de toda a pesquisa, destacando o objeto de estudo, as constatações por meio das análises produzidas nos achados da pesquisa. Compreendemos que essa pesquisa não traz finitude a temática da avaliação da aprendizagem, porém, ficamos muito gratos em servir aqueles que se sentirem acolhidos em seus estudos e pesquisas sobre o referido tema.

1.1 Caminho metodológico

Como linha de pensamento, temos como base, o materialismo histórico-dialético, por ser um método de interpretação da realidade considerado a teoria do conhecimento do marxismo originário. “Ele se contrapõe aos dualismos dicotômicos próprios da lógica formal ao seguir os preceitos da lógica dialética” (LEITE, 2017, p. 847). Essa linha tem o intuito de superar a separação entre sujeito e objeto, por entender que são sujeitos de uma mesma realidade através de contradições e oposições que envolvem o objeto pesquisado a fim de se entender e interpretar a realidade na sua totalidade.

Desse modo, a pesquisa tem como base o método dialético, baseado em Gil (2008) que compreende a importância de conhecer e interpretar a realidade. Sendo assim, a fim de conhecer mais sobre a concepção de avaliação da aprendizagem na perspectiva emancipatória, buscamos analisar a realidade que ocorre dentro do contexto social dos anos iniciais do Ensino Fundamental da escola pública do município de Uruçuí - PI.

Nesse sentido, procuramos entender como ocorre o desenvolvimento da avaliação da aprendizagem, nos utilizando da base dialética que possibilita uma contradição imprescindível na tentativa de compreender melhor a totalidade do contexto social pesquisado. E por isso, o método dialético se preocupa com a qualidade da pesquisa. Assim, “a dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais, etc.” (GIL, 2008, P. 14). Em seguida, apresentamos nossa abordagem, tipo, participantes da pesquisa, assim como, a análise e interpretação dos dados.

1.2 Abordagem, tipo, participantes, instrumentos de pesquisa, perspectiva de análise e interpretação dos dados

Buscando analisar a temática proposta, utilizamos de autores para refletir sobre o tema da pesquisa. Dentre eles, Haydt (2008), Hoffmann (2019, 2011), Luckesi (2014, 2011, 2009), Saul (2016, 2015, 2010, 2008) como uma pesquisa bibliográfica sobre o tema da avaliação da aprendizagem e sua relação com gestão da escola e a prática pedagógica em sala de aula. Além desses autores, irão contextualizar nossa metodologia, teses, dissertações e artigos publicados que tratam de concepções que discutam a temática da avaliação da aprendizagem na perspectiva emancipatória. Com relação às políticas públicas no que concerne a avaliação, teremos como ponto de partida a LDBEN nº. 9394 (BRASIL, 1996), além de legislações nacionais, e especificamente do estado do Piauí, a fim de entendermos melhor seu processo histórico, as contribuições dos processos avaliativos e a evolução de conceitos e problematizações hodiernas relativas ao assunto.

Para a investigação da presente pesquisa, serão trabalhados os aspectos qualitativos, o que possibilita caracterizá-la como uma pesquisa qualitativa. Segundo Minayo (2007, p. 91), “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. [...], ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, e tem como principal importância compreender os dados coletados a fim de poder analisá-los.

Posteriormente, consideramos relevante trabalhar na perspectiva da pesquisa de campo, em uma escola pública que oferta os anos iniciais do Ensino Fundamental na zona urbana do município de Uruçuí-PI. A pesquisa de campo, segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 186) têm “o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimento acerca de um problema para qual se procura uma resposta, [...] que se queira comprovar, ou ainda descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.”

Partindo de uma abordagem qualitativa na perspectiva de autores como Minayo (2007) e Teixeira (2013), a escolha desse campo de estudo, escola “K”, se deu pelo fato de residir e trabalhar no município de Uruçuí - PI, facilitando assim, a pesquisa, onde é possível visitar a instituição quantas vezes forem necessárias. Assim, sentimos a necessidade de contribuir para a melhoria da qualidade da formação profissional e humana dos educadores deste município, no que concerne às propostas inerentes à avaliação da aprendizagem na perspectiva emancipatória, a fim de contribuir para uma transformação social, a partir da concepção do gestor, coordenador e professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental dessa escola.

Usamos como critério para a escolha da escola, a que teve o menor IDEB observado de 2019, mas que, ao mesmo tempo, vem evoluindo nos últimos anos positivamente. No entanto, não temos a intenção de estigmatizar essa escola por ter tido a menor nota observada do IDEB entre as escolas desse município no ano de 2019, e sim, mostrar sua evolução dentro do contexto em que está situada. Temos a intenção de evidenciar práticas de avaliação da aprendizagem que colaboram com o desenvolvimento dos estudantes dessa escola.

Participaram da pesquisa o gestor, coordenador e os professores de uma escola da rede pública de ensino de Uruçuí-PI que trabalham nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O motivo da escolha dos participantes da pesquisa se deu por considerar esses profissionais relevantes no processo de ensino e aprendizagem, e no que se diz respeito à avaliação da aprendizagem. A figura do gestor dessa escola por ser um profissional que está mais adiante do que ocorre na escola como um todo, o coordenador por mediar esse processo de aprendizagem e os professores por estarem diretamente envolvidos com os estudantes em sala de aula no que concerne às práticas de aprendizagem e avaliação.

A pesquisa foi realizada em apenas uma escola. Justificamos a escolha de apenas um gestor e um coordenador, pois não existem outros gestores e coordenadores nessa escola. Além deles, colaboraram com a pesquisa oito professores que atuam respectivamente no 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I. Foi essa quantidade pelo fato de acreditarmos que esse número de participantes seja suficiente para o embasamento da pesquisa, trazendo elementos tanto de

uma turma como de outra, uma vez que a escola só oferece esses dois anos do Ensino Fundamental I.

Como a maioria das pesquisas, sempre existem riscos, como por exemplo, os sujeitos podiam se sentir desconfortáveis e constrangidos ao se expor durante a realização da entrevista, medo de não saber responder ou de ser identificado, estresse, cansaço ou vergonha ao responder às perguntas apresentadas. Se, porventura, algum participante tivesse manifestado cansaço e quisesse suspender a participação ou retornar em outra oportunidade para refazer a entrevista, seria considerada esta possibilidade. Para minimização dos riscos, os participantes foram entrevistados de modo individual e particular, respeitando a adequação de horário e condições para a realização das entrevistas e, portanto, garantindo cordialidade, a privacidade e o bem-estar dos participantes.

Os benefícios aos participantes da pesquisa foram uma reflexão do engajamento de toda a comunidade escolar em prol da aprendizagem dos estudantes, superação das relações burocráticas e verticais, desenvolvimento do pensamento crítico dos discentes, estímulo ao exercício da democracia por todos do âmbito escolar e espírito de coletividade. A qualquer momento, os participantes poderiam se recusar a continuar participando do estudo e retirar o seu consentimento sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo. Nesse sentido, poderiam ser excluídos da pesquisa aqueles que viessem a se sentir desconfortáveis e/ou constrangidos a qualquer momento da pesquisa, e que, porventura, não quisessem mais participar.

Nesse sentido, a temática da avaliação da aprendizagem se configura aos poucos em mais problematizações na educação, “na medida da contradição entre o discurso e a prática dos professores e gestores [...]” (HOFFMANN, 2019, p. 38-39). Desse modo, consideramos que esses profissionais têm muito a contribuir para uma emancipação e transformação social dos estudantes dos Anos Iniciais da rede pública de ensino. Por esse motivo, é necessário refletir e analisar as concepções que esses profissionais possuem sobre essa temática. Para isso, é necessário desmistificar a prática avaliativa e construir o seu significado a partir de problematizações e vivências, por meio da reconstrução no coletivo de concepções e princípios educacionais (HOFFMANN, 2019).

Na tentativa de alcançar o objetivo proposto, utilizamos como técnica de produção dos dados, a entrevista semiestruturada (APÊNDICE B, C e D). Além disso, optamos por uma triangulação dos dados, considerando o referencial teórico, a revisão de literatura apresentados nesse estudo, e a entrevista semiestruturada. Essa entrevista, conforme Minayo (2007, p. 64), é

o tipo de entrevista “que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada.”

As entrevistas foram realizadas individualmente com os 10 participantes da pesquisa. Antes da realização das entrevistas semiestruturadas, foi feito um pré-teste. Para Oliveira (2013), o pré-teste pode evitar imprecisões ou perguntas de sentido ambíguo. Desse modo, realizamos um pré-teste com uma pedagoga de uma instituição diferente daqueles que participaram dessa investigação. Com os elementos observados no pré-teste, foi possível repensar os questionamentos, adequando aos objetivos da pesquisa.

Tomamos como base as considerações básicas citadas por Minayo (2007), como a forma de se apresentar aos interlocutores da pesquisa, explicar o trabalho, demonstrar a importância que o entrevistado tem e o quanto ele pode contribuir para a pesquisa, assim como ter o cuidado de escrever uma carta introdutória apresentando as credenciais da instituição a que o pesquisador está vinculado, justificando porque o participante da pesquisa foi escolhido e garantindo o anonimato.

A entrevista semiestruturada foi planejada de acordo com os objetivos propostos da pesquisa desenvolvida com o gestor, coordenador e professores da escola, considerando os seus conhecimentos prévios. Foi marcado com antecedência o local, o horário e a data, para garantir que a entrevista ocorresse dentro do planejado. Além disso, no início da entrevista, foram asseguradas a confidencialidade e a identidade dos entrevistados. No cabeçalho da entrevista, foram colhidos dados do perfil dos participantes da pesquisa. Durante a realização da entrevista semiestruturada com os participantes da pesquisa, foi gravada a fala dos interlocutores em um dispositivo móvel (celular), mediante aceitação espontânea, para, posteriormente, transcrevê-la fidedignamente de acordo com o que o entrevistado narrou, tendo em média uma duração de trinta minutos por participante.

Com o auxílio de um roteiro de entrevista (APÊNDICES B, C e D), abordamos aspectos relevantes que a avaliação da aprendizagem trouxe para a formação profissional do gestor, coordenador e professores da escola, assim como, suas dificuldades, limitações e desafios que enfrentam. Além disso, instigamos possíveis reflexões sobre a concepção de avaliação da aprendizagem que os profissionais dessa escola possuíam, a fim de que, seja possível repensar suas ações e, assim, se ressignificar enquanto profissionais atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, dentre outros elementos relevantes para a pesquisa. A coleta de dados foi realizada no período de um mês, devido à necessidade de que a pesquisa corra em tempo hábil para sua análise. Durante esse tempo, foram calculados os contratempos,

imprevistos e uma nova reorganização para que a entrevista fosse realizada. Depois de realizadas, as entrevistas foram transcritas a partir de informações verbais na seção 3.

Os dados coletados foram organizados utilizando a Análise de Conteúdo, com base em Bardin (1979; 2016), permitindo inferir os significados construídos pelos sujeitos sob a lente do materialismo histórico-dialético. Desse modo, a Análise de Conteúdo é entendida como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores [...] que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...] destas mensagens” (BARDIN, 1979, p. 42).

Dentre os procedimentos metodológicos encontrados na Análise de Conteúdo, utilizamos a categorização das informações adquiridas a partir de elementos em comum, tendo como base os objetivos propostos e a discussão apresentada no referencial teórico, através das entrevistas. A categorização, conforme a autora, “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 2016, p. 147). Desse modo, estabelecemos articulações entre as informações coletadas por meio da entrevista semiestruturada e o referencial teórico adotado nesse estudo, com o propósito de atingir os objetivos propostos nesta pesquisa.

Para a realização da pesquisa, utilizamos como documento primordial o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE A), seguindo os princípios éticos que envolvem a pesquisa, elencados pelo Código de Ética citados na revista *Práxis Educativa* (2017). O TCLE contém o título da pesquisa, a justificativa, seus objetivos, benefícios e garante a privacidade e sigilo da identidade dos participantes da pesquisa. No tópico seguinte, apresentamos um pouco sobre a cidade de Uruçuí – PI para contextualizar o leitor sobre o local da pesquisa.

1.3 Lócus da pesquisa: município de Uruçuí – PI

O município de Uruçuí, antigo povoado Nova Vila, fica localizado na região do Cerrado no sul do Piauí, há 453 km da capital Teresina, possui um extenso território com área de 8.411,9 km, tem população estimada no ano de 2017 o total de 20.085 habitantes, segundo dados do IBGE (2010). Conhecida como a capital dos cerrados, é um município considerado um dos mais desenvolvidos do interior do Piauí. Foi fundado no ano de 1902 como município de Uruçuí. Sua denominação se deu por ficar às margens do extenso Vale do Rio Uruçuí.

Antigamente essa região era habitada por lavradores, que mais tarde tiveram criação de gados, assim como podemos ver na figura 1 (IBGE, 2021).

Figura 1 - localização da cidade de Uruçuí - PI



Fonte: Site IBGE

Figura 2-Foto panorâmica da cidade de Uruçuí - PI



Fonte: Site de notícias de Uruçuí - PI

Em relação ao seu crescimento econômico, é o terceiro maior Produto Interno Bruto (PIB) do estado do Piauí. Destaca-se pela produção agrícola, sendo um dos maiores geradores de renda e emprego da região devido à presença de fazendas, que produzem grãos em grande escala, como milho e soja. Sendo conhecida como a Capital dos Cerrados por ser referência no mercado (PIAUI, 2020). Neste contexto, que nos impulsiona a pensar o objeto da pesquisa, apresentaremos a seguir o referencial teórico deste trabalho para que se possa entender os pressupostos que cerceiam a pesquisa.

2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Para discutirmos acerca de como a avaliação da aprendizagem vem sendo trabalhada nas escolas públicas, é necessário discorrermos sobre o seu processo histórico constituído ao longo do tempo. Desse modo, para realização desta pesquisa, destacamos as concepções que envolvem o processo de avaliação da aprendizagem, compreendemos que essa temática é uma prática constante e necessária no meio educacional. A temática da avaliação se propõe a acompanhar o processo de ensino e aprendizagem, pois “[...] sendo ela tão presente no dia a dia da escola, há a necessidade de, continuamente, melhor entender o que esta ação representa para os sujeitos do processo pedagógico” (SILVA; MOREIRA, 2020, p. 7).

2.1 Avaliação da aprendizagem: conceitos, processos e tipos

Buscando atender a essa necessidade de compreensão, precisamos analisar como se dá o processo de avaliação e como é possível construir uma aprendizagem significativa que esteja envolvida pela perspectiva da emancipação social de estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino. Para a construção desse processo de aprendizagem, por meio da avaliação, entendemos que são vários os elementos que podem corroborar para a sua efetivação. Desse modo, a avaliação precisa assumir alguns princípios básicos, para, então, auxiliar o processo de ensino aprendizagem em toda sua totalidade. Conforme Haydt (2008, p. 13-14):

- A avaliação [...] é um processo contínuo e sistemático. Portanto, ela não pode ser esporádica nem improvisada, mas, ao contrário, deve ser constante e planejada [...];
- A avaliação é funcional, porque se realiza em função de objetivos, porque estes constituem o elemento norteador da avaliação [...];
- A avaliação é orientadora, pois não visa eliminar alunos, mas orientar seu processo de aprendizagem para que possam atingir os objetivos previstos [...];
- A avaliação é integral, pois analisa e julga todas as dimensões do comportamento, considerando o aluno como um todo [...].

Nesse sentido, estes princípios nos levam a compreender os diversos elementos que cerceiam a avaliação, dando importância a todos os requisitos que precisamos compreender e utilizá-los, mas que mesmo assim, será necessária a reflexão por parte dos educadores. Entendemos a necessidade de compreender e refletir melhor sobre as concepções de avaliação da aprendizagem existentes no meio educacional, e mais especificamente, como a avaliação da

aprendizagem pode contribuir no processo de transformação social dos estudantes e educadores do nosso país. Por isso, nos sustentamos nas palavras de Luckesi (2011, p. 175-176), quando afirma:

Na prática escolar, nosso objetivo é que nossos educandos aprendam e, por aprender, se desenvolvam. A avaliação da aprendizagem está a serviço desse projeto de ação e configura-se como um ato de investigar a qualidade da aprendizagem dos educandos, a fim de diagnosticar impasses e conseqüentemente, se necessário propõe soluções que viabilizem os resultados satisfatórios desejados. [...] A avaliação em si é dinâmica e construtiva, e seu objetivo, no caso da prática educativa, é dar suporte ao educador (gestor da sala de aula), para que aja de forma mais adequada possível, tendo em vista a efetiva aprendizagem por parte do educando. A ação pedagógica produtiva assenta-se sobre o conhecimento da realidade do educando, conhecimento esse que subsidia decisões, seja para considerar que a aprendizagem já está satisfatória, seja para reorientá-la, se necessário para a obtenção de um melhor desempenho.

No tocante a essas considerações de Luckesi, podemos confirmar o caráter contínuo e investigativo do processo de avaliação. O educador deve estar empenhado e comprometido com uma visão pedagógica que investigue a realidade social que os estudantes estão inseridos. É de suma importância sempre estar atento às situações de aprendizagens existentes e, como elas contribuem para a emancipação de todos os envolvidos, sejam educadores ou estudantes. Nesse sentido, “avaliar não é simples e exige o domínio de conhecimentos e técnicas, além de experiências em processos concretos de avaliação” (ROMÃO, 1998, p. 29).

Neste pressuposto, consideramos a avaliação como um elemento importante em todo o processo, compreendendo desde o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes até as ações docentes, pois “o próprio educador precisa ser igualmente pesquisado, porque nada de importante se conseguirá sem a devida compreensão do seu papel e sem a sua irrestrita adesão aos trabalhos de avaliação” (VIANA, 2014, p. 175). Podemos entender que os processos de ensino-aprendizagem estão intimamente ligados, e a partir deles podemos identificar pontos para reorientar o processo educacional, evitando os desafios já conhecidos. Conforme aprendemos com Hoffmann (2011, p. 103), “[...] mudar em educação, mudar em avaliação, exige trocas de pele, pois envolve concepções e posturas de vida, e isso é penoso”. Sendo assim, compreendemos a avaliação como um processo de troca em que todos os segmentos da escola estão envolvidos.

Historicamente, muitos educadores permaneceram presos a uma concepção de avaliação classificatória em que a prática de examinar é constante. Segundo Hoffmann, (2019, p. 21), “a concepção de avaliação mais marcante na trajetória de alunos e professores, até então,

é a de julgamento de valor dos resultados alcançados”. Essa concepção persiste até os dias hodiernos, por meio de práticas até mesmo sutis e traz como consequência o sentimento de incapacidade, incorporando o pensamento de que o problema é do aluno e que pode provocar desprezo até mesmo pelos seus colegas (VILLAS BOAS, 2008).

Luckesi (2009; 2011), explica que os exames classificam e excluem, não diagnosticam. Por exemplo, para muitas pessoas, os termos: prova, exame e avaliação trazem lembranças de experiências negativas no percurso escolar, confirmando que a pedagogia do exame traz consigo consequências que podem ser irreparáveis para a aprendizagem dos estudantes. Sobre isso Esteban (2008, p. 33) afirma:

A avaliação vem marcando, expondo, classificando e excluindo os alunos e alunas que não aprendem, os professores e professoras que não ensinam, as famílias que não colaboram, os funcionários que não têm competência. Jogando luz sobre o que não fazem e anunciando, alto e bom som, suas incapacidades, a avaliação joga para uma zona opaca e silenciosa as questões que podem nos ajudar a compreender e a interagir. Ressaltando a negação, o que se nega é a própria potência da escola e dos processos emancipatórios que ali se realizam.

Segundo Vasconcelos (2000), podemos pensar que talvez a avaliação desenvolvida pode ter colaborado de forma negativa no processo de ensino aprendizagem, estando permeada por práticas de dominação e conceitos que prejudicam o processo educacional, ratificando assim, o processo de discriminação e exclusão daqueles que não atingiram as notas esperadas por todo o sistema. Desse modo, “a avaliação educacional na concepção de julgamento, classificação e seleção é unilateral: considera apenas as modificações que se produzem de um lado, o do aluno” (HOFFMANN, 2019, p. 27). Diante desse cenário, observa-se que o ato de examinar trouxe/traz consequências à aprendizagem do educando. Assim, em contrapartida a esse cenário de exclusão e julgamento e exclusão, Luckesi (2011, p. 43) então nos afirma que:

[...] a função verdadeira da avaliação da aprendizagem seria auxiliar a construção da aprendizagem significativa; porém, como ela está centralizada nas provas e exames, secundariza o significado do ensino e aprendizagem como atividades significativas em si mesmas e superestima os exames. Ou seja, pedagogicamente, a avaliação da aprendizagem, na medida em que estiver polarizada pelos exames, não cumprirá a sua função de subsidiar a decisão da melhoria da aprendizagem.

Portanto, podemos compreender então que os processos avaliativos incluem contemplar o processo de aquisição de aprendizagem como um todo, como também, identificar e analisar em que medida estes objetivos estão sendo alcançados e em que grau, para ajudá-los

no seu avanço. Mas, para que isso ocorra, “é preciso tentar despertar o querer mudar em todos através de uma crítica ao problema para possibilitar o desequilíbrio” (VIANA, 2014, p. 20). Em meio a isso, se faz necessário um processo de gestão atento, que possa balizar as ações tanto do sistema, quanto de acompanhamento dos professores.

No entanto, conforme Paro (2015), para que se concretize esse processo de gestão atento a todas as nuances que envolvem a educação, é necessário que o educador busque a melhor forma de proporcionar a eficiência da escola, e, além disso, estar preocupado com o bem-estar dos alunos. Isso, pois, o educador tem papel imprescindível nesse processo, proporcionando situações estimuladoras na construção da aprendizagem, onde é possível mobilizar processos de avaliação como um ponto de partida para o auxílio de possíveis dificuldades e oportunizando novos conhecimentos. Sobre isso, Hoffmann (2019, p. 34), afirma:

A ação avaliativa abrange justamente a compreensão do processo de aprendizagem, porque o que interessa fundamentalmente ao professor é dinamizar oportunidades de o aluno refletir sobre o mundo e de conduzi-lo à construção de um maior número de verdades, numa espiral necessária de formulação e reformulação de hipóteses (abstração reflexiva).

Nessa perspectiva, podemos ratificar a função imprescindível que o educador possui no processo avaliativo. Assim, o fazer educativo se apresenta com grande relevância social pela sua amplitude formativa (CUNHA, 1989). E é com esse entendimento que os profissionais da educação podem encarar seu ofício, se posicionando em sala de aula, de maneira clara, tendo em mente que seus alunos possuem níveis de assimilação diferentes. “Assim, a prática da docência implica em estudar, refletir, analisar, investigar e avaliar” (CAMPOS, 2010, p. 112). Assim, conforme Hoffmann (2019, p. 37), é importante e:

[...] necessário desestabilizar práticas rotineiras e automatizadas a partir de uma tomada de consciência coletiva sobre o significado dessa prática, ou seja, é preciso considerar que a escola deve se constituir como um local onde os indivíduos possam adquirir consciência de si como sujeitos de direitos, bem como possam tê-los assegurados.

No entanto, devemos decidir sobre que concepção, nós educadores, iremos trazer para nossa prática pedagógica, a partir de que olhar seguiremos, e quais resultados queremos alcançar. Desse modo, “[...] a avaliação é uma prática cega, pois pode servir tanto a um projeto emancipatório como a um projeto destrutivo do ser humano” (LUCKESI, 2011, p. 22), e cabe a nós educadores trabalhar para que essa concepção de avaliação que está a serviço da

pedagogia tradicional, pautada nos exames, seja trocada por uma perspectiva que ajude a transformar a realidade dos estudantes.

Para tanto, torna-se necessário mudar a postura nas formas de praticar a avaliação, bem como, ressignificar nossas concepções acerca da avaliação da aprendizagem. E, por isso, trazemos aqui um paradigma voltado em uma perspectiva crítica transformadora, preocupada com a realidade social em que os estudantes estão inseridos. Esse tipo de avaliação, é denominada de emancipatória, conceituada por Saul (2010). E tem como características (SAUL, 2015, p. 1309):

- Compromisso com a educação democrática, objetivando práticas de inclusão e desenvolvimento de educandos autônomos;
- Valorização do educando como sujeito do seu processo de aprendizagem;
- Priorização dos aspectos qualitativos do desenvolvimento do educando;
- Proposta de relação pedagógica democrática e horizontal entre educador e educando;
- Valorização do processo e os resultados do ato de ensinar-aprender;
- Utilização de processos dialógicos e participativos;
- Objetivo de melhorar o processo ensino-aprendizagem;
- Objetivo de replanejar a ação educativa. A qualidade da educação depende, sobretudo, da opção que se faz em relação à educação e da coerência que se busca entre o discurso e a prática.

Nessa direção, a partir de uma prática emancipatória será possível construir uma avaliação que contribua para uma transformação social, utilizada como mecanismo pedagógico mais eficiente, viabilizando a prática docente exercendo sua democracia frente aos limites e desafios globais que a escola e sua comunidade enfrentam (COCCO; SUDBRACK, 2012), constituindo espaços de práticas culturais emancipatórias para seus alunos. Nesse sentido, Guzzo e Euzébio Filho (2005, p. 7) destacam:

A proposta de educação emancipadora é uma proposta que respeita os limites e as possibilidades inscritas pela realidade concreta. Dessa forma, ela assume o papel de fomentar a consciência crítica de professores e estudantes, para que se possa intervir mais qualificadamente na realidade e nas questões sociais voltadas, em princípio, para a melhoria das condições de vida dos segmentos menos abastados da população.

Nesse sentido, trabalhar a avaliação da aprendizagem na perspectiva da avaliação emancipatória traz inúmeros benefícios à aprendizagem dos estudantes. “O paradigma da avaliação emancipatória, [...] descreve, analisa e critica uma dada realidade, visando transformá-la” (SAUL, 2008, p. 21). Dentre suas contribuições para a educação dos estudantes, Saul (2008, p. 23) cita:

- tem função diagnóstica;
- favorece o autoconhecimento do educando;
- contribui para que o educando se torne o sujeito do seu processo de aprendizado;
- tem compromisso com a educação democrática, com propósitos e práticas de inclusão dos educandos;
- propõe uma relação pedagógica democrática entre educador e educando;
- ajuda o educando a aprender e o educador a ensinar;
- auxilia o professor a replanejar a sua ação;
- prioriza os aspectos qualitativos do desenvolvimento do educando;
- enfatiza o processo e o resultado do aprendizado;
- é participativa.

Nessa perspectiva, podemos observar que essa perspectiva traz muitos benefícios aos estudantes, possibilitando a função de transformar vidas por meio de uma avaliação preocupada com elementos que visem à transformação social. “A reordenação do processo avaliativo pela incorporação de alguns princípios do conhecimento-*emancipação*, em especial da comunidade, [...] permite transformações no processo, dando-se maior ênfase aos aspectos subjetivo e coletivo da avaliação” (ESTEBAN, 2008, p. 26). Assim, conforme Freire (1996), ao mesmo tempo, em que a educação e conseqüentemente o processo de avaliação pode emancipar o educando, também “pode possibilitar a repetência e, com efeito, a evasão” (MOREIRA; SOUSA; OLIVEIRA, 2015, p. 1188-1189).

Visto isso, o educador que tem em sua postura a sensação de que precisa se dedicar mais, tem o importante papel de não deixar seus alunos sem norte. É nesse contexto reflexivo que os educadores devem saber que necessitam cada vez mais mudar, aprimorar a sua prática pedagógica, refletir sobre seu cotidiano escolar. Desse modo, é a partir deste que se pode criar inúmeras possibilidades de conhecimento, inclusive transformar a realidade social dos estudantes e, também, a própria realidade.

Conforme entende Viana (2014, p. 174), isso se agrava quando nos deparamos com as dimensões continentais do território brasileiro, tomando novas dimensões para se desenvolver a avaliação, onde “[...] é preciso pensar e repensar o problema da avaliação no contexto brasileiro: [...] avaliar no campo educacional é extremamente difícil, e muitos não se dão conta das suas implicações pedagógicas e das amplas ressonâncias, inclusive na social e na econômica.” Para tanto, é fundamental que os educadores “sejam reconhecidos como sujeitos de suas práticas, como pessoas e profissionais que, desafiados pelas demandas que emergem do contexto em que atuam, são capazes de reformular suas práticas e de reconstruir sua identidade docente” (COSTA, et al., 2015, p. 1336).

Outro aspecto é a compreensão de que a avaliação é “uma atividade solidária” (MOREIRA; SOUSA; OLIVEIRA, 2015, p. 1201) e os seus “diversos problemas precisam ser pesquisados para que a avaliação realizada na escola venha a ter um papel importante no processo ensino-aprendizagem no qual está integrada” (VIANA, 2014, p. 176). Assim, a partir da realidade pesquisada, é possível estabelecer objetivos coerentes que auxiliem os processos avaliativos a alcançar uma transformação social e emancipatória. Essa avaliação tem como objetivos, conforme Saul (2008, p. 21):

[...] iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências no sentido de torná-las autodeterminadas. O primeiro objetivo indica que essa avaliação está comprometida com o futuro, com o que se pretende transformar, a partir do autoconhecimento crítico do concreto, do real, que possibilita a clarificação de alternativas para a revisão desse real. O segundo objetivo aposta no valor emancipador dessa abordagem para os agentes que integram um programa. Acredita que esse processo pode permitir que o homem, por meio da consciência crítica, imprima uma direção às suas ações nos contextos em que se situa, de acordo com valores que elege e com os quais se compromete no decurso de sua historicidade.

Desse modo, reafirmamos aqui a necessidade do ser humano de mudar de paradigmas, tornando-se crítico agente de sua transformação. “É preciso uma redefinição metodológica da avaliação para acompanhar a transformação epistemológica que a emergência de um novo paradigma anuncia” (ESTEBAN, 2008, p. 31). Desse modo, no que concerne à educação, essa mudança¹, “na direção de uma avaliação crítico transformadora, requer que se trabalhe na conquista do sonho com uma escola democrática” (SAUL, 2008, p. 23). Ou seja, democrática no sentido de decidir e tomar partido por uma educação que esteja preocupada com o fazer, com a ação-reflexão-ação, situada num contexto em que a realidade social é investigada e refletida por todos os envolvidos, trazendo consigo a possibilidade de uma construção social enriquecedora.

2.2 Aspectos políticos e sociais da avaliação no processo de transformação social

Compreendemos que os referenciais teóricos, associados às legislações, nos dão condição de empreender estratégias que deem suporte aos sistemas educacionais. Neste desafio, se justifica pensar em ações de avaliação mobilizadas pela gestão e, por isso, compreendemos

¹ Aqui utilizamos a palavra mudança de acordo com o conceito de Freitas (2005, p. 924), que diz que “é uma *construção local* apoiada e não uma transferência desde um órgão central para a ‘ponta’ do sistema.”

que é a partir da mobilização de políticas públicas, realizadas pela gestão de educação, que podemos encontrar caminhos de se pensar em práticas de avaliação na perspectiva emancipatória. Assim, avaliar é muito mais que apenas aprovar ou reprovar estudantes, ou até mesmo alimentar sistemas de educação. A avaliação é para Freitas et al. (2017, p. 851):

Um processo de reflexão coletivo e não apenas a verificação de um resultado pontual. Esta é a maneira mais adequada de se pensar a avaliação em quaisquer níveis: como processo destinado a promover o permanente crescimento. Há que se medir, mas esta não é a parte mais importante; há que se avaliar – esta sim é fundamental. Avaliar é promover no coletivo a permanente reflexão sobre os processos e seus resultados, em função de objetivos a serem superados. Avaliar supõe em algum grau e de alguma forma, medir. Mas medir, certamente, não é avaliar. Portanto, a avaliação é uma categoria intrínseca do processo ensino-aprendizagem, por um lado, e do projeto político-pedagógico da escola, por outro. Não pode ser separada dele como se pretende com as avaliações centralizadas. [...] Não se mede ou se avalia para o sistema, mas sim para o professor e seu coletivo imediato – a escola. As mudanças necessárias devem ser processadas ao nível do projeto político-pedagógico da escola, discutido e implementado coletivamente, ao amparo do poder público.

Diante do exposto, sobre o desenvolvimento da avaliação no âmbito legal e conceitual, torna-se necessário discorrermos e refletirmos sobre as políticas públicas nacionais e do estado do Piauí, pois é neste contexto que buscamos desenvolver a pesquisa e analisar as concepções de gestores, coordenadores e professores sobre a avaliação da aprendizagem. Sendo assim, esta subseção tem o objetivo de conhecer o contexto da avaliação da aprendizagem, a partir das políticas de avaliação das redes de ensino dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, para tangenciar o foco da pesquisa, sendo as concepções dos gestores, coordenadores e professores sobre avaliação da aprendizagem.

Nesse cenário, além dessas reflexões acima citadas, consideramos pertinente refletir sobre as influências que o cenário internacional traz para a educação e, mais especificamente, para a avaliação. Hodiernamente, encontramos muitos estudos que trazem reflexões sobre as influências internacionais no meio educacional e avaliativo da educação brasileira, que na maioria das vezes segue o fluxo de mudanças da globalização que tem como consequência mais a regulação a favor do capital e dos modos de produção do que a emancipação dos estudantes. Sobre isso, Romão (2002, p. 45) pontua:

É evidente que procedimentos como os desencadeados na nossa recente história de avaliação não são epifenômenos, [...], mas constituem iniciativas estatais cobradas por um modo de produção cada vez mais concentrador, cuja

‘essência ontológica’ – ou tendência estrutural, no sentido mais dialético da realidade – é a produção e reprodução de uma sociedade meritocrática, discriminatória e, no limite, excludente. Esse tipo de Estado opera, simultaneamente, com promessas de abertura de canais de ascensão social, com proclamações ideológicas de ‘igualdade de oportunidades’ e com procedimentos concretos de construção de critérios de discriminação social que obstruem aqueles canais e esvaziam aquelas promessas e proclamações. Exatamente aí a avaliação passa a desempenhar um papel importante, porque, se aplicada como exame ou julgamento, fundamentará os álibis do débito do fracasso na conta do próprio ‘fracassado’.

Nessa perspectiva, podemos observar que os moldes como as avaliações são postas na educação, estão a serviço de promessas ilusórias, de redenção, que na maioria das vezes põe todo o débito do fracasso nos professores, estudantes e conseqüentemente, em toda a escola. Intencionalmente, o processo de avaliações externas e ranqueamento das escolas trabalham a serviço do capital estruturado, ideológico e hegemônico. A preocupação nesse viés capitalista é a geração de resultados satisfatórios para elevar o nível da qualidade da educação “supostamente com a finalidade de apoiar o ensino na sala de aula” (FREITAS, 2016, p. 143). Como discurso, para que as instituições utilizem essas avaliações externas, afirmam que a educação terá uma qualidade melhor na aprendizagem dos estudantes, porém, não é dessa forma que isso ocorre. Conforme afirma Almeida, Dalben e Freitas (2013, p. 1162):

No campo da avaliação educacional, a possibilidade da associação da eficácia escolar a diferentes resultados oriundos dos exames baseados em testes padronizados é um problema, à medida que diferentes formas de medir levam a resultados diferentes, o que evidencia a fragilidade da elaboração de listas de ranqueamento e, conseqüentemente, do uso meritocráticos desses resultados.

Contudo, não importa como esses resultados são alcançados, ou se os estudantes aprenderam realmente. Nessa perspectiva apresentada, “a avaliação tem sido mais frequentemente usada como instrumento da meritocracia, da discriminação e, no limite, da exclusão. Neste caso, ela funciona como julgamento, desembocando em veredictos sobre o desempenho humano” (ROMÃO, 2002, p. 44). Corroborando com esse pensamento, Saul (2015, p. 1301) esclarece:

As avaliações externas, quer em nível municipal, estadual, nacional ou internacional, são responsáveis por estimular e induzir a produção de sistemas de ensino e de formação de professores, que se anunciam poderosos para a obtenção de bons resultados para os alunos e as escolas, com a promessa do alcance de melhores posições no ranking da chamada qualidade da educação. Em consequência, instalou-se um atraente mercado competitivo para esses

produtos educacionais, e nele florescem as empresas que visam a auferir altos lucros com a venda dessa mercadoria – a educação.

Desse modo, o ranqueamento e os testes estandardizados, são exemplos dessas influências, que mais se preocupam com o mercado capitalista do que com a melhoria da qualidade da educação. O poder público tem se manifestado muito convincente quando o assunto é a utilização de índices de avaliação na educação, alegando que a utilização desses, traz resultados excelentes para a melhoria da qualidade da educação, ou seja, “foca na ‘igualdade de oportunidades’, e não ‘de resultados’ [...]” (FREITAS, 2016, p. 148).

Nesse contexto, esse processo de ranqueamento das escolas gera, além de competitividade, muitas controvérsias. Isso traz prejuízos para a educação, uma vez que a consecução de *rankings* e testes estandardizados faz emergir as desigualdades sociais existentes na sociedade, trazendo a exclusão daqueles que não alcançarem a nota desejada, como escolas, professores e até mesmo os alunos (AFONSO, 2000). Em contrapartida, sobre a forma como os testes estandardizados e os rankings atuam, Freitas et al. (2017, p. 883) afirma:

Nenhuma das ações de avaliação deve conduzir a “ranqueamentos” ou à classificação de escolas ou profissionais e muito menos deve conduzir à premiação ou punição. Os dados são produzidos nos vários níveis com o objetivo de serem usados pelos interessados na geração de processos de reflexão local e melhoria da escola. Rejeita-se a ideia de uma avaliação cujos dados são direcionados apenas para alimentar os órgãos centrais sem que sejam utilizados por aqueles que conduzem o dia a dia da atividade pedagógica. Como princípio geral, as ações de avaliação dentro ou fora da sala de aula não se destinam a punir ou a classificar, mas sim a promover.

Nessa perspectiva, podemos perceber que a forma como estão sendo utilizados os rankings e os testes podem trazer prejuízos à educação de qualidade, causando desconforto a todos os envolvidos, tanto os que ganham essas competições por notas altas, como também aqueles que sofrem pelo mau desempenho. Segundo Freitas et al. (2017), esses tipos de avaliações do tipo global, se forem utilizadas de maneira adequada, podem reorientar qualitativamente as políticas públicas, trazer dados imprescindíveis sobre os estudantes, informações sobre os professores, melhores condições de trabalho e desenvolvimento das escolas, ou seja, trazer mais qualidade para o desenvolvimento de todos os envolvidos no sistema de ensino. No entanto, Soares (2022, p. 15), pontua:

Tomados em sua singularidade, os dados gerados pelos exames externos pouco ou nada dizem sobre o trabalho escolar, podendo servir a interesses regulatórios do Estado que, por meio da classificação e da seleção de

estudantes, bem como da responsabilização de professores e escolas pelos resultados alcançados reduz seu compromisso social de assegurar a todos o legítimo direito de aprender. Sem desconsiderar as benesses do olhar externo sobre o trabalho escolar, os índices produzidos pelos testes aplicados em larga escala só adquirem legitimidade política quando, aliados às informações produzidas no âmbito da escola e da sala de aula, são analisados pelo coletivo escolar, por meio de um processo autoavaliativo reflexivo e dialógico.

Saul (2015), também nos propõe uma reflexão sobre que tipo de qualidade estamos vivenciando e levando para nossos estudantes, isto é, que aprendizagem estamos proporcionando “para crianças e adolescentes concretos, que vivem em contextos diversos, submetidos a injustiças sociais, discriminação, exclusão e violência.” (SAUL, 2015, p. 1304). Corroboramos com o pensamento de Dourado e Oliveira (2009) e Esteban (2008), quando nomeiam a qualidade como um termo polissêmico, ou seja, traz para o meio educacional discussões distintas dependendo do contexto em que está inserida. Contudo, é necessário refletirmos sobre qual tipo de qualidade o poder público nos oferece e qual queremos oferecer aos nossos estudantes, quando o assunto é educação e o que seus resultados trazem para o contexto social em que os estudantes e profissionais da educação estão inseridos. Desse modo, Freitas et al. (2017, p. 871) afirma:

Qualidade, portanto, não deve ser vista apenas como “domínio de Português e Matemática”, mas, além disso, incluir os processos que conduzam à emancipação humana e ao desenvolvimento de uma sociedade mais justa. Neste sentido, a qualidade da escola depende, também, da qualidade social que se consegue criar entorno da escola. A escola não pode dar conta de gerar equidade se fora dela se gera iniquidade, desigualdade, violência, insegurança e revolta. Não menos importante, portanto, é a dimensão emancipadora dos processos avaliativos que visa a inserir os professores e as crianças em seu tempo e espaço, bem como dotá-los de capacidade crítica e criativa para superar seu tempo – a capacidade de se auto-organizar para poder organizar novos tempos e espaços. Os processos avaliativos longe de serem apenas aperfeiçoamento de resultados acadêmicos, visam a criar sujeitos autônomos pelo exercício da participação em todos os níveis. Formar para transformar a vida e instruir para permitir o acesso ao saber acumulado são aspectos indissolúveis do ato educativo.

Nesse contexto, falar de qualidade requer responsabilidade e, também, a adoção de concepções de educação e avaliação que estejam comprometidas com a emancipação dos estudantes. “Pensar em escola de qualidade é pensar em um ideal de escola, significa refletir sobre os atributos que uma escola deve ter para cumprir sua função. Sendo assim, há uma questão que precede: qual deve ser o papel social da escola?” (FERNANDES, 2022, p. 45). Assim, é necessário buscar entender como é oferecida essa qualidade no meio educacional e

analisar que concepções irão contribuir para essa busca. Mais do que isso, é necessário e urgente discutir esse assunto, a fim de nos contrapormos ao modelo hegemônico em que a questão da qualidade da educação está situada (SAUL, 2016).

