

# Gestão Escolar e Avaliação da Aprendizagem

Paradigmas avaliativos tradicionais e  
os desafios do cotidiano escolar

Clecia Simone Gonçalves Rosa Pacheco



Esta obra reflete e tenta compreender a relação entre a gestão educacional e a mudança de paradigmas avaliativos na escola de Ensino Fundamental, analisando a concepção dos professores/gestores sobre a necessidade de mudanças nos modelos de avaliações da aprendizagem, investigando como e quais instrumentos avaliativos estão sendo utilizados na avaliação da aprendizagem dos alunos. A revisão conceitual sobre a complexidade temática busca analisar e registrar concepções de autores de vertentes teóricas aproximadas referendando os pressupostos hipotéticos da pesquisa. A abordagem metodológica apresenta cunho descritivo-analítico, com aspectos quanti-qualitativos, com dados levantados em entrevistas e questionários com os professores, com o gestor escolar e com alunos que corroboram, numa polifonia de vozes, os pressupostos hipotéticos de base: é essencial que os docentes e equipa gestora se conscientizem de que avaliar não é apenas verificar se o aluno foi bem ou mal sucedido e que a avaliação necessita ter como parâmetro avaliar a prática cotidiana do docente. Os professores admitem a premência de mudança na práxis educativa cotidiana, com as urgentes e necessárias mudanças nas práticas avaliativas, minimizando a evasão e a repetência escolar, contribuindo assim para melhorar a autoestima dos alunos. Concluiu-se que as concepções subjacentes à prática dos professores precisam ser revistas, reestruturadas e redimensionadas, pois se enquadram em lógicas a-históricas, utilitaristas e instrumentalistas, desconsiderando a dimensão humana e relacional das práticas de avaliação, necessitando-se estreitar as interfaces da comunidade e da família com a escola para um maior envolvimento no processo educativo buscando a constituição das bases para a cidadania ativa. A pesquisa realizada não apresenta cunho conclusivo, mas como demonstração da clareza sobre a necessidade de mudanças dos tradicionais paradigmas avaliativos objetivando viabilizar o surgimento e a construção de sujeitos-aprendentes, mais críticos e construtivos realmente envolvidos em seu processo de ensino-aprendizagem e de cidadania consequente.



# **Gestão escolar e avaliação da aprendizagem**



---

**Diretor da série:**

Herlon Alves Bezerra

---

**Comitê Científico e Editorial:**

Caroline Farias Leal Mendonça; Leandro de Proença Lopes  
**Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira — Redenção/CE, Brasil**

Helder Manuel Guerra Henriques  
**Instituto Politécnico de Portalegre, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais — Portalegre, Portugal**

Bernadete de Lourdes Ramos Beserra; Léo Barbosa Nepomuceno; Mariana Tavares Cavalcanti Liberato  
**Universidade Federal do Ceará — Fortaleza/CE, Brasil**

Carlos Alberto Batista Santos; Juracy Marques  
**Universidade do Estado da Bahia — Brasil**

Aline Lima da Silveira Lage  
**Instituto Nacional de Educação de Surdos — Rio de Janeiro/RJ, Brasil**

Carlos César Leal Xavier; Pablo Dias Fortes  
**Escola Nacional de Saúde Pública/Fiocruz — Rio de Janeiro/RJ, Brasil**

Ana Carmen de Souza Santana; Dilsilene Maria Ayres de Santana; Francisco Gilson Rebouças Porto Júnior  
**Universidade Federal do Tocantins — Palmas/TO, Brasil**

Carlos Eduardo Panosso  
**Instituto Federal do Tocantins — Palmas/TO, Brasil**

Edson Hely Silva  
**Universidade Federal de Pernambuco — Recife/PE, Brasil**

Alexandre Franca Barreto; Eliana de Barros Monteiro, Marcelo Silva de Souza Ribeiro  
**Universidade Federal do Vale do São Francisco — Petrolina/PE, Brasil**

Ana Patrícia Frederico Silveira, Ana Patrícia Vargas Borges, André Ricardo Dias Santos, Antônio Marcos da Conceição Uchôa, Bartolomeu Lins de Barros Júnior, Clécia Simone Gonçalves Rosa Pacheco, Cristiano Dias da Silva, Edivânia Granja da Silva Oliveira, Eduardo Barbosa Vergolino, Francisco Kelsen de Oliveira, Gabriel Kafure da Rocha, Juliano Varela de Oliveira, Márcia Farias de Oliveira Sá, Maria Alcione Gonçalves da Costa, Matheus Henrique da Fonseca Barros, Rodolfo Rodrigo Santos Feitosa, Sebastião Francisco de Almeida Filho, Tito Eugênio Santos Souza, Valter Cezar Andrade Júnior  
**Instituto Federal do Sertão Pernambucano — Petrolina/PE, Brasil**

# Gestão escolar e avaliação da aprendizagem

**Paradigmas avaliativos tradicionais e  
os desafios do cotidiano escolar**

Clecia Simone Gonçalves Rosa Pacheco

***φ editora fi***

**Direção editorial:** Herlon Alves Bezerra  
**Diagramação e capa:** Lucas Fontella Margoni  
**Arte de capa:** @jrepilf

**O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.**



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da Creative Commons 4.0  
[https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt\\_BR](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR)



<http://www.abecbrasil.org.br>

Série Diálogos Transdisciplinares em Educação - 19

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

PACHECO, Clecia Simone Gonçalves Rosa.

Gestão escolar e avaliação da aprendizagem: paradigmas avaliativos tradicionais e os desafios do cotidiano escolar. [recurso eletrônico] / Clecia Simone Gonçalves Rosa Pacheco -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

197 p.

ISBN - 978-85-5696-290-4

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Avaliação da aprendizagem. 2. Mudanças de paradigmas. 3. Processos de Ensino e de Aprendizagem. I. Título. II. Série

CDD-371

---

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores, métodos e disciplinas

371

Se metade do orçamento de dos gastos militares no mundo fosse investido na educação, os generais se tornariam jardineiros; os policiais, poetas; os psiquiatras, músicos. A violência, a fome, o medo, o terrorismo e os problemas emocionais estariam nas páginas dos dicionários e não nas páginas da vida...

(Augusto Cury, 2003, p.157).





Dedico este trabalho às pessoas honradas, instruídas e educadas para se tornarem depositárias das esperanças da juventude, que floresce agora e florescerá sempre, aos que acreditam que o processo educativo pode e deve propiciar a emersão da alienação, o resgate da autoestima, o exercício consciente da cidadania, a efetivação da dignidade humana, a concretização da felicidade no planeta que nos abriga. Assim, são merecedores dos meus agradecimentos:

- Meus pais - Sr. Sizino e D. Eunice – pela educação recebida, pelo carinho e pela dignidade ensinada através do exemplo.
- Meu esposo Reinaldo Pacheco, que me ensina a cada dia vivenciar e partilhar comigo o amor-doação.
- Meus filhos Ryan e Rayna, pela compreensão em minhas ausências para dedicar-me aos estudos.
- Alunos, Professores, Equipe Gestora e Pedagógica, foco dessa pesquisa, pela disponibilidade e carinho.
- Aos que, como eu, acreditam que educar é, sobretudo, doar-se, partilhar saber e construir possibilidades.



## **Lista de abreviaturas/ siglas**

|        |                                                           |
|--------|-----------------------------------------------------------|
| EMAAFF | – Escola Marechal Antônio Alves Filho                     |
| EF     | – Ensino Fundamental                                      |
| FGV    | – Fundação Getúlio Vargas                                 |
| GRE/PE | – Gerência Regional de Educação do Estado de Pernambuco   |
| LDBEN  | – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional          |
| MEC    | – Ministério da Educação                                  |
| PCNs   | – Parâmetros Curriculares Nacionais                       |
| PCNEF  | – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental |
| PPP    | – Projeto Político Pedagógico                             |
| SEE/PE | – Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco           |



# Sumário

|                                                                                                                                    |               |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| <b>Capítulo 1 - Introdução .....</b>                                                                                               | <b>15</b>     |
| 1.1 Pressupostos hipotéticos .....                                                                                                 | 22            |
| 1.2 Variáveis.....                                                                                                                 | 23            |
| 1.3 Metodologia .....                                                                                                              | 24            |
| 1.3.1 Tipologia da pesquisa.....                                                                                                   | 25            |
| 1.3.2 Universo da pesquisa de campo.....                                                                                           | 28            |
| 1.3.3 População e amostragem.....                                                                                                  | 32            |
| 1.3.4 Instrumentos de pesquisa .....                                                                                               | 33            |
| 1.3.5 Procedimentos metodológicos .....                                                                                            | 34            |
| <br><b>Capítulo 2.....</b>                                                                                                         | <br><b>39</b> |
| 2.1 A integração entre a gestão educacional e a avaliação da aprendizagem: uma<br>ênfase à prática interdisciplinar na escola..... | 39            |
| <br><b>Capítulo 3.....</b>                                                                                                         | <br><b>47</b> |
| 3.1 Aspectos teóricos da avaliação no processo de ensino e aprendizagem.....                                                       | 47            |
| 3.1.1 A evolução da avaliação ao longo da história da educação .....                                                               | 47            |
| 3.2 O fator nota na avaliação .....                                                                                                | 52            |
| 3.2.1 A avaliação na concepção do processo educacional .....                                                                       | 52            |
| 3.2.2 Avaliação x medição .....                                                                                                    | 53            |
| 3.3 Princípios básicos da avaliação.....                                                                                           | 55            |
| 3.4 As funções da avaliação.....                                                                                                   | 58            |
| 3.4.1 Avaliação diagnóstica, formativa, somativa e emancipatória .....                                                             | 58            |
| 3.5 Finalidades da avaliação.....                                                                                                  | 63            |
| 3.5.1 Verificar se os objetivos estabelecidos foram ou não atingidos no<br>processo de ensino e aprendizagem.....                  | 63            |
| 3.5.2 Qualificação do processo de ensino e aprendizagem .....                                                                      | 64            |

|                                                                                                                 |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 3.5.3 Avaliação diagnóstica da aprendizagem .....                                                               | 65         |
| 3.6 Por que avaliar? Definição dos objetivos gerais.....                                                        | 72         |
| 3.6.1 A relação entre objetivos e avaliação.....                                                                | 72         |
| 3.7 Mecanismos e técnicas de avaliação.....                                                                     | 73         |
| 3.8 A dimensão avaliativa .....                                                                                 | 77         |
| 3.9 Qual avaliação se busca construir? .....                                                                    | 79         |
| <b>Capítulo 4.....</b>                                                                                          | <b>83</b>  |
| 4.1 O papel da avaliação no atual contexto educacional escolar .....                                            | 83         |
| 4.1.1 A avaliação segundo os parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental – PCNEF - (1998) ..... | 83         |
| 4.2 Para que, o que e como avaliar?.....                                                                        | 84         |
| 4.3 O perfil dos professores frente às mudanças na educação .....                                               | 86         |
| 4.4 A avaliação e os problemas sociais enfrentados na escola brasileira.....                                    | 90         |
| 4.5 A liderança e a mudança nos paradigmas avaliativos provocam mudanças no clima organizacional escolar.....   | 93         |
| <b>Capítulo 5.....</b>                                                                                          | <b>111</b> |
| 5.1 Sistematização da proposta de avaliação da aprendizagem no Estado de Pernambuco/Brasil.....                 | 111        |
| 5.2 Da avaliação da aprendizagem do aluno .....                                                                 | 112        |
| 5.3 Da recuperação da aprendizagem.....                                                                         | 113        |
| 5.4 Apresentação e análise dos dados documentais e de campo .....                                               | 117        |
| 5.4.1 O projeto político pedagógico da escola e o enfoque .....                                                 | 117        |
| 5.4.2. Os achados da pesquisa de campo .....                                                                    | 120        |
| <b>Considerações Finais .....</b>                                                                               | <b>183</b> |
| <b>Referências bibliográficas e documentais .....</b>                                                           | <b>189</b> |

# Capítulo 1

## Introdução

Em qualquer situação vivencial quando se avalia alguém é primordial buscar facilitar aprendizagens significativas e relevantes dos sujeitos, sejam eles alunos ou não. Na escola se avalia para compreender, para trocar as informações com o avaliado buscando melhorar sua motivação e comprometimento com os processos educativos, sentindo-se reconhecidos e recompensados pelos seus esforços. No entanto, isto vai acontecer se a avaliação não for considerada somente como identificadora de erros, lacunas e problemas, mas como forma de reconhecer esforços, comprovar a construção dos conhecimentos e a incorporação de novas habilidades e atitudes no comportamento e na ação dos sujeitos avaliados.

Os estudos contemporâneos tanto em relação à avaliação de currículos e programas, quanto em relação à avaliação da aprendizagem, apontam novos rumos teóricos tendo como diferencial básico o papel interativo do avaliador no processo, influenciando e sofrendo influência do contexto avaliado, o que passa a conferir ao educador uma grande responsabilidade entendendo-o como altamente comprometido com o objeto da avaliação e com a sua própria aprendizagem do processo de avaliar.

De acordo com Hoffmann (2001, p.16): “Os processos avaliativos tendem, em todos os países do mundo, a adequar-se aos novos rumos, com práticas sendo repensadas pelos professores nas

salas de aula, estudos e pesquisas desenvolvidos pelos teóricos nas universidades”.

Visando a superação da visão simplificada e reprodutivista que a gestão da educação escolarizada tem incorporado ao longo da história da escola ocidental, como consequência do paradigma positivista, Luck (1997) apresenta cinco mudanças que considera fundamentais para que a gestão da educação possa constituir-se como democrática, emancipatória e participativa, cumprindo o papel social e de formação adequada dos sujeitos que a ela acessam. As mudanças propostas por Luck (1997) constituem-se em:

- superação da visão fragmentada para a ótica globalizadora,
- superação da limitação para a expansão de responsabilidade,
- superação da ação episódica para o processo contínuo,
- revisão da hierarquia e burocracia para a coordenação,
- mudança da ação individual para a ação coletiva.

Partindo dos pressupostos elencados pela autora e adicionando o que a pesquisadora em tela tem vivenciado em sua prática escolar diária como profissional da educação, professora/coordenadora, pode-se perceber que, com relação a avaliação, ainda ocorrem bloqueios e resistências por parte dos alunos na hora da avaliação feita através da “prova” ou de “testes”, onde tudo o que eles demonstram saber durante as atividades pedagógicas do cotidiano escolar parece não ter validade e suficiência para demonstrar o seu real aprendizado. Isto decorre da constatação de que em uma grande maioria os resultados das “provas” têm sido decepcionantes, sendo frustrantes quer seja para os alunos, quer seja para professores.

Outra constatação feita pela pesquisadora em suas vivências profissionais no cotidiano escolar é que grande parte dos alunos participa das aulas, perguntam, questionam, tiram dúvidas; porém na hora da avaliação os resultados nem sempre são satisfatórios, o que ocasiona os elevados déficits educacionais comprovados no país, pelos



resultados decepcionantes obtidos quando da aplicação de avaliações padronizadas como o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB -, a Prova Brasil ou Exame Internacional PISA.

Nesse aspecto, nas propostas de inovação com relação aos sistemas escolares deve-se ter presente questões que conduzam a reflexões relacionadas a questões como: a) Que paradigmas presidem as atuais práticas de gestão educacional? b) Que paradigma garantirá a construção da escola cidadã, através de uma gestão democrática e participativa cujos fundamentos sejam embasados na autonomia e na emancipação coletiva de alunos e professores? c) O que tem levado a resistências e reatividades por parte dos sistemas escolares e dos seus profissionais gestores e docentes, com relação a adoção de novas modalidades de avaliação da aprendizagem?

Portanto, somente com o aprofundamento dos estudos sobre o tema se poderá demonstrar, a partir da escola foco da pesquisa, modos e possibilidades para implementar mudanças nos paradigmas avaliativos da aprendizagem, principalmente na escola de Ensino Fundamental, contando com a interação entre gestores, professores e membros da comunidade interna e externa da escola.

Neste sentido, ressalta-se que a pesquisa-análise aqui relatada se constitui em estudo aprofundado sobre os procedimentos de avaliação das aprendizagens dos alunos, sob a óptica dos gestores, dos professores, da equipa gestora e dos alunos, com relação ao processo avaliativo e os desafios enfrentados no cotidiano escolar da Escola Marechal Antônio Alves Filho – EMAAF, localizada em Petrolina, Pernambuco/Brasil.

Levando em consideração que a educação contemporânea, ainda que conserve sua função de transmissão dos conhecimentos já construídos de geração em geração, assume também a responsabilidade e o compromisso com a educação integral e de qualidade, propiciando novas formas de ser, pensar, sentir e agir, se comunicar, produzir e socializar conhecimento.

No entanto, a avaliação do ensino-aprendizagem se torna essencial ao processo de gestão e à promoção de mudanças, pois uma

das funções da avaliação é a de buscar alternativas que permitam a correção de rumos, a transformação da realidade, isto é, a promoção de mudança se constitui no processo de medição entre a realidade que temos e a realidade que queremos.

Assim sendo, a iniciativa dessa investigação decorre da importância de compreender algumas práticas e resultados que fundamentam a necessidade de mudanças nos paradigmas avaliativos no ensino-aprendizagem, tendo em vista o contexto das mudanças no cotidiano escolar. Esse contexto requer a reflexão das práticas avaliativas, do “fazer pedagógico”, traduzindo-se em novas posturas educativas, que rejeitam a concepção reprodutora da educação, concebendo-a como elemento de emancipação e de construção de cidadania do sujeito.

Durante as vivências profissionais da pesquisadora na área educacional, como professora/coordenadora, tendo presenciado por inúmeras ocasiões, que a prática pedagógica tem sido concebida apenas como a utilização de métodos e técnicas que facilitam o “dar aulas”, destaca-se a relevância da pesquisa procedida, partindo-se do pressuposto de que refletir sobre as formas e os resultados dessa prática, assimilando-a num movimento contínuo de reflexão-ação-reflexão, de forma dialética e construtiva, deverá ser compromisso inadiável dos educadores contemporâneos, em todos os níveis e modalidades educacionais.

Entende-se, portanto que a educação necessita com urgência constituir-se num espaço (re)flexível, apesar de vivenciarmos atualmente uma crise paradigmática nos processos do ensinar e do aprender, devido à distância entre o que o educador pensa em fazer e o que ele realmente faz na sua prática diária. Neste sentido, mediante a urgente necessidade de aprofundar estudos sobre a avaliação e seus processos justifica-se o trabalho e a pesquisa realizados.

Justifica-se a sua relevância também desse estudo pela necessidade de buscar formas que permitam tornar os procedimentos de avaliação em um meio peculiar para desenvolver um ensino contextualizado, onde a aprendizagem seja encarada como um

processo de construção, resultante de uma relação em que as atividades/ações dos professores/gestores venham a interferir positivamente no desenvolvimento dos alunos.

Entende-se que a contribuição maior desta pesquisa se revela de modo mais efetivo nas possíveis sugestões que possa apresentar à escola alvo da pesquisa, levando a possíveis mudanças nos procedimentos de avaliação da aprendizagem, frente aos desafios da escola contemporânea, com a aplicabilidade destas mudanças no contexto prático da sala de aula, buscando-se obter melhores desempenhos nos processos avaliativos, ampliando suas possibilidades tanto para os alunos quanto para os gestores e os professores.

Mediante o exposto, delinear-se-iam alguns objetivos para sustentar os pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa proposta, sendo eles apresentados na sequência do presente estudo foi compreender qual a relação entre a mudança de paradigmas avaliativos e os desafios educacionais atuais, analisando a concepção dos professores e da equipe gestora sobre a necessidade de mudanças nos paradigmas de avaliação da aprendizagem do alunado.

Para isso, foi necessário analisar a concepção dos professores e da equipa gestora sobre os procedimentos da avaliação do ensino-aprendizagem do alunado na escola alvo da pesquisa de campo; investigar as concepções e as práticas dos professores em seu cotidiano escolar, na escola alvo da pesquisa, demonstrando a necessidade de inovação metodológica como forma de enriquecimento de seu fazer pedagógico; analisar o que propõem a escola alvo da pesquisa, com ênfase nos aspectos que tratam da avaliação da aprendizagem e de sua relação com a gestão da escola; e sugerir a relevância de se desenvolverem reflexões com os professores e a equipe gestora, acerca do papel da avaliação da aprendizagem, como possível contribuição para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem escolar cotidiano, na escola alvo da pesquisa.

Sabemos que as escolas brasileiras, de modo geral, têm apresentado um contingente de alunos com elevados déficits na

aprendizagem e desmotivados em suas salas de aula, o que nos remete, como educadores, à constante indagação sobre quem e/ou o que produz essa realidade constantemente comprovada pelos resultados obtidos nas avaliações macroestruturais, sejam elas nacionais – como o SAEB, a Prova Brasil - ou internacionais – como o PISA.

As teorias educacionais mais em voga no contemporâneo destacam que avaliação da aprendizagem deve ser realizada mediante a obtenção, em etapas sistematicamente planejadas, de informações precisas sobre os conhecimentos do alunado e de suas decorrências em seu processo de desenvolvimento e formação, ressaltando-se a importância de avaliar o conhecimento expresso pelos seus desempenhos frente às tarefas propostas pela escola. As atitudes expressam a formação e os valores dos sujeitos, sendo que as aprendizagens se relacionam tanto pelo ambiente vivenciado internamente na escola como pelas propostas de atividades vivenciadas pelo alunado externamente a ela. Por isso, a avaliação precisa de ser um mecanismo real e vinculado às práticas educativas através da compreensão de si mesmas e da tomada de decisão racional a partir dos seus resultados.

A avaliação tem um papel importante neste contexto, sendo relacionada à função básica dos professores de incentivar os alunos a realizar descobertas, sendo mais adequada e pertinente quanto mais revele os resultados daquilo que se ensina e que se constrói com o aluno, sempre em acordo com as suas capacidades e possibilidades, e nunca utilizada como forma de poder, punição e autopromoção. Então, é crucial a integração de atividades que promovam a auto avaliação dos alunos e, com isso, recusarem-se fórmulas prontas e acabadas, despertando neles a capacidade de aprender a aprender.

Assim, a avaliação deverá ser um processo integrativo e integrado ao todo escolar, não fragmentado, contextualizado nos processos de ensino e de aprendizagem do cotidiano da escola, fazendo parte determinante do proposto no seu Projeto Político Pedagógico – PPP -, construídos e reconstruídos de forma

participativa, onde todos os elementos envolvidos avaliam e são avaliados, conforme os valores e os pressupostos contidos no referido projeto pedagógico e em consonância com a visão de mundo e a tipologia de sociedade que se tem e que se almeja obter.

No entanto, é comum observar-se que a avaliação está associada a outros termos como: testes quantificados e provas de múltiplas escolhas sem aprofundamento de propósitos e suficientes reflexões sobre seus processos e decorrências, emitindo-se a partir delas as notas que determinarão o sucesso e/ou o fracasso, a promoção e/ou a repetência, comprometendo muitas vezes a vida escolar e social do aluno.

O que se pretendeu identificar a partir da pesquisa proposta foi se, em decorrência da edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – PCNEF - (MEC, 1998) – e das novas concepções pedagógicas, a avaliação passa a assumir dimensões mais amplas, do que a de simplesmente atribuir notas, realizando-se uma série de objetivos que nos demonstrem os avanços, as dificuldades de aprendizagem e as possibilidades dos alunos, pois conforme propõem Macedo, considera-se que: “Avaliar não se trata de verificar se foi bem ou mal sucedido, mas de dominar as razões que levaram ao sucesso ou ao fracasso. Não se trata só de corrigir, mas de pensar sobre os erros” (*apud* Alencar, 1992, p. 134).

Através das reflexões e do diagnóstico feito nesses momentos vão se direcionando ou redirecionando os desafios dos processos de ensino e de aprendizagem, pois conforme diretrizes e concepções pedagógicas atuais, os resultados da avaliação servem de fatores motivacionais para os professores, que podem comprovar os efeitos de sua atividade, compartilhar as vitórias e sucessos de seus alunos, bem como seus insucessos, analisando as dificuldades e identificando as necessidades de mudanças na forma de atuar, nas relações e inter-relações e nas posturas pedagógicas. Daí o porquê de se dar o nome de auto avaliação.

O grande desafio é que não há como “ensinar melhores fazeres em avaliação”. Esse é um caminho que precisa ser construído

por cada um dos sistemas educacionais formais, em qualquer de seus níveis e, por parte dos gestores/educadores, pelo confronto de ideias, repensando e discutindo em conjunto, valores, princípios e metodologias de ação, entender porque e quando seja necessário partir para mudanças nos modelos avaliativos tradicionais que provocam seletividade e alta exclusão escolar e, de forma decorrente contribuem para a mesma exclusão nas dimensões mais amplas do campo social, político e cultural.

Diante dessa complexa temática sobre a necessidade de se empreender mudança nos paradigmas avaliativos atuais, devido a estas práticas não serem mais aplicáveis às condições da contemporaneidade. Ao contrário, tem-se altos índices de fracasso escolar dos alunos, permeado por fatores externos a condição escolar, como: condições socioeconômicas, fatores culturais, necessidade precoce de inserção no mercado de trabalho pela contribuição no sustento da família, porém vale ressaltar que o encaminhamento da pesquisa e estudo realizados se volta para os fatores internos da escola, tendo como enfoque a prática na sala de aula na qual acontece a gestão pedagógica e os decorrentes procedimentos de avaliação da aprendizagem do alunado.

Nesse sentido, já antevendo alguns resultados, pela prática cotidiana da pesquisadora e por estudos realizados com base nos inúmeros autores pesquisados, tem-se o pressuposto prévio de que seja necessário e urgente privilegiar outras formas de aprendizagem, para que ela possa acontecer de maneira mais lúdica, dinâmica, interativa e prazerosa, contribuindo assim para a superação dos déficits e do fracasso escolar, elencando algumas premissas inovadoras no fazer avaliativo do desenvolvimento o alunado.

### **1.1 Pressupostos hipotéticos**

Conforme o exposto e, após observar e analisar o que ocorre no âmbito das escolas brasileiras, mais precisamente na Escola Marechal Antônio Alves Filho – EMAAF, nosso campo de pesquisa,

no que concerne à condução do processo avaliativo, muitas vezes resultando em baixo rendimento, dificuldades relacionais, transtornos e déficits de aprendizagens, entre outros problemas, tem-se que:

- Se gestores/professores/equipe gestora escolar entenderem que avaliar não é apenas verificar se o aluno foi bem ou malsucedido, mas refletir sobre os erros/acertos e analisar se o sucesso ou fracasso da aprendizagem é um “problema” só do aluno, os procedimentos avaliativos passarão a ter sentido real;
- tais procedimentos inovadores nos processos avaliativos do alunado poderão causar rupturas significativas nos paradigmas tradicionais que consideram a avaliação como mera “medida” do conhecimento;
- se houver um cuidado maior por parte dos gestores/professores/equipa gestora, no sentido de introduzirem afetividade, fator emocional, empatia, diálogo, sensibilidade, clareza, maior aproximação com as famílias a minimização dos problemas do espaço escolar será mais significativa;
- tais procedimentos farão diferenças significativas no processo de escolarização formal do alunado de escolas do Ensino Fundamental, obtendo-se assim melhores desempenhos no processo de ensino-aprendizagem.

## **1.2 Variáveis**

V1 - Ausência de trabalhos mais consistentes por parte da equipe gestora, através dos quais se provoque a reflexão dos docentes no que diz respeito ao papel crucial da avaliação do processo ensino-aprendizagem.

V2 - Concepções insatisfatórias/distorcidas acerca da avaliação do ensino-aprendizagem.

V3 - Ausência de entendimento e clareza, por parte dos professores, de que a promoção de mudanças nos paradigmas avaliativos

adotados constitui-se em um processo de mediação entre a realidade que temos e a que queremos alcançar.

V4 - Precário envolvimento da família no processo educativo formal difícil de ser obtido e entendido em suas decorrências práticas e vivenciais.

V5 - Falta de relações interpessoais dialógicas e afetivas, onde o fator emocional seja levado em consideração quando da avaliação da aprendizagem.

V6 - Falta de um trabalho de sensibilização com a equipe e a comunidade escolar para perceber que a avaliação é essencial à educação, inerente e indissociável quando concebida como problematização e reflexão sobre a ação educativa.

V7 - Práticas avaliativas sem a reflexão sobre suas causas e consequências na vida do aluno, com processo meramente mensuráveis sobre seus rendimentos.

V8 - Necessidade de se aplicar uma linguagem clara e contextual nos processos avaliativos, com claros critérios, para maximizar o sucesso do processo de aprendizagem.

### **1.3 Metodologia**

Demo (1996) afirma que a metodologia é uma “preocupação instrumental”, através da qual chegamos a um determinado objetivo, ou seja, ao conhecimento do objeto. Esse conhecimento, para ser científico, deve ser orientado por um método, cujos procedimentos estejam previstos sistematicamente e coerentemente, de forma a possibilitar que os resultados obtidos estejam, o mais próximo possível, da realidade objetiva.

Em decorrência do tema proposto para a realização desta pesquisa o método desenvolvido é embasado no enfoque fenomenológico, onde procurou-se revelar a percepção e o significado da avaliação do processo de ensino e aprendizagem, optando-se por uma pesquisa quanti-qualitativa, usando para



análise e reflexão os pressupostos expressos no embasamento teórico e na análise das entrevistas e questionários feitos e aplicados durante a pesquisa investigativa.

Os questionários foram aplicados com o **Grupo 2** (equipe de professores) que ministram aulas nas turmas do 6º e 9º ano do Ensino Fundamental. Já as entrevistas narrativas serão aplicadas ao **Grupo 1** (Equipe Gestora e Equipe Pedagógica [coordenação]) e com o **Grupo 3** (alunos) do 6º e 9º ano do Ensino Fundamental, do turno vespertino da EMAAF/Petrolina/PE/Brasil.

Os resultados obtidos na aplicação de tais questionários e entrevistas são explicados e/ou detalhados mais adiante, mais precisamente, nos procedimentos desta pesquisa.

### 1.3.1 Tipologia da pesquisa

O estudo foi desenvolvido a partir de pesquisas teórico-bibliográficas, documentais e de campo, apresentando nível descritivo do tipo levantamento cuja preocupação fundamental foi conhecer e desvendar uma realidade no campo educacional, levando delas os aspectos referentes e adequados ao seu melhor entendimento com características descritivas, apoiadas em dados e informações de uma população específica e de documentos analisados.

A pesquisa teórico-bibliográfica foi realizada mediante levantamento das teorias de base, através de pesquisa em livros e artigos disponíveis e acessíveis, pois conforme Lakatos e Marconi (2001) a primeira técnica refere-se à documentação indireta que representa o levantamento teórico-bibliográfico que, de acordo com Ruiz (1996), consiste na busca de fontes de referências em livros, artigos científicos, publicações periódicas publicadas e acessíveis ao público em geral sobre o tipo de conhecimento que interessa para o trabalho como um todo.

A base teórica foi extraída dos autores pesquisados e devidamente elencados no referencial teórico, os quais abordam

temas acerca da avaliação da aprendizagem que já foram mencionados na justificativa deste trabalho, e para compreensão e aprofundamento teórico das temáticas relacionadas à pesquisa tratando-se de temas vinculados ao histórico da educação, a complexidade da questão escolar na contemporaneidade, às questões da aprendizagem e da autonomia da escola. Nesse âmbito, foram pesquisadas obras de autores como Edgar Morim (2003), Pedro Demo (1996), Isaura Beloni (2000), Michel Foucault (1991), Cipriano Luckesi (1990), Libâneo (1989), Hamilton Werneck (1993), entre outros.

As entrevistas foram realizadas com os gestores e a equipe pedagógica e com os alunos por se tratar de uma técnica adequada para coleta de informação numa pesquisa de caráter qualitativo, pois estabelece uma interação entre entrevistado e entrevistador, permitindo a este se aprofundar na conversação para colher maior número de informações ou de esclarecimentos. Conforme Lakatos e Marconi (2001) a entrevista pode ser fundamentalmente de duas formas:

**Padronizada ou estruturada** – segue um roteiro com perguntas predeterminadas normalmente direcionadas a um grupo de pessoas previamente selecionadas com amostragem populacional. O instrumento é construído com perguntas fechadas, ou seja, as respostas são indicadas, sendo que as vantagens desse tipo de instrumento se devem ao fato de o entrevistador obter com rapidez as respostas durante a entrevista e a tabulação dos resultados obtidos é bastante simples.

**Despadronizada ou não-estruturada** – o pesquisador é livre para fazer as perguntas que considerar pertinentes e adequadas, sendo que esse tipo de entrevista favorece a coleta de dados, pois permite o aproveitamento das falas do entrevistado em inferências construentes por parte do entrevistador.

Utilizou-se também na recolha de dados em campo o instrumento do tipo questionário, que consiste em um instrumento de coleta de dados essencial para a investigação social; de acordo com Lakatos e Marconi (2001) este consiste em um instrumento de recolha de dados que pode ser composto por perguntas abertas ou fechadas, dependendo das características e da tipologia da população amostral que se pretende investigar.

Assim, na pesquisa de campo foram utilizados os instrumentos de pesquisa adequados à modalidade qualitativa de investigação, pois que, segundo Triviños (1987, pp. 128-130), esta modalidade qualitativa apresenta características básicas, a saber:

- concentra sua atenção num ambiente natural, o contexto onde serão obtidos os dados, que deve ser observado como sendo parte de uma realidade maior cujos significados são avaliados na sua prática social;
- é fundamentalmente descritiva, pois os fenômenos observados são descritos acrescidos e impregnados das significações que o ambiente lhe transmite e, são cheios de subjetividade por parte de quem os descreve;
- se preocupa com o processo em si, e sua visão do fenômeno não é somente uma visão momentânea; procura conhecer sua estrutura mais profunda, mesmo que não seja observável, para entendê-la e descobrir como ela realmente acontece;
- analisa os dados de forma indutiva; essa análise não parte de um pressuposto (hipótese) já elaborado, todavia parte de conhecimentos teóricos que se tenha disponíveis como ponto de partida;
- procura essencialmente o significado que o fenômeno tem em seus pesquisadores, porque o sentido que as pessoas envolvidas no fenômeno em estudo lhe dão é produto de sua vivência cotidiana.

Finalmente, as pesquisas qualitativas conhecidas como etnográficas, têm recebido variadas denominações e, segundo Triviños (1987, p. 124), são conhecidas também como “estudo qualitativo, interacionismo simbólico, perspectiva interna,

interpretativa, etnometodológica, ecológica, descritiva, observação participante, pesquisa fenomenológica, pesquisa-ação, pesquisa-naturalista (...)", entre outras denominações.

### 1.3.2 Universo da pesquisa de campo

A pesquisa de campo teve como foco de abrangência geográfico-espacial a Escola Marechal Antônio Alves Filho – EMAAF - que se localiza no Município de Petrolina no Estado de Pernambuco.

**Mapa 1 – Mapa do Estado de Pernambuco – Brasil**



Fonte: Agência Estadual de Pernambuco (2011).

O Estado de Pernambuco é uma das 27 unidades federativas do Brasil, está localizado no centro-leste da Região Nordeste do país, sendo banhado pelo Oceano Atlântico. Ocupa uma área de 98.311 Km<sup>2</sup>. (pouco menor que a Coreia do Sul), com uma população em torno de 8.734.194 habitantes, possuindo uma densidade demográfica de 80,65 hab./Km<sup>2</sup>.

A rede de ensino do Estado de Pernambuco funciona a partir das Gerências Regionais Ensino, denominadas de GRE's, adotando o Programa de Modernização da Gestão, que é um programa focado na melhoria dos indicadores educacionais do Estado, trabalhando a

gestão por resultados, tendo como objetivo consolidar as unidades de ensino, a cultura da democracia e da participação popular, baseada em diagnóstico, planejamento e gestão.

A Secretaria de Estado da Educação – SEED-PE - criou o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco - IDEPE, composto pela combinação dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco e do Fluxo Escolar – SAEPE - que consiste em dados estatísticos colhidos anualmente nas escolas da rede de ensino estadual, para avaliar o desempenho do alunado.

Neste contexto, pode-se assim ter um “design” básico dos procedimentos de avaliação da aprendizagem do alunado da rede estadual de ensino, destacando-se a possibilidade de obter dados claros e precisos sobre os resultados obtidos em todas as escolas e em todas as classes escolares da referida rede de ensino do Estado de Pernambuco.

## Mapa 2-Mapa das GRE's do Estado de Pernambuco Brasil



Fonte: Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (2016).

A legenda a seguir, contempla as informações destacadas no mapa 2.

## GERÊNCIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO

|                                           |                                                   |
|-------------------------------------------|---------------------------------------------------|
| 01 - Recife Norte                         | 09 - Agreste Centro Norte (Caruaru)               |
| 02 - Recife Sul                           | 10 - Agreste Meridional (Garanhuns)               |
| 03 - Metropolitana Norte                  | 11 - Sertão do Moxotó-Ipanema (Arcoverde)         |
| 04 - Metropolitana Sul                    | 12 - Sertão do Alto Pajeú (Afogados da Ingazeira) |
| 05 - Mata Norte (Nazaré da Mata)          | 13 - Sertão do Submédio São Francisco (Floresta)  |
| 06 - Mata Centro (Vitória de Santo Antão) | 14 - Sertão do Médio São Francisco (Petrolina)    |
| 07 - Mata Sul (Palmares)                  | 15 - Sertão Central (Salgueiro)                   |
| 08 - Vale do Capibaribe (Limoeiro)        | 16 - Sertão do Araripe (Araripina)                |

\* FRONTEIRAS DAS REGIÕES DE DESENVOLVIMENTO MARCADAS EM PRETO

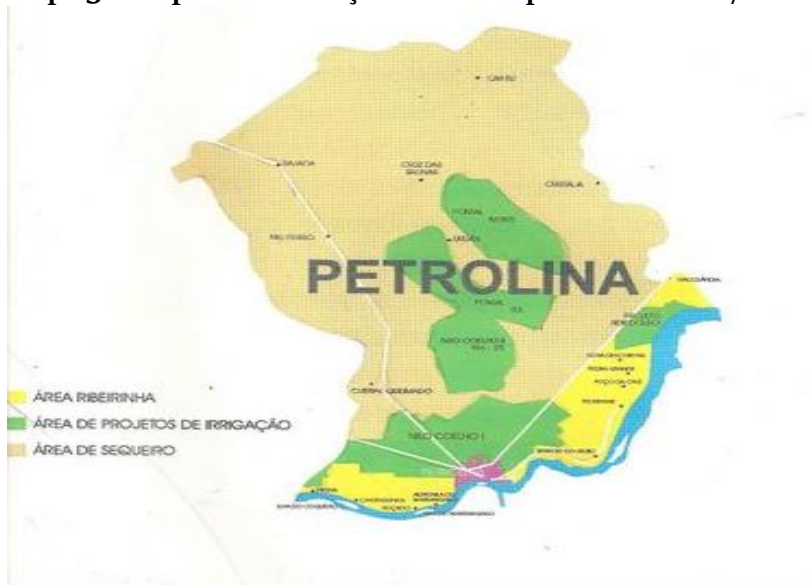
Dentro do contexto geográfico-espacial do Estado de Pernambuco está o Município de Petrolina, com uma área de aproximadamente 4.559 Km<sup>2</sup>, com população estimada em 268.338 habitantes (IBGE, 2007), distando 722 Km da capital Recife/PE e fazendo divisa com o Município de Juazeiro/BA. Ambas os municípios são banhados pelo único rio genuinamente brasileiro – o Rio São Francisco e, interligadas pela ponte Presidente Dutra.

O clima semiárido e a irrigação fizeram de Petrolina o 2º maior centro vinícola do Brasil. Políticas de incentivos fiscais, com grande dose de honestidade, tornaram a região um celeiro de frutas tropicais (manga, uva, coco, melancia, melão, banana, dentre outras), que são exportadas para todo o mundo.

Assim Petrolina tem sua economia concentrada na agricultura, com destaque para o setor da fruticultura irrigada, sendo a uva o principal produto exportado. Saem anualmente de Petrolina, 5 milhões de litros de vinhos, em duas safras e meia por ano. Os setores do comércio e serviço têm, cada um aproximadamente 15% de participação na economia local. A pecuária baseia-se na produção de bovinos, caprinos e ovinos.

Petrolina é a mais bem estruturada cidade do Sertão pernambucano, situada às margens do rio São Francisco, possui praias fluviais, dispõe também de outras atrações turísticas, que vão da gastronomia a um patrimônio histórico-cultural, além de dispor de um aeroporto estruturado para exportação de produtos derivados da região.

### Mapa 3 – Mapa da localização do Município de Petrolina/PE



Fonte: SEF/Brasília (1997)

### Foto 1 – Cartão Postal de Petrolina-Ilha do Fogo



Fonte: Google Imagens (2009)

Dentro deste universo petrolinense está localizada a Escola Marechal Antônio Alves Filho – EMAAF, que atende a um público em torno de 1.300 alunos, funcionando nos três turnos (matutino, vespertino e noturno), atendendo ao Ensino Fundamental (foco da pesquisa) e Ensino Médio, funcionando com 12 turmas em cada turno.

**Foto 2 – Parte externa da Escola Marechal A Alves Filho - EMAAF/2009.**



Fonte: Autora (2009)

### **1.3.3 População e amostragem**

Para a pesquisa em tela foi destacada como grupo-alvo da investigação de campo, a população estudantil de uma das Unidades Escolares pertencentes à Rede Oficial de Ensino do Estado de Pernambuco, região do Nordeste do Brasil.

