

ESE

**POLITÉCNICO
DO PORTO**

Giselle Alvina da Silva Dias

**Avaliação Das Aprendizagens Em Uma
Escola Da Rede Privada No Município De
São Luis-Maranhão**

— MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM
EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DAS
ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

Julho 20**17**

ESE

**POLITÉCNICO
DO PORTO**

Giselle Alvina da Silva Dias

**Avaliação Das Aprendizagens Em Uma
Escola Da Rede Privada No Município De
São Luis-Maranhão**

Projeto submetido como requisito parcial para
obtenção do grau de
MESTRE

Orientação: Professora Doutora Maria Inês Silva
Teixeira Cardoso

— MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM
EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DAS
ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

Julho 20**17**

À meu Pai “in memoria” que acreditava no valor da educação.

AGRADECIMENTOS

À minha família, que, sempre esteve ao meu lado, em busca do meu sonho. Especialmente a minha Mãe Maria de Nazareth Leite da Silva, a quem devo a vida e a oportunidade de fazer essa pós-graduação.

Ao meu esposo Edilson e meus filhos e netos pela compreensão e disponibilidade de tempo para que esse sonho se realizasse.

Aos amigos e amigas, que transmitiram apoio e solidariedade, presenteando-me muitas vezes com sentimentos de entusiasmo/frustração; satisfação/insatisfação; certezas/incertezas; segurança/insegurança, durante toda a trajetória que percorremos.

À escola campo da pesquisa, que me permitiu aprofundar meus conhecimentos teóricos em meio à prática docente cotidiana do planejamento na escola.

Aos professores, alunos e gestores, sujeitos da pesquisa, que colaboraram imensamente com suas falas sobre o objeto da pesquisa, uma vez que, somente através da adesão dos mesmos à metodologia de trabalho foi possível atribuir sentidos às suas falas por meio da escuta sensível.

Ao programa de Pós-Graduação em Estudos Profissionais Especializados em Educação: Especialização em Administração das Organizações Educativas por me conceder a oportunidade de trilhar caminhos antes não percorridos.

Aos funcionários da Escola Maranhense pelas vezes que me informaram, de forma afetuosa e segura, sobre como proceder burocrática e administrativamente.

A minha orientadora, Professora Doutora Maria Inês Silva Teixeira Cardoso, que, de forma atenciosa e carinhosa me acompanhou na construção dessa dissertação.

Meu muito Obrigado!

O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História.

(Freire, 1996, p. 154)

RESUMO

Esta investigação visa conhecer a gestão das práticas de avaliação das aprendizagens dos alunos do ensino fundamental, numa escola básica do Estado Maranhão, situado no Brasil. Tomando como referência especialistas nessa temática, bem como os documentos oficiais que orientam a educação brasileira, foram definidos os objetivos da pesquisa e escolhida a metodologia mais adequada. Esta, apresenta um cunho qualitativo e recorre à observação não participante, com base na qual foi construído o guião da entrevista semiestruturada (destinada aos gestores) e elaborados os questionários (destinados a professores e alunos). Feita uma análise de conteúdo dos dados recolhidos, foi possível concluir que o processo avaliativo foi construído sob o prisma do pensamento liberal-conservador e do paradigma positivista, determinando, de um modo geral, uma prática de avaliação sumativa, com características essencialmente classificatórias, recorrendo a ferramentas que primam pela quantificação dos resultados. A maioria dos docentes conhece as vantagens das dimensões diagnóstica e formativa da avaliação, mas não as utilizam nas suas práticas pedagógicas. Por essa razão, seria importante que gestores e professores refletissem sobre as práticas avaliativas desenvolvidas na escola, e que envolvessem os alunos no próprio processo, para que, em conjunto, promovessem a melhoria das aprendizagens e a qualidade do ensino prestado pela instituição, dando, assim, um novo sentido à práxis da avaliação.

PALAVRAS-CHAVE: AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS; GESTÃO DA AVALIAÇÃO; MODALIDADES DE AVALIAÇÃO; ENSINO FUNDAMENTAL.

ABSTRACT

This research aims to know the management of the practices of evaluation of the learning of the students of elementary education, in a basic school of the State Maranhão, located in Brazil. Taking as reference specialists in this subject, as well as the official documents that guide Brazilian education, the objectives of the research were defined and the most appropriate methodology chosen. This one, presents a qualitative aspect and uses non-participant observation, on the basis of which the script of the semi-structured interview (for the managers) was constructed and the questionnaires (for professors and students) were elaborated. After analyzing the content of the collected data, it was possible to conclude that the evaluation process was constructed under the prism of liberal-conservative thinking and the positivist paradigm, generally determining a practice of summative evaluation, with essentially classificatory characteristics, using tools that excel in quantifying the results. Most of the teachers know the advantages of the diagnostic and formative dimensions of the evaluation, but do not use them in their pedagogical practices. For this reason, it would be important for managers and teachers to reflect on the evaluation practices developed in the school, and to involve students in the process itself, so that, together, they promote the improvement of learning and the quality of teaching provided by the institution, thus, a new meaning to the praxis of evaluation.

KEYWORDS: LEARNING ASSESSMENT; EVALUATION MANAGEMENT; EVALUATION MODALITIES; ELEMENTARY SCHOOL.

INDÍCE

ÍNDICE DE ABREVIATURAS E SIGLAS	xiii
ÍNDICE DE TABELAS	xv
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	7
1.1 REFLEXÃO ACERCA DA AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS	7
1.2 A VISÃO DOS ESPECIALISTAS SOBRE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS	11
1.3 A GESTÃO DA AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS.....	22
1.3.1 A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NO ESTADO DO MARANHÃO.....	32
CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO.....	35
2.1 PROBLEMA E OBJETIVOS	35
2.1.1 PROBLEMA.....	35
2.1.2 OBJETIVOS	36
2.2 METODOLOGIA	37
2.2.1 O LOCAL DA PESQUISA	37
2.2.2 CARACTERIZAÇÃO DO COLÉGIO.....	40
2.2.3 PERFIL DA POPULAÇÃO ESTUDADA.....	44
2.2.4 SUJEITOS INVESTIGADOS.....	49
2.2.5 TIPO DE INVESTIGAÇÃO	50
2.2.6 TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS.....	52
2.2.7 TÉCNICAS DE TRATAMENTO DE DADOS	55
CAPÍTULO II – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
1 RECOMENDAÇÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES.....	87
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89
ANEXOS	99

ÍNDICE DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CF	– Constituição Federal
CIPP	– Context, Input; Process; Product
CONAE	– Conferência Nacional de Educação
INEP	– Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	– Ministério da Educação
PCN	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	– Plano Nacional de Educação
PPP	– Projeto Político Pedagógico
SEEDUC	– Secretaria de Estado da Educação
SESI	– Serviço Social da Indústria
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Faixa etária para cada nível de ensino	40
Tabela 2 – Instrumentos avaliativos utilizados pela escola.....	44
Tabela 3 – Ensino Fundamental nas Séries Finais	46
Tabela 4 – Ensino Médio.....	46
Tabela 5 – Ensino Profissionalizante	46
Tabela 6 – Matriz Curricular do Ensino Fundamental (Anos Finais) e do Ensino Médio.....	47
Tabela 7 – Codificação dos participantes da pesquisa	49
Tabela 8 – Relação entre as questões e objetivos do estudo	66
Tabela 9 – Respostas à primeira questão	67
Tabela 10 – Respostas à segunda questão	71
Tabela 11 – Respostas à terceira questão	73
Tabela 12 - Respostas à quarta questão.....	75
Tabela 13 – Respostas à quinta questão	78

INTRODUÇÃO

O conhecimento acerca das reformas educacionais que ocorreram no final do século XX e início do século XXI, permite a identificação de alguns aspetos em comum, dos quais se destaca a avaliação das aprendizagens. Esta, tem-se caracterizado por processos que interferem nas relações que se estabelecem em contexto escolar, seja na relação entre os alunos e o conhecimento que (re)constroem na escola, seja na relação entre alunos e professores, quando essa mesma avaliação é substituída por uma preocupação da ordem instituída na sociedade capitalista, identificada por um processo de ensino e aprendizagem falacioso, que em nada contribuí para o desenvolvimento de uma cidadania ativa (visando uma sociedade democrática), mas permanecendo na falácia da suposta escola como direito de todos, conforme orientação da Constituição Brasileira de 1988.

Esta situação se apresenta quando a comunidade escolar se orienta pelo paradigma de aprovar ou reprovar o aluno submetido ao processo avaliativo, ou, por outro lado, quando o aluno tem como foco passar de ano ou ser aprovado, ao invés da incorporar a premissa de que ele é o sujeito da própria aprendizagem e do próprio desenvolvimento. Neste caso, a educação básica, que deveria contribuir para a formação integral do aluno, dada a sua natureza formativa, contribui exponencialmente para que o processo avaliativo seja contraditório.

São exatamente estas contradições que procuramos explorar quando definimos esse recorte como temática da presente pesquisa, objetivando compreender o processo de avaliação das aprendizagens em contexto escolar. Acresce, ainda, o facto de nos orientarmos pela intenção de compreender alguns traços fundamentais da cultura avaliativa das escolas, tal como ela pode ser inferida das ações educativas. Partimos dos pressupostos de que os processos avaliativos são dispositivos potenciadores da dinâmica do ensino e

da aprendizagem, e de que a cultura avaliativa das escolas deve proporcionar a professores e alunos a construção de sua cidadania, em virtude do movimento participativo e crítico que podem colocar em marcha.

No seguimento desta ideia, propomo-nos analisar e compreender o modo como decorre o processo avaliativo em uma instituição educativa privada, no município de São Luís - Maranhão. A pesquisa se orienta a partir das vivências dos sujeitos escolares, ou seja, dos relatos de experiências dos mesmos, e das observações realizadas pela investigadora (simultaneamente autora da pesquisa) no espaço escolar, durante um ano letivo, procurando apreender, nesses relatos e nessas observações, indicadores da natureza do processo avaliativo na escola básica onde o estudo foi realizado.

Tendo já um conhecimento prévio do contexto educativo onde foram recolhidos os dados para análise, foi possível fazer uma diagnose da situação, constatando-se que na referida instituição se sentem os problemas decorrentes da avaliação das aprendizagens e se reconhece a sua importância na dinâmica do processo educativo. Daí a pertinência dessa investigação. Acresce que, como fomos dando conta, trata-se de um tema atual, ainda de pouca repercussão acadêmica na realidade brasileira, pelo que esperamos que a pesquisa se revele um contributo útil à melhoria do processo educativo, quer no contexto estudado, quer noutros contextos similares.

A insidência da pesquisa na avaliação das aprendizagens reclama clarificação do próprio conceito de avaliação, bem como uma adequada revisão da literatura acerca deste campo temático. O conceito de avaliação advém do latim, mais concretamente da conjugação das palavras *a + valere*, que significa atribuir valor ou mérito ao objeto em estudo (Kramer, 2006). Assim, avaliar é “atribuir um juízo de valor sobre a propriedade de um processo para a aferição da qualidade do seu resultado” (Kramer, 2006, p. 32).

A avaliação constitui-se como uma componente indispensável à melhoria da qualidade do sistema educativo, ao permitir constatar a evolução das aprendizagens dos alunos (conhecimentos, atitudes e aptidões) e ao permitir regular pedagogicamente o processo de ensino e aprendizagem. Está

diretamente relacionada com a gestão escolar na medida em que envolve processos que permitem aceder ao grau de concretização das finalidades e objetivos definidos para a instituição, os quais condicionam os fundamentos da avaliação e respetivos critérios, acabando por cruzar perspetivas que podem não ser compatíveis.

Acresce que a avaliação das aprendizagens tem sido pautada pela lógica da mensuração, isto é, aparece frequentemente associada ao ato de medir os conhecimentos adquiridos pelos alunos, traduzindo-os numa escala de classificação. Para os profissionais da educação, a avaliação das aprendizagens consiste num processo que ocupa um lugar específico na escola, e que, desde a sua origem, se caracterizou como sendo classificatória e excludente. Porém, ao longo do tempo, foram emergindo novas teorias que contribuíram para a mudança de paradigma do processo avaliativo em contexto escolar.

Esclareça-se, a propósito, que no sistema escolar brasileiro existem atualmente dois tipos de avaliação: uma interna, da responsabilidade do professor, que visa avaliar o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula; outra externa, padronizada, da responsabilidade Ministério de Educação (MEC), que visa identificar as fragilidades em cada contexto escolar, a fim de reestabelecer planos de melhoria para alcançar as metas definidas a nível nacional.

Não obstante as suas especificidades, ambos apresentam como característica comum, dar visibilidade aos resultados alcançados pelos alunos. Em todo o caso, embora a legislação brasileira aponte uma conceção da avaliação que objetiva a melhoria do rendimento do aluno em situação de aprendizagem, não realça a relação entre a avaliação e a gestão da escola como condição e objetivo desta (Azevedo, 2010).

Deste modo, a existência de ‘espaços brancos’ na lei pode possibilitar diversas interpretações, talvez emancipatórias ou cerceadoras desta forma de gerir (Ferreira, 2007), quais sejam, a liberdade do aluno em escolher a forma de ser avaliado, forçando os professores a mudarem as estratégias avaliativas diante dos resultados apresentados.

Nessa ótica, o processo avaliativo pode ser visto como um fenômeno decorrente do processo de ensino e aprendizagem, que nos últimos anos passou a ter maior visibilidade com as teorias educativas da contemporaneidade (Nascimento & Hetkowski, 2009). Estas apontam para uma maior autonomia do aluno e a uma valorização de dinâmicas educacionais definidas por processos negociados, nomeadamente no campo da avaliação.

Com vista à inscrição do nosso problema na presente investigação, pesquisamos em periódicos *online* da biblioteca do Centro de Ciências Humanas e Social Aplicada da PUC - Campinas e da SCIELO – Scientific Electronic Library, que divulga a Revista Ensaio desde 2004, tratando de diversos aspetos de avaliação das aprendizagens com trabalhos de referência entre artigos, periódicos e comunicações (nacionais e internacionais).

Além dessa extensa contribuição, contámos desde já com ensaios teóricos e com manuais de autores clássicos e contemporâneos brasileiros e estrangeiros acerca das temáticas em estudo, pelo que acreditamos que não será difícil a produção desse trabalho acadêmico, embora entendámos que esta temática é bastante complexa e polissêmica, com múltiplas referências, como nos apontam os trabalhos já encontrados sobre a temática.

Para terminar, reforce-se que, para nós, pesquisar sobre gestão da avaliação das aprendizagens é entrecruzar as rotinas escolares com aspetos diversos existentes no ambiente escolar, tarefa difícil de investigar, mas cremos que exequível e relevante, capaz de trazer em si uma contribuição social importante em nossa realidade, valendo os esforços que serão despendidos para ajudar a compreender os nossos questionamentos.

O tema que nos propomos estudar – Avaliação das aprendizagens em uma escola da rede privada no município de São Luis-Maranhão - visa à busca incessante nos espaços escolares – lugares da investigação - das evidências da gestão do processo avaliativo, de como é desenvolvido e quais as suas consequências. Para tanto procuramos partir da compreensão sobre a

natureza da gestão do processo avaliativo no contexto da avaliação das aprendizagens em ambiente escolar, formulando as seguintes questões:

- I. Quem são os atores envolvidos no processo avaliativo?
- II. Como é gerido o processo avaliativo e quem participa nessa regulação?
- III. Que consequências tem o processo avaliativo no processo de ensino e aprendizagem dos alunos?

Foram, também, formulados os seguintes objetivos:

Objetivo Geral: Conhecer a natureza da gestão do processo avaliativo no contexto da avaliação das aprendizagens.

Objetivos Específicos:

- I. Conhecer os tipos ou modalidades de avaliação desenvolvida na escola investigada.
- II. Identificar se a avaliação desenvolvida nesta escola contribui para a aprendizagem dos alunos.
- III. Caracterizar a gestão da avaliação das aprendizagens nessa escola.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 REFLEXÃO ACERCA DA AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

Nos últimos anos do séc. XX e início do séc. XXI, o processo de avaliação das aprendizagens no Brasil tem contribuído para reflexões por parte dos sujeitos envolvidos na gestão das políticas educacionais. Tais reflexões são oriundas da preocupação com as imperfeições e limitações analíticas do que seja avaliar as aprendizagens em ambiente escolar.

Estas reflexões podem ser identificadas após a promulgação da nossa última Constituição Federal de 1988 (CF), que trouxe como contribuição à educação nacional um conjunto de orientações que deu origem à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº. 9394/96). Por sua vez, a referida lei foi o marco para a reformulação dos pareceres e decretos que se consubstanciam no aparato legal da educação nacional.

Dessa forma, podemos afirmar que a Constituição Brasileira de 1988 institucionalizou uma política de incentivo à gestão do processo de ensino e aprendizagem escolar de todos os sujeitos que dela precisam, para alcançar o *status* de cidadania necessária para uma convivência social sadia e ingresso no mundo do trabalho (p. 1).

Por outro lado, há por parte das autoridades constituídas a preocupação com a formação integral dos sujeitos em idade escolar através de uma aprendizagem contínua e cumulativa, acompanhada de uma avaliação identificada na LDB 9394/96 como sendo de caráter formativo (p. 8).

Nesse sentido, a LDB 9394/96 nos orienta com vistas a definição do que seja avaliar em situação de ensino e aprendizagem; como avaliar e quando avaliar, partindo da premissa de que tais avaliações não poderiam responder a todas as exigências do sistema nacional de educação devido à diversidade e singularidade dos sistemas de ensino, das escolas e dos alunos.

Em continuidade, a LDB 9.394/96 definiu que na educação básica a modalidade de avaliação deveria ser formativa e contínua, que permitisse ao professor acompanhar e regular todo o processo de ensino e aprendizagem dos alunos e, assim, ajuizar sobre os seus progressos nas aprendizagens. Tais orientações já fazem parte de um arcabouço teórico de diversos profissionais da educação como Rabelo (1999), Luckesi (1998) e Hofmann (2005).

A LDB 9394/96, no seu art. 24º, trata a avaliação das aprendizagens como verificação do rendimento escolar, de forma contínua e cumulativa, prevalecendo os aspectos qualitativos. Contudo, muitas das vezes, as práticas pedagógicas dos professores vão em desfavor dessas concepções (Rabelo, 1999; Luckesi, 1998 e Hofmann, 2005).

Para criar condições de implantar nas escolas as reformas oriundas da referida Lei, o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) tem trabalhado com vistas ao aprimoramento da avaliação nacional, proporcionando a difusão e o fortalecimento dos sistemas avaliativos, as parcerias na gestão dos processos de avaliação e a divulgação dos resultados para mobilizar os gestores educacionais, os professores e especialistas em avaliação, na busca da melhoria da avaliação das aprendizagens através de análise de pesquisas institucionais e acadêmicas.

Nesse contexto, vale destacar alguns dos trabalhos desenvolvidos pelo INEP, como o Programa Medidas e Políticas de Avaliação da Educação Básica (1997-2005), desenvolvido no período pós-promulgação a Constituição de 1988, procurando estratégias de ancoragem para interpretar as escalas de avaliação dos alunos em situação e aprendizagem, tomando por base as avaliações das escolas públicas estaduais e as avaliações desenvolvidas pelo INEP (ANREB e ou Prova Brasil).

No Brasil, o MEC também tem desenvolvido parcerias com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a nível internacional, e com o Serviço Social da Indústria (SESI), no sentido de avaliar permanentemente o processo de ensino e aprendizagem dos jovens e adultos em todo o país. Tais iniciativas comprovam a importância dessa temática para

estimular os profissionais da educação, sejam eles gestores, professores ou supervisores educacionais, a envidar esforços na busca de parâmetros educacionais que contribuam para a melhoria da avaliação das aprendizagens nas escolas.

Através da leitura e análise dos documentos, sejam eles normatizadores, como leis e decretos, ou reguladores, os currículos escolares têm evoluído no sentido de valorizarem os objetivos do ensino e acompanharem o seu grau de concretização, traduzido nas aprendizagens dos alunos, que incluem não só o conhecimento que recebem do professor, mas também o desenvolvimento de competências e habilidades próprias, a fim de contribuírem para a sua formação cidadã, sua convivência em sociedade e sua inserção no mundo do trabalho, conforme orienta a LDB nº 9.394/96.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) identificam a avaliação como “um processo regulador das aprendizagens caracterizando-a como um elo em todo o percurso escolar” (Presidência da República, 2002, p. 93). Seu resultado é a certificação das aprendizagens adquiridas pelos alunos em qualquer nível ou modalidade de ensino.

Essa movimentação a nível nacional se concretiza na Conferência Nacional da Educação (CONAE), realizada em 2010, e precedida por outras conferências municipais e estaduais, em 2009. Tratou-se de um acontecimento ímpar nas políticas públicas do setor educacional no Brasil, onde sociedade civil, agentes públicos, profissionais da educação, entidades de classe, estudantes e encarregados de educação, se reuniram em torno da discussão pela melhoria da qualidade da educação brasileira, a partir do tema central “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação”.

O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação foi fundamental na implementação das políticas de Estado para a educação nacional, pois articulou com aos marcos legais e ordenamentos jurídicos (Constituição Federal de 1988, LDB/1996, PNE 2014/2024, entre outros), quando expressou a efetivação do direito social à educação, com qualidade

para todos. Tal perspectiva implica a garantia de interfaces das políticas educacionais com outras políticas sociais visando o avanço da educação na promoção do desenvolvimento integral, assegurando a inclusão social e a inserção soberana do País no cenário global.