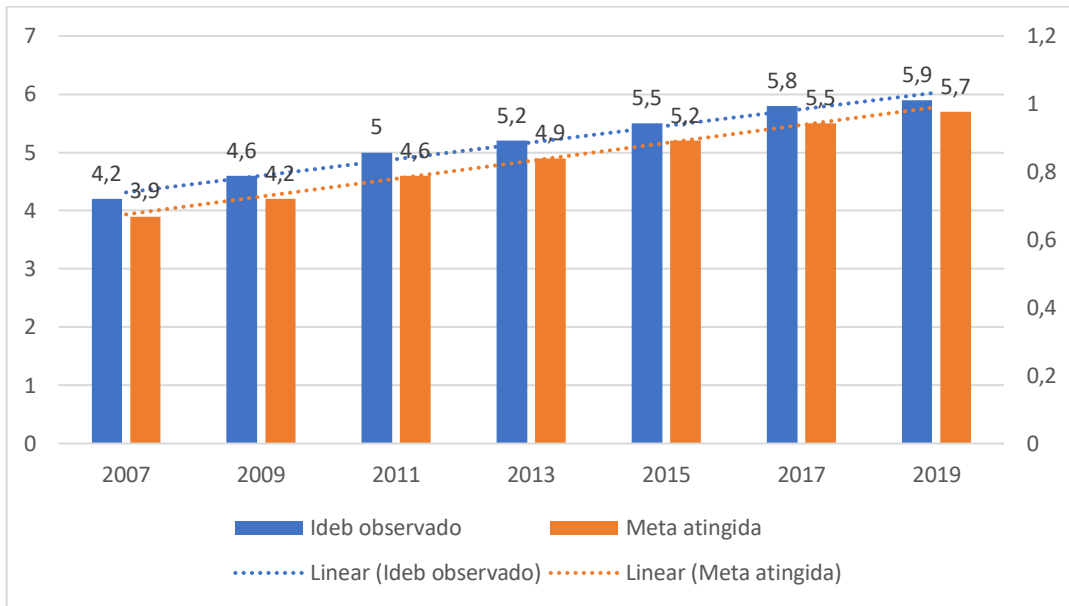
Nessa perspectiva, com o intuito de efetivar essa discussão, a avaliação que defendemos está a serviço da aprendizagem, em busca, sim, de resultados, mas de resultados que sejam satisfatórios, no que concerne a efetiva aprendizagem do educando, ou seja, uma qualidade que esteja efetivamente a serviço da educação. Mas, para isso, é necessário refletir e agir sobre as determinações que cerceiam essa avaliação da aprendizagem. Essa ação não deve partir somente do docente que atua diretamente na sala de aula, mas de todos os responsáveis pela melhoria da qualidade da educação. Segundo Luckesi (2011, p. 57):

A ação educativa não pode ser ‘qualquer ação’, mas a mais consistente para alcançar os objetivos estabelecidos. Não se pode trabalhar por quaisquer resultados, ou por resultado nenhum – o que é uma insanidade -, mas sim pelos melhores resultados possíveis; isso da parte tanto dos ocupantes de funções na estrutura política do País e de funções administrativas como dos ocupantes de funções didático-pedagógicas. Afinal, todos somos responsáveis pelo resultado final, a formação do educando como sujeito-cidadão.

Nesse contexto, apresentamos os resultados do IDEB do Brasil, do estado do Piauí, do município de Uruçuí e da escola que oferta os Anos Iniciais do Ensino Fundamental na zona urbana pesquisada. Nossa intenção foi analisar seus resultados, o que está por trás deles e como podem influenciar na avaliação da aprendizagem dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, consideramos pertinente analisar os elementos que subsidiam os indicadores de avaliação do referido município.

Na tentativa de iniciar um panorama sobre a situação da educação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Brasil, apresentamos aqui seus resultados. Desde o ano de 2007, o Brasil vem alcançando e superando a meta esperada nos anos iniciais do Ensino Fundamental no que tange ao IDEB. A seguir, mostramos um gráfico que ilustra a evolução da situação da educação brasileira com base em dados do IDEB.

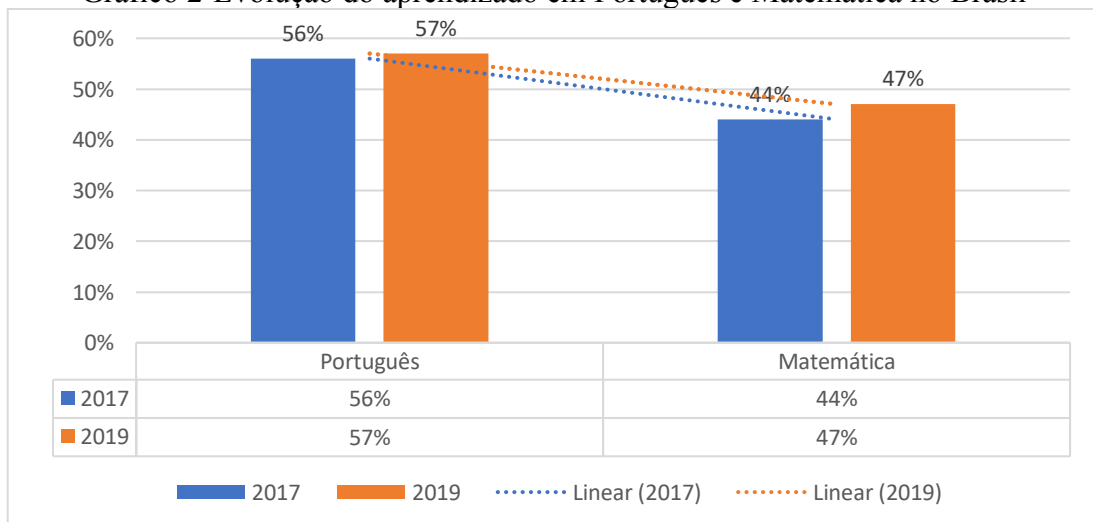
Gráfico 1- Resultados IDEB no Brasil - Anos iniciais



Fonte: Inep.gov.br/ideb

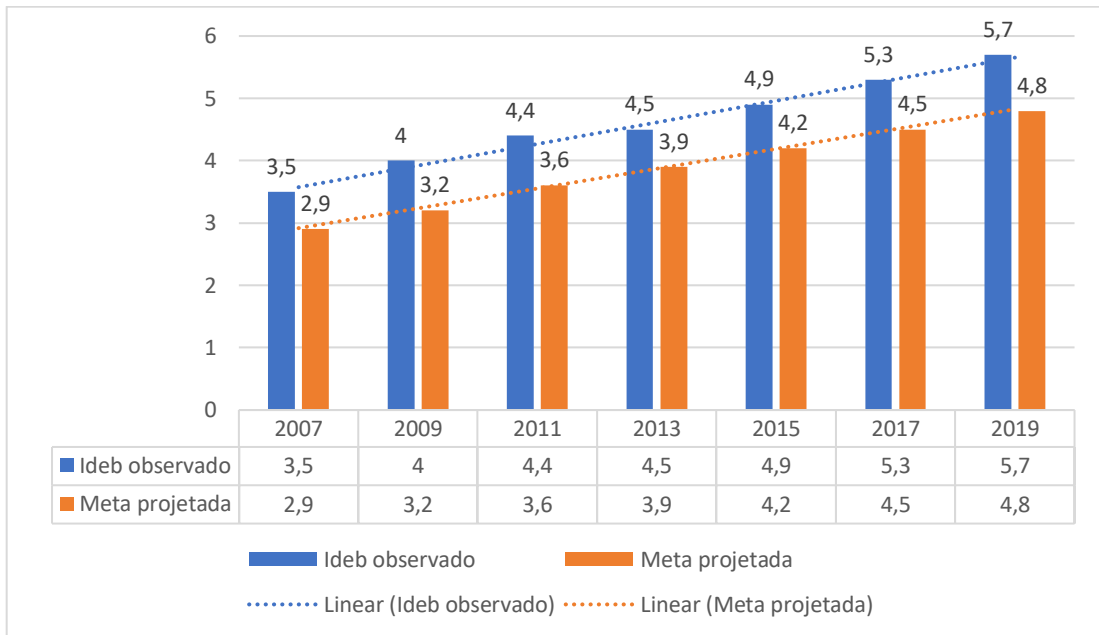
Como podemos observar no gráfico acima, o Brasil desde 2007 superou as metas propostas no que concerne aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para o ano de 2021, a meta proposta para o país é de 6,0, no entanto, o resultado ainda não foi publicado. Com relação à evolução do aprendizado no Brasil, segundo dados do QEdu (2020), fazendo um comparativo das disciplinas de português e matemática, no ano de 2017, na disciplina de português, o Brasil atingiu o percentual de 56%, indo para 57% no ano de 2019, aumentando 1 ponto percentual. Em matemática, de 44% no ano de 2017, evoluiu para 47%, subindo 3 pontos percentuais.

Gráfico 2-Evolução do aprendizado em Português e Matemática no Brasil



Fonte: Qedu.com.br

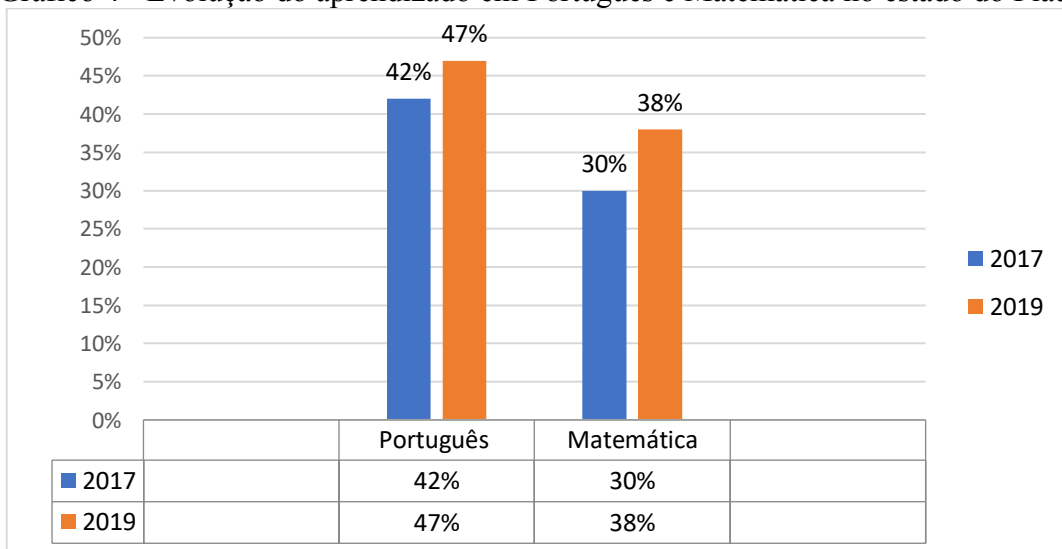
Gráfico 3 - IDEB estado do Piauí



Fonte: Inep.gov.br/ideb

No estado do Piauí, desde o ano de 2007, as metas projetadas também vêm sendo alcançadas ou superadas. Sua evolução se deu desde o ano de 2007 onde atingiu a meta 3,3, saltando para 5,4 no ano de 2019. Fazendo um comparativo dos anos de 2017 e 2019, em dois anos de IDEB, em porcentagem, podemos perceber a evolução do estado do Piauí, pois, evoluiu de 42% no ano de 2017, aumentando para 47% no ano de 2019 na disciplina de Português em relação à evolução do aprendizado. Na disciplina de matemática, saltou de 30% no ano de 2017, para 38% no ano de 2019 (QEDU, 2020).

Gráfico 4 - Evolução do aprendizado em Português e Matemática no estado do Piauí

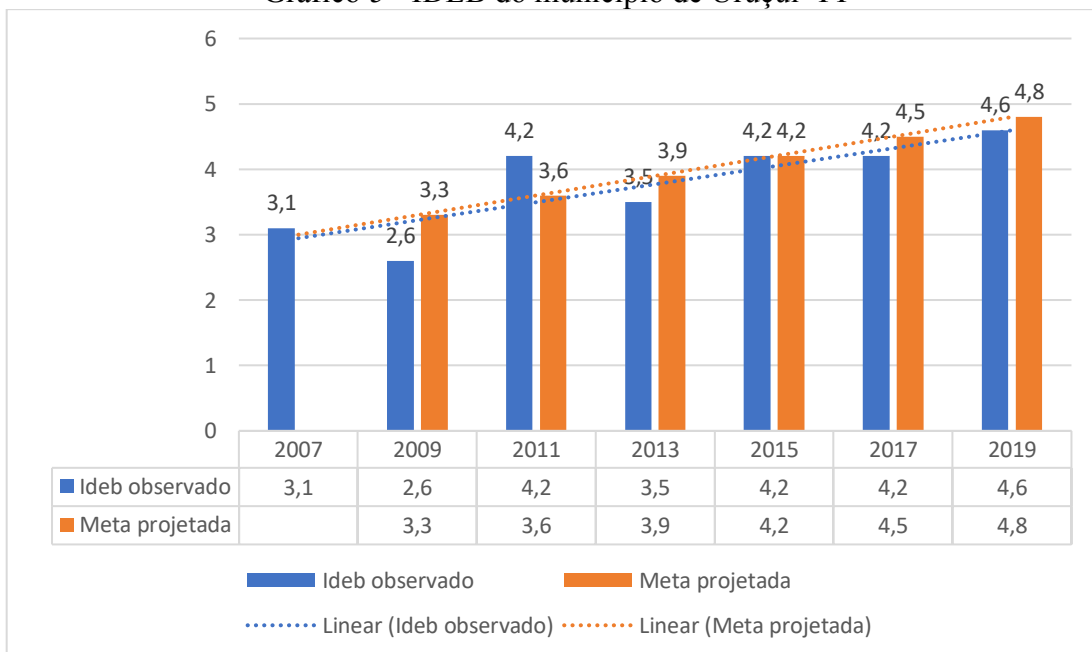


Fonte: QEDU.com.br

Seguindo a projeção de dados sobre o IDEB, trazemos também os dados do município de Uruçuí – PI. Podemos observar no gráfico 4, que no ano de 2007 não houve meta projetada, porém houve IDEB observado, com 3,1. No entanto, o que se pode perceber é que no ano seguinte, em 2009, o IDEB do município sofreu uma queda para 2,6. E na sequência, continuou oscilando para mais ou para menos. Apesar de nos anos de 2011 e 2015, o município ter atingido a meta projetada, podemos observar que o ano de 2011 foi o mais promissor, no sentido de ultrapassar a meta projetada, uma vez que em 2015 apenas foi alcançada a meta. Outra situação interessante a ser observada, é que nos dois últimos IDEB do município, por questões de décimos, o município não alcançou a meta projetada, no ano de 2017 faltando 3 décimos e em 2019, faltando 2 décimos.

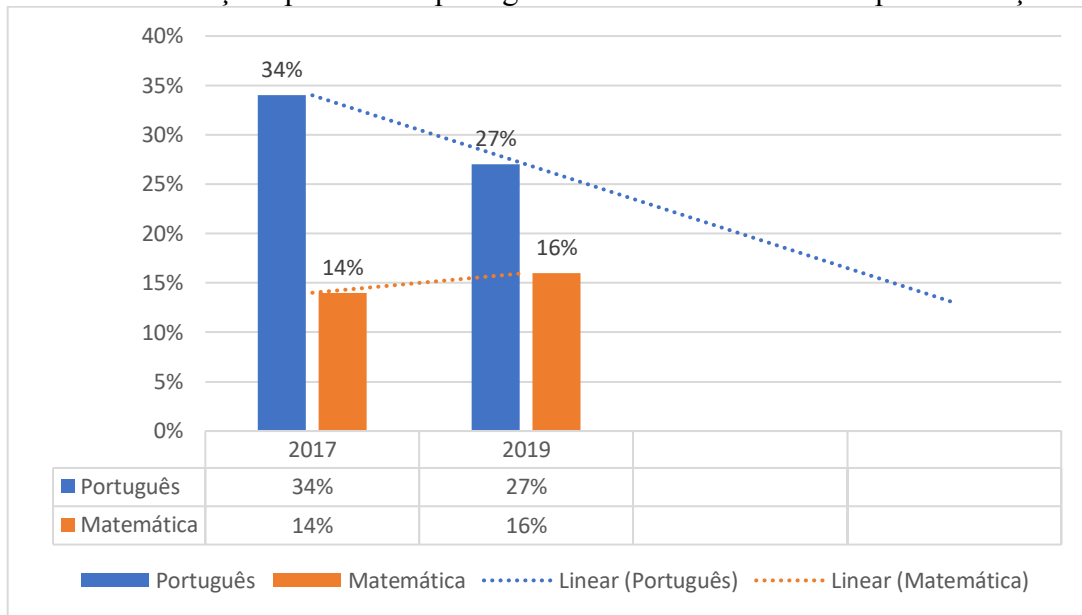
Nesse contexto, é possível refletirmos sobre como a educação do município vem sendo trabalhada. Cabe-nos refletir sobre algumas questões pontuais como: será que esses dados são suficientes para informar que os alunos não aprenderam? Por que nos anos anteriores, o IDEB do município foi alcançado e nos últimos dois anos não? São alguns questionamentos que tentaremos entender com o decorrer da pesquisa.

Gráfico 5 - IDEB do município de Uruçuí -PI



Fonte: Inep.gov.br/ideb

Gráfico 6 - Evolução aprendizado português e matemática no município de Uruçuí - PI

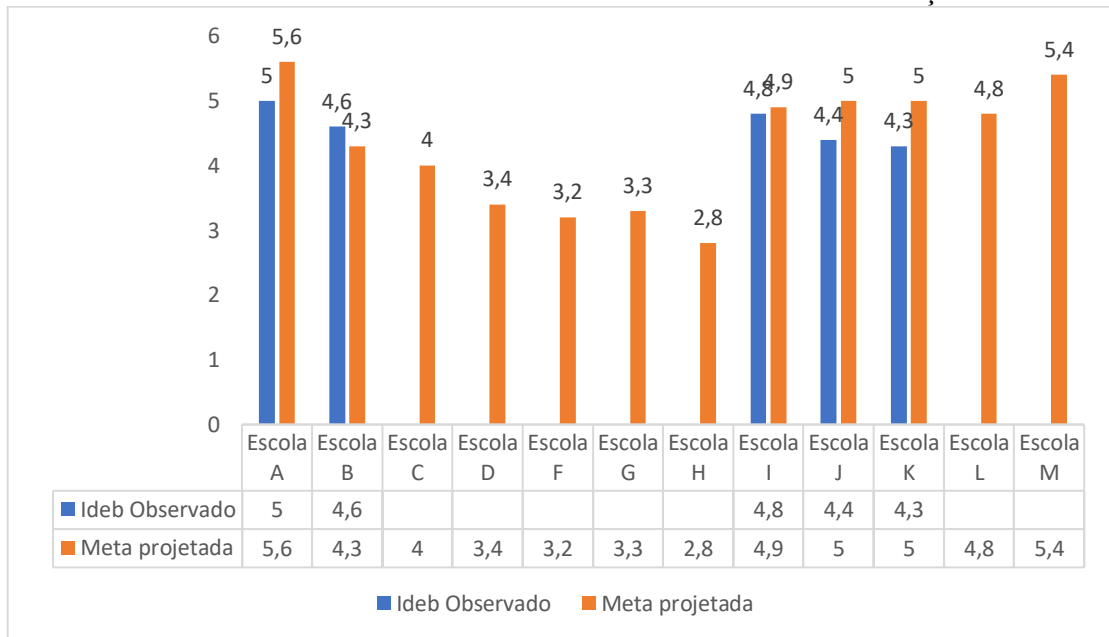


Fonte: QEdu.com.br

Com relação à evolução do aprendizado nas disciplinas, em português, no ano de 2017 estava com 34%, diminuindo em 2019 para 27%, sofrendo uma queda de 7 pontos percentuais. Em matemática, no ano de 2017 houve uma elevação de 14% para 16% no ano de 2019 aumentando 2 pontos percentuais, conforme podemos visualizar melhor no gráfico 6 (QEDU, 2020). Desta maneira, conforme a visualização do gráfico 6, podemos observar uma queda na evolução do aprendizado na disciplina de português e um crescimento, mesmo que menor, na disciplina de matemática. Nossa intenção é entender o que está por trás desses dados, no que tange ao aprendizado dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município de Uruçuí – PI.

Conforme expomos na nossa introdução, o município de Uruçuí possui 12 escolas que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental. Das 12 escolas que constam no site do INEP, apenas 5 obtiveram IDEB observado no ano de 2019. Dentre as 7 escolas que não tem a nota, 6 segundo o site do INEP estão sem média no SAEB, não participaram ou não atenderam os requisitos necessários para ter o desempenho calculado, e 1 não houve número de participantes no SAEB suficiente. Fazendo um panorama do IDEB dessas escolas no ano de 2019, apresentamos os dados no gráfico a seguir.

Gráfico 7 - Escolas anos iniciais do Ensino Fundamental - Uruçuí-PI



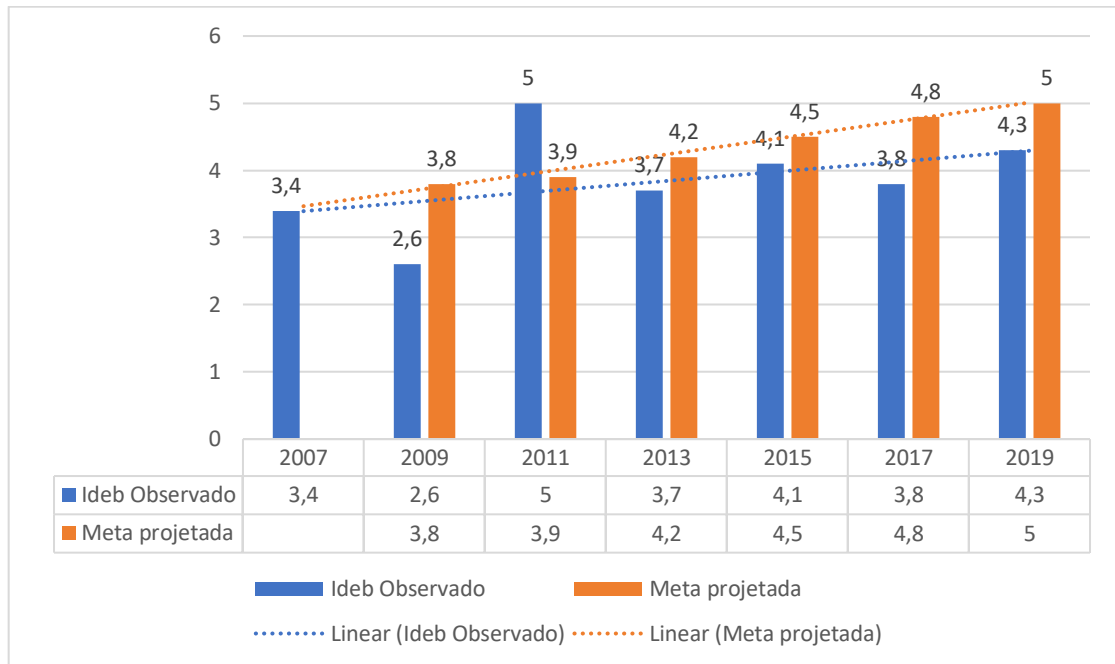
Fonte: Inep.gov.br/ideb

A escola dos Anos Iniciais A no ano de 2019, ela não atingiu a meta projetada, faltando 6 décimos para poder alcançar essa meta. Apenas a escola B, conseguiu atingir a meta projetada, ultrapassando 3 décimos do previsto. Um dado interessante que podemos observar, é que a escola I quase atingiu a meta projetada com o IDEB observado de 4,8, faltando 1 décimo para atingir a meta projetada.

Contudo, nossa intenção foi pesquisar a escola que teve o menor IDEB observado nos anos iniciais da rede pública de ensino de Uruçuí – PI, no ano de 2019, ou seja, a escola K. Por motivos de não expormos a escola pesquisada, utilizamos aqui a letra K. Nosso intuito é compreender o que está por trás desse resultado, os limites e desafios que essa escola enfrenta e como ela vem trabalhando a avaliação da aprendizagem, a partir de um trabalho participativo com o gestor, coordenador e os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental dessa escola.

No ano de 2019, a escola K atingiu o IDEB observado de 4,3, faltando 7 décimos para atingir a meta projetada. Podemos observar no gráfico 9, que a escola K teve oscilações no IDEB observado. Apenas no ano de 2011, ela superou a meta projetada, ultrapassando 1,1 décimo. No entanto, nos anos seguintes, não conseguiu atingir a meta projetada. Outro ponto interessante, é que essa escola começou a ter meta projetada a partir do ano de 2009, embora já tenha IDEB observado desde 2007. No gráfico 8, podemos visualizar um panorama da evolução dessa escola desde o ano de 2007 até o ano de 2019.

Gráfico 8 - IDEB escola K

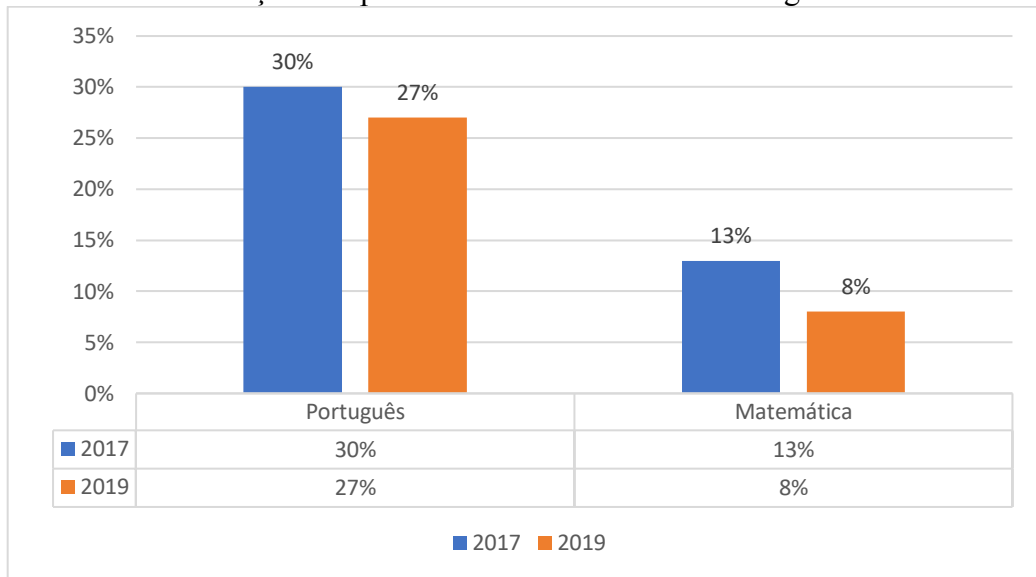


Fonte: Inep.gov.br/ideb

Nesse contexto, segundo dados do Censo Escolar de 2020 divulgados no site do Qedu (2021), essa escola fica localizada na zona urbana do município de Uruçuí – PI. A escola oferta os anos iniciais e os finais do Ensino Fundamental. No ano de 2020 contou com 204 matrículas nos anos iniciais, 223 nos anos finais do Ensino Fundamental, 14 na Educação Especial, totalizando 427 matrículas, além de 34 professores.

No que tange a evolução do aprendizado nas disciplinas de português e matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental dessa escola sofreu uma queda no ano de 2017, em português com uma porcentagem de 30%, para 27%, diminuindo 3 pontos percentuais. Em matemática, de 13% em 2017 para 8%, diminuindo 5 pontos percentuais no ano de 2019. Como podemos observar nesses dados e no gráfico 9, os resultados não melhoraram nestes dois últimos anos de IDEB.

Gráfico 9 - Evolução do aprendizado da escola K em Português e Matemática



Fonte: QEdu.com.br

O Projeto Político-Pedagógico da escola K foi feito e pensado a partir do contexto pandêmico causado pela COVID -19, com validade do ano de 2020 até o ano de 2023. Segundo esse documento, a proposta de trabalho é contínua e reflexiva, podendo ser alterada dependendo das necessidades que a escola possa apresentar. Tem como prioridade a contribuição para a formação de cidadãos conscientes sobre o seu papel na sociedade, assim como, a preocupação em se trabalhar coletivamente (PPP, 2020).

Nesse contexto, é possível compreender que há uma preocupação em construir uma realidade social disseminada pelas práticas conscientes de estudantes e educadores dessa escola. Em todo o documento é possível perceber a importância a que é dado o trabalho coletivo, a partir de uma gestão participativa.

A escola possui diretor, coordenador, secretário e digitadores como equipe dirigente. Foi fundada no ano de 1998 na cidade de Uruçuí-PI. É mantida com recursos da secretaria de educação dessa cidade e, também, com recursos próprios como o Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE e o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE. Oferta os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, de 4º ao 9º anos, nos turnos manhã e tarde. Além disso, 100% dos professores possuem curso de graduação e 85%, curso de especialização lato sensu. Segundo seu PPP (2020):

A presente instituição se encontra no centro da cidade, atendendo aos bairros que ficam próximos, onde a maioria das famílias que os compõem, são de baixa renda, sendo atendidas muitas vezes pelos programas sociais do governo federal e municipal. A escola, através da reflexão tenta conscientizar seus

alunos sobre seu papel como cidadão, mostrando a importância do estudo para a mudança da realidade a qual vivem.

Nessa perspectiva, compreendemos que a visão que temos de escola e de educação vai ao encontro do que a escola que iremos pesquisar propõe. Isto é, uma escola preocupada em transformar a realidade de seus alunos a partir de uma educação que esteja preocupada não só com os aspectos pedagógicos, mas também com os aspectos sociais, onde sempre se busca a emancipação dos estudantes.

Com relação aos diagnósticos feitos no ano de 2020 com dados dos dois últimos anos anteriores a esse ano, essa escola teve resultados significativos, como, por exemplo, o aumento da taxa de aprovação e diminuição da taxa de reprovação nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental. Algumas medidas foram tomadas pela escola, a fim de sanar o abandono escolar, como o efetivo uso e execução de projetos, acompanhamento contínuo do aprendizado dos estudantes e seu monitoramento em disciplinas que demonstraram serem mais críticas no aprendizado.

Como a maioria dos estudantes dessa escola são considerados de baixa renda, houve uma preocupação em auxiliar no aprendizado daqueles que não têm acesso à internet com atividades e avaliações, em virtude do contexto pandêmico, assim como a implantação de aulas remotas para aqueles que possuem esse acesso. Apesar de haver muitos empecilhos relacionados à conectividade dos alunos que não possuem acesso à internet e a rápida implantação das aulas remotas, é possível perceber e considerar a preocupação em se garantir a qualidade da educação para todos os estudantes dessa escola.

A escola é avaliada a partir de alguns mecanismos de avaliação como o SAEB, Olimpíadas de Português e Matemática, e o SAEPI. Apesar dos desafios enfrentados pela escola, principalmente no contexto de pandemia da COVID -19, a escola busca seguir os passos de uma escola cidadã, onde a maior preocupação é fazer acontecer, independentemente da situação vivida de acordo com suas necessidades locais. Contudo, há uma consciência de que a construção desse tipo de escola não acontece sem luta, esforços e conflitos. O planejamento dessa escola é feito mensalmente para o preparo do conteúdo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bimestralmente para as disciplinas de Educação Física, Artes, Inglês e Ensino Religioso e anualmente no início de cada ano letivo no intuito de demonstrar os conteúdos que serão abordados para o alcance dos objetivos traçados pela escola.

No que tange a avaliação, os estudantes são avaliados quantitativa e qualitativamente por meio de seminários, debates, dramatizações, entrevistas, palestras e fichas de acompanhamento individual. Contudo, ainda há a prevalência da avaliação somativa ao final

de cada mês, porém é tida apenas como uma complementação das atividades. Para os estudantes que não atingirem a média mínima de 48 pontos no final do ano letivo, há a possibilidade de fazer uma recuperação através da prova final. Essa escola tem como concepção de educação e avaliação (PPP, 2020, p. 25):

[...] onde o aluno tem uma formação integral, aprende a pensar, a dominar os conceitos básicos, saber resolver problemas, estabelecer relações (dimensão cognitiva), onde desenvolve outro conceito positivo, a autoestima, sabe o que quer, tem um projeto de vida, tem confiança no seu potencial (dimensão sócio afetiva), e onde tem um bom preparo físico (dimensão psicomotora), estará muito melhor preparado para qualquer situação que tenha que enfrentar na vida (vestibular, concurso, trabalho, relacionamentos), sendo que ainda estará capacitado para ajudar a reverter a lógica tão excludente de nossa sociedade.

Nessa perspectiva, compreendemos como a escola defende o ensino de qualidade e se preocupa com todos os aspectos cognitivos, psicossociais e físicos de todos os estudantes, além de proporcionar uma perspectiva de vida envolvida com um futuro promissor não só dentro da escola, mas também fora dela. Essa escola tem como missão (PPP, 2020, p. 25):

Assegurar um ensino de qualidade para o pleno desenvolvimento do educando, preparando-o para o exercício da cidadania, propiciando condições para que possa fazer inferências a partir de suas próprias experiências e conhecimentos articulados e relacionados aos diferentes saberes (saber, saber fazer, saber ser) atitudes e valores, para que assim possa interagir na sociedade e ser agente de mudança.

Nesse contexto, diante do que foi exposto aqui, consideramos importante a necessidade de olhar com mais atenção como o município de Uruçuí-PI está trabalhando a avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública de ensino, e mais especificamente, a escola que teve o menor IDEB observado no ano de 2019. Por isso, buscamos contextualizar nosso estudo a partir de leis e textos que venham corroborar com a construção da pesquisa e trazer reflexões sobre as concepções de avaliação da aprendizagem que cada política carrega, e assim como suas contribuições para a melhoria da qualidade da educação.

Segundo Saul (2015), nas últimas três décadas, a avaliação vem ganhando terreno, trazendo consigo conhecimentos intrínsecos sobre as suas nuances e mais recentes discussões. Desse modo, “deve-se ressaltar, porém, a partir da década de 1990, a discussão sobre a educação básica no Brasil tem sido associada ao debate sobre a melhoria da qualidade da educação, com foco na avaliação do rendimento escolar, a partir de resultados do sistema de avaliação externa”

(SAUL, 2015, p. 1301). Contudo, no que concerne às políticas que envolvem a avaliação da aprendizagem citadas anteriormente na nossa introdução, começaremos pela LDB/96 (BRASIL, 1996), que no seu art. 24, inciso V, trata da verificação do rendimento escolar dos estudantes, e tem como critérios uma avaliação:

- a) Contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) Possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) Possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado e aproveitamento de estudos concluídos com êxito.

Desse modo, compreendemos aqui uma concepção de avaliação da aprendizagem que embora dê ênfase mais aos aspectos qualitativos, ao mesmo tempo, ainda é focada em uma concepção baseada em resultados. Nesse contexto, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional, nº 9394/96, à proporção que se observa o desempenho diário do aluno individualmente ou em grupo, torna-se possível estabelecer novos diagnósticos e buscar novos meios que permitam avaliar não somente o resultado quantitativo, focado na nota, mas principalmente uma efetiva aprendizagem, que prevaleça os qualitativos.

Dando prosseguimento às políticas citadas nesse estudo, consideramos pertinente refletir, compreender e analisar as portarias nº. 458, de 5 de maio de 2020, e a de nº 10, de 8 de janeiro de 2021. Ambas tratam da temática da avaliação na Educação Básica. A primeira, institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica, e em seu artigo 2º dispõe que “a avaliação da educação básica será realizada em colaboração com os sistemas de ensino de todos os entes da federação, objetivando a melhoria da qualidade de ensino” (BRASIL, 2020, n.p).

Dentre os exames e avaliações citados nesta portaria, focalizaremos aqui no SAEB. Esse sistema de avaliação “é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante” (INEP, 2007, s/p), ou seja, é um sistema de avaliação que visa produzir e disseminar como anda a qualidade da educação em suas demais etapas da educação básica e, conta com a colaboração dos entes federados para coletar dados. Esse sistema também tem como concepção avaliar a qualidade da educação oferecida aos estudantes. Os resultados obtidos nesse sistema oportunizam subsídios para a criação, execução, assim como, a melhoria de políticas públicas para a educação. O SAEB tem como objetivos (BRASIL, 2020, n.p):

I - Construir uma cultura avaliativa, ao oferecer à sociedade, de forma transparente, informações sobre o processo de ensino-aprendizagem em cada escola, comparáveis em nível nacional, anualmente e com resultados em tempo hábil, para permitir intervenções pedagógicas de professores e demais integrantes da comunidade escolar;

II - Produzir indicadores educacionais para o Brasil, suas regiões, unidades da federação, municípios e instituições escolares, tendo em vista a manutenção da comparabilidade dos dados, permitindo, assim, o incremento de séries históricas;

III - Avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação praticada no País em seus diversos níveis governamentais;

IV - Subsidiar a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas em educação baseadas em evidências, com vistas ao desenvolvimento social e econômico do Brasil; e

V - Desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, por meio de intercâmbio entre instituições de ensino e pesquisa, bem como de servidores do Inep, docentes e gestores da educação de todos os entes envolvidos.

Nessa perspectiva, esse sistema lista algumas dimensões de qualidade para a avaliação na educação básica, dentre elas, citaremos aqui as que mais se coadunam com nosso estudo. No entanto, compreendemos que todas as dimensões são primordiais para que se efetive uma educação de qualidade. São elas: ensino e aprendizagem; profissionais da educação; gestão; equidade; e, cidadania, direitos humanos e valores (BRASIL, 2020).

O SAEB é realizado anualmente e a partir de seus resultados visa “aferir o domínio das competências e das habilidades esperadas ao longo da educação básica de acordo com a Base Nacional Curricular Comum – BNCC e as correspondentes diretrizes curriculares nacionais” (BRASIL, 2020, s/p). Além da periodicidade, tem como público-alvo, os estudantes matriculados na educação básica das escolas públicas e privadas, da zona urbana e rural. Esse sistema é realizado por meio de provas e questionários com o objetivo de avaliar as diferentes dimensões da qualidade da educação básica. Os seus resultados deverão possibilitar, em seu artigo 9º (BRASIL, 2020, n.p):

I - A produção de indicadores educacionais para o Brasil, suas regiões, unidades da federação, municípios e instituições escolares;

II - O monitoramento e a avaliação da eficiência, da eficácia e da efetividade da aplicação dos recursos públicos alocados aos programas e projetos da educação básica;

III - A disponibilidade de informações relevantes para subsidiar a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas;

IV - A implementação gradual de aperfeiçoamentos e inovações nos processos de avaliação e exames, mantendo a comparabilidade entre as distintas pesquisas e a manutenção de séries históricas;

V - A difusão, com transparência e de fácil acesso, para toda a sociedade, de diagnósticos e pesquisas sobre o sistema de educação básica, em níveis de

desagregação distintos, até a instituição escolar, comparáveis em nível nacional;

VI - Sua utilização como mecanismo único, alternativo ou complementar para acesso à educação superior, especialmente a ofertada pelas instituições federais de educação superior;

VII - A avaliação anual da educação básica, abrangendo, quando couber, todas as áreas de formação em todos os anos letivos;

VIII - A realização de devolutivas pedagógicas tempestivas; e

IX - O acesso a programas governamentais de financiamento ou apoio ao estudante da educação superior.

A portaria nº. 10, de 8 de janeiro de 2021, conforme citado anteriormente, traz parâmetros e diretrizes gerais para a implementação do SAEB no contexto da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica, seguindo os termos, os mesmos objetivos e dimensões da portaria anterior. Contudo, essa portaria traz ajustes técnicos pedagógicos ao SAEB, a fim de implementar as alterações da BNCC, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais (DCNs), a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e o novo Ensino Médio. Em seu parágrafo 1º, do art. 5º, cita os referidos ajustes (BRASIL, 2021, n.p):

I - A progressiva realização de aplicação eletrônica, tantos dos testes cognitivos, como dos questionários a serem aplicados a estudantes, professores, diretores de escola e secretários de educação;

II - A realização do Saeb censitário, anual e para as quatro áreas do conhecimento da educação básica;

III - A aplicação de instrumentos de medida às escolas de ensino regular e às de ensino médio integrado;

IV - A ampliação gradativa da população de referência da avaliação e das condições de acessibilidade dos testes e dos questionários;

V - A definição do escopo avaliativo do Ensino Médio, que também passará a oferecer um exame alternativo de ingresso ao ensino superior; e

VI - A definição das matrizes de referência dos testes cognitivos, considerando-se o disposto na BNCC, nas DCNs e em estudos técnicos sobre os currículos estaduais do ensino fundamental e do ensino médio.

Além desses reajustes, a portaria cita a produção de projetos de implementação gradual do novo modelo avaliativo. Em seu parágrafo único do artigo 10, fala das atribuições e responsabilidades do Portfólio do Programa e Projetos do INEP. No artigo 10, inciso I, a Diretoria de Avaliação da Educação Básica – DEAB e a Diretoria de Tecnologia e Disseminação de Informações Educacionais – DTDIE serão responsáveis pelo SAEB do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. E no inciso II, a Diretoria de Planejamento e Gestão – DGP será responsável pelo Programa de Residência e Avaliação Educacional. Esse plano de implementações têm até o ano de 2026 para sua conclusão (BRASIL, 2021).