A amostragem populacional foi destacada a partir da comunidade escolar da Escola Estadual Marechal Antônio Alves Filho - EMAAF – com cerca de 10 (dez) alunos do Ensino Fundamental (6º e 9º anos), do turno vespertino, de ambos os gêneros, de nível socioeconômico-cultural heterogêneo, de cerca 15



(quinze) professores das referidas séries do Ensino Fundamental, além da equipe gestora da referida escola - gestor, gestora-adjunta, secretária e coordenadoras pedagógicas, em número de 17 (dezessete) profissionais entrevistados.

#### 1.3.4 Instrumentos de pesquisa

Os instrumentos de pesquisa foram selecionados e preparados em função dos objetivos a serem atingidos e propostos na presente pesquisa.

Devido ao fato de que a pesquisadora é componente do quadro funcional da Escola pesquisada, algumas facilidades foram detectadas, revelando assim os longos anos de prática como Supervisora Escolar no exercício das Atividades de Coordenadora Pedagógica, foi possível vincular os estudos teóricos aos campos de atuação prática, facilitando os registros das observações (diretas e indiretas) que nos forneceram os dados prévios e estimuladores e que motivaram a realização da pesquisa.

Sendo assim, visando a ampliação e a possível corroboração dos pressupostos hipotéticos da pesquisa, foram utilizados como instrumentos de levantamento de dados: **Aplicação de questionários** – com os professores (Grupo 1) do Ensino Fundamental, buscando detectar a realidade resultante da utilização de métodos avaliativos tradicionalmente, onde o corpo docente não tem mudado sua *práxis* pedagógica e a família se faz ausente e/ou distante do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, buscar detectar suas predisposições às mudanças paradigmáticas avaliativas e suas percepções em relação aos alunos e as formas relacionadas com os mesmos.

**Entrevista Narrativa** – com a Equipe Pedagógica (coordenadores) (Grupo 2), por ser uma técnica adequada para a coleta de informação numa pesquisa de caráter qualitativo, onde o pesquisador realiza uma interação direta com o sujeito pesquisado

e, com a Equipe Gestora para detectar o que tem sido feito para o (re)pensar de transformações da *práxis* avaliativa no contexto escolar. Segundo Lakatos e Marconi (2001) a entrevista é um instrumento de grande valia na coleta de dados porque estabelece uma interação entre entrevistado e entrevistador, permitindo maior aprofundamento na conversa visando colher, maiores informações a respeito do assunto pesquisado. Além da Equipe Gestora, foi utilizado também este instrumento de levantamento de dados com os alunos (Grupo 3), para entender quais são as expectativas, as aspirações e a opinião dos mesmos com relação ao processo de aplicação e a necessidade de mudança nos instrumentos avaliativos.

### **1.3.5 Procedimentos metodológicos**

Toda a pesquisa teve origem na inquietação diária, a partir dos resultados obtidos pelo alunado no processo de avaliação do ensino-aprendizagem. A disparidade que ocorre entre o que se ensina e o que se aprende é demonstrada nos resultados das provas, testes, entre outros. Atuando como Supervisora Pedagógica, na função de Coordenadora, tem-se observado cada instrumento de avaliação preparado pelos professores na tentativa de melhor adequá-los e temos nos deparado com situações inusitadas, ao dizer aos professores muitas vezes com muitos anos no exercício de magistério que o instrumento por ele elaborado não está condizente com as situações previstas para avaliar o aluno.

Assim, toda a coleta de dados foi efetuada pela pesquisadora, a fim de evitar distorções, sendo que utilizamos os seguintes procedimentos para a realização da investigação de campo:

- a entrevista a narrativa com os alunos, que foi realizada após uma palestra e reflexão sobre a problemática e se constituiu em dois momentos:
- o primeiro momento com os alunos do Ensino Fundamental, turno vespertino, do 6º ano e o segundo momento, com os alunos

do 9º ano. Foram utilizados recursos diversos, tais como: Datashow, vídeo, papel, caneta, onde eles se expressaram, narrando numa mini redação como se sentem diante de um resultado negativo no processo avaliativo bimestral/anual;

- as informações colhidas foram analisadas e registradas em formato de relatório, cujos dados depois foram convertidos num quadro demonstrativo das opiniões colhidas e é apresentado no capítulo V, da presente dissertação;

- os questionários foram aplicados aos professores de classes do Ensino Fundamental com questões abertas e fechadas e, após a análise e a organização prévia dos dados, passou-se a fase do tratamento desses mesmos dados, os quais foram convertidos em dados quantitativos e apresentados em gráficos e/ou tabelas demonstrativas, para as respectivas e posteriores análises qualitativas sobre os mesmos. A aplicação dos mesmos aconteceu durante o intervalo de uma reunião pedagógica para planejamento decorrida na escola alvo da pesquisa;

- o mesmo formato de questionário foi aplicado à equipe gestora da escola alvo, sendo que os relatos apresentados estão apresentados também no capítulo V, conforme o proposto na fase de planejamento da pesquisa, seguidos das respectivas análises, visando corroborar os pressupostos hipotéticos propostos. O referido questionário foi aplicado durante expediente cotidiano na escola, num horário de intervalo para almoço;

- com a equipe pedagógica foram feitas entrevistas narrativas, sendo as mesmas efetuadas durante um encontro de coordenadores na escola alvo, sendo que posteriormente essas narrativas são apresentadas em gráficos seguidos das respectivas análises qualitativas, cujos dados se extraíram de análises comparativas aos demais dados levantados pelos instrumentos de recolha de dados, aplicados aos demais grupos de pesquisa, sempre à luz dos referenciais teóricos estudados.

O presente relatório dissertativo é composto por seus elementos pré-textuais, uma Introdução, e 5 (cinco) capítulos, as conclusões, as referências bibliográficas, os apêndices e os anexos ilustrativos.

Sendo assim, a estrutura da dissertação é composta por partes específicas, porém inter-relacionadas, sendo que, na Introdução, são apresentados os dados amplos do planejamento da pesquisa, tais como: o objeto de pesquisa, as questões norteadoras, os objetivos, os pressupostos hipotéticos, as variáveis e a metodologia de ação investigativa.

No capítulo I, a partir de autores como Davis (2002), Beloni (2000), Ristoff (1995), Fazenda (1979), entre outros, são expostas algumas abordagens sobre a integração entre a Gestão Educacional e a Avaliação da Aprendizagem, que versa sobre a necessidade do fazer pedagógico ser modificado para que a gestão escolar seja eficaz.

No capítulo II referem-se dados sobre o desenvolvimento histórico dos procedimentos de Avaliação da Aprendizagem na escola brasileira e algumas tipologias e procedimentos neles utilizados, tais como: a avaliação como medida, a avaliação como gestão, avaliação diagnóstica, avaliação formativa, avaliação somativa, avaliação classificatória, avaliação mediadora, avaliação emancipatória, entre outros tipos de avaliação, sendo desenvolvido a partir da pesquisa bibliográfica de acordo com os autores mencionados Viana (1991), Tyler (1949), Bloom (1963), Gadotti (1993), Marques (1977), Turra (1989), Zélia Mediano (1994), Nool (1965), Carvalho (1987), Moretto (2002), Hill (1981), Antunes (2002), entre outros.

No capítulo III apresentam-se abordagens teóricas sobre o papel da avaliação na educação atual, enfatizando o processo de avaliação dentro dos novos Parâmetros Curriculares Nacionais PCNEF (1998), além de esboçar sobre o perfil dos educadores face às mudanças na educação atual. Este capítulo tem como suporte teórico alguns autores mencionados, além de Davis e Espósito

(1990), Luckesi (2001), Vasconcellos (1995), Saul (1994), MEC-Brasil (1998), sendo os dados dispostos em gráficos e quadros seguidos das respectivas análises qualitativas, em vinculação com a teoria estudada.

No IV capítulo apresenta-se uma abordagem sobre a liderança e a mudança nos paradigmas avaliativos e o clima organizacional escolar, tendo como pressupostos teóricos as considerações de autores como Gutemberg (2001), Stephaen (2001), Bennis (1972), Azeredo (2001), Argyrys (1976), Foucault (1978), Perrenoud (1993), entre outros aspectos tratados no texto do relatório dissertativo.

No V e último capítulo versa-se sobre a sistematização da proposta de avaliação da aprendizagem no Estado de Pernambuco/Brasil, tendo como princípio norteador a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN-MEC-Brasil - Lei 9394/96, além do suporte teórico de Hoffmann (1991) e, neste capítulo, são expostos os resultados das entrevistas/questionários aplicados à equipe gestora, aos professores e alunos entrevistados e do 6º e 9º anos da Escola Marechal Antônio Alves Filho - EMAAF - em gráficos estatísticos, seguidos das respectivas análises qualitativas.

Nas considerações finais, à guisa de conclusão, a partir das análises aprofundadas sobre o problema da pesquisa, as questões, os objetivos, os pressupostos hipotéticos e as variáveis elencadas, foi possível verificar a pertinência dos pressupostos hipotéticos levantados e das descobertas efetuadas a partir das análises dos dados recolhidos na pesquisa de campo e no decorrer do processo investigativo que resulta no presente relatório dissertativo, com as sugestões e as possíveis decorrências de sua aplicabilidade prática no campo da escolarização formal na escola alvo e em outras instituições escolares da mesma natureza.



## Capítulo 2

### **2.1 A integração entre a gestão educacional e a avaliação da aprendizagem: uma ênfase à prática interdisciplinar na escola**

O êxito de uma escola é avaliado pelo desempenho de seus alunos. Se os alunos, cada um em seu ritmo, conseguem aprender continuamente, sem retroagir, a escola é sábia e respeitosa. Se seus alunos são frequentadores assíduos das aulas, seguros de sua capacidade de aprender e interessados em resolver os problemas que os professores lhes propõem estará cumprindo o papel de torná-los pessoas autônomas, capazes de aprender por toda vida. Se os alunos estão sabendo ouvir, discordar, discutir, defender seus valores, respeitar a opinião alheia e chegar a consensos, ela pode se orgulhar de estar formando cidadãos. E, mais que tudo, se ela conseguir oferecer uma educação de boa qualidade a todos os seus alunos, independentemente de sua origem social, raça, credo ou aparência, certamente é uma escola de sucesso. Esse sucesso é uma construção. Depende da participação de toda a equipe escolar e, sobretudo da atuação de suas lideranças.

Os gestores precisam trabalhar com os professores a concepção de escola que desejam implementar e, de acordo com essa concepção, definir como será o Projeto Político Pedagógico – PPP – da escola e a prática de seus professores, de maneira a promover a aprendizagem contínua dos alunos. Compete aos líderes também discutir e implementar formas de avaliação, não só para cumprir exigências legais como para responder à necessidade que cada escola tem de obter um diagnóstico de sua atuação, para que possa reforçar

seus pontos fortes e corrigir seus rumos, quando necessário (DAVIS, 2002, pp.77-78).

A presença de liderança, de coordenação, é indispensável na vida de uma equipa: alguém que tenha uma visão global da situação e que saiba aonde quer chegar, incentivando o grupo a pensar e a “colocar a mão na massa” para executar o que foi previsto; que aponte a direção do trabalho, apoiando o grupo durante sua execução e levando cada um a superar suas limitações. Essa pessoa será o mobilizador do trabalho coletivo, o articulador do processo de elaboração e desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico – PPP - da escola. Essa tarefa é grande, mas pode ser muito gratificante.

O sucesso do trabalho do gestor depende do empenho e do saber-fazer pedagógico dos demais participantes da escola. Mas só ele pode conduzir o grupo. É tarefa do líder gestor a apresentação de proposição de atividades instigantes, provocadoras e, ao mesmo tempo, variáveis, para transmitir confiança e imprimir uma perspectiva de sucesso. É preciso acionar todos os conhecimentos e habilidades, além de manter a persistência para despertar o interesse e a vontade de todos. Conforme afirma Davis (2002, p. 100): “A atuação do gestor é fundamental na transformação da escola em um espaço vivo e atuante, no qual o foco central seja o aluno.”

De acordo com o ponto de vista de Davis (2002), a avaliação é um instrumento a serviço da gestão escolar e, para tanto, a avaliação desperta tanta resistência na maior parte das pessoas porque, tradicionalmente, ela tem sido usada como um instrumento de controlo para adequar as características dos indivíduos às exigências de dadas situações ou circunstâncias. No entanto, o problema não é da avaliação, mas do uso que dela se fez. Na realidade, avaliar é condição essencial de qualquer ação intencional. Se arquitetarmos algo, com determinados objetivos, como saber se os resultados esperados foram alcançados?



É através da avaliação que se revela se a escola está cumprindo seu real papel e oferecendo educação de qualidade, sendo parte essencial do trabalho docente a elaboração participativa e colaborativa do planejamento escolar.

Entende-se que neste sentido, a avaliação jamais deverá ser vista, nem utilizada, como arma para ameaçar ou punir o avaliado, seja ele o aluno, o professor ou o gestor. Ao contrário, o objetivo é centrar esforços para que as dificuldades detectadas na fase de diagnósticos para a elaboração dos planejamentos possam ser superadas.

Partindo destes pressupostos, é possível afirmar que a avaliação do desempenho do aluno deve ser entendida como um instrumento a serviço da aprendizagem, da melhoria do ensino do professor, do aprimoramento da escola. É importante que se avalie para aumentar a compreensão do sistema de ensino, das práticas educativas, dos conhecimentos dos alunos e, também para esclarecê-los a respeito de seus pontos fortes e fracos, dos conteúdos que merecem mais destaque. Neste sentido, avaliar permite a tomada de consciência de como estamos atuando enquanto educadores cotidianos.

É reconhecida a importância da produção acadêmica brasileira no âmbito da avaliação, mais especificamente, no que diz respeito à avaliação da aprendizagem. O que é importante é questionar a dissociação entre a produção e a prática, visto que, se a produção avançou, por que a prática continua ainda a reproduzir mitos e valores já tão contestados e superados teoricamente?

Um dos mitos que ainda vigora nas escolas é que avaliação é uma tarefa centrada na relação professor-aluno e limitada à aprendizagem do aluno.

Avalia-se a produção cognitiva do aluno, muitas vezes, por meio de instrumentos limitados e padronizados e, quando o professor é sensível, avalia-se, no máximo, o processo de ensino de determinada turma ou disciplina. Mas para aí. Continua sendo uma avaliação entre “as quatro paredes da sala de aula”. Os resultados

serão, no mínimo, insuficientes ou, até mesmo, equivocados. (Davis, 2002, p. 114)

De forma pertinente, Belloni (2000) considera que a avaliação institucional visa aperfeiçoar a qualidade do ensino, da aprendizagem e da gestão institucional, com o objetivo maior de transformar a escola contemporânea em uma instituição comprometida com a aprendizagem de todos, visando a construção de uma sociedade mais participativa, responsável e democrática.

Nesta perspectiva, a avaliação é mais do que um debate técnico, isto é, ela implica um debate ético e político sobre os meios e os fins da educação. Assim ela poderá ser um instrumento poderoso para a construção e/ou destruição do conhecimento, depende de como seja utilizada.

A avaliação não é importante porque separa os bons dos maus alunos, mas porque permite promover um ensino de qualidade para todos. É ela quem indica a gestores e professores onde estão os tropeços e qualidades, onde é preciso investir mais e onde se pode caminhar com segurança. Sem avaliação, não saberíamos se os objetivos propostos estão sendo atingidos, demonstrando quais conteúdos precisam ser repensados e revistos pelos professores. Identifica as áreas a serem priorizadas na capacitação dos profissionais em serviço, quais alunos devem ir para reforço e recuperação, quais práticas pedagógicas precisam ser revistas. Sem avaliação, não podemos atacar o ensino ineficiente e excludente que sempre tende a privilegiar uma minoria.

A avaliação constante, ou contínua, permite que um problema de aprendizagem seja prontamente percebido, de modo a que se tomem rapidamente as providências necessárias para superá-lo, diz Davis (2002).

Muitas vezes, o problema está com o aluno, que precisa de mais tempo para aprender, outras está com o professor, que ainda não encontrou a forma de melhor ensinar àquele aluno. O que não é permissível é que o professor atribua apenas ao aluno o fracasso na hora da avaliação, visto que ao avaliar o professor deve estudar,

propor e implementar mudanças no cotidiano da escola, afirma Ristoff (1995), e essas mudanças não podem ser feitas pelo aluno. Orientações teóricas mais recentes fazem críticas aos currículos compartimentados em disciplinas estanques, sugerindo a adoção de uma perspectiva interdisciplinar, que facilite a compreensão do conhecimento como um todo integrado e inter-relacionado. Essa postura transtorna antigas formas de organização do ensino e, também, a prática pedagógica, mas encerra uma visão mais ampla do papel da escola, representando um significativo avanço na forma como se dá a produção do conhecimento no interior dos sistemas escolares.

Mediante estes pressupostos, é possível dizer que interdisciplinaridade é a proposta de estabelecer comunicação entre as disciplinas escolares, o que não é fácil, mas que também está longe de ser impossível. A interdisciplinaridade não é ciência, mas é o ponto de encontro entre o movimento de renovação da atitude frente aos problemas de ensino e pesquisa e a aceleração do conhecimento científico. Ela surge como uma crítica a uma educação por “migalhas”, fragmentação do conhecimento. Interdisciplinaridade não é uma panaceia que garantirá um ensino adequado, ou um saber unificado, mas um ponto de vista que permite uma reflexão aprofundada, crítica e salutar sobre o funcionamento do mesmo.

Conforme I. Fazenda (1979) uma real interdisciplinaridade é antes uma questão de atitude; supõe uma postura única frente aos fatos a serem analisados, mas não significa que pretenda impor-se, desprezando suas particularidades.

Neste sentido, o que se pretende, ao propor a interdisciplinaridade como *atitude* capaz de revolucionar os hábitos já estabelecidos, como forma de passar de um saber setorizado a um conhecimento integrado, a uma inter- subjetividade, é sobretudo frisar que a partir desse novo enfoque pedagógico, já não é mais possível admitir-se a dicotomia ensino-pesquisa, visto que nela, a pesquisa constitui a única forma possível de aprendizagem.

De acordo com Heloísa Luck (2003, p. 54): “A superação, da fragmentação, linearidade e artificialização, tanto do processo de produção do conhecimento, como de ensino, bem como o distanciamento de ambos em relação à realidade, é vista como sendo possível, a partir de uma prática interdisciplinar (...)”.

Desse modo, a prática da interdisciplinaridade no contexto da sala de aula, implica na vivência do espírito de parceria, de integração entre teoria e prática, conteúdo e realidade, objetividade e subjetividade, ensino e avaliação, meios e fins, tempo e espaço, professor e aluno, reflexão e ação, dentre muitos dos múltiplos fatores integrantes do processo pedagógico.

Em seu livro *Pedagogia Interdisciplinar*, Heloísa Luck (2003, pp.54-55) afirma que já existem indicações na literatura pertinente sobre o que não pode ser considerado como interdisciplinaridade, alertando para que se evite usar as velhas práticas com novas nomenclaturas. A autora citada aponta alguns itens que são confundidos com práticas interdisciplinares e, na realidade não o são, tais como:

- Trabalho cooperativo e em equipe;
- Visão comum do trabalho, pelos participantes de uma equipe;
- Integração de funções;
- Cultura geral;
- Justaposição de conteúdos;
- Adoção de um único método de trabalho por várias disciplinas.

Dessa forma, é fácil reconhecer que, embora esses aspectos sejam associados à prática interdisciplinar, não podem ser considerados como o processo todo. Apesar disto, muitas vezes são considerados como o ponto de chegada de um esforço no sentido de construir a interdisciplinaridade e não, tal como se propõe, como um passo ou momento desse processo.

Diante do exposto, entende-se que a educação, enquanto se propõe a formar o cidadão para viver uma vida em sentido mais pleno possível de modo que possa conhecer e transformar sua

situação social e existencial marcada pela complexidade e globalidade, mostra necessidade de adotar o paradigma da interdisciplinaridade. No entanto, segundo Luck (2003, p. 56): “Não é ação do ensino que vai garantir tais resultados, mesmo com um enfoque interdisciplinar”, isso porque a qualidade de vida de pessoas depende da conjunção de múltiplos fatores da sociedade como um todo, em relação aos quais os procedimentos de ensino podem apenas auxiliar o educando a compreender.

Portanto, a compreensão da diferença entre objetivo e finalidade é importante, a fim de que se entenda que a prática da interdisciplinaridade, por si, não promove aqueles resultados. Luck (2003, p. 56), vai mais além, e afirma que: “os resultados dependem da determinação de um conjunto muito maior de orientações, e a interdisciplinaridade, por sua vez, de ações e atitudes mais específicas”.



## Capítulo 3

### 3.1 Aspectos teóricos da avaliação no processo de ensino e aprendizagem

#### 3.1.1 A evolução da avaliação ao longo da história da educação

Os primórdios da avaliação da aprendizagem estavam relacionados ao conceito de medidas, em que a ideia principal era medir o conhecimento que o aluno tinha sobre determinado assunto, porém utilizando-se de técnicas não muito convencionais e principalmente sem nenhum padrão estabelecido, sendo dos professores a responsabilidade de julgamento e da avaliação.

As primeiras tentativas de utilização de métodos mais objetivos de avaliação do desempenho escolar do aluno, somente surgiram a partir do século XIX, nos Estados Unidos, quando Horace Manh (*apud* Vianna, 1991, p.7) criou um sistema de testagem. Segundo a história, uma controvérsia entre Manh e os comitês das escolas americanas sobre a qualidade da educação, o que fez com que ele propusesse a experimentação de um sistema uniforme de exames em uma selecionada de estudantes das escolas públicas de Boston.

Através dos resultados dessa experiência, diz Vianna (1991), Manh criou métodos que demonstram à qualidade da educação e sugeriu a possibilidade de se fazerem testes nos programas em larga escala, com a finalidade de sugerir melhorias nos padrões educacionais. Segundo Vianna (1991), entre essas medidas Manh sugeria:

- a substituição dos exames orais por escritos;
- a utilização de quantidades maiores de questões específicas, ao invés de poucas questões gerais;
- e o desenvolvimento de padrões mais objetivos do alcance escolar.

Na Europa, principalmente em França e Portugal, com Piéron e Laugier, houve um aprofundamento na chamada docimologia (ciência do estudo sistemático dos exames, em particular do sistema de atribuições de notas e dos comportamentos dos examinadores e examinados), ao evidenciar, através de seus estudos, a instabilidade das avaliações no tocante às diferenças inter e interindividuais e à precisão dos testes (Vianna, 1991, p. 14).

No entanto, a grande revolução no sistema de avaliação existente até então, ocorreu nos Estados Unidos; com Ralph Tyler (1949), que foi quem provocou um grande impacto na literatura com seu “Estudo dos oito anos”, realizado com Smith (*apud* Vianna, 1991), no qual defendia a inclusão de uma variedade de procedimentos avaliativos, tais como: testes, escalas de altitudes, inventários, questionários, fichas de registros e outras formas de coletar evidências sobre o rendimento dos alunos com relação à consecução dos objetivos curriculares (Tyler, 1949); e com Bloom (1963), que defendia a ideia de que o domínio da aprendizagem é teoricamente disponível para todos, se houver possibilidade de encontrar os meios de ajudar cada estudante.

Uma fundamentação para seu ponto de vista era encontrada nas normas de avaliação de muitos testes padronizados de rendimento. As aplicações sucessivas demonstram que critérios selecionados atingidos pelos melhores estudantes em um ano, eram atingidos pela maioria dos estudantes em período posterior. A partir dessa ideia, criou a noção de aprendizagem, cuja intenção é preparar o aluno, e o processo de avaliação, que tem a intenção de verificar se o aluno se desenvolveu da maneira esperada.

Bloom (1963) era contra o uso de testes realizados, porque acreditava que a finalidade desses instrumentos deveria ser



determinar o domínio ou a falta de habilidade, oferecendo, tanto ao aluno quanto ao professor, informações para a melhoria dos desempenhos ainda não totalmente dominados ou incentivos, no caso dos objetivos já alcançados.

Muitos estudos foram desenvolvidos por alguns pesquisadores e, entre eles destaca-se a afirmativa de Werneck (2001, p. 15) ao dizer que nós: “ensinamos demais e aprendemos de menos [porque] há uma preocupação interna com a quantidade daquilo que se aprende e pouquíssima preocupação com a qualidade (...)”, evidenciando assim, a justificativa das flutuações das notas escolares, de professor para professor, e mesmo entre uma avaliação e outra, realizada pela mesma pessoa, com determinados intervalos temporais. As notas atribuídas aos alunos variam em função não apenas dos conhecimentos hipoteticamente demonstrados por esses alunos e sim de outros fatores entre os quais sobressaem, sem dúvida alguma, os ligados à própria personalidade do professor.

Os resultados dos avanços nesses estudos fizeram com que os educadores passassem a dirigir seus esforços no sentido de um aprimoramento cada vez mais amplo das medidas educacionais. O sistema avaliativo através de provas passou a ser encarado como instrumento de medida e sendo hoje um dos temas de maior realce, tanto no que se refere aos testes psicológicos utilizados para fins ou antevisão, como em relação aos testes de desenvolvimento educacional.

No Brasil, foi somente no ano de 1966, que uma comissão de psicólogos, entre eles Kilda Monteiro Mota, Maria Helena Novais Mira, Ruth N. Sheeffer, Nícia M. Bessa e Nice S. Miraglia – iniciou o projeto de elaboração da primeira bateria de testes de rendimento escolar, criados e padronizados no Brasil (*apud* Vianna, 1991, p. 17). Passando essa comissão no ano de 1968, a formar a equipa responsável pela direção do Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas, cuja denominação atual é Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicométricas, da Fundação Getúlio Vargas sendo que todo o projeto foi financiado pela própria Fundação Getúlio Vargas

– FGV - e pela Fundação Ford – FF -, contando com a colaboração de inúmeros outros professores e consultores pedagógicos e estatísticos.

Estes testes enfocaram o rendimento do aluno em quatro áreas de conhecimentos: linguagem, matemática, ciências (físicas e biológicas) e estudos sociais. Este projeto se preocupou em valorizar mais os aspectos que demonstravam a utilização de conhecimentos básicos ou de maior aplicabilidade prática, de princípios gerais ou de certas técnicas; deixando em um segundo plano as questões que exigem uma maior memorização das informações.

Esta postura adotada se fundamenta no princípio de que o mais importante é que o adolescente aprenda a incorporar as informações que recebe interpretando-as corretamente, assim podendo fazer uma análise sobre os fatos e, conseqüentemente, conseguindo desenvolver um censo crítico sobre tais informações e também, de uma maneira mais específica que se habitue ao raciocínio matemático, compreenda e aplique os princípios gerais da ciência, que analise a metodologia de um estudo ou de uma experiência e julgue a adequação das conclusões, que interprete corretamente gráficos, tabelas e mapas. Werneck (2002, p. 77) coloca o seguinte a respeito do assunto:

A escola precisa proporcionar aos educandos oportunidades para fazer leitura e, depois, ouvir o que leram, e, então, escreverem, resumidamente, o que leram, a fim de que o professor possa constatar o processo de cada um, interpretar os textos, as distorções, os significados, de determinadas palavras ou expressões conforme a região ou bairro que resida o educando.

Werneck (2002, p. 78) reforça a ideia de a importância do aluno saber interpretar e é mais contundente quando coloca o seguinte exemplo:

“- Vejamos a seguinte questão de leitura e interpretação:

- a) Qual é a metade, de dois mais dois?
- b) Qual é metade de dois, mais dois?”

Na primeira a resposta é **dois** e, na segunda é **três**. O que definiu o problema foi exatamente a leitura e interpretação.

Um dos problemas mais prementes do ensino, embora nem sempre reconhecido por professores ou gestores, é o que se relaciona com a atribuição de notas ou menções e com avaliação do progresso do aluno. De escola para escola, de instituição para instituição, varia o sistema; mais comum é o de notas numéricas apresentadas numa escala de 0 (zero) a 10 (dez). No entanto, há estabelecimentos de ensino que preferem um sistema de quatro, cinco ou seis menções: excelente, bom, regular, e deficiente, por exemplo. Costumeiramente, o aproveitamento tem sido expresso como se fosse uma quantidade absoluta.

Werneck (2001, p. 48) diz que: “a educação tradicional avalia o aluno exclusivamente através de resultados numéricos e o método mais prático e mais divulgado é o da média aritmética dos resultados [e esquecem de levar em consideração que] (...) as provas mediam quase que exclusivamente conhecimento quantitativo (...)”. Os avanços tecnológicos destas duas últimas décadas, principalmente no campo da informática, fizeram com que setores como o da mensuração, se tornassem muito mais eficazes e preciosos, tendo um reflexo enorme sobre a educação.

A introdução de leituras ópticas e o emprego de sistemas de computação facilitaram a organização de programas em larga escala, a execução de projetos de pesquisas educacionais e psicométricas de grande envergadura, a aplicação dos testes nos sistemas de instrução baseados em teorias de reforço e a adaptação dos testes, inclusive a análise fatorial e a reflexão de itens ou alternativas. A preferência atualmente demonstrada por itens de formato objetivo também pode ser relacionada com a realização de

pesquisas em que é indispensável à utilização de equipamento eletrônico de computação.

De acordo com Werneck (2001, p. 35): “os problemas atuais da rejeição por parte dos alunos precisariam ser interpretados de modo mais democrático pela escola, porque a falta de motivação está baseada na falta de materiais adequados, na ausência de criatividade e técnicas modernas e na falta de recursos humanos”.

### **3.2 O fator nota na avaliação**

#### **3.2.1 A avaliação na concepção do processo educacional**

Na concepção do processo educacional, a análise da dinâmica nos conduz à percepção da posição central e indispensável da avaliação, dentro de um processo que começa com o estabelecimento de objetivos e prossegue com a escolha do método e dos critérios.

Definem-se *procedimentos* como a relação professor-aluno, ou seja, toda e qualquer forma de trabalho em conjunto, de discentes e docentes; e *critérios* como a evidência ou prova que se vai aceitar como garantia de que os objetivos propostos foram, em parte ou totalmente, atingidos. Se os objetivos estabelecidos foram adequadamente cumpridos, propõem-se novos objetivos; caso contrário, procede-se à reformulação do critério, porventura defeituoso, à reformulação do critério, se mal formulado, ou à recuperação do aluno, reiniciando-se, assim, o ciclo anteriormente descrito.

A avaliação está inserida integralmente nesse processo, servindo como julgamento sobre resultados, comparando o que foi obtido com o que se pretendia alcançar. Clarilza Souza, em seu livro *Avaliação do Procedimento Escolar* (1993, p. 85), destaca a importância da definição dos objetivos da educação escolar, pois deles é que derivarão os critérios de análise do aproveitamento, sem o que os alunos corram risco de assimilar noções incorretas ou

adquiram hábitos em clara contradição com aqueles sobre os quais deverão se apoiar; esta pedagogia tem como meta a construção da autonomia e da solidariedade, onde a avaliação passa a ser uma referência para o próprio aluno, no sentido de superação das dificuldades que venha encontrando. Não é possível avaliar com eficiência o valor de um curso ou de um programa sem dispor de objetivos bem definidos e sem possuir uma base segura para escolher adequadamente os meios ou os métodos de ensino.

Assim, pode-se compreender que não há eficiência na avaliação do rendimento escolar sem que não existam objetivos educacionais definitivos. Se um objetivo educacional foi adequadamente descrito e proposto, quem o atinge deve apresentar conduta diferente de quem não o atinge. Se houver diferenças entre dois comportamentos, elas serão percebidas e apreciadas pelos responsáveis aos quais incumbe a gestão do processo educativo. Onde a forma mais simples de medir exigirá apenas a constatação de que alguém ou alguma coisa apresenta certa característica em grau superior ou inferior a outrem ou outra coisa, tais diferenças são passíveis de mensuração.

Melchior (2001, p. 62) afirma que: “A avaliação é importante se realizada com muita seriedade, com clareza dos critérios que devem ser comuns, com a finalidade não de atribuir uma nota apenas, mas, principalmente, para fazer uma análise do que aconteceu, das dificuldades encontradas, das vitórias alcançadas, das distâncias entre o ponto em que se está e as metas almejadas”.

### **3.2.2 Avaliação x medição**

Na concepção de medida educacional Gadotti (1993, p. 43) relaciona as diferentes opiniões sobre as funções e processos de medida com as mais variadas certezas que os educadores mantêm acerca da natureza do homem, dos objetivos de sua educação formal, da natureza e dos limites da medida educacional e das qualidades que conferem eficiência a um teste.

Gadotti (1993) apresenta uma série de propostas que expressam suas convicções ou o que lhe parece constituir evidências convincentes, alegando que muitas delas serão apoiadas por grande maioria de pessoas bem informadas, embora possam ser contestadas por outras, já que não se podem apresentar como verdade completamente comprovada e além de qualquer possibilidade de discordância racional.

A aceitação da medição educacional não implica limitar a verificação do rendimento escolar a uma simples comunicação de resultados numéricos, sem a utilização das provas para fins de diagnóstico. Medida e avaliação são dois conceitos diferentes, onde o processo de medida visa fixar a posição do fenômeno com a máxima precisão possível, ao passo que a avaliação caracteriza o valor do fenômeno com a máxima precisão possível, geralmente com referência a algum padrão de natureza social, cultural ou científica.

Hoffmann (2003, pp. 37-38) afirma que através de pesquisas chegou à conclusão de há confusões quanto a terminologia, em se tratando de avaliação. A autora citada vai mais além quando afirma que os grupos de professores da 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Superior, são os mais resistentes em vencer o equívoco dessa relação estabelecida entre avaliação e medida.

Assim, pode-se afirmar ainda que *medida* diz o quanto um indivíduo possui de uma determinada característica. Se esse indivíduo ou outrem atribuir conceitos (excelente, satisfatório, insuficiente) à medida obtida, estará avaliando, e poderá recorrer, se necessário e exequível, a uma ação corretiva ou construtiva.

Hoffmann (2003, p. 39) considera ainda que: “A expressão medida, em educação, adquiriu uma conotação ampla e difusa. Estabelecem-se notas e conceitos através de métodos impressionistas ou por comparação, incorrendo em arbitrariedades. A medida assume muitas vezes papel absoluto nas decisões de

eliminação. O teste é entendido como instrumento de constatação e mensuração e, não de investigação”.

Neste sentido, a avaliação pode ser vista como sendo a determinação da importância relativa de alguma coisa em termos de um padrão. Aceita igualmente que se considere a avaliação como a medida do grau em que os objetivos do ensino foram alcançados. Distingue entre *avaliação* e *medida*, considerando a primeira uma apreciação global e a segunda, uma apreciação de natureza mais analítica.

Medida e avaliação têm em comum o fato de serem processos de atribuição de símbolos a fenômenos ou dimensões de fenômenos. Pode-se considerar o processo de avaliação diverso da mensuração, uma vez que envolve julgamento de valores no sentido ético ou social da palavra.

### **3.3 Princípios básicos da avaliação**

Hoje mais do que antes, em decorrência das mudanças provocadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96 -, novos parâmetros curriculares nacionais e práticas interdisciplinares são necessários no processo de ensino e aprendizagem e terão de se adotar alguns princípios básicos. Um dos equívocos didáticos mais frequentes é o da falta de integração entre os critérios de ensino adotados e os processos de avaliação na dinâmica geral do ensino, caracterizando-se assim uma dicotomia grave nos procedimentos do ensinar e do aprender na escola.

Avalia-se com um quadro de referência diferente daquele com que se ensinou. Assim, trabalhando com métodos e técnicas dinâmicas de ensino, o professor, por não contar com auxiliar ou com tempo suficiente, não faz convenientemente o controle do rendimento dos alunos e, ao final (na hora do exame), oferece questões memorísticas, em desacordo com as situações de aprendizagem que ofereceu o que visavam desenvolver pensamento reflexivo e imaginação criadora, considera Marques (1977, p. 46).

De forma a combater esta prática, devem-se seguir os seguintes princípios:

- estabelecer objetivos claros, o que deve ser avaliado (para quê, porquê, como, quando e quanto). Se não sei o que vou avaliar, não poderei avaliar de maneira eficiente. Por isso, o primeiro passo consiste em estabelecer se vou avaliar a inteligência, o aproveitamento, o desenvolvimento sócio emocional, entre outros.
- adotar técnicas adequadas para que a avaliação a ser realizada esteja focada dentro dos objetivos propostos. Nem todas as técnicas e mecanismos são adequados aos mesmos;
- diversificar, na avaliação, utilizando-se de uma variedade de técnicas, podendo assim, obter um perfil de resultados mais completos do desenvolvimento do aluno; é preciso utilizar uma série de métodos;
- deve-se utilizar métodos que sirvam para avaliar os aspectos quantitativos e técnicas que sirvam para avaliar os desempenhos qualitativos. saber que os métodos de avaliação possuem limitações. “Muitas são as margens de erro que encontramos, não só nos próprios instrumentos de avaliação (provas, testes, etc.) como também no próprio processo (modos como os instrumentos são usados). No entanto, a principal fonte de erro, sem dúvida, é a interpretação inadequada dos resultados. Em geral, os professores atribuem aos instrumentos uma precisão que estes não possuem. Na melhor das hipóteses, nossos instrumentos e métodos de avaliação proporcionam somente resultados aproximados, que devem, portanto, ser assim considerados”. (Turra, 1989, p.188)

A avaliação é um meio para alcançar fins e não um fim em si mesma. Conforme Turra (1982) o uso da avaliação implica em se ter clareza de propósitos e que estes sejam úteis e significativos. É necessário que a escola, os professores e os alunos retomem com mais nitidez e atenção esse princípio, atribuindo assim à avaliação seu verdadeiro papel, ou seja, de que deve esse processo contribuir para melhorar as decisões de natureza educacional – melhorar o



ensino e a aprendizagem, bem como o planejamento e o desenvolvimento curricular. “O entendimento errôneo e a desobediência a esse princípio tem sido, em grande parte, causa de frustração de alunos e professores, da insuficiência da aprendizagem escolar e, sobretudo, da falta de motivação para aprendizagem, como facilmente são constatáveis”, diz Turra (1982, p. 189)

Um dos grandes dilemas da avaliação é de quando se deve começar. Deve-se começar já no primeiro dia de aula, logo que os alunos chegam à escola. Só assim poderá adquirir informações diretas, indispensáveis e valiosas para planejar o seu trabalho. O trabalho do professor será tanto mais eficiente quanto mais estiver calcado em dados reais, em informações acumuladas sobre os alunos.

Assim sendo, o professor deverá procurar adquirir essas informações através de todos os meios que estejam ao seu alcance: entrevistas com os alunos, observação do comportamento, entrevista com pessoas que conheçam o aluno, leitura de fichas informativas sobre o aluno, etc.

Os princípios básicos apresentados sobre a avaliação do processo de ensino e aprendizagem estão direcionados e focalizados dentro da filosofia pedagógica que se busca com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental – PCNEF (1998), onde a avaliação funciona como sendo uma estratégia de ensino, tendo um caráter altamente formativo, favorecedor do progresso pessoal e da autonomia do aluno, integrando-o ao processo de ensino e aprendizagem e permitindo também a ele caminhar sozinho de uma forma consciente na busca do conhecimento e, em contrapartida, dar ao professor subsídios para melhor controlar e aperfeiçoar a sua prática pedagógica.

A educação renovada não mudou apenas os procedimentos de ensino, que se tornaram ativos, mas influiu também sobre a concepção de avaliação. Antes, ela tinha um caráter seletivo, uma

vez que era vista apenas como uma forma de classificar e promover o aluno de uma série para outra ou de um grau para outro.

Atualmente, a avaliação assume novas funções, pois é um meio de diagnosticar e de verificar em que medida os objetivos propostos para o processo de ensino e aprendizagem estão sendo atingidos. Portanto, a avaliação assume uma dimensão orientadora.

### 3.4 As funções da avaliação

#### 3.4.1 Avaliação diagnóstica, formativa, somativa e emancipatória

No processo de ensino e aprendizagem escolar a avaliação tem como limite a verificação do nível de aprendizagem dos alunos, ou seja, tem a função de identificar o que os alunos aprenderam. Assim, apresentamos a função como sendo a de:

- diagnosticar;
- controlar;
- classificar;
- emancipar.

Relacionadas com estas quatro funções, definem-se quatro modalidades de avaliação, a saber: **diagnóstica, formativa, somativa e emancipatória.**

A primeira distinção surge entre o conceito de **avaliação formativa** e **somativa** e, o primeiro autor a utilizar essa denominação foi Michael Scriven (1978, p. 102), num estudo que se tornou clássico sobre a avaliação do currículo. Esses conceitos se disseminaram a partir da obra de Bloom (1983), estendendo-se aos demais níveis da avaliação. Atualmente, são também de uso corrente no que refere à avaliação do processo de ensino e aprendizagem, no sentido de **diagnosticar**, a avaliação deve ser aquela realizada no início de um curso, período letivo ou unidade de ensino, com a

intenção de verificar se os alunos apresentam ou não o domínio dos pré-requisitos necessários, isto é, se possuem os conhecimentos e habilidades imprescindíveis para as novas aprendizagens. É também utilizada para caracterizar eventuais problemas de aprendizagem e identificar suas possíveis causas, numa tentativa de saná-los.

Luckesi (2003, p. 81) afirma que a avaliação diagnóstica: “(...) não seria tão-somente um instrumento para a aprovação ou reprovação dos alunos, mas sim um instrumento de diagnóstico de sua situação, tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para a sua aprendizagem”.