As referidas políticas educacionais foram concebidas de forma articulada entre os sistemas de ensino, com vistas à promoção de diversos fatores: direito do aluno a uma formação integral de qualidade; reconhecimento e valorização da diversidade; definição de parâmetros e diretrizes para a qualificação dos profissionais da educação; estabelecimento de condições salariais e profissionais adequadas ao trabalho dos docentes e dos funcionários; educação inclusiva; gestão democrática do ensino; política nacional de avaliação da qualidade.

Para Hoffmann (2013), aliada à concepção de qualidade, a avaliação escolar deverá estar articulada com a concepção de gestão. A esse respeito, refere que:

É fundamental destacar que as mudanças educacionais propostas nos países centrais e periféricos, nas últimas décadas, indicam a importância dada aos processos e/ou sistemas de avaliação como parte constitutiva da lógica das reformas, que alteram, sobremaneira, a organização, gestão e regulação da educação (p. 63).

Nesse sentido, Hoffmann (2013) destaca, ainda, que as reformas políticas educacionais no Brasil orientaram-se pelo eixo descentralizante e, ao mesmo tempo, regulador, tendo o setor educacional assumido o discurso da modernização da gestão escolar, da descentralização da autonomia escolar, da competitividade, da produtividade, da eficiência e da qualidade dos sistemas educativos, sejam eles públicos ou privados, na ótica do desenvolvimento de competências para atender às novas exigências no mercado de trabalho.

1.2 A VISÃO DOS ESPECIALISTAS SOBRE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

Nas escolas brasileiras, sensivelmente até ao final da década de 90, a avaliação das aprendizagens se caracterizou por ser uma prática desvinculada do processo educativo como um todo, ou seja, não contemplava a formação integral do aluno. Tão-somente se preocupava em avaliar conteúdos já planejados e direcionados a uma educação linear e livresca, que não contemplava a construção de uma cidadania ativa, consciente e responsável, nem promovia o desenvolvimento de competências sociais, indispensáveis a uma salutar convivência em sociedade, conforme nos orientam os documentos legais da educação brasileira (Hoffmann, 2012, p. 77):

(...) os ensinamentos passados aos alunos somente se restringiam as informações contidas nos manuais escolares e eram cobradas na avaliação da mesma forma como eram ensinados, sem uma preocupação com os resultados para a vida do aluno.

Daqui se deduz que o conhecimento cobrado nas ‘provas’ era memorizado pelo aluno para aquele instante e depois esquecido, podendo nesse contexto a avaliação ser identificada como pontual, seletiva, excludente e somativa, valorizando o resultado final e não o processo, quando deveria priorizar a formação cidadã e a inclusão social (Hoffmann, 2012).

Segundo Luckesi (2011), esta concepção de avaliação ainda tem muitos vestígios da época da colonização do Brasil: trata-se de uma forma de avaliação fria e cruel, cujo objetivo é classificar o aluno como bom ou ruim.

Também para Antunes (2010), alguns professores utilizam essa forma de avaliação como punição, ameaçando os alunos com a reprovação sem levar em conta as orientações contidas na LDB 9394/96, quando esta introduziu no sistema de ensino uma maior flexibilização curricular e um maior grau de autonomia da gestão das escolas, provocando alterações significativas,

inclusive em relação à avaliação das aprendizagens e ao desempenho dos alunos.

Após 1996, estas mudanças criaram um clima de ansiedade entre os profissionais da educação, por perceberem as contradições existentes nas políticas educacionais quando utilizam um discurso centrado na autonomia das escolas, mas que ainda traz em seu bojo práticas centralizadoras, e também porque não é possível ficar-se alheio ao processo esperando que as coisas aconteçam para depois administrá-las (Antunes, 2010).

Para Hofmann (2012), nos últimos anos,

(...) o processo de avaliação evoluiu de forma satisfatória dando margem a uma cultura que antes tinha grande resistência por parte dos educadores, fruto de esforços das políticas públicas no sentido de explicitar o alcance, os limites e as possibilidades da avaliação do processo educativo em média e larga escala (p. 87).

Através dos documentos oficiais, identificados como sendo reguladores da avaliação das aprendizagens no Brasil, é possível concluir que os currículos definidos pelas instituições com base na adequação do currículo nacional a cada contexto educativo, e as metodologias adotadas pelos educadores, têm evoluído no sentido de valorizar tanto a diversificação das metodologias de ensino como as suas repercussões nas aprendizagens dos alunos. Estas incluem não só as informações que os alunos recebem do professor, mas também se propõem desenvolver as competências e habilidades dos mesmos a fim de contribuir para a sua formação cidadã, sua convivência em sociedade e sua inserção no mundo do trabalho, conforme orienta a LDB nº 9.394/96.

Assim, a dimensão formativa do aluno na escola básica, que sempre foi negligenciada em favor da avaliação sumativa das aprendizagens, fruto da reprodução dos modelos educativos do passado (avaliação pontual e excludente) e cujo paradigma não encontraria mais espaço nos novos contextos de aprendizagem, conforme referem Allal; Cardinet & Perrenoud (1989), aponta para outra gestão da avaliação das aprendizagens. As questões

que se colocam são: de qual gestão estamos falando? De qual avaliação das aprendizagens?

Essa tomada de decisão nos leva a refletir sobre a função social da escola, que, por sua vez, aponta para o facto de que diante da singularidade de cada aluno é impossível estabelecer um modelo de avaliação universal (Zabala, 1995, p. 210),

Visto que cada aluno chega a escola com uma bagagem determinada e diferente em relação as experiências vividas, conforme seu ambiente sócio-cultural e familiar e além disso condicionada as suas características pessoais, essa diversidade implica a relativização das invariantes uniformizadoras da avaliação das aprendizagens, por conta de que é papel da escola através da gestão escolar identificar: de onde vem esses alunos? o que já sabem? que experiências viveram? o que são capazes de aprender? quais os seus interesses?

É nesse sentido que a avaliação das aprendizagens deve seguir, não de forma estática, na busca de resultados, mas de forma processual e contínua, onde o ponto de partida é conhecer o aluno, saber o que sabe, onde é possível chegar e como alcançar esse ponto de chegada, que é o conhecimento do aluno, para estabelecer os objetivos e os conteúdos de aprendizagem, os tipos de atividade e tarefas que possam favorecer a aprendizagem e a partir daí definir as formas de avaliação dessas aprendizagens (Perrenoud, 1999).

Assim, podemos identificar na escolha do tipo de avaliação das aprendizagens a realizar uma finalidade formativa, ancorada na concepção construtivista, que independentemente do objeto de estudo, deve ser gerida com base no sujeito a ser avaliado.

No entanto, não podemos perder de vista que essa avaliação formativa está estreitamente relacionada com as concepções de mundo e de homem que a sociedade adotou como modelo e, nesse sentido, além de formativa, essa avaliação também é reguladora das aprendizagens (Perrenoud, 1999), pois permite aos gestores escolares e demais professores avaliar os resultados das

aprendizagens com base em conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais, com vista à promoção do desenvolvimento integral de cada aluno (Merrieu, 2005).

Aliada às decisões tomadas pela gestão, referente ao estabelecimento dos padrões de qualidade, a avaliação das aprendizagens deverá estar articulada com as mudanças educacionais implementadas em cada país (centrais e periféricas), nas últimas décadas, que incidem na importância dada aos processos e/ou sistemas de avaliação como parte constitutiva da lógica das reformas, que alteram, sobremaneira, a organização, a gestão e a regulação da educação.

A avaliação das aprendizagens dos alunos do ensino fundamental tem sido uma preocupação constante em contexto escolar, embora não tenha sido, na mesma proporção, objeto de reflexão por parte do coletivo dos gestores e professores, conforme nos apontam alguns especialistas na matéria (eg. Allal, Cardinet & Perrenoud, 1989; Black & Wiliam, 1998; Fernandes, 2005).

Estudos realizados por Allal, Cardinet & Perrenoud (1989), que visaram a dimensão formativa da avaliação do aluno na escola básica, evidenciam o facto de este tipo de avaliação estar, quase sempre, associado a uma avaliação pontual e seletiva das aprendizagens em sala de aula, fruto da reprodução dos modelos educativos herdados da escola conteudista e moldada no paradigma jesuítico, que não encontra espaço senão em outra pedagogia ou em outra escola, que está em decadência, visto que tem efeitos contraditórios nas aprendizagens escolares.

Perrenoud (1999) corrobora esta ideia ao considerar que:

Todo esse percurso formativo na escola não leva em consideração a diversidade dos alunos, sua herança cultural, seu nível de partida, sua relação com saber, sua maneira de aprender, suas atitudes e mesmo quando essa diversidade é reconhecida, pois é difícil ignorá-la, não leva a criação de programas e métodos de ensinar que considere a relevância de todas essas implicações didáticas (p. 87).

Segundo o mesmo autor, para a realização de uma verdadeira avaliação formativa torna-se necessário encará-la como fonte de regulação, o que implica que se tenha em atenção a relação estabelecida entre o professor e seus alunos, relação esta que levará a uma metacognição do aluno no momento em que ele tomar consciência dos seus erros e do modo de se confrontar com eles.

Levando em conta que a avaliação das aprendizagens é um instrumento de regulação cultural e social, na medida em que pontua a excelência ou o fracasso dos alunos, torna-se necessário que o professor oriente seus alunos para a auto regulação, defendida por Perrenoud (1999) como o caminho para o progresso das aprendizagens através de pedagogias interativas, que coloquem o aluno e seus professores não apenas em situação de confronto, mas também de troca, argumentação e tomadas de decisão, de forma a minimizar os problemas existentes na avaliação das aprendizagens. Esta mudança de paradigma implica alterações profundas, conforme destaca Perrenoud (1999):

Mudar a avaliação das aprendizagens é mudar o contexto social, familiar e escolar como um todo, pois a avaliação está no centro do sistema de ensino, fato que inviabiliza mudar radicalmente as práticas de avaliação sem fazer evoluir um conjunto de mudanças no professor, no aluno, na organização escolar, nos programas, nos métodos, enfim no sistema educativo como um todo (p. 159).

Não podemos subestimar o choque cotidiano das culturas no contexto escolar, na medida em que existe uma distância cultural na relação pedagógica do professor com o aluno. Diante do elitismo da cultura e do saber sistematizado, é possível minimizar essa distância cultural integrando as diferenças e a heterogeneidade através da relação com os saberes, vista como algo positivo que coloca em evidência o progresso de cada um, em vez de uma hierarquia de excelência.

Nesse cenário, a avaliação das aprendizagens vem adquirindo centralidade como estratégia imprescindível para gerar novas práticas, bem como

acompanhar as competências atribuídas à gestão, apontando a avaliação das aprendizagens como a base para a melhoria do processo educativo e, nesse sentido, estabelecer as competências dos entes federativos, especialmente da União, qual seja a gestão da avaliação das aprendizagens no ambiente escolar.

Para Luckesi (2010)

A avaliação da aprendizagem escolar no Brasil está a serviço de uma pedagogia dominante que, por sua vez, serve a um modelo social dominante, o qual genericamente, se identifica como um modelo social liberal-conservador, nascido da estratificação dos empreendimentos transformadores que culminaram com a Revolução Francesa, que num primeiro momento foi burguesa e reacionária para depois se tornou conservadora (p. 58).

Por outro lado, a avaliação das aprendizagens avançou concomitantemente com as políticas educacionais decorrentes dos avanços da sociedade capitalista, em busca de contribuir para a formação cidadã, capaz de viabilizar uma sociedade pluriétnica e multicultural.

Ainda Luckesi (1998, p. 33) destaca que,

A avaliação das aprendizagens pode ser entendida como ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica numa tomada de posição a respeito do mesmo, para aceitá-lo ou para transformá-lo. Ela é o julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista a tomada de decisão.

Dessa forma, a avaliação das aprendizagens assume um papel amplo no contexto escolar, que, segundo as orientações oficiais, deve ser essencialmente formativa, na medida em que lhe cabe subsidiar o *feedback* do trabalho pedagógico, redirecionando o processo de ensino e aprendizagem.

Essa forma a avaliação atende a um diagnóstico contínuo e dinâmico, que se revela fundamental para repensar e reformular os métodos, os procedimentos e as estratégias de ensino com vistas à aprendizagem do aluno (Fernandes, 2005).

Não sendo um fim em si mesmo, mas sim um meio que levará aos alunos a atingirem os objetivos educacionais da escola básica, que está comprometida com a sociedade, o processo avaliativo se designa formativo por permitir evidenciar na prática tradicional de avaliar os melhores e os piores em uma situação de aprendizagem, contrapondo-se assim a uma avaliação sumativa (Fernandes, 2005).

O que está sendo discutido por Perrenoud (1998) e Fernandes (2005) é uma visão teórica da avaliação, por entenderem que a problemática da avaliação das aprendizagens remete para a necessidade de ter um embasamento teórico que possibilite a sistematização, a identificação e a compreensão dos elementos essenciais presentes no contexto da avaliação das aprendizagens (Black & William, 1998).

Nesse sentido, Fernandes (2005) corrobora a posição de outros autores no que tange a escassez de trabalhos sobre avaliação das aprendizagens, notadamente no Brasil, que para o referido autor tem a ver com a complexidade da teoria sobre avaliação das aprendizagens, por envolver aspectos psicológicos, antropológicos e filosóficos, além de situações comunicativas, políticas e éticas.

Fernandes (2005) destaca, ainda, que a avaliação das aprendizagens é um tema complexo pois envolve um campo epistemológico que necessita de controle e manipulação por parte dos implicados no contexto avaliativo, concluindo que,

Mesmo que se construísse uma teoria para a avaliação do que os alunos aprendem, esta seria das aprendizagens ou para as aprendizagens ou ambas, seria para controle e manipulação dos alunos ou dos professores, ou de ambos, limitaria ou não a autonomia dos sujeitos implicados no contexto escolar (p. 353).

Por tais razões, os órgãos governamentais no Brasil trabalham na perspectiva de darem importância às avaliações padronizadas ou sumativas em detrimento da avaliação formativa, que na maioria das vezes ocorre tão somente no contexto de sala de aula. De qualquer modo, uma teoria de

avaliação no domínio das aprendizagens poderá ser um veículo importante para o manejo da avaliação das aprendizagens na sala de aula.

O pressuposto que está subjacente a essa discussão é a de que uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens se constitui um importante e indispensável ponto de orientação para professores e investigadores no domínio dos conceitos básicos sobre o que avaliar e como avaliar, procurando discernir para onde se está a caminhar e como é que se está a progredir. Para Fernandes (2005, p. 25),

O desenvolvimento e a consolidação de uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens e, em particular, de uma teoria da avaliação formativa, deverá passar por um significativo esforço de integração das tradições teóricas existentes, contrariando a cristalização das ideias em dicotomias cuja única vantagem parece ser a de nos alertarem para a necessidade de se construírem perspectivas mais abrangentes, mais integradoras e mais dialéticas, isto é, com mais potencial para nos ajudar a compreender os fenómenos de interesse.

Na busca de uma teorização da avaliação das aprendizagens, Bonniol (1989), Cardinet (1991) e Perrenoud (1998) destacam a existência de duas correntes teóricas sobre avaliação das aprendizagens, uma na França e outra de origem inglesa ou anglo-saxónica. Na tradição francesa a avaliação formativa é vista como a fonte de regulação dos processos de ensino e aprendizagem. Desse modo, a *regulação* é vista como um conceito associado aos processos cognitivos e metacognitivos dos alunos, como é o caso da auto avaliação ou da auto regulação.

Já na tradição anglo-saxónica o conceito chave é o *feedback* associado às múltiplas interações sociais e culturais que ocorrem nos processos de ensino e aprendizagem (Black & Wiliam, 1998).

Entendemos que tanto a *regulação* quanto o *feedback* são conceitos de carácter impositivo e regulador e nenhum deles garante a melhoria das aprendizagens, visto que são influenciados por fatores sociológicos, psicológicos e culturais.

Perrenoud (1998, p. 98) considera que “nem toda *regulação* do processo de avaliação das aprendizagens passa pela avaliação formativa”, pois muitas vezes o que o professor tem em mente, ao avaliar seus alunos, é medir o grau de compreensão dos alunos que é o *feedback* sobre tal conteúdo ministrado para que, a partir daí, se possa intervir a fim de regular a sua aprendizagem, e que, somente a auto avaliação seria capaz de regular as aprendizagens dos alunos, pois esta seria a única capaz de consciencializar os alunos das próprias aprendizagens. Nesse caso, o professor assumiria o papel de mediador das aprendizagens dos alunos ou, como defendem Trindade & Cosme (2010), assumiria o papel de interlocutor qualificado.

Nestas condições, os sistemas educativos contemporâneos regulam a avaliação das aprendizagens, já que o protagonismo maior vem sendo dos professores e não dos alunos, pois são estes, e não aqueles, que assumem as orientações e o acompanhamento do pensamento e das ações dos alunos. Apesar da aprendizagem ser um processo intrínseco ao aluno, esta aparece quase sempre associada às orientações que os professores proporcionam durante as aulas.

Para Fernandes (2005), esta situação dever-se-ia pautar mais por uma auto avaliação e por uma conscientização dos alunos acerca do contexto dinâmico da avaliação das aprendizagens, do que pelas orientações dadas pelos professores.

Scriven (1967) enfatiza que até à primeira década de 60 a avaliação era vista como uma atividade objetiva, baseada no juízo de valor de cada avaliador, posição que marcou a história da avaliação das aprendizagens quando estabelece que ao final de um período de ensino o professor deve avaliar o que foi aprendido pelo aluno, a fim de decidir acerca da continuidade de um determinado programa ou de introduzir ajustamentos no sentido do seu aperfeiçoamento.

Stufflebeam (1988), ao propor o seu modelo *context, input, process, product* (CIPP) refere que a função principal da avaliação é a tomada de decisão do professor e, por continuidade, dos alunos, quando em situação de

avaliação das aprendizagens assumem o controle do processo avaliativo, seja refletindo sobre suas aprendizagens ou tomando decisões a partir do produto para propor novas formas de ensinar, aprender e avaliar, ou ser avaliado.

Nesse contexto, a avaliação passa a ter uma função pedagógica, de ajuda, de reflexão, de tomada de decisão. Não basta afirmarmos que um aluno tem certas dificuldades, é indispensável propormos meios, estratégias, atividades de apoio, para que esse aluno as ultrapasse. Para Perrenoud (1999, p. 11),

A avaliação das aprendizagens está tradicionalmente associada à criação de hierarquias de excelência, onde os alunos são comparados e classificados em virtude de uma norma de excelência definida pelo professor tomando como parâmetro os melhores alunos.

Historicamente foi esse o comportamento da escola, conformando-se com as desigualdades dos êxitos dos alunos (Bourdieu, 1966) e, dentro dessa perspectiva, a avaliação formativa não teria muito sentido, pois a regra na escola era ensinar aqueles alunos que tivessem vontade e condições intelectuais para aprender, sem que, à escola coubesse qualquer responsabilidade pelas aprendizagens.

Bloom (1972; 1988) defendeu que a aprendizagem estaria ao alcance de todos, dando destaque à avaliação como instrumento regulador, de modo a permitir ao professor ajustar as condições de concretização dos objetivos aos ritmos individuais de cada aluno.

Verificámos, através do tempo, algumas mudanças na avaliação das aprendizagens, quando esta passa a ser considerada uma das componentes fundamentais da prática educativa, operando de forma sistematizada e inter-relacionada com todas as outras componentes, e servindo de regulação do processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, a prática da avaliação das aprendizagens é determinante, não só para compreender todas as especificidades do processo educativo, mas também “para penetrar no significado da educação institucionalizada (...)

Se, por um lado, a avaliação se renova, por outro, torna-se cada vez mais complexa” (Gimeno, 1996, p. 337).

Para Perrenoud (1999), esta complexidade é visível quando a avaliação exige mais dos professores em relação aos seus alunos. Exige que se façam avaliações de diversas nuances: individualizada, coletiva e diversificada. Exige que se avaliem os domínios cognitivo e afetivo, que se criem propostas de recuperação dos alunos com dificuldades, que se trabalhe em equipa e que modifiquem as práticas pedagógicas e de avaliação, com vista ao sucesso do aluno. Toda esta complexidade cria novas exigências ao dia-a-dia do professor, contribuindo para o aumento das dificuldades que se têm colocado ao corpo docente durante as práticas diretamente relacionadas com a avaliação formativa.

Os problemas que a avaliação coloca à prática educativa são cada vez mais complexos, os professores têm vindo a responder com mais dificuldades de concretização e com resistências só contornáveis com a formação pedagógica ou continuada que os ajude a refletir sobre a experiência adquirida e a desenvolver novas competências práticas no campo da avaliação (Perrenoud, 1999, p. 99).

Para o referido autor, essa problemática choca com diversos obstáculos, tanto teóricos quanto práticos, seja numa visão igualitarista de escola, seja nos discursos políticos e académicos, onde a escola aparece como lugar para todos, ideia reforçada nos princípios e nas intencionalidades formativas oficiais. No entanto, a realidade prática evidencia o oposto - o que se observa são avaliações de natureza sumativa (Barreira & Pinto, 2005; Cortesão, 2002; Leite & Fernandes, 2013).

Mesmo que se diferenciem as intenções e as palavras, por um lado na observação, no feedback e na regulação, e por outro, na medida imparcial dos conhecimentos e das competências adquiridas, não se impedirá essas duas lógicas de coexistirem, na escola e na aula, às vezes em harmonia, com mais frequência se opondo mutuamente (Perrenoud, 1999, p. 23).

A avaliação formativa pode ser entendida, conforme nos aponta Cortesão (2002, p. 12), como “um conjunto de práticas variadas que se integram no processo de ensino/aprendizagem e que procuram contribuir para que os alunos se apropriem melhor das aprendizagens estabelecidas como importantes”.