Além dessas portarias, também citamos as Diretrizes Técnico Normativas para Sistematização para Avaliação da Aprendizagem da Educação Básica da Rede Pública Estadual do Piauí de 2013. Essas diretrizes trazem em sua concepção uma avaliação contínua e sistemática, visando a melhoria da qualidade da educação por meio do aprimoramento do ensino e aprendizagem relacionados à avaliação da aprendizagem de alunos das escolas estaduais do Piauí. Tem como objetivo (PIAUI, 2013, p. 4):

[...] o estabelecimento de subsídios legais, pedagógicos e operacionais para efetivação do processo de avaliação da aprendizagem, a fim de propiciar um espaço de redirecionamento das ações pedagógicas alicerçadas em uma concepção proativa, na qual o docente deve assumir a postura de mediador no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando ao aluno interagir como sujeito ativo, crítico e consciente na construção do conhecimento, tendo em vista a otimização da aprendizagem e a superação dos desafios que envolvem o fazer pedagógico.

Nesse sentido, este documento foi feito para auxiliar as escolas a compreender como se dá a aprendizagem nos processos avaliativos, permitindo assim, aos professores o conhecimento sobre os conceitos básicos da avaliação da aprendizagem. O documento ainda cita que a “avaliação deve ser entendida como emancipatória e crítica” (PIAUI, 2013, p. 10). Desse modo, esse documento traz fundamentos legais e teóricos, estratégias e instrumentos de avaliação, aspectos operacionais da avaliação e suas considerações. Compreendemos ser um documento relativamente completo por abordar assuntos imprescindíveis ao processo de ensino e aprendizagem a fim de melhorar a qualidade da educação através da avaliação da aprendizagem. No entanto, entendemos ser uma temática complexa no que tange às situações e contextos em que nossos estudantes estão inseridos que consideramos necessário um maior aprofundamento dos conhecimentos.

Dessa forma, as políticas e documentos, também trazemos aqui o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o decreto 6094/07 e o sistema de Avaliação educacional do Piauí (SAEPI). O PDE foi criado pelo Ministério da Educação – MEC no ano de 2007, visando à melhoria da qualidade da educação. É um plano executivo que compreende mais de 40 programas “organizados em torno de 4 eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização” (BRASIL, 2007, p. 15).

Nesse contexto, de acordo com o objetivo da nossa pesquisa, por ser um documento extenso, focalizaremos aqui na educação básica, e, mais especificamente, na avaliação. Compreendemos que o PDE promoveu muitas mudanças na forma de avaliar a educação básica. Segundo seu documento (BRASIL, 2007, p. 19):

Todo processo educacional reclama avaliação. Não há professor que não submeta seus alunos a avaliação. A avaliação do aluno individualmente considerado tem como objetivo a verificação da aquisição de competências e habilidades que preparam uma subjetividade, na relação dialógica com outra, para se apropriar criticamente de conhecimentos cada vez mais complexos. Caso bem diferente é o da avaliação da instituição de ensino.

Nessa perspectiva, o PDE, visando a melhoria da qualidade da educação através dos resultados, teve a iniciativa de combinar o desempenho escolar da Prova Brasil com o diagnóstico do rendimento escolar em um único indicador: o IDEB. Logo após o lançamento do PDE, promulgou-se o decreto 6094, de 24 de abril de 2007. Em sua ementa (BRASIL, 2007, n/p):

Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

Nesse sentido, conforme afirma Saviani (2007), este decreto surgiu como um carro chefe do PDE, também no intuito de melhorar a questão da qualidade da educação brasileira. Esse plano está pautado em 29 diretrizes para serem trabalhadas em conjunto com a União e seus entes federados. Dentre suas diretrizes, estão elencados o foco na aprendizagem de acordo com os resultados que se pretende atingir, a alfabetização de crianças de até 8 anos, acompanhamento dos alunos através da frequência e desempenho nas avaliações, combate a repetência e evasão, valorização dos profissionais da educação por meio do plano de carreira, cargos e salários, a garantia da matrícula dos estudantes perto da sua residência, transparência na gestão da educação, assim como a promoção da gestão participativa, dentre outros (BRASIL, 2007).

No seu capítulo III, o referido decreto cita que “a qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB”. O INEP será responsável por divulgar periodicamente os resultados do rendimento escolar e desempenho dos alunos, “constantes do censo escolar e do SAEB, composto pela ANEB² e a Prova Brasil” (BRASIL, 2007). Desse modo, o IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao compromisso.

² Avaliação Nacional da Educação Básica

No que tange aos documentos publicados pelo MEC, ainda temos a portaria nº 482, de 7 de junho de 2013, que revoga a portaria anterior nº 931, de 21 de março de 2005³. Essa portaria dispõe sobre uma atualização no que se refere ao SAEB. Esse sistema, no seu artigo 1º informa que “passa a ser composto por três processos de avaliação: Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB, Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC e Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA [...]” (BRASIL, 2013).

Nessa perspectiva, também consideramos importante conhecer e entender como funciona o Censo Escolar e o SAEPI. Como mencionamos anteriormente, o Censo Escolar é o principal instrumento de coleta de informações sobre a educação básica. Essa coleta de dados é dividida em duas etapas, matrícula inicial e situação de aluno⁴. Esse instrumento “é regulamentado por instrumentos normativos, que instituem a obrigatoriedade, os prazos, os responsáveis e suas responsabilidades, bem como os procedimentos para a realização de todo o processo de coleta de dados” e tem como finalidade a compreensão sobre a “situação educacional do país, das unidades federativas, dos municípios e do Distrito Federal, bem como das escolas e, com isso, acompanhar a efetividade das políticas públicas” (INEP, 2007, n/p).

No que tange ao SAEPI, é uma plataforma de monitoramento e avaliação do estado do Piauí que iniciou no ano de 2011. Esse sistema tem como finalidade “avaliar o desempenho dos estudantes atendidos pela rede estadual de ensino nos aspectos pedagógicos, por meio de testes de desempenho cognitivo, e nas dimensões de clima escolar e de condições socioeconômicas, por meio de questionários contextuais” (SAEPI, 2011, n/p). Desse modo, esse sistema é configurado a partir de um esforço significativo do poder público. É também um instrumento que monitora o desempenho dos estudantes piauienses, com o intuito de promover uma educação de qualidade a partir da contribuição de um aperfeiçoamento contínuo preocupado com o sistema da educação básica.

A partir das políticas aqui mencionadas, nos é possível entender como elas podem interferir no processo de avaliação da aprendizagem dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nossa preocupação maior é fazer um estudo sobre essa temática aprofundada, sem desmerecer os resultados que foram e serão adquiridos pelas avaliações externas e que consequentemente interferem na avaliação da aprendizagem dos estudantes, seja de modo positivo ou negativo. “[...] embora no discurso educacional contemporâneo avaliações ganhem

³ Essa portaria institui que o Saeb era composto apenas por dois processos de avaliação: a ANEB e a ANRESC (BRASIL, 2005).

⁴ A matrícula inicial ocorre a coleta de informações sobre os estabelecimentos de ensino, gestores, turmas, alunos e profissionais escolares em sala de aula. A situação do aluno considera os dados sobre o movimento e rendimento escolar dos alunos, ao final do ano letivo (INEP, 2007, n.p).

destaque pelo fato de serem fundamentais para a garantia da qualidade das escolas, o que vemos são os usos dos seus resultados para outros fins” (FERNANDES, 2022, p. 44-45).

No entanto, nossa intenção aqui, por meio de estudos e análises, é tentar trazer uma reflexão sobre as possibilidades positivas que a avaliação da aprendizagem pode contribuir para o desenvolvimento dos estudantes. Entendemos que essa temática é bastante discutida, mas aqui propomos uma reflexão sobre os modos como essa avaliação vem sendo inserida no contexto educacional e como as políticas sobre avaliação estão sujeitas ao contexto capitalista. Assim, corroboramos com o pensamento de Libâneo, Oliveira e Toshi (2017, p. 31), quando nos diz que:

[...] tais leis, diretrizes e normas estão sujeitas a decisões políticas; ou seja, no embate das forças sociais em movimento na sociedade, os grupos detentores do poder econômico e político dirigem também as decisões educacionais. Em contrapartida, as relações sociais e políticas nunca são harmônicas nem estáveis; ao contrário, são tensas, conflituosas, contraditórias, favorecendo a existência de um espaço para que as escolas e seus profissionais operem com relativa autonomia em face do sistema político dominante. Conclui-se, por um lado, que não se pode ignorar a existência de dispositivos legislativos e organizacionais do sistema de ensino, mas, por outro, que eles podem e devem ser questionados no interesse de um projeto de educação emancipatória.

Nesse sentido, com base no que estudamos, analisando os referenciais teóricos aqui supracitados, também temos a intenção de possibilitar uma aproximação entre o discurso das organizações e instituições sobre avaliação e uma educação que promova realmente essa qualidade tão discutida e prometida por todos. O que desejamos é uma educação, uma escola, um ensino “[...] que cumpra seu papel de ensinar, não seleciona os melhores, não classifica, nem exclui e atende aos direitos constitucionais” (FERNANDES, 2022, p. 44).

2.3 Transformação social e a aprendizagem dos estudantes

Para compreendermos melhor sobre as concepções dos gestores, coordenadores e professores sobre a avaliação da aprendizagem na perspectiva emancipatória para haver uma transformação social de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, iremos aqui, por meio de uma revisão de literatura, discutir os conceitos principais para o desenvolvimento dessa pesquisa com base em Freire (2014, 2018, 2019, 2021), Romão (2002, 2008, 2020), Luckesi (2009, 2011, 2014), dentre outros.

Por avaliação da aprendizagem, entendemos que é uma avaliação inerente ao desenvolvimento dos estudantes, uma vez que consideramos “a avaliação como parte integrante

do processo de ensino e aprendizagem”, pois, “suas finalidades estão intimamente relacionadas às concepções do que significa aprender” (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2017, p. 45). Este estudo além de buscar uma transformação social, através de uma educação de qualidade, pautada na perspectiva emancipatória, com base na realidade vivenciada por estudantes e nas concepções dos gestores e professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais, também traz conceitos inerentes para compreensão da temática da avaliação da aprendizagem.

Dentre os diversos conceitos que ajudam na compreensão da temática, consideramos o termo conscientização inerente para a compreensão e reflexão da realidade social, por compreendermos que para que haja uma transformação social na realidade das pessoas, em prol de uma educação que “[...] deve ao mesmo tempo, preparar para um juízo crítico das alternativas propostas pelas elites e dar a possibilidade de escolher o próprio caminho” (FREIRE, 2018, p. 35). Desse modo, para Freire (2018, p. 42):

Por essa razão, mesma, a conscientização é engajamento histórico. Ela é igualmente consciência histórica: por ser inserção crítica na história, ela implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Ela exige que os homens criem a própria existência com o material que a vida lhes oferece.

Segundo Hoffmann (2019, p. 140), “tomar consciência desse jogo de poder é essencial à reconstrução do significado da avaliação.” Desse modo, observamos o quanto é imprescindível o homem tomar consciência sobre si e a realidade em que vive. A palavra conscientização, segundo Freire (2018), carrega um valor utópico, mas não uma utopia no sentido de algo inalcançável. Mas sim, uma utopia em que o ser humano enquanto sujeito do mundo possa pensar criticamente, deixando de existir mecanicamente, para se apropriar de sua realidade, tomando sempre consciência de onde está e para que veio ao mundo.

Desse modo, “[...] a utopia não consiste no irrealizável, nem é idealismo, mas, sim, a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, os atos de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por essa razão, a utopia também é engajamento histórico” (FREIRE, 2018, p. 43). A historicidade dos fatos está intimamente ligada à conscientização, por se tratar de “uma apreensão da realidade para uma esfera crítica, na qual a realidade se oferece como objeto cognoscível e na qual o homem assume um posicionamento epistemológico” (FREIRE, 2018, p. 42).

Segundo Freire (2014, p. 51) “a realidade social objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. [...] transformar

a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens”. Ou seja, desvelar a realidade é função ímpar para todo e qualquer sujeito que pretende ser sujeito de si e de sua consciência. “É necessária a tomada de consciência sobre o que se executa” (HOFFMANN, 2019, p. 95).

No entanto, esse tornar-se consciente deve ser uma tarefa contínua, pois enquanto ser que vive, a sua realidade está sempre em constante transformação e mudança. Logo, “quanto mais as massas populares desvendam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se inserem nela criticamente” (FREIRE, 2014, p. 54). Um ser que está sempre atento ao que ocorre, seja no passado, presente ou futuro. Não obstante, não basta apenas usar o discurso, é preciso agir sobre a realidade para que se efetive a tomada de consciência, ou seja, é “[...] necessário desestabilizar práticas rotineiras e automatizadas a partir de uma tomada de consciência coletiva sobre o significado dessa prática” (HOFFMANN, 2019, p. 37). Sobre isso, Freire (2018, p. 56) afirma:

É indispensável preparar o homem para tanto, mediante uma educação autêntica: uma educação que liberta, não uma educação que molda, doméstica, subjuga. Isso obriga que se revejam completamente os sistemas tradicionais de educação, seus programas e métodos. O homem só pode participar ativamente da história, da sociedade e da transformação da realidade se for ajudado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade de transformá-la.

Nessa perspectiva, a educação crítica é vista como um meio, uma possibilidade de fazer a tomada de consciência acontecer. Desse modo, uma “[...] educação crítica considera os homens como seres em transformação, como seres inacabados, incompletos, em uma realidade, e com uma realidade igualmente inacabada” (FREIRE, 2018, p. 98). Por isso, uma educação que visa uma avaliação na perspectiva da transformação social, não cabe uma educação neutra, mas sim uma educação possuidora da realidade que torna o sujeito dono da sua própria identidade, sendo consciente do que ocorre ao seu redor, assumindo uma postura crítica e a tomada de consciência que Freire (2018) defende. Segundo Freire (2019, p. 47), “[...] não há educador neutro, porque não há educação neutra.”

Compreendemos, desse modo, que não há neutralidade da educação. A educação deve ser possuidora de uma prática que fortaleça os processos de ensino-aprendizagem através de posturas críticas. Não obstante, não basta apenas querer que as massas tenham essa postura, é necessário dar-lhes condições para que essa postura seja efetivada e segundo Freire (2014, p. 55), “[...] a questão não está propriamente em explicar às massas, mas em dialogar com elas sobre a sua ação.”

Esse processo do diálogo é inerente ao processo de construção crítica, uma vez que o ato de dialogar traz reflexões e indagações que podem ser transformadoras para a compreensão crítica sobre a realidade social. Sustentamo-nos no pensamento de Soares (2022, p. 8), onde afirmam que "reflexões sobre como se pretende caminhar requer o olhar atento sobre o percurso já trilhado, que serve de norte para a manutenção do que foi produtivo, com eliminação do que não foi e, projeção de novas investidas que, por sua vez, deverão ser reincidentemente analisadas".

Nesse sentido, “é preciso que fique claro que, por isso mesmo que estamos defendendo a práxis, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante de ação” (FREIRE, 1987, p. 125). Ter uma postura neutra corrobora com o poder do opressor, pois ao tempo em que nos distanciamos da práxis educativa e deixamos de nos posicionar, nos tornamos, segundo Freire (1996), hipócritas, reforçando assim, com os processos de opressão. E por isso, defendemos a transformação da sociedade por meio de uma educação utópica, no sentido de ser possível e fazer ser possível a mudança na sociedade, pois, “[...] transformação da sociedade implica sonhar” (FREIRE, 2019, p. 47).

Sustentando-nos nas palavras de Freire (2019), almejamos uma educação que corrobora com o processo de emancipação dos estudantes, mas para isso é necessário conscientização sobre o que pretendemos fazer para mudar de paradigmas, quebrar com as barreiras que travam a qualidade da escola pública. Coadunamos com o pensamento de Freire (2019, p. 61), “cremos que não é a escola que transformará a sociedade, mas terá um papel no conjunto das forças que a estão transformando, como o partido, o sindicato, na crítica à ordem capitalista existente e na formação da consciência socialista.” Acreditamos que a escola pública tem papel imprescindível na transformação social. Freire (2019, p. 63) afirma:

A escola deve ser também um centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates de ideias, soluções reflexões, aonde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. O filho do trabalhador deve encontrar nessa escola os meios de autoemancipação, independentemente dos valores da classe dominante. A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser.

Desse modo, reafirmamos aqui a importância que a escola tem na vida dos estudantes. Para que ela mude é necessário haver comprometimento, e, antes disso, acreditar

que é possível promover mudanças, mesmo que mínimas. São essas mudanças que farão com que a escola pública caminhe em direção de um processo emancipador, um processo realmente preocupado com o desenvolvimento não só da aprendizagem do estudante, e sim também com os aspectos afetivos, sociais. Compreendemos que o que almejamos não acontecerá rapidamente, levará tempo. No entanto, nossa função de educador é ser resistência em meio a tantos ataques capitalistas que mais estão preocupados em promover rankings e premiar os melhores. Acreditamos que a educação é bem mais que isso. A educação é caminho que dá vida e traz possibilidades importantes a todos que nela acreditam e não desistem de lutar.

2.4 Qualidade do ensino e da aprendizagem: repercussão na transformação social

Nesta subseção, buscamos refletir sobre as concepções de gestão educacional nos moldes hegemônicos e contra hegemônicos⁵, como também as legislações vigentes no sistema educacional brasileiro na perspectiva de uma avaliação na transformação social. A educação brasileira sofreu alguns avanços em várias reformas educacionais, no entanto, em nenhuma dessas reformas, foi mencionado que a educação seria ministrada em um regime democrático. Ou seja, apesar dessas mudanças, na prática, a educação pública brasileira sempre esteve vinculada ao panorama político vigente de cada época, atendendo a interesses bastante específicos da sociedade capitalista (PARO, 2016).

Nessa perspectiva, consideramos pertinente discutir sobre essas questões, ao tempo em que a avaliação da aprendizagem perpassa todos os profissionais da educação, inclusive os gestores. Pensar a respeito da avaliação da aprendizagem no contexto da gestão educacional nos traz a possibilidade de investigarmos as concepções que os gestores possuem sobre essa temática e como eles se posicionam a respeito dela. Além disso, essas concepções também podem nos possibilitar a construção de um produto educacional que corrobore para a formação desses profissionais a fim de que se possa proporcionar uma efetiva aprendizagem dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Desse modo, ao falar de avaliação da aprendizagem, conseqüentemente é possível pensar em qualidade da educação. “Na realidade, a educação busca novo paradigma que

⁵ Utilizamos aqui o termo contra hegemônico como sinônimo de contra regulação, que segundo Freitas (2005, p. 912) afirma que “é resistência propositiva que cria compromissos ancorados na comunidade mais avançada da escola (interna e externa), com vistas a que o serviço público se articule com seus usuários para, quando necessário, resistir à regulação (contra regulação) e, quando possível, avançar tanto na sua organização como na prestação de serviços da melhor qualidade possível (justamente para os que têm mais necessidades), tendo como norte a convocação de todos para o processo de transformação social.”

estabelece o problema da qualidade, uma pedagogia de qualidade” sem servir ao modelo economicista (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2017, p. 132). Desse modo, uma educação de qualidade implica, nos moldes hegemônicos, o favorecimento aos interesses das classes dominantes à medida que, ao reproduzir a força de trabalho, dissemina sua ideologia, formando indivíduos reprodutores do sistema capitalista (PARO, 2007).

Dessa maneira, entendemos a importância de se pensar em uma educação de qualidade que seja holística para todos. Assim, “a educação deve ser entendida como fator de realização da cidadania, com padrões de qualidade da oferta e do produto, na luta contra a superação das desigualdades sociais e da exclusão social” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2017, p. 133). A educação é peça ímpar nesse processo de emancipação do indivíduo, pois traz a possibilidade de promover uma escola de qualidade a todos que dela necessitam. Segundo Libâneo, Oliveira e Toshi (2017, p. 250), a educação:

Deve ser compreendida como um direito universal básico e como um bem social público, condição para a emancipação social. Deve ser concebida, portanto, no contexto de um projeto amplo de inclusão social, em que são contemplados os interesses da maioria da população, implicando a conquista da democracia e da qualidade social.

Dessa forma, buscamos construir uma educação de qualidade a partir da avaliação da aprendizagem em uma perspectiva emancipatória. Desse modo, assim como consideramos importante a emancipação dos estudantes, também consideramos importante esse processo de mudança nos educadores. No entanto, dentro do contexto social capitalista, a educação, ao invés de cumprir sua função de transformação social, assumiu uma postura adversa ao seu papel na sociedade. Ou seja, adquiriu a função de veículo disseminador das ideologias das classes dominantes. Desse modo, “transferir relações de mercado para dentro dos processos educacionais apenas encobre o que realmente acontece no interior das escolas, força relações artificiais, produz disputas e mina a confiança e a colaboração entre os agentes educativos” (FREITAS, 2016, p. 146).

Nesse contexto, “tendo em vista que as desigualdades são inerentes à lógica desse sistema produtivo, a administração escolar, ao reproduzir as relações capitalistas, contribui na manutenção de tais desigualdades” (DRABACH; MOUSQUIER; LONDERO, 2009, p. 272). Isso se propagou por muito tempo até chegar ao atual estágio de profundas transformações. Um fator importante impulsionado por essas mudanças foi a Constituição Federal de 1988, que estabeleceu a educação como um direito de todos e dever do Estado. Entretanto, apesar dessa

obrigatoriedade, o Estado não assumiu essa responsabilidade plenamente. Segundo Drabach, Mousquier e Londero (2009, p. 279):

Neste cenário, as políticas públicas sofrem diretamente a interferência dessas contradições, uma vez que o Estado não se encontra apenas sob a atuação dos governos nacionais, mas está inserido dentro de um processo de governação mais amplo. Aliado a isso, não só a economia passa a ser determinada globalmente, mas as proposições para as diferentes esferas da sociedade, dentre elas a educação [...]

A Constituição Federal de 1988 e a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 9394/96 expressam, em certa medida, a presença de um clima relativamente democrático e a proposta de transformar indivíduos em agentes sociais. Entende-se que através da educação os indivíduos têm acesso às diversas formas de conhecimento. Dessa forma, a escola se revela como espaço de transformação social por ser um ambiente de apropriação do conhecimento. Desse modo, “a promoção de uma gestão educacional democrática e participativa está associada ao compartilhamento de responsabilidades no processo de tomada de decisões entre os diversos níveis de segmentos de autoridade do sistema de ensino e de escolas” (LÜCK, 2015, p. 44).

Conforme Paro (2007), a escola permite o acesso ao conhecimento, à cultura e aos valores da sociedade, possibilitando à população uma visão crítica da sociedade a qual está inserida. A função principal da escola é a apreensão do saber, no entanto, o que se tem percebido é que ela vem distorcendo sua verdadeira essência. A instituição escolar, desde sua implantação no Brasil, vem atuando como um instrumento de reprodução do sistema capitalista e como veículo de disseminação da ideologia do sistema civil e político. Para Libâneo, Oliveira e Toshi (2017, p. 132):

[...] a escola implica formação voltada para a cidadania, para a formação de valores – valorização da vida humana em todas as dimensões. Isso significa que a instituição escolar não produz mercadorias, não pode pautar-se pelo ‘zero defeito’, ou seja, pela perfeição. Ela lida com pessoas, com valores, tradições, crenças, opções. Não se pode pensar em ‘falha zero’, objetivo da qualidade total das empresas. Escola não é fábrica, mas formação humana. Ela não pode ignorar o contexto político e econômico, no entanto, não pode estar subordinada ao modelo econômico e a serviço dele.

Dessa maneira, a escola cumpre um importante papel social, pois, é responsável pela formação do indivíduo enquanto cidadão à medida que seus valores são construídos por meio de ações educativas. Nesse contexto, os educadores podem corroborar para que essa

função social da escola ocorra de maneira que vá ao encontro da transformação social dos estudantes. Para tanto, Campos (2010, p. 24) afirma que é preciso:

Gerar uma revolução educacional paradigmática que permita a criação de uma nova ciência, que traga como pressuposto a inclusão dos grupos sociais marginalizados e um padrão tecnológico que faça assumir a garantia de oportunidades para todos os cidadãos [...]

Nessa busca pelo conhecimento, cabe aos educadores, que são aqueles que têm contato direto com o público escolar, conhecer a realidade de cada aluno e suas especificidades, ter consciência do poder de transformação que têm em suas mãos. Para que se mostre aos alunos a importância que cada um deles tem perante a sociedade, é preciso que o professor assuma a condição de intelectual orgânico da classe marginalizada. Intelectual orgânico, segundo Freire (2018), é aquela pessoa que se dedica totalmente a defender os interesses de um grupo, ou seja, um defensor dos interesses de classe menos favorecidas que têm como uma de suas preocupações transformar a realidade dos oprimidos.

No entanto, o que temos é uma realidade totalmente antagônica, a desvalorização da escola que carrega consigo a desvalorização do professor (CAMPOS, 2010). Os professores trabalham com pouco suporte pedagógico, em escolas com estruturas físicas precárias, além dos baixos salários, o que leva muitos professores a trabalharem em duas ou mais escolas ao mesmo tempo, trazendo como consequência a falta de tempo para planejamento das aulas. Tudo isso interfere diretamente no processo de ensino e aprendizagem por causar desinteresse tanto dos alunos e professores como de toda a comunidade escolar, tendo como consequência o fracasso escolar.

Por sua vez, o desenvolvimento da produção capitalista leva a uma desqualificação do trabalhador através da divisão pormenorizada do trabalho que minimiza a apropriação de conhecimentos, limitando as pessoas a um conhecimento específico (PARO, 2000). A escola, nesse sentido, pode se tornar uma aliada do capitalismo por não possibilitar que o aluno tenha o desenvolvimento intelectual necessário para atuar de forma crítica na sociedade. E, é contra isso, que nós educadores precisamos ir ao encontro, com a intenção de proporcionar uma educação que esteja preocupada com a transformação social.

Segundo Campos (2010), “para que haja essa transformação social é preciso que se mude a postura de todos aqueles envolvidos na educação: docentes, coordenadores e principalmente gestores escolares”. O gestor, segundo o autor, é um importante instrumento na luta por esse avanço, pois é ele quem conhece as deficiências da escola que administra. Ele

ainda considera que, na construção da Escola Democrática, toda a comunidade escolar deve ser envolvida nas decisões da instituição e o gestor deve promover meios para atrair a comunidade a fim de que todos possam contribuir e se beneficiar com o ensino. Segundo Vasconcelos et al. (2012, p. 538), “é preciso construir uma administração (gestão) que esteja a serviço dos participantes da instituição, exercendo seu poder para que ele seja de todos, sempre em função do projeto político e pedagógico que deve ser o fundamento de qualquer prática.” Sobre isso, Luckesi (2014, p. 16) pontua:

À medida que nós optamos por trabalhar a democratização da sociedade, tendo a educação, ao lado de outros fatores, como um dos seus suportes – e, para mim, não há outra opção digna para o sistema educacional, assim como para cada educador individual dentro da sua sala de aula -, devemos investir largamente na qualidade do ensino, tendo em vista a aprendizagem com qualidade plena no desempenho naquilo que se deve aprender, de tal forma que todos se apropriem tanto dos conhecimentos como também de suas respectivas habilidades, dessa forma, constituindo capacidades.

Nesse sentido, acreditamos que os princípios de uma gestão democrática devem estar voltados para a construção da cidadania. Nessa construção, o aluno localiza-se como o eixo da organização, os educadores comprometidos com a aprendizagem dos educandos, sempre na busca de alcançar os objetivos da proposta pedagógica intitulada na escola (LÜCK, 2015). Porém, no contexto social em que vivemos atualmente, a gestão escolar encontra-se estruturada seguindo uma organização estabelecida pelo sistema capitalista.

De acordo com esse sistema, os educadores devem estimular e motivar seus estudantes baseados na meritocracia, em que o principal fator é o esforço pessoal com a finalidade de alcançar o êxito nos resultados (FREITAS, 2016). As instituições escolares servem aos interesses das camadas sociais com maior poder econômico, deixando de lado as classes trabalhadoras e seus filhos. Sobre isso, Drabach, Mousquier e Londero (2009, p. 279), afirmam:

A desejada gestão democrática do ensino público surge multifacetada. De um lado, guardadora de um projeto democrático com vistas à ampliação dos espaços de cidadania e construção de uma educação de qualidade, de outro, como estratégia de gerencialismo econômico global no fortalecimento do sistema capitalista de sociedade.

Considerando Drabach, Mousquier e Londero (2009), entendemos que como são gerenciadas as escolas no sistema capitalista, vai contra os princípios de democracia e gestão democrática do ensino assegurados por lei na Constituição Federal de 1988 e assegurados pela

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. Nesse sentido, entende-se que para que a escola seja um espaço livre, de socialização do saber, um ambiente de interação entre seus membros, diretor, professor, aluno e toda comunidade escolar, juntos de forma coletiva e dialética, precisam trabalhar em benefício dos princípios educacionais estabelecidos por lei. A escola, entretanto, ao mesmo tempo, em que propicia essa interação entre os indivíduos, possibilita também a disseminação da ideologia das classes dominantes que funciona como elemento desagregador quando difundida a competição, o individualismo, próprios da sociedade capitalista (LÜCK, 2015).

Conforme Paro (2016), a postura do gestor educacional em relação ao desenvolvimento de suas práticas pedagógicas é relevante no processo de democratização do sistema educacional. Desse modo, a democratização das relações organizacionais no interior da escola traz consigo relações diretas com o compromisso sociopolítico da instituição com a comunidade. Uma ação administrativa descentralizada dá-se a partir de uma construção coletiva de todos os membros envolvidos no processo.

Por isso, entendemos que é importante a participação de todas as pessoas que estão inseridas no processo educacional, participando das decisões tomadas pela direção, desde o processo de construção do projeto pedagógico até a distribuição de recursos destinados à escola (LÜCK, 2015). Isso não acontece de forma espontânea, é preciso haver antes de tudo uma conscientização do gestor em se fazer cumprir a função social e política da escola, que é de promover conhecimentos necessários para sua inserção social como sujeito sociopolítico. Nesse contexto, através do referencial teórico aqui discutido, analisamos na próxima seção as informações obtidas por meio da triangulação dos dados.

3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Nesta seção, apresentamos o levantamento e as análises dos dados da pesquisa de campo. As informações foram obtidas através da Análise de Conteúdo baseada em Bardin (1979) e discutimos os resultados com base nos objetivos da pesquisa e na discussão apresentada no referencial teórico. As falas dos participantes foram transcritas por meio de informações verbais. Estabelecemos articulações entre as informações coletadas por meio da entrevista semiestruturada, o referencial teórico adotado neste estudo e a revisão de literatura, com o propósito de alcançar os objetivos propostos na pesquisa.

Temos como objetivo geral da pesquisa, a saber: “analisar as concepções do gestor, coordenador e professores de uma escola dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública, sobre a avaliação da aprendizagem identificando possibilidades e apontamentos necessários à transformação social no município de Uruçuí-PI”, e específicos:

I - Identificar as concepções de avaliação da aprendizagem de gestor, coordenador e professores que trabalham em uma escola nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal de ensino de Uruçuí - PI;

II - Analisar as possibilidades e apontamentos necessários à avaliação da aprendizagem na perspectiva da transformação social no contexto da rede pública de ensino de Uruçuí-PI;

III - Compreender como a avaliação da aprendizagem pode contribuir no processo de transformação social dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede pública de ensino do município de Uruçuí-PI; e

IV - Elaborar um caderno de orientações sobre avaliação da aprendizagem na perspectiva da transformação social no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de Uruçuí-PI, organizamos o texto em quatro subseções, que tratam sobre as concepções acerca da avaliação da aprendizagem a partir das contribuições do gestor, coordenador e professores dos 4º e 5º da escola K.

A seguir, apresentamos os depoimentos dos participantes da pesquisa, pontuando como ocorre a avaliação da aprendizagem nessa escola. A partir das falas, sentimentos e sensações expressos durante a entrevista semiestruturada, é possível compreender as suas concepções sobre a temática estudada.

Por fim, refletimos sobre as concepções apontadas e trazemos discussões embasadas em autores que abordam o tema estudado, utilizando as falas dos interlocutores da pesquisa. Nesse sentido, após a coleta de dados, estes foram transcritos e categorizados.

3.1 Concepção de avaliação da aprendizagem

Nesta subseção, apresentamos as concepções sobre avaliação da aprendizagem cortejadas pelas falas do gestor, coordenador e professores participantes da pesquisa que atuam na escola K, assim como, suas práticas pedagógicas e os instrumentos avaliativos utilizados ou sugeridos.

Com isso, buscamos atender de forma mais específica ao primeiro objetivo específico: identificar as concepções de avaliação da aprendizagem do gestor, coordenador e professores que trabalham em uma escola dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal de ensino de Uruçuí – PI. O estudo traz uma abordagem sobre as concepções no tocante à avaliação da aprendizagem, e como ela deve ser entendida e praticada no contexto escolar para um melhor desenvolvimento dos estudantes.

Conforme já discutido, a avaliação da aprendizagem é uma temática extremamente importante, e entender como os profissionais dos anos iniciais do Ensino Fundamental a veem é uma peça fundamental para nossa pesquisa. Em relação à concepção sobre o que é avaliação, concordamos com as palavras de Freitas et al. (2017, p. 851):

Um processo de reflexão coletivo e não apenas a verificação de um resultado pontual. Esta é a maneira mais adequada de se pensar a avaliação em quaisquer níveis: como processo destinado a promover o permanente crescimento. Há que se medir, mas esta não é a parte mais importante; há que se avaliar – esta sim é fundamental. Avaliar é promover no coletivo a permanente reflexão sobre os processos e seus resultados, em função de objetivos a serem superados. Avaliar supõe em algum grau e de alguma forma, medir. Mas medir, certamente, não é avaliar. Portanto, a avaliação é uma categoria intrínseca do processo ensino-aprendizagem, por um lado, e do projeto político-pedagógico da escola, por outro. Não pode ser separada dele como se pretende com as avaliações centralizadas. [...]. Não se mede ou se avalia para o sistema, mas sim para o professor e seu coletivo imediato – a escola. As mudanças necessárias devem ser processadas ao nível do projeto político-pedagógico da escola, discutido e implementado coletivamente, ao amparo do poder público.

Assim, pensar a avaliação em um processo coletivo requer reflexões sobre o que se pretende alcançar. Aqui não é descartado o processo de verificação através de medidas da avaliação, no entanto, não é levado em conta apenas isso. A avaliação deve ser pensada dentro do projeto político-pedagógico da escola. Dessa forma, para compreender melhor a avaliação da aprendizagem, solicitamos aos colaboradores da pesquisa que descrevessem suas concepções a respeito dessa temática. As respostas estão apresentadas a seguir:

A avaliação é simplesmente necessária na escola. As formas de avaliação é que deveriam ser mais manobradas na questão de não cobrar tanta prova escrita. Toda escola cobra muito isso, e eu não acredito que seja a melhor forma de avaliação, porque o aluno pode ‘colar’ de outro ou utilizar de outros meios para responder. Mas, é importante e tem que acontecer todos os dias, eu acredito nessa forma de avaliação, eu tento ao máximo fazer dessa forma, a avaliação diária. É muito difícil você fazer uma avaliação perfeita todos os dias, mas no mês, dá pra avaliar bem cada aluno sem ser prova escrita, mas a gente é muito cobrado por ela e temos que fazer, é obrigado. Não que ela seja um mal desnecessário, ela tem que acontecer também, mas não vejo como a mais importante (INFORMAÇÃO VERBAL, P1, 2022).

Hoje essa questão de avaliação já mudou muito porque antes a gente focava muito nessa prova escrita, ainda hoje tem essa concepção dos alunos e dos pais cobrarem muito isso. A gente já sabe que não é só isso, né? Avaliação tem que ser feita no decorrer do período todo do aluno. Por exemplo, na turma a gente cobra muito, nesses anos iniciais, questão de fazer atividades, participar das aulas, então, isso aí já conta também como avaliação e também a avaliação escrita que ainda existe que de certa forma ainda é importante, né, porque vai avaliar o aluno naquele momento, mas eu acho que não deve ser só aquela avaliação. Tem que ser avaliado também no período, né? No todo (INFORMAÇÃO VERBAL, P7, 2022).

Podemos evidenciar nas falas dos colaboradores, que a concepção de avaliação da aprendizagem vai além de uma prova escrita, e que deve ocorrer cotidianamente. Observamos que houve uma evolução em seu conceito, porém, nota-se um pesar em ainda ter que se utilizar da prova escrita como instrumento avaliativo de modo frequente atualmente. É enfatizada uma cobrança em relação à utilização da prova escrita em sala de aula, no entanto, não se descarta totalmente sua utilização, só é mencionado que não deveria ser tão utilizada como efetivamente é, pois, são inúmeros os instrumentos avaliativos que podem ser utilizados pelos professores.

Inferimos que apesar de toda a evolução que a avaliação sofreu e ainda sofre, ainda há essa percepção por parte dos familiares, de que os seus filhos só são avaliados ao ter uma prova que ateste isso, cuja nota esteja expressa. No entanto, afirmamos que “a avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas (LIBÂNEO, 1994, p. 195). Desmistificar esses processos de exclusão no que tange a avaliação da aprendizagem nos modos de ser e agir é ponto-chave e necessário a todos nós educadores, pois, de acordo com Luckesi (2013, p. 77):

Agir inclusivamente numa sociedade excludente exige consciência crítica, clara, precisa e desejo político de se confrontar com esse modo de ser, que já não nos satisfaz mais. O ato de utilizar a avaliação da aprendizagem dentro da escola, hoje, configurada como investigação e intervenção a serviço da obtenção de resultados bem-sucedidos, é um ato revolucionário em relação ao

modelo social vigente. Significa agir de modo inclusivo dentro de uma sociedade excludente; para tanto há necessidade de comprometimento político... de muito comprometimento político. É mais fácil agir na direção para a qual leva a maré; para opor-se a ela, há que se colocar força no remo, muita força!

Destaca-se que a observação é uma das melhores formas de se avaliar o aluno, mas não todos de uma vez, afirmando que é um processo contínuo que deve ocorrer diariamente. Precisa haver foco, ou seja, segundo Villas Boas (2022, p. 42-43), “a cada encontro com a turma, ele pode buscar olhar mais detidamente alguns, aqueles que por algum motivo chama sua atenção. Ou, observar o desenrolar das atividades por todos e se deter naqueles que chama sua atenção”, e acrescenta, “quanto mais frequente é o contato entre professor e estudantes, maior é o leque de avaliações. Considerando cada contexto e cada componente curricular, o professor pode eleger um instrumento avaliativo para ser o carro chefe do processo.” Nessa perspectiva, nas palavras de Azzi (2012, p. 52):

O professor na heterogeneidade de seu trabalho está sempre diante de situações complexas para as quais deve encontrar respostas, e estas, repetitivas ou criativas, dependendo de sua capacidade e habilidade de leitura da realidade e, também, do contexto, pois pode facilitar e/ou dificultar a sua prática.

Nesse sentido, podemos perceber que a profissão docente é versátil, pois está além de apenas um planejamento de sala de aula engessado, que não há mudanças, e, além disso, necessita-se considerar outras nuances como os aspectos emocionais, de aprendizagem, familiares, entre outros. A prática pedagógica do professor no que tange ao ensino aprendizagem, está além da transmissão de conteúdo, pois traz a possibilidade de o aluno fazer parte da construção do próprio desenvolvimento. Nesse sentido, compreendemos o ser e fazer docente como uma atividade bastante complexa, sendo ele extremamente importante no processo educacional que circundam os estudantes. Assim sendo, Campos (2010, p. 105-106) afirma:

Deve-se compreender a complexidade da docência pelo sentido de educar. Se se compreende a educação como a formação do outro, na perspectiva da completude do ser humano integral, ou seja, formar a humanidade no outro ser humano, tornando-o mais humano, à docência não é ofício fácil de ser exercitado. Exige a observação atenta e o cuidado com o outro ser. [...] A docência exige do professor a sua postura de sujeito na observação sensível do educando e se relaciona com os fatos e acontecimentos da vida da pessoa em formação da sua personalidade e do seu ser.

Desse modo, “o professor tem papel principal no desempenho escolar, é impossível desconhecer que sem professor não se faz escola” (CUNHA, 1989, p. 27). Assim, o educador deve ter a consciência de que tipo de cidadão deseja formar, se adequando a realidade social de cada aluno, estimulando a resolução de problemas, despertando a curiosidade. São esses elementos que determinam o que ensinar e como deve ser ensinado. Para tanto, “é necessário que os professores sejam reconhecidos como sujeitos de suas práticas, [...] desafiados pelas demandas que emergem do contexto em que atuam, são capazes de reformular suas práticas e de reconstruir sua identidade docente” (COSTA; et al., 2015, p. 1336). Com base nessas reflexões, Luckesi (2011, p. 132-133) aprofunda:

Nesse lugar, nós, educadores, temos de acolher, (receber o educando), nutrir (oferecer-lhe o melhor de nós mesmos em termos de informação, procedimentos, saberes, afetividade), sustentar (garantir condições para que aprenda; em termos psicológicos, tempo, atendimento) e confrontar (nem tudo está adequado; é possível mostrar outra possibilidade) o educando, para que ele possa, passo a passo, constituir-se a si mesmo e, nesse processo, tomar posse de si.