Já no âmbito **formativo**, a avaliação passa a ter a função de controlo, sendo realizada durante todo o decorrer do período letivo, com o objetivo de verificar se os alunos estão atingindo os objetivos previstos, isto é, quais os resultados alcançados durante o desenvolvimento das atividades. Portanto, a avaliação formativa visa, fundamentalmente, saber se “o aluno domina gradativa e hierarquicamente cada etapa da instrução”, porque “antes de prosseguir para uma etapa, subsequente do ensino e aprendizagem, os objetivos em questão, de uma ou de outra forma, devem ter seu alcance assegurado”. (Turra, 1982, pp. 185-186).

É principalmente através da avaliação formativa que o aluno conhece seus erros e acertos e encontra estímulo para um estudo sistemático. Essa modalidade de avaliação é basicamente orientadora, pois orienta tanto o estudo do aluno como o trabalho do professor. Ela está muito ligada ao mecanismo do *feedback* (relação de correspondência entre o professor e o aluno) à medida que também permite ao professor detectar e identificar deficiências na forma de ensinar, possibilitando medidas no seu trabalho didático, visando aperfeiçoá-lo. É por essa razão que os especialistas informam ser essa modalidade de avaliação “uma parte integrante do processo ensino-aprendizagem e, quando bem realizada, assegura que a maioria dos alunos alcance o objetivo desejado [e, nesse sentido] (...) a avaliação pode servir como meio de controlo de

qualidade, para assegurar que cada ciclo novo de ensino-aprendizagem alcance resultados tão bons ou melhores que os anteriores”. (Turra, 1982, p.184).

Segundo Hadji (2001, p. 21): “A avaliação formativa implica, por parte do professor flexibilidade e vontade de adaptação, de ajuste”. Por sua vez, Perrenoud (1999, p. 103) considera que a avaliação formativa: “É toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo”.

A **avaliação somativa**, tendo uma função classificatória, é geralmente realizada no final de um curso, de um período letivo ou de uma unidade de ensino, com o objetivo de classificar os alunos de acordo com níveis de aproveitamento antecipadamente estabelecido, geralmente tendo em vista sua promoção de uma série para outra, ou de um grau para outro; porém, hoje, com a adoção dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – PCNEF (1998), além da prática interdisciplinar, essa avaliação somativa passa a ter que ser realizada durante todo o período de curso, servindo como referência para a avaliação formativa, no sentido de servir como apoio ao controle essencial e deixando de uma maneira menor sua função classificatória.

Em se tratando da **avaliação somativa**, Hadji (2001, p. 19) afirma que esta: “(...) ocorre depois da ação”, ou seja, depois que já se tenha observado os resultados. No entanto, Rabelo (1998, p. 72), diz que: “A avaliação somativa normalmente é uma avaliação pontual, já que, habitualmente, acontece no final de uma unidade de ensino, de curso, um ciclo ou um bimestre, entre outros, sempre tratando de determinar o grau de domínio de alguns objetivos previamente estabelecidos”.

Essas três formas iniciais de avaliação estão intimamente vinculadas e, para assegurar a eficiência do sistema de avaliação e a eficácia de todo o processo de ensino e aprendizagem, o professor

deverá fazer uso conjugado das três modalidades, além de utilizar também a avaliação emancipatória.

No quadro 1, a seguir demonstram-se de forma sintética as formas de avaliação, além de mostrar quando devem ser utilizadas, sua função, o que se pode verificar a partir da utilização e as decisões que devem ser tomadas a partir do momento que se põe em prática cada forma de avaliar; o quadro 1 é construído a partir da concepção dos quatro eixos estruturais da educação.

## QUADRO 1 – Quadro Sintético das Dimensões/Funções e Características de Avaliação

| Dimensão                             | Quando                        | Função                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Permite verificar                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Tomada de Decisão                                                                                                                                                                                                                                                         |
|--------------------------------------|-------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Diagnóstica<br>(aprender a conhecer) | Contínua                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Permite a verificação do conhecimento prévio do aluno, favorecendo ao professor uma investigação quanto ao caminho que se deve percorrer para promover a aprendizagem.</li> <li>- Normalmente, essa avaliação faz-se necessária para saber quem é esse aluno, o que ele sabe, suas necessidades, hábitos e preferências, para depois adotar estratégias e intervenções pedagógicas adequadas para cada um dos problemas detectados.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Particularidades (experiências, valores, crença, cultura, necessidade e interesse) dos alunos;</li> <li>- Saberes que os alunos possuem;</li> <li>- Conhecimentos que precisam ser aprendidos;</li> <li>- Competências e habilidades que deverão ser desenvolvidas.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Intervenção;</li> <li>- Prevenção;</li> <li>- Mudança de metodologias e na aplicação dos conteúdos;</li> <li>- Recuperação paralela.</li> </ul>                                                                                  |
| Formativa<br>(aprender a fazer)      | Final de atividade / conteúdo | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Acontece de forma processuais e contínuas, auxiliando o processo ensino e aprendizagem, possibilitando ao professor acompanhar a construção do conhecimento do educando, intervindo de imediato no processo pedagógico, orientando a reelaboração, isto quer dizer, fazer na prática,</li> </ul>                                                                                                                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Os avanços e as dificuldades de aprendizagem;</li> <li>- A correção dos desvios, intervenções imediatas;</li> <li>- O processo pedagógico.</li> </ul>                                                                                                                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recuperação individualizada;</li> <li>- Revisão do planejamento;</li> <li>- Ajustamento das ações educativas;</li> <li>- Revisão do currículo;</li> <li>- Feedback (relação de correspondência entre professor/aluno)</li> </ul> |
| Emancipatória<br>(aprender a ser)    | Contínua                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- O enfoque é qualitativo, provocando a crítica, possibilitando aos sujeitos libertar-se de condicionamentos determinados; oportunizando um processo democrático e dialógico, de forma a interferir na construção e desenvolvimento do seu próprio processo de aprendizagem.</li> </ul>                                                                                                                                                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Autenticidade e compromisso;</li> <li>- Habilidade de relacionamento pessoal;</li> <li>- Desenvolvimento total da pessoa;</li> <li>- Reconstrução de seu conhecimento;</li> <li>- Ser ativo, crítico e reflexivo.</li> </ul>                                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Selecionar conteúdos significativos;</li> <li>- Mudar metodologias na aplicação de conteúdo.</li> </ul>                                                                                                                          |

Fonte: FAVA, Gilmar J. (2005, pp. 60-62).

### 3.5 Finalidades da avaliação

#### 3.5.1 Verificar se os objetivos estabelecidos foram ou não atingidos no processo de ensino e aprendizagem.

O sistema educativo formal é um sistema finalístico, ou seja, pressupõe objetivos. Todo o trabalho do educador é feito em cima de metas pré-estabelecidas. E como ensinar e aprender são processos intimamente relacionados, à medida que o professor prevê os objetivos do seu ensino, está, também, propondo os objetivos a serem alcançados pelos alunos como resultado da aprendizagem.

Neste sentido, a avaliação tem finalidade de comprovar se os resultados desejados foram alcançados, e também, verificar até que ponto as metas previstas foram atingidas. Há, portanto, uma relação e fixação de objetivos. É a partir da elaboração do plano de ensaio, com a definição dos objetivos que norteiam o processo de ensino e aprendizagem, que se estabelece *o que e como* julgar os resultados de aprendizagem dos alunos. Por isso, os objetivos devem ser formulados claramente e de forma operacional, para que se possam definir quais serão os instrumentos mais adequados de avaliação.

A intenção fundamental da avaliação formativa é verificar se o aluno está dominando gradativamente os objetivos previstos, que se traduzem em termos de informações, habilidades e atitudes. Ao iniciar um período letivo ou uma unidade de ensino, o professor estabelece quais são os conhecimentos que seus alunos devem adquirir, bem como as habilidades e atitudes a serem desenvolvidas.

Esses conhecimentos, habilidades e atitudes devem ser constantemente avaliados durante a realização das atividades de ensino e aprendizagem, fornecendo informação tanto para o professor, como para o aluno, quanto para o gestor acerca do que já foi assimilado e do que ainda precisa ser dominado. Caso os alunos tenham alcançado todos os objetivos previstos, podem continuar avançando no conteúdo curricular e iniciar outra unidade de ensino.

Porém, de acordo com as inovadoras formas de avaliar propostas pelos PCNEF (1998) caso um aluno ou grupo de alunos não atinja as metas propostas, o professor tem que realizar um trabalho de recuperação, a chamada “recuperação paralela”, para tentar sanar as deficiências e dar a todos, condições para obterem êxito na aprendizagem.

Assim, a avaliação passa a assumir uma postura mais orientadora, proporcionando condições ao aluno de recuperar paralelamente seus aprendizados, fazendo com que este consiga ir evoluindo gradativamente em suas aprendizagens, indo ao encontro dos objetivos propostos.

### **3.5.2 Qualificação do processo de ensino e aprendizagem**

Diante do pressuposto de que a avaliação verifica o nível de aprendizagem dos alunos, ela conseqüentemente, de uma maneira indireta, determina a qualidade do processo de ensino, isto é, o êxito do trabalho do professor. Nesse sentido, a avaliação tem uma função de realimentação dos procedimentos de ensino, à medida que fornece dados ao educador para (re)planejar seu trabalho docente, ajudando-o a melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

Há uma relação evidente entre os procedimentos de ensino e os resultados da aprendizagem. Em uma classe, durante ou ao final de uma unidade de ensino, a aprendizagem é submetida a uma avaliação e, se os alunos apresentam respostas que traduzem um bom nível de aproveitamento, o professor tende a concluir que seus procedimentos de ensino foram adequados. Da mesma maneira, quando a classe é submetida a uma avaliação e um número elevado de alunos não apresenta um bom desempenho, o professor deverá, em primeiro lugar, questionar a eficácia do seu trabalho didático. Deverá sempre se perguntar como poderá motivar mais seus alunos; talvez tenha que redefinir os conteúdos programáticos, mudar seus procedimentos adotando técnicas didáticas mais eficazes para introduzir e fixar os conteúdos, buscar saber se sua



linguagem está adequada aos alunos, se suas explicações estão sendo devidamente compreendidas; todas essas perguntas e muitas outras o educador precisa fazer a si mesmo, na tentativa de repensar o seu trabalho em sala de aula. Cabe-lhe ainda (re)planejar a sua metodologia, verificando de que forma pode aperfeiçoá-la, para que seus alunos obtenham resultados positivos na aprendizagem.

Mesmo quando apenas um grupo de alunos apresentarem um resultado não satisfatório numa avaliação, antes de considerar que o problema está no próprio aluno, o professor deverá questionar se a causa desse mau desempenho não estaria no processo de ensino, saber porque os alunos mais fracos não tiveram os mesmos resultados atingidos pelos demais. Pode ocorrer que seus métodos e técnicas de trabalho estejam adequados aos alunos que já apresentam uma boa base cognitiva, mas não sejam suficientemente eficazes para garantir a aprendizagem dos alunos considerados “fracos”, que precisam de maior atenção.

A avaliação precisa ser espelho. Precisa não apenas refletir a realidade, mas ilumina-la, criando enfoques, perspectivas, mostrando relações, atribuindo significado (M.H. Abrams, *apud* Ristoff, 1995).

Somente um professor entendido como um efetivo educador, conseguiria saber qual ou quais as respostas dentre as mais diversas de uma classe para outra e que não existem verdades absolutas, nem uma receita única de educação. O sucesso do seu trabalho de educador depende, em grande parte, da adequação das estratégias de ensino às características de cada classe, isto é, às necessidades, ao ritmo e ao nível de aprendizagem dos alunos.

### **3.5.3 Avaliação diagnóstica da aprendizagem**

Anteriormente foi abordada a avaliação como função diagnóstica, enfocando a ideia de que a função da avaliação é a de determinar a presença ou ausência dos pré-requisitos necessários para que as novas aprendizagens possam efetivar-se. Porém, a

avaliação diagnóstica possui outros propósitos, como o de identificar as dificuldades de aprendizagem, tentando distinguir e caracterizar suas possíveis causas.

Existem dificuldades de natureza cognitiva, ou seja, que se originam dentro do processo de ensino e aprendizagem. Pode-se assim usar como exemplo, os casos em que determinado aluno possui dificuldade em português e habilidade em matemática; ou, ainda, os casos em que o aluno não consegue assimilar determinado assunto, dentro do programa de uma matéria.

Nestes casos, umas das propostas que os PCNEF (1998) apresentam é que o professor, constituindo-se como o responsável pelo processo de ensino e aprendizagem dos alunos, adote a recuperação paralela de uma forma contínua e sistemática, buscando assim, corrigir essas dificuldades decorrentes do processo de ensino e aprendizagem.

Mas ainda existem as dificuldades de natureza afetiva e emocional decorrentes de situações conflitantes vivenciadas pelo aluno em casa, na escola ou com seu grupo de colegas. Esses problemas de ordem afetiva e emocional geralmente se manifestam no comportamento do aluno em sala de aula, interferindo no processo de ensino e aprendizagem. É o caso do aluno muito inquieto e indisciplinado que não quer fazer as atividades escolares e se envolve em constantes brigas com os colegas. As causas dessa atitude podem ser as mais variadas. Cabe ao professor investigar. Um exemplo poderá ser o sentimento de rejeição, em que esse comportamento mais agressivo pode ter se originado no fato de o aluno não se sentir aceito por seus companheiros; assim, tenta compensar, chamando constantemente a atenção do professor, gestor e colegas. Outro caso é o do aluno muito apático, distraído, desmotivado, que se isola dos demais e se refugia no seu mundo de sonhos. Também aqui as causas podem ser as mais diversas. Vejamos um exemplo: após ter repetido duas vezes a mesma série, o aluno sente-se frustrado com o fracasso escolar e assume o rótulo que lhe atribuem de “incapaz”. Tendo perdido a autoconfiança e a

autoestima, tende a reproduzir, na sala de aula, uma atitude que corresponde à expectativa que dele fazem os pais e colegas.

Nos casos em que as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem são de natureza afetiva e emocional, cabe ao professor ajudar de várias formas. Vieira (2002, p. 81), afirma que “a forma de olhar o aluno modifica, e muito a maneira de ensinar” e, continua enfatizando que “antes, ao professor cabia apenas transmitir o conhecimento de forma pronta e acabada. Agora, se espera que ele seja o mediador entre os alunos e o conhecimento, facilitando a aprendizagem”.

Indo mais além quando afirma que existem aspectos importantes para que o aluno aprenda, Vieira (2002, p. 83) destaca como relevantes os seguintes aspectos a serem considerados no processo avaliativo:

- *A história pessoal do aluno deve ser considerada no processo de ensino* – crianças e adolescentes são muito diferentes, por terem passado por experiências distintas ao longo da vida. Para fazer da escola um espaço de igualdade, devemos dar mais a quem precisa. Um exemplo disso é o aluno que vem da zona rural e usa termos peculiares, devemos diversificar seu vocabulário sem desprezar sua linguagem;
- *o autoconceito do aluno influi em sua capacidade de aprender* – todos nós, a partir das interações com os outros, construímos conhecimento acerca de nossas possibilidades e limites, valorizando algumas características próprias e depreciando outras. Como o professor é figura central na vida dos alunos, sua atitude pode deixar marcas profundas na maneira como eles se veem e se avaliam. Quem tem autoconceito negativo não se acredita capaz de aprender e ter sucesso na escola. O autoconceito está, dessa maneira, estreitamente ligado à motivação para a aprendizagem;
- *A aprendizagem deve ser significativa* – ela deve ser relevante para a vida do aluno e articular-se com seus conhecimentos anteriores. Para tornar as aprendizagens significativas, é preciso que

o professor crie situações que articulem os vários conceitos de uma disciplina com os conhecimentos prévios dos alunos.

- *Aprender é mais motivador quando o aluno já tem alguma ideia do que está sendo ensinado*

- E foi informado de como os novos conhecimentos podem fazer sentido em sua vida;

- *Elogios são uma arma poderosa para promover a aprendizagem dos alunos* – pois estimulam a construção de um autoconceito positivo, mas precisam ser feitos de forma individualizada, pois uma tarefa que é fácil para alguns pode exigir muito esforço para outros;

- *A aprendizagem vivenciada é duradoura* – se os alunos têm oportunidade de exercitar seus conhecimentos, aplicando-os em atividades práticas, a aprendizagem é sólida;

- *As aprendizagens precisam ser repetidas para serem dominadas* – isto se a repetição for feita de forma inteligente e variada, usando estratégias estimulantes e diversificadas, o aluno não se aborrecerá, permanecendo interessado em aprender.

- *A aprendizagem é mais sólida quando se conhece os erros cometidos* – continuar a aprender depende da consciência que se tem da natureza dos erros que se fez, por isso, o professor deve fornecer ao aluno indicações claras acerca do que errou e por que errou;

- *Quando o estilo cognitivo do aluno é entendido, ele pode aprender melhor* – os alunos apropriam-se do conhecimento de forma impulsiva ou reflexiva, flexível ou rígida, considerando poucas ou muitas variáveis. Diferentes abordagens no desenvolvimento dos conteúdos contribuem para atender melhor a todos;

- *Aprender a aprender* – é fundamental para que o aluno conquiste autonomia. Para isso, é preciso que ele adquira consciência do que sabe e perceba que é capaz de aprender, preparando-se para continuar aprendendo. Assim ele estará apto a buscar por si só a informação, assimilá-la, organizá-la e empregá-la em contextos adequados, diz Vieira (2002, pp. 83-85).

Com o complementares a essas formas apresentadas, existem muitas outras a serem usadas pelo professor; porém, muitas vezes, os problemas de ordem afetiva e emocional extrapolam o âmbito de atuação do professor. O que ele pode fazer é conversar com os pais ou responsáveis pelo aluno, e encaminhá-lo a um profissional especializado, que tenha condições de oferecer o tratamento necessário e adotar o comportamento adequado ao caso.

**A avaliação Somativa:** apesar das mudanças propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNEF – (1998) tem-se ainda um sistema escolar seriado, onde o primeiro grau passou a ser chamado de ensino fundamental e o segundo grau de ensino médio; porém, ainda se torna necessário, promover os alunos de uma série para outra e de um grau ou curso para outro e onde o aluno vai ser promovido de acordo com o aproveitamento e o nível de adiantamento alcançado nas matérias estudadas.

É com esse propósito que se poderá utilizar a avaliação somativa, com função classificatória, pois ela consiste em classificar os resultados da aprendizagem alcançados pelos alunos no final de um semestre, ano ou curso, de acordo com níveis de aproveitamento pré-estabelecidos. Portanto, consiste em atribuir ao aluno uma nota ou conceito final para fins de promoção. Tradicionalmente, é com essa função que a avaliação tem sido mais usada na escola. Sua utilidade é mais administrativa do que pedagógica.

A avaliação normativa supõe uma comparação, pois o aluno é classificado segundo o nível de aproveitamento e rendimento alcançado, geralmente em comparação com os demais colegas, isto é, com o grupo classe. A ênfase no aspecto comparativo é própria da escola tradicional.

Atualmente, com a expansão quantitativa da educação, a avaliação, que reflete as mudanças ocorridas na escola, está perdendo seu caráter seletivo e competitivo, para se tornar orientadora e cooperativa. A avaliação está sendo à luz desses princípios. Como diz Zélia Mediano (*apud* Mediano e Menga, 1994, p. 31): “para tal, faz-se necessário eliminar comparações entre

alunos, fazendo os resultados da aprendizagem referirem-se a critérios pré-estabelecidos (através dos objetivos) ou ao desempenho anterior do próprio indivíduo”.

A promoção de uma série para a outra é, para o aluno, um estímulo para prosseguir nos estudos. Geralmente, o aluno que repete várias vezes a mesma série tende a demonstrar ausência de estímulo e falta de motivação para estudar; algumas vezes, torna-se indisciplinado ou, então, totalmente apático às atividades escolares. E a escola, cujo papel preponderante é ser um local privilegiado de estudo e realização pessoal, torna-se para o aluno um local de tortura psicológica, devido aos seus constantes fracassos escolares. Às vezes, ocorre o mesmo com o professor, que tem pela frente alunos totalmente apáticos, ou então acaba enfrentando alunos revoltados e indisciplinados.

Por isso, é recomendável que o aluno seja reprovado apenas quando não apresentar os pré-requisitos básicos, necessários para curar a série seguinte. Referindo-se à atribuição de notas e aos critérios de promoção Vitor Noll (1995, p. 439), diz que: “Cada professor terá de usar seu melhor julgamento na situação, pois a atribuição de notas é, de maneira geral, uma responsabilidade que não pode ser partilhada com ninguém mais. O único princípio indiscutível é, talvez, a necessidade de na medida do possível, ser justo com todos os alunos e não proteger nem prejudicar ninguém”.

Complementando suas explicitações, Noll (1965, p. 440), acrescenta que: “Para fazer justiça ao aluno e obter paz de espírito na avaliação das realizações dos alunos, a objetividade é um alvo que o professor deve buscar”.

Antes de finalizar este propósito resta-nos fazer algumas considerações acerca do sentido da avaliação para o aluno. Até agora, abordamos as funções e propósitos de avaliação do ponto de vista do professor. Mas qual é o sentido da avaliação para o aluno? Ou, pelo menos, qual deveria ser sua real função para o aluno?

A avaliação deverá sempre ser um instrumento para estimular o interesse e motivar o aluno para maior esforço e

aproveitamento e nunca se constituir em uma arma de tortura ou punição. Nesse sentido, a avaliação desempenha uma função energizante, à medida que serve de incentivo ao estudo. Mas, complementando essa função, a avaliação desempenha, também, outra: a de *feedback* ou retroalimentação, pois permite que o aluno conheça seus erros e acertos.

Um aspecto fundamental para que a avaliação cumpra sua função salutar e construtiva, diz Coll (1996, p. 100) é que o aluno conheça os resultados de sua aprendizagem, isto é, que logo após o término de uma prova se saiba quais foram seus acertos e erros. Quanto mais imediato for esse conhecimento, mais o incentivará a estudar, a corrigir as falhas e a continuar progredindo.

Nool (1965, p. 444) afirma que: “quando os alunos podem examinar suas provas e verificar o que é, por que erraram, parece correto supor que muitos, senão todos, não tornarão a fazer os mesmos erros”. Portanto, após uma avaliação, quanto antes o aluno conhecer seus acertos e erros, mais facilmente ele tende a reforçar as respostas certas, sanar as deficiências e corrigir os erros. Dessa forma, a avaliação contribui para a fixação da aprendizagem e constitui um incentivo para o aluno aprender (e não para se preocupar com a nota).

Pretendeu-se assim demonstrar a avaliação como sendo um processo e que assim deva ser visualizada e praticada, devendo fazer parte da rotina da sala de aula, sendo usada periodicamente como um dos aspectos integrantes do processo de ensino e aprendizagem. Ao fazer uso conjugado das quatro modalidades de avaliação – diagnóstica, formativa, somativa e emancipatória – com suas respectivas funções – diagnosticar, controlar, classificar e emancipar – o professor estará garantindo a eficácia do seu ensino e a eficiência da aprendizagem do alunado.

### 3.6 Por que avaliar? Definição dos objetivos gerais

#### 3.6.1 A relação entre objetivos e avaliação

De acordo com os PCNEF (1998), estabeleceram-se os macro objetivos da educação; assim, no processo de ensino e aprendizagem, a atuação dos educadores e alunos deve ser a de atingir os propósitos e metas pré-estabelecidas em cada etapa do ensino, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, de modo a que ao final de todo o processo de ensino e aprendizagem o aluno consiga atingir os objetivos propostos e definidos para serem atingidos. Já vimos que existe uma relação íntima entre a formulação de objetivos e a avaliação.

Avaliar consiste, essencialmente, em determinar em que medida os objetivos previstos estão sendo realmente alcançados. Portanto, a avaliação é funcional, pois se realiza em função dos objetivos estabelecidos.

A elaboração do plano de ensino e a definição de objetivos do ensino-aprendizagem tornou-se importante, sobretudo a partir da ampliação do conceito de aprendizagem, pois, atualmente, aprender é considerado algo mais do que a simples memorização de informações. A formulação de objetivos de ensino consiste na definição de todos os comportamentos que podem modificar-se como resultado da aprendizagem.

Para que a avaliação possa ser considerada legítima deverá ser realizada em função dos objetivos previstos, pois, do contrário o professor poderá obter muitos dados isolados, mas de pouco valor para determinar o que cada um dos alunos realmente aprendeu. É a partir da formulação dos objetivos que vão nortear o processo de ensino e aprendizagem, que se define *o que* e *como* julgar, ou seja, *o que* e *como* avaliar, sendo fundamental também que se definam com clareza os critérios para a obtenção e alcance dos objetivos propostos. É por isso que habitualmente se diz que o processo de



avaliação começa com a definição dos objetivos e com a delimitação dos critérios de avaliação para cada um deles.

### **3.7 Mecanismos e técnicas de avaliação**

Todas as colocações anteriormente apresentadas nos demonstram que a avaliação, atualmente, está inserida dentro das novas concepções de educação proposta pelas práticas interdisciplinares, e que, além da sua tradicional função de diagnóstico, de controlar a consecução dos objetivos previstos para o sucesso de ensino e aprendizagem, possa desempenhar essas novas funções que a educação moderna exige, e, para isso, será necessário o uso combinado de vários mecanismos e técnicas de avaliação.

Antes de aplicar quaisquer técnicas e instrumentos de avaliação é preciso lembrar que a medição no processo de ensino e aprendizagem é realizada de forma indireta. O que isso quer dizer? Isso significa que a aprendizagem, assim como qualquer processo psicológico, não pode ser medida em si. O que pode ser medido são alguns comportamentos observáveis que nos permitem deduzir se houve ou não aprendizagem. Por isso Tyler (1976) afirma que: “(...) a avaliação envolve a obtenção de evidências sobre mudanças de comportamento nos estudantes [e completa afirmando que], toda situação avaliativa é do tipo de situação que dá aos estudantes uma oportunidade de expressar o tipo de comportamento que estamos procurando avaliar” (Tyler, 1976, pp. 104-105). Portanto, ao verificar o rendimento escolar de seus alunos, o professor está medindo e avaliando certos comportamentos que lhe permitem deduzir o que o aluno aprendeu.

É interessante lembrar também que não é possível medir toda a aprendizagem, mas apenas amostras dos resultados alcançados. Por isso, para que a medição seja considerada válida, diz Carvalho (1987, p. 345), por isto: “(...) é preciso que seja tão extensa

quanto possível, e que as amostras sejam deveras representativas do conjunto”.

Considerando que, quanto maior for a amostragem, mais perfeita é a avaliação, todos os recursos disponíveis de avaliação devem ser usados na obtenção dos dados. Essa é mais uma razão que justifica o uso, pelo professor, de técnicas variadas e instrumentos diversos de avaliação. Pois, quanto mais dados ele puder colher sobre os resultados da aprendizagem, utilizando instrumentos variados e adequados aos objetivos propostos, tanto mais válida será considerada a avaliação.

O desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem deve, portanto, ser acompanhado de uma avaliação constante. Verificações periódicas fornecem maior número de amostras e funcionam como um incentivo para que o aluno estude de forma sistemática, e não apenas nas vésperas de uma prova. “Tais verificações podem ser informais (trabalhos, exercícios, participação nos debates, solução dos problemas, aplicação de conhecimentos etc.) ou formais (provas propriamente ditas)”, propõem Carvalho (1987, p. 346).

Porém a eficácia da avaliação depende do fato de o aluno conhecer seus erros e acertos, para poder reafirmar os acertos e corrigir os erros. Não é o aumento do número de provas que vai contribuir para melhorar a aprendizagem, porém se as mesmas visarem apenas a atribuição de notas, não irão contribuir para melhorar o rendimento do aluno. O importante é que elas sejam utilizadas tanto pelo aluno como pelo professor: o aluno deve ter acesso à sua prova corrigida para saber o que acertou e o que errou; o professor, por sua vez, deve analisar o desempenho de seus alunos para aperfeiçoar seu ensino. A avaliação não é um fim em si mesma, mas antes sim é um meio a ser utilizado por alunos e professor para o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem. Moretto (2005, p. 96) afirma que: “A avaliação da aprendizagem é um momento privilegiado de estudos e não um acerto de contas”.

Existem várias técnicas e vários instrumentos de avaliação. Para a avaliação formativa temos as observações, os exercícios, os questionários, as pesquisas, entre outros. E, finalmente, para a avaliação somativa os dois tipos instrumentos mais utilizados são as provas objetivas e as provas subjetivas.

Se, por um lado, as provas objetivas têm a vantagem de precisão e clareza, elas são mais limitantes do que as provas subjetivas. As provas subjetivas oferecem mais *chance* ao aluno. É importante abrir um parêntese para a seguinte observação. As provas não são subjetivas; os elementos de informação que fornecem é que permitem uma avaliação mais objetiva (dados objetivos) ou uma avaliação mais subjetiva. Contudo, a avaliação comporta sempre uma grande parte de subjetividade (até a escolha pelo docente do que vai considerar na amostragem e a ponderação que lhe dará são fatores interferentes de cunho subjetivos). Não estarmos conscientes de que existe sempre a subjetividade do avaliador introduz o risco da arbitrariedade.

De acordo com a taxonomia classificatória de Bloom (1973, p.16), são os seguintes os diferentes níveis ou categorias de habilidades cognitivas:

- **conhecimento** – envolve a evocação de informações. Nesta categoria, estão os conhecimentos de terminologias, de fatos específicos, de critérios, de metodologia, de princípios e generalizações, de teoria e estruturas, entre outros. Neste nível, o aluno reproduz o que lhe foi apresentado. Tal objetivo pode ser aprendido apenas por memória. Veja um exemplo:
- **compreensão** – refere-se ao entendimento de uma explanação contida numa comunicação. Para o nível da compreensão, o aluno não deve somente repetir, mas compreender o que aprendeu, ao menos de maneira suficiente para afirmá-lo de outra forma. Exemplo: “formule um problema didático com suas próprias palavras”.

- **aplicação** – refere-se à habilidade para usar abstrações em situações particulares e concretas. O estudante é solicitado a usar um método, uma regra ou um princípio para resolver um problema. O problema deve ser novo. Caso contrário, o aluno pode estar memorizando soluções e não aplicando princípios. Exemplo: apresenta-se ao aluno um problema didático para que ele o resolva aplicando os princípios da Didática.

- **análise** – refere-se à habilidade de desdobrar uma comunicação em seus elementos ou partes constituintes. Exemplo: “identificar os aspectos relevantes de um problema didático- pedagógico” e, para alcançar esse objetivo, o aluno deve usar habilidades citadas nas categorias anteriores. Deve saber o que procurar, compreender os conceitos envolvidos e aplicar os princípios.

- **síntese** – trata-se da habilidade para combinar elementos e partes de modo a formar um todo novo. Na síntese, cada aluno deve exprimir suas próprias ideias, experiências ou pontos de vista. Não apenas uma resposta correta. Qualquer resposta que englobe a expressão própria e criativa do aluno vai ao encontro do objetivo de síntese. Exemplo: capacidade para escrever, de forma criadora, uma história, um ensaio ou uma poesia sobre a atividade didático-pedagógica.

- **avaliação** – refere-se à habilidade para fazer um julgamento sobre o valor do material e dos métodos empregados com o objetivo de alcançar determinados propósitos. O aluno deve justificar a posição por ele assumida, baseando-se no raciocínio e na relação dos argumentos. Para ser avaliação e não compreensão ou aplicação, o objetivo deve surgir a expressão de um ponto de vista individual. Não pode haver uma única “resposta correta”. Por isso, esse objetivo não pode ser avaliado adequadamente por itens de múltipla escolha. (Bloom, 1973, p. 16)

Ainda de acordo com Bloom (1973, p. 17), podem-se agrupar as diversas técnicas e os instrumentos de avaliação da seguinte maneira:

- I – Medidas de rendimento escolar;
- II – Medidas de desenvolvimento geral.

Essa divisão entre rendimento escolar e desenvolvimento geral do alunado, serve apenas para agrupar as diferentes técnicas e instrumentos utilizados nos procedimentos de avaliação escolar, sendo que na realidade e no entendimento da pesquisadora, ambos os aspectos são relacionados e avaliados de forma concomitante.

Segundo Hoffmann (2003, p. 46): “A medida, em educação, deve resguardar o significado de um indicador de acertos e erros. Esse indicador passa a adquirir sentido a partir da interpretação pelo professor do que ele verdadeiramente representa (...)”.

Sendo assim, considera-se em acordo com os autores estudados e os pressupostos teóricos analisados que nos procedimentos da avaliação de desempenho do alunado as formas de quantificação não são absolutamente indispensáveis e muito menos primordiais à avaliação, pois consistem apenas em mais uma modalidade e em mais uma ferramenta de trabalho pedagógico, sendo esta útil, somente se assim for compreendida por quem avalia e de forma contextualizada apresentada a quem é avaliado.

### **3.8 A dimensão avaliativa**

Por ser a avaliação um momento de encontro e diálogo é fundamental que passe a assumir um caráter inclusivo, onde o aluno adquira confiança em si mesmo, sendo estimulado a avançar cada vez mais em busca de novos conhecimentos, ampliando assim sua visão de mundo.

A ação avaliativa oferece subsídios para os educadores refletirem sobre sua prática pedagógica, no intuito de identificar os conhecimentos prévios do aluno, auxiliando-o no seu processo de desenvolvimento e construção da sua autonomia. A prática da avaliação deverá ser coerente com a metodologia de ensino utilizada pelo professor. Ensinar e avaliar deve ter correspondências quanto

aos níveis de complexidade adotados, ou seja, não se deve ser simplista ao ensinar e complexo ao avaliar, ou vice-versa.

Avaliando a aprendizagem, avalia-se o ensino, num processo contínuo, pois o que se pretende questionar com isso é a forma ensinada, sua adequação às várias maneiras de desenvolver as aprendizagens apresentadas na sala de aula, levando-se em consideração a contextualização e fatos históricos vividos pelos alunos que influenciam na sua maneira de aprender.

É necessário que o professor conheça as características do grupo como um todo, o desenvolvimento cognitivo, psicológico e social e, a partir daí, organize condições adequadas para a aprendizagem, redirecionando o planejamento, dentro de seus aspectos de flexibilidade, e suas estratégias de ensino, pois aprender é construir significados e ensinar é oportunizar esta construção, afirma Moretto (2002).

A proposta de avaliação de aprendizagem, fundamentada nos princípios sócio interacionistas, que compreende o educando como um ser em constante processo de construção e transformação, deve fazer com que a Avaliação se constitua como um instrumento pedagógico não apenas para mensurar, de modo imediatista, o conhecimento adquirido pelo aluno, mas para fazê-lo desenvolver em sua dimensão cognitiva, implicando também antever o desenvolvimento educativo do aluno em dois processos articulados e indissociáveis: diagnosticar e intervir.

Desta forma, uma avaliação no sentido de intervir, proporciona ao educando um feedback que orienta no processo de aprendizagem e na autonomia do saber, não sendo possível um diagnóstico sem uma intervenção e uma intervenção sem um diagnóstico, pois um depende do outro na articulação dos procedimentos a serem tomados.

Nestes aspectos a aprendizagem pode ser pensada como um processo de mudança, provocada por estímulos diversos, mediados por emoções, que pode vir ou não a manifestar-se em mudança no comportamento da pessoa.

São diversas as correntes de estudos de psicólogos enfatizando a necessidade de distinguir entre o processo de aprendizagem, que ocorre dentro do organismo da pessoa que aprende, e as respostas emitidas por esta pessoa, as quais podem ser observáveis e mensuráveis externamente a ela, através de suas manifestações e ações práticas.

Neste sentido destacam-se as duas vertentes teóricas que sustentam os principais modelos de aprendizagem e cujas decorrências no sistema educacional formal são evidentes: o modelo behaviorista e o modelo cognitivista, diz Skinner (1974).

Modelo Behaviorista – seu foco principal é o comportamento, pois este é observável e mensurável; partindo do princípio de que a análise do comportamento significa o estudo das relações entre eventos estimuladores e as respostas, planejar o processo de aprendizagem implica estruturar este processo em termos passíveis de observação, mensuração e réplica científica.

Modelo Cognitivista – pretende ser um modelo mais abrangente do que o behaviorista, explicando melhor os fenômenos mais complexos, como a aprendizagem de conceitos e a solução de problemas; procura utilizar tantos dados objetivos e comportamentais, como dados subjetivos, levando em consideração as crenças e percepções do indivíduo que influenciam seu processo de apreensão da realidade.

A Teoria da Gestalt, precursora do cognitivismo, pesquisa o processo de aprendizagem por *insights*. “O indivíduo que tem um insight vê uma situação de uma nova maneira, que implica a compreensão das relações lógicas ou percepção das conexões entre meios e fins”. (Hill, 1981, p 48).

### **3.9 Qual avaliação se busca construir?**

Segundo Antunes (2002) a questão da avaliação da aprendizagem sempre se constitui em tema apaixonante e essencial

na educação brasileira. Em décadas passadas, por propiciar a alguns professores um caráter autoritário, prepotente e segregador, centralizado nas mãos arrogantes deste ou daquele que fazia de sua nota seu instrumento de sadismo ou sua maneira egocêntrica de selecionar os bons e maus alunos, esse sistema, altamente injusto para o aluno, era incontestavelmente bastante confortável para o professor.

Infelizmente ainda na atualidade constamos essa perspectiva enraizada em alguns professores, que entendem que o conhecimento é um bem que se acumula, um material que enche um reservatório previamente existente no cérebro de cada indivíduo, supostamente vazio. É assim natural que se pense ainda que *avaliar* e *medir* representam uma igual tarefa.

Porém, uma lâmpada que necessita ser acesa envolve a discussão sobre qual perspectiva de ensino é utilizada pela escola e pelo professor, pois somente à luz desse paradigma é que se pode falar sobre avaliação. É impossível discutir-se a avaliação da aprendizagem escolar sem que se saiba qual a teoria e perspectiva educacional utilizada. Considerando, pois a importância dessa emergência, é importante que se caminhe em direção à construção de um sistema educacional, estruturando-o através de seis perspectivas, conforme propõem Antunes (2002, pp. 15-18):

- **Perspectiva Construtivista** – “a aprendizagem humana se processa na medida em que o educando é capaz de construir significados e atribuir sentido ao conteúdo da aprendizagem; Múltiplas Inteligências – não existe mais espaço para que a revelação do saber se faça apenas pelas vias linguísticas e/ou lógico-matemática”;
- **Aprendizagem Significativa** – “o processo da verdadeira aprendizagem sensibiliza a memória de longa duração e faz do aluno um solucionador de problemas e um sujeito capaz de transferir saberes construídos para múltiplos contextos”;



- **Ensinar a verdade** – “a organização de um currículo com disciplinas diferentes e conteúdo específicos somente tem validade na medida em que estes possam acreditar em seu poder de ensinar a verdade, valendo-se dos desafios das ciências exatas e humanas”;
- **Centro de Sociabilidade** – “toda escola deve representar um espaço de vivência para o trabalho, um ambiente de estímulos epistemológicos e, sobretudo, não ser um armazém que estoca saberes para serem doados ou vendidos sem que se saiba como e o que fazer no uso desses saberes”;
- **Observação Contínua** – “somente podemos considerar que uma avaliação do rendimento escolar seja eficiente quando é produto de uma observação constante, e não somente concentrada nos momentos de provas e exames”.

Partindo destes pressupostos apresentados por Antunes (2002) é possível afirmar que não existe avaliação se não existir perspectiva por resultados. Assim, o primeiro passo a ser dado para se pensar em uma mudança no critério utilizado para a avaliação da aprendizagem é esclarecer que a passagem de um docente por uma atividade escolar pressupõe expectativas quanto à melhoria em suas capacidades, em suas inteligências e em suas competências.

O progresso do alunado entendido e avaliado quanto às capacidades desenvolvidas necessita no mínimo ser percebido quanto aos aspectos motores, cognitivos, emocionais, relacionais e interpessoais e de inserção social. Dessa maneira, ao longo de um determinado período de presença na escola é essencial que o aluno mostre algum progresso nestas atividades e desenvolva capacidades a elas relacionadas, pois de nada valerá que saiba que  $2 + 2$  são 4, se não souber utilizar tal premissa e saber em situações vivenciais e estas são eminentemente relacionadas com suas emoções, sentimentos, atitudes e modos de ver e vivenciar o mundo e o ambiente onde se insere.



## Capítulo 4

### 4.1 O papel da avaliação no atual contexto educacional escolar

#### 4.1.1 A avaliação segundo os parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental – PCNEF - (1998)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96 – constitui-se em uma referência inicial para que se buscassem estabelecer reestruturações no sistema educacional brasileiro, quando inúmeros aspectos foram (re)discutidos, (re)avaliados e (re)formulados, sendo que toda essa discussão acabou culminando na publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – PCNEF - (1998), documento no qual se apresenta a proposta pedagógica para o Ensino Fundamental – EF -, considerando que importa que: *“os mais variados valores humanos não fiquem abstraídos ao aprendizado científico e [prescrevendo] que o ensino e aprendizagem devem inter-relacionar as questões metodológicas com as demais questões sociais e ambientais”* (Brasil, 1998, p. 22).

Porém, com toda essa inovação, pode-se ainda assim questionar: Qual o papel da Avaliação na Escola de hoje?