Nessa mesma linha de raciocínio, Fernandes (2006, p. 21) argumenta que “mudar e melhorar práticas de avaliação formativa implica que o seu significado seja claro para os professores, tanto mais que são muito fortes e complexas as suas relações com os processos de ensino e de aprendizagem”.

1.3 A GESTÃO DA AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

De acordo com Hypólito (2007), em meados do Século XIX, quando a educação passou a ser entendida como uma instituição a ser administrada, inspecionada, supervisionada e controlada, deu-se início às preocupações com a gestão do sistema educativo. Tal preocupação foi-se acentuando a par do desenvolvimento industrial e das formas de administração do trabalho, que se foram desenvolvendo de acordo com a complexidade da organização da produção capitalista.

Nos seus primórdios, a administração escolar foi intensamente marcada pelas referências teóricas e práticas do foro da Administração de Empresas, mais especificamente pelos pressupostos de Taylor e Faiol. A influência desses autores nos trabalhos sobre administração escolar não é casual, nem extemporânea, justificando-se na opinião de Souza (2006, p. 34) pelo fato de:

A área da administração escolar no Brasil estava do ponto de vista teórico (e mesmo prático) apenas se iniciando, uma vez que os problemas escolares decorrentes da constituição de uma educação de massas apenas haviam começado em 1950. Ademais, aqueles autores eram a expressão mais expoente mundialmente da chamada administração científica, que se apresentava na área da educação como uma espécie de antídoto às tradicionais (e conservadoras) formas de se pensar e organizar a escola. Isto é, a âncora teórica em Taylor e Faiol se constituía, à época, como algum avanço

em favor da construção autônoma do campo da administração escolar no país, em que pese todo o negativo aspecto dessas teorias.

Tais referências foram decisivas para os primeiros estudos brasileiros no campo da administração escolar e educacional, influenciando a gestão do sistema escolar no final do século XX e início do século XXI, altura em que foram submetidas as políticas educacionais influenciadas pelo neoliberalismo e por características pós-fordistas de organização e gestão.

De acordo com Oliveira (2004), a administração escolar, enquanto disciplina, foi marcada por pontos de vista nem sempre consensuais, conforme nos aponta um trecho de um pronunciamento de Anísio Teixeira, um dos pioneiros dos estudos em administração escolar brasileira, quando procura compreender o esforço de definição do conceito aplicado ao campo profissional do administrador.

Para o autor citado, um dos graves problemas que o Brasil tem enfrentado desde a altura dos Descobrimentos, é a visão patrimonialista de administrar a 'coisa pública' defendida por grande parte dos nossos governantes:

De um modo geral, a condução a máquina pública de qualquer esfera (Federal, Estadual ou Municipal), acaba sempre confundindo patrimônio público com patrimônio pessoal. Dessa forma a administração pública no Brasil acabou sendo inchada sem necessidade, transformando o nepotismo como uma prática corrente em qualquer esfera, com gastos sem limites estabelecidos, e com o atendimento das demandas sem olhar para as receitas arrecadadas, as coisas do governo acabam sempre em desperdício, depredação, esbanjamento do dinheiro público e cargos de confiança que na verdade não merecem a confiança da sociedade (Oliveira, 2004, p. 56).

Nessa concepção, a função de administrador depende muito da pessoa que a exerce: depende de quem é, do que tenha aprendido e da sua experiência de vida.

Foi, precisamente, a convicção da importância das lições do passado para interpretar as condições e necessidades do presente que me levou a fazer este

exercício de desconstrução da experiência historicamente acumulada em matéria de administração educacional (Sander, 2007, p. 59).

Tudo isso interfere na qualidade do desempenho do administrador, e é comum pensar-se que aquilo que não se aprende, senão em muitos anos, não se precisa aprender. Daí ser frequente pensar-se que não há necessidade de formação específica para se ser administrador. Por outras palavras, não consta que os administradores se preparem. Qualquer pessoa pode dirigir as escolas e o ensino. É assim que se pensa no Brasil (Teixeira, 1961).

Nos últimos anos do séc. XX e nos primeiros do séc. XXI, a educação brasileira foi contemplada com mudanças significativas, algumas das quais tomando por base a Constituição Federal de 1988, quando possibilitou importantes modificações para a educação básica, notadamente na sua organização e alterações curriculares, no financiamento da educação e nos processos gestionários, sem perder de vista a oportunidade de acesso à escola básica.

Dessa forma, os clamores da sociedade brasileira por direito de acesso e permanência na escola já estão contemplados desde o século passado e já não causam tantos transtornos sociais, visto que nos artigos 6º e 205º da Constituição Federal de 1988 e nos artigos 4º e 5º da Lei nº 9.394/96, tais anseios estão garantidos, até porque os direitos já estavam assegurados no artigo XXVI da Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, e no artigo 13º do Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais de 1966 (Presidência da República, 1992).

A palavra 'gestão' conforme a Enciclopédia Barsa Universal provém do latim '*gestion*' é o ato de gerir, administrar, sendo identificado pelo conjunto de operações administrativas de uma empresa ou organização durante determinado prazo, ou como o ato de conciliação de diferentes opiniões - consenso. Com base nessa definição é fácil compreender porque nossa legislação educacional promoveu a mudança do vocábulo diretor ou administrador escolar para gestor escolar, pois gerir um ambiente educativo carece de consenso, de conciliação de diferentes opiniões.

De acordo com Libâneo (2005), existem quatro tipos de concepções acerca da gestão. São elas: a técnico-científica, a autogestionária, a interpretativa e a democrático-participativa, sendo que as três últimas correspondem a uma mesma concepção, denominada sóciocrítica. Para o autor, há grandes diferenças entre a concepção técnico-científica e a sóciocrítica.

Acerca da concepção técnico-científica, Libâneo (2005, p. 323-324) diz que nela:

[...] prevalece uma visão burocrática e tecnicista de escola. A direção é centralizada em uma pessoa, as decisões vêm de cima para baixo basta cumprir um plano previamente elaborado, sem a participação de professores, especialistas, alunos e funcionários. A organização escolar é tomada como uma realidade objetiva, neutra, técnica, que funciona racionalmente e, por isso, pode ser planejada, organizada e controlada, a fim de alcançar maiores índices de eficácia e eficiência. As escolas que operam com esse modelo dão muito peso à estrutura organizacional: organograma de cargas e funções, hierarquia de funções, normas e regulamentos, centralização das decisões, baixo grau de participação das pessoas, planos de ações feitos da cima para baixo.

Esta concepção diminui o grau de autonomia e participação dos indivíduos que fazem parte do sistema educativo, pois privilegia o poder e a autoridade dentro da escola. Fica evidente, também, que a concepção técnico-científica está ligada aos critérios de eficiência e eficácia, destacados na década de 30 por Sander (2007, p. 425), ao afirmar que “começamos a escrever um novo capítulo no campo da administração da educação brasileira”.

Para Sander (2007), a compreensão da administração escolar só é possível tendo em vista que “a gestão da educação, longe de ser um instrumento ideologicamente neutro, desempenha um papel político e cultural específico, situado no tempo e no espaço” (p. 14), porquanto se faz necessária a apreensão do movimento histórico e dos critérios que configuram esse campo específico.

A primeira fase do período republicano perpetuou o sentido positivista da administração escolar e agregou os preceitos de ordem e progresso nas

práticas administrativas, no sentido de manter a ordem e o desenvolvimento das organizações escolares.

Já na segunda fase, Sander (2007) indica a trajetória da administração escolar afeta à administração pública. Neste ponto o autor considera quatro fases, que correspondem a cada um dos modelos específicos de gestão: a organizacional, a comportamental, a desenvolvimentista e a sociocultural. Cada uma destas fases está estreitamente relacionada com os seguintes critérios de desempenho administrativo: eficiência, eficácia, efetividade e relevância.

Quanto à concepção sociocrítica, Libâneo (2005, p. 324) concebe-a como

[...] um sistema que agrega pessoas, considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si com o contexto sócio-político, nas formas democráticas de tomada de decisões. A organização escolar não é algo objetivo, elemento neutro a ser observado, mas construção social levada a efeito pelos professores, pelos alunos, pelos pais e até por integrantes da comunidade próxima. O processo de tomada de decisão dá-se coletivamente, possibilitando aos membros do grupo discutir, deliberar, em uma relação e colaboração.

Quando se fala em concepções de gestão sociocrítica (concepção autogestionária, concepção interpretativa e concepção democrático-participativa), a característica comum que sobressai é a descentralização do poder, uma vez que qualquer uma delas agrega elementos de coparticipação, de autonomia e de socialização de direitos e deveres, ou seja, os indivíduos partilham ideias, práticas e responsabilidades, situação esta mais vinculada na concepção democrático-participativa, uma vez que não existem hierarquias. Neste tipo de concepção todos os sujeitos envolvidos participam ativamente nas decisões administrativas e pedagógicas, em igualdade de condições.

Em relação à concepção autogestionária, Libâneo (2005, p. 325) considera que ela se baseia

[...] na responsabilidade coletiva, na ausência de direção centralizada e na acentuação da participação direta e por iguais de todos os membros da

instituição. Tende a recusar o exercício de autoridade e as formas mais sistematizadas de organização e gestão. Na organização escolar em contraposição as normas, regulamentos, procedimentos já definidos, valoriza especialmente elementos instituintes quais sejam a capacidade do grupo de criar, instituir, suas próprias normas e procedimentos.

Neste modelo, se destaca a capacidade do grupo de criar e instituir suas próprias normas, dando ênfase nas interrelações, ou seja, nas decisões tomadas coletivamente, eliminando assim qualquer tipo de poder. Para Libâneo (2005, p. 328), a concepção interpretativa de gestão tem como característica

[...] considerar como elemento prioritário na análise dos processos de organização da gestão, os significados subjetivos, as intenções e a interação das pessoas. Opondo-se fortemente à concepção científico-racional, por sua rigidez normativa e por considerar as organizações como realidades objetivas, o enfoque interpretativo vê as práticas organizativas como uma construção social com base nas experiências subjetivas e nas interações sociais. [...] Essa concepção também recusa a possibilidade de conhecimento mais precioso dos modos de funcionamento de determinada organização [...].

Dentro desta concepção de gestão, o espaço escolar é visto como uma realidade social construída subjetivamente, negando qualquer característica objetiva. É dado muito valor às interpretações, aos valores, às percepções e aos significados atribuídos por cada um dos elementos do grupo. Entendemos, assim, que nesta concepção, as regras, as estratégias e os procedimentos organizativos são definidos e acordados por todos, gerando consenso.

Já a concepção democrático-participativa é caracterizada por um conjunto de ações organizadas e partilhadas em prol da escola, exige uma construção interativa que, por sua vez, também pressupõe uma revisão das atitudes em relação à vida, à educação e à escola, como defende Libâneo (2005, p. 329):

A concepção democrático-participativa baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe. Acentua-se a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de tomada de decisão. Entretanto, uma vez tomadas as decisões

coletivamente, advoga que cada membro da equipe assuma sua parte no trabalho, admitindo a coordenação e a avaliação sistemática da operacionalização das deliberações.

A concepção democrático-participativa é a concepção de gestão mais defendida por salientar as relações humanas e a participação de todos os envolvidos no processo educativo, visando a concretização dos objetivos específicos da escola. Este tipo de gestão requer alguns requisitos básicos, tais como: constituição do conselho escolar; elaboração do projeto político-pedagógico de maneira coletiva e participativa; atribuição e monitorização da verba da escola pela comunidade escolar; divulgação e transparência na prestação de contas; eleição direta do gestor.

Para elucidar a discussão que gira em torno do conceito de gestão democrática, procuramos, em primeiro lugar, esclarecer os conceitos de gestão e de democracia. A este propósito, Paro (2001, p. 10) afirma que,

[...] a gestão escolar brasileira transformou-se enormemente em seu percurso histórico, enriquecendo-se de novos significados, à luz dos quais precisa ser compreendida. Assim, ela já não deve ser vista apenas em sua conotação etimológica de “governo do povo” ou e sua versão formal “vontade da maioria”, mas sim em seu significado mais amplo e atual de mediação para a construção da liberdade e da convivência social, que inclui todos os meios e esforços que se utilizam para concretizar o entendimento entre grupos e pessoas, a partir de valores construídos historicamente.

As investigações acerca desta temática foram intensificadas após a promulgação da Constituição Federal de 1988, chamada de “Constituição Cidadã”, que, no seu Art. 206º, inciso VI, incorporou a gestão democrática do ensino público, em seu Art. 211º, destaca o regime de colaboração entre a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios e, em seu artigo 22º, informa que a educação básica tem como finalidades: promover o desenvolvimento do educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para

progredir, quer opte pelo prosseguimento de estudos, quer opte pelo mercado de trabalho.

No entanto, este princípio não sobrevive sozinho. Deve concretizar-se no ambiente escolar através das ações desenvolvidas pela equipa de gestores, constituída, em princípio, por um grupo de professores e pelo coordenador pedagógico.

A equipa de gestão é representada diante da comunidade educativa pelo gestor geral e, em sua ausência, pelo seu substituto, o gestor adjunto. São eles que orientam adequadamente a gestão democrática da escola para a construção do Projeto Político Pedagógico e, concomitantemente, para o planeamento escolar.

Da mesma forma, a gestão da avaliação das aprendizagens, com vista à concretização do preceituado na LDB 9394/96, numa sociedade democrática, passa necessariamente e de forma coparticipada por estes sujeitos gestores: professores e equipe pedagógica da escola, representada pelo coordenador pedagógico e pelo supervisor escolar.

São estes sujeitos os responsáveis pelo respeito dos valores pertinentes a uma escola democrática, conforme preceitua a Constituição Nacional de 1988. Nela se destacam valores como a liberdade, a autonomia, o respeito pelo outro (individual e coletivo) e a solidariedade humana.

É nesse sentido que se torna necessário gerir a avaliação das aprendizagens, visto a avaliação ser um instrumento que permite inferir acerca das repercussões da ação educativa, não sendo, portanto, um processo isolado, que tem em conta apenas o que se passa no interior da sala de aula e que só diz respeito à interação entre o professor e os alunos (Libâneo, 1994).

O referido processo avaliativo está objetivado no Projeto Político Pedagógico da escola, nos projetos interdisciplinares de intervenção pedagógica proposta pelos membros da comunidade educativa e se vincula estreitamente ao processo de avaliação a nível nacional.

Trata-se de um processo amplo e complexo, que está dependente das relações estabelecidas, das decisões tomadas e do resultado da ação

educativa verificado no país. Tem por base as políticas educacionais e contempla a instituição educativa como um todo orgânico, porquanto deverá incorporar a evolução demonstrada pelos alunos ao longo do seu processo de aprendizagem, a fim de atingirem os objetivos previamente estabelecidos, quer para prosseguirem estudos, quer para ingressarem no mundo do trabalho, sem descorar as competências de índole pessoal e social. Será então necessária uma reflexão profunda diante das contradições existentes entre o discurso e a prática, entre o pensar e o fazer na escola básica (Libâneo, 1994).

Afinal, as opções de vida, a nível pessoal e profissional, que implicam atitude, mudança e autotransformação, são eminentemente políticas e dizem respeito não apenas ao indivíduo, mas também ao coletivo. A consciência crítica deve prevalecer nas opções tomadas pela equipa de gestores e pelos professores em geral, situação que não dispensa o comprometimento com a escola, com a comunidade educativa e com a perspectiva de um mundo melhor, sustentado em relações salutar e construtivas.

A avaliação das aprendizagens é fundamental ao processo educacional, pois, além de aferir o impacto do ensino sobre a aprendizagem, proporciona ao docente a oportunidade de acompanhar a evolução do desempenho dos seus alunos e de refletir criticamente acerca do seu próprio desempenho enquanto profissional (Schön, 1992).

Também para Libâneo (1994, p. 196),

A avaliação é um elemento do processo educacional que visa através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas.

Por isso, a avaliação deve ser encarada pelos profissionais envolvidos como um aspecto desafiador dentro do contexto do processo de aprendizagem, já que ela deve ser concebida na prática como medida de sucesso desse processo. Portanto, percebe-se que efetuar uma análise mais aprofundada acerca da avaliação das aprendizagens torna-se fundamental em função da

sua importância para o processo educacional, uma vez que propicia a autocompreensão e motiva o conhecimento e a aprendizagem (Bragança, 2010).

O processo educativo visa identificar o quê e quanto o aluno domina um determinado conteúdo, bem como o quanto e o quê não foi dominado, para de tal modo auxiliar o docente e o discente a atingirem os objetivos preestabelecidos, através da identificação das fragilidades e dos aspectos que precisam ser melhorados para o domínio da disciplina (Bloom, Hastings & Mandaus, 1983).

Não raras vezes, os instrumentos de avaliação são confundidos com a própria avaliação, situação defendida por Hoffmann (2005, p. 119) quando destaca que,

Instrumentos de avaliação são, portanto, registros de diferentes naturezas. Ora é o aluno que é levado a fazer os próprios registros expressando o seu conhecimento em tarefas, testes, desenhos, trabalhos e outros instrumentos elaborados pelo professor. Ora é o professor que registra o que observou do aluno, fazendo anotações e outros apontamentos.

Nos últimos anos, no Brasil, o MEC, com a contribuição dos especialistas em avaliação, vem produzindo documentos estruturantes que contemplam modalidades avaliativas até então inexistentes em nossa realidade educacional. Essas alterações foram produzidas com base em pareceres e diretrizes que alteraram a rotina escolar (no que tange à avaliação), a dois níveis: macro e micro. A nível macro, foram criados instrumentos para a aferição do conhecimento dos alunos, nomeadamente o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, o Exame Nacional da Educação Básica e o Sistema de Avaliação da Educação Básica, além do estudo sobre o Perfil Municipal da Educação Básica. A nível micro, a escola oferece orientações inovadoras para aferição dos saberes escolares, que anteriormente se centravam apenas em provas objetivas e em trabalhos individuais ou de grupo.

Através destes instrumentos normativos de avaliação, os currículos e as metodologias de trabalho têm evoluído no sentido de aprofundar os objetivos de ensino e de aumentar as suas repercussões nas aprendizagens dos alunos, situação que inclui não só o conhecimento conteudista que os alunos recebem do professor, mas também as competências e habilidades que se propõem desenvolver, para que haja um maior contributo na sua formação enquanto cidadãos próativos, na sua convivência em sociedade e na sua inserção no mundo do trabalho, conforme orientações observáveis na LDB nº 9.394/96.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a avaliação é entendida como um processo regulador das aprendizagens, numa visão transversal a todo o percurso escolar, articulando os diferentes níveis de ensino e certificando as aprendizagens consolidadas pelos alunos em cada um desses níveis.

Assim, a dimensão formativa da avaliação do aluno na escola básica, que sempre esteve associada à avaliação das aprendizagens em sala de aula, mas que na prática, nunca foi valorizada, nem colocada em prática de forma consistente, vê agora uma oportunidade de vir a contribuir para uma eficaz formação integral dos alunos, envolvendo-os naquilo que são os seus projetos de vida, aliados a uma intervenção social que permita contribuir para a construção de um mundo melhor, mais solidário e mais humano.

1.3.1 A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NO ESTADO DO MARANHÃO

A Proposta Curricular do Estado do Maranhão (2010) define as bases específicas para a avaliação escolar, seja para as escolas da rede pública, seja para as escolas da rede privada. As orientações educativas que daí resultam vão no sentido da diversificação dos modos de avaliar as aprendizagens, para que cada aluno usufrua de momentos específicos e complementares de avaliação, este último denominado de “recuperação paralela”, que se

caracteriza por um reforço curricular, sendo frequentemente adotado nas escolas, uma vez que oportuniza ao aluno vencer as suas dificuldades de aprendizagem em tempo real.

Em defesa da “recuperação paralela” temos o Parecer 05/97 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – CEB/CNE, que se propõe aperfeiçoar o processo pedagógico a fim de corrigir as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Por sua vez, o Parecer nº 12/97 – CEB/CNE reafirma a necessidade de as escolas regulamentarem os estudos de recuperação em seus regimentos e propostas pedagógicas. Além disso, esclarece que não basta oferecer estudos de recuperação paralela no período letivo regular, pois se torna necessário que eles sejam acompanhados de uma reavaliação do aluno e, uma vez constatada a recuperação das aprendizagens, deverá dar lugar à revisão das classificações anteriormente registradas.

Nesse entendimento, há, como base nas leis e pareceres, uma proposta de ruptura com a cultura da reprovação, estimulando o processo de desenvolvimento integral do aluno, onde as classificações são apenas registros passíveis de revisão segundo critérios predefinidos na proposta pedagógica da escola.

Há também, no âmbito estadual, a Resolução nº 215/98 – CEE que define normas complementares à LDB nº 9394/96, além de reafirmar outras orientações, tais como: a possibilidade de progressão parcial a partir do 6º ano do ensino fundamental, desde que disciplinada pela escola de regime regular, com dependência de até duas disciplinas, sem prejuízo das aprendizagens subsequentes; a permissão do avanço escolar nos cursos e anos de escolaridade para alunos que demonstrem possuir conhecimentos e habilidades necessários, mediante avaliação das aprendizagens; a definição para a reclassificação do aluno no ano adequado, mediante processo avaliativo, com base nas normas curriculares e realizada por profissionais especializados; a obrigatoriedade da recuperação, com preferência pela recuperação paralela, mas não impede sua oferta no final do ano letivo.

Estas orientações fazem parte do arcabouço legal que normatiza as bases da avaliação da aprendizagem no Estado do Maranhão, com efeito para todas as escolas de Ensino Fundamental, quer sejam públicas ou privadas.