Compreendemos que “a concretização deste trabalho envolve afeto, emoção, intelecto, cognição, interação, envolve calor humano, presença; é influenciado pela empatia, pela intensidade.” (FERREIRA; FERRAZ; FERRAZ, 2021, p. 325). Todos esses aspectos, sejam eles, psicológicos, físicos, familiares, econômicos, sociais ou cognitivos, refletem diretamente na vivência escolar do estudante, assim, é necessário que possamos estar mais atentos às particularidades que envolvem a educação de crianças e jovens dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ser mais versáteis para poder acompanhar a nova realidade que vivenciamos a cada dia. Para que esse acompanhamento seja efetivado é necessário que o professor avalie o seu aluno constantemente, refletindo todo esse processo sempre em busca de evolução. Para Saul (1988, p. 61):

A avaliação é uma constante em nosso dia-a-dia, através dela pode-se avaliar impressões e sentimentos, e isso ocorre cotidianamente, nas interações cotidianas, em casa, em nossa trajetória profissional, durante o lazer, a avaliação sempre se faz presente e inclui um julgamento de valor sobre nós mesmos, sobre o que estamos fazendo, sobre o resultado de trabalhos. Na ação escolar, a avaliação incide sobre o aproveitamento do aluno ou nosso plano de ação, que não pode ser confundida, como por vezes se faz, com o momento exclusivo de atribuição de notas. Vale dizer que a avaliação recai sobre inúmeros objetos, não só sobre o rendimento escolar.

Desse modo, perceber os diversos elementos que recaem sobre a avaliação e saber utilizá-los pode contribuir com o desenvolvimento dos educandos. Essa percepção é possível de ser realizada através da observação utilizada pelo professor através do seu ‘olho’, conhecida como avaliação informal. É o tipo de avaliação que ocorre ao longo do ano, todos os dias, e que influencia significativamente a avaliação da aprendizagem. Mas ela não ocorre somente com os estudantes, também é possível de ser realizada dentro de todo o contexto escolar que, também, pode influenciar o desenvolvimento dos educandos. Nas palavras de Villas Boas (2022, p. 83):

A avaliação informal, também conhecida como permanente, processual, contínua, participativa, espontânea e realizada segundo o “olho do professor”, é poderosa. Por seu intermédio, ele pode arredondar notas, definir a complexidade dos itens de provas e selecionar os estudantes a quem dar mais atenção. Ocorre mais frequentemente partindo do professor em direção aos estudantes. Mas estes avaliam os colegas, os professores e o trabalho pedagógico. O que acontece é o não aproveitamento de suas apreciações e suas considerações, porque ainda existe o entendimento de que a avaliação serve para atribuir nota e para aprovar e reprovar.

Assim, entendemos, conforme a autora evidencia, que embora haja todo esse olhar minucioso por meio da avaliação informal, ainda não há possibilidade de criação de espaços onde esses olhares e sentimentos sejam discutidos, a fim de que, possamos refletir que a avaliação é muito mais que atribuir notas ou resultados. Nesse sentido, “avaliar não é simples e exige o domínio de conhecimentos e técnicas, além de experiências em processos concretos de avaliação” (ROMÃO, 1998, p. 29). Para preencher as possíveis lacunas sobre essa temática, utilizamos mais uma vez da voz de Villas Boas (2022, p. 123-124):

Para começo de conversa, é importante esclarecer: práticas de avaliação estão apoiadas, conscientemente ou não, em concepções epistemológicas, ontológicas e metodológicas. Avaliar é uma ação complexa que envolve o estabelecimento de juízos de valor que orientam a tomada de decisões. Não se resume à aplicação de testes e usos de medidas, embora recolha informações que integram o ato avaliativo. A avaliação é uma construção social que comporta diferentes funções, estando presente em todas as etapas do planejamento do trabalho pedagógico. A defesa é que ela seja diversificada, contextualizada, bem planejada e organizada, de modo que possa atender os diferentes estilos de aprendizagem e cumprir sua principal finalidade: retroalimentar a ação educativa.

A avaliação, aqui defendida nesse estudo, é um espaço de reflexão horizontal onde todos são elementos fundamentais para o aprimoramento de uma postura crítica e reflexiva. “Ou seja, temos de, opostamente, colocar a avaliação escolar a serviço de uma pedagogia que entenda e esteja preocupada com a educação como mecanismo de transformação social.” (LUCKESI, 2013, p. 86). Esse tipo de avaliação, conforme já discutido na seção 2, é denominada de avaliação emancipatória. “O paradigma da avaliação emancipatória, [...] descreve, analisa e critica uma dada realidade, visando a transformá-la” (SAUL, 2008, p. 21). Essa avaliação, conforme Saul (2008, p. 23) dispõe, tem as seguintes características:

- tem função diagnóstica;
- favorece o autoconhecimento do educando;
- contribui para que o educando se torne o sujeito do seu processo de aprendizado;
- tem compromisso com a educação democrática, com propósitos e práticas de inclusão dos educandos;
- propõe uma relação pedagógica democrática entre educador e educando;
- ajuda o educando a aprender e o educador a ensinar;
- auxilia o professor a replanejar a sua ação;
- prioriza os aspectos qualitativos do desenvolvimento do educando;
- enfatiza o processo e o resultado do aprendizado;
- é participativa.

Sendo assim, “a reordenação do processo avaliativo pela incorporação de alguns princípios do conhecimento-emancipação, em especial da comunidade, [...] permite transformações no processo, dando-se maior ênfase aos aspectos subjetivo e coletivo da avaliação” (ESTEBAN, 2008, p. 26). Pensar coletivamente a temática da avaliação, por meio de concepções diferenciadas, é o caminho para se chegar a um consenso onde os estudantes, que são o público-alvo da aprendizagem, saiam ganhando em aprendizagens.

É importante salientar, segundo os colaboradores da pesquisa, a necessidade de a avaliação ocorrer cotidianamente e observar que ela acontece efetivamente na prática pedagógica dos professores da escola. No entanto, para que essa avaliação ocorra é necessário um planejamento. O professor tem função essencial nessa ação de planejar, pois ele “é quem melhor conhece o que os estudantes precisam aprender, podendo, com isso, reconhecer e descrever o desempenho desejável, bem como indicar o modo como o desempenho ainda incipiente pode ser melhorado.” (VILLAS BOAS, 2022, p. 51). Nesse sentido, nas palavras de Libâneo (1994, p. 195):

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e

aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias. A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos.

Entendemos, então, que a utilização da avaliação da aprendizagem é uma atividade pensada e constantemente refletida. É, pois, conforme salientado na seção 2, “uma atividade solidária” (MOREIRA; SOUSA; OLIVEIRA, 2015, p. 1201) e os seus “diversos problemas precisam ser pesquisados para que a avaliação realizada na escola venha a ter um papel importante no processo ensino-aprendizagem no qual está integrada” (VIANA, 2014, p. 176). Por isso, nos fundamentamos em Saul quando trazemos a avaliação emancipatória. Essa avaliação tem como objetivos, de acordo Saul (2008, p. 21):

[...] iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências no sentido de torná-las autodeterminadas. O primeiro objetivo indica que essa avaliação está comprometida com o futuro, com o que se pretende transformar, a partir do autoconhecimento crítico do concreto, do real, que possibilita a clarificação de alternativas para a revisão desse real. O segundo objetivo aposta no valor emancipador dessa abordagem para os agentes que integram um programa. Acredita que esse processo pode permitir que o homem, por meio da consciência crítica, imprima uma direção às suas ações nos contextos em que se situa, de acordo com valores que elege e com os quais se compromete no decurso de sua historicidade.

Desse modo, planejar a prática pedagógica e, conseqüentemente, a avaliação da aprendizagem traz possibilidades que podem trazer um melhor desenvolvimento dos estudantes. Isso permite perceber os pontos cruciais que podem ser mudados ou não durante o ano letivo. Por exemplo, se determinada forma de ensinar ou avaliar não está trazendo uma evolução à aprendizagem dos estudantes, o docente pode reformular sua prática em busca de sempre melhorá-la. A partir dessa percepção, concordamos com Oliveira e Pacheco (2008, p. 135) quando afirmam:

Muitos são os professores e professoras que têm procurado enriquecer seu trabalho pedagógico, tanto no que se refere aos conteúdos de ensino como às maneiras de ensinar associando essa produção ao desenvolvimento de instrumentos e mecanismos de avaliação mais coerentes com aquilo que procuram fazer em suas classes.

Conforme corroboram os autores, os professores têm mostrado grande interesse em reformular suas práticas de acordo com a realidade dos estudantes. Isso pode ser percebido nos

elementos que compõem a sala de aula, desde o planejamento do professor e, respectivamente, os conteúdos que serão trabalhados até as formas como os docentes irão avaliar os estudantes. Podemos vislumbrar isso nos seguintes relatos:

A avaliação da aprendizagem pra mim é algo muito importante na educação. Como sou formado também em metodologias, trabalho com meus alunos de várias formas. E com esse trabalho consigo avaliá-los e ver a evolução deles. Pra mim, a avaliação da aprendizagem tem muito a ver com as experiências que podemos proporcionar aos nossos alunos e que elas façam sentido na vida deles. [...], Mas eu gosto mesmo é de inserir os alunos no meio das várias formas de aprendizagem (INFORMAÇÃO VERBAL, P2, 2022).

Avaliação pra mim é mais que uma simples prova escrita. Através dela podemos utilizar de vários meios para facilitar a aprendizagem dos estudantes (INFORMAÇÃO VERBAL, P6, 2022).

Pelas falas dos interlocutores, presenciamos a importância que a avaliação tem no cotidiano escolar e de sala de aula. A avaliação é vista como uma facilitadora das várias formas de acontecer a aprendizagem. Facilitar a aprendizagem dos estudantes, não no sentido de dar respostas ou fazer atividades no lugar deles, por exemplo. E sim, no sentido de promover condições necessárias para o seu desenvolvimento dentro do processo de ensino aprendizagem. Utilizar de vários meios para que o estudante consiga fazer uma avaliação e, visto isso, ser avaliado, é intrínseco para o seu crescimento. Desse modo, conforme Villas Boas (2022, p. 22):

Avaliar não é aplicar testes e usar seus resultados de maneira competitiva e irresponsável. Avaliação é o processo contínuo de análise e reflexão sobre as aprendizagens dos estudantes e sobre o trabalho pedagógico da sala de aula e a de toda a escola acompanhado da formulação de meios para seu avanço.

Nessa perspectiva, entendemos que refletir e analisar as mais diversas aprendizagens dos estudantes é fulcral, mas não basta. Faz-se necessário avaliar a prática pedagógica exercida, de modo que todos possam vislumbrar todo esse acompanhamento pedagógico com o intuito de aprimorar o desenvolver dos educandos. É um processo que requer mudanças, como podemos visualizar no relato a seguir:

A avaliação em si, a meu ver, ela é muito direcionada. Porque ela devia ser uma coisa mais ampla, inclusive tá mudando. Mas, essa mudança a gente vê que é devagar. Mas, já mudou, já melhorou bastante. Isso de uma só avaliação mensal pra avaliar o aluno, ela é... muito assim direcionada, como eu disse, deveria ter um leque maior de formas da gente avaliar o aluno, e existe, né. A gente aqui já avalia qualitativa e quantitativamente [...] E eu vejo a

necessidade da gente expandir mais essas formas de avaliação, pra melhor, ter resultados e melhor avaliar esse aluno (INFORMAÇÃO VERBAL, P8, 2022).

Desse modo, podemos observar pela fala dos entrevistados a percepção da mudança de paradigmas em relação à avaliação. Mesmo assim, a evolução do conceito do que é avaliar ainda é urgente e necessária. Nessa perspectiva, “é preciso uma redefinição metodológica da avaliação para acompanhar a transformação epistemológica que a emergência de um novo paradigma anuncia” (ESTEBAN, 2008, p. 31).

Para que essa mudança aconteça, importa-nos agir de modo diferenciado, onde nos comprometemos com esse processo de ressignificação deva ser prioridade. O ato de avaliar é um ofício político, que deve ser constantemente pensado no intuito de promover sempre as aprendizagens. No entanto, não basta ser pensado apenas por uma pessoa, e sim por todos, profissionais, pais e comunidade. Ao contrário do que muitos podem pensar, a avaliação da aprendizagem também necessita e dá suporte a uma gestão democrática e participativa. Sobre isso, Luckesi (2013, p. 277-278) nos faz refletir:

A avaliação terá um papel fundamental nesse processo, constatando a qualidade dos resultados que estão sendo obtidos através da ação de todos e subsidiando novas possibilidades de ação e aprendizagens também para todos. Afinal, essa é a possibilidade da escola que aprende, de modo eficaz e consistente, onde todos respondem pelo sucesso; ou, infelizmente, também pelo fracasso, na medida em que o fracasso de um segmento da escola não é somente dele, mas de todos os seus segmentos

De acordo com o autor, compreendemos que uma concepção de avaliação de qualidade, é aquela em que todos estão incluídos no desenvolver das aprendizagens. Onde só é válido se todos aprenderem. “Por essa razão, mesma, a conscientização é engajamento histórico. Ela é igualmente consciência histórica: por ser inserção crítica na história, ela implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo.” (FREIRE, 2018, p. 35).

Esse espaço de avaliação ainda é um lugar que necessita ser incansavelmente pensado e ressignificado. Além dessa preocupação, existe também a necessidade que todos possam colaborar para a tomada de decisões que a avaliação requer. Ou seja, “quanto mais as massas populares desvendam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se inserem nela criticamente” (FREIRE, 2014, p. 54). No entanto, ainda é perceptível que as formas excludentes de avaliação ainda acontecem com o discurso de que reter o estudante fará com ele aprenda:

[...] Nos anos iniciais, principalmente, não era pra ter a prova, tinha que ser por desenvolvimento [...] se fosse assim por fases e não por série, não teríamos tantos alunos sem saber ler e escrever no fundamental maior e médio. Não sabem ler, somar, dividir, interpretar, então pra mim a fase vem da base. O aluno só sairia da fase um quando estivesse pronto no sentido de leitura, escrita, quando dominasse essas habilidades para poder pular de fase, enquanto ele não dominasse não passaria de fase (INFORMAÇÃO VERBAL, P4, 2022).

Contudo, faz-se necessário irmos de encontro a esses tipos de discursos. Defendemos uma prática onde é “[...] necessário desestabilizar práticas rotineiras e automatizadas a partir de uma tomada de consciência coletiva sobre o significado dessa prática” (HOFFMANN, 2019, p. 37). Porém, para que isso aconteça, conforme discutido na seção anterior, “o homem só pode participar ativamente da história, da sociedade e da transformação da realidade se for ajudado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade de transformá-la.” (FREIRE, 2018, p. 56).

Entendemos que é eminentemente importante o estudante saber ler, escrever e interpretar, porém, esse desenvolvimento não pode ser empatado por uma retenção. Ao invés de se preocupar em fazer com que o aluno pule de fases, como sugere a professora, podemos buscar alternativas para que essa retenção não aconteça. A próxima fala revela outros elementos importantes a serem destacados com relação à concepção de avaliação da aprendizagem:

Em relação a avaliação, eu acredito muito que a forma de avaliação utilizada pelo professor conta muito, dependendo da disciplina, do que você está trabalhando, a forma como você vai avaliar, não só a avaliação física, uma prova. Acredito que a avaliação é uma coisa de todos os dias dentro da sala de aula, do comportamento, da participação, de você fazer o diagnóstico das atividades. [...] Os professores, hoje, têm muito o hábito de fazer revisão sobre o que foi passado no decorrer daquele mês ou daquele bimestre. Então, o professor faz a prova baseada naquela revisão. [...], Mas eu acredito que a avaliação mesmo está muito além disso (INFORMAÇÃO VERBAL, GESTOR, 2022).

Observamos na fala do gestor da escola, que, ainda, alguns professores têm o hábito de utilizar de revisões e provas escritas para avaliar os discentes. No entanto, pela fala de alguns professores observamos que a prova escrita ou avaliação escrita, por exemplo, é bastante cobrada não só pelos pais, como também de instituições fora da escola. Segundo Hoffmann (2019, p. 21), “a concepção de avaliação mais marcante na trajetória de alunos e professores, até então, é a de julgamento de valor dos resultados alcançados.” Sobre isso, Freire (1997, p. 131-132) esclarece:

Os Sistemas de Avaliação Pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais com discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o “falar a” como caminho do “falar com”.

O tipo de concepção de avaliação que Freire defende, e nosso estudo também, é aquela, cujo fundamento, está baseado na criticidade dos estudantes. O qual não existe lugar para os mecanismos silenciadores dos exames tradicionais. Devemos, pois, insistir cada vez mais em nos utilizar de alternativas que somem aprendizagens. Visto isso, a “[...] educação crítica considera os homens como seres em transformação, como seres inacabados, incompletos, em uma realidade, e com uma realidade igualmente inacabada” (FREIRE, 2018, p. 98).

Utilizar no contexto da prática pedagógica, meios que possam avaliar melhor o estudante, é um dos papéis dos docentes. Como já foi mencionado, existem inúmeras formas de avaliar o estudante, e o professor em sala de aula, é quem tem esse poder de percepção de saber como avaliar e que tipo de avaliação utilizar na sua prática pedagógica a fim de possibilitar uma aprendizagem que faça sentido e diferença nesse processo de aprender. “A docência é, portanto, uma atividade profissional complexa, pois requer saberes diversificados.” (VEIGA, 2008, p. 20).

3.2 Concepção de prática pedagógica

Esta subseção, é uma complementação da subseção anterior no que concerne ao primeiro objetivo específico. A prática pedagógica está permeada de vários elementos, conscientes ou não, de práticas includentes ou excludentes, afetando de maneira significativa a aprendizagem dos estudantes. Desse modo, no que diz respeito às formas como os profissionais da escola visualizam como deve ocorrer a avaliação da aprendizagem em relação à prática pedagógica em sala de aula, está evidenciado na fala a seguir:

Ela é um processo contínuo, diário. Eu sempre defendi essa visão onde a avaliação ela tem que ser todos os dias. Não sei se a minha forma de avaliar é a melhor, mas, eu acredito que seja a forma mais justa (INFORMAÇÃO VERBAL, P1, 2022).

Deve ser uma avaliação contínua, sempre buscar avaliar o aluno no dia a dia da escola, não somente por prova escrita ou só por trabalhos escolares. Mas, de uma forma bem contextualizada (INFORMAÇÃO VERBAL, P6, 2022).

Na percepção dos entrevistados, é possível observar que a avaliação da aprendizagem deve ocorrer diariamente e que ela tem diferentes formas de acontecer dependendo da disciplina que se ministra, qual tipo de série está trabalhando e que tipo de aluno se está avaliando, no que tange ao seu desenvolvimento. É nesse cotidiano que a avaliação acontece, é onde encontramos “[...] pistas e evidências de que a avaliação precisa transformar-se e de que diariamente ela vem sendo transformada por quem a realiza.” (ESTEBAN, 2008, p. 30). Dentro desse contexto, há elementos observados para agregar a avaliação da aprendizagem como:

Participação deles, no comportamento, adquirir atenção pra entender o conteúdo de uma forma qualitativa e quantitativa. Trabalhos de História e Geografia no meu caso, e também uma prova escrita pra avaliar o desenvolvimento quantitativo (INFORMAÇÃO VERBAL, P5, 2022).

Compreendemos que cada professor tem o seu jeito de avaliar os seus estudantes, pois, é ele quem conhece mais de perto que situações vivem e do que necessitam. E para que os professores consigam perceber a individualidade, se faz necessário também refletir sobre como se está avaliando esses alunos, ou seja a sua prática pedagógica. Conforme Freire (1998, p. 83):

Não é possível praticar sem avaliar a prática. Avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos alcançar com a prática. A avaliação da prática revela acertos, erros e imprecisões. A avaliação corrige a prática, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência.

Esse processo de avaliação sobre a prática pedagógica traz elementos emergidos pela mudança. Nesse sentido, inferimos a necessidade de não só avaliar os nossos estudantes, mas também a nós mesmos, pois, através dessa avaliação é possível haver um aprimoramento dos modos de ser e ensinar na prática pedagógica. É necessário buscar resultados que efetivamente possam contribuir com o desenvolvimento das aprendizagens. Os resultados podem vir oriundos de diversas metodologias utilizadas em sala de aula, como, por exemplo:

Através de métodos diferentes de ensinar e aprender. Lancei um projeto de leitura onde os alunos, toda semana levam na sacola uma historinha, leem em

casa e na semana seguinte apresentam em sala de aula. Eles têm gostado muito e isso tem ajudado no processo de alfabetização (INFORMAÇÃO VERBAL, P2, 2022).

O professor tem que utilizar várias formas de dar aulas, porque aí assim, ele vai poder tá avaliando esse aluno, vai poder tá vendo qual melhor forma que esse aluno tá encontrando pra absorver mais conhecimento. Porque às vezes tem um aluno que aprende melhor com aquela leitura, ele mesmo lendo, aquela coisa, outro já entende melhor a gente só explicando. Eu acho que o professor tem que observar isso também e ter essa dinâmica de várias formas de avaliar (INFORMAÇÃO VERBAL, P7, 2022).

Encontramos nas falas dos colaboradores concepções transformadoras no que diz respeito à avaliação. É possível visualizar diversas metodologias que podem ser utilizadas para que ocorra a avaliação da aprendizagem dentro da prática pedagógica de cada profissional. Por essa razão, mesma, “a atividade docente é uma prática social complexa que combina atitudes, expectativas, visões de mundo, habilidades e conhecimentos condicionados pelas diferentes histórias de vida dos professores.” (VEIGA, 2008, p. 34). Na visão de outros professores, a avaliação, no contexto da prática pedagógica, deve ser:

Bem ampla. Que ela seja bem aberta, que a gente avalie o aluno em todos os seus aspectos. Na verdade, nós devemos conhecer o nosso aluno, né. [...] se esse aluno chega na escola sem comer, numa família desestruturada, onde não tem o básico pra ele, não vai ter um bom desenvolvimento na sala de aula, conseqüentemente, na avaliação também não. Então assim, é todo um processo de conhecimento que a gente tem que ter, nós professores, pra poder fazer uma avaliação justa. Eu não posso simplesmente avaliar um aluno pelo que ele respondeu na prova, se ele tiver num momento ruim, a casa dele teve algum problema... (INFORMAÇÃO VERBAL, P8, 2022).

No entanto, existem outros aspectos que devemos considerar para haver uma avaliação justa. Por justa, inferimos que deveria ser o tipo de avaliação que antes de enxergar o estudante, a pessoa a qual iremos avaliar, aprendamos a enxergá-lo como ser humano, que passa por inúmeras situações e, que tem muitas necessidades que o afetam direta ou indiretamente. Em todas essas colocações é possível perceber alguns elementos intrínsecos na postura do docente dos anos iniciais, um deles é a coragem por exercer o ofício da profissão, dificuldades que vão além de preocupações com aspectos emocionais, de aprendizagem por perceber que essas crianças estão chegando na escola não alfabetizadas e insegurança pelo futuro por virem de um contexto pandêmico que trouxe alguns prejuízos a educação. Para Hoffmann (2019, p. 82):

Avaliação é movimento, ação e reflexão. Na medida em que os alunos realizam suas tarefas, efetivam muitas conquistas: refletem sobre suas hipóteses, discutem-nas com pais e colegas, justificam suas alternativas e cálculos. Esses momentos ultrapassam o momento próprio da tarefa e não se esgotam nesse. As tarefas seguintes incluem e complementam dinamicamente as descobertas e as aprendizagens. A média de escores, na escola, e a concepção constatativa do teste, é totalmente contraditória ao caráter dinâmico e flexível da construção do conhecimento. Essa prática classificatória obstaculiza, provoca a estagnação, resulta em arbitrariedades e injustiças na avaliação.

Nesse cenário, afirmamos que avaliar um estudante apenas por uma prova escrita é de longe uma das formas mais justas de perceber o aprendizado de alguém. Quando o professor utiliza somente desse instrumento, ele “exclui o seu papel de docente, isto é, o de assegurar as condições e meios pedagógicos-didáticos para que os alunos sejam estimulados e aprendam sem necessidade de intimidação.” (LIBÂNEO, 1994, p. 199). Para que esses exemplos de exclusões sejam evitados, o professor precisa utilizar-se de vários meios pedagógicos, mas também do uso da consciência em promover esses meios. A profissão docente, nesse sentido, é multitarefas, ou seja, conforme Tardif (2002, p. 132):

Por exemplo, o professor tem de trabalhar com grupos, mas também tem de se dedicar aos indivíduos; deve dar a sua matéria, mas de acordo com os alunos, que vão assimilá-la de maneira muito diferente; deve agradar aos alunos, mas sem que isso se transforme em favoritismo; deve motivá-los, sem papricá-los; deve avaliá-los, sem excluí-los, etc. Ensinar é, portanto, fazer escolhas constantemente em plena interação com os alunos. Ora, essas escolhas dependem da experiência dos professores, de seus conhecimentos, convicções e crenças, de seu compromisso com o que fazem, de suas representações a respeito dos alunos e, evidentemente, dos próprios alunos.

Quando pontuamos isso, não queremos aqui afirmar que a prova escrita deve ser descartada, pois, ela faz parte do processo de ensino aprendizagem. Porém, ressaltamos o cuidado que devemos ter ao utilizar desse instrumento avaliativo. A prova escrita está relacionada diretamente à avaliação somativa e se bem utilizada pode trazer inúmeros elementos que corroborem para a aprendizagem dos estudantes. Essa avaliação, a somativa, de acordo com Villas Boas (2022, p. 48):

[...] tem hora para acontecer; faz um balanço da conquista das aprendizagens em certos componentes curriculares ou em todos, durante determinado período; costuma ser realizada por intermédio de provas; pode ser realizada pela escola, não com o proposto de fazer ranqueamento por meio de notas, mas de identificar a situação de aprendizagem, com vistas à tomada de decisões; pode ser realizada pelo sistema de ensino, não para produzir

ranqueamento de escolas, mas para conhecer o desempenho dos estudantes e promover as mudanças necessárias. Assim concebida, essa função avaliativa não se destina a promover nenhum tipo de exclusão. Ela assim o fará se a escola, de posse de informações sobre a situação da aprendizagem dos estudantes, não tomar providências para que aprendam o que ainda não foi alcançado.

Nesse contexto, destacamos que a avaliação e seus resultados, pode estar, sim, a serviço da aprendizagem. Ela pode ser exercida como meio que possibilite novos horizontes e formas de vislumbrar as aprendizagens. Assim, “reflexões sobre como se pretende caminhar requer o olhar atento sobre o percurso já trilhado, que serve de norte para a manutenção do que foi produtivo, com eliminação do que não foi e, projeção de novas investidas que, por sua vez, deverão ser reincidentemente analisadas”. Aprender o que não foi aprendido. Sobre isso, é evidenciado na fala a seguir:

Você trabalha o aluno e não o índice. Por exemplo, tantos por cento. Essas provinhas trabalham o índice, se a escola tá boa ou tá ruim, eles não trabalham o aluno em si. Eles avaliam se a escola tá lá em cima, se a aprendizagem tá lá em cima, mas, às vezes, esse resultado é mascarado porque não trabalhou a base (INFORMAÇÃO VERBAL, P4, 2022).

Nesse sentido, podemos mencionar aqui uma crítica em alusão à utilização das avaliações externas para medir o aprendizado dos estudantes. São avaliações postas de cima para baixo, em processo de verticalização, sem direito a escolha e reflexão sobre suas especificidades. Essas avaliações vêm cheias de promessas em busca de uma educação de qualidade. Mas que qualidade é essa que beneficia a uns e outros não? Refletir sobre o que está acontecendo e dialogar são palavras-chave para essa estrutura engessada. Freire (1997, p. 116) nos ajuda a pensar um pouco mais sobre isso:

Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais com discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o “falar a” como caminho do “falar com”.

Resistir é a palavra de ordem imperativa no que tange ao quesito avaliar. Não dá para avaliar os estudantes, as escolas, o ensino apenas pelas avaliações externas. Infelizmente, por conta do modo neoliberal que vem se alastrando dentro da educação, os sistemas de ensino

são postos à prova pelas avaliações externas. Essas avaliações estimulam e induzem “a produção de sistemas de ensino e de formação de professores, que se anunciam poderosos para a obtenção de bons resultados para os alunos e as escolas, com a promessa do alcance de melhores posições no ranking da chamada qualidade da educação.” (SAUL, 2015, p. 1301).

3.3 Concepção de atividades avaliativas no processo de ensinar e aprender

Nesta subseção, temos a intenção de atingir ao segundo objetivo específico. Além das concepções do que é avaliação e como deve ser a prática pedagógica aliada a esse processo, também existem as concepções de atividades que podem contribuir ou não para o desenvolvimento dos estudantes. Dentre todos esses aspectos aos quais discutimos até aqui, abordamos com os colaboradores da pesquisa quais instrumentos são mais utilizados na prática pedagógica em sala de aula e qual deles é considerado o que mais traz representatividade da realidade:

Observação, eu observo meus alunos no que estão fazendo em sala de aula, o que eles fazem ou deixam de fazer, comportamento, participação [...] e o poder de decisão do aluno, de ele resolver as coisas. Quando eu dou um problema pra ele resolver e ver qual a linha de pensamento dele. Isso é quase impossível quando vêm todos, mas o dia que vem menos facilita mais, que também não é em uma aula que consigo fazer isso, mas no decorrer do mês (INFORMAÇÃO VERBAL, P1, 2022).

Projetos. Sempre estou utilizando projetos com meus alunos. Eles se envolvem bastante e acabam aprendendo mais. Eles gostam de estar no meio da construção dos materiais, de participar das apresentações, se sentem importantes (INFORMAÇÃO VERBAL, P2, 2022).

As falas dos colaboradores nos trazem diversos instrumentos utilizados em sala de aula, assim como, aqueles que mais trazem representatividade ao aprendizado do estudante. A observação e a utilização de projetos são mencionadas nas falas por serem defendidos como os que podem trazer contribuições no processo de ensino aprendizagem. A utilização correta dos instrumentos avaliativos interfere significativamente no desenvolvimento do aprender. Para que esses instrumentos sejam utilizados, primeiro é importante serem refletidos pelo docente, considerando se são essenciais ou não, contextualizados e coerentes com as especificidades emergidas em sala de aula (VASCONCELLOS, 2003). São percepções que nos fazem compreender que cada pessoa tem uma forma de ser avaliada, ou seja, cada pessoa tem uma necessidade específica que precisa ser observada para ser possível atendê-la:

[...] a gente apresenta vários jogos na sala de aula pra que eles interajam mais, aprendam mais, que fiquem mais focados na aula. Hoje mesmo fizemos a construção de dois dados pra trabalharmos multiplicação. Eu gosto de tirar uma aula pra trabalhar multiplicação com jogos. Fizemos o dado e fizemos a cartelinha de bingo, onde vamos trabalhar com eles e ao mesmo tempo recreação. Muitos aprendem com esses jogos, mas sabemos que uma turma nunca é homogênea [...] (INFORMAÇÃO VERBAL, P3, 2022).

[...] É um conjunto, porque, às vezes, eu não uso só a prova em si, tem vezes que a criança fica nervosa... eu tenho uma aluna que sempre fica nervosa na hora da prova, ela não se sai muito bem [...], eu sei da capacidade dela, então eu não vou avaliar ela só pelo papel. [...] Criança você tem que ver como ele está no momento da avaliação, é por isso que eu não avalio a criança só pela prova em si (INFORMAÇÃO VERBAL, P4, 2022).

Um fator interessante a ser observado, é que diante de tantos instrumentos citados pelos professores, a prova escrita não é considerada o instrumento que mais contribui para a aprendizagem dos estudantes. O que foi possível observar são os contrapontos que esse tipo de instrumento avaliativo traz para o processo de aprendizagem. Podemos visualizar que a prova escrita traz uma série de aspectos emocionais que podem interferir no rendimento dos estudantes quando ocorre.

[...] a avaliação escrita é assim um momento, né. Às vezes, assim, até a gente mesmo adulto que tá mais avançado, a gente vai fazer uma prova e não tá preparado naquele dia ou aconteceu algum problema... tudo isso influencia. É no dia a dia que a gente consegue demonstrar mais a questão do aprendizado (INFORMAÇÃO VERBAL, P7, 2022).

Esse instrumento, a prova escrita, foi por muito tempo considerado o mais importante para avaliar o estudante. Embora haja mudança de paradigmas e estudos sobre a temática da avaliação, percebe-se que há uma resistência em continuar utilizando esse instrumento, não apenas por parte de alguns professores, mas também de órgãos institucionais que monitoram o aprendizado dos estados e municípios. No entanto, surge um questionamento extremamente necessário para aprofundarmos essas reflexões: por que insistir tanto em utilizar esse instrumento se podemos mudar de paradigmas? O que propomos é que a prova escrita seja utilizada “como uma estratégia de avaliação no domínio das aprendizagens” (VILLAS BOAS, 2022, p. 124). Infelizmente, o que ocorre com mais frequência são cobranças para utilizar a prova escrita, como podemos ver na fala da gestora:

[...] nessa segunda avaliação, a bimestral, a gente tá fazendo a prova escrita, porque temos que prestar conta de alguma forma, pros pais, pra sociedade que já estão habituados com aquele sistema de tá fazendo a provinha, de ter uma

notinha pra comprovar em casa que está fazendo alguma coisa na escola (INFORMAÇÃO VERBAL, GESTOR, 2022).

Nesse sentido, observamos que a nossa sociedade cobra bastante o uso da avaliação escrita como meio avaliativo. Vivemos em uma cultura da avaliação onde o que mais importa são as notas que os estudantes tiram. Como foi relatado anteriormente, a avaliação tem inúmeras formas de existir, e muitas vezes ocorre de forma sutil, enquanto em outras é bem evidente. Sobre isso, Esteban (2008, p. 33) afirma:

A avaliação vem marcando, expondo, classificando e excluindo os alunos e alunas que não aprendem, os professores e professoras que não ensinam, as famílias que não colaboram, os funcionários que não têm competência. Jogando luz sobre o que não fazem e anunciando, alto e bom som, suas incapacidades, a avaliação joga para uma zona opaca e silenciosa as questões que podem nos ajudar a compreender e a interagir. Ressaltando a negação, o que se nega é a própria potência da escola e dos processos emancipatórios que ali se realizam.

Acreditamos que este seja um ponto que merece atenção, pois vivemos em uma cultura que valoriza mais a prova escrita como instrumento avaliativo. Com relação a isso, parafraseando Villas Boas (2022), devemos usar o bom senso e não descartar tudo o que foi construído no passado, e sim, identificar quais elementos podem fazer parte de um novo contexto, sempre guiados por uma responsabilidade política que indique o que é necessário e o que não é. Considerando a variedade de instrumentos disponíveis que podem nos ajudar a entender o processo de aprendizagem dos nossos estudantes, é no mínimo contraditório que na fala dos docentes, a prova escrita seja considerada o instrumento que menos identifica o aprendizado do aluno. Portanto, é necessário refletir que, conforme Villas Boas (2022, p. 40):

Uma avaliação da avaliação é bem-vinda. Essa escolha deve ser feita pela equipe de professores, levando em conta seu contexto de trabalho. Por exemplo, um professor pode perceber que, em sua turma, será mais fácil começar fortalecendo a colaboração entre os estudantes. Só isso já dá 'pano pra manga'. Outro prefere investir no oferecimento de intervenções pedagógicas para que nenhum estudante fique aquém do aprendizado da turma. Outra, menos confiante, deseja se aprofundar teoricamente e refletir sobre as características da turma para decidir com segurança o rumo a tomar. São várias as possibilidades. Contudo, essa deve ser uma tarefa colaborativa de professores e equipe pedagógica, porque causará impacto no desenvolvimento de todo o trabalho. Não nos esqueçamos do envolvimento de pais/responsáveis: eles têm condições de contribuir, e sua parceria dá força às ações escolares.

De acordo com a fala da autora, compreendemos que para que a avaliação possa ocorrer da melhor maneira, é necessário refletir sobre o contexto que vivenciam para podermos tomar a melhor decisão, a que representar a mais acertada possível, para haver desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. E, para isso, deve haver um trabalho colaborativo, envolvendo, inclusive, a família. Para isso ocorrer, segundo Oliveira (2017, p. 1515):

É importante que estes possam ter clareza sobre em que consiste, para que serve e como é realizada a avaliação, quem deve avaliar e ser avaliado, sobre o uso dos resultados, sobre como chegarão a ter conhecimento de tais resultados, como seus filhos se sentem ao serem avaliados, como eles próprios se sentem diante da avaliação praticada e o que podem sugerir para a reorganização do processo avaliativo.

Nessa perspectiva, deixar a comunidade a par do que é uma avaliação e que existem diversos tipos de instrumentos avaliativos que podem estar avaliando a aprendizagem dos educandos, é atividade ímbar e que deve ser levada a sério. Essa realidade deve estar inserida no cotidiano da escola, na prática pedagógica. Assim, “para avaliar, é preciso produzir instrumentos e procedimentos que nos ajudem a dar voz e visibilidade ao que é silenciado e apagado. Com muito cuidado, porque a intenção não é melhor controlar e classificar, mas sim melhor compreender e interagir.” (ESTEBAN, 2008, p. 32).

Em relação à prática pedagógica, há certos momentos que nos fazem perceber elementos que estão além do que é planejado nas aulas. Esses momentos nos fazem sentir se estamos conseguindo contribuir com a aprendizagem dos estudantes, ou não. Visto isso, posteriormente, indagamos aos interlocutores sobre um momento em que eles sentiram estarem contribuindo com a avaliação da aprendizagem dos estudantes:

[...] eu acho que contribuo de alguma forma até na escola no geral, em reuniões eu sempre falo sobre esse poder que a avaliação tem e do poder que a gente deve ter de avaliar o aluno, não como punição. A avaliação [...] vem pra diagnosticar o que ele sabe ou o que não sabe e nunca punir, classificar, e colocar ele como melhor ou pior. Eu não vejo nenhum aluno melhor do que o outro dentro de sala de aula, eu vejo como seres humanos iguais, porque cada um tem um limite. Em algum momento, um irá saber resolver algo e o outro não (INFORMAÇÃO VERBAL, P1, 2022).

Um ponto importante a se destacar, de acordo com o relato de P1, é a importância e o cuidado de não utilizar a avaliação como punição, classificação. Historicamente, “a concepção de avaliação mais marcante na trajetória de alunos e professores, até então, é a de julgamento de valor dos resultados alcançados.” (HOFFMANN, 2019, p. 21). Essas formas de se utilizar a avaliação não contribuem para a aprendizagem efetiva desses estudantes. Conforme

Hoffmann (2019, p. 26), para desmistificar o processo avaliativo classificatório vivido, é preciso oportunizar aos estudantes estudos, leituras, vivências de experiências exitosas em novas práticas avaliativas. Nas palavras de Luckesi (2011, p. 136):

Sem dúvida, essa ação da educação, organizando o futuro e restaurando o passado, não será mecânica, ou seja, não será qualquer ação que trará uma vida saudável e satisfeita. Haverá, sim, um processo, e este implicará cuidados, dedicação e tempo. Assim, nem todos os educandos, vivenciarão do mesmo modo as atividades didáticas propostas. Haverá uma diversidade de assimilação em virtude dos recursos que cada um traz de sua história de vida; mas, com certeza, todos poderão ser tocados e transformados. O ser humano é aprendente e, dessa forma, tem uma plasticidade que o ajuda a tomar posse de si mesmo e ser o que necessita ser, para viver e ocupar o seu lugar no mundo da melhor forma possível.

De maneira unânime, os colaboradores da pesquisa afirmaram que houve momentos em que sentiram que estavam contribuindo para a aprendizagem dos estudantes, tanto a curto quanto a longo prazo. Independentemente do tempo, essa sensação de contribuição proporcionou uma série de efeitos e sensações que promovem bem-estar nestes profissionais. Poder visualizar um estudante que passou por suas mãos e perceber que evoluiu, independentemente do tamanho dessa evolução, é o que traz motivação para a prática pedagógica, como evidenciamos na fala a seguir:

[...] a gente vai sentir não é agora no momento, a gente vai sentir quando eles saírem, que vemos como ele tá se saindo no ensino médio, no mercado de trabalho. É quando sente aquela autoestima, quando tem um aluno que vai pro ensino médio, depois superior, depois arruma um trabalho ou passa num concurso, aí você se sente bem (INFORMAÇÃO VERBAL, P3, 2022).

De acordo com os relatos supracitados, essa contribuição com a avaliação da aprendizagem pode ocorrer de diversas formas, desde a participação em reuniões até no dia a dia da sala de aula. Pois, a aprendizagem é uma construção diária e diversificada. Cada estudante tem um jeito de aprender e cabe ao professor observar essa especificidade, essa diversidade de jeitos e modos de aprendizagem.

Desse modo, “[...] é necessário que se procure desenvolver formas e instrumentos de avaliação compatíveis com essa pluralidade de pessoas, de saberes e de processos de aprendizagens.” (OLIVEIRA; PACHECO, 2008, p. 125). Outro aspecto bem interessante a essas contribuições em relação à aprendizagem, foi relatado na fala de P8, quando este pontuou

como as aulas remotas⁶ prejudicaram o desenvolvimento dos estudantes e a importância das aulas presenciais.

Nesse ano, [...] estávamos em aulas remotas. Quando a gente retornou pra sala de aula, eu me senti melhor, porque eu não me sentia satisfeita [...] nem todo mundo participava, muitos alunos não faziam as atividades, muitos sumiram, então assim, quando a gente retornou que eu pude ver, olhar pra eles, estar em sala de aula diretamente com eles, foi um momento muito maravilhoso (INFORMAÇÃO VERBAL, P8, 2022).