Estará a avaliação intimamente relacionada com os objetivos mais amplos da educação escolar, pois os critérios de análise do rendimento do aluno serão consequência desses objetivos, ou seja, “a avaliação escolar está relacionada a uma concepção de homem, de sociedade (que tipo de homem e sociedade se pretende formar?), ao Projeto Político Pedagógico da Instituição” diz Gadotti (1993, p. 46).

Hoje, os objetivos da educação são muito mais amplos, exigindo-se um novo papel social para a instituição escolar formal: a de formar os cidadãos do amanhã. Neste novo contexto, a avaliação tem a finalidade de colaborar para que os alunos construam o contexto e assimilem as aprendizagens necessárias ao seu desenvolvimento englobante.

Nesse sentido, consideram Davis e Espósito (1990, p. 75) que as avaliações devam ser encaradas com outros olhares, permitindo-se entender que: “(...) o erro deve ser encarado como resultado de uma postura de experimentação, onde o aprendiz levanta hipótese, planeja uma estratégia de ação e a põe à prova. Cabe ao professor ajudar seus alunos a analisarem a adequação do projeto selecionado, encaminhando-os na busca de conduta mais ricas, complexas e diversificadas. Esta é uma alternativa de combate ao fracasso, ao alcance dos professores”.

Dessa forma, a avaliação estará a serviço da formação de sujeitos emancipados, crítico-reflexivos e na condição de exercer sua cidadania. Um sistema de avaliação assim proposto deverá permitir que, na medida em que sejam detectadas lacunas ou déficits na aprendizagem possam ser propostas e executadas atividades didático-pedagógicas que auxiliem a sanar essas dificuldades. É necessária a avaliação constante e processual para fazer as retificações e retroalimentações daqueles pontos sobre os quais a ação não foi eficaz.

#### **4.2 Para que, o que e como avaliar?**

Uma avaliação que não é questionada, refletida, analisada e consensualmente adotada, onde não são questionados seus objetivos e finalidades, pode perder seu próprio sentido de um processo avaliativo. Assim, precisa ser coerente com a forma de ensinar do professor em sala de aula, bem como a que se destina.

Partindo desse pressuposto, entende-se que a avaliação possui várias finalidades ou funções. Segundo Antunes (2002, p. 37),

algumas das funções presentes no projeto de avaliação do rendimento escolar devem abrigar:

- identificar pontos fortes e pontos fracos nos programas curriculares, visando seu aperfeiçoamento e progressiva adequação às mudanças tecnológicas e sociais que constantemente ocorrem;
- identificar métodos de ensino, material escolar utilizado e recursos empregados no processo educativo, proporcionando bases para a melhoria crescente e continuada do currículo.
- identificar necessidades e capacidades dos alunos quanto as suas competências e inteligências visando uma orientação individual;
- identificar pontos específicos do programa educacional e que exigem maior cuidado para alguns alunos ou grupos de alunos;
- informar aos alunos e a sua família os diagnósticos colhidos, transformando-os em agentes no sentido de seu aperfeiçoamento;
- fornecer bases para que a equipe docente localize deficiências na estrutura do ensino e tome decisões no sentido de aperfeiçoamento do trabalho visando a eficácia de seus esforços instrumentais, na melhor capacitação de cada processo ensino-aprendizagem;
- fornecer a todos os elementos relacionados com o processo de educação – estudantes, pais, professores, funcionários administrativos, representantes da comunidade – conhecimentos da ação educativa desenvolvida, para que ajudem decidir quais práticas devem continuar e quais modificar, tendo em vista a obtenção dos objetivos do ensino;
- favorecer os alunos no sentido de aprenderem a auto avaliar, de maneira independente, seus próprios resultados da aprendizagem.

Assim, se pode dizer que se avalia para situar professor e aluno no percurso escolar, aperfeiçoar o ensino, acompanhar a aprendizagem do aluno, regular a aprendizagem do aluno e informar ou para formar.

Com relação à finalidade da avaliação, é necessário ter claro o que deve ser avaliado, quais são os dados relevantes e, conforme explicita Luckesi (1996), deve-se avaliar para verificar:

- o que o aluno sabe ou o que aprendeu;
- o que o aluno ainda não sabe ou ainda não aprendeu;
- o que deveria saber;
- o ensino na sala de aula;
- as suas experiências anteriores.

Mediante o exposto, a avaliação é pode ser entendida como um ato preventivo, sendo para tanto essencial que o professor conheça o nível de desempenho do aluno em cada etapa do processo educativo e compare essa informação com as competências e habilidades relevantes a serem desenvolvidas, em relação aos conteúdos trabalhados e, finalmente, tomem as decisões que possibilitem atingir os resultados esperados, pois seja a avaliação diagnóstica, formativa, somativa ou emancipatória, ela deverá necessariamente contribuir para o desenvolvimento do educando, não se limitando apenas como instrumento para formalizar e legitimar uma nota classificatória. Avaliar somente pelas respostas de uma prova inclui uma grande distorção no processo de aprendizagem, pois avaliar não é tarefa simples, e como afirma Luckesi (1996), mas pode ser um ato de coragem, responsável e amoroso.

#### **4.3 O perfil dos professores frente às mudanças na educação**

A História da Educação tem seguido um caminho que, até hoje, de certa forma, acabou gerando um comodismo por parte dos educadores, no sentido de simplesmente seguirem posturas pedagógicas impostas pelos responsáveis pelo sistema educacional, em seu contexto macroestrutural. Vivemos, até agora, dentro de um sistema onde o erro por parte do aluno deve ser punido com um castigo. Evidentemente, os tempos mudaram; não se usa mais a régua escolar ou a chamada palmatória, nem a prática de colocar o aluno de castigo em cima de grãos de milho ou feijão; como a

educação, também o castigo evoluiu, vindo a se manifestar de outras maneiras, como quando o aluno não responde corretamente a uma pergunta e é exposto ao ridículo perante os colegas pelo professor, criando assim um “clima” de tensão dentro da sala de aula.

(...) esse modo de conduzir à docência manifesta-se com um viés mais grave ainda, porque o professor normalmente não está interessado em descobrir quem sabe o que foi ensinado, mas sim quem não aprendeu, para poder expor publicamente aos colegas a sua fragilidade. O professor, usualmente, prossegue a chamada até encontrar o fraco, aquele que não sabe. Este, coitado, treme de medo e de vergonha. O ‘forte’ na lição é elogiado e o ‘fraco’, ridicularizado. (Série Ideias, 1990, p. 134).

Talvez o professor possa pensar que sua metodologia não chegue a expor o aluno tão radicalmente assim, mas a questão é que o sistema de avaliação empregado hoje, em que para o aluno a “nota” é o mais importante porque, para passar para um próximo estágio, tem que se atingir uma média mínima exigida é consequência da prática pedagógica que se vem adotando há anos, em que o professor tem função de “transmitir os conteúdos e fiscalizar a absorção do transmitido”, cabendo à avaliação servir como fonte de controlo dentro deste processo.

Porém, não é mais essa função controladora que a avaliação deve desempenhar no processo educativo. Os PCNEF (1998) propõem que a finalidade da avaliação seja a de garantir a construção do conhecimento e a aprendizagem efetiva e significativa por parte dos alunos, com as pertinentes mediações do professor.

Para que esse entendimento sobre as mudanças da função da avaliação seja adotado e implantado é preciso que os professores redirecionem suas formas de avaliar e que os procedimentos e técnicas pedagógicas, não mais se embasem na simples transmissão dos conteúdos, mas sejam focadas sim nas reais possibilidades de aprendizagem do alunado.

Para tanto é preciso uma mudança na maneira de ensinar, de buscar entender de que forma o aluno aprende; dessa maneira, o educador mudará a sua forma de trabalho em sala de aula, passando a atuar de uma forma mais interativa no desenvolvimento da aprendizagem, passando a adotar uma nova metodologia no sentido de buscar fazer com que o aluno aprenda e buscando sempre a melhor maneira de fazê-lo; assim, o aluno passa a ver o professor como um aliado, que está ali para ensiná-lo, para ajudá-lo a aprender e para o apoiar na superação das suas dificuldades.

Um dos fatores da ação pedagógica diretamente ligado ao fracasso ou ao sucesso é o processo avaliativo. Muitos alunos abandonam a escola porque não têm mais capacidade de enfrentar um fracasso; outros perdem a coragem de lutar, perdem o interesse por aprender por conta de inúmeros fracassos. Muitas vezes, os próprios professores “tiram” a esperança de sucesso, enfatizando seus erros e demonstrando seu descrédito em relação à sua capacidade.

É importante destacar que para melhorar a qualidade da educação no Brasil, principalmente na rede de ensino do Estado de Pernambuco é preciso, antes acima de tudo, fortes investimentos na melhoria dos processos de formação inicial e continuada dos professores, gestores e profissionais da educação, focando o estatuto social e as condições de desenvolvimento do trabalho pedagógico escolar, pois estes profissionais somente poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e as motivações requeridas para acompanhar os atuais desdobramentos dessa mesma educação, porque estes aspectos influenciam na prática cotidiana dos educadores e nos desempenhos dos alunos.

A própria avaliação escolar pode ser um fator gerador de fracasso. Ela envolve tanto o aspecto emocional como o técnico. Melchior (2001, p. 15) afirma que: “O medo que o aluno tem da prova é um fator influente no seu desempenho. Se o professor utiliza a nota do teste como determinante do resultado final da avaliação, o



aluno sofre uma pressão muito grande, porque o resultado da sua atuação vai ser considerado, apenas naquele momento”.

Neste caso, também a qualidade dos instrumentos de avaliação poderá exercer influência nos resultados obtidos, principalmente quando o professor e seu “fazer” são inquestionáveis, e considera que tudo faz parte da avaliação, até mesmo a compreensão de questões incompreensíveis ou com respostas dúbias. Quantos alunos podem ser (re)provados, por errarem uma questão que não estava clara, quando o professor aprova ou reprova, apenas com a nota do teste!

Uma das questões colocadas para entender a ação pedagógica é a de qual deve ser o papel do professor: “cumprir o programa ou comprometer-se com a aprendizagem do aluno?” diz Gadotti (1993, p. 47). O peso sobre o cumprimento do programa é alto; porém, o essencial da escola é “o maior objetivo do professor não deve ser o de saber o quanto o aluno sabe, mas sim o de garantir a aprendizagem de todos” (*id, ibid.*, 1993, p. 49).

Isso exigirá um novo perfil do professor e uma nova didática de trabalho a mobilizar, em que a atualização constante e a troca de experiências entre os professores de diferentes disciplinas terão que ser contínuas, pois os professores terão que estar sincronizados e muito bem entrosados, com os pontos da matéria a serem dados, no sentido de dar ao aluno uma visão mais ampla e mais clara da realidade em que estamos vivendo.

Aparentemente, a função do professor parece clara, mas não é, pois todos terão que procurar pontos comuns às disciplinas, sendo que, para isso, um professor terá que se aprimorar não só no domínio da disciplina que leciona, mas também nas outras disciplinas. Além disso, hoje a velocidade com que as informações chegam até as pessoas através da internet (comunicação virtual) é muito maior, e isso exigirá uma mudança na maneira de trabalhar do professor, que terá de estar atento, cada vez mais, para que sua metodologia de ensino não fique obsoleta e ineficiente.

Assim, pode-se dizer que o perfil do trabalho profissional do professor será cada vez mais mutante e que as características básicas de seu trabalho (por exemplo, a visão do professor como transmissor de conhecimentos ao aluno), no futuro, exigirão, cada vez mais, que se torne num auxiliador do aprendizado do aluno.

#### **4.4 A avaliação e os problemas sociais enfrentados na escola brasileira**

Mesmo hoje vivendo dentro de uma enorme modificabilidade na educação escolar, não é mais possível agir pela simples condução ideológica e/ou demagógica e esquecer qual é a realidade da escola brasileira de ensino fundamental e médio dentro do contexto social em que se encontra o País, com a caracterização de fortes reformas e modificações nas práticas escolares formais, a partir das influências dos organismos financeiros internacionais que patrocinaram e patrocinam mudanças e reformas nos sistemas escolarizados no país e no mundo, a partir da década de 90.

Nesse contexto de reformas e mudanças legais na educação brasileira foi editada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96 – e mais recentemente os PCNEF (1998), mas entendemos que ainda falta muito para se atingir um ponto ideal de uma política educacional mais voltada para os interesses das classes populares pois, existe o problema da má distribuição de verbas, da corrupção, da falta de avaliação das políticas públicas e a ineficiência na utilização dos recursos.

A própria escola não consegue se identificar com o proposto pelos PCNEF (1998), nomeadamente com as práticas interdisciplinares preconizadas; não consegue definir um projeto pedagógico, não tem a autonomia necessária, sendo que a escola particular depende da mensalidade paga pelos pais dos alunos e, em muitos casos, como em qualquer comércio, busca a satisfação do cliente, independente de primar por uma linha pedagógica

imparcial. Já a escola estatal (pública) é totalmente dependente da vontade do poder público, cuja burocracia aumenta ainda mais a ineficiência na gestão da escola.

Além disso, existem os problemas sociais enfrentados tanto pelo aluno como pelo professor, que afetam diretamente a avaliação e a educação escolar como um todo.

Tem-se hoje, apesar das modificações legais e estruturais dos sistemas escolares, muitos alunos totalmente desinteressados, que não conseguem ver qual é o sentido que a escola tem para a sua vida. Vivemos dentro de um capitalismo consumista, em que os alunos estão acostumados a ter tudo pronto e a não fazer nada; vemos alunos sem esperança em relação ao futuro, além de problemas afetivos e emocionais que, muitas vezes, acabam levando os alunos ao submundo das drogas e do alcoolismo, de uma forma cada vez mais assustadora; e, conseqüentemente, a violência é levada para dentro das escolas, acabando por vermos alunos portando armas de fogo e provocando tragédias, como é o caso do crescente número de assassinatos de professores e alunos dentro das escolas brasileiras.

Muitos destes problemas sociais enfrentados pelos alunos dentro das escolas, são decorrentes da falta de estrutura das famílias brasileiras, em que muitos pais estão muito distantes da escola, apenas as usando como uma forma de transferência de responsabilidade, se demitindo da real função que devem exercer sobre os seus filhos; não conseguem impor-lhes limites, vivem sempre esgotados, devido à carga excessiva de trabalho, à falta de condições dignas de emprego, à falta de uma boa remuneração, de uma habitação digna e, conseqüentemente, acabam não dando o apoio necessário ao desenvolvimento do filho em sua vida escolar.

Apesar de todos estes problemas sociais que envolvem o aluno, ainda é possível que o professor consiga mudar esta realidade; mas como, só é possível ver professores sem condições dignas de trabalho (recursos didáticos e espaço físico adequado). Vasconcellos (1998, p. 97) caracteriza a situação da educação brasileira, apontando alguns aspectos cruciais da questão

educacional: “péssima remuneração, necessidade de sobrecarregar a jornada de trabalho, muitas aulas, várias escolas, muitos alunos. Falta de tempo para estudo, para preparação das aulas, para confecção do próprio material didático, para reciclagem, falta de material de apoio, falta de recursos para aquisição de livros e revistas ou participação em cursos de atualização profissional”.

Mas também, não se pode esquecer, da grande resistência do professorado em mudar a suas metodologias e práticas cotidianas na escola, pois estão acostumados a elas há anos e são resistentes às inovações e as modificabilidades que se exige para enfrentar a proposta educacional das novas práticas interdisciplinares propostas nos PCNEF (1998).

Mesmo com todos estes problemas, impõe-se compreensão por parte dos professores, é necessária uma postura dialética transformadora, que venha a interferir no processo educacional, de forma a (re)direcioná-lo com vista à alteração que se propõe. Mesmo não sendo as condições sociais favoráveis às mudanças, o professor precisa recuperar a sua dignidade e assumir o seu papel transformador. Hoje, ao contrário de antigamente, temos pelo menos um parâmetro educacional definido, que demonstra como deve ser educado e avaliado o cidadão de amanhã.

A avaliação, em seu sentido amplo, apresenta-se como atividade associada à experiência cotidiana do ser humano. Frequentemente nos deparamos analisando e julgando a nossa atuação e a de nossos semelhantes, os fatos de nosso ambiente e as situações das quais participamos. Esta avaliação procedida de forma assistemática, por vezes inclui uma apreciação sobre adequação, eficácia e eficiência de ações e experiências, envolvendo sentimentos e podendo ser verbalizado ou não. Essas ações avaliativas diferem, no entanto, daquelas que se está acostumado a vivenciar e executar no cenário educacional. Estas costumam ter um caráter deliberado, sistematizado, apoiam-se em pressupostos explicitados em maior ou menor grau, variam em complexidade e servem a múltiplos propósitos, considera Saul (1994)

Assim sendo, o processo avaliativo não tem finalidades em si mesmo, não pretende uma melhora só da aprendizagem, mas da racionalidade e da justiça nas práticas educativas. Avalia-se não só para cumprir com uma das funções do professor, de manter atualizado o currículo do aluno, mas fundamentalmente, se faz a avaliação para conseguir a melhora do processo educativo como um todo no seu sentido mais amplo.

#### **4.5 A liderança e a mudança nos paradigmas avaliativos provocam mudanças no clima organizacional escolar**

No mundo contemporâneo as informações são recebidas com rapidez e precisão e as pessoas, em escala global possuem gostos e preferências semelhantes aquelas propaladas pelas mídias e usam marcas de roupas, calçados, automóveis, bebidas, alimentos, filmes, etc. de acordo com aquilo que se dita nestas instâncias formadoras e determinantes de opinião.

Vive-se numa sociedade global, no qual o sucesso virá de acordo com o conhecimento moderno introduzido a partir da comunicação virtual presente em todos os cantos do planeta. É toda essa parafernália de informações que acaba forçando as organizações e as instituições de toda a ordem a mudarem, já que não cabem mais, nos tempos complexos que se delineiam paradigmas ultrapassados, com seus modelos arcaicos, cujas relações de poder são assimétricas – de cima para baixo – e se apresentam sempre com um cunho punitivo, cerceativo, reducionista e excludente.

Marcondes (1993, *apud* Brandão, 2005, pp. 51-53), conceitua paradigmas como sendo um “conceito que está referendado a modelo, tipo exemplar, e que, a partir de um momento da história da humanidade, pressupõe o conceito de aceitação”.

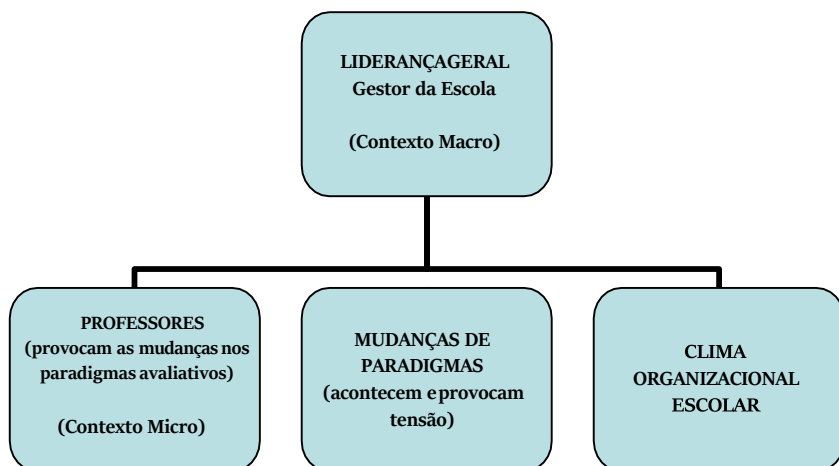
Neste texto, tem-se a relevância e a urgente necessidade de se fazer modificarem os paradigmas avaliativos atuais utilizados nas

escolas, relacionando-se a esta necessidade e urgência a função e o papel de suma importância do líder (gestor) na tomada de decisão para se efetuar a mudança, situando-se como o gestor dos processos de mudança, consciente do que ela irá provocar no meio escolar gerando possíveis conflitos e alterando assim o clima organizacional e institucional.

Na sequência apresenta-se um esquema conceitual enfatizando como devem ocorrer as relações em níveis de alta motivação em relação à liderança pedagógica, à mudança de paradigmas avaliativos e ao estabelecimento de um clima organizacional/institucional que efetivamente se volte para construção de novos olhares, de fazeres mais inclusivos e de conheceres mais emancipatórios.

Souza (1978), considera o Clima Organizacional como um: “(...) fenômeno resultante da interação dos elementos da cultura” e, com base nisso a pesquisadora construiu um esquema prático sobre como deveriam funcionar as relações em um clima organizacional inclusivo, esquema este que é explicado posteriormente.

**Figura 2 – Esquema prático para relações em um clima organizacional inclusivo**



Fonte: A Pesquisadora (2008).

No atual contexto societário se está vivenciando a terceira revolução industrial à qual é denominada de revolução técnico-científica, pela ênfase dada aos avanços tecnológicos e científicos e nela se tem observado as mudanças no que diz respeito aos valores sociais desta sociedade contemporânea, sendo que, em uma época de mudança de paradigmas, de esgotamento do modelo tradicional, tem-se a necessidade de construção de um modelo de futuro, adequado às exigências dos novos espaços-tempos.

Partindo desse pressuposto, pode-se observar que a evolução não aconteceu apenas na área da tecnologia e da ciência, mas vieram atreladas a ela mudanças nas organizações escolares e, conseqüentemente, nas lideranças e no clima organizacional das instituições.

No esquema apresentado na Figura 2, de autoria da pesquisadora, demonstra-se que a liderança escolar – o líder - gestor – atua num contexto macro (a escola), porém, são os professores que provocam as mudanças nos modelos avaliativos, porque são eles que estão cotidianamente analisando as necessidades dos alunos. Os professores atuam num contexto micro (a sala de aula). Quando as mudanças nos paradigmas acontecem provocam tensão no clima organizacional escolar, porque o “novo” é sempre assustador ou trabalhoso.

Assim, pode-se afirmar que, quando ocorrem mudanças visíveis no desempenho dos líderes, nas organizações, é evidente que isso vem caracterizado por mudanças nos papéis e funções de cada indivíduo, alterando, assim, seus valores sociais e culturais, de modo que todos esses aspectos influenciam no clima organizacional de qualquer organização, principalmente na organização escolar.

Sabe-se que cada organização escolar cria e mantém seu clima organizacional de acordo com sua cultura, sua política, alterando muitas vezes os valores dos membros dessa organização, influenciando e sendo influenciados pelo clima conduzido pela

liderança que, assumindo suas funções e indicando aos membros da organização a função de cada um.

De acordo com o conceito de Gutemberg (2001), liderança é um dos temas mais discutidos nos dias de hoje, porém, um dos menos compreendidos dentro das organizações, pois ainda existem dúvidas sobre o assunto.

Com isso, pode-se afirmar que o poder de liderança não é algo genético, é algo conquistado ao longo do tempo, com conhecimento, competência, habilidade, inovação, informação, criatividade, compromisso, etc. Não é demonstrando estas características de uma só vez que se consegue liderar, mas gradativamente; dessa forma, poderá conquistar o espaço desejado.

Segundo Stephen (2001) os líderes verdadeiros se fazem por si, exercitando escolhas mediante princípios universais, confiança, correção e honestidade. Dessa forma, fica claro que a liderança verdadeira é a que consegue fazer com que o grupo que ele direciona caminhe com o mesmo objetivo, pensando coletivamente para daí se empreenderem mudanças viáveis à organização.

Sabe-se que no mundo competitivo contemporâneo precisamos de líderes seguros, empreendedores, motivadores, maleáveis, abertos e atentos às informações e inovações, flexíveis, pois não cabem mais, nos dias de hoje, líderes poderosos, soberanos, dominadores, arrogantes e despóticos.

Outra característica indispensável ao líder-gestor pedagógico é o bom caráter (honestidade, transparência), visto que ele irá, no desenrolar de sua função, lidar com situações que exigirão bom caráter. E o líder deve comportar-se também como um educador, ou seja, ele precisa levar a mensagem de reflexão à sua equipa, sobre: Como estão agindo? Onde erraram? Por que erraram? Como consertar? Além de estimular os membros a buscar novas formas de conseguirem seus anseios.

De acordo com Vasconcellos (1998, p. 111): “O papel da equipe é criar um clima de confiança, baseado numa ética e no



autentico diálogo [sendo que] a equipe (gestora) ajuda quando não impõe, mas propõe, provoca (...).”.

Em suma, para ser um bom líder-gestor, é preciso ter criatividade, pensamento estratégico, visão sistemática (do todo), ideias claras e coerentes, estar aberto às mudanças, saber compartilhar, ter espírito de equipa, ter coragem, autoformação, além de ter dedicação pelo que faz e capacidade de contagiar a todos do seu grupo, criando assim um clima favorável na organização. Deste modo, Isaías (2001) afirma que quem não estiver empenhado em desenvolver outras pessoas, formar sucessores, nunca será um verdadeiro líder. Querendo ou não admitir, o líder faz da organização que ele direciona um exemplo de suas características e isso muitas vezes desagrade a alguns membros da organização, o que naturalmente, vai gerando alguns conflitos.

Com base nas considerações de Werneck (2001, p. 71) tem-se que:

Uma escola onde a direção (gestão) se julga a “iluminada” e que o fator comunidade não tenha voz e vez é uma escola onde se educa para o acatamento do estado de arbítrio, mesmo que esta escola funciona bem, mesmo que seus resultados acadêmicos sejam compensadores, mesmo que seus alunos aceitem este estado de não-participação como algo o mais natural possível.

Embora às vezes não seja perceptível aos demais, mas perceptível a quem convive na organização, um ambiente escolar que possui em cada turno um líder-gestor pedagógico para direcionar e orientar as atividades pedagógicas, terá turnos com líderes, características e comportamentos diferenciados, evidenciando o quanto o líder é capaz de provocar mudanças e influenciar de forma indireta em cada indivíduo membro da organização escolar.

Portanto, visando comprovar essas ideias utilizamos as palavras de Katz e Khan (1973, p. 83), considerando que: “cada pessoa na organização se revela diferente no seu modo de perceber, assumir e desempenhar papéis”. Isso evidencia que o líder é de

grande importância na organização e é definidor do clima organizacional.

Forehand e Gilmer (1964, p. 82) conceituam clima organizacional como sendo: “Um conjunto das características que descrevem uma organização, distinguindo-a das demais, mantendo-se relativamente permanente e influenciando o comportamento de seus participantes”. Isso mostra que o clima organizacional de qualquer empresa precisa de estar em harmonia, já que é ele quem define o bom desempenho dos indivíduos que fazem parte do grupo, sendo motivados ou não, a trabalhar em concordância com o clima vivido dentro da organização.

Outro conceito pertinente ao contexto escolar e relevante no tocante ao clima organizacional é o de Bennis (1972, p 56) ao afirmar que: “Clima Organizacional significa um conjunto de valores ou atitudes que afetam a maneira pela qual as pessoas se relacionam umas com as outras, tais como sinceridade, padrão de autoridade, relações sociais, etc.”.

Com base nas afirmações apresentadas acima entende-se que na organização/instituição chamada escola, a educação é eminentemente política, pois conforme disse Bernard Charlot (1971, *apud* Robson França, 1997, p. 71): “A educação transmite os modelos sociais; a educação forma a personalidade, difunde ideias políticas; a educação está a encargo da escola entendida como uma organização eminentemente social e educativa”.

A partir do exposto fica fácil concluir que, assim como o líder tem poder de influenciar a organização e ser influenciado, a educação, numa sociedade de classes, também tem o poder de transmitir os modelos sociais da classe dominante forma os cidadãos para reproduzirem as ideias políticas, modificar os valores sociais, princípios morais que sejam favoráveis a constituir uma sociedade com uma gama de indivíduos desprovidos do senso crítico.

Dessa forma, é possível afirmar que uma grande ideia circulando na cabeça de uns poucos iluminados de nada vale, já dizia Neidson Rodrigues (2001), ou seja, sozinho não se vence, é preciso

haver uma interação no grupo para daí o clima da organização ficar favorável ao trabalho, motivando os integrantes a promoverem mudanças empreendedoras.

Em concordância, Souza (1976, pp. 38-39) considera que o clima organizacional é um: “(...) fenômeno resultante de elementos da cultura”; pode-se então afirmar que a educação é de alguma forma transmissão de cultura, visto que não há sociedade sem cultura e vice-versa.

Chauí (2002, p. 292) considera que: “A cultura é o aprimoramento da natureza humana pela educação (...)”, ou seja, cultura é o mundo natural transformado pelos homens e, como numa organização escolar cada indivíduo origina-se de culturas diversas, as divergências de ideias, princípios e valores sociais existem, gerando conflitos, pelo que, na maioria das vezes, é necessária a intervenção do líder, já que ele é peça fundamental na definição do “ambiente psicológico” da organização.

Vistos e apresentados alguns conceitos sobre clima organizacional segundo a visão dos autores citados pode-se dizer que o clima organizacional de uma organização vai depender, em primeiro lugar, da liderança e, também, dos sujeitos que fazem parte do contexto micro, visto que todos influenciam e são influenciados pelos valores individuais de cada um. Mesmo sabendo que o líder-gestor pedagógico exerce maior influência, sabe-se que na escola todos os componentes do grupo exercem suas influências, seja no corpo docente ou discente, pois cada indivíduo é uma “célula” e todos juntos formam o grande “corpo”, do organismo chamado escola.

Argyrys (1971-1976) diz que: “O clima organizacional reflete os conflitos internos do indivíduo na organização”, e Rensis Linkert (1979) possui o mesmo entendimento, pois entende que o ambiente físico, as formas de comunicação, o estilo de liderança, alternam e comprometem o clima organizacional. Reafirma-se assim a importância do exercício da liderança na instituição escolar ao entender que, de acordo com a sua influência, decorre que o clima

da instituição irá favorecer ou não a homogeneidade ou heterogeneidade do grupo.

Com isso, pode-se dizer que nas organizações escolares, o diretor/coordenador é considerado a liderança maior, mantendo uma postura de acordo com seus princípios, (re)passando essa postura em forma de normas, regras para serem postas em prática pelos membros da organização. Assim, num contexto macro (escola em geral), o gestor/coordenador é a liderança maior. Porém, ao observar se temos um contexto micro (a sala de aula) onde a liderança máxima é a do professor e não do gestor/coordenador. No entanto, é nesse contexto micro que o professor acaba passando, muitas vezes impensadamente, outras vezes propositalmente, suas inquietações, seus valores e opiniões, baseando naquele preceito “somos formadores de opiniões”, e aí, na maioria das vezes, acaba impregnando no seu público “os alunos”, suas ideologias o que, nesse caso, reafirmamos, a educação é transmissão de culturas.

Entretanto, no seu contexto micro, o professor algumas vezes quer inovar, transcender o cotidiano e a mesmice e coloca seus ideais de mudança em prática, ente estas mudanças tenta modificar os paradigmas avaliativos da escola, causando algumas mudanças no clima organizacional escolar e gerando, certamente, alguns conflitos e inseguranças.

Partindo da noção da necessidade de ruptura e atualização dos atuais paradigmas avaliativos, apresentam-se alguns questionamentos, tais como: Por que é tão difícil modificar a forma de avaliar? Por que essa ideia causa certa tensão no clima organizacional da escola?

Neste sentido, Brandão (2005, p. 67) enfoca que:

(...) a educação se dá em múltiplos e diversos locais, tem que ser disseminada no campo social, a fim de que as experiências possam ser trocadas em um processo criativo de mútua realimentação [e diz mais] (...) a ousadia do fazer é que abre o campo do possível. E

é o fazer – com seus erros e acertos – que nos possibilita a construção de algo consistente (...)

A partir desse pressuposto, pode-se perceber, de modo geral, que as práticas avaliativas empregadas no dia-a-dia escolar ainda são tradicionais, e isso torna a educação ainda mais seletiva revelando assim a necessidade de contextualizar o papel político da avaliação. Atualmente tem-se inúmeras críticas às práticas avaliativas dos professores, mas não se apontam caminhos estruturais e legais direcionadores para que se possa chegar a práticas avaliativas mais qualificadas e contextualizadas.

Como afirma Bachelard (1996, p. 23): “(...) não se trata apenas de adquirir uma cultura de avaliação, mas de mudar uma já existente. Introjetou-se a ideia de avaliar como medir, julgar quem merece ou não ir à frente, quem tem ou não capacidade de chegar ao topo”.

Entretanto, é preciso levar em consideração os fatores objetivos (sistema social seletivo, legislação educacional baseada na lógica, longa tradição pedagógica autoritária e reprodutora, etc.) e os subjetivos (o professor não estar suficientemente convencido da necessidade de mudança, não conseguir encontrar o caminho para promover as mudanças). Esses fatores são a base para começar a se pensar na mudança dos paradigmas avaliativos.

Para que se possa visualizar a avaliação como um instrumento de real auxílio no desenvolvimento do alunado e em seu processo ensino-aprendizagem, será necessário modificar radicalmente as posturas pedagógicas da escola atual e as concepções e atitudes docentes. Não basta apenas mudar os instrumentos avaliativos, utilizar vários métodos diferenciados; é preciso perceber as necessidades dos alunos e superá-las.

A avaliação escolar não tem sido apenas avaliação. De acordo com o sistema, representa uma forma de inculcação ideológica e seletividade social; para os professores, na maioria das vezes, representa uma forma de controlo e de “julgamento” do aluno. Por

isto, não se pode mais considerar a mudança nestes procedimentos apenas sob o ponto de vista técnico, mas acima de tudo e em real consonância com as possibilidades humanas e sócio- educativas.

Embora a finalidade da avaliação seja ajudar a cumprir sua função social transformadora, ou seja, ajudar os alunos a aprenderem mais e melhor, na maioria dos casos a realidade é inversa, pois sabemos que existem alguns profissionais que utilizam a “prova” como método amedrontador, fazendo com que o aluno crie pelo professor um respeito forçado e antiético, estando, nesse caso, só descumprindo com a finalidade da avaliação, sabendo que a avaliação deve servir para que o professor capte as necessidades do aluno em termos de aprendizagem, e/ou suas necessidades em termos de ensino.

Então surgem alguns questionamentos: Quais são os obstáculos reais que teremos que superar para mudar os paradigmas avaliativos? Como fazer para atingir estes objetivos? Dentre os obstáculos do cotidiano escolar, destacamos alguns já bastantes conhecidos e discutidos nos meios escolares, que precisam ser superados para atingir os objetivos desejados:

O fator “prova”, provavelmente esta questão deixe o aluno inseguro, porque ele sabe que precisa da nota para ser aprovado e isso gera um conflito interno, um clima de tensão e pressão, além disso que a maneira como é feita, com conteúdo formais e decorativos, às vezes, que não oferecem ao professor nenhuma possibilidade de captar a realidade e as necessidades do seu aluno, o que gera uma certa “inquietação” no clima organizacional do sistema – micro.

O avisar ou não sobre a avaliação é outra questão que precisa ser superada visto que não é o teste surpresa que vai qualificar o aluno, dizer se ele sabe ou não, se ele está preparado ou não. Então é necessário que o professor aja com transparência com os seus alunos, pois isso é até uma questão de ética. Moretto (2005, p. 31) é enfático ao afirmar que:

(...) o professor competente no avaliar a aprendizagem sabe que a prova é um momento privilegiado de estudo e não um acerto de contas. [E que] O conhecimento dos diferentes instrumentos para avaliação e da melhor forma de utilizá-los é um dos recursos de que o professor competente deve dispor.

Quantidade de avaliações, ou seja, o professor não deve pensar que mudou o paradigma avaliativo só porque agora faz diversas avaliações; há que se considerar a qualidade das avaliações, como estão sendo corrigidas, se os objetivos foram atingidos, observar se há necessidade de rever tudo que foi passado (conteúdo) durante as aulas, entre outros aspectos.

No que se refere à avaliação/disciplina/indisciplina, se o professor está tendo problema com a disciplina, é preciso parar para analisar e rever, se for o caso, a sua postura de trabalhar; mas, se a questão é avaliar alunos indisciplinados, é simples, pois o problema não é de relacionamento.

Por sua vez, Vasconcellos (1998, p. 33) afirma que: “Em relação aos alunos problemas, é muito comum este aluno ser repetente ou multirrepetente. Isso demonstra que a reprovação ao invés de ser uma solução, é na verdade geradora de problemas”.

Então com esses alunos é preciso ter muito cuidado, não partindo para a pura e simples repressão e, não usar nota como fator de coação, mas levar o problema ao líder-gestor pedagógico, pois isso exige um trabalho coletivo na escola, com as relações humanas e com a clareza dos objetivos do trabalho e das normas e regras contidas sobre a questão avaliativa no Regimento da Escola e do Sistema escolar em tela.

Em relação ao estabelecimento de critérios de avaliação, existe a necessidade de se colocarem alguns critérios em prática, visto que é crucial saber se o aluno “tem ou não condições de aprender”. A preocupação do professor deverá ser com o desenvolvimento geral do aluno, como um todo. Observar se ele está progredindo ou regredindo, no decorrer do processo, é importante. O que não se pode é através da nota avaliar a “capacidade” do aluno.

Aluno que não consegue acompanhar o resto da turma, diante dessa situação, às vezes, surge o dilema, reprová-lo ou ajudá-lo? Com isso sabemos que o correto é, nem uma coisa nem outra. Esse fato deverá ser detectado logo no início do processo, para que esse quadro possa ser mudado e o aluno passe a compreender e venha a dominar o conhecimento.

Vasconcellos (1998, p. 33) corrobora com essa premissa afirmando que: “se o aluno não está acompanhando, isto deve ser constatado e assumido logo no começo do processo, a dificuldade detectada e trabalhada assim que surge (...)”. E, por sua vez, Freitas (1989, p. 126) diz que: “A reprovação está longe de ser um resultado final; na verdade, ela é construída, paulatinamente, no dia-a-dia da sala de aula”.

É necessário adotar muita transparência no processo avaliativo, isto é, o aluno deverá saber com que critérios está sendo avaliado, para que não sinta a nota como “castigo” surpresa. Com isso, o professor deverá logo no início do ano letivo, mostrar de forma clara, sua forma de avaliação, tornando assim, de maneira antecipada, a conscientização do aluno e da família, se por acaso vier a ter uma nota desagradável durante o processo, pois assim ela saberá que não atendeu aos critérios estabelecidos pelo líder em sala de aula (o professor).

Além destes, os professores ainda terão que enfrentar vários desafios, principalmente aqueles que estão no processo de mudança dos paradigmas avaliativos. Então um dos grandes desafios será comprometerem-se com a aprendizagem de todos os alunos e relacionarem-se com os alunos como se não houvesse a possibilidade de reprovação; envolver os alunos com propostas pedagógicas e refletir com eles o porquê da escola adotar este sistema de avaliação e porque é necessária a mudança de paradigmas.

No tocante às especulações acerca a maior complexidade dos ambientes organizacionais do atual momento de instabilidade, turbulência, incerteza e mudança contínua vemos que não é nada



fácil a construção de novos métodos de avaliação e a implementação de novas estratégias para avaliar a aprendizagem do alunado.

A prática nos indica a necessidade de superar os conflitos vividos no microambiente em função de se lidar com valores e culturas diversas. Há uma grande complexidade entre as culturas, o que, naturalmente, gera conflitos e turbulência no clima organizacional da escola. Briggs e Peat (1994, p. 52) considerando a realidade complexa e fluida do atual momento, dizem que: “A turbulência surge porque todos os componentes de um movimento estão conectados entre si, e cada um deles depende de todos os demais”.

A necessidade de transformar a avaliação, portanto, é parte da exigência de se buscarem outros paradigmas teórico-epistemológicos para as próprias ciências sociais. A dicotomia entre o erro e acerto, conhecimento e ignorância, saber e não-saber é assumida como fio condutor da atividade escolar. A avaliação, se bem aplicada, é caminho que leva ao bom rendimento escolar.

Diante do exposto, entende-se que a (re)definição da teoria e da prática da avaliação escolar só se torna possível dentro de um processo de (re)construção do sentido e da ação da produção de conhecimento em sua totalidade.

Sabe-se ainda que a avaliação da aprendizagem ganhou um espaço tão amplo nos processos de ensino que nossa prática educativa passou a ser direcionada por uma “pedagogia do exame”. Michel Foucault (1978, p. 189) é um dos teóricos que nos ajuda a compreender essa lógica de repressão e poder, quando diz que: “O exame combina as técnicas das hierarquias que vigia e as da sanção que normaliza. É um olhar normalizador, uma vigilância que permite qualificar, classificar e castigar. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual são diferenciados e são sancionados”.

Refletir sobre as mudanças na avaliação tem-nos levado constantemente a abrir novas portas; onde encontramos algumas possíveis respostas, nos deparamos com novas indagações. A

importância de (re)definir o sentido e os métodos da avaliação educacional vai adquirindo maior pressa conforme vamos aprofundar nossa percepção de que vivemos num mundo plural, formado por espaços híbridos, por indivíduos mestiços, por múltiplas culturas e por percepções mutantes.

A ruptura com uma dinâmica da avaliação norteadas pela necessidade cotidiana dos educandos é importante, sobretudo quando acreditamos que o diálogo cria a possibilidade de um movimento em que cada um dos participantes encontra lugar para expor suas ideias, seus argumentos, o que irá favorecer a prática de mudanças nos paradigmas de avaliação no contexto organizacional da escola, sendo que, como já foi frisado anteriormente, é fundamental a interação entre o gestor (líder) e os professores (liderados).

No contexto macroestrutural da escola o clima organizacional irá depender da liderança, sendo o responsável por criar esse aparato de agradabilidade no ambiente. Então, as suas atitudes, o seu bom humor, a sua perseverança, a sua segurança será certamente refletida no contexto que ele gerencia.