Partindo desse pressuposto, podemos compreender a avaliação das aprendizagens como uma ação humana imbuída de significados e de representações sociais, o que pressupõe julgamentos na medida em que analisa como certo ou errado determinadas atitudes e manifestações, em comparação com as preestabelecidas, sendo subjetiva no que tange ao olhar e à conceituação de quem avalia. É também objetivo na medida em que persegue metas preestabelecidas com vista a uma tomada de decisão.

A reflexão acerca da avaliação das aprendizagens aponta para o facto de se tratar de um processo avaliativo complexo, que confabula num viés de ação transformadora, mas ao mesmo tempo reguladora, conforme apontam Teixeira & Nunes (2008, p. 32) quando referem que a avaliação “questiona e interpreta a própria ação exercida e a subjetividade do avaliador, percebendo-o por meio de seu discurso e do local e onde fala”.

CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO

2.1 PROBLEMA E OBJETIVOS

2.1.1 PROBLEMA

Em dado momento de nossa trajetória profissional, ao observar a avaliação realizada pelos professores junto aos alunos do Ensino Fundamental da Escola Maranhense, localizada no Parque Aurora, no bairro do Cohatrac, cidade de São Luís, Estado Maranhão/Brasil, percebemos que havia ali um alto índice de reprovação no primeiro bimestre do ano de 2015, extensivo à maioria dos alunos daquela escola (nesse nível de ensino), em quase todos os componentes curriculares, adaptados do currículo oficial. Tal constatação foi por si só suficiente para a escolha do tema dessa dissertação de mestrado, pois, enquanto professora, me inquieto com problemas que envolvem a avaliação e o processo de ensino e aprendizagem, embora não seja professora desse nível de ensino.

‘Escola Maranhense’ é um codinome, escolhido por nós para preservar o anonimato de uma das escolas situadas em São Luis, e conseqüentemente, o anonimato de seus escolares.

Assim, quando nos defrontamos com a referida problemática, achamos que seria um tema relevante e atual para servir de campo de investigação, com vista a alcançar o grau de mestre em estudos profissionais especializados em educação: especialização em administração das organizações educativas. O que estava ocorrendo com os alunos e professores da disciplina de Biologia, estava ocorrendo também em outros componentes curriculares, qual seja a reprovação de um número significativo de alunos naquele ano letivo (2015), o qual fugia aos percentuais aceitáveis no cômputo geral - 20% de alunos com dificuldades de aprendizagem acabavam reprovados ou em situação de recuperação.

Esta é uma realidade bem presente na escola de Educação Básica estudada, facto que nos levou a questionar acerca da forma como a gestão escolar vem tratando tal problemática.

Sabemos que a tarefa de avaliar não é fácil, até porque cada caso é um caso, mas acreditamos tratar-se de uma reflexão necessária na medida em que trata de uma situação escolar recorrente nas escolas espalhadas pelo Brasil e, mais concretamente, no Estado do Maranhão, para já não falar na escola escolhida como “lugar de investigação”.

Investigar acerca dos pressupostos da avaliação das aprendizagens utilizados pelos professores da referida escola é o nosso objeto de investigação. Contribuir para uma reflexão conjunta acerca desta temática é o nosso propósito.

Ao longo da investigação procuraremos compreender:

- ✓ as conceções que os professores têm acerca da avaliação das aprendizagens;
- ✓ os autores com que os professores se identificam mais;
- ✓ o que pensam os alunos acerca do modo como são avaliados;
- ✓ o que motiva as ações levadas a cabo por gestores e professores;
- ✓ as implicações das conceções e dos comportamentos adotados no tocante à problemática da avaliação das aprendizagens.

2.1.2 OBJETIVOS

Objetivo Geral: Conhecer a natureza da gestão do processo avaliativo no contexto da avaliação das aprendizagens.

Objetivos Específicos:

- I. Conhecer os tipos ou modalidades de avaliação desenvolvida na escola investigada.
- II. Identificar se a avaliação desenvolvida nessa escola contribui para a aprendizagem dos alunos.

- III. Caracterizar a gestão da avaliação das aprendizagens nessa escola.

2.2 METODOLOGIA

2.2.1 O LOCAL DA PESQUISA

Na busca de conhecer o lugar da investigação precisamos “olhar para dentro” do ambiente escolhido, não apenas com olhar de objetividade, mas também de subjetividade, conforme nos fala Freire (2000, p. 98): “os homens são, porque estão em dada situação e serão mais quando não só pensem criticamente sobre sua forma de estar, mas criticamente atuem sobre a situação em que estão”.

Assim, investigar sobre os lugares de investigação supõe que possamos compreender como os sujeitos que interagem nesse universo pensam e agem, e porque agem de tal forma, sendo importante olhar, escutar e refletir criticamente sobre esses espaços educativos. Nessa investigação, o lugar da pesquisa é um Colégio privado, localizado no Conjunto Habitacional Cohatrac, na cidade de São Luís, no Estado do Maranhão.

Cohatrac significa Comunidade Habitacional dos Trabalhadores Comerciais. Tal denominação se deu pelo fato de ter sido construído com financiamento federal para ser vendido aos trabalhadores do comércio e da indústria local. Este conjunto habitacional foi-se desenvolvendo até alcançar a condição de bairro. Neste bairro, existem atualmente outros conjuntos habitacionais como Cohatrac I, II, III, IV e V, Cohatrac Village, Cohatrac Araçagy I, II e III, Cohatrac Jardim das Margaridas, Primavera, Alvorada, Cohatrac Cohabiano, Trizidela e, recentemente, o Novo Cohatrac, limitando-se com o bairro da Maioba e o município de São José de Ribamar e adjacências, que faz parte da Grande São Luís.

Figura 1 - Vista panorâmica do bairro Cohatrac



Fonte: <http://www.aquilesemir.com.br/2015/06/grupo-lua-nova-abre-no-bairro-do.html>

O Cohatrac é uma área situada no entorno da Ilha de São Luís, Estado do Maranhão, que possui um divisor de águas bem definido entre as bacias do Rio Paciência e Itapiracó. Atualmente, fazem parte desse bairro alguns conjuntos habitacionais como Trizidela, Itapiracó, Villagio, Jardim Alvorada, Cohabiano, Itaquerá, Jardim Araçagy, Parque Aurora, Planalto Anil 1 e 2 e Jardim das Margaridas. O processo de construção do Conjunto Cohatrac teve início entre, aproximadamente, 1974 e 1977, sendo que, em 1978, ficou concluído o primeiro conjunto do Cohatrac, o Cohatrac I.

Segundo Oliveira (1996), citado por Anunciação (2003), o Cohatrac surgiu em 1978, contendo 875 unidades habitacionais com uma população estimada em aproximadamente 2.625 habitantes, em sua maioria comerciários. Com o passar dos anos, as outras partes integrantes do Cohatrac foram sendo concluídas e ocupadas. Entre os anos 1981 e 1983 foram entregues os Cohatrac II e III. O Cohatrac IV (a parte acima do Cohatrac III) foi entregue em meados de 1984.

A princípio, o Cohatrac pertencia ao município de São José de Ribamar, mas foi anexada a São Luís em 1985 devido à relação direta que o mesmo

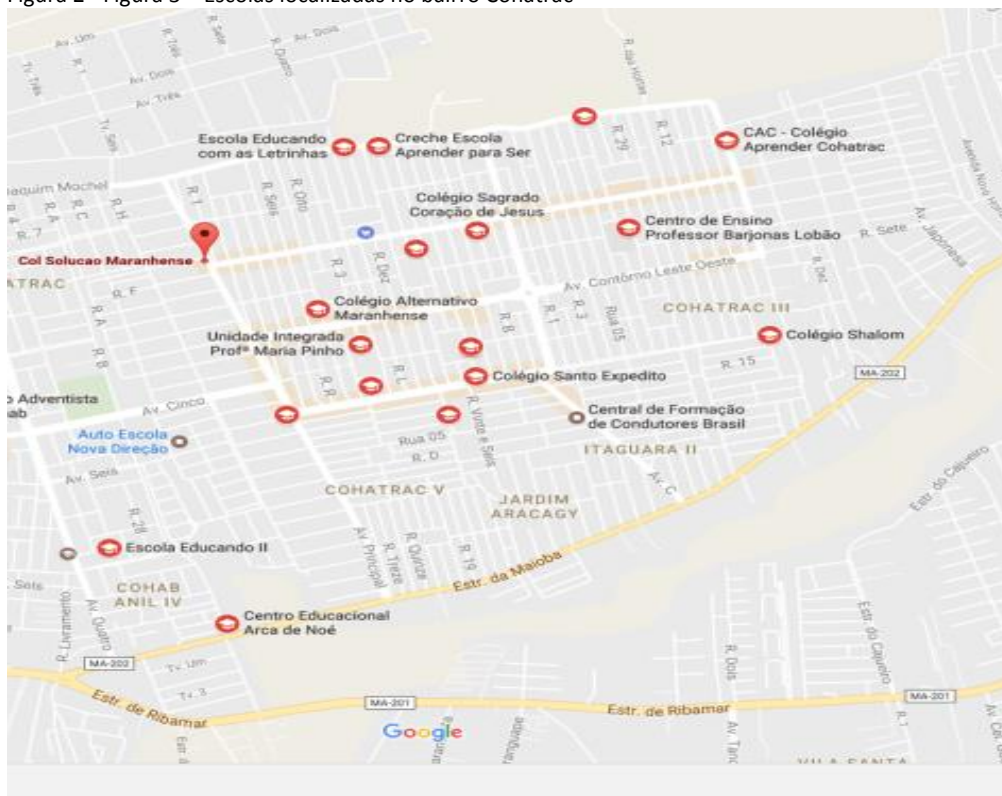
tinha com a cidade. O decreto lei que regula essa anexação é o de nº 4662 de 02/09/1985, que retira os conjuntos residenciais do Cohatrac's I, II, III e IV, e o Parque (Jardim) Primavera da jurisdição de São José de Ribamar e os repassa para o município de São Luís.

Nesse espaço geográfico, densamente povoado, vivem 39.899 habitantes divididos em 12.970 do sexo masculino e 16.929 do sexo feminino, conforme o Censo de 2010 (IBGE). Em relação ao nível sócio-económico, o bairro tem uma população marcadamente de classe média, onde podemos encontrar professores, bancários, comerciantes, pequenos industriais, artesãos, trabalhadores da construção civil, policiais, médicos e enfermeiros, visto que no bairro existe mercado de trabalho para todos esses segmentos profissionais. Existem também várias escolas da rede pública (municipais e estaduais) e 12 escolas da rede privada, sendo uma dessas escolas o lugar de investigação desta dissertação.

A escolha dessa escola está relacionada com a facilidade de acesso e com a receptividade demonstrada pela direção da Instituição.

Sua clientela é constituída por moradores do próprio bairro, quer locais, quer moradores de bairros adjacentes tais como Cohab, Cohabiano, Maioba e Maiobinha, que são bairros periféricos da cidade, ocupados por pessoas de média e baixa renda, oriundos na maioria do interior do Estado do Maranhão e que, por isso, possuem um baixo capital sociocultural que os habilite a dar respostas educacionais que contribuam para um repensar da sociedade que temos, sendo aí que entra a escola como lugar de construção de cidadania e formação de valores que a sociedade precisa. Dessa forma, temos um misto de clientela das classes média e baixa.

Figura 2 - Figura 3 – Escolas localizadas no bairro Cohatrac



Fonte: Google Maps, 2017

2.2.2 CARACTERIZAÇÃO DO COLÉGIO

Nossa investigação recaiu sobre uma das escolas de Educação Básica desse Bairro do Cohatrac, que trabalha com a Educação Básica nos níveis Fundamental, Médio e Profissional, e cujos estudantes são adolescentes, jovens e adultos, pertencentes à faixa etária abaixo indicada:

Tabela 1 – Faixa etária para cada nível de ensino

Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Profissional
11 a 14 anos	15 a 17 anos	18 anos ou mais

Fonte: PPP da escola, 2013.

O Colégio foi fundado em 17 de fevereiro de 1994 por uma professora graduada em Pedagogia, como parte de um projeto educacional que a mesma

sonhava em desenvolver, a fim de contribuir com a educação local. Esta escola oferece Educação Básica, nos turnos matutino e vespertino, correspondendo ao Ensino Fundamental (nas séries finais) e ao Ensino Médio, além da Educação Profissional nos três turnos.

Para o cumprimento das prerrogativas legais da educação brasileira, os sujeitos que integram o quadro de profissionais do já referido Colégio, produziram, em 2013, o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), que se constitui como um dos instrumentos utilizados em nossa investigação, e que orienta as ações previstas no calendário escolar tendo por base princípios axiológicos e pedagógicos, bem como uma concepção de homem, de sociedade, de conhecimento e de educação, inerentes e indissociáveis do processo de ensino e aprendizagem, que é orientado pelos pressupostos do paradigma histórico-cultural, no qual se entende que “o desenvolvimento humano e seu processo de aquisição de conhecimento operam através do sócio-interacionismo” (PPP, 2013, p. 10).

Assim sendo, o PPP da referida instituição definiu como principal missão, formar cidadãos com elevado grau de responsabilidade, capazes de reconstruir conhecimento (individual e coletivo), utilizando adequadamente a diversidade de talentos nas mais diversas áreas, inclusive na área das novas tecnologias, a fim de promover a transformação da sociedade no sentido de uma maior humanização. Privilegia a relação da comunidade educativa com a comunidade envolvente procurando respeitar a diversidade individual e as suas implicações no contexto. O colégio valoriza a relação com os pais e encarregados de educação (responsáveis pelos alunos) acolhendo as suas sugestões e incentivando o livre acesso à escola, tendo em vista a sua aproximação e integração na vida escolar dos seus educandos.

São objetivos do colégio:

- i) Formar homens e mulheres, cidadãos, profissionais, seres histórico-sociais, capazes de contribuir para a transformação da realidade, atuando de modo ético e competente;

- ii) Educar para o reconhecimento das diferenças e sua aceitação, com vistas à construção de uma relação de respeito e convivência que não compactua nem camufla qualquer forma de preconceito, discriminação e exclusão;
- iii) Promover a consolidação da educação básica, possibilitando o prosseguimento de estudos e a preparação para o trabalho para que atuem de modo a transformar a realidade que ora se apresenta, exercendo o papel efetivo de cidadão;
- iv) Superar a dualidade entre formação geral e a formação específica, contribuindo para a formação de profissionais cuja capacidade de inserção no mundo produtivo exceda à técnica e possua criatividade, autonomia e domínio intelectual, necessários à compreensão das relações decorrentes do modo de produção social e suas contradições (PPP, 2013).

O Colégio possui laboratórios de biologia, de informática, de matemática e de outras áreas afins, disponibiliza uma sala de recursos audiovisuais (que é utilizada também como auditório), duas quadras esportivas, vestiários, estacionamentos, pátios, recursos de internet, uma sala de professores, uma sala climatizada para reuniões, uma sala de reprografia, uma sala para a supervisão, uma sala para secretaria, um refeitório, uma sala da direção geral, banheiros (feminino e masculino), vinte salas de aula, uma cozinha e uma lanchonete.

Por estar localizada numa área periférica da cidade, esta escola sofre os danos causados pela poluição sonora dos carros e pela proximidade com lojas e centros comerciais, que acumulam uma diversidade de atividades gerando um aglomerado de transeuntes que por ali passam, o que dificulta o acesso à mesma, pelos alunos e seus familiares, quando precisam estacionar para chegar à escola.

Entendemos que a localização de uma escola contribui para o melhor ou pior aproveitamento das atividades letivas, na medida em que locais onde a poluição sonora, visual e/ou auditiva interfiram claramente no ambiente

educativo poderão causar prejuízo no processo de ensino e aprendizagem. Esse fenômeno poderá ser diagnosticado através da comparação da avaliação das aprendizagens em escolas que sofrem poluição de qualquer ordem (vindo de fora do ambiente escolar) e em escolas que podem beneficiar de tranquilidade por estarem localizadas em locais não poluídos. Esse poderá até ser um objeto de investigação interessante, embora não seja o que objetivamos para esta investigação.

Partindo dessa reflexão podemos afirmar que o espaço geográfico onde a escola (local investigação) está localizada não é dos mais tranquilos devido à proximidade de tráfego intenso, além de outros problemas já citados. Apesar disso, quando nos centramos na análise do PPP a que tivemos acesso, constatamos que as diretrizes relativas à forma de avaliação das aprendizagens coincidem com meros instrumentos de registo da relação entre o que foi ensinado pelo professor e o que foi aprendido pelo aluno, tendo em vista a definição de estratégias de melhoria das aprendizagens, conducentes ao sucesso educativo, independentemente das condições contextuais. Ainda no PPP, os instrumentos de avaliação são identificados como provas, trabalhos de grupo, pesquisas em bibliotecas ou *online*.

Para auxiliar no processo educativo, a escola possui uma biblioteca bem localizada em lugar claro, arejado por conta de dois climatizadores, e um acervo em papel diversificado (livros, revistas, enciclopédias, mapas, etc.), tudo em quantidade suficiente para atender a sua clientela, além de um laboratório de informática (com acesso à Internet) para pesquisa e produção de trabalhos, e de diversos jogos pedagógicos que recorrem a temáticas integradas nas várias disciplinas do currículo.

A equipa de coordenação pedagógica disponibilizou-nos alguns exemplares de provas de avaliação, através dos quais foi possível observar diferentes modelos, desde os mais tradicionais, com perguntas objetivas ou de escolha múltipla, até aos mais atuais, constituídos por provas discursivas que requerem práticas de produção textual.

Por outro lado, constatamos também que os professores lançam mão de atividades alternativas com vista ao desenvolvimento do lado artístico e literário dos alunos, como o grupo de teatro, as danças folclóricas e as danças clássicas, como por exemplo o ballet.

Os instrumentos que atualmente fazem parte do processo avaliativo, conforme indicação no PPP da escola, são:

Tabela 2 – Instrumentos avaliativos utilizados pela escola

Prova objetiva
Seminário
Participação
Debates
Observação
Trabalho em grupo
Trabalho individual
Feira cultural

Fonte: PPP da escola, 2013.

2.2.3 PERFIL DA POPULAÇÃO ESTUDADA

A seleção dos participantes numa investigação deve ter sempre em conta a representatividade da amostra, no caso de pesquisas de natureza quantitativa, ou a especificidade do desempenho tendo em conta os objetivos do estudo, no caso de pesquisas de natureza qualitativa. Neste último caso, é sempre possível, de acordo com Lincoln & Guba (1985), selecionar novos participantes sempre que os dados recolhidos com os inicialmente selecionados não permitam dar resposta aos objetivos previamente definidos na investigação, tal como se pode observar através do seguinte excerto:

A seleção dos sujeitos seja uma seleção serial, onde novos sujeitos poderão ser incluídos quando aos primeiros selecionados não satisfaçam os objetivos da pesquisa, dado que permite selecionar novos informantes para complementar ou testar as informações já obtidas; encerramento da coleta quando se perceber que as informações obtidas já são suficientes para os objetivos propostos (p. 123).

No caso concreto dos participantes no presente estudo, a Diretora Geral tem formação base em Geografia, formação esta que foi sendo complementada por outros cursos de especialização realizados ao longo do seu percurso profissional.

Relativamente à Coordenadora Pedagógica, é formada em Pedagogia, possui especialização em Psicopedagogia e em Gestão e Supervisão Escolar e conta com oito anos de serviço na instituição onde o estudo foi realizado. No ano letivo em que foi feita a recolha de dados, lecionou em dois turnos (matutino e vespertino) e deu uma contribuição no turno noturno.

Quanto aos alunos, apresentam características bastante diversificadas, são oriundos de famílias de nível socioeconómico médio-baixo, nomeadamente trabalhadores de comércio e de construção civil. Alguns encontram-se desempregados, fruto da crise económica que assola o País e consequentemente o Estado onde a escola está inserida, outros são trabalhadores autónomos e, em menor número, surgem os trabalhadores aposentados. O capital cultural das famílias infere, direta ou indiretamente, no rendimento escolar dos estudantes, na medida em que influencia a diversidade de oportunidades oferecidas fora do ambiente escolar, a comunicação estabelecida com os professores e com os seus pares (que, não raras vezes, gera conflitos), e a valorização da própria formação. No entanto, é necessário não perder de vista que, tratando-se de uma escola privada, prevalece a ideia de lucro, que mais se aproxima dos objetivos de uma organização empresarial do que de uma escola em seu sentido lato.

Ficou claro que a cultura escolar é a que corresponde à orientada pela Secretaria de Educação (LDB nº 9394/96) quando define que a escola deve ser o lugar onde se oferece um ensino de qualidade a qualquer aluno, independentemente de sua origem, étnia, religião ou classe social. Nesse sentido, a escola tem por obrigação ajudar a formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, estando disponíveis para a própria aprendizagem, conforme o registro do PPP da instituição.

A escola conta com um número bastante elevado de alunos matriculados, quer no ensino fundamental, quer no ensino médio, nos turnos matutino e vespertino, e no turno noturno (ensino profissional). Os profissionais que pertencem ao quadro da escola são todos licenciados em áreas diversas, são detentores de especialização em pedagogia e de pós-graduação *strito-sensu* em supervisão e administração escolar, além de prestarem serviços diversos requeridos pela direção do colégio.

A tabela seguinte (tabela 3) possibilita a criação de uma ideia acerca da distribuição dos alunos pelas diferentes turmas/níveis de ensino, com a indicação da diferenciação entre géneros, assim como dos totais de alunos por turma e de alunos por nível de ensino.