Prosseguindo com nossas reflexões e análises, segundo Libâneo (1994, p. 203), “a avaliação é um ato pedagógico. Nela o professor mostra as suas qualidades de educador enquanto trabalha sempre com propósitos definidos em relação ao desenvolvimento das capacidades físicas e intelectuais dos alunos face às exigências da vida social”. Logo, avaliar a aprendizagem é um ofício nobre, que deve ser feito com destreza. É possível perceber isso nas falas a seguir:

Quando estou desenvolvendo as atividades em sala de aula e que eu percebo que o aluno está conseguindo compreender aquele assunto, quando eu ajudo a resolver uma atividade, é nesse momento aí (INFORMAÇÃO VERBAL, P2, 2022).

Quando a gente pede pra eles fazer uma leitura e eles conseguem absorver e fazer essa leitura. Quando estamos explicando o assunto que fazemos umas perguntas e que eles socializam [...] (INFORMAÇÃO VERBAL, P4, 2022).

Nesse contexto, podemos visualizar pequenos cenários que podem trazer efeitos gigantescos no processo de ensino aprendizagem. Momentos como esses, são percebidos como gratificantes no árduo e complexo ofício de ensinar, e ao momento que se ensina, também se aprende. Podemos perceber também, como a coordenadora e a diretora da escola sentem que estão contribuindo com todo esse processo:

Em conversas com eles, ajudando, estimulando, até porque tem muitos que faltam que não querem ir pra sala de aula. Incentivando também, pois no dia da avaliação não deve faltar, porque a presença deles é muito importante, ajudamos eles dessa forma (INFORMAÇÃO VERBAL, COORDENADOR, 2022).

⁶ O cenário imposto pela pandemia, marcado pela crise sanitária, econômica, social e política, trouxe severas consequências para a vida da humanidade, particularmente, com uma significativa crueldade para aqueles que estão em condições sociais mais vulneráveis. No Brasil, como se não bastasse os efeitos devastadores que a COVID-19 tem proporcionado, somos atingidos, também, pelas ações negacionistas e omissas das representatividades governamentais. Lamentavelmente, ultrapassamos o marco dos 500 mil óbitos de brasileiros que tiveram suas vidas interrompidas pela COVID-19 (FERREIRA; FERRAZ; FERRAZ, 2021, p. 325).

Quando os professores chegam pra pedir opiniões, principalmente nessa avaliação mensal que a gente vê os alunos pondo em prática, a empolgação deles em tá executando as atividades, participando dos projetos. Se for uma simples montagem de cartaz pra apresentar ou, por exemplo, na disciplina de Português eles fizeram um teatro de palítoches, eles estavam super empolgados montando aquele material. A gente vê que eles estão interessados em construir, em fazer, pôr em prática o que eles estão aprendendo é muito interessante e a gente sente que tá acontecendo. As turmas de alfabetização pela manhã, a gente já tá vendo os frutos dos alunos que aprenderam a ler (INFORMAÇÃO VERBAL, GESTOR, 2022).

Diferente do professor em sala de aula, a gestão escolar traz aspectos inerentes fora desse ambiente, mas que repercute de maneira acentuada. É fulcral salientar o quanto a gestão escolar tem a possibilidade de vislumbrar e intervir a avaliação da aprendizagem mesmo não estando participando dentro do ambiente de sala de aula (PARO, 2015). Essa percepção se dá de diferentes formas e uma delas é quando o gestor da escola pontua que observa esse desenvolvimento e engajamento dos alunos em se perceberem dentro do contexto escolar.

São diversos os elementos associados à gestão escolar, como “dinâmicas de grupos, o processo de comunicação e o relacionamento interpessoal e seus efeitos sobre essa dinâmica; as condições que favorecem ou prejudicam a boa dinâmica e relacionamento interpessoal; os efeitos da liderança na sua construção, dentre outros.” (LÜCK, 2013, p. 75). É possível visualizar que o trabalho do gestor escolar é árduo e complexo, mas que com empenho, dedicação e sabendo lidar com as situações do dia a dia escolar é possível fazer acontecer. Para Lück (2013, p. 1362):

O papel da gestão educacional e escolar é o de garantir a qualidade do processo de aprendizagem que ocorre na sala de aula, sob a liderança e orientação do professor. Portanto, é responsabilidade dos gestores promover todas as ações que garantam a unidade de princípios, diretrizes e objetivos, em todas as salas de aula da rede de ensino, de modo a garantir as condições necessárias para que todos os alunos tenham acesso a experiências educacionais de qualidade semelhante, de acordo com o princípio democrático.

Junto a esse trabalho, vislumbramos a importância do trabalho do coordenador pedagógico, pois junto ao gestor está à frente das necessidades da escola como um todo, isso é possível perceber quando a coordenadora coloca que o trabalho dela está atrelado ao acompanhamento dos professores, estudantes.

Nesse sentido, podemos afirmar que é necessário o olhar do coordenador pedagógico nesse processo de ensino e aprendizagem, pois está diretamente envolvido com o trabalho do gestor escolar como também do professor e, assim, poder melhor gerir a escola. Logo, “o coordenador pedagógico é um profissional imprescindível para assegurar nas escolas

a integração e articulação do trabalho didático pedagógico” (LUCKESI, 2011, p. 77). Desse modo, o coordenador pedagógico também é importante para que o desenvolvimento dos estudantes aconteça. Visto isso, segundo Luckesi (2011, p. 175-176):

Na prática escolar, nosso objetivo é que nossos educandos aprendam e, por aprender, se desenvolvam. A avaliação da aprendizagem está a serviço desse projeto de ação e configura-se como um ato de investigar a qualidade da aprendizagem dos educandos, a fim de diagnosticar impasses e conseqüentemente, se necessário propõe soluções que viabilizem os resultados satisfatórios desejados. [...] A avaliação em si é dinâmica e construtiva, e seu objetivo, no caso da prática educativa, é dar suporte ao educador (gestor da sala de aula), para que aja de forma mais adequada possível, tendo em vista a efetiva aprendizagem por parte do educando. A ação pedagógica produtiva assenta-se sobre o conhecimento da realidade do educando, conhecimento esse que subsidia decisões, seja para considerar que a aprendizagem já está satisfatória, seja para reorientá-la, se necessário para a obtenção de um melhor desempenho.

Nesse processo de construção da aprendizagem, o coordenador pedagógico é quem dá um norte aos estudantes e professores, dando auxílio também ao gestor da escola, a partir do seu olhar minucioso que vai além das paredes da sala de aula. Nesse sentido, Placco e Almeida (2003) evidenciam que o coordenador pedagógico deve compreender que tanto professores, como os estudantes estão inseridos na prática pedagógica, e por isso, precisam estar atentos às mais diversas particularidades que cerceiam a avaliação da aprendizagem.

3.4 Aprendizagem dos estudantes, pandemia e indicadores de qualidade

Nesta subseção, visamos atender de modo mais específico ao terceiro objetivo específico, compreender como a avaliação da aprendizagem pode contribuir no processo de transformação social dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental do referido município.

A aprendizagem para cada estudante ocorre de uma forma. Aprender é um ofício que cada pessoa desenvolve de uma forma, dependendo da sua situação social, cognitiva, familiar, ou seja, muitos elementos que podem interferir no processo de aprender. Perceber como está ocorrendo a aprendizagem dos estudantes é necessário para diagnosticar possíveis necessidades, especificidades para que o seu desenvolvimento ocorra. Nesse papel de perceber como está esse desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes dessa escola pesquisada, questionamos aos interlocutores da pesquisa como eles avaliam a aprendizagem dos estudantes da escola, e se estavam conseguindo ter êxito no processo de ensino aprendizagem:

Não sei, pois voltamos da pandemia esse ano, fomos muito prejudicados pelas reformas da escola [...] eu estou muito revoltado, decepcionado, esse ano eu fiquei muito pra baixo porque encontramos alunos que voltaram da pandemia em nível muito baixo. Eu estou no 5º ano e tem alunos pelo desenvolvimento em sala estão em nível de 1º ou 2º ano. [...], mas o ensino aprendizagem, eu vejo assim, muito empenho dos professores, [...] nossa classe tem se empenhado muito, pelo menos aqui na escola, os professores têm buscado muito, fazemos coisas diferentes e o retorno não está vindo como deveria. [...] Falta apoio dos pais e agora está muito a desejar. Com relação ao ensino aprendizagem, tem muito aluno que está aprendendo, mas, tem muito aluno que não. Acho que essa quantidade era pra ter uma diferença grande (INFORMAÇÃO VERBAL, P1, 2022).

[...] esses dois anos de pandemia, está sendo muito difícil, porque devido essas aulas remotas, deixaram muito a desejar, ou seja, no percentual de aprendizagem de 10%, muito difícil avaliar o aluno. E nós estamos tendo muita dificuldade agora no final do ano pra avaliar o aluno porque quando a aula é remota, o aluno tem todas as facilidades de uma avaliação, quando se passa para o presencial, já é um pouco mais difícil. Nós estamos levando em consideração tudo dentro de uma sala de aula para avaliar (INFORMAÇÃO VERBAL, P3, 2022).

Observamos sentimentos negativos que impactam diretamente os profissionais da escola no contexto pós pandêmico. Há uma preocupação em como contribuir com a aprendizagem dos estudantes, principalmente no que tange ao contexto avaliativo. Um fator que merece destaque e que não podemos deixar de mencionar e analisar aqui é sobre a quantidade de estudantes dessa escola presentes nos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I, sem saber ler, escrever e compreender. Um fator preocupante, porém, compreensível quando colocamos na conta o contexto pandêmico onde esses alunos ainda estavam no processo de alfabetização quando a pandemia iniciou e com o ensino remoto, agravou-se acentuadamente. De acordo com Matias et al. (2023):

A necessidade de transformação do ensino presencial para o ensino remoto exigiu dos professores mudanças estruturais no processo de trabalho. As atividades foram rapidamente deslocadas do presencial para o virtual, em plataformas virtuais até então pouco conhecidas por muitos professores, acarretando a necessidade de aprender a utilizar uma nova ferramenta de trabalho, em um curto espaço de tempo, na adaptação das atividades rotineiras da profissão, tanto no que diz respeito a reestruturar as aulas para o modo virtual como na elaboração de processos de avaliação.

Os interlocutores da pesquisa atribuem ao contexto pandêmico que vivenciamos, uma defasagem no aprendizado dos estudantes da escola. Percebe-se uma mistura de sentimentos, e, muitos deles, negativos. Todas as colocações evidenciam como o período de pandemia foi impactante, não só para os alunos, mas para todos os profissionais. Os

profissionais, principalmente os professores e equipe gestora das escolas, não foram preparados para lidar com todo esse contexto difícil.

Nesse período teve um déficit muito grande por causa da pandemia, mas eu gostei da forma que a escola fez quando pegaram os alunos que estavam sem saber ler e escrever, tiraram das salas e colocaram em outra, pra alfabetizar esses alunos. Isso foi muito bom porque a gente não ficou tão preso tentando alfabetizar uns e outros lá na frente ter que esperar, então, a turma avançou mais um pouco, depois que fizeram isso, as turmas avançaram mais porque aí a gente pode trabalhar numa forma não tão homogênea, mas um pouco mais acelerada. [...] (INFORMAÇÃO VERBAL, P4, 2022).

[...] por causa dessa pandemia que as coisas tão bem mais difícil do que antes. Eu já trabalho nessa escola faz um tempo, mas esse ano tá bem difícil, [...] os alunos não tiveram aproveitamento, na verdade né. Porque nós ficamos com aula remota, a gente sabe que o aluno nem sempre tem aquele mesmo desempenho. Às vezes, faz uma coisa, outras vezes não e na sala de aula é diferente, a gente tá acompanhando. Eu acho que a aprendizagem tá deixando um pouco a desejar [...] (INFORMAÇÃO VERBAL, P7, 2022).

O contexto pós pandêmico é bem enfatizado nas falas supracitadas. Esse contexto, muitas vezes, levou os profissionais ao limite de trabalho. A aprendizagem foi bastante afetada, e para recuperar essa defasagem vai necessitar de um tempo bem maior do que aquele ao qual nem imaginávamos passar por esse caos que foi a pandemia. Para Ferreira, Ferraz e Ferraz (2021, p. 329):

Quase que instantaneamente saímos do campo da aula presencial, fundada nas inter-relações diretas entre professor-aluno-conhecimento e os demais segmentos que configuram o universo escolar, para aulas não presenciais, mediadas, na maioria, por dispositivos e interfaces digitais.

Sair de um cenário ao qual estávamos acostumados e enveredar no mundo das aulas remotas trouxe não só disparidades em relação ao aprendizado, pois também houve desencontros nas inter-relações entre estudantes e profissionais da educação. Obviamente o maior prejuízo está implicado no desenvolvimento das aprendizagens. Retornar presencialmente de um contexto pós pandêmico requer muita paciência e perseverança de todos os agentes envolvidos no processo de ensino aprendizagem. No relato a seguir, podemos refletir mais um pouco sobre essa realidade:

Tem, tem êxito, mas é um processo muito lento... A gente vem também da pandemia que atrapalhou muito o ensino [...] enquanto os nossos alunos não atingirem a alfabetização na idade certa, por exemplo, quando eu receber o meu aluno da Educação Infantil pro primeiro ano já lendo, enquanto isso não acontecer nós não vamos ter bons resultados, não teremos. Temos resultado,

temos, temos sim. São bons? São, muitas vezes, são. Mas, falta muita coisa (INFORMAÇÃO VERBAL, P8, 2022).

As aulas presenciais deram lugar ao ensino remoto⁷. Para muitos, foi a salvação para a educação, mas segundo estudiosos da área não foi tão bom assim, sendo o ensino remoto apenas um elemento paliativo para que a educação não parasse efetivamente. Esse contexto da crise sanitária do Coronavírus gerou muitos problemas para a educação, pois não fomos preparados para lidar com o ensino remoto. Sobre isso, Saviani e Galvão (2021, p. 38) salientam:

[...] determinadas condições primárias precisariam ser preenchidas para colocar em prática o “ensino” remoto, tais como o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais.

Pelos depoimentos dos interlocutores da pesquisa, percebemos de modo geral que a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental é bastante complexa. Observamos uma insatisfação da maioria dos entrevistados no que concerne ao êxito de aprendizagem dos estudantes no contexto do ensino remoto. Mostram-se preocupados com o desenvolvimento dos alunos e temem não conseguir reverter esse quadro. Sensação de impotência e descontentamento quando se referem ao rendimento dos alunos nas aulas remotas. Em contrapartida, alguns participantes avaliam uma perspectiva diferente no que tange ao aprendizado dos educandos:

Regular. Estou em uma turma do 4º ano que foi formada por alunos de outras turmas que não acompanham o ensino. Os meninos que não eram alfabetizados foram colocados nessa turma pra que a gente possa começar do zero. Hoje, alguns já voltaram pra sua turma de origem, pois aprenderam a ler, escrever, entender o que está lendo. Os outros, ainda estamos trabalhando pra que possam se desenvolver melhor (INFORMAÇÃO VERBAL, P2, 2022).

Apesar de tudo, da pandemia e outros fatores que influenciam muito na aprendizagem, até que sim. Procuramos envolver os alunos de todas as formas pra que se interessem mais. Agora mesmo estamos com projetos pra que confeccionem materiais, apresentem e também, claro, aprendam com mais ludicidade (INFORMAÇÃO VERBAL, P6, 2022).

⁷ O advento da pandemia do novo coronavírus provocou a necessidade de fechamento das escolas⁴, o que levou ao “ensino” remoto em substituição às aulas presenciais (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 38).

Em todas as falas até o momento, é de fato perceptível a dedicação e empenho por parte dos docentes e da equipe gestora. No entanto, observa-se que não foi o bastante para que as maiorias dos estudantes obtivessem um maior aprendizado, por diversos motivos. Um deles é a falta de participação da família no cotidiano escolar do aluno, principalmente evidenciada no ensino remoto. Contudo, é necessário que possamos compreender o porquê dessa defasagem da participação da família no âmbito da aprendizagem dos seus filhos. Desse modo, para podermos compreender essa situação, é necessário darmos condições, enquanto educadores, para que as famílias sintam-se pertencentes no ambiente escolar como um todo. Villas Boas (2022, p. 83) nos ajuda a pensar melhor sobre isso:

Como espaço democrático e político de emancipação humana, a escola pública deve se preocupar com o desenvolvimento de ações que possibilitem o envolvimento de toda a comunidade local na organização e no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Essa prática impõe a necessidade de espaços dialógicos pautados pelo princípio da coletividade, assegurando que toda comunidade escolar, em especial as famílias dos estudantes, se percebam participantes do processo educativo e formativo dos filhos.

Entendemos que a ausência da família no contexto escolar dos seus filhos, não é uma situação apenas da atualidade. Esse contexto está implicado em um processo histórico longínquo e suas consequências foram acentuadas no contexto pandêmico. Acompanhar a aprendizagem dos filhos é tarefa da família, mas o de educar, ensinar, é papel da escola. Mas como podemos aproximar mais a instituição familiar? De acordo com Villas Boas (2022, p. 83):

Buscar estratégias de inclusão requer, antes de tudo, conhecê-los. Inteirar-se do perfil socioeconômico e cultural das famílias, perceber suas potencialidades, suas expectativas, seus anseios, suas incertezas em relação ao trabalho pedagógico e à aprendizagem dos estudantes. Essas informações possibilitam saber melhor o que podemos oferecer aos que buscam uma educação de qualidade para seus filhos.

Posteriormente, visualizamos que a escola ⁸utilizou como alternativa migrar esse estudante para uma sala em que todos estivessem na mesma situação, para promover o trabalho de alfabetizar esses alunos. Alternativa essa, pontual e necessária dentro das condições que tinham, mas que não podemos deixar de perceber a gravidade da situação do desenvolvimento da aprendizagem desses estudantes, evidenciado em grande escala a partir desse contexto

⁸ Além da pandemia, houve a reforma de algumas escolas do município de Uruçuí-PI que se iniciou na pandemia e se estendeu até julho do ano de 2022, totalizando 2 anos e meios em que os estudantes estiveram afastados da sala de aula presencial.

pandêmico. O que comprova que o ensino remoto não deu conta de viabilizar e contribuir efetivamente com a aprendizagem desses estudantes. Um ponto positivo a ser considerado aqui, é que essa alternativa trouxe êxito nesse processo de aprender a ler, escrever e compreender, comprovado pelo fato de alguns alunos que iniciaram nessas turmas de alfabetização voltaram para suas turmas de origem de acordo com a idade/série.

Sim, principalmente na parte da manhã, como retornamos presencial após o primeiro semestre [...] A nossa realidade é de termos alunos do 4º e 5º ano que não sabem ler. São 3 turmas de 4º ano, mesclamos pra uma turma todos que não sabem ler e ao invés de passar conteúdo do 4º ano, voltamos todo o conteúdo para alfabetizar esses alunos, e hoje nós temos alunos do 4º ano que entraram sem conhecer uma letra do alfabeto e que estão lendo fluentemente, isso é um ganho muito grande. Ainda tem alunos que estão nessa turma que estão ainda nas sílabas, mas já temos alunos que estão lendo fluente tanto no 4º como no 5º ano, isso já mostra que nosso trabalho está fluindo, está servindo (INFORMAÇÃO VERBAL, GESTOR, 2022).

Quase finalizando as entrevistas, foi indagado se de acordo com a realidade atual da escola e o contexto pandêmico que vivenciamos, foi possível perceber que o desempenho dos estudantes poderia repercutir nos indicadores de qualidade do IDEB:

Muito. Teve uma prova agora no meio da pandemia a ‘prova Brasil’, os resultados foram trágicos dos alunos, porque realmente não tem como, porque em sala de aula quando se acompanha todos os dias já não tem um desenvolvimento bom, eu acredito que fora da sala ele não vai ter desenvolvimento quase nenhum, sem ter o acompanhamento dos pais, coisa que aqui é bem difícil, principalmente na nossa clientela, pois apesar do colégio ser no centro, nossos alunos é de região periférica, são pessoas do nível socioeconômico não muito bom e, isso com certeza influencia. [...] Muitas famílias não têm salário [...] tem hora que dá vontade de chorar, por tamanha tristeza que dá de ver um aluno não vir pra escola porque não tem roupa limpa [...] São situações que influenciam o desenvolvimento educacional do aluno [...] (INFORMAÇÃO VERBAL, P1, 2022).

Segundo esse depoimento, é visível o quanto o contexto pandêmico trouxe consequências irreparáveis ao desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, principalmente daqueles oriundos de famílias mais carentes socioeconomicamente. Vale destacar que não só o aprendizado foi afetado. O ensino remoto, então, apesar de ter sido uma válvula de escape, não deu conta de possibilitar um amparo real aos estudantes⁹. “No ensino remoto, ficamos com pouco ensino, pouca aprendizagem, pouco conteúdo, pouca carga horária,

⁹ “[...] o que se observou de maneira geral foi que as condições mínimas não foram preenchidas para a grande maioria dos alunos, e, também para uma parcela significativa dos professores, que, no mais das vezes, acabaram arcando com os custos e prejuízos de saúde física e mental decorrentes da intensificação e precarização do trabalho.” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 39).

pouco diálogo. Em contrapartida, temos muitas tarefas.” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 42).
A seguir, podemos observar outros aspectos:

[...] eu acho que esses dois anos aí da pandemia, foi assim, digamos que um atraso pra os alunos, que não teve muita aprendizagem. Não sei se faltou mais dinâmica da parte do professor ou se faltou mais empenho dos próprios alunos, porque eles poderiam também ter mais empenho porque estavam em casa, os pais poderiam acompanhar mais, mas não teve esse acompanhamento e a gente sente isso quando a gente vê agora o presencial e que isso foi ruim. Então, é uma coisa que a gente não sabe nem se consegue recuperar essa aprendizagem desse tempo que foi perdido... depende muito do aluno também e dos pais, porque o acompanhamento dos pais é importante, a gente vê na prática, o aluno que é acompanhado pelos pais em casa e o aluno que não é, é enorme (INFORMAÇÃO VERBAL, P7, 2022).

[...] a gente trabalhou os anos da pandemia, fizemos a nossa parte, mas, quando voltamos vimos em questão das notas. Como em casa eles tinham a oportunidade de pesquisar, alguém respondia as provas por eles, as notas eram altas, mas quando voltamos teve uma decaída nas notas, devido não ter ajuda de algum familiar ou alguma pesquisa pela internet. Porém, de outubro pra cá as notas vêm melhorando (INFORMAÇÃO VERBAL, P5, 2022).

Além da defasagem que a pandemia trouxe a aprendizagem e outros aspectos relacionados à educação citados anteriormente, visualizamos na fala dos professores que apesar de toda a consequência que tivemos que arcar com o ensino remoto, a partir do momento que se pode voltar ao ensino presencial, a engrenagem da aprendizagem voltou a funcionar melhor. Isso comprova que a educação nunca deve deixar de ser presencial, como enfatiza Saviani e Galvão (2021).

Observamos uma inquietação por parte dos profissionais, se fizeram ou não um bom trabalho, se conseguiram ou não ter êxito no contexto pandêmico. Mas, de acordo com a pesquisa realizada, pode-se evidenciar que cada um fez o que pode fazer dentro das condições que tinha. Não houve uma preparação para lidar com todo esse caos que a pandemia causou e isso é culpa de um governo totalmente ausente de suas funções reais, pois como Saviani e Galvão (2021, p. 38) salientam, “a falta de opção não foi a inexistência de possibilidades, mas uma escolha política¹⁰.” Para Moraes, Nascimento e Silva Júnior (2022, p. 57-58):

Cada sujeito foi e está produzindo uma existência em função da formação que tem, das pesquisas e novas aprendizagens que buscou criar, e das oportunidades e possibilidades elaboradas para poder manter e dar continuidade às suas práticas pedagógicas, com novos aparatos, dinâmicas e fazeres, que pudessem atender às necessidades e fazer alguma diferença na própria vida da criança.

¹⁰ Saviani e Galvão (2021), pontuam que desde a década de 1990 tem-se contribuído para minimização da importância da educação no âmbito escolar e dos conteúdos de ensino ministrados.

Também percebemos uma grande carência familiar que impacta diretamente no desenvolvimento da aprendizagem no contexto escolar. Carência essa que vai desde ao não acompanhamento das atividades escolares em casa até uma situação socioeconômica tão frágil a ponto de não ter produtos de limpeza para lavar o uniforme dos filhos. E quando pontuamos isso, percebemos que não é só um produto de limpeza que pode ter faltado em casa, mas também alimentos. Pelas falas dos nossos colaboradores, é perceptível o quanto esse contexto causa imensa preocupação e sensação de impotência aos profissionais da escola. Sobre isso, Kohle, Miller e Clarindo (2021, p. 226) pontuam:

Esses desafios se ampliam ainda mais ao levarmos em conta que mais de 80% dos brasileiros em idade escolar estão matriculados em escolas da rede pública de ensino e que boa parte deles, além dos desafios educacionais desse contexto de isolamento social, vive em situação de exclusão social, tendo que lutar para que seus direitos sejam garantidos, tais como o direito à vida, à saúde e à moradia.

Nesse contexto, através dos relatos acima, observamos que além da pandemia da COVID 19, infelizmente houve também um agravamento na pandemia da vulnerabilidade social das famílias desses estudantes que não possuem renda ou que a renda é bem escassa. Quando pontuamos isso, lembramos que não é só o aprendizado que a escola proporciona, mas também uma alimentação, que por muitas vezes é a única do dia daquela criança ou adolescente, uma educação mais direcionada sobre os valores de uma sociedade. Nos relatos a seguir, observamos outras situações que a pandemia trouxe, além do escancaramento da vulnerabilidade social:

[...] de agora por diante, sempre vai ficar repercutindo esses dois anos que eles perderam conteúdo, porque não viram tudo. Às vezes, temos a imaginação que a gente tá dando aula via WhatsApp, Meet, qualquer que seja uma metodologia diferente, mas não tem muito essa aprendizagem não (INFORMAÇÃO VERBAL, P3, 2022).

[...] as aulas online não são a mesma coisa das aulas presenciais. No ensino remoto, muitos alunos nem acompanhavam porque não tinham um celular, por exemplo. Pra ajudar, a escola fazia uma compilação de atividades e entregava a eles uma vez por mês pra que respondessem as atividades e no mês seguinte devolvessem respondidas. Que aprendizagem esses alunos tiveram? (INFORMAÇÃO VERBAL, P6, 2022).

Nas declarações dos sujeitos, inferimos o quão frágil foi o ensino remoto. Pois, mesmo que o professor planeje aulas e as execute remotamente, em contrapartida, pode ocorrer do outro lado da tela do celular ou computador uma ausência de interesse real, ou até mesmo de condições cognitivas de conseguir acompanhar essas aulas. “Isso significa que o indivíduo

precisa aprender para se desenvolver e que isso se dá em primeiro lugar na relação com o outro.” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 42).

Houve também o fato de muitas famílias não terem condições de ter um dispositivo eletrônico para o acompanhamento das aulas remotas. Ou seja, “se por um lado, o professor precisa dessas ferramentas digitais para planejar e materializar suas aulas, por outro, os alunos necessitam dessas mesmas interfaces tecnológicas para ter acesso ao material preparado por seus professores.” (FERREIRA; FERRAZ; FERRAZ, 2021, p. 329). Foi possível perceber, também, que os estudantes ficaram um pouco desabituaados do contexto escolar, tendo dificuldade de concentração, comportamento, e principalmente aprendizagem. Podemos compreender isso nos relatos a seguir:

Sim, porque tem muita indisciplina, os alunos vieram muito indisciplinados, rebeldes. Isso dificulta muito o nosso trabalho em sala de aula. Eles têm muita dificuldade em ler e escrever. Os pais são agressivos e acredito que isso influencia na forma que o aluno se comporta. Aqui, temos exemplos de depredação da escola. Muita violência. Então assim, não é fácil. E tudo isso influencia e vai influenciar muito no processo de ensino aprendizagem deles (INFORMAÇÃO VERBAL, P2, 2022).

[...] por mais que a gente tente e diga que estamos tentando resolver, a gente sabe que é um problema que não se resolve de uma noite pra um dia, foram dois anos. Pra nós aqui, foram mais, porque tinha uma reforma das escolas, foram 2 anos praticamente parados e que nos causou um prejuízo a nós da educação, principalmente ao alunado e, a nós professores, porque nosso papel é desenvolver esse aluno, é trazer pra ele os conhecimentos necessários, possibilitá-los aos conhecimentos necessários. E a pandemia nos tirou tudo isso, então assim, esses indicadores com certeza, serão afetados, muito, a meu ver (INFORMAÇÃO VERBAL, P8, 2022).

A pandemia da COVID -19 veio para escancarar toda essa realidade que por muitas vezes pode ser passada despercebida, e para evidenciar que a escola é necessária e que deve ocorrer presencialmente, pois, se não conseguimos dar conta de tudo no dia a dia no chão da escola, remotamente é que se torna bem mais difícil. “Deve-se ter presente que, pela sua própria natureza, a educação não pode não ser presencial.” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 39). Corroboramos com o pensamento de Ferreira, Ferraz e Ferraz (2021, p. 331) quando afirmam:

Inegavelmente, alunos e professores foram lançados em uma configuração de ensino e aprendizagem para a qual não estavam preparados. Algo que aprofundou a exclusão social e reafirmou o quadro de desigualdade em todo o território nacional. Particularmente, o professor, mergulhado na complexidade das ações que o ensino remoto demanda e, diante da ausência de formações mais significativas e de efetivo apoio pedagógico, busca promover situações de ensino-aprendizagem, mesmo em um contexto de intensa precarização do seu trabalho.

Gostaríamos de evidenciar que não estamos aqui para desmerecer o ensino remoto e as ferramentas digitais utilizadas no contexto pandêmico. Estamos evidenciando que a precarização do trabalho no viés educacional, o seu empobrecimento, como nos foi imposta, nos causou graves consequências. Com o ensino remoto nossos problemas se enraizaram ainda mais (SAVIANI; GALVÃO, 2021).

Queremos destacar como nos foi lançada essa responsabilidade, sem nenhuma formação realmente efetiva, sem o direito de voz. Entendemos a importância de todas as ferramentas digitais que corroboram para o desenvolvimento da educação. No entanto, percebemos que só a existência desses meios não foi e nunca será suficiente para promover o aprendizado dos estudantes, principalmente dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A seguir, podemos refletir mais um pouco sobre o contexto da pandemia:

[...] a maioria dos alunos eles não voltaram mesmo. Eles têm até dificuldade de comportamento, de concentração em sala de aula (INFORMAÇÃO VERBAL, COORDENADOR, 2022).

A gente vê o reflexo da pandemia muito claro em relação desde as séries iniciais até o fundamental maior, [...] em relação ao interesse e também ao comportamento dos alunos. Eles voltaram parece que querendo recuperar o tempo perdido [...] A gente tá finalizando o semestre, e, agora do meio do mês pra cá que a gente veio sentir que começou a funcionar porque foi muito difícil esses primeiros meses, os alunos sem querer ficar na sala, pois já estavam desabituaados do contexto escolar, do convívio com os outros [...] tivemos muitos casos de violência dentro da escola, entre os alunos, onde tivemos que chamar os pais, conversar e ser duros em certos momentos porque estava bem difícil. [...] acho que a gente precisa de mais um tempo pra saber se foi só esse retorno ou se no próximo ano eles vão estar melhor. Eu acho que não vai ser tão fácil de recuperar o que foi perdido, porque são muitas coisas que ficaram para trás. Em relação ao ensino remoto, hoje, graças a Deus, temos muitas ferramentas que nos permitem elaborar uma aula dinâmica, diferente. Mas atrair a atenção dos alunos remotamente pra esse conteúdo é o problema. A gente, os professores que têm obrigação de prestar conta do nosso serviço, estávamos nos desdobrando, elaborando as aulas pra que tudo funcionasse no período remoto, mas os alunos em casa já não tinham tanto essa preocupação até porque o próprio sistema já estava nos encurralando pra não reprovação. Tinha aluno que a gente saia atrás, porque não conseguia contato por telefone e íamos fazer essa busca ativa todos os dias [...]. Esse reflexo vai demorar pra recompor e voltar tudo ao normal. [...] Esses alunos que vieram por exemplo lá do primeiro ano que estavam aprendendo e agora estão no 3º, 4º ano sem ter noção nem do contexto escolar, eles nem lembram mais do que viveram e aí retornar... (INFORMAÇÃO VERBAL, GESTOR, 2022).

Nessa perspectiva, há diversos contextos e peculiaridades em que nossos estudantes vivem. É fácil imaginar que tudo sairia conforme a forma que a grande mídia vende esse cenário remoto, mas o que ocorre na realidade é um enraizamento muito maior dos nossos problemas

sociais e educacionais (SAVIANI; GALVÃO, 2021). O que houve, em massa, foi uma grande precarização do trabalho docente. São muitos os desafios enfrentados durante esse contexto pandêmico. Infelizmente, “[...] as ofertas educacionais, no aspecto de infraestrutura, de profissionais qualificados, de condições de acesso e permanência não são comuns a todos. E, no contexto do ensino remoto, as condições de acesso não são diferentes.” (FERREIRA; FERRAZ; FERRAZ, 2021, p. 328).

[...] Eu não senti que eles sofreram muito com a questão da pandemia, porque eu percebi que hoje há uma preocupação em casa, todo um acompanhamento em casa. De 27 alunos dessa turma, 4 alunos que não fazem nada e esses foram retirados, dos que ficaram tem uns 5 que lê com dificuldade, mas lê e escreve, todos os outros lê, escreve bem e interpreta pra o nível deles. Nessa pandemia aqueles alunos que tiveram o acompanhamento dos pais em casa, eles não sentiram tanto o efeito da pandemia, agora os outros que os pais não paravam pra acompanhar os filhos nas atividades e nas aulas remotas, eles não tiveram rendimento satisfatório (INFORMAÇÃO VERBAL, P4, 2022).

Observamos que P4 foi o único professor a afirmar que não sentiu algum tipo de dificuldade em relação à aprendizagem dos estudantes, pois em sua turma, foram retirados os alunos que estavam com mais dificuldades de aprendizagem, e que com isso, acabou ocorrendo um nivelamento de desenvolvimento de aprendizagem na turma. Essa foi a saída que a escola encontrou para rever a aprendizagem desses estudantes que estavam no meio do ciclo de alfabetização escolar.

Percebe-se uma grande responsabilidade e uma infinidade de sentimentos nas falas desses profissionais. A escola fez e faz tudo que está ao seu alcance para que ocorra uma aprendizagem mais significativa a esses estudantes. Entretanto, não dão conta de promover todas as condições necessárias para que tudo ocorra para que essa aprendizagem seja realmente efetivada. Necessita de apoio em todas as esferas como a familiar e, principalmente, a do Estado. Infelizmente, na época da pandemia, estávamos sendo norteados por um governo eminentemente negacionista, como evidenciamos anteriormente, e isso provocou uma série de consequências irreparáveis à saúde pública e à educação. Apesar da minimização da importância da educação na sociedade, por parte da esfera governamental, fomos resistentes e dispomos de toda a criatividade e força que nossa profissão dispõe. Nas palavras de Morais, Nascimento e Silva Júnior (2022, p. 59):

A escola, mesmo no período da pandemia, apesar de ter parado por pouco tempo, repensou suas práticas e dos seus agentes, e deu continuidade ao seu projeto de formação humana, preocupada com as transformações que a sua ausência poderia gerar na sociedade para todos. Isso mostra a bravura e a capacidade de reinvenção que a escola tem, de mobilização de todos os seus

agentes – professores/as, gestores/as, coordenadores/as, secretários/as escolares, pessoal que auxilia em serviços diversos e outros – no contexto de transformações bruscas e impactos que assolaram a instituição, e que, mesmo assim, muitos se uniram, deram as mãos e, assim, consolidaram uma faceta primordial de aprender e ensinar na pandemia, continuando de pé diante das incertezas e deslocamentos gerados em diferentes perspectivas.

Foi essa postura que encontramos da escola pesquisada em tempos tão obscuros para a educação. Utilizaram das condições que tinham, com a demanda social que atendiam, foram ao encontro de fazer acontecer para que o prejuízo que assolou, não fosse mais agravado. O que nos faz pensar que, se dentro das limitações que se encontravam, fizeram o melhor que podiam, imaginar o que não poderiam fazer se a educação tivesse sido levada mais a sério?

Ao finalizar a entrevista com a última questão apontada, procuramos dar oportunidade aos interlocutores para que pudessem se expressar mais, falar algo que porventura não tenha sido colocado em pauta. Nesse sentido, conseguimos revisitar alguns elementos necessários para termos uma reflexão crítica sobre a temática. Nesse sentido, perguntamos aos entrevistados se teriam mais algum apontamento ou consideração a fazer a partir do que foi conversado:

Os professores deveriam ser melhor preparados, fazer cursos sobre avaliação. Nós estamos precisando de incentivo de formas de avaliação, porque estamos perdendo muito pelo fato de não estarmos avaliando nossos alunos como deveríamos avaliar. O nosso tempo é muito curto, porque a gente tem que planejar e fazer várias coisas, e quando chega o final de semana estamos esgotados. Então, precisamos reciclar, vai chegando metodologias novas, todo o tempo e vamos ficando pra trás (INFORMAÇÃO VERBAL, P1, 2022).

Nós precisamos rever as metodologias e os conteúdos que trabalhamos em sala de aula. Executar junto com os alunos projetos que envolvam mais eles, pra que se sintam mais importantes e se interessem mais na construção da aprendizagem (INFORMAÇÃO VERBAL, P2, 2022).

Falar de avaliação da aprendizagem não é só sobre avaliação ou sobre aprendizagem, e sim, uma série de situações que envolvem essa temática como uma formação continuada para os professores da rede municipal. Isso está evidente na fala de P1. Percebemos um pensamento reflexivo direcionado a necessidade de uma formação continuada, onde se deve trazer inovações que possam corroborar para a formação desses profissionais e, conseqüentemente, maior possibilidade de aprendizado para os estudantes. Sobre isso, Oliveira e Pacheco (2008, p. 127) pontuam:

Há que se registrar a falta de espaço na maioria das instituições educacionais para discussões comprometidas com a melhoria dos instrumentos de

avaliação. Não há uma política sistemática de se buscar investir na criatividade dos professores e professoras para encontrar outras alternativas.

Foi possível perceber que o fator que mais prejudica o trabalho docente é a falta de tempo para se dedicar à profissão. Essa falta de tempo pode levar “o professor a acomodação e ao cansaço, tirando-lhe o ânimo para o questionamento e arrefecendo, com o passar do tempo, sem espírito crítico.” (VILLAS BOAS, 2022, p. 11). Tudo isso gera impactos na vida não só dos docentes, mas também nas dos estudantes. Assim, conforme Ferreira; Ferraz e Ferraz (2021, p. 327), concordamos:

É preciso considerar que essa situação, evidencia o aprofundamento de um processo histórico de desigualdades sociais, manifestadas no elevado índice de pobreza, desemprego, bem como na precarização do trabalho, retratada, entre outras questões, na desregulamentação das relações de trabalho, de reformas trabalhistas abusivas e nas adaptações abruptas impostas aos trabalhadores.

Investir na formação de professores, desse modo, é imprescindível para o aprimoramento das aprendizagens. Mas, só isso não é o bastante. Como já afirmamos anteriormente, são diversos os elementos intrínsecos para que esse processo de aprendizagem seja desenvolvido, como podemos ver nos relatos a seguir:

Essa questão da aprendizagem depende não só do professor, porque muitas vezes, as pessoas acham que se o professor não ensinar direito, o aluno não aprende. Não é só isso né. Tem vários fatores que influenciam, tanto o aluno, como os pais, o ambiente da escola, então é um conjunto (INFORMAÇÃO VERBAL, P7, 2022).

Eu acredito muito que esse estudo da avaliação é muito importante e que tem que abrir novos caminhos, principalmente na mente de muitos profissionais da educação, novos caminhos de entender a avaliação. Se desprender da avaliação como apenas um questionário que o aluno tem que decorar e, às vezes, colocar igual o que está no livro, sem despertar a criatividade do aluno. Então, eu acho que o estudo da avaliação é muito importante e tem que chegar no máximo de professores possível, eles têm que saber reinventar essa forma de tá avaliando, principalmente depois de um cenário pandêmico que a gente passou e vem passando (INFORMAÇÃO VERBAL, GESTOR, 2022).

De acordo com as falas, observamos um desgaste físico e mental desses profissionais que veio a se acentuar com o contexto da pandemia da COVID-19. “Muitas são as pressões vividas pelo professor, os desgastes emocionais, o cansaço extremo, a falta de concentração, entre outros problemas oriundos ou intensificados pelo cenário da crise, doenças e mortes a que estamos sujeitos” (FERREIRA; FERRAZ; FERRAZ, 2021, p. 329). Esse cenário

de desgaste físico e emocional está relacionado a todos esses problemas e situações enfrentados pelos docentes.

O contexto enfrentado por esses profissionais, na maioria das vezes, pode estar relacionado a ausência ou baixa presença da família na escola, o baixo rendimento dos alunos, à falta de tempo para se planejar, à necessidade de maior atenção no que tange ao aprendizado dos estudantes, entre outros.

Todos esses elementos evidenciados pelos autores supracitados acima, precisam ser revistos e repensados, pois, não foi a pandemia que trouxe todos esses problemas. Eles apenas foram acentuados pela pandemia, pois, até então, estavam um pouco escondidos. No entanto, apesar de todas as situações relatadas até aqui, há um misto de relatos esperançosos:

Acredito que contribuimos sim para a aprendizagem dos alunos, mas muitos não tem uma boa base familiar e de aprendizagem. Estamos fazendo o que podemos, de acordo com nossas condições, mas tem muita coisa que não depende de nós, e isso dificulta nosso trabalho (INFORMAÇÃO VERBAL, P6, 2022).