Não se está aqui querendo dizer que o líder é aquela pessoa que não tem problemas, dificuldades, apenas que ele seja capaz de não deixar transparecer os problemas de forma a que isso possa afetar o grupo organizacional.

No contexto micro da sala de aula, o clima de confiança entre professores e alunos é decisivo para que o aluno possa demonstrar o que sabe efetivamente: a ausência do medo de ser punido pelo professor ou escarnecido pelos colegas favorece a colocação de suas dúvidas, do seu raciocínio, permitindo que o professor ou os colegas interajam criando um clima organizacional para que se possa atingir um nível satisfatório.

O professor, como liderança pedagógica no micro contexto da sua classe de aula terá que ter postura firme, personalidade definida e precisa, também tem de ser uma pessoa “exemplo”, que não repasse para os alunos os seus problemas familiares, os seus

anseios não concretizados, não magoe o aluno por estar aborrecido com algo que está desconectado do contexto escolar, entre outros aspectos, porque sabemos que alguns alunos ainda em idade imatura definem sua personalidade espelhando-se no seu líder (o professor), e isso é muito perigoso.

Dito isto, entende-se que mudar os paradigmas implica numa mudança de cultura, valores, percepções, atitudes, ações, e é por isso que é essencial que se transforme a essência e não a aparência da nossa prática avaliativa. Na visão tradicionalista (paradigma classificatório), a preocupação é com a nota, visto que o enfoque dado pelo líder em sala de aula (professor) é dar aula e verificar se realmente “ficou” algo na mente dos alunos, sendo que o aluno é envolvido num clima cujo enfoque é assistir à aula e “devolver” na prova o seu conhecimento.

Porém, nestes tempos inusitados e complexos, com a elevada percepção moderna/contemporânea que se vivencia, não há mais lugar para essa percepção tradicionalista.

Precisam-se fortes condições para entender e lidar com um contexto societário e educacional em mudanças, em que a ênfase maior seja o ensino e o professor tenha o compromisso com a aprendizagem, com as necessidades de interação e construção do conhecimento e o aluno participe espontaneamente da aula, assumindo suas necessidades, que ambos, professor/aluno, se envolvam num clima favorável ao aprendizado, à superação dos paradigmas tradicionais, e que possam efetivar de fato as mudanças nos paradigmas avaliativos e que isso não cause um mal-estar no clima organizacional da escola, visto que todo esse processo exige a colaboração de todos os membros da organização.

Diante do exposto, entende-se que todo o processo de tentativa de mudanças nos paradigmas avaliativos escolares pode ser sintetizado nas palavras de Perrenoud (1993, p 178), ao dizer que:

Uma avaliação formativa coloca à disposição do professor informações mais precisas mais qualitativas sobre os processos de aprendizagem, as atividades e tudo o que os alunos adquiriram. Mas, se ele não puder agir em conformidade, não compreenderá a razão de depender energias e de criar frustrações inutilmente. Importa assim que qualquer mudança da avaliação num sentido mais formativo aumente, reduza as partes menos prioritárias das suas obrigações habituais.

Assim, será possível observar professores perdendo tempo em sala de aula como (passando matéria na lousa para os alunos copiarem, avisos em sala, burocracia da própria escola...), gerando assim um clima desagradável no ambiente – micro, sendo, que às vezes, esse mal-estar acaba se espalhando para o contexto macro, o que, além disso, pode gerar conflitos dentro da organização.

Dentro dessa perspectiva de mudança de paradigmas, em alguns casos, o professor (líder em sala de aula) e a escola (gestor como liderança maior) resistem à mudança nos procedimentos da avaliação, porque percebem que isso é apenas o início de uma grande jornada a ser perseguida, visto que não implica apenas em mudar a avaliação, irá mudar muitas coisas no contexto organizacional escolar, remetendo para uma revisão da prática pedagógica e do currículo escolar, o que, com certeza, irá causar uma (re)viravolta substancial no clima organizacional da instituição e, provavelmente, na própria postura do líder (gestor) que a dirige.

“Mudar a avaliação significa provavelmente mudar a escola”, diz Perrenoud (1993, p.173). Entende-se, com isto que a mudança da prática da avaliação em sala de aula e na escola depende de um amplo e complexo processo. Neste, a equipe diretiva tem um papel importantíssimo, dada a sua influência na criação de um clima organizacional favorável (Bruyne, 1992). Então, para favorecer a mudança da avaliação, basicamente, o papel da equipa pedagógica e gestora é de criar um clima confiante, embasado na ética, no diálogo franco e no respeito mútuo e aberto.

Portanto, com base em toda a exposição efetuada durante o decorrer do texto, fica clara a urgente necessidade de mudanças efetivas nos paradigmas avaliativos atuais, e que o papel do líder da organização escolar é de suma importância, assumindo-se que, para se efetivarem as mudanças nestes paradigmas, a escola como um todo também sofrerá modificações, e, nesse contexto, o líder é o grande mediador, porque o professor sozinho não irá mudar os métodos avaliativos de tal organização.

Tem-se a clara consciência de que essa mudança também causará impactos no clima organizacional da instituição escolar, pois ela é composta por vários membros, com ideias e ideais diferenciados e que poderão ou não concordar com essas mudanças, o que, com certeza, irá gerar vários conflitos, que somente com a mediação do líder-gestor pedagógico será possível chegar-se a um acordo e efetivação de fato dessa mudança paradigmática, tão empreendedora no campo educacional e tão importante e necessária no clima organizacional de uma instituição escolar.



## Capítulo 5

### **5.1 Sistematização da proposta de avaliação da aprendizagem no Estado de Pernambuco/Brasil**

No Estado de Pernambuco/Brasil, como nos demais estados da Federação, é da Secretaria de Educação a responsabilidade de definir propostas e metas de avaliação nas escolas estaduais. Desse modo, a Secretaria Estadual de Educação – SEE - define a educação para a cidadania como princípio norteador do conjunto das políticas educacionais, destacando como desafios a ampliação da escolaridade e a qualidade da educação escolar em Pernambuco. Nesta perspectiva, a educação é concebida como direito humano.

Em consonância com a concepção de avaliação do ensino-aprendizagem contida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96 - a avaliação é definida como parte integrante e estruturante do processo ensino-aprendizagem e um dos elementos centrais da ação pedagógica, possibilitando acompanhar o processo de construção de conhecimento e o desenvolvimento sócio cognitivo do aluno.

Neste prisma, a avaliação do ensino-aprendizagem caracteriza-se pela predominância dos procedimentos qualitativos sobre os quantitativos, dos processos sobre os produtos, superando com uma visão classificatória e terminal, sedimentando a ideia de uma avaliação formativa e emancipadora focada na aprendizagem. Desse modo, a escola é vista enquanto espaço de aprendizagens múltiplas em função da construção da identidade cidadã dos seus sujeitos.

Mediante estes pressupostos, a SEE de Pernambuco, em março de 2008, enviou às escolas a minuta da proposta de avaliação

da aprendizagem, válida para todo Estado, que vem com algumas alterações, podendo-se, porém, em cada escola proceder as adequações necessárias, mediante a realidade de cada uma.

Com relação à avaliação da aprendizagem do aluno a SEE de Pernambuco enfatizou desta maneira, como a seguir se transcreve literalmente do texto da proposta de avaliação apresentada no Estado de Pernambuco:

## **5.2 Da avaliação da aprendizagem do aluno**

*A avaliação da aprendizagem terá registros de notas expressos numa escala de 0 (zero) a 10,0 (dez);*

*A média para aprovação do aluno será de 6,0 (seis);*

*O registro da avaliação será realizado bimestralmente, a partir da média aritmética das notas atribuídas a quatro atividades avaliativas a saber;*

*Conjunto de atividade planejado pelo professor da turma e realizado pelos alunos durante o bimestre;*

*Duas atividades planejadas pelo professor da turma e realizadas individualmente, ao longo do bimestre, pelos alunos com foco nos conteúdos definidos para o bimestre;*

*Uma atividade planejada no horário da aula-atividade pelos professores da disciplina e série e realizada individualmente por todos os alunos da série por disciplina, contemplando os conteúdos mínimos definidos pela Secretaria de Estadual de Educação no bimestre;*

*Essa atividade deverá ser organizada, preferencialmente, no formato de questões de múltipla escolha;*

*É fundamental que o modelo de avaliação por série e disciplina deverá ser arquivado na secretaria da escola.*

*O registro da avaliação da aprendizagem do aluno será formatado de acordo com o seguinte modelo:*



### Quadro 3 – Modelo de Registro de Avaliação da Aprendizagem

| I UNIDADE              |                                |                                |                                |                        |
|------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|------------------------|
| Nota 1                 | Nota 2                         | Nota 3                         | Nota 4                         | Média                  |
| Conjunto de atividades | Atividade individual por turma | Atividade individual por turma | Atividade individual por série | aritmética do bimestre |

FONTE – SEE/PE, (2008, p. 2.)

*Parágrafo Único – É vedado submeter o aluno a uma única atividade e a um único instrumento de avaliação no bimestre. Na mesma minuta da proposta de avaliação para o ano de 2008, trata-se da recuperação da aprendizagem, também denominada de “Recuperação Paralela”. Nos itens a seguir destacaremos o que diz a proposta da SEE do Estado de Pernambuco.*

### 5.3 Da recuperação da aprendizagem

#### 2.1. Da recuperação paralela da aprendizagem

2.1.1 *A recuperação paralela da aprendizagem será realizada pelos professores a partir de novas estratégias de ensino dos conteúdos não apreendidos;*

2.1.2 *De acordo com a disponibilidade da Unidade Escolar, os estudos de recuperação paralela da aprendizagem poderão ocorrer:*

*I - Durante as situações de ensino do conteúdo, em atividades diversificadas, garantindo aos alunos que não tenham demonstrado apropriação do conhecimento novas oportunidades para aprendê-los;*

*II - Em atividades em horário complementar na própria escola.*

2.1.3 *Durante situações de ensino do conteúdo, garantindo aos alunos que não tenham demonstrado apropriação do conhecimento novas oportunidades para aprendê-lo.*

*Parágrafo Único – Nos casos dos incisos I e II, pode acontecer o sistema de monitoria, sob a coordenação do professor, que poderá ser realizada por alunos da mesma turma ou de séries mais avançadas.*

## *2.2 Da recuperação final da aprendizagem*

*2.2.1 Ao aluno que, ao final do ano letivo, não obtiver a média mínima 6,0 (seis), será obrigatoriamente ofertada pela escola uma oportunidade final de recuperação da aprendizagem;*

*2.2.2 A recuperação final da aprendizagem deverá contemplar o (re)ensino e a avaliação individual dos conteúdos considerados imprescindíveis para a série;*

*2.2.3 Caso a nota da recuperação final seja maior do que a média anual, prevalecerá a maior nota, uma vez que a recuperação final deverá contemplar os conteúdos mínimos definidos para a série durante o ano letivo.*

## *DO PROCESSO DE PROGRESSÃO DO ALUNO*

*O aluno ao longo da sua escolaridade poderá obter progressão plena ou parcial.*

### *DA PROGRESSÃO PLENA*

*.2.1 Ocorrerá a progressão plena quando o aluno atingir, ao final do ano letivo ou após o período de recuperação final, média igual ou superior a 6,0 em todas as disciplinas da série e frequência mínima de 75% do total das horas letivas.*

### *3.3 DA PROGRESSÃO PARCIAL*

*3.3.1 A progressão parcial constitui um direito do aluno à aprendizagem; portanto, deverá ser planejada pelos professores, divulgada e oferecida pela escola;*

*3.3.2 Ocorrerá a progressão parcial para a série seguinte quando o aluno não obtiver progressão plena em até duas disciplinas da série;*

*3.3.3 A progressão parcial será admitida nos Anos Finais do Ensino Fundamental e em todas as modalidades do Ensino Médio, em até duas disciplinas;*

*3.3.4 As aulas da progressão parcial serão oferecidas no contra turno, cabendo à escola garantir a vaga dos alunos nas respectivas turmas/séries;*

*3.3.5 O regime de progressão parcial exige para aprovação a frequência mínima de 75% e aproveitamento escolar de 6,0 (seis);*  
*Parágrafo Único – Caso o aluno seja reprovado na progressão parcial, ele repetirá a série.*

Nas suas explicitações normativas, é reconhecida a importância das propostas avaliativas de aprendizagem colocadas pela Secretaria Estadual de Educação – SEE - de Pernambuco/Brasil, porém faz-se necessário enfatizar que são “propostas” e que, na maioria das vezes não são cumpridas no seu objetivo maior que é “o de avaliar o conhecimento do aluno e, não, penalizá-lo por motivos banais.”

Em consonância com o pensamento de Hoffmann (1991), consideramos que a aprendizagem possa significar e vincular-se à uma modificação de comportamento que alguém que ensina produz em alguém que aprende e avaliar significa o controle permanentemente exercido sobre o aluno, no intuito de ele chegue a demonstrar comportamentos definidos como ideais pelo professor.

Para tanto, é necessário que o professor dialogue, isto é entender que dialogar é perguntar e ouvir respostas, bem como acompanhar o seu aluno, estando sempre junto dele (em sala de aula) para observar e registrar resultados. Mas nem sempre isso é possível, pois a realidade sofre com as dicotomias. Como é possível o professor estar junto dos alunos, observando a cada um, numa classe escolar com até 60 alunos?

Ressaltando a importância do evento avaliativo Hoffmann (1991) enfoca que, a aprendizagem, significa descobrir a razão das

coisas e pressupõe a organização das experiências vividas pelos sujeitos numa compreensão progressiva das noções, enquanto que, avaliação tem o significado de uma ação provocativa do professor, desafiando o educando a refletir sobre as situações vivenciadas, a formular e a (re)formular hipóteses, encaminhando-se um saber mais enriquecedor.

Neste sentido, o paradigma de avaliação que se opõe ao paradigma sentencioso, classificatório, é o que Hoffmann (1991) denomina de “avaliação mediadora”. Segundo ela, tal paradigma opõe-se ao modelo de “transmitir-verificar-registrar” e evoluir no sentido de uma ação avaliativa reflexiva e desafiadora do educador em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de ideias entre e com seus alunos, num movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados.

Analisando-se a minuta da SEE de Pernambuco com as concepções de Hoffmann (1991), veremos grande discrepância entre ambas, já que a SEE fala de avaliação formativa e emancipadora, mas, se observadas a fundo as características, veremos que trata de mais uma maneira de transmitir, verificar e registrar, como se refere a autora citada acima.

Os enfoques teóricos de J. Hoffmann (1991) colocam que, além de vários fatores que contribuem para a manutenção de uma prática avaliativa de julgamento de resultados alcançados pelo aluno e definidos como ideais pelo professor, ainda aparece algo mais grave que é a postura conservadora de grande parte de professores, que veem a avaliação como um fenômeno com características seriamente reprodutivistas e a utilizam como instrumento de poder, de exclusão e de seletividade pedagógica, repercutindo numa seletividade social e política, onde prevalecem os mais fortes e os mais bem preparados para dominar os sistemas.

A avaliação, enquanto relação dialógica, vai conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e também pelo professor, como ação-reflexão-ação que se passa na sala de aula em

direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão.

Dessa forma, a avaliação passa a exigir do professor uma relação epistemológica com o aluno – uma conexão entendida como reflexão aprofundada a respeito das formas como se dá a compreensão do educando sobre o objeto do conhecimento.

“O confronto que se passa na sala de aula não se passa entre alguém que sabe um conteúdo (o professor) e alguém que não sabe (o aluno) mas, entre pessoas e o próprio conteúdo, na busca de sua apropriação”, diz Marilena Chauí (1980, *apud* Wachowicz, 1991, p. 42).

Se assim for o entendimento do professor e da equipe gestora da escola, o aluno certamente terá mais empenho e interesse em proceder seus estudos e entenderá, com certeza os porquês das mudanças na visão e consequentemente nas atitudes e, a partir daí decorrerá de forma mais significativa e prazerosa o processo de escolarização formal e também da educação desses jovens que acorrem à escola, mas logo se evadem dela pois a mesma não lhes oferece um processo de ensino e aprendizagem que contribua com sua emancipação e cidadania.

## **5.4 Apresentação e análise dos dados documentais e de campo**

### **5.4.1 O projeto político pedagógico da escola e o enfoque NA avaliação da aprendizagem**

Entende-se que o Projeto Político Pedagógico da Escola – PPP – seja o documento que expressa sua proposta educacional com enfoque no seu principal processo – o de ensino- aprendizagem, com o objetivo de oportunizar maior eficácia à atividade-fim da escola. É construído, pois, para melhorar a qualidade do ensino, garantindo a aprendizagem efetiva dos alunos. Deve atender às necessidades básicas de aprendizagem dos alunos e às expectativas de sua família.

Busca concretizar as diretrizes nacionais sobre conteúdos básicos e carga horária, as orientações curriculares e metodológicas da Secretaria de Educação e os objetivos da escola.

Segundo Vasconcellos (2006, p. 169): “(...) o Projeto Político Pedagógico – PPP – é o plano global da instituição. Pode ser entendido com a sistematização, nunca definida, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar”.

O PPP precisa ser avaliado continuamente por toda a equipe responsável por seu planejamento e execução. Ao final de cada ano, ele deve ser objeto de análise e de revisão dos seus objetivos e metas, ajustando-se no que for pertinente.

Vasconcelos (2006, p. 172) corrobora a afirmativa de que o Projeto Político Pedagógico consiste em uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da escola.

Partindo desses pressupostos, o Regimento Escolar da Escola pesquisada, enfatiza no seu Capítulo VII, a Sistemática da Avaliação da Aprendizagem:

*Art. 39 – O aproveitamento dos estudantes será expresso em forma de notas, na escala de 0 (zero) a 10,0 (dez vírgulas zero) por curricular.*

*Art. 40 – O arredondamento de notas, quando necessário, será por acréscimo, nunca por decréscimo.*

*Art. 41 – A avaliação da aprendizagem dos estudantes deverá ser de forma contínua, sistemática, flexível e cumulativa com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos;*

*Art. 42 – Será reprovado ao final do ano letivo o estudante que: I – não obtiver progressão plena ou parcial;*

*II – Não atingir frequência mínima exigida para aprovação, ou seja, 75% do total das horas letivas da série/ano.*

*Art. 43 – O estudante que não obtiver aprovação ao repetir à série/ano, não poderá ser reprovado nos componentes curriculares em que já obteve a aprovação no ano letivo anterior.*

*Parágrafo Único: A escola vivenciou a Instrução de avaliação Nº 02/2000 até o ano letivo de 2007.*

O Capítulo VIII, do referido Regimento e, reforçado no P.P.P. da Escola, trata do Sistema de Aprovação, instituindo os devidos procedimentos:

*Art. 44 – O estudante terá aprovação:*

*I – Plena, quando ao final do ano letivo obtiver a nota igual ou superior a 6,0 (seis) em cada componente curricular que será calculada pela média aritmética das notas alcançadas em cada unidade didática bimestral e tiver frequência mínima de 75% do total das horas letivas; II – parcial, quando após período de recuperação final, não obtiver aprovação em até dois componentes curriculares da série/ano cursados que será oferecida de acordo com as condições da escola.*

*Art. 45 – Ao estudante em progressão parcial serão oferecidas, no mínimo, 03 (três) oportunidades de re-ensino e avaliação da aprendizagem, no ano letivo subsequente.*

*Art. 46 – A recuperação da aprendizagem, direito do estudante será ofertado ao longo de cada unidade bimestral, de forma paralela, e ao final do ano letivo.*

*Art. 47 – A escola oferecerá uma oportunidade final de recuperação da aprendizagem ao estudante que ao final do ano letivo, não obtiver a média anual 6,0 (seis).*

*Parágrafo Único: Caso a nota da recuperação final seja menor que a nota anual prevalecerá a maior nota para efeito de registro escolar”.*

O Regimento Escolar é um documento elaborado de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96 - com base nas normas do Conselho de Estadual de Educação – CEE - e da Secretaria de Educação do Estado de

Pernambuco, apresentando-se como fruto de estudos, discussões e entrevistas com a comunidade interna e externa da escola, cuja finalidade deve ser entendida como a de garantir a unidade filosófica, político-pedagógica, estrutural e funcional do estabelecimento de ensino foco da pesquisado, disciplinando as relações de convivência social, garantindo a qualidade de ensino e as ações socioeducativas. (Regimento Escolar – Escola EMAAF/Petrolina-Pernambuco/Brasil, 2008, p. 01).

#### 5.4.2. Os achados da pesquisa de campo

Na prática, é necessário que os princípios que fundamentam uma proposta educacional fundamentem, conseqüentemente, a proposta de avaliação e, que os mesmos sejam assumidos enquanto uma filosofia comum na escola.

Para melhor ilustrar os resultados desta investigação e estudo, com base nas pesquisas teóricas, documentais e de campo, apresentam-se alguns dados relativos às verificações de aprendizagem, o que será feito através de tabelas e/ou gráficos, acompanhados de algumas observações.

A opção por apresentar os dados dos questionários e das entrevistas desenvolvidos(as) pelos três grupos (Equipe gestora/pedagógica (**Grupo 1**) Equipe docente (**Grupo 2**) e alunos (**Grupo 3**) – 6º e 9º ano do Ensino Fundamental). É importante ratificar a participação das equipes gestora e pedagógica, mesmo sentindo certo receio por parte de ambas em dizer a verdade e comprometer-se com as próprias palavras, porém, não se negaram a participar e nem omitiram suas opiniões, mesmo temendo represálias; já no grupo de docentes, foi fácil perceber certa rejeição, por parte de alguns colegas, visto que alguns entenderam que a pesquisa buscava encontrar “culpados”, para a real situação do ensino-aprendizagem na escola foco da pesquisa. Mesmo assim, foram entregues cerca de 20 formulários, mas a devolução foi de apenas 15 formulários respondidos.



Quanto aos alunos, houve procura por parte de alguns, isto é, despertou-se a curiosidade de muitos, que nos procuravam buscando entender o que pretendíamos obter e os objetivos da pesquisa que estava sendo desenvolvida na escola e chamava a atenção da pesquisadora a mesma pergunta repetida por vários alunos: “A escola vai melhorar com essa pesquisa?”.

Todos os dados recolhidos foram tabulados, organizados e transformados em gráficos e/ou tabelas como já foi mencionado anteriormente, no qual entende-se que respondem às indagações proferidas na introdução, onde se buscava compreender quais eram os paradigmas que presidiam às atuais práticas da gestão educacional; que paradigmas garantiriam a construção da escola cidadã que tem como pilar a autonomia, a participação e a emancipação; como era feita a avaliação das aprendizagens dos alunos por parte dos professores; qual é a óptica dos estudantes, dos professores e da equipe gestora, com relação ao processo avaliativo e os desafios enfrentados no cotidiano escolar da EMAAF. Todas estas indagações foram enfatizadas nas respostas aos questionários e nas entrevistas procedidas.

### **Grupo 1 - Respostas da equipe gestora da escola emaaaf**

Conforme o proposto na fase de planejamento da pesquisa, segue-se a apresentação dos dados da pesquisa de campo, complementar a pesquisa documental, a partir das respostas obtidas junto à equipe gestora da escola pesquisada.

**Quadro 4 – Dados de identificação da equipe gestora da emaaaf**

| Dados de Identificação       | Entrevistado(a) 1     | Entrevistado(a) 2 |
|------------------------------|-----------------------|-------------------|
| Nome (opcional)              | Opcional              | Opcional          |
| Idade                        | 43 anos               | 44 anos           |
| Gênero                       | Feminino              | Feminino          |
| Formação/Graduação           | Letras/Português      | História          |
| Pós-Graduação                | Gestão de Tecnologias | História          |
| Função                       | Diretora Adjunta      | Coordenadora      |
| Tempo de atuação na Educação | 24 anos               | 18 anos           |
| Tempo de atuação na função   | 08 anos               | 03 meses          |
| Carga horária                | 40 horas              | 40 horas          |

Fonte: A pesquisadora (2009).

No que se refere aos dados e identificação da equipe gestora constatou-se a predominância do gênero feminino e que ambas são apenas especialistas, e que a entrevistada 1 tem 08 anos na função, enquanto a entrevistada 2 tem apenas 03 meses. Com relação à carga horária constatou-se que é a mesma para ambas (40 horas) e também o tempo de atuação na educação, que a entrevistada 1 tem 24 anos e a entrevistada 2, somente 18 anos.

### Quadro 5 - Respostas da equipe gestora da escola pesquisada.

| PERGUNTAS                                                                                                                                                                         | RESPOSTA – ENT. 1                                                                                                                                                                          | RESPOSTA – ENT. 2                                                                                                        |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 - Como é conduzido o processo de ensino- aprendizagem nesta escola?                                                                                                             | Normal                                                                                                                                                                                     | Normal                                                                                                                   |
| 2 - Em sua concepção, o processo avaliativo nesta escola tem sido eficiente para garantir o aprendizado dos educandos?                                                            | Não. Algumas atividades avaliativas são mal elaboradas por alguns professores.                                                                                                             | De modo geral, não. A forma de elaboração das avaliações deveria melhorar bastante.                                      |
| 3 - O que você tem feito para contribuição/melhoramento do processo de ensino-aprendizagem neste contexto escolas?                                                                | Sentar e dialogar com o professor mostrando no que deve melhorar na elaboração das avaliações.                                                                                             | Tento ajudar os professores na medida do possível, até onde os recursos existem e até onde é atribuição de minha função. |
| 4 - Na sua óptica, esta escola é uma escola cidadã? As famílias dos educandos têm participação ativa No processo de ensino-aprendizagem?                                          | Sim. Em anos anteriores os pais só compareciam em reuniões quando convocados. Hoje, já se percebe umas mudanças, os pais estão mais presentes na educação escolar dos filhos.              | Podemos classificá-la como meia- cidadã, pois a maioria dos pais só comparecem quando convocados pela escola.            |
| 5 - O que a escola tem feito ou deixado de fazer neste sentido?                                                                                                                   | Através de reuniões tentamos conscientizar os pais para um acompanhamento mais próximo da educação dos filhos.                                                                             | A escola deveria realizar reuniões de pais e mestres com mais frequência.                                                |
| 6 - Você considera esta escola como uma “escola democrática”? Justifique.                                                                                                         | Em parte. Ouvimos as opiniões, Sugestões dos pais/alunos e comunidade e acatamos na medida do possível.                                                                                    | Em alguns pontos, em outros não.                                                                                         |
| 7 - Na sua concepção, o que precisa mudar/aperfeiçoar nesta instituição para garantir um nível de aprendizagem próxima do que é exigido pelas Instituições Estaduais de Educação? | Ter recursos para que os professores tenham prazer em dar suas aulas e para que as aulas possam ser mais atrativas para que os alunos se sintam mais estimulados a participares das aulas. | Toda a comunidade escolar deveria ter mais compromisso com educação e como o ensino nesta escola.                        |

Fonte: A pesquisadora (2009).

De acordo com o exposto pela Coordenadora e pela Diretora Adjunta, observa-se que as mesmas procuram ser as mais sucintas possíveis; todas foram breves nas respostas, principalmente a entrevistada 2, buscando sempre responder as alternativas, sem comprometimentos maiores em suas respostas.

A diretora adjunta por ter muito mais tempo de trabalho na instituição, demonstra ser conhecedora com maior profundidade dos problemas existentes no cotidiano da escola, porém, a entrevistada 2, mesmo com muito menos tempo na instituição, enfatizou respostas que são comuns entre as duas entrevistadas.

Sobre a forma como tem sido conduzido o processo de ensino-aprendizagem na escola alvo da pesquisa, ambas as respondentes dizem que acontecia de forma normal, de acordo com o processo que é estabelecido pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. No que diz respeito às estratégias de avaliação, são também discutidas e estabelecidas pelo Estado, embora cada professor as aplique de acordo com seus objetivos da disciplina e, não raro, com suas visões pessoais sobre a questão. Na fala da gestora adjunta e da coordenadora, existem alguns professores que tem pecado quanto à elaboração dos instrumentos de avaliação, isto é, não tem se preocupado com uma eficiente elaboração, o que tem provocado alguns problemas, como por exemplo, evasão, altos índices de repetência, etc.

Quanto à contribuição da equipe gestora para o melhoramento do ensino-aprendizagem na escola, levando em consideração aos aspectos já mencionados ambas responderam que fazem o que cabível e possível, sentando com os professores, dialogando, elogiando os pontos positivos e apontando os pontos negativos do processo educacional escolar local.

Com relação à prática da cidadania na escola, a entrevistada 1, colocou a situação da participação da comunidade na escola, ela abordou em sua resposta o avanço que já houve, mostrando a relação antes e agora. Já a entrevistada 2, colocou a pouca participação dos pais na escola, isto é, houve uma pequena divergência entre as informações, mas devemos levar em comparação o tempo de atuação das mesmas na instituição de ambas as entrevistadas.

No que tange à escola EMAAF ser uma “escola democrática”, a entrevistada 1, respondeu que era em parte, porque ouviam

opiniões e sugestões dos alunos e pais, mas, acatavam o que era possível. Já a entrevistada 2, respondeu que a escola era democrática em uns pontos e em outros não, mas não justificou, sua resposta. Diante do exposto por ambas, percebe-se que a escola pode ser classificada “meio democrática”, porque não tem a participação ativa da comunidade, dos pais e alunos. As decisões são tomadas levando em consideração o que determina o regimento interno da escola, mesmo sabendo que o Estado adota a forma de Gestão Democrática.

De acordo com Bastos (2002, p. 8) uma gestão democrática:

(...) restabelece o controle da sociedade civil sobre a educação e a escola pública, introduzindo a eleição de dirigentes escolares e os conselhos escolares, garante a liberdade de expressão, de pensamento, de criação e de organização coletiva na escola, e facilita a luta por condições materiais para aquisição e manutenção dos equipamentos escolares, bem como por salários dignos a todos os profissionais da educação.

A LDBEN 9304/96 define em seu artigo 14, que: “*os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:*

- I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola;*
- II - Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”.*

Quanto ao que necessitava mudar/aperfeiçoar na escola para garantir um nível de aprendizagem próxima do que é exigido pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de Pernambuco a entrevistada 1 ressaltou a necessidade de ampliação e melhoramento

do espaço físico para que professores e alunos se sentissem à vontade para trabalhar e aprender mais.

Porém, a entrevistada 2, frisou a necessidade maior de compromisso, tanto da equipe gestora, quanto dos professores, dos alunos e das suas respectivas famílias, ou seja, da comunidade escolar como um todo.

Portanto, ficou claro na análise das respostas das entrevistadas, que a escola precisa fazer algumas mudanças, principalmente no que diz respeito aos instrumentos avaliativos. Constatou-se nas respostas de ambas as entrevistadas a ênfase dada à questão da má elaboração dos instrumentos avaliativos por parte de alguns professores, podendo provocar com isso, evasão e/ou repetência, na verdade, provocar o fracasso escolar.

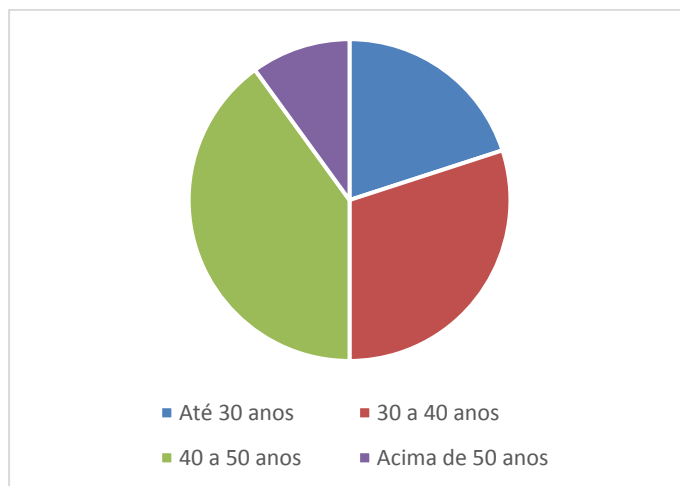
De acordo com Melchior (2001, p. 71): “(...) um dos maiores problemas da escola de 1º grau é o fracasso escolar representado pela reprovação e pela evasão escolar, sendo o mesmo considerado um problema social grave e desafiador, em nível internacional, tanto nos países em desenvolvimento como nos desenvolvidos”.

## **Grupo 2 - Respostas dos professores**

Seguem-se aqui a apresentação e análise das respostas dos professores pesquisados, por amostragem conforme o proposto na fase de planejamento da pesquisa, em concordância com a ordem das questões elencadas no questionário aplicado, seguidas das respectivas análises qualitativas, em cruzamento com a teoria estudada e os dados documentais já referenciados.

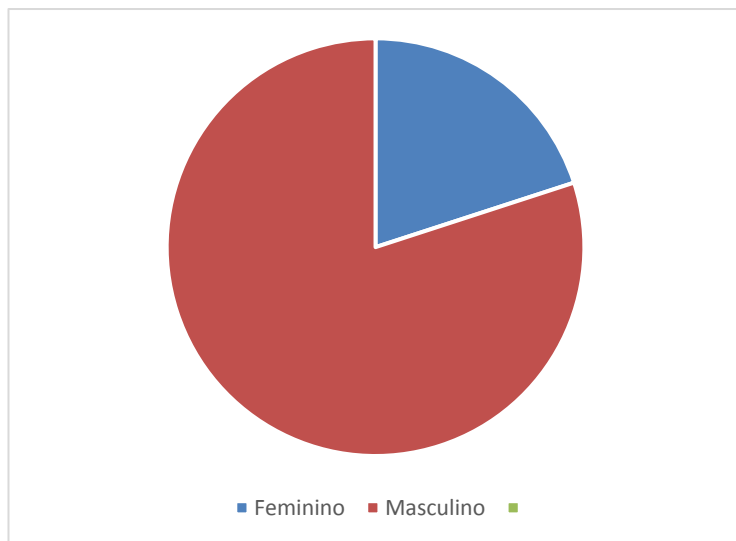
## Dados de identificação

**Gráfico 1** – Idade dos docentes



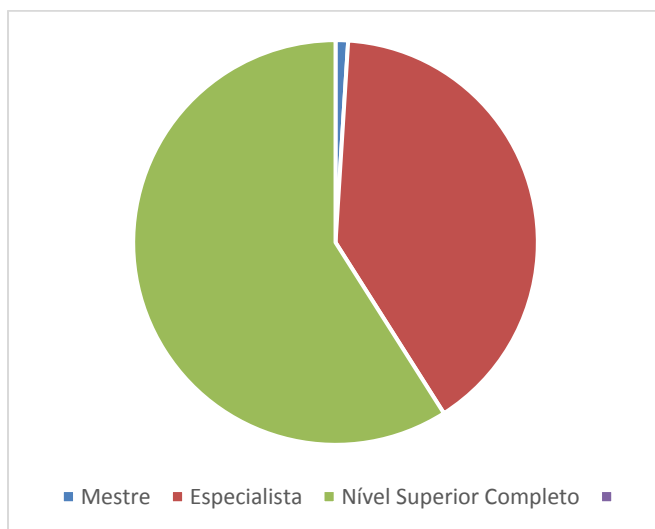
Os dados do gráfico 1 referem-se à idade dos professores que atuam na EMAAF, sendo que, 40% dos entrevistados têm idade entre 40 e 50 anos de idade. Em segundo lugar, totalizando 30% dos professores com idade entre 30 e 40 anos de idade. Em terceiro lugar, encontram-se os professores com mais de 50 anos de idade e, finalmente o quarto lugar, que corresponde aos professores com até 30 anos de idade.

**Gráfico 2** – Gênero dos professores



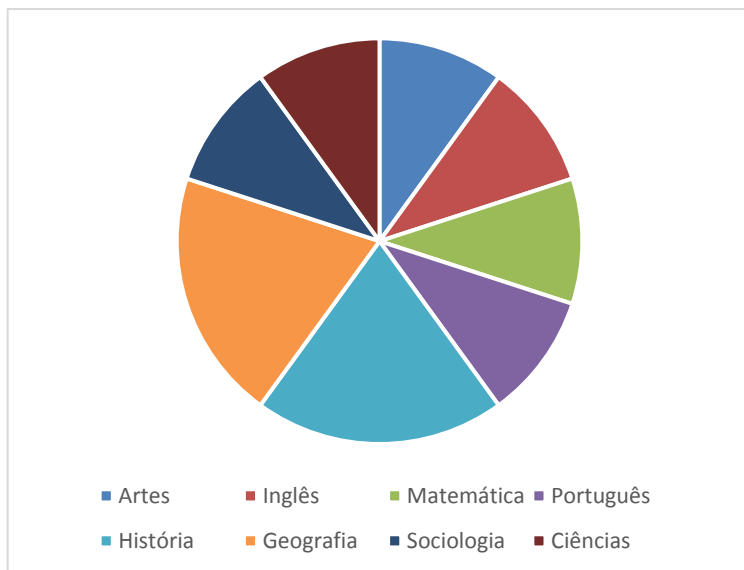
De acordo com os dados percentuais do gráfico 2 percebe-se a predominância do gênero feminino na docência da escola foco da pesquisa – Marechal Manoel Antônio Alves Filho – EMAAF.



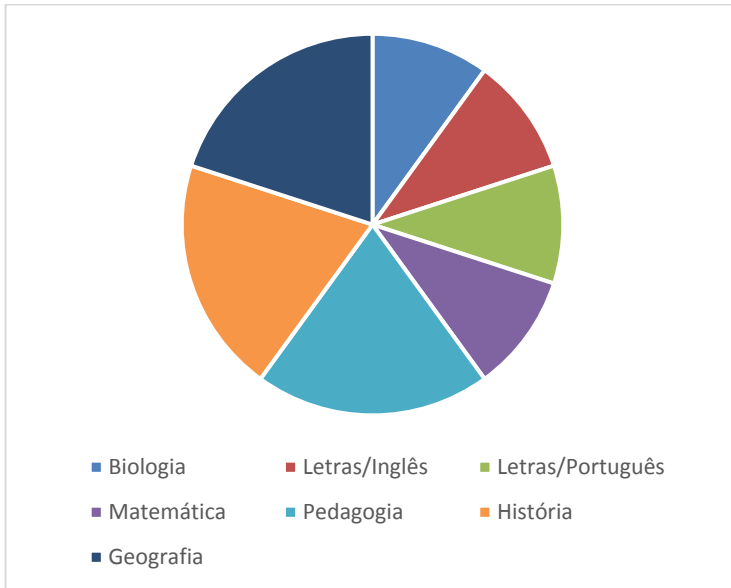
**Gráfico 3** – Grau de Escolaridade

Os dados do gráfico 3 demonstram o grau de escolaridade dos professores que atuam no Ensino Fundamental da escola pesquisada, sendo que dos 100% entrevistados, 59% representam os que possuem nível superior completo; 40% são especialistas e 1% possui mestrado.

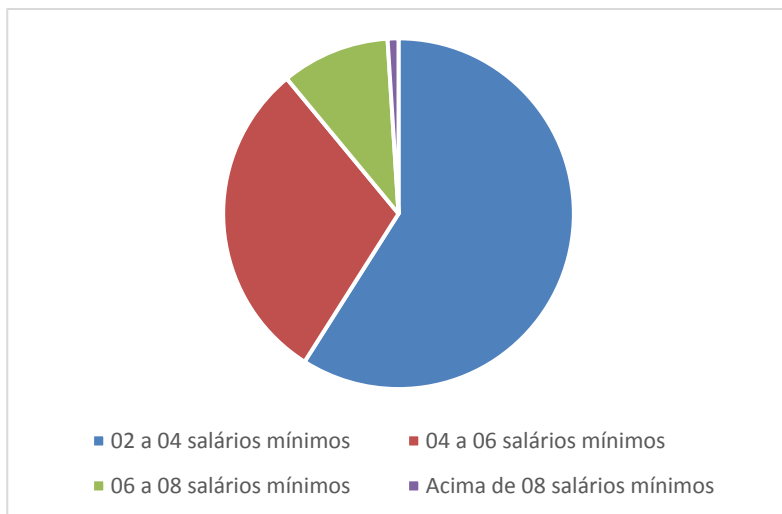
Com base nesses dados recolhidos é possível observar-se que a escola não dispõe de nenhum profissional com curso superior incompleto, o que demonstra que a escola é privilegiada em dispor de profissionais qualificados, no que diz respeito, aos aspectos de titulação acadêmico-profissional, pois é sabido que na região nordeste e norte do país há profundas lacunas e déficits quanto a formação dos professores e dos gestores escolares, causando com isto baixos índices nas avaliações institucionais e de aprendizagem nas escolas e no desempenho discente.

**Gráfico 4** – Disciplina que leciona

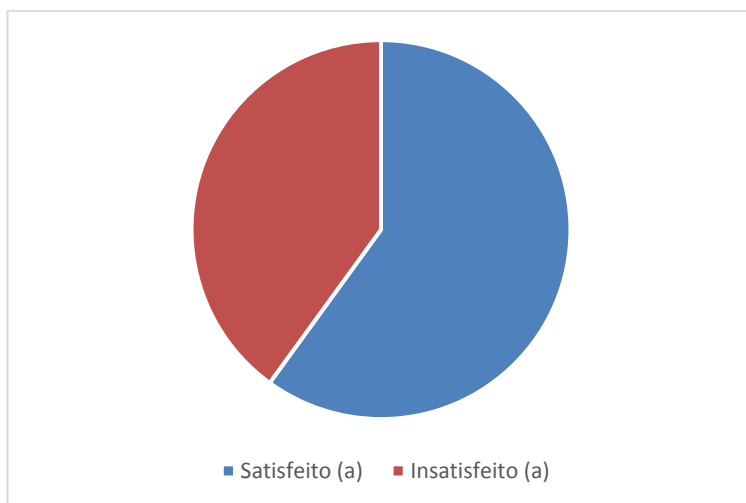
Os dados do gráfico 4 representam as disciplinas lecionadas pelos entrevistados, sendo que as mesmas estão distribuídas de acordo com análise dos dados pesquisados da seguinte maneira: 10% dos entrevistados lecionam a disciplina de Artes; 10% representam os que lecionam Língua Inglesa; 10% lecionam Matemática; 10% atuam na área de Língua Portuguesa; 20% ministram aulas de História; 10% trabalham com Ciências; 20% representam os entrevistados que lecionam Geografia e, finalmente, 10% que ministram aulas de Sociologia.