Tabela 3 – Ensino Fundamental nas Séries Finais

Turma	Masculino	Feminino	Total	Total geral
201	24	16	40 alunos	202 alunos
202	24	17	41 alunos	
203	16	25	41 alunos	
204	16	24	40 alunos	
205	18	22	40 alunos	

Tabela 4 – Ensino Médio

Turma	Masculino	Feminino	Total	Total geral
301	15	16	31 alunos	82 alunos
302	16	10	26 alunos	
303	15	10	25 alunos	

Tabela 5 – Ensino Profissionalizante

Turma	Masculino	Feminino	Total	Total geral
101	10	12	22 alunos	46 alunos
102	12	12	24 alunos	

Através da observação das tabelas é possível concluir que a distribuição das turmas nos diferentes níveis de ensino é irregular, ou seja, o maior índice de alunos matriculados verifica-se no ensino fundamental, nas séries finais,

sendo perceptível um afunilamento na progressão dos alunos ao longo dos ciclos, seja porque abandonam os estudos, seja porque os pais não os conseguem manter na escola privada.

Tratando-se de um tema relacionado com a intervenção da gestão da escola ao nível da avaliação das aprendizagens dos alunos, consideramos relevante divulgar a matriz curricular básica do ensino fundamental e do ensino médio, bem como a correspondente carga horária semanal, conforme se pode observar a partir do quadro a seguir apresentado.

Tabela 6 - Matriz Curricular do Ensino Fundamental (Anos Finais) e do Ensino Médio

MATRIZ CURRICULAR BÁSICA DO ENSINO FUNDAMENTAL COM A RESPECTIVA CARGA HORÁRIA						
Séries Finais	6º ao 9º ano Ano	6º	7º	8º	9º	
Base Nacional Comum	LÍNGUA PORTUGUESA	5	5	5	4	
	ARTE	2	2	2	2	
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	2	
	MATEMÁTICA	5	5	5	4	
	CIÊNCIAS FÍSICAS E BIOLÓGICAS	3	3	2	3	
	HISTÓRIA	3	2	3	3	
	GEOGRAFIA	2	3	3	3	
	ENSINO RELIGIOSO					1
Parte Diversificada	LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA	2	2	2	2	
Total Geral		24	24	24	24	

Semana de 6 dias letivos - 24 aulas semanais - totalizando 960 aulas anuais.

Matriz Curricular Básica do Ensino Médio com a respectiva carga horária					
B	ÁREA		1ª	2ª	3ª
A	Linguagens e Códigos e Suas Tecnologias	LÍNGUA PORTUGUESA	5	5	5
S		ARTE	2	2	2
E		EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2
N	Ciências da Natureza e Suas Tecnologias	MATEMÁTICA	5	5	5
A		BIOLOGIA	2	2	2
C		FÍSICA	2	2	2
I	Matemática e Suas Tecnologias	QUÍMICA	2	2	2
O		HISTÓRIA	2	2	2
N		GEOGRAFIA	2	2	2
A	Ciências Humanas e Suas Tecnologias	FILOSOFIA	2	2	2
L		SOCIOLOGIA	2	2	2

PARTE DIVERSIFICADA	LÍNGUA EST MODERNA - INGLÊS	2	2	2
	LÍNGUA EST MODERNA - ESPANHOL		2	2
	TOTAL GERAL	30	32	32
Semana de 06 dias letivos - 24 aulas semanais - totalizando 960 aulas anuais.				

Fonte: SEEDUC – MA

Vale ressaltar que a carga horária acima descrita não contempla as semanas (uma em cada bimestre letivo) destinadas às avaliações e habitualmente denominadas por “Provas” ou por “Semana de Provas”. Durante essas semanas, a escola intertrrompe as atividades letivas para se dedicar inteiramente às provas de avaliação, respeitando um calendário previamente construído e divulgado junto dos alunos e de seus responsáveis. Dessa forma, temos quatro semanas destinadas às provas bimestrais, as quais são organizadas pelos professores das áreas específicas sob a orientação do supervisor (nesse caso, o coordenador pedagógico), o qual orienta e supervisiona a construção das questões das provas que, após aprovação, são impressas para serem distribuídas aos alunos nos dias estipulados e agendados no calendário de provas.

Cada professor, em cada nível de ensino, escolhe, entre os diversos tipos de avaliação, aquele(s) que considera plausível aplicar em cada semestre letivo. No entanto, estará sempre dependente da aprovação e monitorização do supervisor pedagógico, na elaboração e aplicação das provas, tendo em vista a objetivação da quantificação do desempenho do aluno. Ao acompanhar este processo, é perceptível a ausência de preocupação com a avaliação formativa, a qual requer a valorização do esforço evidenciado pelo aluno na sua própria formação. O que fica bastante visível é precisamente a prática da avaliação sumativa, na qual o conhecimento do aluno é medido de forma isolada do próprio contexto de aprendizagem.

O tipo de prova mais comumente utilizada é a que contém perguntas abertas e perguntas de escolha múltipla, sendo a classificação obtida pelos alunos nessas provas, somada a outras classificações obtidas nos mais diversos tipos de trabalho individual ou de grupo, realizados no decorrer do processo de ensino e de aprendizagem, em cada dia ou em cada semana

letiva. Estas provas, tem como principal objetivo chamar a atenção do aluno para a assimilação cognitiva, mais do que fazê-lo perceber que aquelas aprendizagens podem contribuir para a sua formação e conseqüente integração na vida ativa, no futuro.

De destacar que toda a informação aqui apresentada foi obtida através de diversos momentos destinados à observação sistemática do contexto e ao reconhecimento das características do campo de investigação.

2.2.4 SUJEITOS INVESTIGADOS

Os alunos participantes na investigação encontram-se na faixa etária entre os 10 e os 13 anos (matriculados no ensino fundamental das series finais) e entre os 14 e os 17 anos (matriculados no ensino médio), além dos alunos do curso noturno, que são adultos. Nesse último caso, foram selecionados de forma aleatória, dependendo da sua aceitação de participação nesta investigação. Assim sendo, o grupo de participantes é constituído por 21 alunos (10 do ensino fundamental - séries finais, 8 do ensino médio e 3 do ensino profissional), 15 professores e 2 gestores (gestor geral e coordenador pedagógico). Todos os participantes foram representados por códigos de identificação a fim de garantir o anonimato, conforme se observa a partir da tabela seguinte:

Tabela 7 – Codificação dos participantes da pesquisa

Grupo	Código
Professores	Prof1 a Prof15
Gestores	Gest1 a Gest2
Alunos	A1 a A10 – ensino fundamental
	B1 a B8 – ensino médio
	C1 a C3 – ensino profissionalizante

Fonte: A pesquisadora

Miles & Huberman (1984) alertam para o facto de os investigadores terem tendência a procurar os sujeitos principais no decurso da investigação, prática

que pode resultar na perda de informações importantes. Recomendam estes autores que se investigue também a periferia, os coadjuvantes, os “excluídos” no processo. Resta determinar quem serão os tais “excluídos”: talvez os familiares dos alunos ou os funcionários da escola, que não estando diretamente envolvidos no processo de avaliação das aprendizagens, poderão fornecer dados importantes uma vez que também interagem com os alunos.

Os professores que participaram da pesquisa possuem formação académica superior, com graduação em áreas científicas específicas e com especialização em campos distintos.

A equipa de gestores é constituída por um gestor geral e por um coordenador pedagógico que assegura o acompanhamento burocrático e substitui o gestor geral na sua ausência.

2.2.5 TIPO DE INVESTIGAÇÃO

Esta investigação enquadra-se numa tipologia de estudos de caso e utiliza a metodologia de natureza qualitativa, embora também recorra a instrumentos de natureza quantitativa na recolha do material para análise.

A abordagem qualitativa foi privilegiada pela necessidade de compreender os significados atribuídos pelos sujeitos ao modo de avaliação das aprendizagens ministrado pelos professores, com base nas diretrizes emanadas pela direção da escola.

A metodologia qualitativa é a mais frequentemente utilizada quando se realizam estudos que envolvem a história, as relações sociais, as representações, as crenças, as perceções e as opiniões, tudo produtos da interpretação que os humanos fazem a respeito daquilo que vivenciam, constroem, sentem e pensam (Minayo, 2008).

Para Stake (2011), o método qualitativo tem fundamento teórico e permite desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos, referentes a grupos particulares, propiciando a construção de novas abordagens e a revisão de conceitos durante a própria investigação. Tal método é caracterizado pelo seu

caráter empírico, pela sistematização progressiva do conhecimento e pela compreensão da lógica interna do grupo ou do processo em estudo. Desenvolve-se num ambiente natural, com base na indução (do particular para o geral) e tem um caráter descritivo, que se destina a desvelar todo o processo.

Na pesquisa de cunho qualitativo é necessário ter em conta critérios de seleção do problema e, posteriormente, a adoção do(s) método(s) mais adequado(s) à problemática em estudo, levando em consideração as questões referentes à espacialidade e à temporalidade do objeto investigado.

O estudo de campo foi realizado na perspectiva de aprofundar e ampliar as questões inicialmente formuladas, considerando a relevância das respostas dadas pelos entrevistados/inquiridos e a observação não participante realizada pela investigadora, detentora de uma vasta experiência em contextos similares.

A aproximação ao grupo investigado teve lugar durante um ano letivo, trabalho este que exigiu alguma paciência e persistência para enfrentar certos constrangimentos provocados por bloqueios, desconfianças e medos. Daí ter sido importante a aquisição da confiança dos participantes, acautelando uma possível perturbação do normal funcionamento do grupo, a fim de diminuir a tensão muitas vezes criada no momento em que os sujeitos implicados se sentem observados.

Foi solicitada uma autorização expressa pelo gestor geral para aceder ao campo de investigação e aos documentos estruturantes da escola, nomeadamente o PPP, os diários de classe, atas de reuniões, planeamentos e outros documentos que contribuíssem para a investigação.

Em seguida, os dados recolhidos foram organizados segundo um esquema de categorização tendo em conta os objetivos do estudo, para, posteriormente, serem analisados e discutidos com autores de referência na temática estudada.

Relativamente ao tempo destinado à recolha de dados por observação, Ross & Kyle (1992) afirmam que será necessário dedicar um bom tempo,

compreendido, no mínimo, entre seis meses a três anos. Tudo irá depender dos objetivos do estudo, bem como da consciência profissional do investigador, que deverá ter em conta a quantidade de informação necessária à consecução da sua investigação.

2.2.6 TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

Foi realizado um estudo de caso, com recurso às seguintes técnicas de recolha de dados: observação não participante, entrevista e questionário. Considerou-se a mais-valia de a pesquisadora que realizou a observação não participante e as entrevistas ter experiência direta com a realidade investigada, o que facilitou o aprofundamento e a ampliação das respostas às questões colocadas, com o objetivo de alcançar a saturação dos dados.

De acordo com Santos (1999), o pressuposto principal da abordagem qualitativa é a ausência de padrões formais e de resultados conclusivos, sendo a incerteza uma característica de sua epistemologia. Tendo em conta esse pressuposto, é nosso intento analisar os factos apreendendo as experiências dos participantes a respeito do problema da investigação – quem são os atores envolvidos no processo avaliativo, quem participa na sua regulação e quais as repercussões na melhoria das aprendizagens.

Conforme refere Coutinho (2004, p. 439), “o paradigma qualitativo pretende substituir as noções de explicação, previsão e controlo do paradigma quantitativo pelas de compreensão, significado e ação em que se procura penetrar no mundo pessoal dos sujeitos”. Nessa perspetiva, articulamos “os conceitos e as categorias do objeto investigado para ter a explicação e a compreensão do objeto” (Gamboa, 2001). Os conceitos de gestão e de avaliação foram alvo de particular atenção no decorrer da revisão da literatura, pois constituem a âncora para o desenvolvimento do trabalho de campo: saber o que procurar, saber como fazê-lo e saber interpretar os dados que emergiram da recolha de dados. Uma das técnicas utilizadas foi a observação não participante, realizada de forma sistemática, cujos critérios de

observação tiveram por base os objetivos da investigação, quer o geral, quer os específicos:

- ✓ Objetivo Geral: conhecer a natureza da gestão do processo avaliativo no contexto da avaliação das aprendizagens escolar;
- ✓ Objetivos Específicos:
 - i) conhecer os tipos ou modalidades de avaliação desenvolvida na escola investigada;
 - ii) identificar se avaliação desenvolvida nesta escola contribui para a aprendizagem dos alunos;
 - iii) caracterizar a gestão da avaliação da aprendizagem nessa escola.

A propósito da técnica de observação, Flick (2009, p. 144) cita Spradley (1980, p. 78) para referir o seguinte:

Considera que delimitar e selecionar situações de observação são o ponto inicial e determinante para o desenvolvimento da investigação, assim este autor especifica algumas dimensões da observação como o espaço físico, as pessoas selecionadas, a ação ou ato que se identifica diretamente com o problema para alcançarmos bons resultados.

Para o alcance do objetivo geral, procuramos nos ancorar no marco teórico recorrendo a autores especialistas na temática em estudo, quando identificamos como os gestores escolares e demais professores administram as práticas avaliativas, qual sejam, a formativa e a sumativa.

Partindo dessa abordagem procuramos observar as práticas de avaliação das aprendizagens na escola, lugar da investigação, e podemos constatar, tanto através do PPP, quanto in loco, a existência de rotinas de sala de aula, nas quais os professores utilizavam algumas técnicas de avaliação através de atividades para casa com o uso de pesquisa online, na biblioteca, ou mesmo de visitas técnicas aos laboratórios existentes na referida escola, trabalhos esses que seriam avaliados no decorrer do bimestre para depois serem somados à última prova escrita, onde todo o conteúdo trabalhado seria

avaliado. Durante um semestre essas práticas fizeram parte da rotina dos professores e dos alunos.

Foi através da observação que confirmamos o tipo de avaliação desenvolvido na escola, embora varie de professor para professor e de disciplina para disciplina, ou seja, alguns professores aplicam mais trabalhos de pesquisa individual ou de grupo, enquanto outros são mais sistemáticos nas atividades práticas, nos laboratórios ou na sala de informática, por sinal bem equipada com 10 computadores, com wireless e impressoras. Essa é uma prática mais frequente nos professores de matemática, de física, de química e de biologia.

Além da observação não participante foram também aplicadas entrevistas semiestruturadas (tomando por base os guiões que se encontram em anexo) ao gestor geral, ao supervisor pedagógico e aos professores participantes, com o objetivo de encontrar respostas às nossas interrogações sobre o objeto investigado, qual seja a natureza da gestão da avaliação das aprendizagens defendida e aplicada aos alunos da escola privada, local da pesquisa.

Relativamente aos alunos, foi elaborado um questionário. Os resultados obtidos através da aplicação desse questionário permitiram-nos conhecer as suas posições perante a problemática da avaliação: como eles encaram o modo de avaliação utilizado pelos seus professores e se, na sua opinião, a avaliação realizada contribuiu para a melhoria das aprendizagens e se os resultados alcançados no final de cada período de aulas espelham o que realmente aprenderam.

Através da análise dos documentos estruturantes da escola, nomeadamente o PPP e os diários de classe (onde observamos as classificações dos alunos), foi possível constatar que, contrariamente ao que acontece no ensino fundamental, onde os alunos alcançam um bom nível de aproveitamento, no ensino médio e no ensino profissional noturno, a média de classificações obtida pelos alunos é bem mais baixa.

Procuramos também tomar conhecimento do tipo de provas que foram aplicadas aos alunos, tendo constatado que, na sua maioria, se trata de

provas de carácter objetivo, com questões fechadas e questões de escolha múltipla. Poucas são as disciplinas que utilizaram perguntas discursivas, e ainda assim, foram mais frequentes no ensino médio.

Por fim, utilizamos a combinação da análise documental, da observação não participante, das entrevistas semiestruturadas e dos questionários, para mergulhar no material investigado, priorizando a análise de conteúdo e selecionando os excertos que evidenciaram a realidade encontrada.

2.2.7 TÉCNICAS DE TRATAMENTO DE DADOS

A análise dos dados recolhidos através dos instrumentos referidos anteriormente baseou-se nas atitudes e nos comportamentos observados, nas expressões faladas (durante as entrevistas, quando de nossa estada no campo de investigação), nas expressões escritas (quando os inquiridos responderam aos questionários), nos documentos ou registros escolares (análise documental) e nas interações estabelecidas entre os sujeitos da pesquisa nos momentos de avaliação.

À medida que os dados foram sendo coletados, foram sendo interpretados, o que levou a novas indagações e permitiu o aperfeiçoamento do processo de análise, considerado como que uma “sintonia fina”, que nos permitiu conhecer o momento apropriado para a saída do campo de investigação.

Enquanto que a análise dos dados resultantes dos questionários contou com uma tabulação numérica para uma melhor visualização de algumas informações, a análise dos dados resultantes das entrevistas contou com uma análise de conteúdo das afirmações proferidas pelos entrevistados, sem esquecer a importância do facto de o entrevistador ser conhecedor da realidade, visto que o processo de condução da investigação qualitativa reflete um diálogo entre o investigador e os sujeitos investigados, dado estes não serem abordados de forma neutra (Bogdan & Biklen, 1999).

A triangulação de dados corresponde a diferentes formas de investigar partindo do mesmo ponto e, para Denzin (2006), existem quatro tipos de

triangulação: das fontes, dos métodos, dos investigadores e das teorias. Quando comparámos a fala dos inquiridos fizemos triangulação das fontes, e quando comparámos os dados resultantes da metodologia quantitativa com os dados resultantes da metodologia qualitativa, fizemos a triangulação dos métodos. Quanto às outras duas formas de triangulação, não são frequentemente utilizadas por poderem causar implicações epistemológicas que entrem em choque.

O termo 'triangulação' começa a ser construído na área da psicologia por Campbell & Fiske (1959), que se propuseram completar ou testar empiricamente os resultados obtidos utilizando diferentes técnicas quantitativas.

A 'triangulação de dados' refere-se à recolha de dados recorrendo a diferentes fontes. Distinguindo subtipos de triangulação, Denzin (2006) propõe que se estude um fenómeno sob diferentes perspetivas: temporal, explorando um mesmo assunto tratado em diferentes momentos; espacial, explorando um mesmo assunto tratado em diferentes locais (ex: turmas, escolas, etc.) investigação comparativa; ou com indivíduos diferentes, explorando a opinião de diferentes sujeitos acerca da mesma realidade. O mesmo autor afirma que, em face das "fraquezas" e das "virtudes" de cada método, a 'triangulação' consiste num processo complexo de colocar cada método em confronto com outro para a maximização da sua validade (interna e externa), tendo como referência o mesmo problema de investigação.

Neste sentido, o principal objetivo da integração de métodos seria a convergência de resultados de investigação, resultados esses que seriam válidos se conduzissem às mesmas conclusões. Opostamente, os dados contraditórios entre si seriam interpretados como sinal de invalidade/refutação de um ou de ambos os métodos usados, ou mesmo dos resultados alcançados.

No caso concreto do nosso estudo, utilizamos a triangulação de dados para cruzar as respostas dadas acerca de um mesmo assunto, excluindo os casos negativos. Trabalhámos com a análise dos dados encontrados a partir dos

instrumentos já referidos anteriormente, para termos as respostas às nossas indagações. Dessa forma, chegamos aos resultados que serão apresentados e discutidos a seguir.

CAPÍTULO II – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após a recolha dos dados, realizada através dos instrumentos de pesquisa selecionados, iniciamos a análise dos resultados e respetiva discussão com autores de referência na temática em estudo, tendo em vista conhecer a correspondência entre os dados encontrados e os objetivos definidos.

Para tanto, partindo do objetivo geral da investigação - conhecer a natureza da gestão do processo avaliativo no contexto da avaliação das aprendizagens numa escola particular, e atendendo à LDB nº 9394/96 e aos documentos estruturantes da referida escola, realizámos os guiões das entrevistas e os questionários, os primeiros destinados a gestores e professores e os segundos destinados a alunos.

Em relação às práticas avaliativas, ficou evidente que a avaliação praticada pelos professores teve por base as orientações emanadas pela gestão, ou seja, foi consertada segundo os seguintes critérios de realização: serem realizadas, bimestralmente, provas com uma componente objetiva (questões fechadas e de escolha múltipla) e outra subjetiva (questões de produção textual e de reflexão crítica). Essas provas foram organizadas conforme as orientações da Secretaria de Estado da Educação (SEEDUC - MA), com base na Proposta Curricular do Estado do Maranhão (2012). Apesar disso, observamos que os resultados da referida avaliação não são utilizados para reformular o planeamento do trabalho a desenvolver junto dos alunos, visto que acabam sendo entendidos meramente como o resultado alcançado pelos alunos no final de cada período, refletindo o nível de aprendizagem conseguido por cada aluno e testado no momento da aplicação das provas.

Por outro lado, ao conversar com professores e com os gestores, tivemos a confirmação de que as avaliações desenvolvidas na escola são preponderantemente sumativas, embora ao analisar o texto do PPP da escola,

tenhamos a impressão de que aponta para a prática de uma avaliação formativa, no sentido do que orienta a LDB 9394/96 bem como os estudos dos teóricos abordados no marco teórico.

No que diz respeito à LDB nº 9394/96, ela explicita as orientações necessárias para que a gestão escolar possa se orientar no sentido de desenvolver sua prática gestora de forma democrática e participativa quando, em seu artigo 22º, conforme destacamos no corpo teórico desse trabalho, orienta para as finalidades da educação básica, quais sejam a construção da cidadania e formação para o mundo do trabalho, sem perder de vista a garantia de convivência social pacífica. Nesse sentido, procuramos encontrar correspondência entre as diretrizes explicitadas no PPP da escola e os comportamentos demonstrados por professores e alunos no que se refere às práticas de avaliação das aprendizagens desenvolvidas em sala de aula.