Não, só dizer que graças a Deus estamos de volta, que eu acredito que a gente vai conseguir reverter essa situação, é claro que não é de imediato, né. Mas, nós enquanto professores, aqui nessa escola e no município, porque eu não só trabalho aqui, trabalho em outra escola também, a gente tenta dar o nosso melhor e... vai dar certo! (INFORMAÇÃO VERBAL, P8, 2022).

Vislumbramos nessas falas uma esperança, não no sentido apenas de esperar que algo aconteça sem nada ter feito, mas sim esperar, conforme Freire (1992) descreveu em uma de suas obras. Esperançar no sentido de almejar algo melhor para a educação e fazer a nossa parte. “Precisamos de esperança crítica, como o peixe necessita da água despoluída.” (FREIRE, 1992, p. 3). Esse tipo de sentimento é extremamente necessário e comum entre nós educadores, pois, apesar do modelo neoliberal que insiste em trazer à educação, ainda somos resistência, ainda somos humanos que ambicionam um futuro melhor e uma educação de qualidade. Concatenado a essa esperança de Paulo Freire, Luckesi (2011, p. 141-142) nos toca com suas palavras:

O que importa é o desejo constante de agir de forma adequada, na perspectiva de ‘dançar com o educando a dança energética da vida’. Se esse desejo estiver constantemente vivo e presente, nossa autoformação far-se-á por meio dessas e de outras atividades; e, então, no dia a dia pedagógico e pessoal, poderemos agir de modo cada vez mais satisfatório para nós mesmos e para nossos educandos. Afinal, a relação pedagógica tem sua base numa relação adequada com o outro.

E, acrescenta:

Exercer, didaticamente, o papel de educador significa, a nosso ver, desejar ser educador, o que exige um ato de vontade de ‘não desistir’ diante de possíveis dificuldades nossas assim como de nossos educandos. A amorosidade do educador para com os educandos expressa-se por meio de permanente investimento neles para que aprendam e, em consequência, se desenvolvam. Sempre teremos estudantes com maior ou menor dificuldade em aprender; contudo, o importante é não desistir deles, muitíssimo mais do que daqueles que menos necessitam de nós.

As palavras de Freire e Luckesi aquecem nossos corações. Nos fazem colocar-nos na posição de educador persistente, aquele que não deixa de esperar como nos diz Freire. Pensar a educação, e, mais especificamente, a avaliação, nos põe em uma situação de grande busca para melhor atender aqueles aos quais nunca desistimos: nossos estudantes. Sempre “na direção de uma avaliação crítico transformadora, requer que se trabalhe na conquista do sonho com uma escola democrática” (SAUL, 2008, p. 23).

Temos a possibilidade de transformar e, também, sermos transformados. Seja professor, coordenador, diretor. Todos nós estamos entrelaçados nesse agir incessante que a prática da avaliação da aprendizagem nos traz. Um agir que não abandona e não nos abandona. Um ir e vir crítico, participativo, constante, muitas vezes desgastante, mas esperançoso. É nesse sentido que defendemos a avaliação da aprendizagem, sempre no sentido de, conforme Saul (2008, p. 21):

[...] iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências no sentido de torná-las autodeterminadas. O primeiro objetivo indica que essa avaliação está comprometida com o futuro, com o que se pretende transformar, a partir do autoconhecimento crítico do concreto, do real, que possibilita a clarificação de alternativas para a revisão desse real. O segundo objetivo aposta no valor emancipador dessa abordagem para os agentes que integram um programa. Acredita que esse processo pode permitir que o homem, por meio da consciência crítica, imprima uma direção às suas ações nos contextos em que se situa, de acordo com valores que elege e com os quais se compromete no decurso de sua historicidade.

Por trás de todas essas reflexões, não podemos esquecer que vivemos tempos obscuros na educação do país com o governo anterior, que tinha como principal característica negar a ciência e deixar a educação em última instância. E mesmo assim, com um governo neoliberal no poder, administrando ainda em tempos de pandemia, sentindo na pele sensações ruins onde o futuro se já era incerto, se tornou muito mais. No entanto, fomos à resistência e perseverança. Nós esperamos e podemos visualizar isso nas falas de todos os que colaboraram com a pesquisa. A seguir, através do referencial teórico na seção 2 e das análises discutidas na seção 3, apresentamos o Produto Técnico Tecnológico Caderno com Orientações.

4 PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO - CADERNO COM ORIENTAÇÕES AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA: uma utopia possível

O Programa de Mestrado Profissional em Educação – PPGE da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), em consonância com as normas e diretrizes da CAPES, dispostas na Portaria N°60/2019, dispõe em seu artigo 55, no que tange a resolução 1.393/2019 – CEPE/UEMA, estabelece que “para obtenção do título de Mestre em Educação do Mestrado Profissional, será exigida também, a elaboração de um produto pedagógico, como parte integrante da Dissertação” (UEMA, 2019, n.p).

O Produto Educacional que propomos é um Caderno com Orientações intitulado “Avaliação emancipatória: uma utopia possível” que tratem de processos avaliativos que possam contribuir para a educação do município de Uruçuí-PI e, porventura, outros estudos que possam se enveredar na temática da avaliação da aprendizagem.

4.1 Apresentação do Produto Técnico Tecnológico

Buscando atender ao quarto objetivo desse estudo, o Produto Técnico Tecnológico que propomos, vai ao encontro de uma perspectiva emancipatória e, tem como objetivo geral aprimorar as reflexões e concepções de gestores, coordenadores e professores sobre avaliação da aprendizagem, assim como, proporcionar propostas e estratégias de melhorias na prática pedagógica avaliativa sob a ótica de uma avaliação educacional que vise à aprendizagem efetiva dos estudantes e que possa corroborar na transformação social.

Contudo, entendemos que, para compreendermos as concepções inerentes a respeito da avaliação da aprendizagem, é necessário analisar como se dá esse processo de avaliação dentro e fora da sala de aula. Desse modo, segundo Hoffmann (2019, p. 38-39):

O tema avaliação configura-se gradativamente mais problemático em educação na medida da contradição entre o discurso e a prática dos professores e gestores. [...] Só considero possível a análise dessa contradição por meio da reflexão no cotidiano escolar, reconstruindo-se o significado a partir da problematização de vivências, de muitas leituras e de reconstrução, no coletivo das escolas, de concepções e princípios educacionais.

Nesse contexto, após realizada a entrevista semiestruturada com os professores, coordenador e gestor da escola pesquisada, foi possível construir o produto aqui proposto: caderno com orientações. Esses profissionais são atores que estão trabalhando cotidianamente de forma direta ou indireta com os estudantes e, por isso, nos possibilitam a ampliação das

concepções sobre avaliação da aprendizagem no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Desse modo, gestores, coordenadores e professores, quando articulados em conjunto em prol de uma educação de qualidade, podem proporcionar melhorias significativas nas aprendizagens dos estudantes. Contudo, mesmo a gestão escolar (gestor e coordenador) tendo papel imprescindível na construção da aprendizagem dos estudantes, são os professores quem realmente podem direcionar o desenvolvimento e aprendizagem desses estudantes. Segundo Lück (2013, p. 1361):

O papel da gestão educacional e escolar é o de garantir a qualidade do processo de aprendizagem que ocorre na sala de aula, sob a liderança e orientação do professor. Portanto, é responsabilidade dos gestores promover todas as ações que garantam a unidade de princípios, diretrizes e objetivos, em todas as salas de aula da rede de ensino, de modo a garantir as condições necessárias para que todos os alunos tenham acesso a experiências educacionais de qualidade semelhante, de acordo com o princípio democrático.

Nessa perspectiva, a ideia não é propor um produto que dê conta de todos os elementos essenciais na transformação social em uma perspectiva emancipatória de estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mas sim, dar condições para poder ocorrer uma reflexão sobre os processos avaliativos e como eles podem corroborar para a melhoria de uma educação de qualidade que tenha como objetivo a emancipação de todos os envolvidos.

“Neste cenário, a avaliação assume o relevante papel de viabilizar a construção de projetos exequíveis e iminentemente exitosos, porque pautados em uma visão crítica da realidade concreta existente” (SOARES, 2022, p. 7). Para que isso ocorra, é importante entender que a visão linear e tradicional da avaliação deve ser superada e deve dar lugar a uma avaliação utópica na perspectiva da transformação social. Desse modo, entendemos como transformação social, aquela que possa contribuir socialmente na vida dos estudantes e, também, dos educadores.

Assim, a partir do diálogo com os participantes da pesquisa, tivemos condições de refletir, aprofundar e desenvolver um produto educacional de acordo com as demandas do contexto local em que a escola se encontra. Afinal, compreendemos que uma primeira ação, no processo avaliativo, é a contextualização, ou seja, o reconhecimento das demandas locais.

Por isso, após o encontro com os participantes da pesquisa, tivemos, com os procedimentos metodológicos, aspectos que fortaleceram o desenvolvimento do Caderno com Orientações: avaliação emancipatória: uma utopia possível. Desse modo, o caderno foi estruturado em 4 seções, cada seção corresponde a uma temática a respeito da avaliação da

aprendizagem. Assim, o Caderno com Orientações que desenvolvemos, contempla a seguinte proposta:

Quadro 1 - Etapas do desenvolvimento e construção do caderno com orientações

| Elementos | Descrição | Objetivos |
|---|--|---|
| Aspectos conceituais e políticos sobre avaliação da aprendizagem em uma perspectiva emancipatória e suas contribuições para a transformação social. | O que é avaliação? Por que uma avaliação emancipatória? Como a avaliação da aprendizagem em uma perspectiva emancipatória pode contribuir para a transformação social? Por que não podemos tratar a avaliação da aprendizagem em uma perspectiva emancipatória e transformação social como sinônimos? | Refletir e compreender os pressupostos teóricos sobre avaliação da aprendizagem em uma perspectiva emancipatória. |
| 2. Concepções sobre avaliação da aprendizagem com os participantes da pesquisa | Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem a partir do encontro com os participantes da pesquisa. O que encontramos sobre avaliação emancipatória? O que já sabemos sobre avaliação da aprendizagem? | Refletir sobre a prática pedagógica de professores, coordenadores e gestores, estabelecendo o que foi encontrado e o que já sabemos sobre avaliação emancipatória e da aprendizagem |
| 3. Elementos orientadores para a avaliação da aprendizagem em uma perspectiva emancipatória. | Orientações para a avaliação da aprendizagem em uma perspectiva emancipatória. | Sugestões de atividades e leituras que subsidiem melhorias para uma avaliação da aprendizagem em uma perspectiva emancipatória. |
| 4. Orientações | Indicações de livros, artigos, dissertações, revistas, reportagens que possam complementar os aportes teóricos e práticos de gestores, coordenadores e professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental para a construção de uma avaliação da aprendizagem na perspectiva emancipatória. | Indicar obras que venham a colaborar no conhecimento de gestores e professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental a fim de auxiliar na construção de saberes que possam contribuir na efetiva aprendizagem dos estudantes. |

Fonte: Produção da autora a partir de referenciais teóricos e da pesquisa de campo.

Como exposto no quadro acima, o formato do caderno foi pensado para auxiliar no processo de construção de concepções sobre avaliação da aprendizagem na perspectiva

emancipatória. As seções servirão para discussões e reflexões a respeito de uma avaliação da aprendizagem que possa contribuir para uma educação de qualidade, trazendo para dentro da escola um espaço de equidade com o intuito de promover uma construção social pautada em uma transformação social.

Para fundamentar o Caderno com Orientações, utilizamos reflexões a partir das entrevistas semiestruturadas analisadas e de autores que se preocupam em contribuir para a transformação social tanto de estudantes quanto de profissionais da educação. Dentre esses autores, destacam-se: Afonso (2000), Esteban (2008a, 2008b), Dourado (2009), Freire (2018), Luckesi (2009, 2011a, 2011b), Hoffmann (2011, 2019), Saul (2008, 2010, 2015, 2016), entre outros.

A metodologia do caderno com orientações incluiu a utilização de técnicas de pesquisa para a coleta de informações, como a entrevista semiestruturada, que serviu de importante mediação para a autoformação dos gestores, coordenadores e professores da rede pública de ensino. Para tanto, realizamos uma análise dos processos avaliativos presentes no cotidiano do gestor, coordenador e professores da escola pesquisada no município de Uruçuí - PI, com a finalidade de compreendermos quais foram os principais empecilhos enfrentados em suas práticas pedagógicas avaliativas.

A partir dessa análise, foi feita uma seleção de artigos, teses, dissertações e livros, que pudessem promover reflexões e aprofundamento científico, fundamentados em práticas avaliativas na perspectiva emancipatória. Além dos materiais selecionados, consideramos as concepções que o gestor, coordenador e os professores da escola pesquisada têm sobre a avaliação da aprendizagem, bem como suas vivências, que também colaboraram para uma avaliação da aprendizagem em uma perspectiva emancipatória.

O produto final, o Caderno com Orientações, está disponível aos profissionais da educação da rede pública de ensino de Uruçuí-PI como suporte pedagógico para as práticas avaliativas em prol de uma transformação social nas escolas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, buscamos envolvê-los e capturar suas reflexões sobre o produto proposto, a fim de aprimorar e aperfeiçoar as práticas avaliativas em busca de uma educação de qualidade.

Com este produto educacional, buscamos induzir práticas que contribuam para o êxito do processo de ensino aprendizagem, especialmente no que diz respeito às práticas avaliativas que possam promover a transformação social. Além disso, esperamos que os profissionais da educação dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública reflitam melhor sobre suas intencionalidades, conscientes ou não, que permeiam os processos

avaliativos. Eles devem assumir um compromisso com a sociedade, com o objetivo principal de sua transformação e emancipação, através do desenvolvimento de uma gestão, coordenação e docência fortalecedoras de práticas avaliativas que levem à reflexão e à participação dos estudantes e dos profissionais da educação mencionados.

4.2 Objetivos

1. Promover reflexões sobre a avaliação da aprendizagem em uma perspectiva emancipatória na transformação social;
2. Induzir práticas que contribuam para o êxito do processo de ensino aprendizagem
3. Propor estratégias de melhorias aos gestores, coordenadores e professores dos anos iniciais do ensino Fundamental por meio de orientações sobre como desenvolver processos avaliativos que corroborem na transformação social

4.3 Propostas com orientações avaliativas emancipatórias

As propostas com orientações avaliativas construídas no caderno vão ao encontro de uma avaliação da aprendizagem em uma perspectiva emancipatória na transformação social. Gostaríamos de esclarecer que essas orientações são apenas sugestões de como gestores, coordenadores e professores podem agir mediante a nossa sociedade que está em constantes mudanças. Não há mais espaço para práticas excludentes no que concerne a avaliação da aprendizagem, e, por isso, nos sustentamos em práticas avaliativas que possam transformar o ensino e a aprendizagem dos estudantes.

4.4 Avaliação da proposta pelos(as) participantes da pesquisa

O processo de avaliação dos produtos educacionais em mestrados profissionais passa por duas etapas de validação. A primeira etapa, é validada pelos participantes da pesquisa, e a segunda é feita pela banca no momento da defesa da dissertação e do produto. O processo de validação é extremamente importante porque traz a possibilidade de identificar indícios que corroborem para avaliar o produto, a partir de critérios pré-estabelecidos, podendo ser feito essa coleta por meio de instrumentos qualitativos ou quantitativos lançados aos participantes da

pesquisa e a banca de defesa da dissertação/tese de mestrados ou doutorados profissionais (RIZZATTI, et al, 2020).

Nesse momento da pesquisa ainda não foi possível ser realizada a avaliação do produto que produzimos. No entanto, compreendemos que essa prática vai poder aprimorar o Caderno com Orientações proposto. Apesar da avaliação do produto final não ter sido realizada, durante o desenvolvimento da pesquisa, mostramos aos participantes um esboço do sumário do Caderno com Orientações e, tivemos como devolutiva a ênfase da importância que nossa pesquisa traz para a avaliação da aprendizagem.

4.5 Onde encontrar o caderno com orientações

O caderno com as orientações está disponível no site do PPGE/UEMA no endereço: www.ppge.uema.br. Para acessá-lo é necessário ter um dispositivo móvel, celular, tablet ou computador com acesso à internet, uma vez que esse documento necessita de conexão com a internet e por conta do seu formato em PDF.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa dissertação tem como objetivo geral analisar as concepções do gestor, coordenador e professores, de uma escola da rede pública que oferta os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sobre a avaliação da aprendizagem, identificando possibilidades e apontamentos necessários à transformação social no município de Uruçuí-PI. Como objetivos específicos, tivemos: (I) Identificar as concepções de avaliação da aprendizagem de gestor, coordenador e professores que trabalham em uma escola nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal de ensino de Uruçuí - PI; (II) Analisar as possibilidades e apontamentos necessários à avaliação da aprendizagem na perspectiva da transformação social no contexto da rede pública de ensino de Uruçuí-PI; (III) Compreender como a avaliação da aprendizagem pode contribuir no processo de transformação social dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede pública de ensino do município de Uruçuí-PI; (IV) Elaborar um caderno com orientações sobre avaliação da aprendizagem na perspectiva da transformação social no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de Uruçuí-PI, tomando como suporte os achados da pesquisa.

A pergunta que nos impactou nessa investigação foi: Quais concepções gestor, coordenador e professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de Uruçuí-PI têm sobre avaliação da aprendizagem?

A relação com esse objeto de estudo se deu pela abordagem do materialismo histórico-dialético. Essa abordagem nos proporcionou uma maneira de visualizar as contradições existentes com a avaliação da aprendizagem, a forma como é utilizada dentro do ambiente escolar, e, os seus resultados.

Nas considerações iniciais deste trabalho, apresentamos os elementos que justificam a realização dessa pesquisa, assim como, o percurso metodológico adotado. Observamos que os estudos semelhantes, apesar de terem enfoques diferentes, vão ao encontro do princípio contra hegemônico. Nessa investigação, o diferencial se encontra em mostrar uma perspectiva emancipatória no que tange a avaliação da aprendizagem, a partir da pesquisa de campo, e também, de leituras e reflexões.

Na pesquisa de campo, com os interlocutores da pesquisa no segundo semestre de 2022, buscamos não apenas analisar as concepções sobre avaliação da aprendizagem assumidas pelos respectivos sujeitos, mas desvelar os diversos elementos que fazem parte de suas vivências, possibilitando reflexões sobre as possibilidades, assim como compreender as inúmeras especificidades que a avaliação da aprendizagem traz. A opção pela pesquisa de

campo se deu por nos possibilitar uma maior aproximação da realidade da escola pesquisada, nos permitindo observar, coletar dados e analisá-los de acordo com a necessidade do estudo. Neste estudo, a pesquisa de campo na escola pesquisada, promoveu flexibilidade com relação aos horários de visitação.

Na se o 2, abordamos historicamente as concep es de avalia o da aprendizagem, seus aspectos conceituais e políticos ao longo dos anos. Também abordamos a temática da avalia o da aprendizagem em uma perspectiva emancipatória, aliando a essa discussão, o processo de transforma o social dos sujeitos, assim como os aspectos que concernem a gestão escolar, a qualidade da escola pública e os processos hegemônicos e contra hegemônicos.

Nessa se o, percebemos que a avalia o da aprendizagem tem múltiplas formas de ser, mas que com o tempo foram convergindo para uma mesma perspectiva, a partir dos autores estudados, assim como, sua evolu o ao longo dos anos, nos permitindo perceber que foi historicamente relacionada aos exames avaliativos. No entanto, essa rela o foi sendo aos poucos substituída por uma avalia o pensada para o aprimoramento da aprendizagem do estudante, e não sua exclusão. Esse processo demanda tempo e amadurecimento por parte das políticas públicas, assim como dos profissionais e das organiza es. Podemos visualizar também a evolu o do IDEB que a escola pesquisada teve nos últimos três anos de  ndice.

Desse modo, a avalia o da aprendizagem desde muito tempo   permeada de diversas concep es que trazem consigo diversos elementos, tanto para excluir como também para incluir os estudantes. Neste trabalho, trouxemos como perspectiva o favorecimento da inclusão desses estudantes com um sentido crítico, indagativo e promissor, amparados por diversos autores que promovem reflexões sobre toda essa criticidade   qual buscamos.

Paralelamente às concep es e ao processo histórico da avalia o, trazemos um recorte político encenado a partir de influências internacionais que interferem diretamente na educa o e, especificamente, na avalia o. Essas influências se dão por meio do fluxo da globaliza o e do neoliberalismo. Constatase, assim, que a maioria das políticas está mais envolvida com os modos de produ o capitalista do que uma constru o social emancipadora.   questionado sobre o tipo de qualidade defendido pelas organiza es e políticas (inter)nacionais.

Expõe-se um panorama dos resultados dos anos iniciais do Ensino Fundamental desde o ano de 2007 até o ano de 2019, no que tange ao IDEB. Percebe-se uma evolu o positiva na nota observada do IDEB nesse nível de ensino nacional, a nível estadual e municipal. Especificamente, também podemos visualizar e analisar os dados do IDEB da escola

pesquisada que nos últimos três anos de IDEB acentuou-se uma queda no penúltimo ano e, novamente uma evolução no ano de 2019. Além do IDEB nos panoramas citados aqui, trouxemos um recorte dos documentos que permeiam a avaliação trazendo como ponto de partida a LDBEN/96 que teve um marco significativo no que concerne à avaliação, as duas últimas portarias dispostas nos anos de 2020 e 2021 que tratam da avaliação mais detalhadamente trazendo normas complementares à avaliação da Educação Básica, se detendo ao SAEB e se ajustando à nova BNCC, a PNA e ao novo Ensino Médio.

Para um maior embasamento das políticas que concernem a avaliação também foi discutido a respeito das Diretrizes Técnico Normativas para Sistematização para Avaliação da Aprendizagem da Educação Básica da Rede Pública Estadual do Piauí de 2013 que traz em sua concepção uma avaliação contínua e sistemática. Discute-se também a respeito do PDE, o decreto 6094/07 e o sistema de Avaliação educacional do Piauí (SAEPI). No entanto, o que observamos é que essas políticas estão mais focadas nos resultados do que efetivamente na aprendizagem dos estudantes.

Ainda nessa seção, discutimos os processos de conscientização para a transformação social no contexto da avaliação da aprendizagem. Nessa subseção é defendido uma avaliação da aprendizagem que visa a construção social dos estudantes a partir de uma conscientização dos sujeitos a partir de uma educação de qualidade. Defende-se que apesar dessa construção social ser considerada uma utopia, traz-se uma possibilidade de ser realizada por meio dos processos conscientizadores a partir da realidade apresentada.

Posteriormente, refletimos sobre os processos de gestão educacional por meio dos moldes hegemônicos e contra hegemônicos, discutindo que embora tenha ocorrido muitos avanços nas reformas educacionais, o processo democrático não é mencionado em nenhuma delas. Destaca-se que o panorama político vigente é permeado de acordo com cada época. Percebemos que a gestão educacional tem papel fundamental nesse processo de tomada de consciência das políticas vigentes, podendo contribuir de maneira significativa.

Na seção 3, apresentamos as concepções dos participantes da pesquisa no que diz respeito à avaliação da aprendizagem, as possibilidades de como utilizá-la na prática pedagógica, os apontamentos e as dificuldades, assim como, os instrumentos avaliativos que efetivamente corroboram com o desenvolvimento dos estudantes. É nesse momento em que as falas obtidas através do instrumento de produção de dados são analisadas e interpretadas para a compreensão do objeto de estudo em um movimento dialógico entre sujeito e objeto.

Na seção 4, apresentamos de forma mais detalhada o produto técnico-tecnológico oriundo dessa pesquisa: caderno com orientações – Avaliação Emancipatória: uma utopia

possível. Nessa seção, expomos o objetivo do caderno, assim como, as seções que o compõem, e o seu público-alvo.

Entendemos que os objetivos específicos foram sendo cumpridos no decorrer desse estudo. O primeiro a saber, identificar as concepções de avaliação da aprendizagem de gestor, coordenador e professores que trabalham em uma escola nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal de ensino de Uruçuí – PI, foi cumprido quando obtivemos, nos dados da entrevista semiestruturada, as concepções que o gestor, coordenador e professores da escola tinham sobre avaliação da aprendizagem.

No segundo objetivo específico, a saber: analisar as possibilidades e apontamentos necessários à avaliação da aprendizagem na perspectiva da transformação social no contexto da rede pública de ensino de Uruçuí-PI, percebemos que as possibilidades vão ao encontro de uma avaliação que está preocupada em promover a aprendizagem dos estudantes e, os apontamentos estão direcionados em uma perspectiva de construção de paradigmas movidos pela transformação social. Ainda que, em alguns momentos, é percebido que a avaliação da aprendizagem esteja atrelada aos exames.

No terceiro objetivo específico, a saber: compreender como a avaliação da aprendizagem pode contribuir no processo de transformação social dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede pública de ensino do município de Uruçuí-PI, percebemos que a avaliação da aprendizagem contribui no sentido de subsidiar uma educação comprometida com a aprendizagem dos estudantes.

Também compreendemos que o último objetivo específico, a saber: elaborar um caderno com orientações sobre avaliação da aprendizagem na perspectiva da transformação social no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de Uruçuí-PI, foi cumprido com a estruturação de um caderno com orientações em um arquivo norteador que se configura como produto dessa dissertação. Pretende-se com esse caderno, aprimorar as reflexões e concepções de gestores, coordenadores e professores sobre avaliação da aprendizagem, assim como, proporcionar propostas e estratégias de melhorias na prática pedagógica avaliativa sob a ótica de uma avaliação educacional que vise à aprendizagem efetiva dos estudantes e que possa corroborar para uma transformação social.

Passamos por algumas dificuldades em ter uma visão maior do local da pesquisa, pois, como citamos anteriormente, a escola retornou suas atividades presenciais no segundo semestre de 2022. Estava funcionando apenas o setor administrativo em um prédio alugado pela prefeitura enquanto a reforma estava ocorrendo. Além disso, só foi possível realizar a pesquisa

no final do segundo semestre de 2022, uma vez que a pesquisa estava em apreciação do comitê de ética por meio da Plataforma Brasil e só foi aprovada nesse período.

A princípio, pensamos em fazer uma pesquisa-ação com os colaboradores da pesquisa, no entanto, por se tratar de um tipo de pesquisa que demanda muito tempo, optamos por mudar para a pesquisa de campo por nos proporcionar maior flexibilidade com relação ao tempo. Também pensávamos em realizar a pesquisa com dois gestores, um de cada escola, no entanto, por conta do tempo, decidimos realizar a pesquisa com apenas um gestor de uma escola, utilizando como critério a menor nota observada do IDEB no ano de 2019. Após banca de qualificação realizada, nos foi sugerido acrescentar aos participantes da pesquisa, o coordenador e os professores da mesma escola, para um maior aprofundamento sobre a temática da avaliação da aprendizagem.

Consideramos que os dados obtidos no levantamento bibliográfico trouxeram muitos esclarecimentos sobre as diversas formas de conceber a avaliação da aprendizagem, onde pudemos traçar um discurso crítico, emancipador e transformador na forma de visualizar e perceber essa temática.

Em um esforço geral de síntese, no que diz respeito ao objetivo geral, analisar as concepções do gestor, coordenador e professores, de uma escola da rede pública que oferta os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sobre a avaliação da aprendizagem, identificando possibilidades e apontamentos necessários à transformação social no município de Uruçuí-PI, percebemos que as concepções dos profissionais aqui referidos trouxeram muitas contribuições para o aprimoramento deste estudo. Essa melhoria se dá por meio de reflexões críticas sobre os posicionamentos dos participantes da pesquisa, uma vez que nos fazem perceber que embora haja uma evolução impactante no que tange a avaliação da aprendizagem, ainda há muito a ser feito, pensado e executado, não somente em sala de aula, mas na escola no seu contexto geral.

Ao concluirmos essa pesquisa, observamos que os profissionais, em sua maioria, percebem a avaliação da aprendizagem de forma contínua e criativa, mas que necessitam de formações mais direcionadas em como agir em suas práticas pedagógicas no que tange aos processos avaliativos. Pontuamos que a pandemia da COVID-19 trouxe consequências irreparáveis à educação, acentuando drasticamente o escancaramento da vulnerabilidade social dos estudantes, assim como a precarização do trabalho docente e da gestão escolar. Apesar disso, houve um esforço da gestão escolar e dos professores em continuar ofertando uma educação que corrobore para o desenvolvimento dos estudantes.

Pontuamos também uma defasagem na alfabetização dos educandos no período pandêmico, pois, estudaram o 2º e o 3º remotamente, voltando para o formato presencial nos

4º e 5º ano do Ensino Fundamental. Os dados (achados) aqui apresentados servem de subsídios para a construção de formatos conscientizadores sobre a avaliação da aprendizagem como proposta para uma transformação social. Por fim, considera-se extremamente gratificante a realização desse estudo, uma vez que tenho em meu histórico escolar estudar em instituições públicas e, agora como pesquisadora, vejo-me realizada em poder contribuir com a educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luana Costa.; DALBEN, Adilson.; FREITAS, Luiz Carlos de. O IDEB: limites e ilusões de uma política educacional. **Educação & Sociedade**, v. 34, p. 1153-1174, 2013.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: 70, 1979.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. – Tradução Luís Antero Beto, Augusto Pinheiro. – São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: lei nº9394, de 20 de dezembro de 1996. 8. ed. Brasília: edições câmara, 2013. Disponível em: <http://www.camara.gov.br>. Acesso em: 05 nov. 2020

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº. 482**, 7 de jun. de 2013. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. Disponível em: [portaria nº 482, de 7 de junho de 2013 \(adur-rj.org.br\)](portaria nº 482, de 7 de junho de 2013 (adur-rj.org.br)). Acesso em: 03 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 458**, 5 de mai. de 2020. Institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica). Ministério da Educação. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2020/legislacao/portaria_n458_05052020.pdf. Acesso em: 05 nov. 2022.

BRASIL: IDEB 2019. **QEdu**, 2020. Disponível em: <https://qedu.org.br/brasil/ideb>. Acesso em: 14 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 10**, 8 de jan. de 2021. Estabelece parâmetros e fixa diretrizes gerais para implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb, no âmbito da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-10-de-8-de-janeiro-de-2021-298322305?rel=outbound>. Acesso em: 20 nov. 2022.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Gestão escolar e docência**. São Paulo: Paulinas, 2010.

COCCO, Eliane Maria; SUDBRACK, Edite Maria. **Avaliação no contexto escolar: regulação e/ou emancipação**. In: IX ANPED SUL: seminário de pesquisa em educação da região sul, v. 9, 2012. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/citations?user=qlqu9E4AAAJ&hl=pt-BR>. Acesso em: 06 nov. 2020.

COSTA, Eisenhower Souza. et al. **A avaliação diagnóstica e os saberes da experiência nos cursos de formação de professores**. In: VI Congresso internacional em avaliação educacional, Fortaleza, 2015.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

DEPRESBITERIS, Léa; TAVARES, Marialva Rossi. **Diversificar é preciso...: instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem**. Senac, 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes.; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, v. 29, p. 201-215, 2009.

DRABACH, Neila Pedrotti; MOUSQUER Maria Elizabete Londero. Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 258-285, jul/dez 2009. Disponível em: [Microsoft Word - drabach-mousquer \(usp.br\)](#). Acesso em: 20 mar. 2022.

ESTEBAN, Maria Teresa. (Org.) **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2008a.

ESTEBAN, Maria Teresa. (Silenciar a polissemia e invisibilizar os sujeitos: indagações ao discurso sobre a qualidade da educação. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 21, n. 1, p. 5-31, 2008b.

FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Roselane Duarte; FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento. Trabalho docente na pandemia: discursos de professores sobre o ofício. **fólio-Revista de Letras**, v. 13, n. 1, 2021.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. O que a escola pode fazer com os resultados dos testes externos? In: VILLAS BOAS, Bruna; SOARES, Elisabete Regina Morais de. **Avaliação das aprendizagens, para as aprendizagens e como aprendizagem: Obra pedagógica do gestor**. Campinas-SP: Papirus Editora, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. – 58 ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Conscientização** [livro eletrônico], São Paulo: Cortez, 2018.

FREIRE, Paulo. **Direitos Humanos e Educação Libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo**. Editora Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. – 7º ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021

FREITAS, Luiz Carlos de. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cadernos Cedes**, v. 36, p. 137-153, 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Editora Vozes Limitada, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. – 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUZZO, Raquel Sousa Lobo; EUZÉBIO FILHO, Antonio. **Desigualdade social e sistema educacional brasileiro**: a urgência da educação emancipadora- 2005

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino aprendizagem**. São Paulo-SP: Ática, 2008.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito & desafio**. – 46 ed. – Porto Alegre: Mediação, 2019.

HOFFMANN, Jussara. **Grandes descobertas na educação**. Editora Mediação, 2011.

INEP. ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (**IDEB**). Brasília. Instituto Nacional e Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira INEP, 2007. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 09 fev. 2022.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Uruçuí Panorama. **Cidades IBGE**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/urucui/panorama>. Acesso em: 26 abr. 2021.

KOHLE, Érika Christina; MILLER, Stela; CLARINDO, Cleber Barbosa da Silva. Novas relações professor-estudante no processo de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 63, p. 224-236, 2021.

LEITE, Priscila. **Contribuições do materialismo histórico-dialético para as pesquisas em Mestrados Profissionais na área de ensino de humanidades**. In: 6º Congresso Ibero-americano em Investigação Qualitativa, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **didática**. Cortez Editora, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. Cortez editora, 2017.

LIMA, Licínio C. **Administração escolar**: estudos. Porto: Porto Editora, 2011.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da Gestão Escolar e suas Competências**. Curitiba: Ed. Positivo. 2009.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática, v. I, Série Cadernos de Gestão. Porto Alegre: Vozes, 2015.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 20 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

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

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Sobre notas escolares: distorções e possibilidades**. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

MATIAS, Aline Bicalho. et al. A pandemia da COVID-19 e o trabalho docente: percepções de professores de uma universidade pública no estado de São Paulo, Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 28, p. 537-546, 2023.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. – São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MORAIS, J. de S.; NASCIMENTO, F. S. C. do; SILVA JÚNIOR, D. R. da. Processos de singularização nos modos de ser e fazer-se professor/a para uma escola de outros tempos. **Humanidades & Inovação**, v. 9, n. 27, p. 54-65, 2022.

MOREIRA, Eugenio Eduardo Pimentel; SOUZA, Rafael Britto de; OLIVEIRA, Sandra Maria Coêlho de. **A formação de professores para ressignificação das práticas avaliativas na educação superior em favor da democratização do ensino**. In: VI Congresso internacional em avaliação educacional, Fortaleza, 2015.

OLIVEIRA, I. B. de; PACHECO, D. C. Avaliação e currículo no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, M. T. (Org). **Escola, currículo e avaliação**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 2000.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo. Ática. 2007.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente**. Cortez Editora, 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2016.

PIAUI. **Diretrizes Técnico Normativas para Sistematização para Avaliação da Aprendizagem da Educação Básica da Rede Pública Estadual do Piauí**, 2013.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Uruçuí-PI, 2020.

RIZZATTI, Ivanise Maria et al. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **Actio: Docência em Ciências**, v. 5, n. 2, p. 1-17, 2020.

ROMÃO, José Eustáquio. Avaliação: exclusão ou inclusão? **EccoS–Revista Científica**, v. 4, n. 1, p. 43-60, 2002.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. – 7. ed. - São Paulo: Cortez, 2008.

ROMÃO, José Eustáquio.; SILVA, M. P. Editorial. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 55, p. 1-3, out./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n55.18868>.

SAEPI – **Sistema de Avaliação Educacional do Piauí**. Disponível em: <https://avaliacaoemontoramentopiaui.caeddigital.net/#!/programa>. Acesso em 10 fev. 2022.

SAUL, Ana Maria Avelar. **Avaliação emancipatória, desafio á teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

SAUL, Ana Maria Avelar. Referenciais freireanos para a prática da avaliação. **Revista de educação PUC-Campinas**, n. 25, p. 17-24, 2008.

SAUL, Ana Maria Avelar. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 8 ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

SAUL, Ana Maria Avelar. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educação e Pesquisa**, v. 41, p. 1299-1311, 2015.

SAUL, Ana Maria Avelar. Paulo Freire na atualidade: legado e reinvenção. **Revista e-curriculum**, v. 14, n. 1, p. 9-34, 2016.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, 2007.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**, v. 67, n. 31, p. 36-49, 2021.

SILVA, Geraldo Vicente; MOREIRA, Eugenio Eduardo Pimentel. **A avaliação da aprendizagem: percepções de alunos acerca dos processos avaliativos desenvolvidos pelo professor**. In: Congresso Internacional de Ensino e Formação Docente, Redenção (CE), 2020.

SOARES, Enílvia Rocha Morato. Avaliar para planejar...Planejar para avaliar. In: VILLAS BOAS, B.; SOARES, E. R. M. **Avaliação das aprendizagens, para as aprendizagens e como aprendizagem: Obra pedagógica do gestor**. Papyrus Editora, 2022.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 2.ed. Petrópolis:Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

THIOLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa ação**. São Paulo: Cortez: autores associados, 1986.

UEMA. **Resolução nº 1393/2019, de 04 de dezembro de 2019**. Regimento Interno aprovado através da Resolução nº 1393/2019 - CEPE/UEMA. São Luís. 2019.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética libertadora da avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 2003.

VILLAS BOAS, Benigma Maria de Freitas. **Virando a escola pelo avesso por meio da avaliação**. Campinas – SP: Papyrus, 2008.

VILLAS BOAS, Benigma Maria de Freitas; SOARES, Enílvia Rocha Morato. **Avaliação das aprendizagens, para as aprendizagens e como aprendizagem: Obra pedagógica do professor**. Campinas – SP: Papyrus Editora, 2022.

URUÇUÍ recebe pontos de internet fornecidos pela Piauí Conectado. **Governo do estado do Piauí**, 2020. Disponível em: <https://www.pi.gov.br/noticias/urucui-recebe-pontos-de-internet-fornecidospelapiauiconectado/#:~:text=A%20cidade%20est%C3%A1%20entre%20as,quil%C3%B4metros%20quadrados%20e%2020.085%20habitantes>. Acesso em: 26 abr. 2021.

APÊNDICES

APENDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO



PPGE

Programa de
Pós-Graduação em Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO (UEMA)
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PPG)
COORDENAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO (CPG)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O (A) senhor (a) está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) do estudo intitulado **“AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**: uma análise das práticas avaliativas em uma escola, no município de Uruçuí – PI”, que será realizada em uma escola pública do município de Uruçuí (PI), cuja pesquisadora responsável é a professora Dra. Ana Lúcia Cunha Duarte (orientadora), é professora da Universidade Estadual do Maranhão, Campus São Luís, do curso de pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) Mestrado Profissional, diretora do curso de Pedagogia do Programa Formação de Professores ENSINAR e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação. É líder do Grupo de Estudos em Gestão e Avaliação (GESTA), cadastrado no Diretório de Grupo de Pesquisa do CNPq e membro do Fórum Estadual de Educação FEE/MA.

O estudo se destina a “analisar as concepções do gestor, coordenador e professores de uma escola dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública, sobre a avaliação da aprendizagem identificando possibilidades e apontamentos necessários à transformação social no município de Uruçuí-PI. Assim, será preciso:

- Identificar as concepções de avaliação da aprendizagem de gestor, coordenador e professores que trabalham em uma escola nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal de ensino de Uruçuí - PI;
- Analisar as possibilidades e apontamentos necessários à avaliação da aprendizagem na perspectiva da transformação social no contexto da rede pública de ensino de Uruçuí-PI;

- Compreender como a avaliação da aprendizagem pode contribuir no processo de transformação social dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede pública de ensino do município de Uruçuí-PI;

- Elaborar um caderno de orientações sobre avaliação da aprendizagem na perspectiva da transformação social no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de Uruçuí-PI.

A importância desse estudo teve como ponto de partida minhas experiências enquanto docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e como profissional atuante na coordenação pedagógica do Instituto Federal do Piauí. Foram anos de reflexões acerca do ambiente escolar, da avaliação da aprendizagem e como esses elementos podem interferir no processo de emancipação do estudante.

A avaliação da aprendizagem, nesse sentido, toma destaque em minhas reflexões, pois é possível observar como ela gera efeitos no processo educacional e por compreender que a escola é um espaço possível para pensar em uma educação baseada na equidade e conscientização dos estudantes. No tocante a essas reflexões, compreendi que as legislações e sistemas de avaliação podem contribuir no que se refere ao processo da avaliação da aprendizagem, haja vista, o trabalho realizado nos anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Uruçuí-PI.

Por isso, entendo que a avaliação da aprendizagem pode ser utilizada como meio de transformação social, trazendo para dentro da escola, uma perspectiva no sentido de fortalecer os processos de conscientização dos estudantes, na luta em prol de transformação de realidades.

Desse modo, o presente projeto de pesquisa se justifica pela sua relevância social, emancipatória e educativa. Propõe reflexões aos gestores acerca das concepções que cerceiam a avaliação da aprendizagem e suas contribuições, por compreender que é nos espaços de gestão é que se desenvolvem a prática de avaliar. Entendemos que há diversos tipos de avaliação, mas buscamos aqui uma avaliação da aprendizagem atenta às desigualdades sociais, tangenciada pelas propostas para a educação, que compreendem a avaliação da qualidade na ampliação de seu conceito.