**Gráfico 5** – Curso de Licenciatura

Mediante análise feita a partir do gráfico 5, 20% dos entrevistados possuem licenciatura em Pedagogia; 10% são licenciados em Letras/Inglês; 10% representam os licenciados na área de Matemática; 10% são licenciados em Letras/Português; 20% possuem licenciatura em História; na área de Biologia 10% representam os licenciados e, finalmente, 20% são licenciados em Geografia, totalizando 100% o total de Licenciaturas do corpo docente da instituição pesquisada.

**Gráfico 6 – Renda Mensal dos Professores**

Mediante os dados do gráfico exposto, percebe-se que dos 100% de professores pesquisados, 69% recebem de 2 a 4 salários mínimos, 30% recebem em média de 4 a 6 salários mínimos, e 10% recebem de 6 a 8 salários mínimos. Após a análise feita, fica notório que mediante as faixas salariais colocadas pelos professores, principalmente os que recebem entre 6 a 8 salários mínimos, que pelo menos 10% dos docentes atuam em outras instituições além da instituição pesquisada, tendo em vista que a faixa salarial hoje paga pelo governo estadual está em torno de 4 salários mínimos. Assim os professores que ganham acima deste valor atuam em outras repartições públicas ou privadas, deixando evidências de que o pouco tempo que dispõem, é dividido para várias instituições, não dispondo assim de tempo suficiente para um planejamento adequado.

**Gráfico 7** – Satisfação/insatisfação com o Trabalho

Os dados do gráfico 7, acima apresentado, demonstram que 60% dos professores pesquisados estão satisfeitos com o trabalho docente que desenvolvem e, 40% estão insatisfeitos. Dentre as situações de insatisfação que os professores colocaram estão:

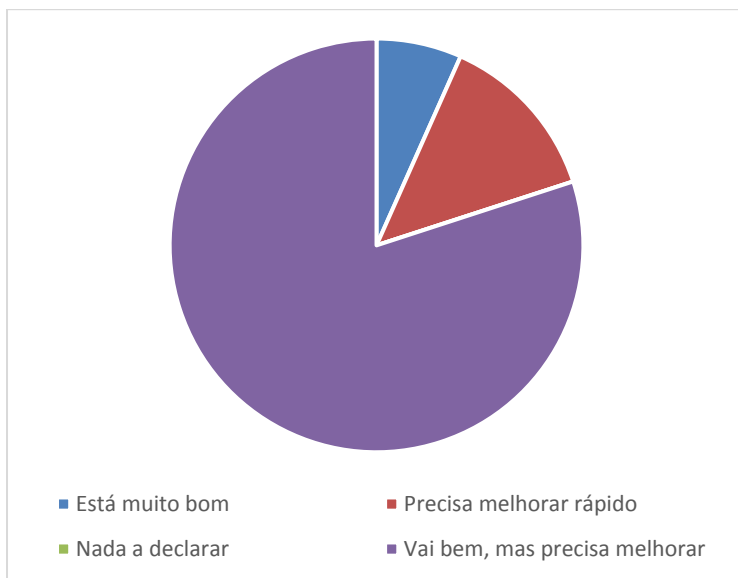
- “- Falta de apoio do governo;
- Conciliar dois empregos;
- Não está conseguindo atingir os objetivos almejados por falta de apoio da gestão;
- Porque apesar de amar o que faz, existem várias dificuldades (Ex. desinteresse dos discentes) que impedem atingir as metas pré-estabelecidas;
- Faz o que pode, mas nem sempre tem apoio da equipe gestora;
- Tem tentado desenvolver um trabalho satisfatório, mas não tem conseguido fazê-lo como gostaria”.

A busca nas bases teóricas pesquisadas nos apresenta a fala de Melchior (2001, p. 50) enfocando que:

O questionamento da prática avaliativa, a busca de explicação sobre a natureza e as funções tanto do processo de ensino, em geral, como da avaliação escolar, são reflexões que devem ser feitas de forma constante por todos os educadores, que querem obter sempre os melhores resultados. Se ele não questionar sua ação não encontrará necessidade de mudar, aperfeiçoar e buscar solução para os problemas.

Portanto, analisando por esta óptica, a avaliação é o meio que deveria servir de análise para a melhoria da prática docente, sendo que, se aluno for bem-sucedido nas avaliações, o professor será também bem-sucedido na sua *práxis* cotidiana.

**Gráfico 8** –*Práxis no Cotidiano em Sala de Aula*



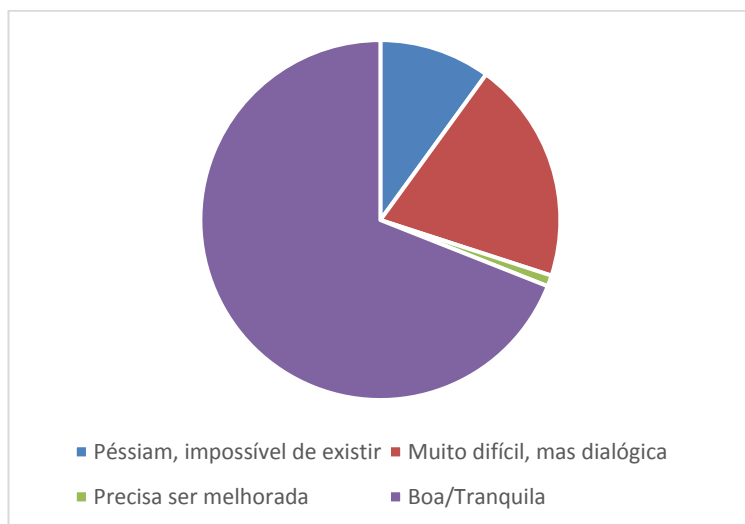
Os dados do gráfico 8 destacam que a grande maioria dos professores pesquisados, ou seja, 70% deles entendem que vai bem, mais precisam melhorar alguns aspectos, 20% deles acham que é preciso melhorar rápido a práxis de sala de aula e 10% não quiseram

declarar sua opinião. Dentre os 70% que afirmaram que precisam melhorar, os mesmos colocaram os seguintes aspectos a serem melhorados:

- *Tempo disponível para desenvolver estudos/pesquisas;*
- *Dificuldade imensurável para chegar onde “queremos” na educação;*
- *Na educação sempre tem algo a ser melhorado;*
- *Condições adequadas de trabalho e capacitações nas áreas a fins;*
- *Metodologias diversificadas de trabalho;*
- *Dificuldade de trabalhar com os adolescentes deste século”.*

Mediante estes pressupostos, é necessário enfatizar, segundo Melchior (2001, p. 10), que: “o professor deve ter consciência de que ele só será bem-sucedido como profissional se seu aluno também obtiver sucesso, e de que seu papel é determinante para a aprendizagem do aluno.”

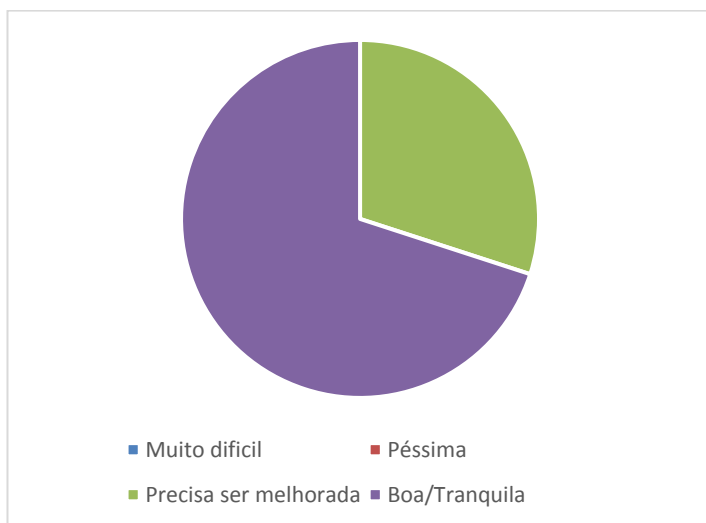
**Gráfico 9** – Relação Educador/Educandos



Mediante os dados apresentados no gráfico 9, é notório que maior parte dos professores pesquisados afirmam que a relação com os alunos é boa/tranquila, ou seja, 69% afirmaram isso. 20% deles colocaram que a relação professor/aluno tem sido muito difícil, mais dialógica e 1% colocou que está péssima, não consegue se comunicar com vários alunos e colocou os motivos existentes para esta dificuldade: dificuldade de se fazer silêncio na sala de aula e por isso não sabem como lidar com esta geração de alunos extremamente ativos (barulhentos), além disso, não percebem interesse por parte do alunado em prestar atenção às aulas.

Melchior (2001, p. 14) reforça, afirmando que: “(...) pesquisas confirmam que a relação professor-aluno, a atitude do professor em relação à individualização do aluno, seu comprometimento com o sucesso e o seu fazer pedagógico fazem a diferença na aprendizagem e, na sua permanência e promoção na escola.”

**Gráfico 10** – Relação Professor/Equipe Gestora





De acordo com os dados do gráfico 10, 70% dos professores pesquisados afirmaram que a relação com a Equipe Gestora da escola é boa e tranquila. Porém 30% afirmam que precisa ser melhorada esta relação entre professores/gestores, e alegaram os seguintes itens a serem melhorados:

- “- *Mais apoio nas disciplinas das séries iniciais;*
- *Existem muitos problemas mais preferiram não citá-los;*
- *Falta de comunicação e de respeito com os educadores.”*

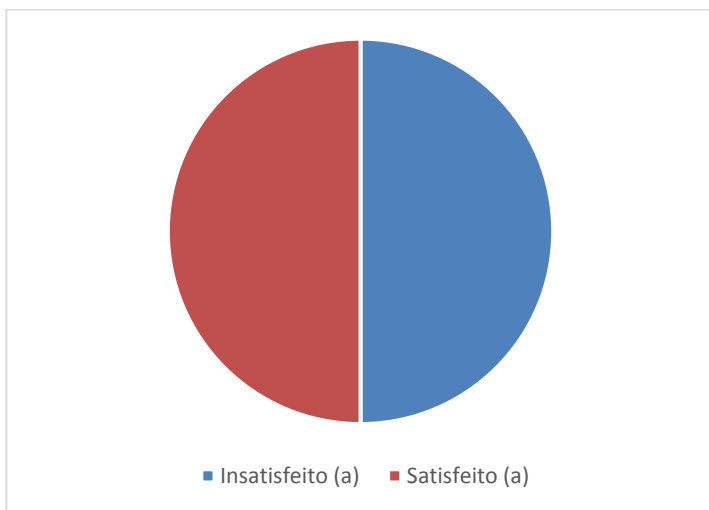
Observando-se os dados pesquisados, percebe-se que a minoria dos professores, cerca de 30%, afirmam que a gestão precisa melhorar o relacionamento com os professores. O que devemos aqui chamar atenção é que é inadmissível num modelo de gestão democrática haver falta de integração entre o corpo docente e a equipe gestora. Bastos (2001, p. 29) afirma:

A perspectiva da gestão democrática abre para a comunidade da escola o compromisso de reeducar o seu dirigente, e colocar diante dele a necessidade de administrar a escola com as representações de todos os segmentos dela. Os profissionais da educação, os alunos, pais e comunidade conscientes da necessidade de um projeto democrático de educação podem constituir “núcleos de pressão” e exigir do diretor eleito o compromisso com a participação de todos na construção de uma escola democrática.

Assim, cabe aos professores insatisfeitos com a relação professor/gestores, cobrarem solução para esta problemática, tendo em vista que é impossível numa gestão democrática não haver total liberdade de expressão entre o corpo docente e a equipe gestora.

Vale reforçar que está previsto na LDBEN 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -, em seu Título II, artigo 3º, inciso VIII, que a Gestão Democrática faz parte dos princípios através dos quais o ensino público será ministrado nas escolas brasileiras.

**Gráfico 11** – Maneiras de Avaliar o Aluno



Os dados do gráfico 11 demonstram que metade dos docentes pesquisados estão satisfeitos com as formas utilizadas para avaliar seus alunos, isto é, 50% dos professores, e 50% demonstram insatisfação, apontando alguns aspectos, como:

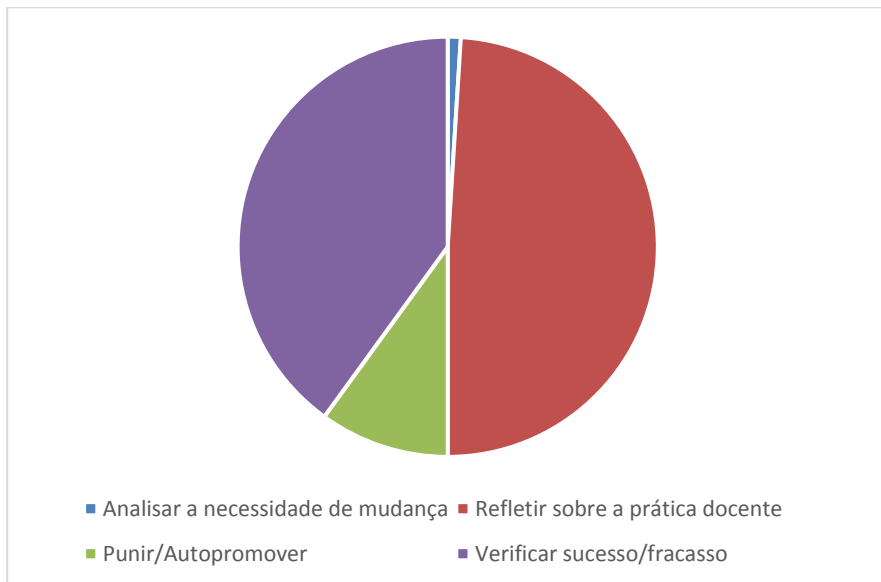
- “- Os alunos não valorizam o trabalho desempenhado por eles;*
- Desinteresse dos alunos;*
  - Falta de suporte teórico e apoio pedagógico;*
  - Não acredita na eficácia dos tipos de avaliação hoje utilizada nas escolas;*
  - É preciso acreditar para efetivar modificações, mas é possível;*
  - Modificar o processo avaliativo;*
- Os resultados com as estratégias de avaliação utilizadas, não tem sido vantajosa para professores/alunos.”*

Partindo desses dados coletados nas entrevistas e em suas análises é relevante enfatizar que a avaliação é de extrema importância se for, conforme diz Melchior (2001, p. 62): “(...) realizada com muita seriedade, com clareza dos critérios que devem ser comuns, com a finalidade não de atribuir uma nota apenas, mas, para fazer uma análise do que aconteceu, das dificuldades encontradas, das vitórias alcançadas, da distância entre o ponto em que se está e as metas almejadas”. Já dizia Paulo Freire (2002, p. 44) que: “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Celso Vasconcellos (1998) afirma que, existem várias maneiras que servirão de eixo para a exposição das práticas de mudanças, e lista alguns, como:

- Compromisso com a aprendizagem de todos os alunos;
- Mudança no conteúdo e na forma de avaliação;
- Construção de um novo Vínculo Pedagógico em sala de aula;
- Mudança institucional;
- Entre outros, que ele não menciona.

Portanto, “a avaliação para assumir caráter transformador e não de mera constatação de classificação, antes de mais nada deve, está comprometida com a promoção da aprendizagem (e desenvolvimento) por parte de todos os alunos” (p. 17).

**Gráfico 12 – A Avaliação é um Instrumento Utilizado**

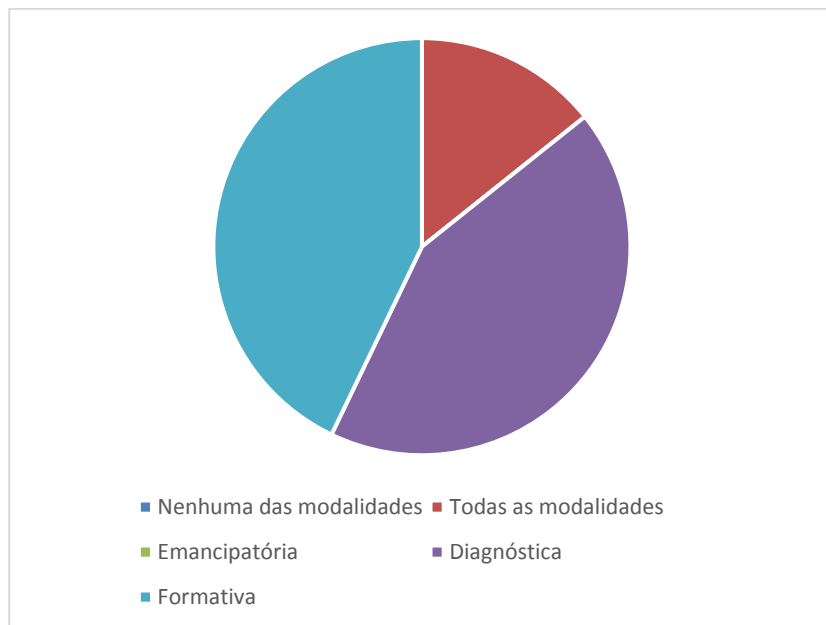
Os dados do gráfico 12 apontam que 10% dos docentes entendem que a avaliação é um instrumento utilizado para punição e autopromoção do professor. Já 40% dos docentes acham que esse instrumento é utilizado para verificar o sucesso ou o fracasso do aluno.

A maior parte dos professores respondentes, isto é, 50%, apontam que, a avaliação serve para refletir sobre a prática docente dos mesmos e, apenas 10% entendem que a avaliação é um instrumento que identifica as necessidades de mudanças no processo avaliativo da escola.

A decisão sobre o tipo de instrumento a ser utilizado depende, basicamente: “(...)da *realidade* (matéria-objeto de conhecimento, nível de ensino, número de alunos, tempo disponível, etc.) e dos *objetivos* que se tem naquele momento (simples levantamento de dados, elaboração mais completa da síntese do conhecimento, etc.)” considera Vasconcellos (1988, p. 69).

Neste sentido, é relevante observar o quanto depende do professor o sucesso e o interesse dos alunos.

**Gráfico 13** – Modalidade de Avaliação



Os dados do gráfico 13 revelam que 30% dos docentes utilizam a avaliação somente diagnóstica, 30% somente formativa, 30% somente somativa, totalizando 90%. Ninguém optou pela avaliação emancipatória e, 10% dos docentes colocaram que utilizam todas as modalidades de avaliação, ficando claro, portanto, que todos os professores utilizam alguma das modalidades avaliativas, exceto a modalidade emancipatória.

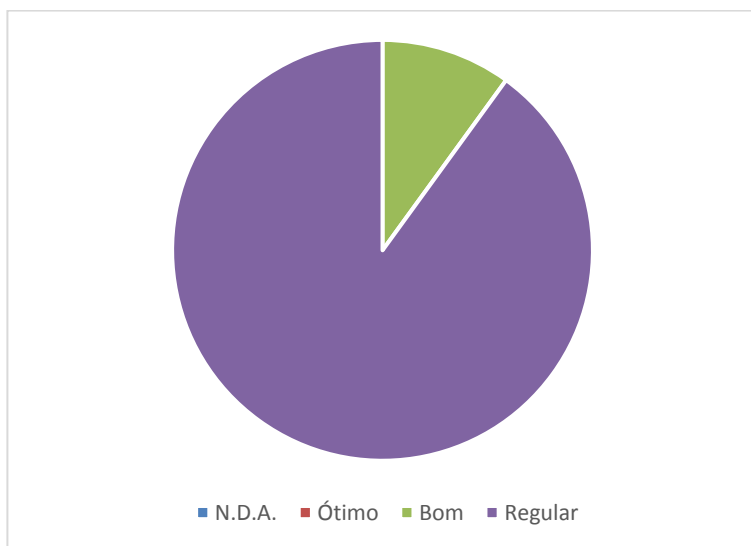
J. Hoffmann (2003, p. 57) enfatiza ser necessário que se coloque a perspectiva da ação avaliativa como sendo: “Uma das mediações pela qual se encorajaria a reorganização do saber. Ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vistas, trocando ideias, reorganizando-as”.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – A LDBEN 9394/96, em seu capítulo II, seção I, artigo V, a verificação do rendimento escolar obedecerá a vários critérios, entre eles destaca-se que a avaliação do desempenho do aluno deverá:

*“(...) ser feita de forma “contínua e cumulativa com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”.*

Assim, podemos entender que, independentemente da modalidade avaliativa adotada pelo professor para avaliar o conhecimento dos seus alunos, o que mais importa são os resultados que levarão a uma reflexão da prática do aluno entendido como suficientemente capaz, para ser considerado educado, nos padrões vigentes na escola brasileira.

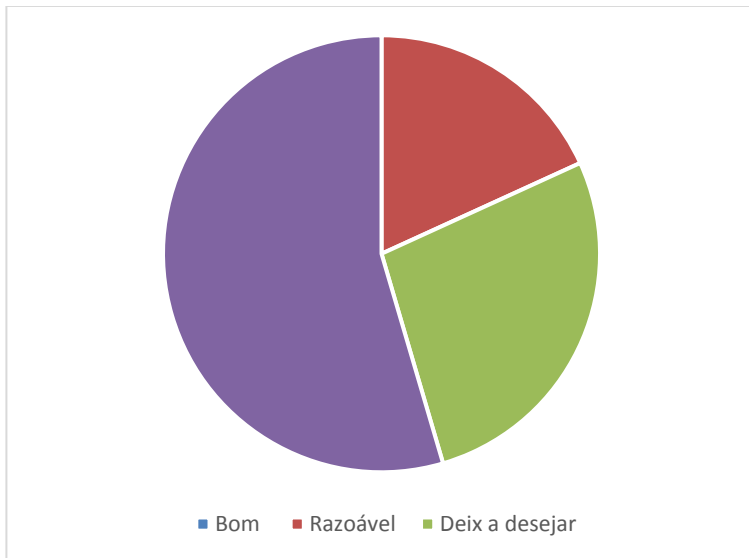
**Gráfico 14** –Paradigmas Avaliativos Utilizados na Rede Estadual de Pernambuco



De acordo com o exposto nos dados do gráfico 14, 90% dos professores entrevistados afirmaram que os paradigmas avaliativos utilizados pelo Sistema Estadual de Ensino em Pernambuco são regulares e somente 10% afirmaram serem bons os modelos avaliativos do Estado.

Segundo Brandão (2005, pp. 52-53): “(...) o termo paradigma evoca o conceito de modelo [considerando ainda que] (...) a crise do paradigma se instaura no momento em que esse modelo não mais funciona (...)”.

**Gráfico 15** – Envolvimento da Família no Contexto Escolar



Os dados do gráfico 15 demonstram que 40% dos professores entrevistados afirmaram que é razoável a participação da família na educação dos filhos e, 60% expuseram que a família tem se mostrado distante da escola, deixando a educação dos filhos sobre a responsabilidade da escola. Alguns professores justificaram suas respostas afirmando que existem vários alunos que sofrem com os desajustes familiares, que muitos deles os pais são de classe extremamente pobre, entre outros.

Os professores entrevistados apontaram ainda sugestões, no que diz respeito à tentativa de atrair as famílias para serem mais presentes na escola da seguinte forma:

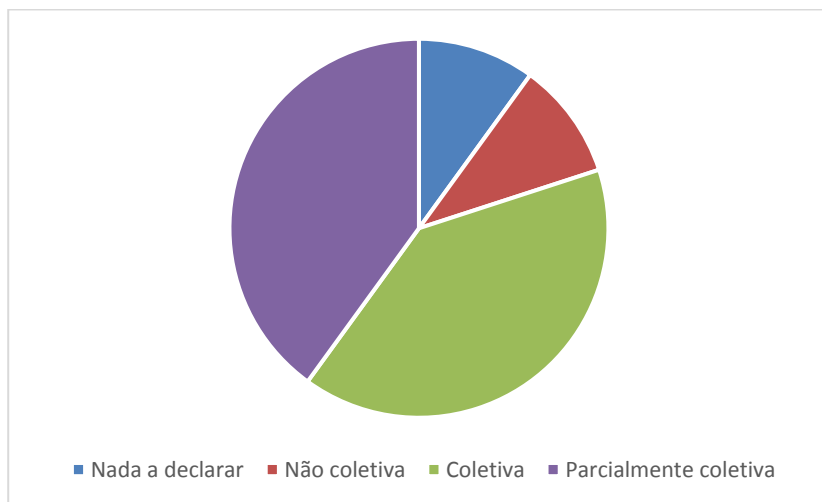
- “- *A escola deverá convidar os pais a participarem do Conselho Escolar e dos Projetos da Escola;*
- *Fazer um convite atrativo (oferecendo oportunidades) e solicitando o retorno posterior;*
- *Promover reuniões/palestras com temas voltados à realidade dos pais, principalmente porque a maioria é de baixa escolaridade e de renda precária.”*

Na concepção de Bastos (2002, p. 68) a crítica que se ouve com frequência é a de que:

Medidas com vistas à participação dos pais na escola acabam redundando em mais um ônus às famílias desprivilegiadas usuárias do ensino público já tão sobrecarregadas de trabalho e de necessidades. Mesmo entre alguns pais se ouve a alegação de que a obrigação de ensinar é da escola e que eles, pais e mães, não têm tempo nem conhecimento para isso. Um corolário dessa objeção é a afirmação de que chamar os pais a “ajudarem” o professor e a escola seria uma forma a mais de explorá-los, eles que já pagam o ensino com seus impostos e que já são tão explorados em seu trabalho.

Assim, o que se pretende é uma função da extensão educativa (não doutrinaria) da escola para os pais e adultos responsáveis pelos estudantes e, não se trata jamais, nem dos pais prestarem uma ajuda unilateral à escola e nem de a escola repassar parte de seu trabalho para os pais.



**Gráfico 16** – Elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola

Com base nos dados pesquisados e expostos no gráfico 16, 40% dos professores entrevistados responderam que o PPP foi elaborado coletivamente entre a equipe docente e gestora. Porém, 40% responderam que o PPP não fora elaborado coletivamente. Somente 10% colocou que o PPP foi elaborado mais ou menos coletivamente e, 10% preferiu não declarar sua opinião. Assim, fica óbvio a divergência de opiniões entre os professores, o que demonstra seu entendimento paradoxal sobre o conceito de “coletivo”.

De acordo com Vasconcelos (1995, p. 145), o projeto pedagógico pode ser compreendido: “(...) como a sistematização, nunca definida, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a transformação da realidade”.

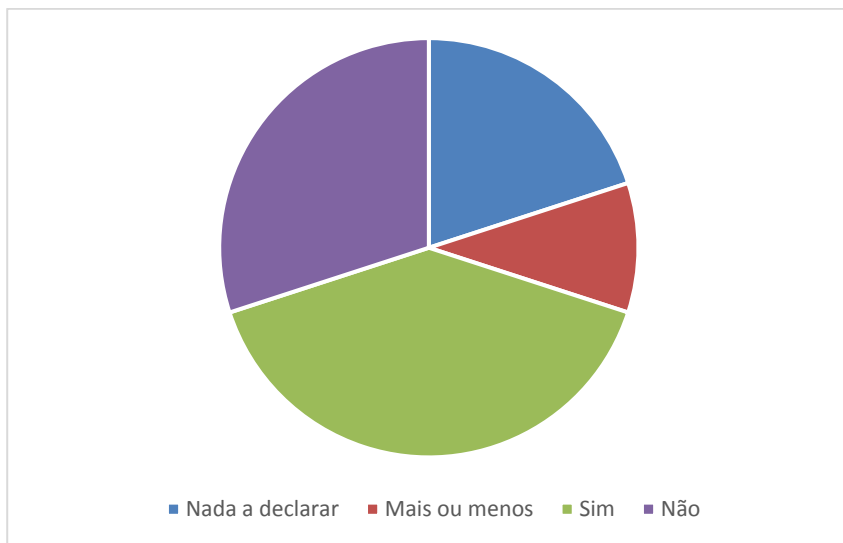
Assim, o Projeto Político Pedagógico da escola é um documento que expressa sua proposta educacional com enfoque no seu principal processo – o de **ensino-aprendizagem**, com o objetivo de oportunizar maior eficácia à atividade – fim da escola. É

construído, pois, para **melhorar a qualidade do ensino, garantindo a aprendizagem efetiva dos alunos**, se o mesmo for bem elabora e colocado em prática.

Mediante esses pressupostos, o PPP constitui-se em elemento de organização e integração da prática escolar, definindo ações educativas, que devem ser elaboradas e reestruturadas coletivamente e periodicamente de acordo com as necessidades que forem surgindo no processo de funcionamento da escola.

É importante ressaltar que além de precisar ser avaliado continuamente por toda a equipe responsável pelo seu planejamento e execução, ao final de cada ano letivo, ele deve ser objeto de análise e de revisão dos seus objetivos e metas, ajustando-se no que for pertinente, sem contar que o PPP não pode perder de vista as diretrizes da SEE e o Plano de Metas do Ensino.

Segundo Vasconcellos (2006, p. 169): “(...) o Projeto Político Pedagógico (...) é o plano global da instituição. Pode ser entendido com a sistematização, nunca definida, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar”.

**Gráfico 17** – conhecimento do Projeto Político Pedagógico da Escola

Os dados do gráfico 17 nos revelam que 40% dos professores entrevistados atuante na EMAAF conhecem o PPP da escola, 30% não conhecem, 10% conhecem mais ou menos e 20% não quiseram se declarar. O que fica notório é a divergência entre as respostas apresentadas no gráfico 16 e 17, pois no gráfico 16 os 40% dos professores que afirmaram que o PPP não foi elaborado coletivamente, reafirmaram suas posições.

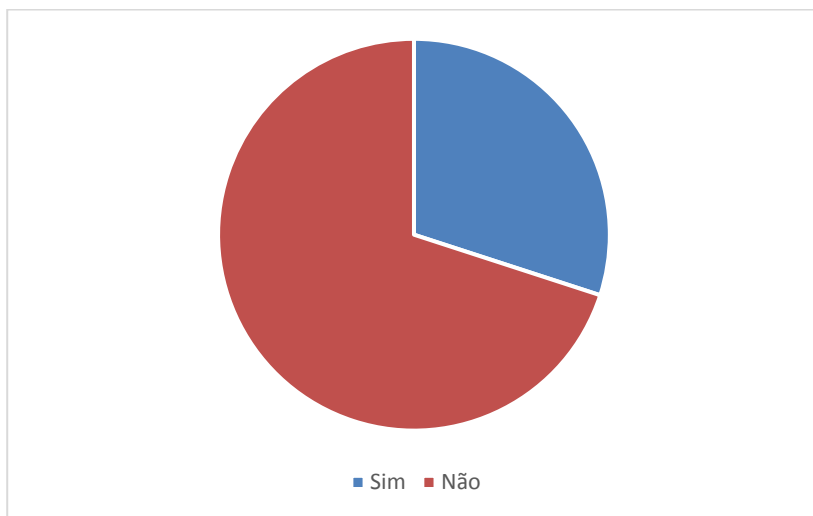
Porém, os demais 40% que afirmaram que o PPP teria sido elaborado de forma coletiva, não provaram a veracidade da afirmação, porque no gráfico 17 somente 30% afirmaram que conheciam o PPP da escola, ou melhor, 10% entrou em contradição, e foram justificar suas opiniões na opção nada a declarar, demonstrando de forma implícita a preocupação em desagradar em falar a veracidade dos fatos.

Vasconcellos (2006, p. 172) corrobora afirmando que a elaboração coletiva do PPP: “É uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da escola”, o que

reforça a ideia de que todos os professores e a equipe pedagógica, em seu todo, precisam conhecer o PPP de sua escola, para poder efetuar as propostas nele descritas.

Portanto, a não participação efetiva e o não conhecimento da elaboração do mesmo para o educador, significa que ele ficou excluído do processo e, com isso, não poderá trabalhar utilizando como foco as metas apontadas no Projeto Político Pedagógico da sua escola, sendo que quem sofrerá as consequências disso será o educando.

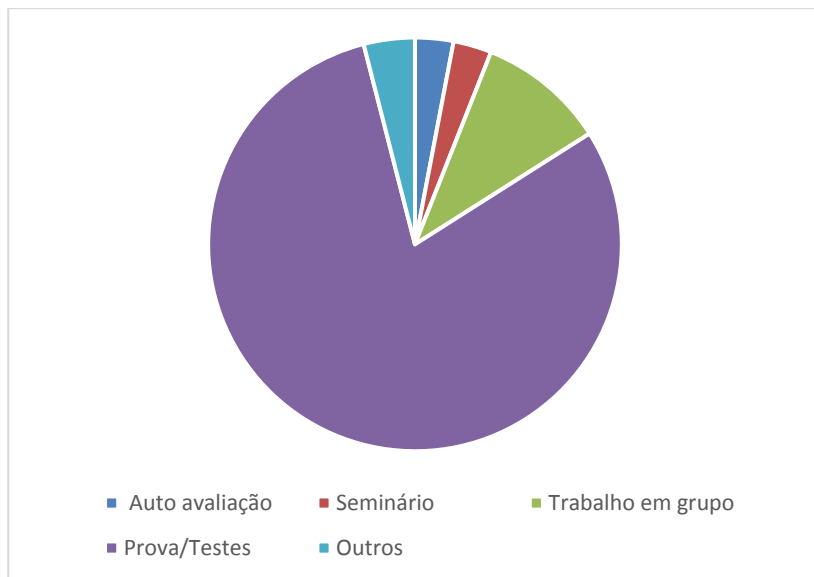
**Gráfico 18** – Supervisão na Elaboração de Avaliações



Os dados do gráfico 19 mostra que 70% dos professores pesquisados afirmam que não há supervisão ou acompanhamento na elaboração e/ou correção das avaliações feitas na escola e, apenas 30% afirmam que há sim acompanhamento, porém sabemos que uma grande maioria dos professores não gosta de ter seus instrumentos (provas, testes, atividades) avaliados pela equipe pedagógica, muitos ficam até chateados, e não elaboram seus

instrumentos com antecedência, em tempo hábil, para passar pelo processo de supervisão/acompanhamento.

**Gráfico 19** – Instrumentos de Avaliação Utilizado na EMAAF



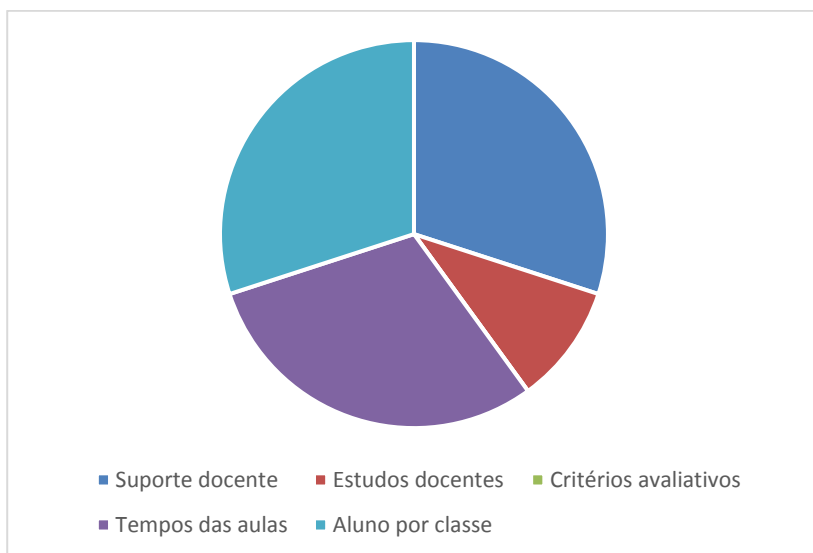
Os dados do gráfico 19 demonstram que 80% dos professores da escola pesquisada utilizam provas e testes como instrumento de avaliação, 10% utilizam como instrumento avaliativo os trabalhos em grupos, 3% fazem seminários, 3% fazem auto avaliação, e 4% utilizam outras formas de avaliação, como por exemplo:

- “- *Leitura compartilhada de textos;*
- *Questionários/Debates;*
- *Projetos de pesquisa, entre outros.*”

Melchior (2001, p. 59) afirma ser o teste um dos instrumentos mais utilizados para a avaliação escolar, e que assim como são muito utilizados, são também muito criticados. Segundo o

autor citado, os testes escolares são importantes se utilizados com a finalidade de: “Identificar o nível de habilidade mental (...), verificar etapas vencidas visando novos desafios, fazer uma integração das diferentes etapas do assunto trabalhado, quando o teste for geral ou conclusivo de uma etapa que pode ser uma unidade (...)”. Nessa óptica, podemos então depreender que o que tem de errado na aplicação do teste, é a maneira como são usados, isto é, como um instrumento que provoca medo.

**Gráfico 20** – Dificuldades na Aplicação das Avaliações



Os dados do gráfico 20 nos apresentam os percentuais das dificuldades vivenciadas pelos professores durante a aplicação dos instrumentos avaliativos. 30% dos professores afirmaram que o tempo das aulas é o grande vilão da falta de êxito por parte do alunado; 30% colocaram que o que prejudica à aplicação das avaliações é o número elevado de alunos por classe; com relação ao critério de avaliação exigido pela instituição nenhum professor manifestou-se; 10% apresentou que o grande problema é a falta de

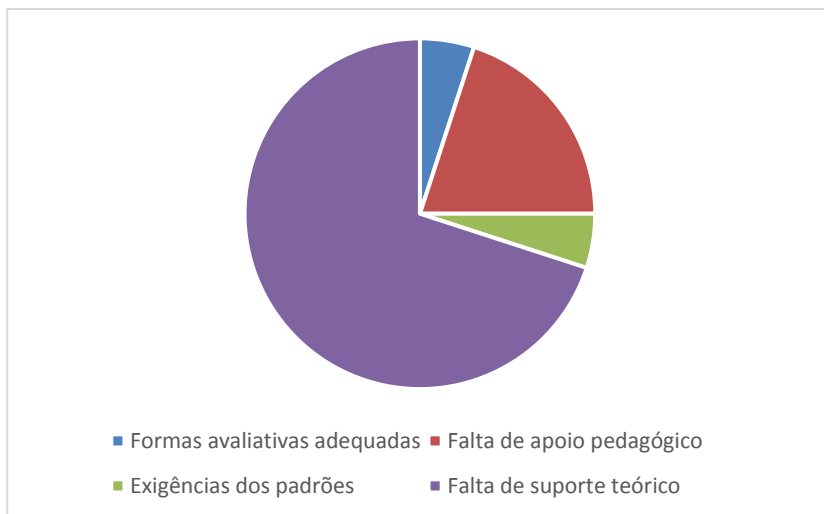
estudo por parte dos docentes, isto é, a falta de preparo profissional para lidar com algumas situações e, por último, 30% colocaram que a falta de suporte teórico e apoio pedagógico tem sido o fator que mais tem atrapalhado a aplicação dos instrumentos avaliativos na escola foco da pesquisa.

**Gráfico 21** – Realização de Recuperação



Quanto à realização da recuperação na escola, os dados do gráfico 21 apontam que todos os professores - 100% dos respondentes - afirmaram que fazem e que ela ocorre de forma paralela ao período letivo.

As atividades para a recuperação da aprendizagem já eram previstas na Lei 5692/71. Ela poderia ser preventiva (seria aquela que previne, que age imediato, assim que a dificuldade é identificada) ou terapêutica (que está associada à doença, aquela que era feita no final do processo). De acordo com Melchior (2001, p. 68): “(...) recuperar em educação significa reentrar na posse do conhecimento, recobrar o que não tinha atingido, reabilitar-se perante si mesmo, perante o grupo, o professor e os pais (...)”.

**Gráfico 22** – Fatores Impeditivos de Inovações Avaliativas

Os dados do gráfico 22 nos apresentam que 70% dos professores pesquisados apontaram que os fatores que impedem a adoção de inovações nas formas avaliativas é a falta de embasamento teórico sobre aquilo que necessitam apresentar ao alunado. 20% apontaram que é falta de apoio pedagógico, 5% afirmaram que as formas utilizadas são adequadas e, 5% colocaram que o que impede de efetuar mudanças nos paradigmas avaliativos na escola, são as exigências para se seguir um padrão avaliativo.