Nas entrevistas realizadas aos gestores (gestor geral e coordenadora pedagógica), quando lhes perguntamos “como se dá na sua gerência a avaliação das aprendizagens?”, obtivemos a seguinte resposta:

A avaliação dos alunos é de importância fundamental no processo de ensino e aprendizagem, cabendo ao professor a responsabilidade de criar situações de avaliação que podem ser diversificadas, pautadas nos conteúdos de suas disciplinas, que são ministradas tomando por base o planejamento da escola (Gest1).

Nesse íterim lhe perguntei se o planejamento escolar se orienta nos documentos legais da educação nacional, no que obtive a seguinte resposta: “Sim, na LDB nº 9394/96, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e no Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) para os alunos do Ensino Médio”. E acrescentou: “sempre nos preocupamos com as avaliações que devem atender aos objetivos propostos no planejamento e este está orientado pelo PPP”.

Ao questionar acerca da elaboração do PPP e sua relevância para o planejamento das várias disciplinas e para a avaliação das aprendizagens dos alunos nos diferentes domínios, a resposta foi a seguinte: “nossa avaliação é

diagnóstica e esse objetivo está contemplado no PPP, sendo explicitado no planejamento das áreas de ensino”. Em continuação lhe perguntamos: “embora seja diagnóstica na sua concepção, a avaliação desenvolvida na escola é formativa ou sumativa?”, ao que obtivemos como resposta: “agora você pergunte ao Coordenador Pedagógico, pois destas questões ele entende mais do que eu”.

Ao levar adiante a entrevista, perguntamos ao Gest1 se considerava a sua gestão democrática e participativa, obtendo como resposta:

Claro que é democrática e participativa, pois na medida do possível, fazemos reuniões com os professores e com os pais dos alunos para informar sobre os encaminhamentos da escola, e quando necessário, chamamos os pais para comunicar a vida escolar de seus filhos, principalmente quando estão com notas baixas, pois nesse caso, os pais devem ajudar seus filhos em casa nas tarefas escolares (Gest1).

Na entrevista feita ao Gest2 acerca deste mesmo assunto, ficamos a saber a sua opinião através da seguinte resposta:

A educação brasileira aponta para gestão participativa, tendo o gestor e coordenador como o mediador entre a escola, a comunidade e família, e que segundo a mesma, precisamos articular o processo de ensino e aprendizagem com vistas à construção coletiva (Gest2).

Em seguida, perguntamos sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos, procurando saber como a mesma classificaria o modo de avaliação concebido e desenvolvido na escola, obtendo como resposta:

É diagnóstica, as aulas procuram seguir as orientações dos PCN e do planejamento escolar e os professores avaliam o que ensinam. Acredito que, em geral, a avaliação é sumativa, pois as notas de provas escritas e de trabalhos de pesquisa são somadas, para tirar uma média final do aluno (Gest2).

E continuou dizendo que:

Isso é o que deve ser feito, mas na realidade, em uma instituição particular que tem fins lucrativos e oferece ensino a um público tão numeroso, com tantas diferenças sociais e econômicas, tais ações ainda não obtiveram o sucesso esperado. Assim, penso que precisaria investir em material humano, ou seja, ter mais quantidade e qualidade de professores, coordenadores e supervisores, para dividir as tarefas da educação, pois eu trabalho em dois turnos frequentemente com presença assídua e a noite dá uma atenção indireta, só venho à escola a noite quando existem problemas mais sérios, é assim que funciona, embora eu saiba que deveria trabalhar com a autoestima do professor e do aluno para que eles tivessem mais proveito no processo de ensino e aprendizagem (Gest2).

Ao perguntar sobre o PPP da escola, o entrevistado destacou o seguinte:

Se tivéssemos tempo poderíamos pensar numa construção coletiva do PPP, que pudesse retratar o que a LDB nº 9394/96 orienta com vistas a uma gestão democrática e participativa. Infelizmente o sistema não permite isso, como pensar na qualidade de ensino e assegurar um processo pedagógico pautado na gestão democrática e na avaliação, que acredito não esteja sendo feita conforme as orientações mais recentes dos teóricos desse campo de saber. A mim cabe substituir o professor que faltou, ou despachar os alunos para casa mais cedo, organizar e agendar os horários de aulas, ajudar na matrícula, controlar a entrada e a saída dos alunos, enfim essa é a rotina da coordenação pedagógica, em alguns momentos sou substituída da gestão geral, quando esta se ausenta da escola, recebo os pais dos alunos, faço reunião quando necessário. Enfim, não sobra tempo para falar de avaliação. Deixo isso para os professores. Claro que acompanho para evitar os excessos, esse é o cenário da escola que temos (Gest2).

Do exposto, é possível constatar que o coordenador pedagógico assume funções que nem sempre correspondem às responsabilidades do papel que desempenha nem aos objetivos que deverá perseguir. A este propósito, Bartman (1998, citado por Lima & Santos, 2007, p. 82) considera que:

O coordenador não sabe quem é e que função deve cumprir na escola. Não sabe que objetivos persegue. Não tem claro quem é seu grupo de professores e quais as suas necessidades. Não tem consciência do seu papel de orientador e diretivo. Sabe elogiar, mas não tem coragem de criticar. Ou só critica, e não instrumentaliza. Ou só cobra, mas não orienta.

A luz do pensamento de Gandin (1983), entendemos que o coordenador pedagógico deverá assumir um compromisso, não apenas com a comunidade na qual está trabalhando, mas também consigo mesmo. Segundo o referido autor, “trata-se de um compromisso político que induz a competência profissional e acaba por refletir na ação do educador, em sala de aula, as mudanças almejadas (p. 89)”. No entanto, e no caso concreto deste estudo, o coordenador pedagógico parece ter uma tarefa difícil de realizar porque apresenta uma sobrecarga de trabalho que excede o seu compromisso pedagógico.

Em relação à sua atuação enquanto coordenador pedagógico, ficou claro que tem consciência das dificuldades que enfrenta e que, por essa razão, o seu trabalho ficou aquém do espectável, conforme as orientações expressas no PPP e no planejamento escolar, as quais destacam que, cabe ao coordenador pedagógico, em cooperação com coletivo do colégio, a sistematização das práticas pedagógicas e o estímulo dos colegas para um verdadeiro trabalho de equipe, pois essas são condições essenciais para a melhoria das práticas pedagógicas em sala de aula. Cabe igualmente ao coordenador pedagógico organizar a pauta das reuniões pedagógicas e acompanhar as avaliações que são aplicadas aos alunos, zelando para que as mesmas não sejam um mero amontoado de questões, onde os objetivos não se expressam claramente e os conceitos e/ou as habilidades básicas exigidas não ganham significância para a formação dos alunos. Um outro aspeto da responsabilidade do coordenador pedagógico é o de consciencializar os professores acerca da importância da vertente formativa da avaliação, sem negligenciar as vertentes diagnóstica e sumativa. Isto tendo em vista a missão educativa da instituição.

Através dos dados obtidos com as entrevistas aos gestores e, tendo em conta a orientação dos especialistas Lück (1999), Libâneo (2001) e Paro (2001), é possível inferir que não se trata de um exemplo de gestão democrática, mesmo quando destacam o carácter social da escola e a participação como princípio democrático.

Uma vez que os gestores afirmam que a participação dos professores e dos alunos na melhoria do processo de ensino e aprendizagem deve ser transparente, ou seja, visível nas relações que se estabelecem entre eles, e nas práticas pedagógicas ministradas pelos docentes, contemplando, além do conhecimento científico de cada área disciplinar, a formação para a cidadania (tal como referem os documentos legais referentes à educação escolar), então, esperar-se-ia que na escola, o aluno aprendesse a viver em sociedade.

Essa participação visa à aproximação da escola com a comunidade escolar e, além disso, a formação da cidadania do aluno e sua inserção no mundo do trabalho. Nesse sentido, é dever da escola garantir que um ensino de qualidade, a qual passa necessariamente pela forma de avaliação das aprendizagens.

Nesse contexto, torna-se aconselhável que a avaliação seja antes de tudo formativa, sem perder de vista que o sistema de aproveitamento do aluno no contexto atual, passa pela avaliação sumativa de suas aprendizagens, conforme apontamos no referencial teórico.

Para Hoffmann (2005, p. 119),

Pelos registros de diferentes naturezas o aluno que é levado a fazer os próprios registros expressando o seu conhecimento em tarefas, testes, desenhos, trabalhos e outros instrumentos elaborados pelo professor. Ora é o professor que registra o que observou do aluno, fazendo anotações e outros apontamentos.

Porém, a avaliação sumativa não dispensa a avaliação formativa, no sentido de não atribuir somente classificações ao aluno, mas também, zelar pela sua formação enquanto indivíduo de uma sociedade democrática, porquanto participativa.

Observamos na fala do Gest1 que o mesmo pouco conhece das leis da educação, que sua gestão é muito mais pautada por um modelo burocrático tradicional, onde o exercício do poder se sobrepõe a qualquer forma de participação, de entre as que se pleiteiam atualmente. Por outro lado, cabe ao gestor orientar a sua ação, e a dos membros da sua comunidade escolar, para

o reconhecimento de que a função mais importante da avaliação não é a promoção o aluno de uma classe para outra, mas sim ajudá-lo a crescer como ser humano, como cidadão. Por isso, a avaliação do aluno implica, simultaneamente, clareza nas teorias que orientam as concepções sobre o ensino, a aprendizagem e a avaliação.

Através do discurso do Gest1 podemos perceber que a cultura avaliativa na escola ainda é tradicional, prevalecendo características da avaliação sumativa, com ênfase na realimentação do ensino ministrado pelos professores, pois em sua fala deixa claro que as avaliações são feitas através de provas, trabalhos de pesquisa e exercícios em sala de aula, ou mesmo como tarefa de casa, tendo como finalidade fazer um inventário da relação entre o que foi ensinado pelo professor e o que foi assimilado pelo aluno, ou melhor, decorado pelo aluno. Essa afirmativa está ancorada em nossa observação de campo, bem como na fala dos dois gestores entrevistados.

Tomando por referência a entrevista com o Gest1, podemos afirmar que a avaliação das aprendizagens dos alunos dessa escola é a tradicional, onde o “erro” ou acerto é culpa de alguém, seja do professor ou do aluno. Para ele, avaliar é medir a aprendizagem, num processo que tem início e fim na sala de aula, sem nenhuma implicação com a escola ou a sociedade, nem com o sistema nacional de ensino, os quais poderão ser entendidos como dimensões a contemplar para melhorar o processo avaliativo.

Muitas vezes, relaciona-se o nível de aprendizagem dos alunos (observável através das classificações lançadas nos diários de classe) com o desempenho do professor, como se houvesse uma relação direta entre o resultado auferido pelo aluno e a competência do professor. No entanto, Freire (1998) contraria esta ideia ao defender que, mesmo que haja uma unidade indissociável entre o ato de aprender e de ensinar, não é possível aproximar o resultado de uma prova ao desempenho do professor, visto que ele próprio elabora essa prova, o que supostamente já indicaria sua competência técnica.

Há sub-repticiamente nesse resultado características de avaliação classificatória, embora esta seja criticada como sendo objeto de discriminação

e exclusão escolar, tal como apontam teóricos de avaliação como Perrenoud (1998), Luckesi (1999) e Hoffmann (2012).

Quanto aos questionários (aplicados a professores e a alunos), pelo facto de os alunos serem mais dispersos em suas observações e por não terem a devida atenção ao contexto, acabando por mudar constantemente de opinião, fizemos a recolha dos dados tomando por base nossos questionamentos e objetivos propostos, abaixo relacionados. Assim, tornou-se possível fazer um contraponto com as respostas dos professores.

Tabela 8 – Relação entre as questões e objetivos do estudo

PRINCIPAIS QUESTIONAMENTOS	OBJETIVOS PRETENDIDOS
1. Qual a natureza da gestão do processo avaliativo no contexto da avaliação das aprendizagens escolar?	1. Conhecer os tipos ou modalidades de avaliação desenvolvida na escola investigada.
2. Que tipo de processo avaliativo se utiliza na escola?	2. Identificar o tipo de avaliação desenvolvida na escola.
3. Quem são os atores envolvidos no processo avaliativo?	3. Identificar os atores envolvidos
4. Como é gerido o processo?	4. Identificar como é gerido o processo de avaliação.
5. Que consequências tem o processo avaliativo no ensino/aprendizagem dos alunos?	5. Caracterizar a gestão da avaliação da aprendizagem nessa escola.

Fonte: A pesquisadora.

Em relação à primeira questão, destinada apenas a professores, perguntamos qual a natureza da gestão do processo avaliativo no contexto da avaliação das aprendizagens e obtivemos como resposta o elencado na tabela seguinte:

Tabela 9 – Respostas à primeira questão

PROFESSORES (AS)

P1. Democrática

P2. Diagnóstica

P.3 Democrática e participativa

P.4. Feita pelos professores

P5. Conforme orientação do PPP

P6. Democrática

P7. Diagnostica

P.8. Formativa

P.9. Conforme orientação do PPP

P10. Conforme orientações da coordenação pedagógica.

Fonte: A pesquisadora

Através da análise das respostas foi possível constatar que, nessa escola, a avaliação é entendida como: democrática (n=3), diagnóstica (n=2), conforme o PPP (n=2), formativa (n=1) e segundo as orientações da coordenação pedagógica (n=1), ou seja, não há um consenso sobre a natureza da gestão do processo avaliativo. Conforme ouvimos nos relatos de alguns professores, durante o período de permanência na escola (observação não participante), estes avaliam como foram avaliados em seu percurso formativo, o que vai em contramão ao que preceituam os Parâmetros Curriculares Nacionais (Presidência da República, 1997, p. 29), tal como se pode observar na seguinte citação:

A avaliação da aprendizagem (...) deve considerar o rendimento escolar, mas, também, situar outras variáveis que contribuam para a aprendizagem, tais como: os impactos da desigualdade social e regional na efetivação e consolidação das práticas pedagógicas, os contextos culturais nos quais se realizam os processos de ensino e aprendizagem; a qualificação, os salários e a carreira dos professores; as condições físicas e de equipamentos das instituições; o tempo de permanência do estudante na escola; a gestão democrática; o projeto político-pedagógico da escola e os planos de

desenvolvimento institucionais construídos coletivamente; além do atendimento no contra turno aos estudantes que necessitam de acompanhamento extraclasse.

Para Libâneo (2005), devemos pensar em todas essas variáveis porque vivemos em tempos de ressignificações e mudanças sociais, de contestações de toda ordem, de crise da ciência e da sociedade contemporânea, de transitoriedade e de busca de novas práticas que estejam mais próximas da condição humana, e que contribuam para a melhoria do mundo atual no resgate do verdadeiro papel educativo, que é ajudar o aluno a evoluir na sua auto-aprendizagem oferecendo-lhe condições para progredir nos estudos.

Percebemos, pela forma como os professores nos receberam e pelo modo como interagiram conosco, que nossa presença e nossos questionamentos os fizeram repensar as suas práticas pedagógicas, nomeadamente a prática de avaliação das aprendizagens, pois estão muito centrados em concepções tradicionais, embora se preocupem em demonstrar o contrário. Referem-se à prova como um procedimento burocrático e baseiam-se em resultados para darem classificações parciais e/ou finais, sem levarem em conta o percurso formativo do aluno. Alegam falta de tempo para dar um tratamento mais humanizado ao aluno e, por isso, reproduzem práticas avaliativas conservadoras.

Para que a avaliação seja diagnóstica é preciso compreendê-la e realizá-la em compromisso com uma determinada concepção pedagógica, neste caso, a concepção histórico-crítica (Luckesi, 2011; Saviani, 1999; Vasconcellos, 1993; Vigotski, 1998), uma vez que esta se baseia na perspectiva de que o aluno se deve apropriar criticamente dos conhecimentos através do desenvolvimento das habilidades necessárias à sua realização, como sujeito crítico na sociedade em que vive, caracterizada pelo modo de produção capitalista. Este tipo de avaliação não pode ser concebido de forma solta e isolada, terá que ser sempre articulado com a concepção pedagógico-progressista, encarada por Sant'Anna (2001, p. 29) como um “processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento

do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático”.

Esta forma de propor, entender e realizar a avaliação das aprendizagens exige que o processo avaliativo seja entendido como um instrumento auxiliar das aprendizagens e não como um instrumento de reprovação ou aprovação dos alunos, sendo este o princípio básico que o torna diagnóstico, preocupado com o desenvolvimento do aluno. Caso contrário, nunca poderá ser identificado como diagnóstico, situação indispensável para proporcionar a ajuda do professor, a autoajuda do aluno e o contributo para a melhoria do sistema de ensino.

Numa perspetiva diagnóstica, cabe ao professor procurar diagnosticar, a exemplo de um médico, o nível de aprendizagem do aluno naquele contexto específico, procurando perceber não só o aluno, mas o seu entorno, o meio em que vivem seus familiares, para ter uma ‘radiografia’ do mesmo, e só aí será possível escolher a forma de o avaliar devidamente com vista à sua progressão formativa.

Para Sant’Anna (2001, p. 34) a avaliação formativa,

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

Já a avaliação diagnóstica é vista por Haydt (2000, p. 20),

Como recomendável para verificar quais as informações que seus alunos já têm sobre o assunto, e que habilidades apresentam para dominar o conteúdo. Isso facilita o desenvolvimento da unidade e ajuda a garantir a eficácia do processo ensino e aprendizagem.

Estas concepções de avaliação são bastante divulgadas nos meios académicos e educacionais, contribuindo para destacar dois pontos importantes: um deles refere-se à compreensão de que o processo de avaliar

não se encerra com a atribuição da classificação, mas implica emitir um julgamento sobre a evolução auferida por cada aluno ao longo da sua aprendizagem; outro, é o fato de que, uma verdadeira avaliação implica uma tomada de decisão sobre o tratamento das dificuldades constatadas, levando o professor a desenvolver novas alternativas pedagógicas.

Com a contribuição de estudos realizados na década de 90, mais concretamente as abordagens construtivistas da aprendizagem (Hoffmann, 2005; Zabala, 1995; Gimeno, 1996), o redimensionamento do processo de avaliação avançou ainda mais, enfatizando a necessidade de avaliar não apenas os resultados do desempenho do aluno, mas também o processo de aprendizagem percorrido. Segundo a referida abordagem, discute-se a natureza do erro, compreendendo-o como uma oportunidade de reconstrução do conhecimento, o que exige do professor um olhar reflexivo e investigativo sobre o assunto.

Deduzimos, portanto, que os professores inquiridos não têm em conta as conceções atuais dos especialistas em avaliação, uma vez que, para justificarem o carácter diagnóstico que afirmam colocar em prática, utilizam falácias identificadas no *ouvir dizer*, pois em sala de aula nem sempre se apercebem do tipo de avaliação que estão desenvolvendo. Da mesma forma, quando destacam o carácter contínuo, processual e dinâmico da avaliação, salientam a sua vertente discriminatória e excludente, reprodutora de uma sociedade meritocrática, que opera com a promessa de respeito pela igualdade de oportunidades, mas que, na realidade, se constitui como mais um momento de julgar quem sabe (ou não) os conteúdos lecionados.

Em relação à segunda questão, destinada apenas a alunos, perguntamos que tipo de processo avaliativo se utiliza na escola, tendo obtido como resposta o elencado na tabela seguinte:

Tabela 10 – Respostas à segunda questão

ALUNOS (AS)

A1. Provas bimestrais

A2. Provas

A3. Provas e trabalhos de grupo

A4. Provas de perguntas

A5. Provas e trabalho

A6. Provas

A7. Provas

A8. Provas e exercícios

A9. Questionários

A10. Questionários

Fonte: A pesquisadora

Estas respostas confirmam os resultados da nossa observação, já referidos anteriormente, sobre o tipo de provas aplicadas aos alunos desta escola. Tal prática tem a ver com a superficialidade do conhecimento dos professores acerca da avaliação das aprendizagens, situação que poderá advir da formação a que tiveram acesso nos cursos de licenciatura, onde a prática da avaliação é essencialmente reprodutivista, ou seja, o modelo de formação que existe nas instituições de formação de professores, e que é reproduzido pelos professores desta escola quando passam a exercer a docência, é centrado numa perspetiva de aprovação ou reprovação do aluno. Os professores acabam por adotar essa mesma conceção sem usarem de uma atitude crítico-reflexiva perante a sua própria intervenção (Schön, 1992).

A este propósito, Hoffmann (2005, p. 112) nos diz que,

Existe entre os professores uma grande resistência em mudar as formas de avaliar e de tudo isso é preciso ter a percepção de que há necessidade de promover estudos e discussões que contemplem uma tomada de consciência dos novos procedimentos avaliativos. É preciso colocar a avaliação em discussão, sem censuras ou temores de desvelar sentimentos e concepções individuais, tendo em vistas que não há culpados, mas sim posturas diferenciadas que se constituíram nos últimos anos nos cursos de formação de professores.

O ato de avaliar não se destina a um julgamento definitivo sobre alguma coisa, pessoa ou situação visto não ser uma ato seletivo. A avaliação se destina a diagnosticar e a formar, e por isso mesmo permite a inclusão, melhorando a vida dos que são avaliados. Infelizmente, por nossas práticas educativas conservadoras temos dificuldades de tratar da avaliação como um ato de amor, mas ainda há tempo de a transformar.

É a partir do cotidiano escolar que deve ser colocada a discussão sobre o porquê das crianças ou jovens não se enquadrarem no modelo escolar instituído e, portanto, apresentarem dificuldades de aprendizagem, desafiando os professores a compreenderem o modo como eles aprendem. Essa compreensão só é possível através do diálogo com as próprias crianças ou jovens, estabelecendo uma parceria, entre professores e alunos, a fim de que todos aprendam com seus erros. Como refere Freire (1996, p. 154), “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusa em permanente movimento na História”.