Com a realização do presente estudo, esperamos contribuir com as discussões sobre a temática das políticas de gestão e avaliação da aprendizagem dentro de uma perspectiva de emancipação dos estudantes na rede municipal de ensino de Uruçuí-PI. Pretendemos também colaborar com outros trabalhos que porventura se enveredam na análise de concepções de

avaliação da aprendizagem e suas influências nos processos educacionais dentro do ambiente escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A participação será voluntária, podendo se retirar do processo de pesquisa quando desejar, assim sua contribuição se dará no processo de obtenção dos dados da investigação no momento de realização da entrevista semiestruturada. As quais serão de grande relevância para definição das temáticas e conteúdo a serem abordados na produção do caderno de orientações.

Quanto aos riscos aos sujeitos, é possível que o participante se sinta desconfortável e constrangido ao se expor durante a realização da entrevista, medo de não saber responder ou de ser identificado, estresse, cansaço ou vergonha ao responder às perguntas apresentadas, mas caso o participante se sinta cansado e ache conveniente suspender a participação e retornar em outra oportunidade para refazer, será considerada esta possibilidade.

Os pesquisadores adotarão medidas para minimizar os **riscos**, serão entrevistados de modo individual e particular, além de considerar a possibilidade de adequação de horário e condições para a realização das entrevistas e, portanto, garantindo respeito à privacidade e o bem estar dos participantes.

Os benefícios aos participantes serão: uma reflexão do engajamento de toda a comunidade escolar em prol da aprendizagem dos estudantes, superação das relações burocráticas e verticais, desenvolvimento do pensamento crítico dos discentes, estímulo ao exercício da democracia por todos do âmbito escolar, espírito de coletividade.

Deixamos claro que sempre que os participantes ou a pesquisadora julgar necessário serão esclarecidas cada uma das etapas da pesquisa para que não haja nenhuma dúvida sobre os processos do estudo;

A qualquer momento, o participante poderá se recusar a continuar participando do estudo e ele poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo. Nesse sentido, serão excluídos da pesquisa aqueles que se sentirem desconfortáveis e/ou constrangidos a qualquer momento da pesquisa, e que porventura, não quiserem mais participar.

As informações obtidas através da participação dos sujeitos envolvidos não permitirão a sua identificação, exceto aos responsáveis pelo estudo. A divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto ou em publicações de artigos ou eventos científicos, tendo o anonimato dos participantes preservado;

Os participantes não terão que custear nenhuma eventual despesa da pesquisa. Caso, por algum motivo, os participantes tenham algum custo, serão ressarcidos pelos responsáveis

pela pesquisa, além de serem indenizados por todos os danos que venham a sofrer pela mesma razão.

Finalmente, tendo o (a) participante compreendido perfeitamente tudo o que lhe foi informado sobre a sua participação no mencionado estudo e, estando consciente dos seus direitos, das suas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a sua participação implica, o(a) mesmo(a) concorda em dela participar e, para tanto DÁ O SEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO O(A) MESMO TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço do(a) participante voluntário(a):

Domicílio: Rua Thomas Pearce

Bloco: Nº: 361, complemento: sem complemento

Bairro: Centro Cidade: Uruçuí Estado: Piauí CEP.: 64860-000

Telefone: (89) 9 94664736 Ponto de referência: próximo aos correios

Pesquisador(a) Responsável:

Dra. Ana Lúcia Cunha Duarte. (orientadora).

Telefone: (98) 999627126

E-mail: duart_ana@hotmail.com

Endereço: Cidade Universitária Paulo VI, São Luís – MA.

Pesquisadora Colaboradora:

Dra. Kallyne Kafuri Alves

Telefone: 27 99994 7334

E-mail: kallynekafuri@hotmail.com

Endereço: Cidade Universitária Paulo VI, São Luís – MA.

Pesquisador(a) Colaboradora

Marta Lemos Castro. (orientanda).

Telefone: (89) 98111-5763

E-mail: martalemoscastro50@yahoo.com

Endereço: Uruçuí, PI.

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO

<https://www.uema.br/>

Telefone: (98) 2016-8100

Endereço: Cidade Universitária Paulo VI, Av. Lourenço Vieira da Silva, nº 1000

Bairro: Jardim São Cristóvão CEP 65055-310 – São Luís/MA.

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas, dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), pertencente ao Centro de Estudos Superiores de Caxias. Rua Quininha Pires, nº 746, Centro. Anexo Saúde. Caxias - MA. Telefone: (99) 3521-3938.

São Luís (MA), _____ de _____ de 2022.

Assinatura ou impressão datiloscópica do (a) Participante da pesquisa

Dra. Ana Lúcia Cunha Duarte (orientadora).
Pesquisadora responsável

Dra. Kallyne Kafuri Alves (Coorientadora)
Pesquisadora colaboradora

Esp. Marta Lemos Castro
Pesquisadora colaboradora

APÊNDICE B - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – PERFIL DO (A) GESTOR (A) ESCOLAR



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO



PPGE

Programa de
Pós-Graduação em Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PPG)
COORDENAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO (CPG)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI – ESTRUTURADA 1

A DIMENSÃO DA GESTÃO ESCOLAR

Data de realização: ____/____/____

Caro (a) gestor (a)

Esta entrevista integra o projeto de mestrado intitulado como “**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**”: uma análise das práticas avaliativas em uma escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no município de Uruçuí – PI”. Gostaríamos de contar com a sua colaboração na participação desta pesquisa, cujas informações auxiliarão na elaboração da dissertação e fortalecimento do produto educacional. Deste modo, gostaríamos de esclarecer que sua identidade será mantida em sigilo, seu nome não será citado na divulgação dos resultados e as informações serão utilizadas exclusivamente para os fins de estudos desenvolvidos por meio da referida pesquisa. Desde já expresso minha imensa gratidão!

➤ Dados de Identificação

| | |
|--|--|
| Nome (fictício) do entrevistado (a) | |
| Idade | |
| Sexo | () Masculino () Feminino () Outros. |
| Qual a sua formação acadêmica? | () Magistério () Pedagogia () Outro. Qual? |
| Possui pós-graduação? | () Especialização () Mestrado () Doutorado |
| Se marcou alguma das opções, em qual área se pós-graduou? | |
| O(A) senhor(a) possui alguma formação específica em gestão escolar que não tenha sido mencionada até aqui? | |

| | |
|--|--|
| Há quanto tempo atua como gestor (a) escolar? | () Cinco anos ou menos () Dez anos ou mais () Quinze anos ou mais () Vinte anos ou mais () Vinte e cinco anos ou mais |
| Qual seu regime de trabalho? | () Contratado () Concursado |
| Por qual destas formas de provimento ao cargo de gestão o senhor (a) teve acesso a gestão escolar? | () Indicação () Eleição () Seleção |
| Em qual nível da educação básica você trabalha? | () Educação Infantil () Anos iniciais () Anos fundamentais () Ensino Médio () EJA |
| Em qual turno exerce suas funções? | () Matutino () Vespertino () Noturno |

➤ **Dados sobre a gestão**

- 1 Quais atribuições são desempenhadas no exercício de sua profissão no cotidiano escolar?
- 2 Quais são suas concepções sobre a gestão escolar?
- 3 Quais suas análises sobre sua relação com a comunidade escolar (docentes, discentes, pais ou responsáveis e comunidade externa) dentro da sua gestão?

➤ **Dados sobre gestão escolar e a avaliação da aprendizagem**

- 4 Qual concepção/concepções o (a) senhor (a) tem sobre a avaliação da aprendizagem?
- 5 Em sua opinião, os estudantes dessa escola estão conseguindo ter êxito no processo de ensino-aprendizagem?
- 6 Como você visualiza que deve ser a prática pedagógica do professor no que tange a avaliação da aprendizagem?
- 7 Quais são suas análises sobre a forma em que ocorre a avaliação da aprendizagem no contexto escolar? Acredita que está de acordo com a realidade dos estudantes?
- 8 Enquanto gestor dessa escola comente um momento em que o (a) senhor (a) sente que está contribuindo com a avaliação da aprendizagem da escola.
- 9 De acordo com a realidade atual da escola e o contexto pandêmico que vivenciamos, o (a) senhor(a) percebe que o desempenho dos alunos pode ter repercussão nos indicadores de qualidade do Ideb? Explique.
- 10 Para finalizar, gostaria de comentar mais alguma questão a partir do que conversamos?

APÊNDICE C - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – PERFIL DO (A) PROFESSOR (A)



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO



PPGE

Programa de
Pós-Graduação em Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PPG)
COORDENAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO (CPG)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA 2

A DIMENSÃO DA DOCÊNCIA

Data de realização: ____/____/____

Caro (a) professor (a)

Esta entrevista integra o projeto de mestrado intitulado como “**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**”: uma análise das práticas avaliativas em uma escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no município de Uruçuí – PI”. Gostaríamos de contar com a sua colaboração na participação desta pesquisa, cujas informações auxiliarão na elaboração da dissertação e fortalecimento do produto educacional. Deste modo, gostaríamos de esclarecer que sua identidade será mantida em sigilo, seu nome não será citado na divulgação dos resultados e as informações serão utilizadas exclusivamente para os fins de estudos desenvolvidos por meio da referida pesquisa. Desde já expresso minha imensa gratidão!

➤ Dados de Identificação

| | |
|--|--|
| Nome (fictício) do entrevistado (a) | |
| Idade | |
| Sexo | () Masculino () Feminino () Outros. |
| Qual a sua formação acadêmica? | () Magistério () Pedagogia () Outro. Qual? |
| Possui pós-graduação? | () Especialização () Mestrado () Doutorado |
| Se marcou alguma das opções, em qual área se pós-graduou? | |
| O(A) senhor(a) possui alguma formação específica em docência que não tenha sido mencionada até aqui? | |

| | |
|--|--|
| Há quanto tempo atua como professor (a) dos anos iniciais do Ensino Fundamental? | () Cinco anos ou menos () Dez anos ou mais () Quinze anos ou mais () Vinte anos ou mais () Vinte e cinco anos ou mais |
| Qual seu regime de trabalho? | () Contratado () Concursado |
| Por qual destas formas de provimento ao cargo de professor o senhor (a) teve acesso? | () Indicação () Eleição () Seleção |
| Em qual nível da educação básica você trabalha ou trabalhou? | () Educação Infantil () Anos iniciais () Anos fundamentais () Ensino Médio () EJA |
| Em qual turno exerce suas funções? | () Matutino () Vespertino () Noturno |

➤ **Dados sobre a docência**

- 1 Quais atribuições são desempenhadas no exercício de sua profissão no cotidiano escolar?
- 2 Quais são suas concepções sobre a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental?
- 3 Quais suas análises sobre sua relação com a comunidade escolar (gestor, coordenador, discentes, pais ou responsáveis e comunidade externa) dentro da sua profissão?

➤ **Dados sobre a docência e a avaliação da aprendizagem**

- 4 Qual concepção/concepções o (a) senhor (a) tem sobre a avaliação da aprendizagem?
- 5 Como você avalia a aprendizagem dos estudantes dessa escola? Estão conseguindo ter êxito no processo de ensino-aprendizagem?
- 6 Como você visualiza que deve ser a prática pedagógica em sala de aula no que tange a avaliação da aprendizagem?
- 7 Quais instrumentos avaliativos são mais utilizados são mais utilizados na sua prática pedagógica? Qual(ais) instrumentos avaliativos(s) o(a) senhor(a) considera que avalia melhor, aquele que pode trazer mais representatividade da realidade?
- 8 Enquanto professor(a) dessa escola, comente um momento em que o (a) senhor (a) sente que está contribuindo com a avaliação da aprendizagem dos estudantes.
- 9 De acordo com a realidade atual da escola e o contexto pandêmico que vivenciamos, o senhor percebe que o desempenho dos alunos pode repercutir nos indicadores de qualidade do Ideb? Explique.
- 10 Para finalizar, gostaria de comentar mais alguma questão a partir do que conversamos?

APÊNDICE D - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – PERFIL DO (A) COORDENADOR (A) ESCOLAR



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO



PPGE

Programa de
Pós-Graduação em Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PPG)
COORDENAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO (CPG)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA 2

A DIMENSÃO DA COORDENAÇÃO

Data de realização: ____/____/____

Caro (a) coordenador (a)

Esta entrevista integra o projeto de mestrado intitulado como “**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**”: uma análise das práticas avaliativas em uma escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no município de Uruçuí – PI”. Gostaríamos de contar com a sua colaboração na participação desta pesquisa, cujas informações auxiliarão na elaboração da dissertação e fortalecimento do produto educacional. Deste modo, gostaríamos de esclarecer que sua identidade será mantida em sigilo, seu nome não será citado na divulgação dos resultados e as informações serão utilizadas exclusivamente para os fins de estudos desenvolvidos por meio da referida pesquisa. Desde já expresso minha imensa gratidão!

➤ Dados de Identificação

| | |
|--|---|
| Nome (fictício) do entrevistado (a) | |
| Idade | |
| Sexo | () Masculino () Feminino () Outros. |
| Qual a sua formação acadêmica? | () Magistério () Pedagogia () Outro. Qual? |
| Possui pós-graduação? | () Especialização () Mestrado () Doutorado |
| Se marcou alguma das opções, em qual área se pós-graduou? | |
| O(A) senhor(a) possui alguma formação específica em coordenação escolar? | |
| Há quanto tempo atua como coordenador (a) escolar? | () Cinco anos ou menos () Dez anos ou mais () Quinze anos ou mais |

| | |
|---|--|
| | () Vinte anos ou mais () Vinte e cinco anos ou mais |
| Qual seu regime de trabalho? | () Contratado () Concursado |
| Por qual destas formas de provimento ao cargo de coordenação o senhor (a) teve acesso a gestão escolar? | () Indicação () Eleição () Seleção |
| Em qual nível da educação básica você trabalha? | () Educação Infantil () Anos iniciais () Anos fundamentais () Ensino Médio () EJA |
| Em qual turno exerce suas funções? | () Matutino () Vespertino () Noturno |

➤ **Dados sobre a coordenação**

- 1 Quais atribuições são desempenhadas no exercício de sua profissão no cotidiano escolar?
- 2 Quais são suas concepções sobre a coordenação no contexto escolar?
- 3 Quais suas análises sobre sua relação com a comunidade escolar (docentes, discentes, pais ou responsáveis e comunidade externa) dentro da sua coordenação?

➤ **Dados sobre coordenação e a avaliação da aprendizagem**

- 4 Qual(ais) concepção/concepções o (a) senhor (a) tem sobre a avaliação da aprendizagem?
- 5 Em sua opinião, os estudantes dessa escola estão conseguindo ter êxito no processo de ensino-aprendizagem?
- 6 Como você visualiza que deve ser a prática pedagógica do professor no que tange a avaliação da aprendizagem?
- 7 Quais são suas análises sobre a forma em que ocorre a avaliação da aprendizagem no contexto escolar? Acredita que está de acordo com a realidade dos estudantes?
- 8 Enquanto coordenador, poderia comentar sobre um momento em que o (a) senhor (a) sente que está contribuindo com a avaliação da aprendizagem da escola.
- 9 De acordo com a realidade atual da escola e o contexto pandêmico que vivenciamos, o(a) senhor(a) percebe que o desempenho dos alunos pode ter repercussão nos indicadores de qualidade do Ideb? Explique.
- 10 Para finalizar, gostaria de comentar mais alguma questão a partir do que conversamos?

APÊNDICE E - ROTEIRO PARA CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO



PPGE

Programa de
Pós-Graduação em Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PPG)
COORDENAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO (CPG)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

ROTEIRO PARA CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Este roteiro foi elaborado no intuito de planejar e acompanhar o desenvolvimento das etapas de construção do Caderno de Orientações, produto educacional da pesquisa de Mestrado “**AValiação da Aprendizagem para Transformação Social: possibilidades e apontamentos**” que está diretamente atrelado ao quarto objetivo específico: Elaborar um caderno de orientações sobre avaliação da aprendizagem na perspectiva da transformação social no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de Uruçuí – PI.

| | ETAPA | AÇÕES DESENVOLVIDAS | PERÍODO | OBSERVAÇÕES |
|---|--|--|------------------------|---------------------|
| 1 | Planejamento do Produto Educacional | Desenvolvimento do Caderno de Orientações estrutura, arte. | 22/06/2021 a / / | Etapas em andamento |
| 2 | Organização do material que irá compor o Produto | Mapeamento e classificação do conteúdo nas categorias: Concepções de avaliação da aprendizagem, políticas públicas; relação pedagógica professor/gestor e transformação social. | 24/06/2021 a / / | Etapas em andamento |
| 3 | Avaliação do Produto Educacional | | / / a / / | |
| 4 | Readequação do Produto Educacional | | / / a / / | |
| 5 | Apresentação do Produto Educacional no Seminário de Pesquisa 2 | | / / a / / | |
| 6 | Defesa final do Produto Educacional | | / / a / / | |
| 7 | Materialização do Produto Educacional | | / / a / / | |

APÊNDICE F - ROTEIROS PARA ANÁLISE E TRATAMENTO DO MATERIAL COLETADO EM CAMPO



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO



PPGE

Programa de
Pós-Graduação em Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PPG)
COORDENAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO (CPG)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

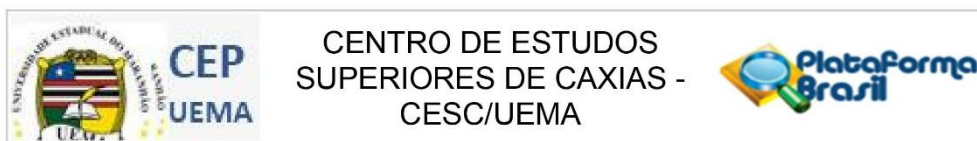
ROTEIROS PARA ANÁLISE E TRATAMENTO DO MATERIAL COLETADO EM CAMPO

Este roteiro visa orientar a análise e tratamento do material coletado em campo, na intenção de propor constantes reflexões sobre as informações apreendidas, se podem ser transformadas em dados e se serão suficientes para promover as interpretações que permitirão realizar a análise de conteúdo da dissertação, atendendo deste modo, aos objetivos propostos e a questão norteadora.

| ROTEIRO 1: INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADA E DIÁRIO DE CAMPO | | | |
|--|--|--------------------------------|--|
| | Interpretação dos dados de acordo com o aporte teórico | Observações do diário de campo | Aspectos apontados por autores que defendem a dinâmica da avaliação para a transformação social: Saul, Freire, Romão, Luckesi, Hoffman, Haydt. Desse modo, serão observados nos gestores no ambiente escolar: a) Processos avaliativos que os gestores utilizam na sua prática pedagógica b) Concepções de avaliações utilizadas no dia a dia escolar c) Processos sociais, dinâmicos, interativos e participativos. d) Orientação para o desenvolvimento e aprendizagem contínuos |
| Com Gestor | | | |
| Com coordenador | | | |
| Com professores | | | |

ANEXO

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: uma análise das práticas avaliativas em uma escola no município de Uruçuí - PI.

Pesquisador: ANA LUCIA CUNHA DUARTE

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 64126422.7.0000.5554

Instituição Proponente: Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.830.362

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa cujo título AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: uma análise das práticas avaliativas em uma escola no município de Uruçuí-PI., nº de CAAE 64126422.7.0000.5554 e Pesquisador(a) responsável ANA LUCIA CUNHA DUARTE. Trata-se de um estudo dialético, de abordagem qualitativa dos dados.

O cenário da realização desse estudo será composto por uma escola pública dos anos iniciais de Uruçuí.

Os participantes desta pesquisa serão: 01 professor, 01 gestor e 08 professores do 4º ao 5º ano do ensino fundamental.

Não foram apresentados os critérios de inclusão. Mas apenas os de exclusão: aqueles que se sentirem desconfortáveis e/ou constrangidos a qualquer momento da pesquisa, e que por ventura, não quiserem mais participar.

Para tanto, as informações desta pesquisa será a entrevista semiestruturada e como técnica de Análise de Dados será utilizado a Análise de Conteúdo, de Bardin.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO GERAL:

Analisar as concepções do gestor, coordenador e professores de uma escola dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública, sobre a avaliação da aprendizagem identificando

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

Bairro: Centro

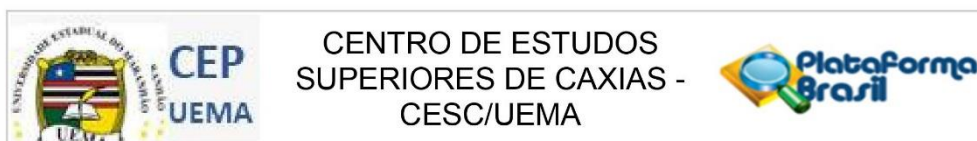
UF: MA

Município: CAXIAS

CEP: 65.600-000

Telefone: (98)2016-8175

E-mail: cepe@cesc.uema.br



Continuação do Parecer: 5.830.362

apresentado. A metodologia é consistente e descreve os procedimentos para realização da coleta e análise dos dados. O protocolo de pesquisa não apresenta conflitos éticos estabelecidos na Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Termos de Apresentação obrigatória tais como Termos de Consentimento, Ofício de Encaminhamento ao CEP, Autorização Institucional, bem como os Riscos e Benefícios da pesquisa estão expostos e coerentes com a natureza e formato da pesquisa em questão.

Recomendações:

O (A) parecerista solicita que as seguintes modificações sejam realizadas no projeto:

- Inserir os critérios de inclusão dos participantes no Projeto;
- Definir o período de coleta, pois afirma o mês, mas não refere qual.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto está APROVADO e pronto para iniciar a coleta de dados e as demais etapas referentes ao mesmo.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|--------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2032520.pdf | 22/11/2022 21:42:05 | | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | projeto_detalhado.docx | 22/11/2022 21:40:43 | MARTA LEMOS CASTRO | Aceito |
| Outros | CARTA_RESPOSTA_assinada.pdf | 22/11/2022 21:37:27 | MARTA LEMOS CASTRO | Aceito |
| Outros | instrumento_coleta_de_dados.pdf | 21/11/2022 21:49:41 | MARTA LEMOS CASTRO | Aceito |
| Outros | curriculo_lattes_martalemos.pdf | 21/11/2022 21:45:08 | MARTA LEMOS CASTRO | Aceito |
| Outros | CURRICULO_LATTES_ANA_IUCIA.pdf | 21/11/2022 21:43:16 | MARTA LEMOS CASTRO | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE.pdf | 21/11/2022 21:39:14 | MARTA LEMOS CASTRO | Aceito |

Endereço: Rua Quinhina Pires, 746 ramal 6382

Bairro: Centro

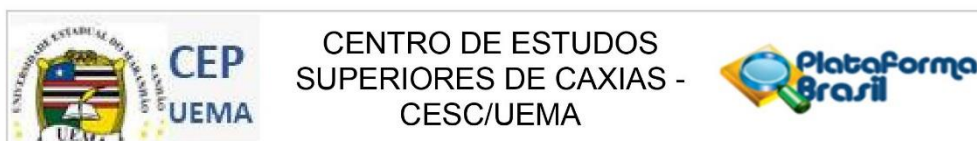
CEP: 65.600-000

UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (98)2016-8175

E-mail: cepe@cesc.uema.br



Continuação do Parecer: 5.830.362

possibilidades e apontamentos necessários à transformação social no município de Uruçuí-PI.

Objetivos específicos:

- Identificar as concepções de avaliação da aprendizagem do gestor, coordenador e professores que trabalham em uma escola dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal de ensino de Uruçuí - PI;
- Analisar as possibilidades e apontamentos necessários à avaliação da aprendizagem na perspectiva da transformação social no contexto da rede pública de ensino de Uruçuí-PI;
- Compreender como a avaliação da aprendizagem pode contribuir no processo de transformação social dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede pública de ensino do município de Uruçuí- PI;
- Elaborar um caderno de orientações sobre avaliação da aprendizagem na perspectiva da transformação social no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de Uruçuí-PI.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos apresentados no projeto são para os participantes da pesquisa e constam tanto no TCLE, quanto no item referente aos aspectos ético-legais na Metodologia do projeto, inclusive com o mesmo texto, o qual: sentir desconfortáveis e constrangidos ao se expor durante a realização da entrevista, medo de não saber responder ou de ser identificado, estresse, cansaço ou vergonha ao responder às perguntas apresentadas, mas caso o participante se sinta cansado.

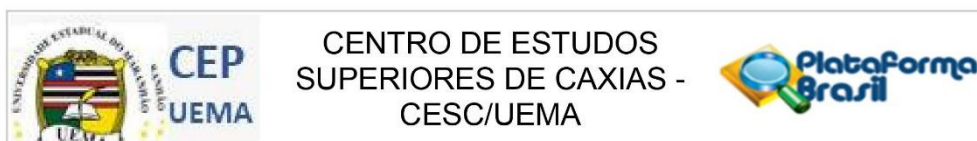
Destaca-se que após a apresentação destes riscos, os(as) pesquisadores(as) apresentam formas de minimizá-los, às quais: os entrevistados de modo individual e particular, além de considerar a possibilidade de adequação de horário e condições para a realização das entrevistas e, portanto, garantindo respeito a privacidade e o bem estar.

Quanto aos benefícios, a presente permitirá uma reflexão do engajamento de toda a comunidade escolar em prol da aprendizagem dos estudantes, superação das relações burocráticas e verticais, desenvolvimento do pensamento crítico dos discentes, estímulo ao exercício da democracia por todos do âmbito escolar, espírito de coletividade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante, apresenta interesse público e o(a) pesquisador(a) responsável tem experiências adequadas para a realização do projeto, como atestado pelo currículo Lattes

| | |
|--|----------------------------------|
| Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382 | CEP: 65.600-000 |
| Bairro: Centro | |
| UF: MA | Município: CAXIAS |
| Telefone: (98)2016-8175 | E-mail: cepe@cesc.uema.br |



Continuação do Parecer: 5.830.362

| | | | | |
|--------------------------------|---|------------------------|---------------------------|--------|
| Cronograma | CRONOGRAMA.pdf | 14/11/2022 16:44:35 | MARTA LEMOS CASTRO | Aceito |
| Orçamento | ORCAMENTO.docx | 14/11/2022 16:25:47 | MARTA LEMOS CASTRO | Aceito |
| Outros | OFICIO_PARA_O_ENCAMINHAMENT O_DO_PROJETO_DE_PESQUISA.pdf | 10/10/2022 16:54:43 | ANA LUCIA CUNHA DUARTE | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores | DECLARACAO_DOS_PESQUISADORE S_.pdf | 10/10/2022 16:54:02 | ANA LUCIA CUNHA DUARTE | Aceito |
| Declaração de concordância | AUTORIZACAO_PESQUISA.pdf | 10/10/2022 16:44:38 | ANA LUCIA CUNHA DUARTE | Aceito |
| Folha de Rosto | folha_rosto.pdf | 10/10/2022 16:43:38 | ANA LUCIA CUNHA DUARTE | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAXIAS, 20 de Dezembro de 2022

Assinado por:
FRANCIDALMA SOARES SOUSA CARVALHO FILHA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

Bairro: Centro

CEP: 65.600-000

UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (98)2016-8175

E-mail: cepe@cesc.uema.br

Criticidade

Criatividade

Reflexão

Qualidade

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO (UEMA)
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PPG)
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS (CECEN)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO (MPE)

Marta Lemos Castro

Caderno com Orientações

Avaliação Emancipatória

uma utopia possível



Uema
UNIVERSIDADE ESTADUAL
DO MARANHÃO

Programa de Pós Graduação em Educação

PPGE

Mestrado Profissional
em Educação

São Luís - MA

Conscientização

Qualidade

Reflexão

Ação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO (UEMA)
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PPG)
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS (CECEN)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO (MPE)

MARTA LEMOS CASTRO

CADERNO COM ORIENTAÇÕES
AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA: uma utopia possível

Produto educacional desenvolvido com base em pesquisa aplicada para integralização do Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

Orientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia Cunha Duarte
Coorientadora: Profa. Dra. Kallyne Kafuri Alves

São Luís
2023

Castro, Marta Lemos.

Caderno com orientações avaliação emancipatória: uma utopia possível [recurso eletrônico] / Marta Lemos Castro. – São Luís: [s.n.], 2023.

35 p. il. :color.

O caderno em formato digital constitui-se produto educacional do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Maranhão.

1.Avaliação da aprendizagem. 2.Avaliação emancipatória.
3.Transformação social. I.Título.

CDU: 37.091.26

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| 1. APRESENTAÇÃO..... | 4 |
| 1.1 Objetivos..... | 5 |
| 1.2 Estrutura do caderno..... | 6 |
| 2 O QUE É AVALIAÇÃO?..... | 7 |
| 2.1 Por que uma avaliação emancipatória?..... | 11 |
| 2.2 Como a avaliação emancipatória pode contribuir na transformação social?..... | 13 |
| 3 ORIENTAÇÕES PARA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA..... | 19 |
| 3.1 Instrumentos avaliativos para a aprendizagem..... | 20 |
| 3.2 Outros instrumentos para a aprendizagem..... | 29 |
| 3.3 Caminhos orientadores complementares da avaliação da aprendizagem na transformação social..... | 29 |
| 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 31 |
| REFERÊNCIAS..... | 33 |
| Às autoras..... | 35 |



APRESENTAÇÃO

Caro(s) educador(es),

Este Caderno com Orientações¹ Avaliação emancipatória: uma utopia possível, compreende uma etapa importante da pesquisa dissertativa aplicada ao Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Idealizamos sua construção no sentido de proporcionar novos horizontes em relação à avaliação da aprendizagem aos educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal de ensino. Nas páginas seguintes, apresentamos reflexões, propostas de leituras e saberes, com o objetivo de ampliar o conhecimento daqueles que se interessam pela temática e desejam vislumbrá-lo a partir de uma ótica emancipadora.



¹ Este produto tem como proposta o formato de um caderno, para que os leitores façam suas anotações e reflexões. Na capa, os *post its* foram utilizados como dinâmica com os participantes da pesquisa e as palavras que aparecem neles, foram as mais utilizadas no estudo desenvolvido.

1.1 Objetivos

Geral:

Aprimorar as reflexões e concepções de gestores, coordenadores e professores sobre avaliação da aprendizagem, além de propor estratégias de melhoria na prática pedagógica avaliativa. Promovendo uma avaliação educacional que priorize a aprendizagem efetiva dos estudantes e contribua para a transformação social.

Específicos:

1. Promover reflexões sobre a avaliação da aprendizagem em uma perspectiva emancipatória.
2. Induzir práticas que contribuam para o êxito do processo de ensino aprendizagem.
3. Propor estratégias de melhorias aos gestores, coordenadores e professores dos anos iniciais do ensino Fundamental por meio de orientações sobre como desenvolver processos avaliativos que corroborem na transformação social.

1.2 Estrutura do caderno

Quadro 1- Etapas do desenvolvimento e construção do caderno com orientações.

| ELEMENTOS | DESCRIÇÃO | OBJETIVOS |
|---|---|---|
| Aspectos conceituais sobre avaliação da aprendizagem em uma perspectiva emancipatória e suas contribuições para a transformação social. | <ul style="list-style-type: none">- O que é avaliação?- Por que uma avaliação emancipatória?- Como a avaliação da aprendizagem em uma perspectiva emancipatória pode contribuir para a transformação social? | Refletir e compreender os pressupostos teóricos sobre avaliação da aprendizagem em uma perspectiva emancipatória. |
| 2. Concepções sobre avaliação da aprendizagem com os participantes da pesquisa | <p>Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem a partir do encontro com os participantes da pesquisa.</p> <p>O que encontramos sobre avaliação emancipatória?</p> <p>O que já sabemos sobre avaliação da aprendizagem?</p> | Refletir sobre a prática pedagógica de professores, coordenadores e gestores, estabelecendo o que foi encontrado e o que já sabemos sobre avaliação emancipatória e da aprendizagem |
| 3. Elementos orientadores para a avaliação da aprendizagem em uma perspectiva emancipatória. | Orientações para a avaliação da aprendizagem em uma perspectiva emancipatória. | Sugestões de atividades e leituras que subsidiem melhorias para uma avaliação da aprendizagem em uma perspectiva emancipatória. |
| 4. Orientações | Indicações de livros, artigos, dissertações, revistas, reportagens que possam complementar os aportes teóricos e práticos de gestores, coordenadores e professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental para a construção de uma avaliação da aprendizagem na perspectiva emancipatória. | Indicar obras que venham a colaborar no conhecimento de gestores e professores dos anos iniciais do Ensino fundamental a fim de auxiliar na construção de saberes que possam contribuir na efetiva aprendizagem dos estudantes. |

Fonte: Produção da autora a partir de referenciais teóricos e da pesquisa de campo.

2

O QUE É A AVALIAÇÃO?

2. O QUE É AVALIAÇÃO?

Olá, educadores, formadores de opiniões!

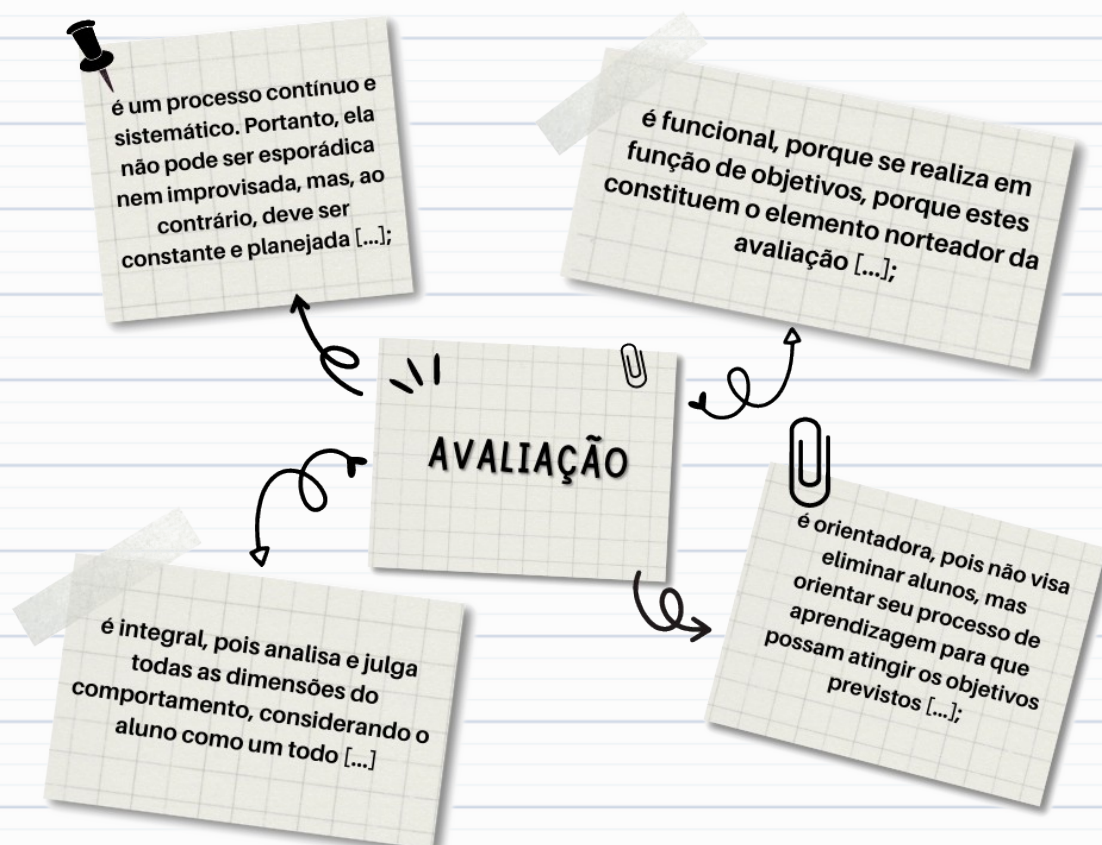
A avaliação é uma temática complexa, que por muitas vezes é utilizada para classificar e mostrar resultados sobre o desenvolvimento dos estudantes.

No entanto, essa não é a melhor forma para vislumbrar a avaliação.

Você deve estar se perguntando: se essa não é a melhor forma, qual seria a mais viável, então?

Pois bem, a temática da avaliação é objeto de estudos de inúmeros estudiosos e pesquisadores e cada um deles traz o seu conceito a partir de sua perspectiva ao longo dos anos.

Neste caderno, trazemos as perspectivas de avaliação que corroboram para a melhoria da educação em seu sentido amplo. Não se pode falar de educação sem trazer a temática da avaliação, pois são termos que caminham juntos. Desse modo, a avaliação precisa seguir alguns princípios básicos para auxiliar o processo de ensino aprendizagem em sua totalidade. Conforme afirma Haydt (2008, p. 13-14):



Nesse sentido, esses princípios nos levam a compreender os diversos elementos que cercam a avaliação, dando importância a todos os requisitos que precisamos compreender e utilizar, mesmo assim, será necessária a reflexão por parte dos educadores. Entendemos a necessidade de compreender e refletir melhor sobre as concepções de avaliação da aprendizagem existentes no meio educacional, e mais especificamente, como a avaliação da aprendizagem pode contribuir no processo de transformação social dos estudantes e educadores do nosso país. Por isso, nos sustentamos nas palavras de Luckesi (2011, p. 175-176), quando afirma:

Na prática escolar, nosso objetivo é que nossos educandos aprendam e, por aprender, se desenvolvam. A avaliação da aprendizagem está a serviço desse projeto de ação e configura-se como um ato de investigar a qualidade da aprendizagem dos educandos, a fim de diagnosticar impasses e conseqüentemente, se necessário propõe soluções que viabilizem os resultados satisfatórios desejados. [...] A avaliação em si é dinâmica e construtiva, e seu objetivo, no caso da prática educativa, é dar suporte ao educador (gestor da sala de aula), para que aja de forma mais adequada possível, tendo em vista a efetiva aprendizagem por parte do educando. A ação pedagógica produtiva assenta-se sobre o conhecimento da realidade do educando, conhecimento esse que subsidia decisões, seja para considerar que a aprendizagem já está satisfatória, seja para reorientá-la, se necessário para a obtenção de um melhor desempenho.

No tocante a essas considerações de Luckesi, é possível confirmar o caráter contínuo e investigativo do processo de avaliação. O educador deve estar empenhado e comprometido com uma visão pedagógica que investigue a realidade social que os estudantes estão inseridos. É de suma importância sempre estar atento às situações de aprendizagens existentes e como elas contribuem para a emancipação de todos os envolvidos, sejam educadores ou estudantes. Nesse sentido, “avaliar não é simples e exige o domínio de conhecimentos e técnicas, além de experiências em processos concretos de avaliação” (ROMÃO, 2008, p. 29).

Neste pressuposto, consideramos a avaliação como um elemento importante em todo o processo, compreendendo desde o processo da aprendizagem dos estudantes até as ações docentes, pois “o próprio educador precisa ser igualmente pesquisado, porque nada de importante se conseguirá sem a devida compreensão do seu papel e sem a sua irrestrita adesão aos trabalhos de avaliação” (VIANA, 2014, p. 175). Portanto, podemos entender que, os processos de ensino-aprendizagem estão

intimamente ligados, e a partir deles podemos identificar pontos para reorientar o processo educacional, evitando desafios já conhecidos.

Conforme aprendemos com Hoffmann (2011, p. 103), “[...] mudar em educação, mudar em avaliação, exige trocas de pele, pois envolve concepções e posturas de vida, e isso é penoso”. Sendo assim, compreendemos a avaliação como um processo de troca em que todos os segmentos da escola estão envolvidos. Assim, Luckesi (2011, p. 43) então afirma que:

[...] a função verdadeira da avaliação da aprendizagem seria auxiliar a construção da aprendizagem significativa; porém, como ela está centralizada nas provas e exames, secundariza o significado do ensino e aprendizagem como atividades significativas em si mesmas e superestima os exames. Ou seja, pedagogicamente, a avaliação da aprendizagem, na medida em que estiver polarizada pelos exames, não cumprirá a sua função de subsidiar a decisão da melhoria da aprendizagem.

Portanto, podemos compreender que os processos avaliativos incluem contemplar o processo de aquisição de aprendizagem como um todo, como também, identificar e analisar em que medida estes objetivos estão sendo alcançados e em que grau, para ajudá-los no seu avanço. Desse modo, “é preciso tentar despertar o querer mudar em todos através de uma crítica ao problema para possibilitar o desequilíbrio” (VIANA, 2014, p. 20). Em meio a isso, torna-se necessário um processo de gestão atento, que possa balizar as ações tanto do sistema, quanto de acompanhamento dos professores. A avaliação é para Freitas et al. (2017, p. 851) é:

Um processo de reflexão coletivo e não apenas a verificação de um resultado pontual. Esta é a maneira mais adequada de se pensar a avaliação em quaisquer níveis: como processo destinado a promover o permanente crescimento. Há que se medir, mas esta não é a parte mais importante; há que se avaliar – esta sim é fundamental. Avaliar é promover no coletivo a permanente reflexão sobre os processos e seus resultados, em função de objetivos a serem superados. Avaliar supõe em algum grau e de alguma forma, medir. Mas medir, certamente, não é avaliar. Portanto, a avaliação é uma categoria intrínseca do processo ensino-aprendizagem, por um lado, e do projeto político-pedagógico da escola, por outro. Não pode ser separada dele como se pretende com as avaliações centralizadas. [...] Não se mede ou se avalia para o sistema, mas sim para o professor e seu coletivo imediato – a escola. As mudanças necessárias devem ser processadas ao nível do projeto político-pedagógico da escola, discutido e implementado coletivamente, ao amparo do poder público.

Nesse sentido, podemos perceber, conforme Freitas (2017), que a avaliação não pode ser vista apenas como validação de resultados específicos, mas sim como um elemento capaz de ressignificar o desenvolvimento contínuo. Avaliar é eminentemente imprescindível para a educação quando utilizada para refletir coletivamente sobre o que a cerca, procurando sempre a superação de paradigmas. Tudo o que é absorvido e gerado deve ser sempre utilizado em prol da melhoria da profissão docente e o desenvolvimento holístico da escola.