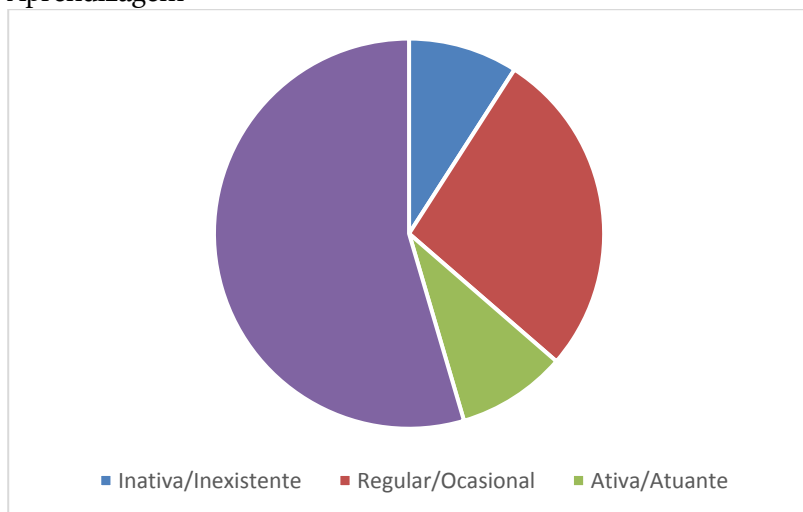
Melchior (2001, p. 77) é enfático no que diz respeito a essas questões, ao afirmar que são poucas as escolas que têm o apoio pedagógico necessário:

(...) a grande maioria de escolas, especialmente das redes públicas, não têm o supervisor escolar, ou tem e este está desviado de sua função, que, ou por falta de recursos humanos ou até mesmo por incompetência, fica envolvido com aspectos burocráticos e não desenvolve sua principal função que é de dar apoio ao professor.



Mediante o exposto, torna-se quase impossível aos professores terem o apoio pedagógico que necessitam para bem atuar em suas escolas, sendo relevante destacar que sua formação inicial e também a continuada, não raro apresentam déficits e são de qualidade precária.

**Gráfico 23** – Atuação da Equipe Gestora no Processo de Ensino – Aprendizagem



Nos dados do gráfico 23 estão expostas as opiniões dos professores no que diz respeito à atuação da equipe gestora no processo de ensino-aprendizagem. 20% dos professores responderam que a equipe gestora atua de forma ativa e atuante; 20% colocou que a equipe gestora é inativa ou inexistente e, 60% dos docentes afirmaram que a equipe gestora atua de forma regular ou ocasional. Dos 60% que responderam que a gestão escolar é regular/ocasional, alguns professores justificaram suas opiniões, afirmando que a equipe gestora:

*“- Não atua na resolução e na orientação dos problemas cotidianos da escola;*

- *Falta a figura do gestor no dia-a-dia escolar, sendo que as responsabilidades e problemas da escola, são “carregados” pela gestora-adjunta, que fica super-responsabilizada pelo que acontece e deixa de acontecer na escola”.*

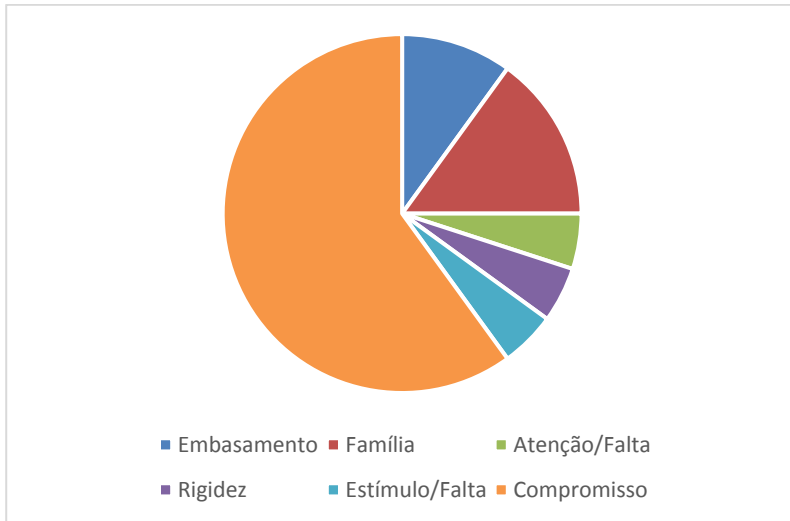
Melchior (2001, pp. 26-27) afirma que em todos os setores de uma organização há necessidade de liderança:

(...) quanto mais na escola que trabalha com indivíduos em formação [ênfatisando ainda que](...) a importância do líder é extremamente importante, não um líder autoritário e dominador, como no ensino tradicional, mas um líder que procure adequar seu estilo de liderança ao grupo, às necessidades do momento e aos objetivos que propõe [sendo importante que ele não deixe de ser] (...) carismático, para que a educação aconteça num clima propício ao desenvolvimento de todos os participantes do processo.

Corroborando a afirmativa acima, Paulo R. Mota (1991, p. 222) considera que:

A liderança não é mágica ou mistério, propriedade de pessoas eminentes, fruto de qualidades especiais inatas, panaceia para solução de problemas ou poder pessoal para garantir seguidores ou propósitos pessoais. Liderança é habilidade humana e gerencial alcançável por pessoas comuns, produto de habilidades e conhecimentos aprendidos, forma de comunicação e articulação de uma missão e de futuros alternativos, uso de poder existente nas pessoas para garantir alcance de propósitos comuns.

Portanto, a liderança deve ser vista como a ação que auxilia o grupo a atingir seus objetivos dentro de uma determinada situação, ou seja, é a capacidade de influenciar as pessoas para trabalharem entusiasmadamente na busca de objetivos identificados como sendo para o bem comum.

**Gráfico 24** – Justificativas das Baixas Médias Anuais dos Alunos

Os dados do último gráfico de número 24 demonstram as várias justificativas dos professores entrevistados quanto ao aspecto das baixas médias anuais. Dentre as várias justificativas, apresentamos a seguir aquelas que foram por eles destacadas, e suas respectivas porcentagens:

“- 60% dos professores entrevistados entendem que é a falta de compromisso dos alunos;

- 5% acham que alguns professores são extremamente rígidos/tradicionais;
- 5% destacam a falta de atenção do alunado em sala de aula;
- 15% enfatizam a falta da família no processo educacional cotidiano;
- 10% colocam ser a “falta de base educacional”, ou seja, os alunos foram mal alfabetizados;
- 5% atribuem à falta de estímulos dos alunos”.

Os dados obtidos na análise da questão que resultou nos dados do gráfico 24, demonstram claramente a comum opinião dos professores (60%) no que tange a afirmar a falta de compromisso dos alunos em sala de aula. O que se observa é que é muito mais fácil transferir a responsabilidade do insucesso para o próprio aluno. É sabido que não existe escola 100% sem problemas, nem alunos totalmente compromissados, mas é óbvio também que existem professores que “acham” muito mais fácil transferir o insucesso do aluno no final do ano, para aquele que não conseguiu boas notas, quantitativamente falando.

Hamilton Werneck (2002, p. 45) em seu livro “A nota prende, a sabedoria liberta” chamando a atenção no capítulo 8 com o seguinte tema – “É possível uma escola sem nota, e sem reprovação?” e, explicando o polêmico tema, afirma que: “(...) alguns dirão que se trata de coisa impossível, inominável e que a escola de categoria não deveria sequer pensar em tal disparate! Assim, Werneck (2002, p. 45-46) reafirma sua justificativa dizendo que:

Ocorre neste tipo de estrutura de pensamento, que só se aceita a avaliação se tiver nota porque, em todas as circunstâncias, a nota é usada como mecanismo de repressão, classificação, exclusão. Obriga-se, em suma, qualquer estudante, a estudar, porque senão a nota poderá ser baixa. Notas baixas, quando passam para as famílias, significam retenção em casa, menos presentes no Natal, recreação mais controlada.

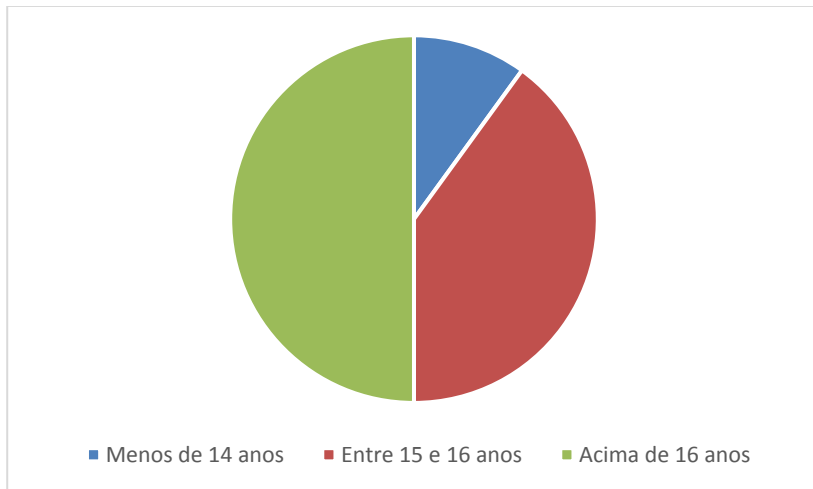
Portanto, Werneck (2001, p. 51) chama atenção para a concepção enraizada em nossa cultura, de acharmos que para ser realmente uma avaliação, tem que vir associado ao fator “nota”, afirmando que: “Para ser um bom professor é preciso pensar em todas essas coisas; é preciso ser capaz de reconhecer o mundo e as pessoas em transformação”.

### Grupo 3a - Respostas dos alunos entrevistados – 9º ano do ensino fundamental

A seguir estão representados os gráficos demonstrando as respostas dos alunos entrevistados, e as suas respectivas análises, em acordo com as bases teóricas pesquisadas e que respaldam os constructos de relação entre a teoria e a prática dos professores sobre a avaliação ensino-aprendizagem na escola atual.

#### Dados de identificação

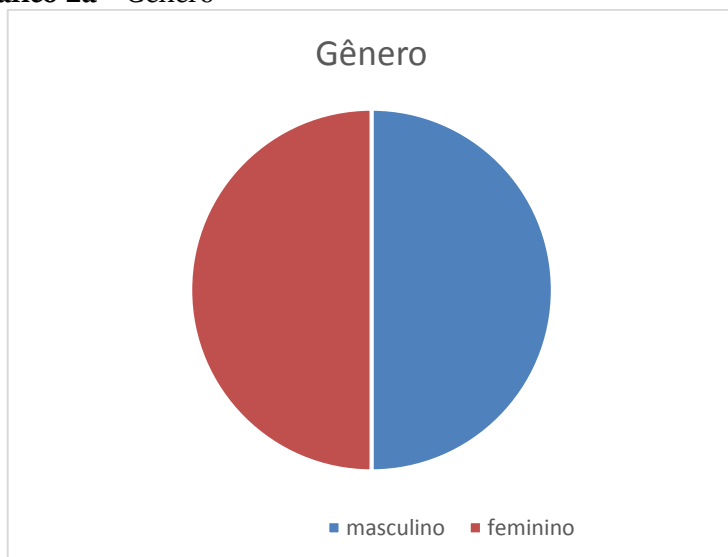
**Gráfico 1a** – Idade dos alunos entrevistados no 9º ano do Ensino Fundamental



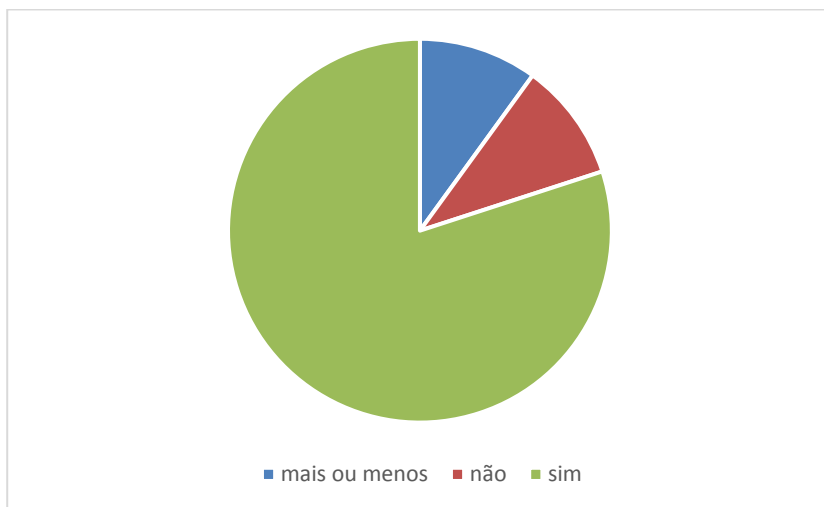
Os dados do gráfico 1a revelam que da amostra de alunos entrevistados, 50% estão com idade acima dos 16 anos, diagnosticando assim, a distorção idade-série; 40% dos entrevistados estão com idade entre 15 e 16 anos, estão dentro do limite de idade e, apenas 10% estão dentro da faixa etária mínima que é de normalmente 13 a 14 anos para cursar a 8ª série do EF.

A LDBEN 9394/96, em sua seção III, artigo 32, prevê que o Ensino Fundamental tenha duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, e que terá como objetivo a formação básica do cidadão. Com base nisso, o Decreto Estadual nº 30.362, de 17/04/07, publicado no Diário Oficial do Estado de Pernambuco em 18/04/07, considerando o que preceitua a LDB, na sua Lei Federal nº 8.069/90 e a Lei Estadual nº 12.280/02, e a Instrução Normativa nº 04/2008 de 17/06/08 e Instrução normativa nº 11/2008, considera que o Ensino Fundamental, nos seus anos finais – 5ª a 8ª série.

**Gráfico 2a – Gênero**



Observa-se que metade dos participantes é do gênero masculino e metade do gênero feminino, isto é, 50% para cada gênero.

**Gráfico 3a – Gosta de estudar na EMAAF?**

Os dados do gráfico 3 demonstram que 80% dos alunos entrevistados afirmam que gostam de estudar na escola; já 10% dizem que não gostam de estudar na referida escola e os outros 10% afirmam que gostam mais ou menos. Dos 80% que dizem gostar de estudar na escola colocam como justificativa os seguintes aspectos:

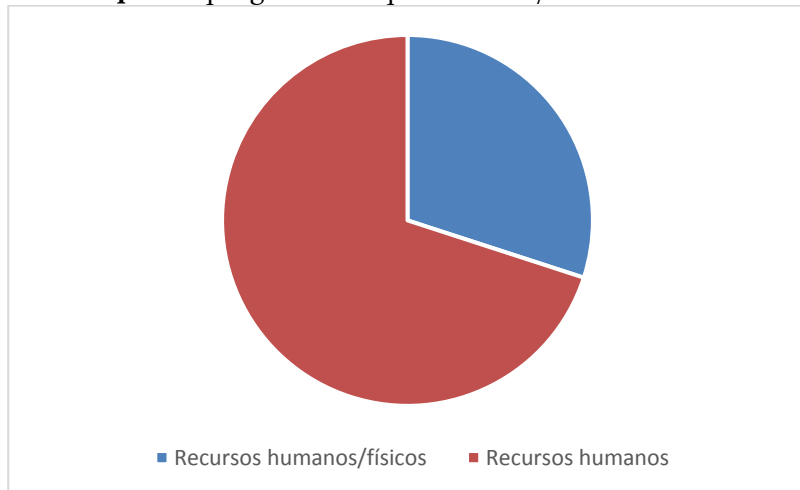
- *“Os amigos estudam na mesma escola;*
- *Primeiro ano que estudam na escola;*
- *Os professores ensinam bem e dão ‘chance’ de ‘ganhar notas’;*
- *É bom estudar nesta escola, porém, tem que melhorar;*
- *Porque gosta das explicações dadas pelos professores”.*

Já os 10% que afirmaram não gostar da escola pesquisada, colocam que acontecem algumas coisas e não são tomadas as medidas cabíveis e que alguns professores gostam de humilhar os alunos, principalmente os mais “danados”. Os outros 10% afirmaram gostar mais ou menos da escola, mas não justificaram sua resposta.





**Gráfico 4a** – O que gostariam que mudasse/melhorasse na escola?



Os dados do gráfico 4a demonstraram que 70% dos alunos entrevistados apontam que existem várias necessidades de mudança na escola; colocam que está voltada para a melhoria das relações humanas e 30% dos alunos colocam a questão dos recursos humanos e físicos.

Os demais 70% de respondentes mencionaram os seguintes aspectos quanto as relações humanas a serem burilados:

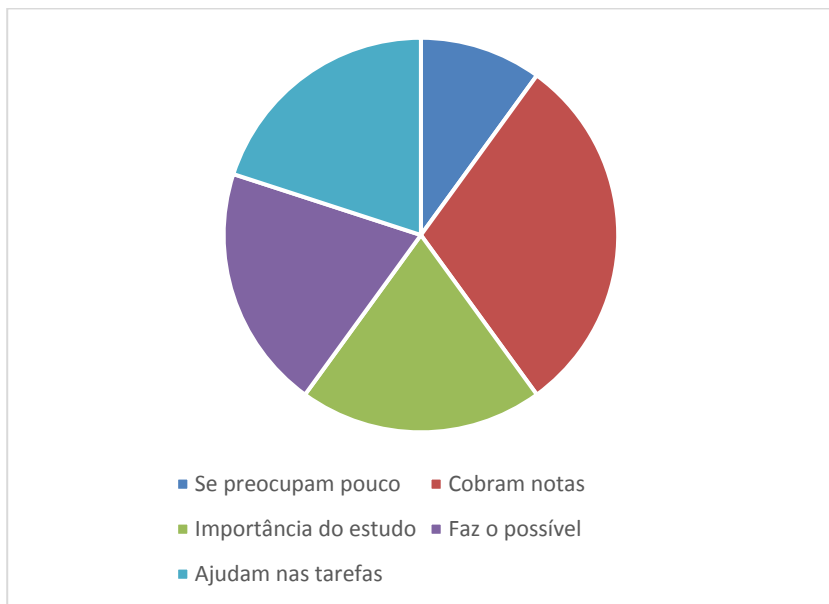
- *“Os professores deveriam gostar mais dos alunos;*
- *Deveriam explicar mais e perceber as dificuldades de aprendizagem dos alunos;*
- *Deveriam explicar bem, para o aluno entender;*
- *Deveriam fazer “brincadeiras” durante as aulas;*
- *Os professores deveriam mudar a forma de explicar o assunto;*
- *Deveriam valorizar mais a cultura de Pernambuco e do Brasil”.*

Quanto as colocações dos 30% que expuseram a necessidade de recursos humanos e físicos, eles colocaram o seguinte na entrevista:

- *“Que a escola necessita de mais ventiladores e/ou ar condicionados;*

- *Precisa de alguém para controlar a entrada e a saída de pessoas no portão da escola;*
- *Necessita de um bebedouro que produza água de qualidade;*
- *Renovação das carteiras (móveis);*
- *Melhoria do espaço físico da biblioteca;*
- *Melhoria física dos espaços das salas de aulas”.*

**Gráfico 5a** – Que papel atribuem às suas famílias neste contexto?



Os dados do gráfico 5a apontam uma realidade já conhecida nas escolas públicas. 20% dos alunos entrevistados afirmaram que a família faz o possível para eles estudarem porque entendem o que representa os estudos na vida dos filhos.

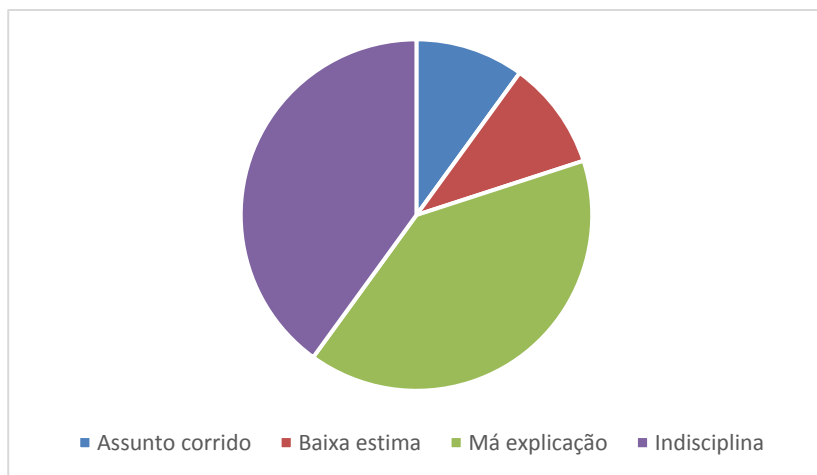
20% dos alunos respondentes afirmaram que os pais contribuem para sua aprendizagem porque os ajudam nas tarefas pesquisas, que são levadas para produzirem em casa. Os outros 20% colocam que os pais falam o tempo todos para eles a importância

que terá os estudos na vida deles e colocam também como seria uma pessoa que não quer ou não pode estudar.

Dentre os entrevistados, 30% expuseram que os pais só cobram e exigem deles as notas boas, alegando que eles têm obrigação de tirar notas boas porque só estudam. Finalizando, 10% colocaram que os seus familiares não se preocupam com a rotina escolar deles, e que são criados pelas avós e tios.

Assim pode-se verificar o quanto será relevante que a escola estabeleça um adequado diálogo com seus membros internos e externos e revele com isto maior boa vontade para com as famílias, visando o sucesso coletivo do alunado.

#### **Gráfico 6a** – Quais são as dificuldades vivenciadas em sala de aula?



Neste gráfico 6a, estão apontadas pelos alunos as maiores dificuldades na concepção deles, vivenciadas em sala de aula. 40% deles colocaram a bagunça dos colegas em sala, atrapalha na aprendizagem, sendo que fica impossível ouvir o professor e entender o conteúdo.

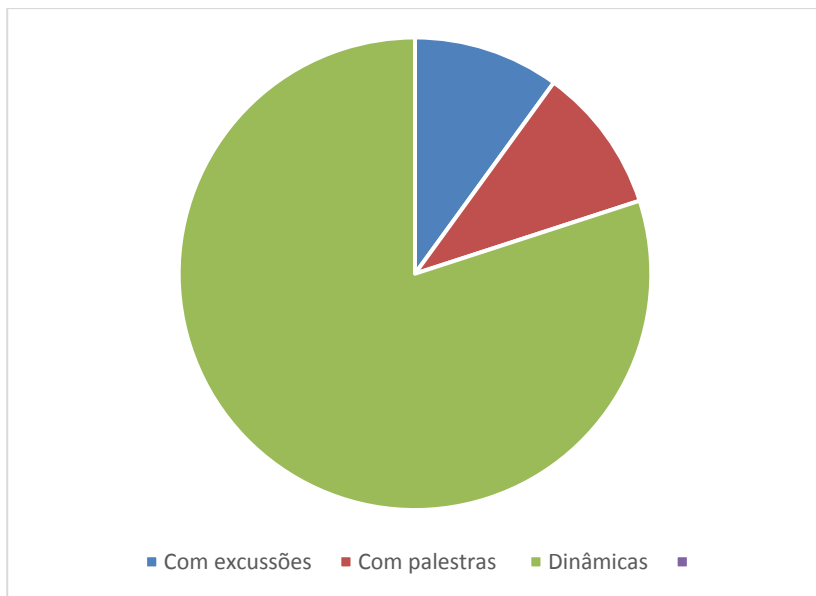
40% dos respondentes apontaram como dificuldade a má explicação por parte de alguns professores, sendo que outros falam demais de coisas que não tem nada a ver com o assunto. Alguns alunos, cerca de 10% deles, falaram da baixa estima como dificuldade vivida em sala de aula, eles colocaram que a preferência de alguns professores por alguns alunos, faz com eles se sintam rejeitados e perca a vontade de estudar.

Moretto (2005, p. 31) afirma que: “A sala de aula é um local onde afloram continuamente as emoções dos alunos e dos professores. Sentimentos de empolgação, de rejeição, de medo, de indiferença, de amor, de ira, de culpa, entre outros, se mistura continuamente no processo interativo entre autores sociais presente no contexto escolar (...)”. Partindo desses pressupostos é comum na convivência entre professor/alunos no cotidiano escolar, nem sempre ser uma relação afetuosa, mas sempre, com alguns desafetos, afinal, há heterogeneidade.

E finalmente, 10% dos entrevistados enfatizaram que alguns docentes explicam o assunto de forma corrida, não dando para entender o assunto e já passam para outro conteúdo, antes mesmo deles aprenderem.

Nesta fala do aluno é perceptível que alguns professores estão mais preocupados com a quantidade do que com a qualidade, ou seja, preocupados em cumprir o conteúdo programático e, muitas vezes, esquecem-se que se aluno não aprender de fato os conteúdos de nada adiantará dar sequência a eles. Ressaltamos que isto ocorre na maioria das escolas brasileiras, onde a preocupação maior é com os conteúdos e não com a respectiva aprendizagem, conforme se propõem nos PCNEF (1998), como viés de mudança e atualização necessária e urgente.

**Gráfico 7a** – Como vocês gostariam que fossem ministradas as aulas por seus professores?



Os dados do gráfico 7a, apontam os desejos dos alunos de terem aulas diferenciadas. Dos entrevistados, 80% afirmaram que gostariam que as aulas fossem mais dinâmicas, ou seja, menos monótona (em círculos, com debates, leituras, peças teatrais, utilizando data show com imagens, fotos, etc.).

Celso Antunes (2003, p. 55) afirma que:

A sala de aula não pode mais estimular apenas as inteligências linguísticas ou lógico matemáticas. Para isso, não são necessários laboratórios especiais ou grandes investimentos em recursos materiais. É preciso, sim, treinar os professores, instruindo-os para que sempre ressaltem o emprego das habilidades em suas aulas, jogos operatórios, estudos do meio e avaliações (...).

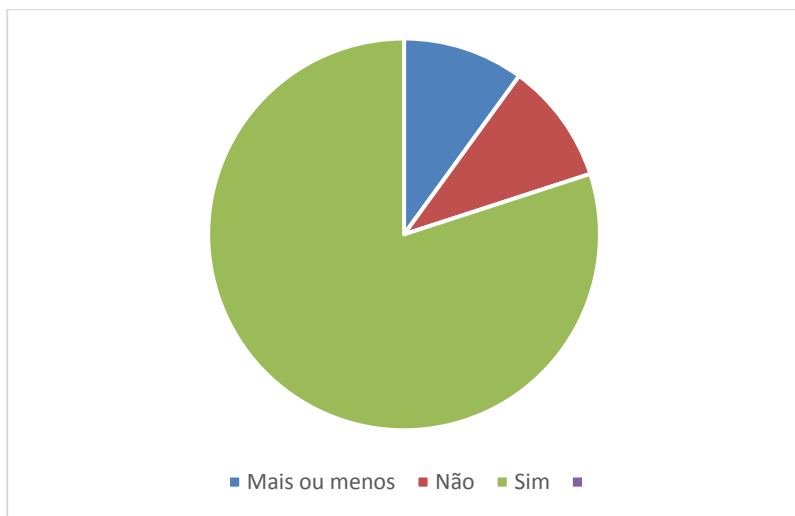
Diante do exposto, fica clara a importância de dinamizar as aulas para que o aluno se sinta motivado a apreender.

Ainda temos que 10% dos alunos respondentes colocaram “gostariam que as aulas fossem promovidas em forma de palestras,

*a cada semana com um tema diferente, mas que sempre enfatizassem temas importantes para os adolescentes”.*

E, finalmente, os outros 10% demonstraram o desejo de terem aulas em forma de excursões, onde pudessem viajar e conhecer cidades vizinhas e, saírem da rotina diária de sala de aula, com aulas monótonas e sem motivação. As suas expectativas negativas em relação à escola formal, somente se confirmam, ao enfrentarem a dura rotina do ensinar e do aprender formal, sem contextualização e significância.

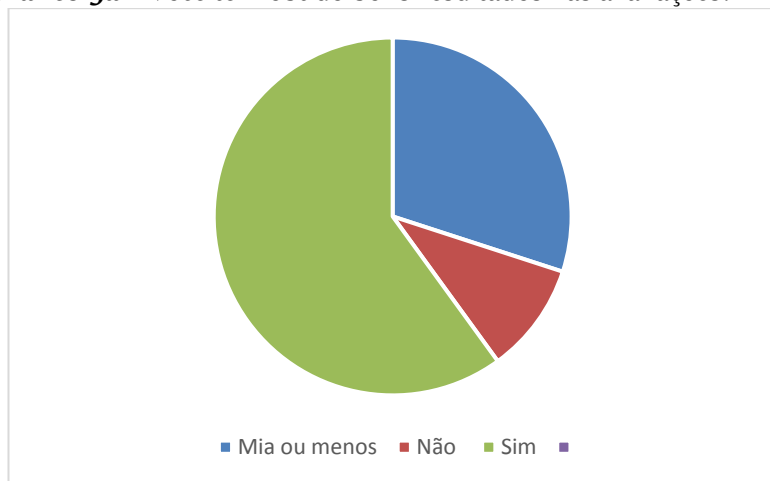
**Gráfico 8a** – Você se considera um bom aluno?



Os dados do gráfico 8a revelam a concepção dos estudantes com relação a eles mesmos enquanto aluno. 80% se consideram bons alunos, porque levam em consideração que não faltam, não filam aulas, se esforçam para aprender, prestam atenção às aulas, respeitam professores e colegas e tiram notas boas. 10% se colocaram como não são bons alunos, porque às vezes filam aulas, não prestam atenção nas aulas e tiram notas ruins. Finalmente 10% afirmaram que se consideram mais ou menos, pois prestam atenção

nas explicações, não faltam nem filam, mas tiram algumas notas muito baixas.

**Gráfico 9a** – Você tem obtido bons resultados nas avaliações?



Mediante a análise dos dados do gráfico 9a, 60% responderam que tem obtido bons resultado nas avaliações, e que atribui isso aos seus esforços diários, à dedicação com os estudos e por fazer todas as atividades propostas pelos professores. 30% declarou que tem obtidos notas mais ou menos regulares, devido trabalhar em casa, as exigências dos professores que são muitas, os assuntos que são sempre muitas páginas para serem estudadas e caem poucas questões nas provas e que tem dificuldade em Matemática. Muitas vezes, quando o professor elabora sua avaliação, ele esquece-se de que as questões que ele está elaborando, é o aluno quem vai responder.

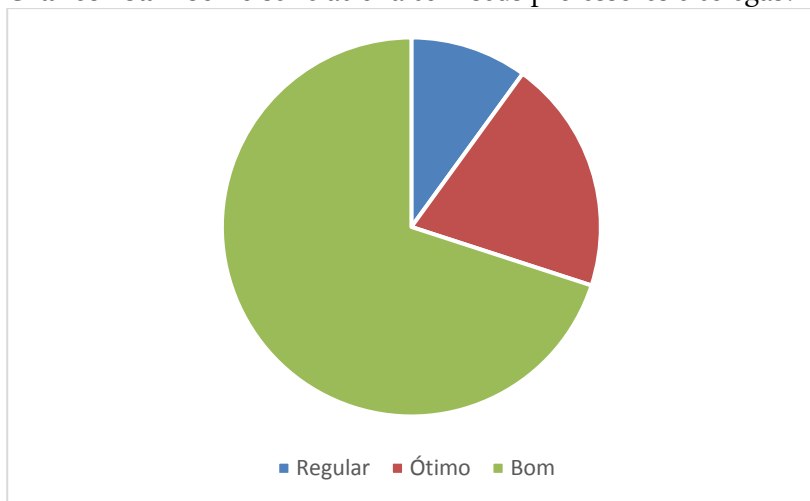
Moretto (2005, p. 51) afirma que: “(...) quando um professor elabora uma pergunta ele o fará dentro do contexto de seus conhecimentos, que provavelmente não será o mesmo do contexto dos alunos que receberão à mensagem”.

Os 10% restantes dos alunos respondentes afirmaram que não têm obtido bons resultados porque assumem que tem sido

desinteressado pelos estudos e, que isso tem provocado um baixo rendimento escolar.

Mediante esta afirmação por parte dos alunos, fica claro que, os mesmos têm consciência de que não estão fazendo “a sua parte” enquanto alunos, ou melhor, não estão aproveitando as oportunidades de desenvolverem um melhor aprendizado, já que eles mesmos admitem que são “desinteressados” pelo processo de ensino, da maneira que é conduzido.

**Gráfico 10a** – Como se relaciona com seus professores e colegas?



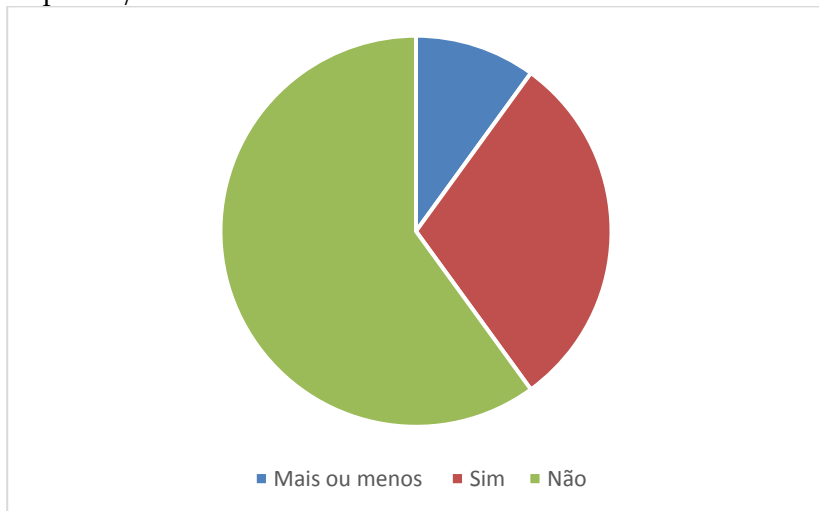
Neste gráfico de número 10a, os dados apontam que 70% dos entrevistados responderam que possuem um bom relacionamento com professores e alunos, alegando que procuram ser bons alunos, se esforça para se dar bem com todos, procura se relacionar com respeito e desconcentração, etc. Os 20% que responderam ter ótimo relacionamento com colegas e professores, afirmaram que respeitam ambos e que procura ajudar aos colegas nos assuntos difíceis de sala e porque se relacionam bem com todos sem distinção. Por último 10% apontaram uma relação regular entre ambos, professor e aluno, porque entendem que tem



dificuldade de chegar-se a alguns professores porque os mesmos demonstram preferências por alunos, porque existem outros impedimentos em sala de aula, onde preferem se relacionar com pouquíssimas pessoas em sala de aula.

Augusto Cury (2003, p. 63), em seu livro – Pais brilhantes/ Professores Fascinantes, no capítulo 2, fala dos Sete Hábitos dos Bons Professores e dos Professores Fascinantes, ele coloca que “bons professores possuem metodologia e professores fascinantes possuem sensibilidade” e diz mais, “bons professores falam com a voz, professores fascinantes falam com os olhos”. O que o autor pretende demonstrar com estas considerações é que muitas vezes pecamos no nosso convívio com o aluno no cotidiano escolar, quando falamos algo ou até mesmo um olhar, podemos transmitir afeto ou desafeto aos nossos alunos, e essa ação, às vezes provoca desestímulo ao estudante.

**Gráfico 11a** – Em sua opinião, a avaliação deverá acontecer através de provas/testes?



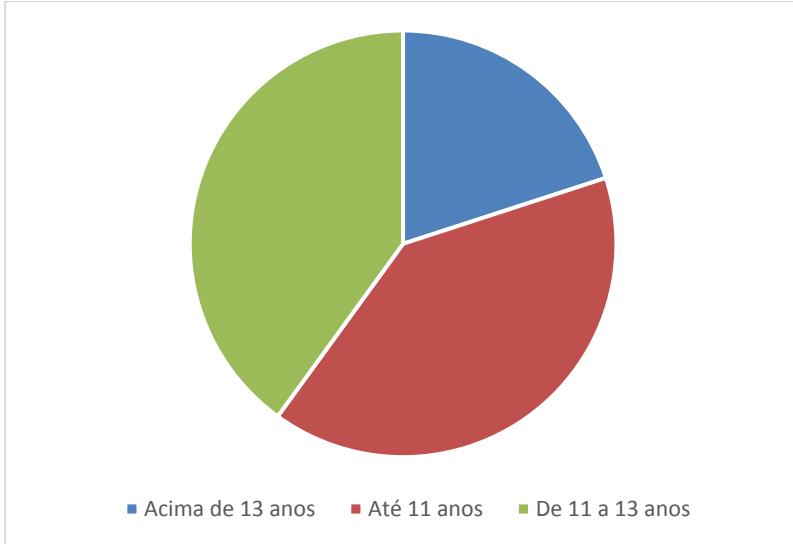
Os dados do gráfico 11a apresentam a concepção dos discentes no que diz respeito ao instrumento de avaliação ser prova

ou não. 60% dos alunos entrevistados colocaram que não deveriam ser utilizadas provas para avaliar, haja vista que, seria melhor a utilização de outros meios e estratégias de avaliação, tais como a realização de trabalhos em grupo, seminários, visitas a museus, bibliotecas, passeios, pesquisas, debates, projetos voltados ao meio ambiente, entre outras atividades mais prazerosas. Porém, 30% responderam que deveriam ser utilizadas as provas, se esta for bem elaborada e porque é mais prática para responder. E finalmente, 10% responderam que além da prova deveriam ser feitas outras atividades, como peças teatrais, entre outras opções.

No contexto desta questão é possível notar que a avaliação precisa ter eficácia e eficiência. Segundo Moretto (2005, p. 100) a avaliação somente será eficaz quando: “O objetivo proposto pelo professor foi alcançado [e eficiência está relacionada ao] (...) objetivo e ao processo desenvolvido para alcançá-lo”. Assim, pode-se dizer que a avaliação será eficiente quando o objetivo proposto é relevante e o processo para alcançá-lo é racional e útil. Portanto, para que a avaliação seja eficiente, é preciso que seja também eficaz.

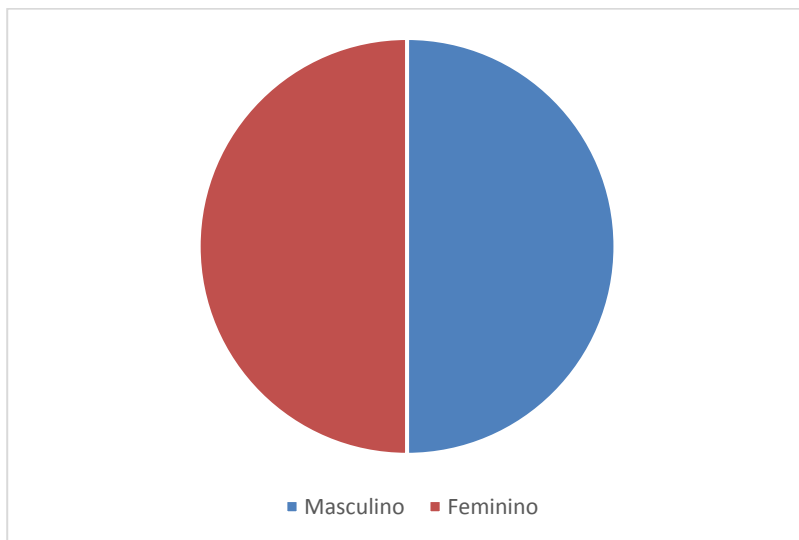
### **Grupo 3b- Resultado da entrevista feita com alunos do 6º ano do ensino fundamental**

Os alunos do 6º ano também integraram o **Grupo 3**, grupo de discentes entrevistados, objetivando com essa entrevista entender como conduzem o processo de ensino em sala de aula e como procedem quanto à avaliação da aprendizagem, tendo em vista que os maiores índices de repetência e indisciplina, acontecem nesta série. Assim, os gráficos a seguir mostrarão todos os dados analisados a partir das respostas dos mesmos.

**Dados de identificação****Gráfico 1b** – Idade dos alunos entrevistados (5<sup>a</sup> série ou 6<sup>o</sup> ano).

Mediante análise dos dados do gráfico 2a, acima apresentado, é possível afirmar que, 40% dos alunos estão dentro do padrão exigido pela legislação educacional brasileira, isto é, com 11 anos de idade cursando a 5ª série. Além disso, existem mais 40% dos entrevistados que estão com a idade entre 11 e 13 anos de idade, revelando assim que ainda estão dentro do limite permitido de até os 13 anos para cursarem a referida série. Finalmente, os demais 20% estão com idade acima do esperado, ou seja, com mais de 13 anos, o que, segundo a legislação já é considerado distorção idade-série.

**Gráfico 2b - Gênero**



O gráfico 2b, representa o gênero dos alunos entrevistados, onde 50% são do gênero masculino e 50% são gênero feminino.

**Gráfico 3b – Você gosta de estudar na EMAAF?**

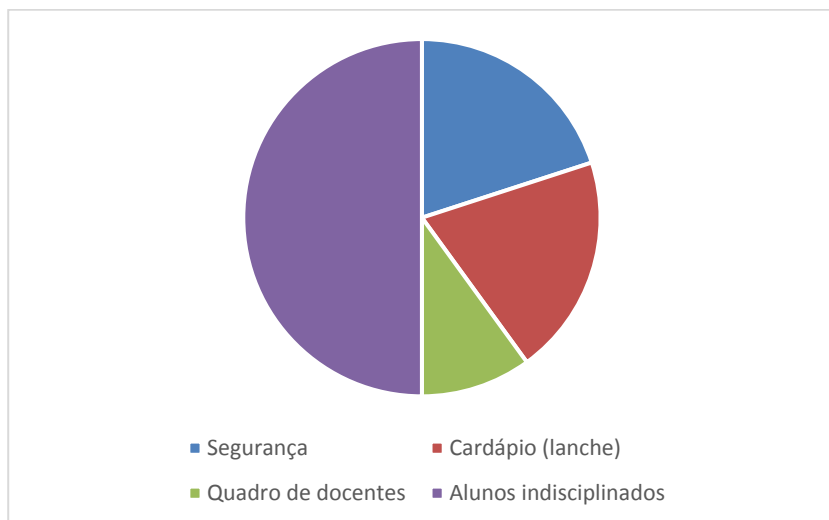


O gráfico 3b, demonstra que 100% dos alunos entrevistados gostam de estudar na EMAAF e, a maioria deles apresenta várias justificativas para essa opção. Entre elas, eles destacaram as seguintes:

- “- *Têm muitos amigos que estudam nesta escola;*  
 - *Gosta dos colegas e professores;*  
 - *O ensino é ótimo e os professores excelentes;*  
 - *A escola é boa;*  
 - *Os professores e as pessoas da gestão são legais;*  
 - *Tem professores que explicam bem os conteúdos.*”

Mediante as justificativas emanadas das falas desses alunos, fica claro a pouca maturidade deles com relação ao objetivo essencial de estudar em determinada escola, eles associam o “gostar” de estudar no recinto ao grupo de colegas que também estudam, a proximidade à residência, etc.