Muitas teorias expressam a importância das práticas pedagógicas no cotidiano das escolas, onde o diálogo constante entre o professor e o aluno permite transformar fracassos em sucessos. No entanto, tal situação só se torna possível se o foco da atenção for colocado nas avaliações diagnóstica e formativa, desviando-o da avaliação sumativa. Relativamente à comunicação que se deve estabelecer entre o professor e o aluno, Freire (1981, p. 67) refere o seguinte:

É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se de amor, de humildade, de esperança, de fé, de confiança. Por isso, somente o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé no próximo, se fazem críticos na procura de algo e se produz uma relação de “empatia” entre ambos. Só ali há comunicação.

Os alunos, quando interrogados acerca da avaliação a que estão sujeitos na escola, nos retornaram que se baseia em provas de perfis questionadores,

com perguntas objetivas e de escolha múltipla, questionários para serem respondidos com base no que foi ensinado ou no que está expresso no livro didático. A concepção e avaliação que prevalece entre os alunos é idêntica à que se encontra entre os professores, fruto da concepção socialmente transmitida e interiorizada por cada indivíduo, que se revela castradora e autoritária e que se sustenta na avaliação como regulação dos sujeitos implicados no processo educativo.

Partindo dos dados recolhidos durante a observação não participante, quando percebemos que o professor elabora as suas provas mas, em seguida, ficam sujeitas ao crivo pedagógico do coordenador, sentimos necessidade de conhecer a opinião, tanto dos professores como dos alunos, acerca dessa mesma situação. Para o efeito, realizámos a seguinte pergunta: quem são os atores envolvidos no processo avaliativo da escola? Esta pergunta nos levou a perceber que alguns professores sabem da influência do coordenador pedagógico no *feedback* das provas, mas, em contrapartida, os alunos foram unânimes em afirmar que os professores são os únicos responsáveis pela elaboração e aplicação das avaliações, tal como se pode verificar através da leitura da seguinte tabela:

Tabela 11 – Resposta à terceira questão

PROFESSORES (AS)	ALUNOS (AS)
P1. Os professores	A1. Os professores
P2. Os professores e o coordenador pedagógico	A2. Os professores
P.3 Os professores e o coordenador pedagógico	A3. Os professores
P.4 Os professores e o coordenador pedagógico	A4. Os professores
P5. Os professores e o coordenador pedagógico	A5. Os Professores
P6. Os professores	A6. Os professores
P7. Os professores	A7. Os Professores
P8. Os Professores	A8. Os Professores
P9. Os Professores	A9. Os Professores
P10. Os Professores e o coordenador pedagógico	A10. Os professores

Fonte: A pesquisadora

Estes resultados vão ao encontro do já referido no capítulo do enquadramento teórico, mais concretamente no que se refere aos saberes sobre o processo de avaliação das aprendizagens na escola, que, muitas vezes, são desprovidos de reflexão teórica pertinente a esse campo de conhecimento. A avaliação é uma atividade mecânica, que não se ancora em contextos teóricos e reflexivos.

Partindo das conceções de Viana (2000), podemos afirmar que a avaliação da aprendizagens que atualmente é desenvolvida na escola básica é caracterizada por uma natureza reprodutivista, não sendo vista como um processo sistemático, materializado em diversos momentos, escolhidos especialmente para esse fim, tais como:

[...] planeamento das decisões, estruturação das decisões, implementação das decisões e reciclagem das decisões, havendo para cada um desses momentos, respectivamente, uma forma específica de avaliação - avaliação do contexto, avaliação dos insumos, avaliação do processo e avaliação do produto (Viana, 2000, p. 102).

Para cada momento específico existem as instâncias colegiadas responsáveis, além de uma diversidade de instrumentos correspondentes, inseridos numa sistemática metodológica, que identifica o processo avaliativo como um ato intencional para quantificar o objeto avaliado, para que, diante dos resultados, se procure melhorar sua qualidade. No entanto, é preciso ter atenção necessária para diagnosticar e intervir, em vez de selecionar e excluir.

Ainda segundo o mesmo autor, o processo avaliativo pressupõe três fases de grande importância: i) esboçar questões a serem respondidas; ii) obter informações relevantes para responder as questões colocadas; iii) proporcionar toda a informação necessária aos responsáveis pelas tomadas de decisão.

Para Luckesi (2011), a avaliação das aprendizagens no Brasil está ao serviço de uma pedagogia orientada por uma sociedade capitalista dominante, que, por sua vez, serve um modelo político-social dominante, o qual genericamente, se identifica como um modelo liberal-conservador, nascido da

estratificação da sociedade iniciada com a Revolução Francesa, que num primeiro momento foi burguesa e reacionária, para depois se tornar conservadora.

Nesse sentido, a avaliação pode ser caracterizada como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica numa tomada de posição a respeito da mesma, para aceita-la ou para transformá-la. Assim, a definição mais adequada para a avaliação é a de que ela é o julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão (Luckesi, 2011, p. 33).

Em relação à quarta questão, destinada apenas aos professores - como é gerido o processo avaliativo que se utiliza no colégio - obtivemos as seguintes respostas:

Tabela 12 - Respostas à quarta questão

PROFESSORES(AS)

P1. Através da correção das provas o professor informa a coordenação os resultados das mesmas.

P2. Através das orientações da coordenação pedagógica que sempre diz para fazermos provas de múltipla escolha

P3. Através das orientações do PPP e do Planeamento, então aplicamos provas, exercícios, trabalhos de pesquisa individual e em grupo.

P4. A avaliação escolar é gerida pelas práticas que já temos em avaliar e sempre são bimestrais, durante uma semana.

P5. Através das provas e trabalhos de pesquisa.

P6. Do mesmo modo que sempre fizemos.

P7. Com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais

P8. Com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais

P9. Pela orientação da coordenação pedagógica.

P10. Pela orientação da coordenação pedagógica.

Fonte: A pesquisadora

A resultados da análise destas respostas corrobora o que foi dito sobre a questão anterior, ou seja, que de um modo geral, quem faz a gestão da avaliação das aprendizagens são os professores e, em alguns casos, sob o olhar do coordenador pedagógico. Alguns professores orientam-se nas informações contidas nos PCN, outros destacam as características da avaliação e o espaço de tempo a ela dedicado, que é, na sua maioria, bimestral, com utilização de uma semana letiva.

Embora digam que se orientam pelos PCN, na verdade, essas orientações passam ao largo do quotidiano desses professores. Basta observar-se que seus ensinamentos e práticas pedagógicas passam ao largo das orientações contidas nesse manual.

Em suma, a avaliação contemplada nos PCN é compreendida como elemento integrador entre a aprendizagem do aluno e o ensino oferecido pelo professor, ou seja, a avaliação das aprendizagens é um conjunto de ações cujo objetivo é fazer com que o aluno aprenda da melhor forma.

Na verdade, é também um conjunto de ações que o professor lança mão para obter informações sobre o que foi aprendido pelo aluno, devendo ser entendida como um instrumento que possibilita ao aluno tomar consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades. Também deve ser vista como uma ação que ocorre durante todo processo de ensino e aprendizagem e não apenas em momentos específicos, caracterizados como a conclusão de determinadas etapas de trabalho, identificadas como “semana de provas” ou “dia de provas”. Presidência da República (1997, p. 82) corrobora esta ideia ao afirmar que a

(...) avaliação é considerada como um conjunto de alimentos fornecedor de melhoria da qualidade de aprendizagem, deixando de ser utilizada como uma arma contra o educando. A avaliação é entendida como parte integrante e instrumentos que possibilita uma tomada de ensino-aprendizagem, para que os objetivos propostos dos alunos sejam atingidos. A avaliação não está voltada somente para o aluno, mas também ao professor e a aprendizagem do aluno. Ou seja, é uma comunicação entre as formas de ensinar e aprender.

Pois cada aluno aprende de maneira diferente, porque tem histórias de vida diferentes (ênfase no original).

Os PCN, para além de ser um documento oficial, que em tese reproduz a ideologia dominante, quando bem utilizado, poderá contribuir para uma prática pedagógica consciente, que oriente práticas avaliativas concretas, que, por sua vez, respondam aos anseios da comunidade educativa. No entanto, algumas inquietações surgem sobre a natureza da avaliação das aprendizagens, quando, conforme legislação específica, deve ser contínua, cumulativa, qualitativa e global. Apesar de não ser um discurso novo, verificam-se, entre os educadores, dificuldades na compreensão dos conceitos ou, pelo menos, na sua interpretação, no âmbito das práticas avaliativas. Por estar legislada, através dos PCN e da Proposta Curricular do Estado do Maranhão, a natureza da avaliação requer uma interpretação do seu significado, levada à prática em sala de aula.

Assim, é na Proposta Curricular do Estado do Maranhão que são definidas as bases específicas da avaliação das aprendizagens, seja para as escolas da rede pública, seja para as escolas da rede privada. Em todas as escolas, as orientações vão no sentido de que o aluno tenha direito a formas específicas e complementares de avaliação. Esta última denominada de ‘recuperação paralela’, que se caracteriza pelo seu sentido preventivo, de reforço curricular, sendo frequentemente adotada pelas escolas, pois oportuniza ao aluno vencer as suas dificuldades de aprendizagem em tempo real.

Em relação à quinta questão, realizada a professores e alunos - que conseqüências tem o modo de avaliação adotado para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos - as respostas dividem-se conforme se pode observar através da seguinte tabela:

Tabela 13 – Respostas à quinta questão

PROFESSORES (AS)	ALUNOS (AS)
P1. Demonstra que houve rendimento dos mesmos.	A1. Aprovação ou reprovação
P2. Mostra que houve aprendizagem	A2. Permanecer na escola ou não
P.3. Houve aprendizagem	A3. Ser castigado em casa
P.4. Dá conta do perfil da turma	A4. Parabéns e felicidades
P5. Mostra onde acertamos ou erramos	A5. Aprovação ou reprovação
P6. Dá diagnóstico do processo	A6. Aprovação ou reprovação
P7. Demonstra onde devemos melhorar	A7. Mostra o que aprendemos
P8. Diagnóstico	A8. Mostra o que não aprendemos
P9. Diagnóstico	A9. Mostra o que aprendemos
P10. Percentual de rendimento ou não.	A10. Aprovação.

Fonte: A pesquisadora

Da forma como a avaliação tem vindo a ser interpretada pela maioria dos professores, parece assumir os princípios do positivismo, quando a avaliação teve por base a ‘psicometria’, cuja função era medir cientificamente a inteligência humana através da aplicação de testes, para aferir diferenças individuais e a aptidão mental dos indivíduos, além de testar o rendimento cognitivo dos alunos (Dias Sobrinho, 2002).

A avaliação, tal como conceituada pelos professores, pode também ser caracterizada pela medição do grau de cumprimento dos objetivos educacionais predeterminados pela escola, no sentido da verificação do rendimento escolar – saber se vai ao encontro da prossecução desses objetivos.

Não serve como referencia para a reorganização e revisão do currículo, a formação de professores ou para uma avaliação formativa, vinculada a uma prática pedagógica que atenda às necessidades dos alunos, promovendo estratégias didáticas que permitem uma participação ativa dos alunos, que devem refletir sobre o que fazem o que dizem e o que existe à sua volta, no

sentido de aprimorar os procedimentos, melhorando conseqüentemente os processos de ensino-aprendizagem (Ferreira & Leal, 2007, p. 47).

Na escola onde o estudo foi realizado, o paradigma que orienta a avaliação das aprendizagens é o da mera classificação e não o da preocupação com o diagnóstico e/ou com a formação integral dos alunos. Esse paradigma classificatório transforma a avaliação em números, com possibilidade de serem somados e divididos em médias aritméticas, denotando finalidade e não processo, freando o crescimento do aluno.

Outro uso 'autoritário' da avaliação é o seu caráter 'disciplinador das condutas sociais', onde o professor usa esse expediente para manter a ordem na sala de aula. Assim sendo, de instrumento diagnóstico, como prediz Luckesi (1998), a avaliação transforma-se em elemento disciplinador, perdendo seu significado dialético e libertador (Freire, 2000).

Globalmente, a avaliação desenvolvida na escola exerce o controle sobre o conhecimento transmitido pelo professor, na medida em que define o que ele deve ensinar e como o deve fazer. Ao aluno, cabe-lhe aprender sem saber porque o deve fazer de uma determinada forma e não de outra.

Nesse sentido, a avaliação limita as oportunidades educacionais e sociais, na medida em que legitima determinada cultura, e determinada forma de relação com essa cultura, em detrimento de outras. No entanto, existem outros mecanismos em que a função social da avaliação é subtilmente dissimulada, e um deles é aquele que Bourdieu denominou de "eliminação sem exame". Na verdade, a seleção, além de mascarar a eliminação que se faz em estreita relação com a hierarquia social, mascara ainda a eliminação daqueles que são excluídos antes mesmo de serem examinados. Dissimulação, camuflagem, mistificação - de tudo isso a avaliação lança mão através dos exames aplicados pelos professores. Nas palavras de Bourdieu & Passeron (1982, p. 30):

Nada é mais adequado que o exame para inspirar a todos o reconhecimento da legitimidade dos veredictos escolares e das hierarquias sociais que eles legitimam, já que ele conduz aquele que é eliminado a se identificar com

aqueles que malogram, permitindo aos que são eleitos entre um pequeno número de elegíveis ver em sua eleição a comprovação de um mérito ou de um "dom" que em qualquer hipótese levaria a que eles fossem preferidos a todos os outros.

Pretendendo-se que a avaliação seja "neutra", "científica" e "técnica", reduz-se toda a situação escolar, socialmente determinada, a uma relação objetiva entre o aluno e o conhecimento. Na verdade, medindo os resultados do processo de socialização, a avaliação salienta o mérito do aluno, atribuindo a responsabilidade dos resultados às suas qualidades e aptidões (ex: interesse, motivação, esforço, inteligência, habilidade, etc.) ou aos atributos do professor (ex: capacidade para fazer o aluno aprender, diversidade de estratégias comunicativas e relacionais, etc.), muitas vezes transforma-os em verdadeiros "bodes expiatórios" do processo avaliativo.

As decisões sobre aprovação/reprovação de estudantes fundamenta-se, perigosamente, nas notas atribuídas aos testes, sem a interpretação de suas respostas. O que denuncia uma visão de conhecimento empirista/positivista e uma concepção de avaliação sentenciosa (Hoffmann, 2005, p. 39).

Ainda segundo Hoffmann (2005), ao contrário da visão construtivista, onde o erro estabelece hipóteses que servem como ponto de partida para a reflexão, análise e tomada de decisão na superação das dificuldades e construção do saber, a avaliação desenvolvida nas escolas brasileiras serve o monopólio das atividades estatais, onde, com esse tipo de avaliação, já se tem garantida uma mão de obra desqualificada e, portanto, mal remunerada.

O que se espera é que, através da avaliação, o professor possa ter elementos para ver qual o melhor caminho para ensinar, como os alunos aprendem melhor, superando a concepção tradicional de avaliação, em que se avalia para verificar o quanto o aluno sabe, o quanto ele foi capaz de absorver do transmitido pelo professor, se merece ou não ser aprovado.

Considerando assim, a avaliação só tem sentido quando está voltada para a formação da cidadania, para o mundo do trabalho e para uma convivência pacífica. Partindo dessa concepção, a prática da avaliação supera a justaposição

entre 'solicitação do professor' e 'expressão do aluno', seguindo em direção à interação professor-aluno-objeto no conhecimento da realidade.

Após a discussão sobre avaliação das aprendizagens, entendemos que em nossa realidade, tais interpretações favorecem, por um lado, o diálogo entre o professor e o aluno, necessário à reformulação dos objetivos e à criação de alternativas no processo avaliativo e, por outro, a autoreflexão do professor sobre o seu posicionamento perante a avaliação concebida e aplicada na escola.

O aprofundamento e a partilha dessas autoreflexões individuais com outros professores, ao decidirem em conjunto sobre o modo de avaliação a operacionalizar pela comunidade educativa, permite uma melhor organização do próprio processo avaliativo e uma tomada de consciência das dificuldades evidenciadas pelos alunos. Dessa forma, a avaliação será diagnóstica, numa perspectiva de apontar caminhos para a superação das desigualdades sociais, mas também formativa, tendo em conta que contribui para uma verdadeira aprendizagem, nos domínios do saber, do saber fazer e do saber ser, sem esquecer o saber relacionado com a vida do cotidiano, das vivências individuais e coletivas, e das relações sociais que acontecem no dia a dia dos nossos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegarmos a este ponto da investigação, consideramos que muitos dos nossos questionamentos foram respondidos, mesmo que alguns não estejam em correspondência com o que dizem os especialistas em avaliação, nem mesmo com o que apontam as Leis e Diretrizes da Educação Nacional. No entanto, esta investigação nos possibilitou o levantamento de questões não antes suscitadas em nossa prática docente, e constituiu motivo de reflexão perante as respostas encontradas às nossas inquietações iniciais.

No que diz respeito ao guião norteador de nossa pesquisa, as questões formuladas tiveram por base os objetivos específicos predefinidos.

Após a elaboração do enquadramento teórico e a escolha da metodologia mais apropriada aos objetivos da investigação, procedemos à coleta e análise dos dados, refletindo sobre os resultados encontrados e discutindo-os com os autores de referência na área científica investigada. Essa interpretação permitiu fazer a correlação com as teorias que nortearam nosso percurso em busca de uma síntese conclusiva. Por fim, tecemos algumas considerações que assentam numa perspectiva globalizante e integradora de todas as partes que compõem este trabalho.

Em relação ao modo como os gestores, os professores e os alunos, participantes no estudo, conceberam, aplicaram e foram sujeitos da avaliação das aprendizagens, verificamos que a maioria dos professores reconhece a importância da gestão da avaliação escolar, destacando que a mesma propicia o reconhecimento do que os alunos aprenderam, e assim, terem tempo e horizonte para reprogramarem os conteúdos a lecionar com vista à melhoria das suas práticas.

Porém, verificámos uma clara contradição nas posições assumidas pelos sujeitos inquiridos, já que para alguns deles, principalmente os gestores e um número consistente de professores, que afirmaram utilizar a avaliação, mais

numa perspetiva de medida ou como forma de averiguar o nível de cumprimento dos objetivos preconizados, do que numa perspetiva formativa, ou seja, prevalece uma conceção de avaliação sumativa.

Esta ambiguidade torna-se ainda mais evidente se tivermos em conta os instrumentos por eles utilizados para avaliar as aprendizagens dos alunos e as modalidades de avaliação adotadas, visto que valorizam as provas objetivas ou as pesquisas bibliográficas que, da forma como são realizadas, pouco contribuem para a aprendizagem, se pensarmos na capacidade de autonomia, na aplicação do conhecimento em novas situações ou no desenvolvimento da criatividade.

Na verdade, quando interrogados, os professores destacam a importância da avaliação formativa, mas na prática, pouca importância lhe consignam, já que os seus procedimentos avaliativos continuam a caracterizar-se, quase exclusivamente, no domínio da avaliação pontual, objetiva, excludente e classificatória.

Tal facto nos permite inferir que, no nosso sistema de ensino, a avaliação se configura como uma prática rotineira, orientada pela cultura avaliativa predominante na sociedade, funcionando, sobretudo como um instrumento de controle, de classificação e de certificação das aprendizagens no final de cada período de ensino. A suposta aprendizagem é quantificada através do resultado final obtido nas provas que são aplicadas de forma cíclica e em momentos predeterminados.

A avaliação formativa é pouco utilizada, pelo menos de forma planejada, baseando-se mais na intuição dos professores do que na recolha deliberada de dados e informações sobre os processos de ensino e aprendizagem e sobre o processo avaliativo.

Os objetivos, os instrumentos utilizados para a avaliação e as práticas adotadas incidem, quase exclusivamente, no conhecimento dos conteúdos curriculares, predominando o recurso a provas escritas como estratégia privilegiada de recolha de informação referente às aprendizagens dos alunos.

Além disso, os instrumentos utilizados são pouco rigorosos e pouco diversificados, sendo a sua concepção e aplicação assumidas como um assunto da estrita responsabilidade, primeiro dos professores e depois da gestão, o que para nós deveria ser ao contrário, ou seja, a gestão pedagógica, norteadas pelas diretrizes curriculares nacionais, deveria seguir as orientações dos especialistas em avaliação, não deixando nas mãos dos professores essa responsabilidade, ou pelo menos, dividindo com eles o compromisso de organizar a avaliação das aprendizagens.

Os critérios de avaliação são pouco clarificados. Os professores aplicam as provas, as corrigem e informam os alunos sobre suas classificações, mas não discutem com eles os seus erros ou acertos, nem negociam com eles as possíveis formas de os avaliar. Em suma, a avaliação das aprendizagens e a escolha dos instrumentos de avaliação, são pensados numa lógica de produto, em detrimento do processo, prevalecendo o professor como protagonista do processo avaliativo e o aluno como mero cumpridor da tarefa que lhe é exigida.

Assim, com base nas observações de campo, nos questionários, nas entrevistas e nas informações extraídas da análise dos instrumentos legais da educação, constatamos que os professores fazem pouca referência à importância da avaliação das aprendizagens como ferramenta útil para orientação do aluno ao longo da sua aprendizagem.

Se a esta evidência associarmos o facto de que os professores adotaram uma concepção de avaliação como medida, que serve principalmente para verificar o cumprimento dos objetivos preestabelecidos, sendo a prova o instrumento de maior destaque, facilmente se conclui estarmos na presença de um conflito avaliativo no que diz respeito aos instrumentos de avaliação utilizados. Isto porque os professores avaliam para cumprirem um ritual que visa medir os conhecimentos adquiridos pelos alunos, e não por entenderem que a avaliação das aprendizagens se pode constituir como um indicador da qualidade do ensino prestado à comunidade.