2.1 Por que uma avaliação emancipatória?

Você deve estar se perguntando também, o que é essa avaliação emancipatória e por que utilizá-la. Quais são seus objetivos e princípios, e como ela pode contribuir no processo de transformação social dos estudantes.

Nós entendemos que a avaliação é “uma atividade solidária” (MOREIRA; SOUSA; OLIVEIRA, 2015, p. 1201) e os seus “diversos problemas precisam ser pesquisados para que a avaliação realizada na escola venha a ter um papel importante no processo ensino-aprendizagem no qual está integrada” (VIANA, 2014, p. 176). Assim, a partir da realidade pesquisada, é possível estabelecer objetivos coerentes que auxiliem os processos avaliativos a alcançar uma transformação social e emancipatória.

De acordo com Saul (2008, p. 21), essa avaliação tem como objetivos:

[...] iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências no sentido de torná-las autodeterminadas. O primeiro objetivo indica que essa avaliação está comprometida com o futuro, com o que se pretende transformar, a partir do autoconhecimento crítico do concreto, do real, que possibilita a clarificação de alternativas para a revisão desse real. O segundo objetivo aposta no valor emancipador dessa abordagem para os agentes que integram um programa. Acredita que esse processo pode permitir que o homem, por meio da consciência crítica, imprima uma direção às suas ações nos contextos em que se situa, de acordo com valores que elege e com os quais se compromete no decurso de sua historicidade.

Mas, o que precisa ser feito para que essa avaliação aconteça?



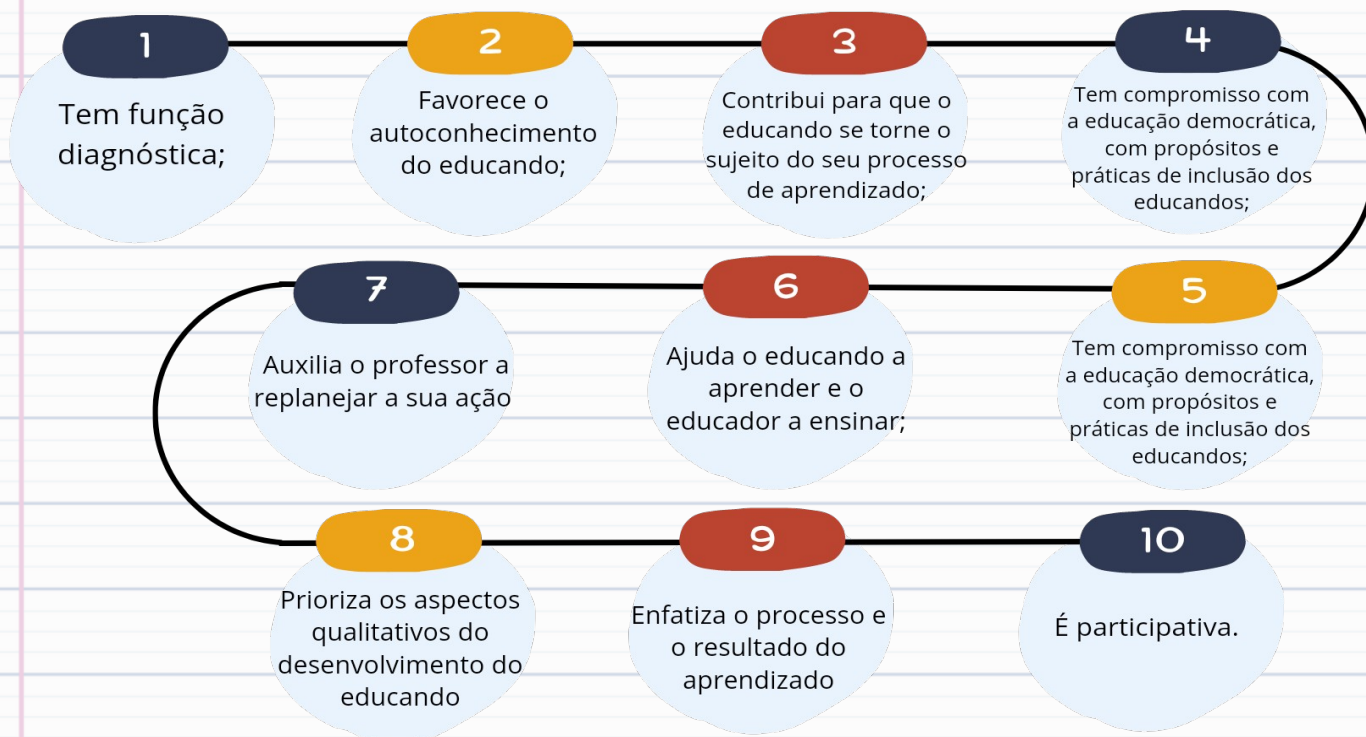
1. Mudar de paradigmas
2. Tornar-se agente crítico de sua própria transformação
3. Redefinição metodológica dos processos avaliativos

No que diz respeito à educação, essa mudança², “na direção de uma avaliação crítico transformadora, requer que se trabalhe na conquista do sonho com uma escola democrática”, como afirma Saul (2008, p. 23).

Como podemos então definir e tornar a escola democrática?

A partir de uma escola preocupada com o fazer, com a ação-reflexão-ação, situada num contexto onde a realidade social é investigada e refletida por todos os envolvidos, trazendo consigo a possibilidade de uma construção social enriquecedora. “Nesse sentido, trabalhar a avaliação da aprendizagem na perspectiva da avaliação emancipatória, traz inúmeros benefícios à aprendizagem dos estudantes. “O paradigma da avaliação emancipatória, [...] descreve, analisa e critica uma dada realidade, visando a transformá-la” (SAUL, 2008, p. 21).

Dentre suas contribuições para a educação dos estudantes, Saul (2008, p. 23) cita:



² Aqui utilizamos a palavra mudança de acordo com o conceito de Freitas (2005, p. 924), que diz que “é uma *construção local* apoiada e não uma transferência desde um órgão central para a ‘ponta’ do sistema.”

Nessa perspectiva, podemos observar que a avaliação emancipatória possibilita a transformação de suas vidas por meio de uma avaliação preocupada com elementos que visem à construção social. “A reordenação do processo avaliativo pela incorporação de alguns princípios do conhecimento-emancipação, em especial da comunidade, [...] permite transformações no processo, dando-se maior ênfase aos aspectos subjetivo e coletivo da avaliação” (ESTEBAN, 2008, p. 26).

2.2 Como a avaliação da aprendizagem em uma perspectiva emancipatória pode contribuir para a transformação social?

Ao falar sobre avaliação da aprendizagem, entendemos que se trata de uma avaliação que está intrinsecamente ligada ao processo de desenvolvimento dos estudantes. Isso ocorre porque consideramos “a avaliação como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem”, pois, “suas finalidades estão intimamente relacionadas às concepções do que significa aprender” (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2017, p. 45).

Dentre os diversos conceitos que ajudam na compreensão da temática, consideramos o termo conscientização inerente para a compreensão e reflexão da realidade social, por compreendermos que para que haja uma transformação social na realidade das pessoas, em prol de uma educação que “[...] deve ao mesmo tempo preparar para um juízo crítico das alternativas propostas pelas elites e dar a possibilidade de escolher o próprio caminho” (FREIRE, 2018, p. 35). Desse modo, para Freire (2018, p. 42):

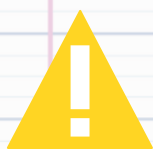
Por essa razão mesma, a conscientização é engajamento histórico. Ela é igualmente consciência histórica: por ser inserção crítica na história, ela implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Ela exige que os homens criem a própria existência com o material que a vida lhes oferece.

A palavra “conscientização”, segundo Freire (2018), carrega um valor utópico, mas não no sentido de algo inalcançável. É uma utopia em que o ser humano, enquanto sujeito do mundo, possa pensar criticamente, deixando de existir

mecanicamente para se apropriar de sua realidade, tomando sempre consciência de onde está e para que veio ao mundo.

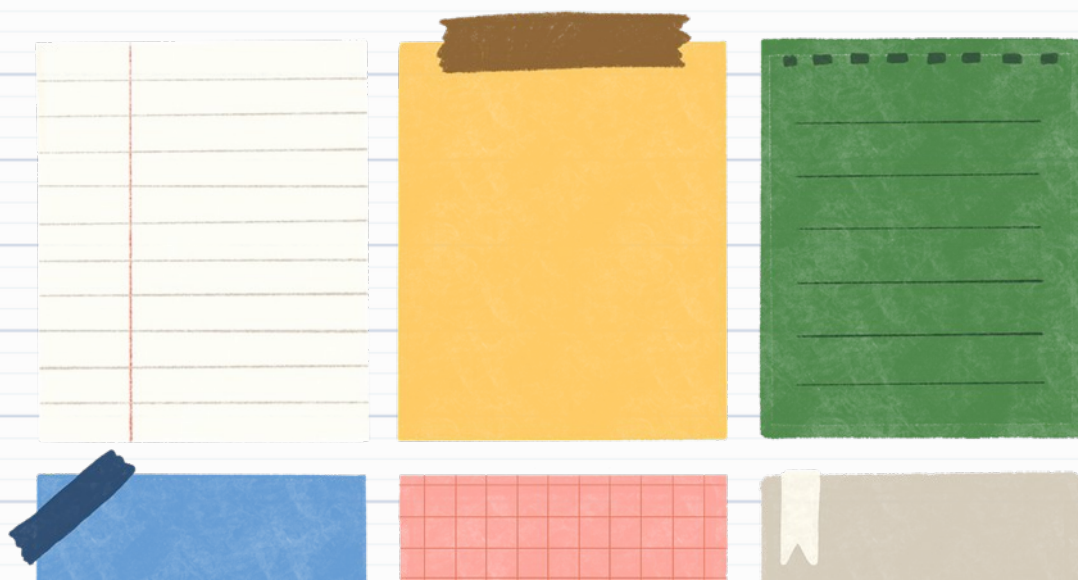
Desse modo, “[...] a utopia não consiste no irrealizável, nem é idealismo, mas, sim, a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, os atos de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por essa razão, a utopia também é engajamento histórico” (FREIRE, 2018, p. 43). A historicidade dos fatos está intimamente ligada à conscientização, pois se trata de “uma apreensão da realidade para uma esfera crítica, na qual a realidade se oferece como objeto cognoscível e na qual o homem assume um posicionamento epistemológico” (FREIRE, 2018, p. 42).

Segundo Freire (2014, p. 51) “a realidade social objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. [...] transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens”. Ou seja, desvelar a realidade é função ímpar para todo e qualquer sujeito que pretende ser sujeito de si e de sua consciência. “É necessária a tomada de consciência sobre o que se executa” (HOFFMAN, 2019, p. 95).



ATENÇÃO: A tomada de consciência é uma tarefa contínua, pois a sua realidade está sempre em constante transformação e mudança. Logo, “quanto mais as massas populares desvendam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se inserem nela criticamente” (FREIRE, 2014, p. 54). Um ser que está sempre atento ao que ocorre, seja no passado, presente ou futuro.

Já vimos que é importante a tomada de consciência, e que esta deve ser contínua, mas, não basta apenas usar o discurso.



O que podemos fazer, então?

É preciso agir sobre a realidade para que se efetive a tomada de consciência, ou seja, é “[...] necessário desestabilizar práticas rotineiras e automatizadas a partir de uma tomada de consciência coletiva sobre o significado dessa prática” (HOFFMAN, 2019, p. 37). Sobre isso, Freire (2018, p. 56) afirma:

É indispensável preparar o homem para tanto, mediante uma educação autêntica: uma educação que liberta, não uma educação que molda, doméstica, subjuga. Isso obriga que se revejam completamente os sistemas tradicionais de educação, seus programas e métodos. O homem só pode participar ativamente da história, da sociedade e da transformação da realidade se for ajudado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade de transformá-la.

Nessa perspectiva, a educação crítica é vista como um meio, uma possibilidade de tornar a tomada de consciência, realidade. Desse modo, uma “[...] educação crítica considera os homens como seres em transformação, como seres inacabados, incompletos, em uma realidade, e com uma realidade igualmente inacabada” (FREIRE, 2018, p. 98). Por isso, em uma educação que visa uma avaliação na perspectiva da transformação social, não cabe uma abordagem neutra, mas sim uma educação que possua a realidade, tornando o sujeito dono da sua própria identidade, consciente do que ocorre ao seu redor, assumindo uma postura crítica e a tomada de consciência que Freire (2018) defende.

Segundo Freire (2019, p. 47), “[...] não há educador neutro, porque não há educação neutra.” Compreendemos, desse modo, que não há neutralidade da educação. A educação deve ser possuidora de uma prática que fortaleça os processos de ensino-aprendizagem através de posturas críticas. Não obstante, não basta apenas desejar que as massas tenham essa postura, é necessário dar-lhes condições para que essa postura seja efetivada.

Como podemos dar essas condições?

Para Freire (2014, p. 55), “[...] a questão não está propriamente em explicar às massas, mas em dialogar com elas sobre a sua ação.” Esse processo do diálogo é inerente ao processo de construção crítica, uma vez que o ato de dialogar traz reflexões e indagações que podem ser transformadoras para a compreensão crítica sobre a realidade social. Sustentamo-nos no pensamento de Soares (2022, p. 8), onde afirmam que “reflexões sobre como se pretende caminhar requer o olhar atento sobre o percurso já trilhado, que serve de norte para a manutenção do que foi produtivo, com eliminação do que não foi e, projeção de novas investidas que, por sua vez, deverão ser reincidentemente analisadas”.

Nesse sentido, “é preciso que fique claro que, por isso mesmo que estamos defendendo a práxis, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante de ação” (FREIRE, 1997, p. 125).



O que acontece se tomarmos para nosso dia a dia uma postura neutra?

Ter uma postura neutra corrobora com o poder do opressor, pois ao tempo em que nos distanciamos da práxis educativa e deixamos de nos posicionar, nos tornamos segundo Freire (1996), hipócritas, reforçando assim, com os processos de opressão. E por isso, defendemos a transformação da sociedade por meio de uma educação utópica, no sentido de ser possível e fazer ser possível a mudança na sociedade, pois, “[...] transformação da sociedade implica sonhar” (FREIRE, 2019, p. 47).

Que educação almejamos?

Sustentando-nos nas palavras de Freire (2019), almejamos uma educação que corrobore com o processo de emancipação dos estudantes. No entanto, para que isso ocorra, é necessária conscientização sobre como mudar os paradigmas e quebrar as barreiras que limitam a qualidade da escola pública. Coadunamos com o pensamento de Freire (2019, p. 61) “cremos que não é a escola que transformará a sociedade, mas terá um papel no conjunto das forças que a estão transformando, como o partido, o sindicato, na crítica à ordem capitalista existente e na formação da consciência socialista.” Acreditamos que a escola pública tem papel imprescindível na transformação social. Freire (2019, p. 63) afirma:

A escola deve ser também um centro irradiador da cultura popular, a disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates de ideias, soluções reflexões, aonde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. O filho do trabalhador deve encontrar nessa escola os meios de autoemancipação, independentemente dos valores da classe dominante. A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser.

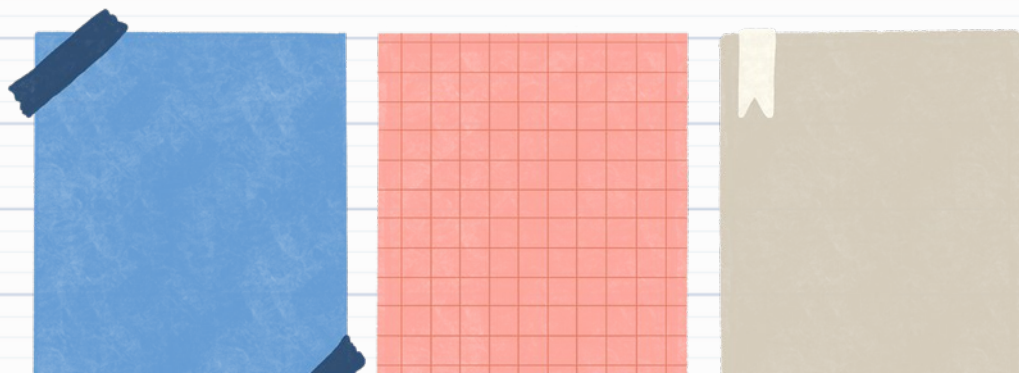
O que é necessário haver para que a escola mude?

Desse modo, reafirmamos aqui a importância que a escola tem na vida dos estudantes. Para que ela mude é necessário haver comprometimento e, antes disso, acreditar que é possível promover mudanças, mesmo que sejam mínimas. São essas mudanças que farão com que a escola pública caminhe em direção de um processo emancipador, um processo que esteja realmente preocupado não só com o desenvolvimento da aprendizagem do estudante, mas também com os aspectos afetivos, sociais.

Compreendemos que o que almejamos não acontecerá rapidamente, levará tempo. No entanto, nossa função de educador é ser resistência em meio a tantos ataques capitalistas que estão mais preocupados em promover rankings e premiar os melhores. Acreditamos que a educação é muito mais do que isso. A educação é o caminho que dá vida e traz possibilidades importantes para todos que nela acreditam e não desistem de lutar.

Por que não podemos tratar avaliação emancipatória e transformação social como sinônimos?

São dois termos bem distintos, mas que não impede de se complementarem. Podem andar juntos, cada um com sua importância e necessidade, respeitando sempre o limite do outro. Tanto a educação quanto a avaliação da aprendizagem, trazem inúmeras contribuições, pois ambos têm valor positivo para trazer benefícios não só na formação educacional, mas em todos os aspectos da vida e desenvolvimento dos estudantes.



3

ORIENTAÇÕES PARA A
AVALIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM NA
PERSPECTIVA
EMANCIPATÓRIA

3. ORIENTAÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA

Nesta seção, apresentamos algumas orientações sobre o fazer pedagógico no que concerne a avaliação da aprendizagem na perspectiva emancipatória. Ressaltamos que estas são apenas inspirações para que você, profissional da educação, possa utilizá-las como suporte em sua prática pedagógica. Dentre elas:

3.1 Instrumentos avaliativos para a aprendizagem

Autoavaliação

Para que a autoavaliação seja efetivamente realizada, é necessário um processo de introdução sobre como fazê-la. É um trabalho contínuo e diário, com intuito de incentivar os estudantes a avaliarem a si mesmos, de forma positiva, com respeito e empatia. É importante salientar que esta atividade não deve envolver notas escolares, pois isso deixaria de colaborar com o processo formativo dos educandos. (VILLAS BOAS: SOARES, 2022).

Então, como podemos realizar o processo de autoavaliação?

Uma das formas mais utilizadas nesse processo é a roda de conversas

Mas, como fazer essas rodas?

Podem ser realizadas com os estudantes sentados no chão, de acordo com a faixa etária das crianças. O importante é que seja um formato confortável para alunos e professores. Nesse momento, o professor estimulará os x'estudantes a pensar sobre o que foi trabalhado naquele dia, destacando sugestões e soluções para possíveis dificuldades. Após um tempo de atividade introdutória, o professor perceberá o momento certo de efetivamente lançar aos alunos algumas perguntas:

- Como nossas atividades podem ficar mais interessantes?
- Vamos pensar em sugestões?
- O que cada um de nós pode fazer para aprender mais?



Essas perguntas darão início ao processo de autoavaliação. O segundo momento se refere efetivamente a atividades que o professor pode utilizar em sala de aula para que aconteça esse processo autoavaliativo, como por exemplo:



Conversas informais entre professor e estudante;



Pequenas peças escritas;



Desenhos feitos pelos estudantes sobre determinado assunto, ou sobre si mesmas.



Escrever sobre si mesmo;



Escrever experiências escolares.



Como eu estou aprendendo?



O que mais facilita o desenvolvimento das minhas atividades?



O que eu ainda preciso aprender?




Como eu me sinto em sala de aula?



Como eu me sinto quando desenvolvo atividades de (português, matemática, ciências, etc)

Avaliação por colegas

Para que essa avaliação ganhe força, é importante que toda a escola desenvolva esse processo avaliativo. É preciso planejá-la previamente, respondendo as seguintes perguntas:

- 
1. Para que será desenvolvida? Qual é seu objetivo?
 2. Como?
 3. Quando?
 4. O que será feito com as informações por ela orientadas?
 5. Como seus resultados se articularão aos provenientes de outros procedimentos de avaliação?
 6. Como trabalhar com os pais para que eles a compreendam, a aceitem e participem de sua realização?

Depois de finalizado o planejamento, é importante discuti-lo com toda a equipe escolar. Não se deve requerer notas ou conceitos. No quadro ³a seguir, apresentamos algumas estratégias metodológicas para o uso da avaliação por pares:

Figura 1 Observação: para cada item a ser avaliado, na forma escrita, o estudante poderá assinalar se o objetivo foi alcançado, se parcialmente alcançado ou se não foi alcançado, podendo anotar as justificativas.

| ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS | AVALIAÇÃO POR COLEGAS |
|---|---|
| Apresentação oral dos estudantes | Em pares, os estudantes poderão analisar e registrar, em um pequeno formulário suas impressões, considerando os critérios previamente negociados. Vários aspectos poderão ser considerados, como a postura, a voz, o conteúdo, as argumentações, a conclusão. |
| Trabalhos em grupos ou apresentação de trabalhos pelos estudantes | Toda a turma poderá participar seguindo roteiro prévio, apontando as potencialidades e as fragilidades do trabalho apresentado, sem atribuir pontos ou notas para o grupo. Todos avaliam e todos são avaliados. |
| Produção de textos (diversos gêneros) pelos estudantes | Em duplas, os colegas podem, antes de a produção ser entregue ao docente, fazer apontamentos ou questionamentos, com base nos critérios estabelecidos e negociados. |
| Dramatização, encenação, apresentação artística | Os pares farão oralmente ou por escrito, as considerações sobre o desenvolvimento das atividades pelos colegas. |

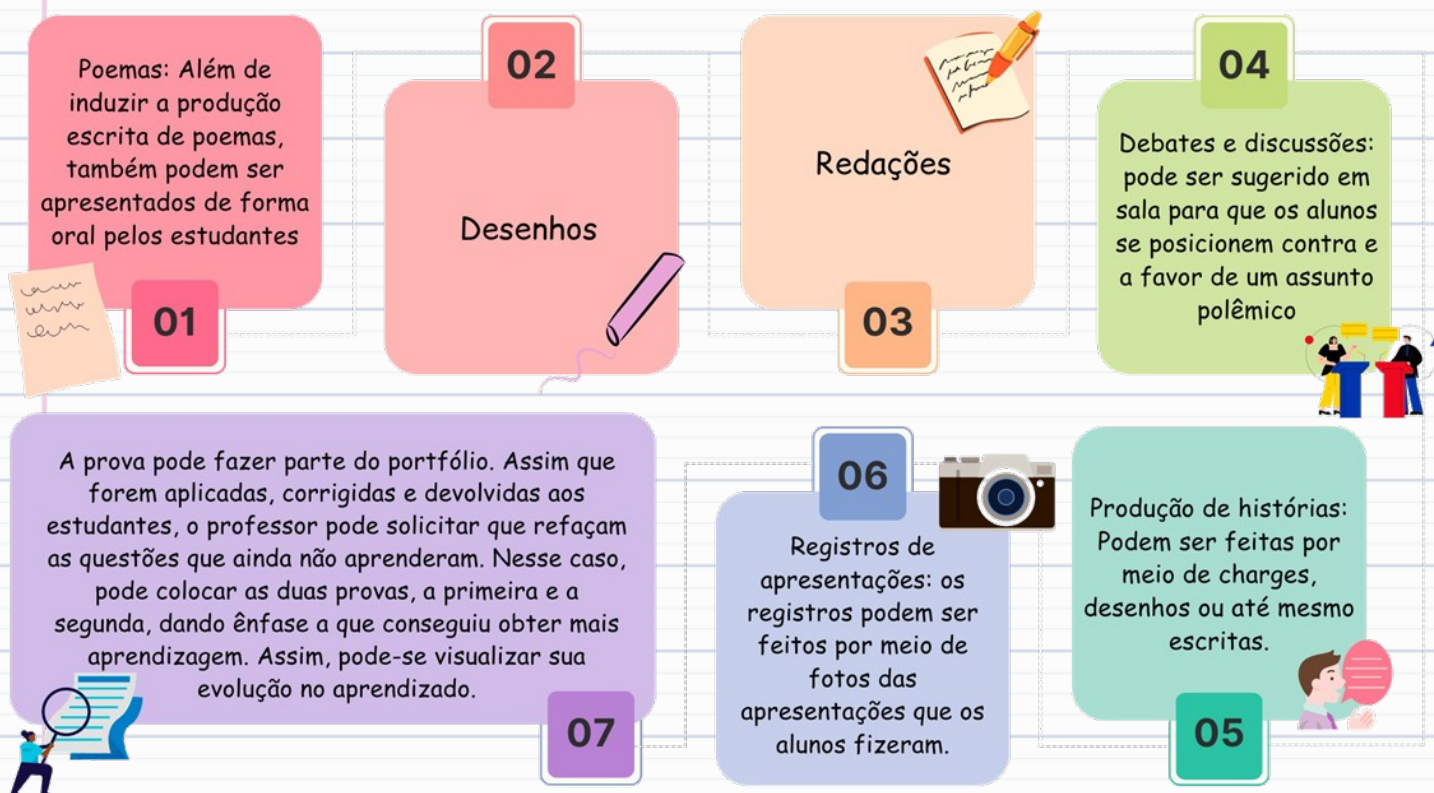
³ Quadro foi retirado do livro Avaliação das aprendizagens, para as aprendizagens e como aprendizagem: obra pedagógica do professor de Villas Boas e Soares (2022).

Portfólio

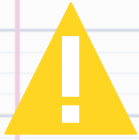
O que é?



Instrumento avaliativo de construção pelos estudantes, com o auxílio do professor e da equipe gestora da escola. Compreende tomada de decisões: Os estudantes têm autonomia em selecionar crítica e cuidadosamente que atividades farão parte (VILLAS BOAS; SOARES, 2022). Sendo assim, o portfólio é uma ferramenta formativa, tendo como principal princípio a criatividade, na qual são incluídos todos os trabalhos realizados pelos estudantes, como por exemplo:



No portfólio, a reflexão é bastante utilizada nesse processo, dando oportunidade aos estudantes de avaliar suas produções e refazê-las sempre que necessário. Para que a reflexão aconteça, é necessário que o professor oriente como ela deve ser feita. Para crianças que ainda não escrevem, pode ser solicitado que desenhem a escola, a turma ou a sala de aula como realmente são ou como gostariam que fossem.



É importante realizar o feedback no portfólio

Como?



1. Escreve de forma legível e respeitosa.
2. Os comentários escritos nas produções dos alunos devem ser de fácil entendimento, sempre transmitindo o que realmente pode ser melhorado.
3. Não colocar comentários vazios como “não gostei” ou “adorei”. Esses comentários não trazem nenhuma contribuição para a aprendizagem dos estudantes.
4. Discutir com a turma como será feita a apresentação dos registros do portfólio, se serão:
 - a) Apresentados na reunião com os professores e equipe gestora;
 - b) Conhecidos apenas pelos alunos;
 - c) Ou com a turma toda.

Como podem ser feitos os registros no portfólio?



1. Na própria produção do estudante;
2. Em folha separada;
3. Escolher a cor da caneta mais adequada para fazer os registros
4. As observações feitas no portfólio deverão ser discutidas com a turma. Se o professor estiver trabalhando a primeira vez esse instrumento avaliativo com a turma, necessita de alguns cuidados:
 1. Orientar seus alunos de como será realizado, quais atividades constarão, etc.
 2. A escola deve informar a família sobre essa construção;

Para que serve o portfólio?



1. Acompanhar o progresso de aprendizagem dos estudantes, identificando as possíveis necessidades de intervenção;
2. Favorecer a ampliação da relação professor-aluno;
3. Reunir atividades de mais de um componente curricular;
4. Possibilitar a análise das capacidades de pensamento crítico dos estudantes, assim como, sua articulação e as resoluções de problemas mais complicados;

5. Proporcionar um trabalho colaborativo;
6. Fornecer desenvolvimento de pesquisas e projetos, seja de leitura, escrita, etc.
7. Comparar as últimas atividades realizadas com as primeiras, favorecendo o acompanhamento do progresso do aluno;
8. Trazer uma sensação de pertencimento ao ensino-aprendizagem;



ATENÇÃO!

- Não há um tempo certo para a construção do portfólio. Pode ser construído em uma semana, um mês, um semestre, ou até mesmo um ano. Isso vai depender dos objetivos que o professor pretende alcançar.
- Deve ser visto como um aliado da aprendizagem.
- O ideal é que toda a escola esteja envolvida na construção dos portfólios.

Qual é o seu ponto de chegada?

O ponto de chegada do portfólio é a autonomia dos estudantes.



Prova escrita

Para que uma prova escrita seja bem elaborada, primeiro é necessário que os objetivos sejam estabelecidos e alinhados com o conteúdo trabalhado em sala de aula, de modo a avaliar de forma adequada o que foi aprendido pelos estudantes.

- Pode-se utilizar de situações-problema envolvendo práticas sociais.
- A prova deve possibilitar o pensamento crítico, criativo e autônomo.
- As perguntas devem instigar a reflexão e a imaginação.

Que verbos podemos utilizar na construção da prova escrita?

Podemos utilizar verbos como diferenciar, relacionar, comparar, organizar, inferir, analisar, criticar, sintetizar, criar, sugerir, produzir, etc.



ATENÇÃO! É importante lembrar que a prova possui limitações, pois não envolve todos os aspectos em que os estudantes se encontram inseridos. Aqui devemos lembrar que os estudantes possuem limitações, principalmente aqueles que possuem um certo tipo de vulnerabilidade social.

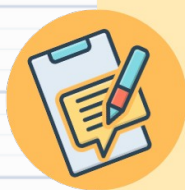
Para que a prova seja um instrumento que proporcione um ambiente mais confortável aos estudantes, como deve ocorrer o seu processo antes, durante e após a sua realização?

- Antes de sua realização, deve discutir com a turma o que será avaliado e os critérios que serão adotados.
- O ambiente deve ser tranquilo antes, durante e após a prova.

O feedback é extremamente importante nesse tipo de instrumento avaliativo.

Mas, como podemos realizar o seu feedback?

1º Momento



Depois de aplicar a prova individualmente, o professor deve:

1. Recolher e fazer anotações somente nas questões corretas.
2. Nas questões erradas não devem ser escritas nenhum comentário, no entanto, é possível refletir sobre:
 - a) Por que o estudante não acertou determinada questão?
 - b) Por que tantos casos de um mesmo erro?
 - c) O que pode ser feito para que isso não volte a acontecer?

2º Momento



Em seguida, distribuir as provas com as questões certas assinaladas e comentadas, refletindo com os estudantes sobre o que acertaram e o que não responderam conforme o esperado.

3º Momento



Recolher novamente as provas e abordar assuntos que foram cometidos erros. Esse momento possibilita que os alunos tirem suas dúvidas.

4º Momento



Depois disso, devolver novamente as provas aos estudantes para que refaçam as questões que erraram.

IMPORTANTE: Todo esse processo é trabalhoso, e demanda tempo e dedicação por parte dos professores e estudantes. No entanto, devemos lembrar que a prova é apenas um instrumento avaliativo e para que ela seja efetivamente um meio de transformação social, é necessário que esse processo ocorra. O que importa aqui é a aprendizagem formativa e não a promoção de notas.

Desafios de aprendizagem: estudantes

O desafio de aprendizagem⁴ é mais uma forma de conhecer melhor seus alunos.

Como realizar?

Solicitar aos estudantes que façam em meia página o seu autorretrato.

Para interpretar essa atividade o professor deve responder às seguintes perguntas:

- Quem é ela?
- O que ela precisa?
- O que vou fazer com ela?



Outros desafios podem ser lançados pelos próprios estudantes:

**ESCREVER
LETRAS
LEGÍVEIS**

**ESCREVER FRASES
COMPLETAS
RESPEITANDO OS
SINAIS DE PONTUAÇÃO
ESTUDADOS**

**ESCREVER
RESPEITANDO
O PARÁGRAFO**

**FALAR
MAIS
BAIXO**

**TAMBÉM PODEM
SER LANÇADOS
DESAFIOS
COLETIVOS PARA
A TURMA**

**APRENDER A
INTERPRETAR
OS TEXTOS**

**SOCIALIZAR
LIVROS LIDOS
DURANTE
TODA A
SEMANA**

**TENTAR
FAZER
A TAREFA
SOZINHA**

⁴Esta e outras práticas inspiradoras encontram-se no livro 'Avaliação formativa: práticas inovadoras de Villas Boas (2019).

3.2 Outros instrumentos para a aprendizagem

Lembramos que tudo o que foi apresentado até aqui são apenas sugestões para auxiliar o processo de ensino aprendizagem no que concerne a avaliação da aprendizagem. Reiteramos que cada professor conhece melhor a sua turma, podendo adaptar de acordo com a realidade vivenciada. Nossa intenção é proporcionar um maior desenvolvimento crítico dos estudantes, a fim de que possam vivenciar a transformação social que tanto defendemos na pesquisa desenvolvida. A seguir, trazemos mais alguns exemplos:



- Seminários
- Entrevistas conduzidas pelos alunos, seguidas de relatos aos colegas e professores
- Produção de programas de rádio, podcasts
- Elaboração de mapas mentais sobre um determinado conteúdo;

3.3 Caminhos orientadores complementares da avaliação da aprendizagem na transformação social

- Diversificar os instrumentos avaliativos. Não necessariamente necessita ser só a prova escrita, há outros meios de avaliar nossos estudantes durante todo o período letivo.
- Definir níveis de dificuldade para cada instrumento utilizado. De acordo com o desenvolvimento do aluno, ou da turma, reformular os critérios utilizados.
- Os pais/responsáveis precisam acompanhar todo o processo de aprendizagem do estudante, mas, para isso, é necessário que a escola os envolva para que haja participação efetiva.
- Desde o início do ano letivo, a escola deve apresentar aos pais como é organizado o ensino, e também, como ocorre a avaliação da aprendizagem.
- Os pais podem e devem colaborar no processo de construção do PPP;
- A escola precisa conhecer o perfil socioeconômico e cultural das famílias;
- As atividades de casa também são instrumentos avaliativos, no entanto é necessário que haja alguns cuidados ao inseri-la na prática pedagógica, como por exemplo:
 1. Quantidade adequada, sem excessos.
 2. Nas reuniões que tiver na escola, procurar orientar os pais de como podem estar orientando seus filhos.



LEMBRETE: tarefa de casa é apenas um complemento. Não deve ser vista como um mecanismo de punição para os que não a fazem, pois existem inúmeras configurações familiares.

4

Considerações finais

4. Considerações finais

Atendendo para o último objetivo específico para esta pesquisa, criamos um caderno com orientações que possibilitem aos gestores, coordenadores e professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, novas formas de perceber e realizar a avaliação da aprendizagem na transformação social.

Pontua-se como gratificante a realização deste estudo, uma vez que, como pesquisadora, sinto-me realizada por poder desfrutar das leituras ligadas à avaliação da aprendizagem em uma perspectiva um pouco diferente da que estamos acostumados. Essa perspectiva está comprometida com a formação social do indivíduo e preocupa-se em libertar e tornar críticas as pessoas envolvidas nesse processo. Os dados (achados) apresentados neste trabalho servem como sustentação para a construção de novos modos de avaliar.

Com este produto educacional, buscamos induzir práticas que contribuam para o êxito do processo de ensino aprendizagem, especialmente no que diz respeito às práticas avaliativas que possam promover a transformação social. Além disso, esperamos que os profissionais da educação dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública reflitam melhor sobre suas intencionalidades, conscientes ou não, que permeiam os processos avaliativos. Eles devem assumir um compromisso com a sociedade, com o objetivo principal de sua transformação e emancipação, através do desenvolvimento de uma gestão, coordenação e docência fortalecedoras de práticas avaliativas que levem à reflexão e à participação dos estudantes e dos profissionais da educação mencionados.



REFERÊNCIAS

- DEPRESBITERIS, L.; TAVARES, M. R. **Diversificar é preciso...: instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem**. Senac, 2017.
- ESTEBAN, M. T. (Org.) **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2008a.
- ESTEBAN, M. T. Silenciar a polissemia e invisibilizar os sujeitos: indagações ao discurso sobre a qualidade da educação. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 21, n. 1, p. 5-31, 2008b.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Cortez, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. – 58 ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, P. **Conscientização** [livro eletrônico], São Paulo: Cortez, 2018.
- FREIRE, P. **Direitos Humanos e Educação Libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo**. Editora Paz e Terra, 2019.
- FREITAS, L. C. et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Editora Vozes Limitada, 2017.
- HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino aprendizagem**. São Paulo-SP: Ática, 2008.
- HOFFMAN, J. **Avaliação: mito & desafio**. – 46 ed. – Porto Alegre: Mediação, 2019.
- HOFFMANN, J. **Grandes descobertas na educação**. Editora Mediação, 2011.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011a.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011b.
- MOREIRA, E. E. P.; SOUZA, R. B.; OLIVEIRA, S. M. C. de. **A formação de professores para ressignificação das práticas avaliativas na educação superior em favor da democratização do ensino**. In: VI Congresso internacional em avaliação educacional, Fortaleza, 2015.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. – 7. ed. - São Paulo: Cortez, 2008.

SAUL, A. M. Referenciais freireanos para a prática da avaliação. **Revista de educação PUC-Campinas**, n. 25, p. 17-24, 2008.

SOARES, E. R. M. Avaliar para planejar...Planejar para avaliar. In: VILLAS BOAS, B.;

SOARES, E. R. M. **Avaliação das aprendizagens, para as aprendizagens e como aprendizagem**: Obra pedagógica do gestor. Papirus Editora, 2022.

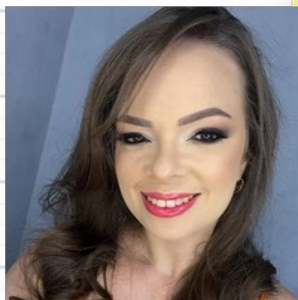
VIANNA, H. M. Avaliando a avaliação: da prática à pesquisa. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 60, p. 170-177, n. especial, dez. 2014. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3334/2950>. Acesso em: 29 out. 2020.

VILLAS BOAS, B.; SOARES, E. R. M. **Avaliação das aprendizagens, para as aprendizagens e como aprendizagem: Obra pedagógica do professor**. Campinas – SP: Papirus Editora, 2022.

VILLAS BOAS, B.; SOARES, E. R. M. **Avaliação das aprendizagens, para as aprendizagens e como aprendizagem: Obra pedagógica do gestor**. Campinas – SP: Papirus Editora, 2022.

VILLAS BOAS, B. M. **Avaliação formativa: práticas Inovadoras**. Papirus editora, 2019.

Às autoras



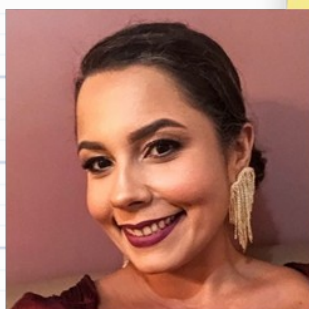
Marta Lemos Castro

Mestra em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (2023). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional do Instituto Superior em Educação São Judas Tadeu, Especialista em Docência do Ensino Superior na Faculdade João Calvino, Especialista em Docência em Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal do Espírito Santo e especialista em LIBRAS-Língua Brasileira de Sinais na Faculdade Dominius, Graduada em "Licenciatura Plena em Pedagogia" pela Universidade Estadual do Piauí (2014) Técnica em assuntos educacionais do Instituto Federal do Piauí - Campus Uruçuí, pesquisadora do grupo de pesquisa GREPAEFDOC do Instituto Federal do Piauí e estudante do grupo de estudos e pesquisas GESTA da Universidade Estadual do Maranhão e professora do Instituto de Educação Superior do Brasil. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, Avaliação da aprendizagem, Coordenação e Gestão Educacional.



Profa. Dra. Ana Lúcia Cunha Duarte

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (1989), Mestrado em Educação pela Universidade Católica de Brasília (2008) e Doutorado em Educação pela Universidade de Brasília (2013). Professora da Universidade Estadual do Maranhão, Campus São Luís, do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) Mestrado Profissional. Diretora do curso de Pedagogia do Programa de Formação de Professores ? ENSINAR e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação. É líder do Grupo de Estudos em Gestão e Avaliação (GESTA), cadastrado no Diretório de Grupo de Pesquisa do CNPq. Membro do Fórum Estadual de Educação FEE/MA. Possui experiência na área de educação, com ênfase em políticas educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: avaliação, gestão, qualidade e formação de professor.



Profa. Dra. Kallyne Kafuri Alves

Doutora e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (2015 e 2019) e Graduada em Pedagogia por esta mesma Universidade (2013). Professora Titular na Faculdade de Música do Espírito Santo. Fixada como bolsista na Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA), integra o Grupo de Estudo sobre Gestão e Avaliação da Educação (GESTA/UEMA) e o Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (GRUFAE/UFES). Tem experiência na Educação Básica e no Ensino Superior. Planeja, organiza e desenvolve pesquisa e ações voltadas à dimensão Político Pedagógica, com atenção às Infâncias e seus contextos, Gestão Educacional, Escolar e Formação de Professores.

Caderno com Orientações

Avaliação Emancipatória

uma utopia possível