**Gráfico 4b** – O que gostariam que mudasse/melhorasse na escola?



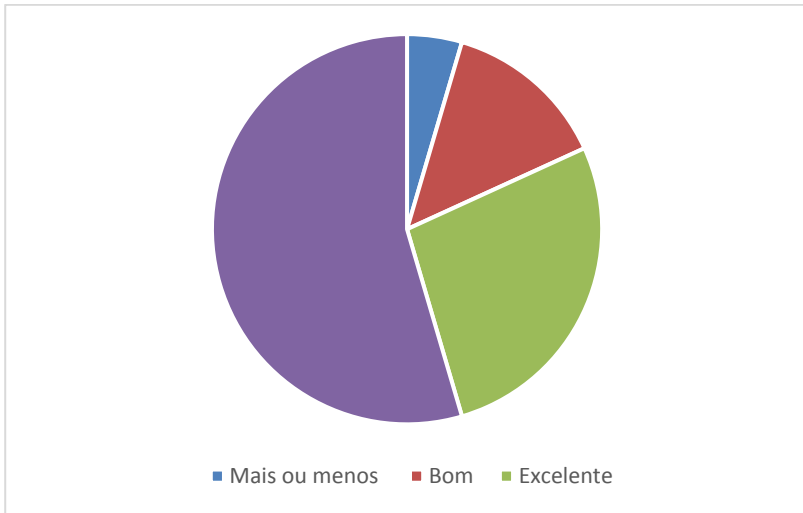
De acordo com a análise dos dados do gráfico 4 a, acima apresentado, é notório que a maioria dos alunos entrevistados, ou melhor, 50% deles apontaram que a escola melhora se dela fossem retirados os alunos indisciplinados, que atrapalham as aulas e dificultam o aprendizado em sala de aula de todo o grupo. Com relação ao tema, Werneck (2001, p. 68) faz o seguinte comentário:

Os adolescentes – produtos desta sociedade contraditória no campo social, atrasada no relacionamento humano e avançada na técnica – manifestam-se com extravagância e chamam a atenção do mundo ao seu redor de modo por vezes chocante, deliciando-se quando percebem que atormentam os adultos e passam para eles as angústias que carregam continuamente.

No entanto, fica claro que há uma necessidade de se pensar na organização disciplinar da escola, tendo em vista que o cidadão que se pretende formar, um educando que será o civil de amanhã e que precisa conhecer, através de uma disciplina bem orientada, os seus direitos e deveres de cidadão. Segundo Werneck (2001, p. 71): “Isso será uma condição para que as novas gerações reflitam uma sociedade mais democrática, fundada no estado de direito e, portanto, responsável pela sua sobrevivência social e política”.

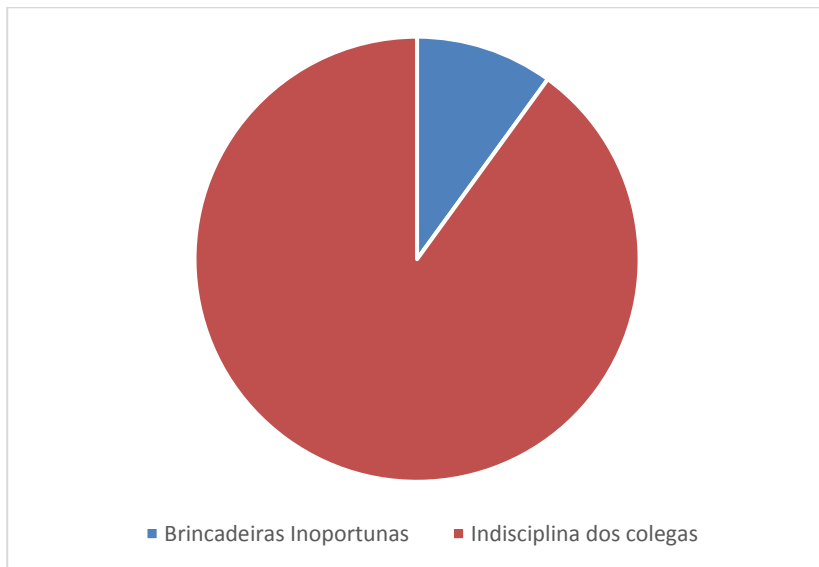
20% dos alunos respondentes afirmaram também que a escola mudaria se tivesse maior segurança, para que os alunos pudessem transitar sem preocupação em serem assaltados à luz do dia. Outros 20% responderam que seria importante se a escola aprimorasse o lanche, mudasse o cardápio diário e, os demais 10% colocaram que seria interessante se mudasse o quadro de professores, porque alguns deles não tratam os alunos como eles devem ser tratados.

**Gráfico 5b** – Que papel vocês atribuem as suas famílias no contexto da educação de vocês?



Com base nos dados do gráfico 5b, é possível identificar que 60% dos entrevistados afirmaram que a família exerce um papel excelente na educação deles, e justificaram dizendo que: a família apoia o que eles fazem correto e busca conscientizá-los para a realidade sem estudo, a família deseja que eles tenham uma profissão, ajudam a fazer as atividades de casa, etc. Já 30% dos entrevistados disseram que o papel exercido pela família é considerado bom, porque são educados pela mãe e pelas tias ou avós, mas que, mesmo assim, as famílias orientam os mesmos a não darem trabalho na escola e respeitarem a todos indistintamente. E os 10% restantes colocaram que o papel exercido pelos familiares é considerado mais ou menos, devido aos pais residirem em outra cidade, e os tios e avós não terem tempo suficientes para ajudá-los em suas tarefas e no seu desempenho escolar.

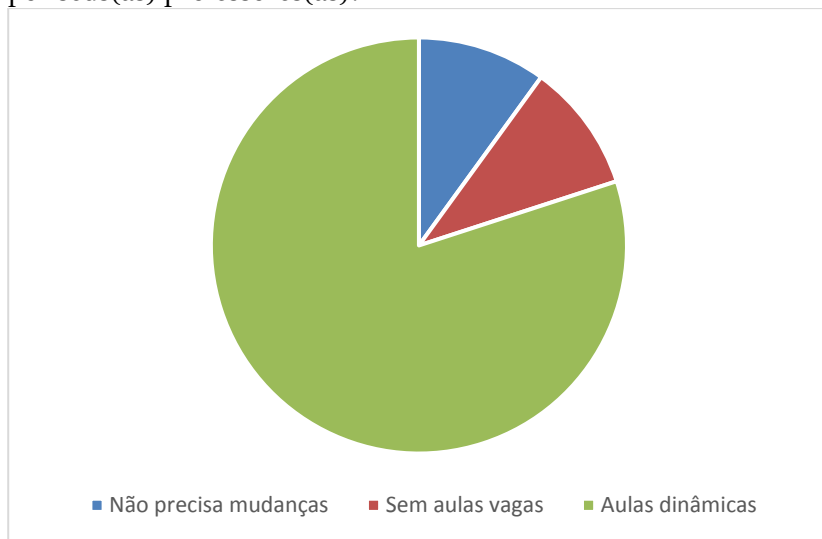
**Gráfico 6b** – Quais são as dificuldades vivenciadas por vocês em sala de aula?



Observando os dados do gráfico 6b, é possível chegar à conclusão de que 90% dos alunos entrevistados afirmaram que a maior dificuldade vivenciada por eles em sala de aula é a indisciplina dos colegas, que provocam alto índice de barulho, e fica praticamente impossível entender o que o professor está explicando. Os demais 10% responderam que consideram como sendo a maior dificuldade em sala de aula as brincadeiras inoportunas dos colegas, que na maioria das vezes acabam machucando, senão fisicamente, mas psicologicamente falando.



**Gráfico 7b**– Como você gostaria que fossem ministradas as aulas por seus(as) professores(as)?



O gráfico 7b, apresenta que 80% do alunado da EMAAF gostariam que as aulas fossem mais dinâmicas e colocaram que poderiam ser ministradas em forma de aulas-passeio, de viagens para conhecer museus, áreas ambientais preservadas, atividades culturais como teatro, dança, música, brincadeiras, entre outras que lhe permitam maior e melhor formação.

10% dos entrevistados colocaram que seria bom se os professores não faltassem às aulas (não tivessem aulas vagas) e, os 10% restante, responderam que não precisa mudar, pois a escola está bem assim. Entre as respostas colocadas, algo chama atenção, no que diz respeito aos alunos se incomodarem com as aulas “vagas”, isto é, com os professores faltosos.

Paulo Freire (2002, p. 73), coloca que: “O professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar suas tarefas docentes”. Pela experiência cotidiana a pesquisadora já percebeu que será impossível durante um ano letivo (200 dias) um profissional da educação não faltar por motivos justificáveis, porém, pelas respostas

não parece ser algo esporádico, visto que os alunos enfatizaram esse aspecto das faltas dos professores.

Mediante tal situação, fica impossível o aluno visualizar no contexto da sala de aula, o professor como um líder, pois o papel do líder, não é impor regras e dar ordens, ao contrário, é servir. Para liderar é preciso servir, e isso requer que ele (o professor) tenha humildade, seja aberto, honesto, direto com as pessoas (alunos), mas sempre de maneira respeitosa e, acima de tudo que seja um profissional responsável, assíduo, atuante e presente no contexto escolar.

**Gráfico 8b** – Você se considera um bom aluno?



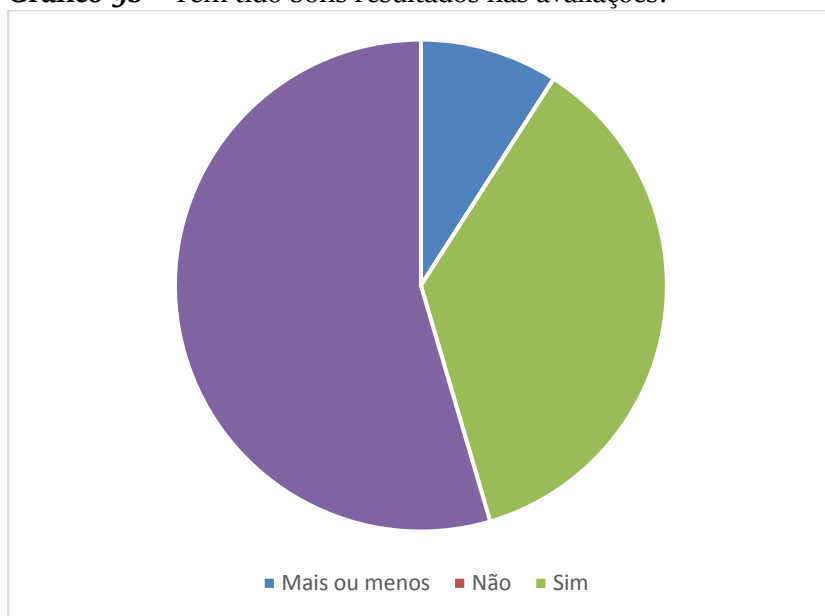
Os dados do gráfico 8b apontam para uma realidade já esperada, sendo que o aluno sempre diz que é “bom aluno” independentemente do seu empenho diário e, na pesquisa 90% dos entrevistados afirmaram se consideram bons alunos, justificando suas respostas da seguinte maneira:

- São educados, inteligentes e respeitadores;
- Porque tira notas boas;

- *Porque não falta às aulas;*
- *Porque não é indisciplinado;*
- *Porque se esforça ao máximo.”*

Os 10% que afirmaram que se consideram alunos mais ou menos, alegaram que conversam muito durante as aulas, mas apesar disto se esforçam, que são estressados quando se aborrecem com algum colega, mas não dão tanto trabalho.

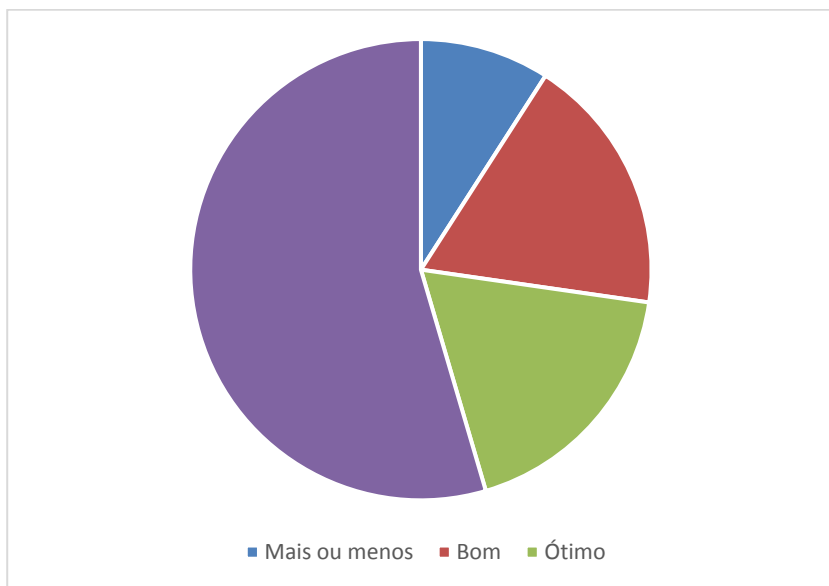
**Gráfico 9b** – Tem tido bons resultados nas avaliações?



Os dados do gráfico 9b, apresentados acima expõem que 80% dos alunos entrevistados afirmaram que tem obtido bons resultados nas avaliações e como justificativas, relatam que: “*se esforçam, prestam atenção às aulas, porque estuda bastante, porque tira notas máximas, entre outras colocações*”. Os demais, 20% afirmaram que tem tido notas mais ou menos e, alegam que os motivos são: porque estuda pouco, e existem algumas disciplinas

que tem dificuldades de aprendizagem, além, de que a indisciplina dos colegas atrapalha na explicação das aulas.

**Gráfico 10b** – Como se relaciona com professores e colegas de classe?

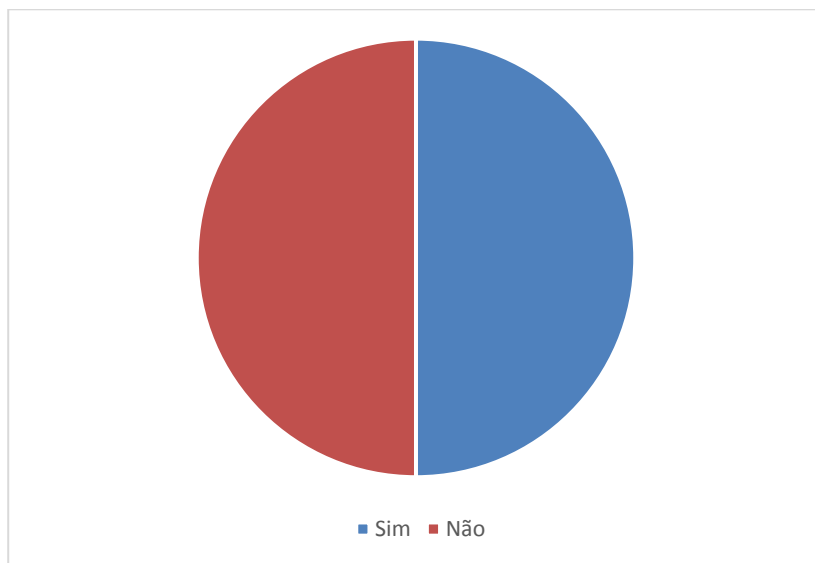


Os dados do gráfico 10b apresentam que 40% dos entrevistados dizem que se relacionam bem com professores e colegas de classe, apesar de afirmarem que fazem o possível para obter esse resultado; 40% afirmaram que o relacionamento entre professores e colegas de classe é ótimo, justificando que procuram sempre lidar com respeito, amor e compreensão. E, finalmente 20% afirmaram que o relacionamento é mais ou menos, porque alguns colegas são desrespeitosos e alguns professores que mostram preferências por alguns alunos.

No que diz respeito ao assunto – professores e as preferências por alguns alunos – é possível observar esta queixa tanto nas respostas dos alunos entrevistados no 9º ano quanto no

6º ano. A experiência profissional nos mostra cotidianamente que é notória a importância da afetividade em sala de aula, no relacionamento professor/aluno ou vice-versa. Yves La Taille (1992, p. 90) diz que a afetividade: “Não é apenas uma das dimensões da pessoa: ela é também uma fase de desenvolvimento, a mais arcaica”, ou seja, o ser humano foi, logo que saiu da vida puramente orgânica, um ser afetivo e, no caso de o aluno perceber que os professores tem e demonstram ter claras preferências por alguns alunos, levando a que alguns outros não preferidos possam sentir-se “diferentes” ou até mesmo, discriminados e com isto adotar posturas de agressividades, indisciplina e/ou descaso e abandono escolar.

**Gráfico 11b** – Em sua opinião, a avaliação deverá acontecer através de provas e testes?



Os dados do gráfico 11b demonstram que 50% concordam que a avaliação seja realizada através de provas e/ou testes, apresentando como justificativa que é mais prático para responder, é mais rápido para desenvolver, aprende mais com a prova porque

tem que estudar muito. Já os demais 50% dos respondentes afirmam que as avaliações não deveriam ser feitas através de provas e/ou testes, porque o aluno fica nervoso sente-se pressionado e tem mais chance de errar, que seria melhor avaliar através de apresentação de trabalhos, poderia fazer um teste e atividades escritas e/ou apresentação de pesquisas. Perrenoud (1999, 77) fala que: “(...) melhor seria reformar simultaneamente os programas e os procedimentos de avaliação. Isso deveria ser automático, porém, não costuma ser feito”.

## Considerações Finais

Os temas avaliação/gestão sempre foram muito polêmicos, principalmente em se tratando da avaliação das aprendizagens e da gestão democrática/ participativa. Por esta razão, além de resultados a pesquisa apresenta muitas indagações as quais precisam ser trazidas ao centro das discussões nas reuniões mensais do Colegiado Escolar e da Gestão Escolar.

A avaliação deve ser entendida como uma atividade dinâmica e sistemática, que permeia e subsidia a prática pedagógica, através de instrumentos práticos, que possam dar um redimensionamento e com o objetivo do desenvolvimento integral do educando.

Vasconcellos (2000, p. 48) afirma que:

Se buscarmos uma escola que não seja a preparação para a vida, mas que seja ela mesma uma rica experiência de vida, se buscarmos uma escola que não seja reprodutora dos modelos sociais discriminatórios, mas promotora do desenvolvimento integral de todos os alunos, temos de repensar a avaliação da aprendizagem.

Assim sendo, entende-se que a avaliação da aprendizagem é uma questão político- pedagógico e deve sempre contemplar as concepções filosóficas de homem, de educação e de sociedade, o que implica em uma reflexão crítica e contínua da prática pedagógica da escola e sua função social.

Na concepção de Luckesi (2001), avaliar é acolher o aluno no seu ser e no modo de ser para, a partir daí decidir o que fazer. Isso implica na possibilidade de verificar uma situação da forma como se

apresenta, para depois intervir. Agindo assim, o processo avaliativo será visivelmente produtivo.

É nesse contexto avaliativo de grande importância a maneira como a gestão da escola articula estas questões juntamente com o corpo docente. De acordo com Kosick (1976, p. 18) a gestão da escola não deve dirigir-se ao corpo docente com imposições, porque as mudanças não vão acontecer se agir assim, mas, sim, a partir da relação integrada com a comunidade docente/discente a que deve servir. Isso porque “o homem, para conhecer as coisas em si, deve primeiro transformá-las em coisas para si” (*id ibid.*, 1976, p. 18).

Através da pesquisa bibliográfica foi possível desenvolver um estudo sobre o histórico, as funções, os conceitos, as tipologias e as estratégias da avaliação da aprendizagem, bem como das formas de gestão de envolvimento em uma forma de gestão democrática. Constatou-se que há uma vasta literatura sobre os assuntos e pontos de vistas diferenciados entre os autores pesquisados, tais como Demo (2002), Luckesi (2001), Hadji (2001), Melchior (2001), Vasconcellos (1998, 2000), Hoffmann (2003), Aguiar (2001), Colombo (2004), Oliveira (1997), entre outros, são convergentes em afirmar que a avaliação deve ser realizada principalmente a fim de acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Assim também os autores que versam sobre gestão, são contundentes em afirmar que o gestor precisa, antes de tudo, ser um líder, porque os administradores são seguidos porque são chefes, os líderes são seguidos porque acreditamos neles.

Através da pesquisa de campo constatou-se que há autonomia dos docentes quanto às práticas avaliativas na Escola pesquisada, porém simultaneamente verificou-se a falta de suporte teórico, pois normativo existe, por parte da Secretaria de Educação do Estado. Partindo da concepção de Hollanda (*apud* Mendes, 2004, p. 65) etimologicamente a palavra autonomia consiste na: “(...) faculdade de se governar por si mesmo, direito ou faculdade de se reger por leis próprias; emancipação, independência (...)”, ou seja, ser capaz de “fazer por si” , então, é possível entender que as



responsabilidades dos resultados das práticas avaliativas da Escola EMAAF são de cunho coletivo, com o compromisso do corpo gestor e docente desta unidade escolar, sem esquecer das responsabilidades daqueles que usufruem e participam desses processos – ou sejam, os alunos. Mas é importante lembrar que a autonomia pela autonomia não pode ser meramente instituída pelos decretos e leis, mas as práticas avaliativas precisam estar fundamentadas e a escola não deverá avaliar apenas para medir, quantificar ou mensurar o que os alunos aprenderam ou o que não aprenderam, revelando assim uma visão restrita do desenvolvimento da aprendizagem. Avaliar deverá servir também para revelar as qualidades, as atitudes, as vivências e os modos de expressá-las em grupo no cotidiano da escola. Isto não é fácil, mas é possível e necessita do envolvimento de todos os partícipes da comunidade educativa.

De acordo com Moretto (2002, p. 58):

É necessário que o professor conheça as características do grupo como um todo, o desenvolvimento cognitivo, psicológico e social e, a partir daí, organize condições adequadas para a aprendizagem, redirecionando o planejamento, dentro de seus aspectos de flexibilidade, e suas estratégias de ensino, pois aprender é construir significados e ensinar é oportunizar esta construção.

Assim sendo, é óbvio que a prática avaliativa deverá ser coerente com a metodologia de ensino utilizada pelo professor, porque, ensinar e avaliar deve ter correspondências quanto aos níveis de complexidade adotados, isto é, não se deve ser simplista ao ensinar e complexo ao avaliar, ou vice-versa.

Se entendermos que o PPP é a maior e a melhor forma de revelar a identidade de qualquer instituição de ensino, de acordo com Libâneo (2004, p. 153) é preciso considerar também que: “(...) é a melhor demonstração de autonomia da equipe escolar e uma oportunidade de desenvolvimento dos professores”. Portanto, entendemos que o PPP deverá sempre ser elaborado de forma

colaborativa, democrática e participativa, sendo que precisa ser aperfeiçoado gradativamente no transcorrer das atividades pedagógicas e revelá-las em sua integralidade, bem como definir, de forma clara e elucidativa, as práticas avaliativas em acordo com as necessidades daquela comunidade escolar que se educa em comum ação.

Mas na verdade, o que foi constatado de acordo com a pesquisa de campo, é que não foi a totalidade dos docentes que participaram da construção do PPP da escola pesquisada, que não há reuniões específicas para avaliar, discutir e redirecionar o processo avaliativo na escola (e, se há os pesquisados não mencionaram), podendo ser uma das razões que levam a equipe gestora a afirmar que um dos problemas que levam aos baixos índices de rendimentos dos alunos é proporcionado e reforçado, não raro, pela má elaboração dos instrumentos avaliativos, sendo isto de responsabilidade dos professores e da equipe gestora da escola foco de estudo. Isto é ponto fulcral e necessita ser enfrentado com coragem e determinação e, contribuir assim para sanar os altos índices de evasão e repetência detectados no cotidiano da referida escola.

Em contrapartida, a maioria dos professores entrevistados atribuiu que os baixos índices de aprovação de uma série para outra, ou até mesmo os resultados das avaliações bimestrais, não são problemas causados por eles, pelo contrário, é um problema causado pelo próprio discente, que não se interessa pelas aulas, nem valoriza os esforços dos professores em sala de aula para transmitir o conhecimento aos seus educando e, mencionaram ainda o fator indisciplina como consequência da não-aprendizagem dos alunos. Porém, estes mesmos professores demonstraram que não existem fatores impeditivos para a implementação de novas práticas avaliativas, mas também não houve nenhuma sugestão de avaliação ou de práticas inovadoras.

É importante argumentar que o aluno é o termômetro da aprendizagem, e de acordo com os questionários por eles

respondidos na pesquisa de campo, alguns professores da escola pesquisada não têm compromisso com o ensino-aprendizagem, porque estão sempre faltando às aulas, o que gera um *déficit* nos conteúdos a serem ministrados; outros afirmam que alguns professores fazem acepção de alunos, tratando-os com indiferença e rotulando-os, além, de queixarem-se que as aulas são um “poço de monotonia” e por isso ficam indisciplinados em sala de aula, querendo a todo custo chamar atenção do professor.

Barbosa *et al* (1991, p. 2) afirmam que:

Uma vez estabelecidos os procedimentos de avaliação, os instrumentos e as medidas, a atribuição de conceitos e sua aplicação, ou seja, as classificações segundo determinados padrões, passam (esses procedimentos) a ser vistos como atividades técnicas e neutras ao invés de formas interpretativas e expressivas das relações sociais que estão incorporadas dentro da própria ideia de avaliação.

De acordo com o autor a avaliação deve ser um processo holístico, não fragmentado, e contextualizado e em conformidade com os procedimentos de ensino e de aprendizagem, de forma democrática, dinâmica, onde todos os elementos envolvidos avaliam e são avaliados, conforme os valores e os pressupostos do Projeto Político Pedagógico.

Portanto, quando o professor tem clareza em relação à função pedagógica da avaliação, ele analisa os resultados, discute com os alunos e decidem, em conjunto, o que cada um vai fazer para melhorar sua aprendizagem.

Sendo assim, consideramos que: “Cada um dos elementos do processo deve assumir sua parte nessa tarefa, (...) o aluno compromete-se com a sua parcela de contribuição na busca da aprendizagem” (Barbosa *et al*, 1991, p. 95), e o professor deverá comprometer-se com a sua disponibilidade em ensinar de forma objetiva, clara e dinâmica, para assim tornar suas aulas mais atrativas onde o aluno seja “preso” pela qualidade da mesma e, não

somente pela necessidade de ouvir falar de tais conteúdos programáticos.

Esperamos, sobretudo que a partir das reflexões sobre as concepções de avaliação e gestão apresentadas como fruto da pesquisa realizada, ter contribuído com um diferencial para a adoção de um novo olhar e uma nova postura no fazer pedagógico e, ter servido, especialmente, à causa educacional e ao alunado da escola pública foco dessa pesquisa, em cuja preocupação epistemológica nos embasamos e nos subsidiamos, tanto dos resultados das observações empíricas do cotidiano como dos estudos teóricos e documentais que nos motivou a realizar este trabalho.

Conforme se ressaltou ao início do presente trabalho, o mesmo foi fruto de uma exaustiva “garimpagem bibliográfica” para que pudéssemos, com maior base e com maior segurança, sustentar as premissas e os pressupostos hipotéticos colocados em conformidade com os objetivos propostos, pudéssemos sustentar as ideias que propúnhamos defender e assim o fizemos, por ter a percepção da complexidade da temática e a necessidade do *referendum* dos mais diversos estudiosos do assunto em tela.

Finalmente, é importante que o professor tenha a concepção de que ele é mais do que imagina em sua sala de aula. Ele precisa saber articular os saberes.

Nesse sentido, temos a ressaltar as sábias palavras do eminente educador brasileiro, Paulo Freire (1996, p. 47) alertando que:

(...) às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora...  
(...) A solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem na formação democrática uma prática de real importância. A aprendizagem da assunção do sujeito é incompatível com o treinamento pragmático ou com o elitismo autoritário dos que se pensam donos da verdade e do SABER ARTICULADO

# Referências bibliográficas e documentais

**A Construção do Projeto de Ensino e a Avaliação**, Série Ideias, nº 8, São Paulo: FDE, 1990. 134.

ARGYRIS, Cris. **Personalidade e Organização: o conflito entre o sistema e o indivíduo**. New York: Renes, 1976.

ASTOLFI, Jean-Pierre. **A Didática das Ciências**. Campinas, SP: Papirus, 1990.

ALENCAR, Eunice M. S. de (org.). **Novas Contribuições da Psicologia aos Processos de Ensino-Aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 1992.

ANTUNES, Celso. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Trabalhando Habilidades: construindo ideias**. São Paulo: Scipione, 2003.

BENNIS, Warren G. **O desenvolvimento Organizacional: sua natureza, origens e perspectivas**. São Paulo: Edgard Blucher, 1972.

BLOOM, Benjamin; Hastings, J. Thomas; Madaus, George F. (orgs) (1971). ***Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning***. N. Y.: McGraw-Hill Inc., 4 volumes. – Existe tradução em Espanhol, da Ed. Troquel, S. A. Buenos Aires, de 1975; o 1º é de teoria geral e os outros 3 volumes são por áreas disciplinares. Muito bom.

BLOOM, Benjamim *et al.* **Taxionomia de Objetivos Educacionais e Domínio Cognitivo**. Porto Alegre, RS: Globo, 1973.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais**/Secretaria de Educação Fundamental- Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 436.

BARBOSA, Alice *et al.* **Algumas Reflexões Sobre o Processo de Avaliação do curso de Administração Realizada na UFV.** Trabalho apresentado em São Paulo: ANPED, 1991.

BACHELARD, Gastón. **A Formação do Espírito para Científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. In: VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação da Aprendizagem: práticas de mudança.** 3. ed. São Paulo: Libertad, 1998.

BARREIRA, A. e MOREIRA, M. **Pedagogia das Competências – da Teoria à Prática.** Porto, Port.: Ed. ASA, 2004.

BAUDRILLARD, Jean. **Esquecer Foucault.** Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

BELLONI, Isaura. **Quais os Principais Objetivos e Finalidades da Avaliação Institucional.** In: BELLONI, Isaura & FERNANDES, M. Estrela Araújo. Como Desenvolver a Avaliação Institucional da Escola. Programa Nacional de Capacitação à Distância Para Gestores Escolares, módulo 9. Brasília: Consed, 2000.

BIRZÉA, César. **Rendre Opérationnels les Objectifs Pédagogiques.** Paris, França: PUF, 1979.

BRASIL – MEC - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.** Curitiba: APP- SINDICATO/CUT-CNTE, 1997.

BRUNET, Luc. **Clima de Trabalho e Eficácia da Escola.** In: NÓVOA, Antônio (coord). As Organizações Escolares em Análise. Lisboa, Port.: Dom Quixote, 1992.

BECKHARD, Richard. **Desenvolvimento Organizacional: estratégias e modelos.** São Paulo: Edgard Blucher, 1972.

BRANDÃO, Zaia (org.). **A Crise dos Paradigmas e a Educação.** 9ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CARVALHO, Irene M. **O Processo Didático.** 6. ed. Rio de Janeiro/RJ: FGV, 1987. pp. 346 (Instituto de Documentação).

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia.** 12. ed. São Paulo: Ática, 2002.

COLL, Cesar *et al.* **O Construtivismo na Sala de Aula**. 6 ed. São Paulo: Ática, 1996.

CASTILHOS, Maria T. de J. & RIBEIRO, Amélia E. A. **Avaliação Escolar: contribuições do direito educacional**. Rio de Janeiro: WZK, 2000.

CURY, Augusto. **Pais Brilhantes, Professores Fascinantes**. 7. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DEMO, Pedro. **Avaliação Qualitativa**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1991. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, V-25).

\_\_\_\_\_. **Introdução à Metodologia da Ciência**. São Paulo: Atlas, 1983.

DAVIS, Cláudia e ESPÓSITO, Yara L. **Papel e Função do Erro na Avaliação Escolar**. Cadernos de Pesquisa (74), agosto de 1990. Fundação Carlos Chagas.

DAVIS, Cláudia (org). **Gestão da Escola: desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação Institucional: teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 1995.

FERNANDES, Maria E. A. **Avaliação Escolar- um processo de qualidade na perspectiva da construção da cidadania**. Fortaleza/CE: Secretaria de Educação do Estado do Ceará:1996.

FAZENDA, Ivani C. A. (org.). **Práticas Interdisciplinares na Escola**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Integração e Interdisciplinaridades no Ensino Brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

FORENHAND, Garlie A. & GILMER, B. Von Haler. **Environmental variations in of organization behavior**. Psychological Bulletin, v. 62, p. 361-82, 1984.

FRANÇA, Robson L. **Clima Organizacional, Cultura e Liderança na Escola: uma aproximação com o tema.** Texto do módulo – Psicossociologia das Organizações – Seminários de Mestrado, 2002.

\_\_\_\_\_. **Clima Organizacional, Cultura e Liderança na Escola: uma aproximação com o tema.** Universidade Federal de Uberlândia. Mestrado em Educação, 1997.

FAVA, Gilmar. **Avaliação Escolar: uma proposta para reflexão em sala de aula.** São Paulo: Cortez, 2005.

FLEURY, A. C. C. & FLEURY, M. T, L. **Estratégias Empresariais e Formação de Competências.** São Paulo: Atlas, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 22<sup>a</sup> Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação: um estudo introdutório.** 9 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GRAMSCI, Antônio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

HADJI, Charles. **A Avaliação Desmistificada.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

HAYDT, Regina C. **Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem.** 2 ed. São Paulo: Ática, 1991.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção, da Pré-escola à Universidade.** Porto Alegre, RS: Educação e Realidade, 1996.

\_\_\_\_\_. **Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista.** 32. ed. Porto alegre, RS: Mediação Ed., 2003.

HILL, W. **Aprendizagem.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

KATZ, D. K. R. **Psicologia Social das Organizações.** 2 ed. São Paulo: Atlas, 1976, 552 p. KOHLER, Wolfgang. **Psicologia.** 2 ed. São Paulo: Ática, 1978.

KOSIC, Amir. **Planejamento Organizacional.** Palestra Conferida na PUC/PR. Curitiba, 1993.



- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 4. Ed. Ver. Ampl. São Paulo: Atlas, 2001.
- LA TAYLLE, Yves de (org.). **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.
- Le BOTERF, Guy. **Construir as Competências Individuais e Coletivas**. Porto. Port.: Ed. ASA, 2005.
- LUCKESI, Cipriano C. **Prática Docente e Avaliação**. Rio de Janeiro: ABT, 1990.
- \_\_\_\_\_. **A Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 1996.
- LUCK, Heloísa. **Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teórico - metodológico**. 11 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.
- LIMA, Adriana de O. **Avaliação Escolar: Julgamento X Construção**. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- LIBÂNEO, José C. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5 ed. Revista Ampliada. Goiânia: Alternativa, 2004.
- MARQUES, J. C. **Ensinar Não É Transmitir**. Porto Alegre, RS: Globo, 1977.
- MEDIANO, Zélia; LUDKE, Menga. **Avaliação na Escola de 1º Grau: uma análise sociológica**. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- MELCHIOR, Maria C. **Avaliação Pedagógica - função e necessidade**. Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1994.
- \_\_\_\_\_. **O Sucesso Escolar Através da Avaliação e da Recuperação**. Porto Alegre: Premier, 2001.
- MENDES, Adriana W. **Administração/Gestão escolar: registrando a história e entendendo caminhos**. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação - Máster of Science. Universidade Internacional. Lisboa - Portugal, 2003, p. 142. 9Revalidada pela Universidade Federal de Goiás - UFG, 2005)

MORETTO, Vasco P. **Prova – Um Momento Privilegiado de Estudo – Não Um Acerto de Contas**. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

\_\_\_\_. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 8ª Ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2003.

MOTTA, Paulo R. **A Ciência e a Arte de ser Dirigente**. Rio de Janeiro: Record, 1991.

NOLL, Victor H. **Introdução às Medidas Educacionais**. Tradução: Miriam L. Moreira Leite; Dante Moreira Leite. São Paulo: Pioneira, 1965.

NOVAES, Maria H. **Psicologia da Educação e Prática Social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

NÓVOA, Antônio S. (Coord). **As Organizações Escolares em Análise**. Lisboa, Port.: Dom Quixote, 1992.

PILETTI, Claudino. **Didática Geral**. 14. ed. São Paulo: Ática, 1991. PILETTI, Nelson. **Psicologia Educacional**. 10. ed. São Paulo: Ática, 1991.

PERRENOUD, Philippe. **Não Mexam na Minha Avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica**. In: ESTRELA, A. e NÓVOA, A. (org). **Avaliação em Educação: novas perspectivas**. Porto, Port.: Editora Porto, 1993.

\_\_\_\_. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

\_\_\_\_. **Construir as Competências Desde a Escola**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

REVISTA Educação e Avaliação. **Currículo: avaliando e tomada de decisão**. São Paulo: Cortez, 1991.

RABELO, Edmar H. **Avaliação: novos tempos, novas práticas**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

- RISTOFF, Dilvo. **Avaliação Institucional: pensando princípios**. In: BALZAN, Nilton César & SOBRINHO, José Dias. **Avaliação Institucional: teorias e experiências**. São Paulo: Cortez, 1995.
- RIBEIRO, Lucie C. **Avaliação da Aprendizagem**. In: VASCONCELLOS, C. **Avaliação da Aprendizagem: práticas de mudança**. São Paulo: Libertad, 1998.
- RIOS, Terezinha A. **Ética e Competência**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- RODRIGUES, Neidson. **Lições do Príncipe e Outras Lições: o intelectual, a política, a educação**. 19 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- RUIZ, A.J. **Metodologia Científica: guia para eficiência nos estudos**. São Paulo: Atlas, 1996.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- SCRIVEN, Michel; STUFFLEBEAM, Daniel. **Avaliação Educacional II: perspectivas, procedimentos e alternativas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978.
- SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- SANTOS GUERRA, M. **La Avaliación: um processo de diálogo, comprensión y mejora**. Madrid: Morata, 1993. In: MELCHIOR, Maria Celina. **O Sucesso Escolar Através da Avaliação e da Recuperação**. Porto Alegre, RS: Premier, 2001.
- SAUL, Ana M. **Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez, 1988.
- SOUZA, Raquel A. e SANTOS, Rosimeire F. **Concepções Sobre Liderança – texto do módulo – Psicossociologia das Organizações**. Seminários de Mestrado, 2002.
- SOUZA, Edela L. P. **Clima e Cultura Organizacional: como se manifestam e como se manejam**. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. (Tese de Livre Docência) – Faculdade de Educação, 1976.

SOUZA, Edela L. P. **Diagnóstico de clima organizacional**: In: Revista de Administração Pública. v. 11, n. 2, p. 141-58, abr./jun. 1978.

SOUZA, Sandra M. Z. L. Avaliação do Rendimento Escolar como Instrumento de Gestão Educacional. In: OLIVEIRA, Dalila A. (org). **Gestão Democrática da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SOUZA, Clarilza P. e outros. **Avaliação do Rendimento Escolar**. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 1993.

SKINNER, B. F. **Sobre o Behaviorismo**. São Paulo: Editora Cultrix, 1974.

TURRA, Clódia M. G. *et al.* **Planejamento de Ensino e Avaliação**. Porto Alegre, RS: EMMA, 1982.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TYLER, Ralph W. **Princípios Básicos de Currículo e Ensino**. 3. ed. Tradução de Leonel Vallandro. Porto Alegre, RS: Globo, 1976.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Para Onde Vai o Professor?: resgate do professor como sujeito de transformação**. São Paulo: Libertad, 1995.

\_\_\_\_\_. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico**. 13. ed. São Paulo: Libertad, 2006.

\_\_\_\_\_. **Construção do Conhecimento em Sala de Aula**. 11 ed. São Paulo: Artmed, 2000.

VEIGA, Ilma P. e outros. **Técnicas do Ensino: por que não?** 2. ed. Campinas, SP: 1993 (Coleção Magistério).

VIANNA, Heraldo M. **Introdução a Avaliação Educacional**. 2. ed. São Paulo: IBRASA, 1991.

VIANNA, M. A. F. **Reestruturação Competitiva**. Rio de Janeiro: Mapa 8, 1991, 216 p.

VIEIRA, Sofia Lerche (org.). **Gestão da Escola: desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

WERNECK, Hamilton. **Ensinando Demais, Aprendemos de Menos**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

\_\_\_\_. **Se Você Finge Que Ensina Eu Finjo Que Aprendo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

\_\_\_\_. **A Nota Prende, a Sabedoria Liberta**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.  
WACHOWICZ, Lilian A. **O método Dialético na Didática**. Campinas, SP: Papirus, 1991. [www.rrmr.com.br](http://www.rrmr.com.br) .acesso em 02 de agosto de 2009, às 16h56min.

[www.petroolina.com.br](http://www.petroolina.com.br) . acesso em 31 de julho de 2009, às 16h20min.