De um modo geral, as práticas de avaliação encontram-se alicerçadas em modelos de avaliação com características reprodutivistas, recorrendo a ferramentas que primam pela quantificação dos resultados. Pelo que nos é dado concluir, face às opiniões dos gestores, dos professores e dos alunos inquiridos sobre a avaliação concebida e praticada na escola, trata-se de uma situação preocupante, agravada pelo facto de os participantes no estudo reconhecerem que existe uma discrepância entre os resultados evidenciados pelos instrumentos de avaliação aplicados e a real aprendizagem dos alunos. Esta situação contribui para fazer da avaliação um mecanismo formal, que visa um resultado final, que pouco, ou nada, contribui para melhorar as práticas pedagógicas. Portanto, a análise do contexto escolar aponta o esgotamento do modelo teórico-epistemológico que orienta a gestão da avaliação das aprendizagens e confirma a ideia segundo a qual é indispensável uma ruptura com o paradigma epistemológico, para que se possa formular uma teoria de avaliação que não se circunscreva às preocupações com a medida, mas que implemente práticas pedagógicas com novos significados.

Além disso, com base nesta análise acerca das concepções que permeiam a avaliação no contexto escolar, concluímos que elas estão intimamente relacionadas com as mudanças que vêm ocorrendo em relação às concepções de educação, que orientam as práticas pedagógicas desde que a escola foi instituída como espaço de educação formal.

Nessa perspetiva, o processo avaliativo na escola básica, construído sob o prisma do pensamento liberal e do paradigma positivista, determinou uma prática de avaliação essencialmente classificatória. Por essa razão, consideramos que a implementação de políticas educativas, aliada a uma atuação pedagógica atenta a conflitos, contradições, fissuras, fragmentos e outras vozes, possa constituir um outro panorama escolar, dando novo sentido à práxis da avaliação.

Em seguida, destacamos alguns pontos positivos e outros negativos que o desenvolvimento da investigação permitiu inferir.

Como **pontos positivos**, destacamos:

- A oportunidade de refletir sobre a avaliação das aprendizagens contribuiu para que gestores, professores e alunos se disponibilizassem a repensar connosco os modelos de avaliação utilizados, as estratégias implementadas e as condições do processo avaliativo;
- O despertar de uma preocupação entre professores e alunos no momento da avaliação das aprendizagens e, em consequente, os alunos começaram a cobrar dos professores uma análise mais pormenorizada da correção das provas;
- O reconhecimento sentido por parte dos gestores acerca da falta de formação específica para gerir o processo avaliativo;
- A iniciativa de alguns professores em se comprometerem a procurar literatura específica sobre avaliação das aprendizagens;

Como **pontos negativos**, destacamos:

- A dificuldade de acesso às avaliações aplicadas junto aos alunos, que, provavelmente, se deu devido à consciência da fragilidade que esse processo ainda possui;
- A fragilidade da formação pedagógica dos professores no que tange às conceções e práticas de avaliação das aprendizagens, visto que os cursos de formação pedagógica não dão a devida atenção a essa problemática;
- A falta de apoio por parte da gestão escolar relativamente às atividades que os professores propõem aos alunos no âmbito da avaliação das aprendizagens;

1 RECOMENDAÇÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES

Esta investigação não pretendeu o esgotamento do tema tratado. Conscientes de que ainda haverá muito a refletir sobre a avaliação das

aprendizagens, seja nessa escola ou em outros contextos escolares, recomendamos novos estudos de caso para se conhecer mais sobre as experiências concretas, conduzidas em diferentes realidades.

Diante da experiência assumida por nós, nesse momento impõe-se pensar na avaliação das aprendizagens vinculada à realidade brasileira, em geral, e no estado Maranhense, em particular, apoiada em princípios e valores comprometidos com a transformação social, a partir do reconhecimento do compromisso político da escola com a sociedade.

Por fim, esperamos que este trabalho possa servir de motivação e estímulo aos que dele vierem a conhecer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allal, L; Cardinet, J & Perrenoud, P. (1989) (Orgs.), *A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado*. Coimbra: Almedina.
- Antunes, C. A. (2010). *Avaliação da aprendizagem escolar*: fascículo 11. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Anunciação, A. M. (2003) Chagas. *Segmentos socioespaciais urbanos do Cohatrac*: gênese e dinâmica da unidade do Novo Cohatrac. São Luís – MA. Monografia (Licenciada em Geografia), Universidade Federal do Maranhão.
- Azevedo, M. A. (2010). *Avaliação Do Programa Escola Ativa como Política Pública para Escolas do Campo com Turmas Multisseriadas: A Experiência Em Jardim Do Seridó/Rn (1998-2009)*. Tese apresentada e submetida à comissão examinadora como requisito parcial para a obtenção do grau de doutor em educação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Barbosa, F. R. P. (2011). *Avaliação da Aprendizagem na Formação de professores: teoria e prática em questão*. Porto Alegre: UFRGS, 2011, 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Barreira, C. & Pinto, J. (2005). A investigação em Portugal sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos (1990-2005). *Investigar em Educação*, 4, 21-105.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning, *Assessment in Education*, Vol.5, p. 7-71.
- Bloom, B. S. (1988). *Taxionomia de objetivos educacionais*. Porto Alegre: Globo.

- Bloom, B. S.; Hastings, J. T. & Madaus, G. F. (1983). *Evaluación del aprendizaje*. Argentina: Troquel.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1999). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editor.
- Bonniol, J. J. (1989). Sur les regulations du fonctionnement cognitif del'élève: Contribution à une theorie de l'évaluation formative. *Atelier de recherche sur l'évaluation des résultats scolaires: Motivations et réussite des élèves* (Liège, 12-15 Septembre 1989). Strasbourg: Conseil de L'Europe.
- Bourdieu P. & Passeron, J.C, (1982). *A reprodução; elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Bradfield, J. M. & Moredock, H. S. (1963). *Medidas e Testes em Educação*. Rio de Janeiro. Fundo de Cultura.
- Bragança, R. C. M. (2010). *Um modelo de avaliação*. Universidade Federal Fluminense – UFF, 2010. Disponível em: <<http://www.lanteuff.org>>. Acesso em 26 out. 2016.
- Campbell, D.T, & Fiske, D.W. (1959). Convergent and ant Validation by the Multitrait-multimethod Matrix. *Psychological Bulletin*, 56(2).
- Cardinet, J. (1991). L'apport sociocognitif à la régulation interactive. In J. Weiss(Ed.), *L'évaluation: Problème de Communication*. Cousset (Fribourg): Delval.
- Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar: breve análise de práticas correntes de avaliação. In: *Avaliação das aprendizagens: das concepções as práticas*. Ministério da Educação. Portugal.
- Coutinho, C. P. (2004). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.

- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. (2006). *Disciplina e a prática da pesquisa qualitativa*. In: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. (orgs). *Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed.
- Dias Sobrinho, J. (1997). *Avaliação Quantitativa e Avaliação Qualitativa: Interações e Ênfases*. In: Sguissardi, V. *Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação*. Campinas: Autores Associados.
- Dias Sobrinho, J. (2002). *Universidade e Avaliação: entre a ética e o mercado*, Florianópolis: Insular.
- Esteban, M. T. (org.) (2012). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP & A.
- Fernandes, D (2008). *Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens* [Versão eletrónica]. Acedido em 12 de abril de 2016, em: <<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5526/1/Para%20uma%20teoria%20da%20avaliac%CC%A7a%CC%83o%20no%20domi%CC%81nio%20das%20aprendizagens.pdf>>.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias práticas e políticas*. Cacem: Texto Editor.
- Fernandes, D. (2006). *Para uma teoria da avaliação formativa*. [Versão eletrónica]. *Revista Portuguesa de Educação*, 2006, 19(2), pp.21-50. Acedido em 12 de julho de 2016 em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1454/1454.pdf>>
- Ferreira, A. T. B. & Leal, T. F. (2007). *Avaliação na escola e o ensino de língua portuguesa: introdução ao tema*. In: Marcuschi, B; Suassuna, L. (Orgs.). *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Artmed.
- Freire, P. (1981). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.

- Freire, P. (1996). *Sobre Educação: Diálogos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1998). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gadotti, J. S. (1984). *Questão Político-educacional*. São Paulo: Cortez.
- Gamboa, S. S. (2001). Quantidade-quantidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: Santos Filho, J. C (Org.). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. 4.ed. São Paulo: Cortez.
- Gandin, D. (1983). *Planejamento como prática educativa*. Edições Loyola. São Paulo: Brasil.
- Gimeno, S. & Pérez, Gómez, A. (1996). *Compreender e transformar o ensino*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gipps, C. (1994). *Beyond Testing: Towards a Theory of Educational Assessment*. Londres: Falmer.
- Gipps, C. (1999). Socio-cultural aspects of assessment. In A. Iran-Nejad & P. Pearson (Eds.), *Review of Research in Education*, 24. Washinton, DC: AERA.
- Giroux, H. (1983). *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition* South Hadley, MA: Bergin and Garvey.
- Haydt, C. (2000). *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Ática.
- Hoffmann, J. (2005). *Avaliar para Promover*. Porto Alegre: Mediação.
- Hoffmann, J. (2012). *Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à Universidade*. Porto Alegre: Mediação.
- Hoffmann, J. (2013). *Avaliação: Mito & Desafio – uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação.

- Hypolito, J.A.M. (2007). A avaliação como instrumento de gestão. In: Fleury, M. T. L. *As pessoas na organização*. São Paulo:Gente.
- Kraemer, M. E. P. (2006) Avaliação da aprendizagem como construção do saber. Revista eletrônica: *Educación Superior. Investigaciones y Debates*, 2006. Disponível em:<<http://integral.objectis.net/AvaliarSaberes>>.Acedido em 10 de out de 2016.
- Lakatos, E. M. & Marconi, M. A. (1992). *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Atlas
- Lapassade, G. (2012). *As Microsociologias*.Rio de Janeiro: Liber Livro.
- Laville, C. & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Belo Horizonte: UFMG.
- Leite, C. M. & Fernandes, P. (2013). *A avaliação das aprendizagens dos alunos: novos contextos, novas práticas*. Porto: Edições Asa.
- Libâneo, J. C. (1994). Avaliação escolar. In: *Didática: Coleção Magistério – 2º grau – Série Formação do Professor*. São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J. C. (1999). *Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas*. Rio de Janeiro: Anais do X Endipe.
- Libâneo, J. C. (2001). *Pedagogia e Pedagogos: para quê?*. São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J. C. (2005). *Educação escolar, políticas, estruturas e organização*. SP: Cortez.
- Lima, P. G. & Santos, S. M. dos. (2007). O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. *Educare et Educare: Revista em Educação, Cascavel*, v. 2, n. 4, p. 77- 90, jul./dez.
- Lincoln, Y. & Guba, E. G. (1985). *Metodologia da Pesquisa Qualitativa*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

- Luck, H. (1999). *Cocepções e processos democráticos de gestão educacional*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Luckesi, C. C. (1998). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Editora Cortez.
- Luckesi, C. C. (2011). *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.
- Luckesi, C. C. (2011). *Verificação ou avaliação: o que prática a escola?* Porto Alegre: Artmed.
- Lüdke, M. & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Maranhão (2010). *Proposta Curricular do Estado do Maranhão*. São Luís: Seduc.
- Maranhão (2012). *Proposta Curricular do Estado do Maranhão*. São Luís: Seduc.
- Martins, G. A. (2008). *Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Martins, J. & Bicudo, M. A. V. (1989). *A Pesquisa Qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos*. São Paulo: EDUC/Moraes.
- Meirieu, P. (2005). *O cotidiano da escola e da sala de aula o fazer e o compreender*. Porto Alegre: Artmed.
- Milles, M. B. & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods*. N Y. Sage Publicaciones.
- Minayo, M. C. de S. (2008). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec/Abrasco.
- Minayo, M. C. de S. (2010). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes. Rio de Janeiro: DP&A.

- Moretto, V.P. (2008). *Construtivismo: a construção do conhecimento em aula*. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003.
- Nascimento, A. D. & Hethowski, T. M. (2009). *Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas*. Salvador: EDUFBA.
- Oliveira, F. F. (2004). Dialogando sobre educação, educação física e inclusão escolar. *Revista Digital*. Buenos Aires. Ano. 8, nº51. Homepage: www.efdeportes.com.
- ONU. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível em: <http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>. Acedido em 29 jan. 2017.
- Paro, V. H. (2001). *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo Cortez.
- Perrenoud, P. (1998). *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.
- Presidência da República (1992). Decreto nº 591, de 6 de julho de 1992. Atos Internacionais. *Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais*. Promulgação. Brasília: Diário Oficial da União.
- Presidência da República (2000). *Educação para Todos: avaliação da década*. Brasília: MEC/INEP.
- Presidência da República (2002). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF.
- Presidência da República (2010). Conferência Nacional de Educação (CONAE). *Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias*. Documento Final. Brasília: MEC.
- Presidência da República. (1988). *Constituição da República Federal do Brasil*. Diário Oficial da União, Brasília.

- Presidência da República. (1996). Lei nº 9.394 Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* – LDB. Brasília: Diário Oficial da União.
- Presidência da República. (1997). Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. *Parecer nº 5 de 1997*. Brasília: Diário Oficial da União.
- Presidência da República. (1997). Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. *Parecer nº 12 de 1997*. Brasília: Diário Oficial da União.
- Presidência da República. Lei nº 13.005. (2014). Aprova o *Plano Nacional de Educação – PNE* e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília.
- Projeto Político-Pedagógico do Colégio Solução Maranhense* (2013). São Luís-MA.
- Rabelo, E. H. (1999). *Avaliação: novos tempos, novas práticas*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Robbins, S. P.; Judge; T. A. & Sobral, F. (2010). *Comportamento Organizacional*. São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Romão, J. E. *Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2011.
- Ross, D. & Kyle, D. (1992). *Reflective Teaching for Students Empowerment*. New York: Mikemillan.
- Rudio F. V. (1986). *Introdução ao projeto de pesquisa científica*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Sander, B. (2007). *Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento*. Brasília: Liber Livro.

- Sant'Anna, I. M. (2001). *Por que avaliar e como avaliar*. 7. ed. Petrópolis - RJ: Vozes.
- Santos, B. S. (1999). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal.
- Saul, A. M. (2009). *Avaliação Emancipatória: desafio a teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez.
- Saviani, C. A. *Avaliação e o ensino aprendizagem*. São Paulo: Ed. Ática, 2003, p. 218.
- Saviani, D. (1999). *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 32 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- Schön, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In Nóvoa, A. *Os Professores e a sua Formação* (pp. 77-91). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Scriven, M. (1967). *The Methodology of Evaluation* (AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, Nº. 1). Chicago IL: Rand McNally.
- Scriven, M. (1994). *Evaluation as a discipline*. Studies in Educational Evaluation, 20.
- Scriven, M. (2000). Evaluation ideologies. In D. Stufflebeam, G. Madaus & T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*(Segunda edição). Boston: Kluwer.
- Silva, C. S. (1991). *Medidas e avaliação em educação*. Petrópolis: Vozes.
- Souza, A.R. (2006). *Gestão e Avaliação da Escola Pública: Gestão Democrática da Escola Pública*. Curitiba: Editora UFPR.
- Spradley, James P. (1980). *Participant Observation*. Orlando- Florida. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

- Stake, R. (2011). *Estudando como as coisas funcionam*. São Paulo: Cortez.
- Stufflebeam, D. L., & Webster, W. J. (1988). Evaluation as an administrative function. In N. Boyan (Ed.), *Handbook of research on educational administration*. White Plains: NY: Logman.
- Tardiff, M. & Lessard, C. (2008). *O trabalho docente – elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes.
- Teixeira, A. (1961). Uma experiência de educação primária integral no Brasil. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*. Brasília, n. 87, v. 38, p. 22-23.
- Teixeira, J. & Nunes, L. (2008). *Avaliação escolar: da teoria à prática*. Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Trindade, R., & Cosme, A. (2010). *Educar e aprender na escola. Questões, desafios e respostas pedagógicas* (F. M. Leão Ed.). V N Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Vasconcellos, C. dos S. (1993). *Construção do conhecimento em sala de aula*. São Paulo: Salesiana Dom Bosco.
- Vianna, H. M. (2000). Avaliação: considerações teóricas e posicionamentos. In: Vianna, H. M. *Avaliação educacional: teoria, planejamento, modelos*. São Paulo: Ibrasa.
- Vigotski, L. S. (1998). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Zabala, A. (1995). *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

ANEXOS

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando junto ao Mestrado em Estudos Profissionais Especializados em Educação: Especialização em Administração das Organizações Educativas, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, uma pesquisa intitulada “Avaliação das aprendizagens em uma escola da rede privada no município de São Luís-Maranhão” e queremos convidá-lo(a) a participar da mesma. A pesquisa tem por objetivo fornecer dados sobre a gestão da avaliação das aprendizagens. Sua participação é opcional. Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubesse que a análise dos resultados obtidos através do questionário e da entrevista serão utilizadas na elaboração dessa Dissertação de Mestrado, podendo ser divulgados em periódicos ou congressos científicos, com garantia de identidade preservada dos sujeitos envolvidos. Para autorizar sua participação preencha o espaço abaixo:

Eu, _____ portador(a) do RG: _____ aceito participar da pesquisa acima especificada. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e estou ciente de que minha desistência poderá ocorrer a qualquer momento sem que ocorram quaisquer prejuízos. Declaro, ainda, estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido(a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa. Certas de podermos contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para qualquer esclarecimento.

Mestranda Investigadora: Gisele Alvina Leite da Silva

Data: ____/____/____

Assinatura do(a) Participante

APÊNDICE B – GUIÃO PROFESSORES

Objetivo 1 – Conhecer os tipos e modalidades de avaliação desenvolvida na escola investigada.

1. Gostaria de conhecer sua opinião sobre os tipos de avaliação desenvolvidos na escola que você trabalha?
2. Considera que tais avaliações são as convenientes para conhecer o nível de aprendizagem de seus alunos?
3. Quais os tipos de avaliação que você utiliza mais ou menos em suas atividades letivas?

Objetivo 2 – Identificar se a avaliação desenvolvida nesta escola contribui para a aprendizagem dos alunos.

1. Que motivos levam os professores a utilizarem quase somente provas objetivas na avaliação das aprendizagens?
2. Como avalia o esforço pedagógico dos gestores escolares para proporcionar aos professores condições necessárias para avaliar seus alunos?

Objetivo 3 – Caracterizar a gestão da avaliação das aprendizagens nessa escola.

1. O que é que tem sido feito pelos gestores para melhorar a avaliação das aprendizagens? Os resultados são positivos ou negativos? Explique.
2. Em relação ao que lhe perguntei quer acrescentar alguma coisa ou quer corrigir alguma informação que tenha dado?

APÊNDICE C – GUIÃO GESTORES ESCOLARES

Objetivo 1 - Conhecer os tipos e modalidades de avaliação desenvolvida na escola investigada.

1. Gostaria de conhecer sua opinião sobre os tipos de avaliação desenvolvidos na escola que você trabalha?
2. Considera que tais avaliações são as convenientes para conhecer o nível de aprendizagem de seus alunos?
3. Quais os tipos de avaliação que são utilizadas nas atividades escolares por seus professores?

Objetivo 2 – Identificar se a avaliação desenvolvida nesta escola contribui para a aprendizagem dos alunos.

1. Gostaria de conhecer a sua opinião acerca da importância que da avaliação das aprendizagens nesse contexto escolar.
2. Que motivos levam os professores a utilizarem quase somente provas objetivas na avaliação das aprendizagens?
3. Como avalia o esforço pedagógico dos gestores escolares para proporcionar aos professores condições necessárias para avaliar seus alunos?

Objetivo 3 – Caracterizar a gestão da avaliação das aprendizagens nessa escola.

1. O que é que tem sido feito pelos gestores para melhorar a avaliação das aprendizagens? Os resultados são positivos ou negativos? Explique.
2. Em relação ao que lhe perguntei quer acrescentar alguma coisa ou quer corrigir alguma informação que tenha dado?

APÊNDICE D – GUIÃO PARA OS ALUNOS

Objetivo 1 - Conhecer os tipos e modalidades de avaliação desenvolvida na escola investigada.

1. Gostaria de conhecer sua opinião sobre os tipos de avaliação desenvolvidos na escola que você trabalha?
2. Considera que tais avaliações são boas para conhecer o nível de aprendizagem de seus alunos?
3. Quais os tipos de avaliação que seus professores mais utilizam em suas atividades letivas?

Objetivo 2 – Identificar se a avaliação desenvolvida nesta escola contribui para a aprendizagem dos alunos.

1. Que benefícios você reconhece na avaliação das aprendizagens nessa escola? Que vantagens e que desvantagens trazem para o processo de aprendizagem?
2. Que motivos levam os professores a utilizarem quase somente provas objetivas na avaliação das aprendizagens?

Objetivo 3 – Caracterizar a gestão da avaliação das aprendizagens nessa escola.

1. O que tem sido feito pelos gestores para melhorar a avaliação das aprendizagens?
2. Em relação ao que lhe perguntei quer acrescentar alguma coisa ou quer corrigir alguma informação que tenha dado?

APÊNDICE E – CADERNO DE CAMPO

**INSTITUTO POLITÉCNICO DO PORTO
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM EDUCAÇÃO:
ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS**

CADERNO DE CAMPO

Avaliação das aprendizagens em uma escola da rede privada no município de São Luís-Maranhão

Gisele Alvina da Silva Dias

REGISTROS DAS VISITAS À ESCOLA

DIA 03/02/2015

Chego à escola às 7 horas da manhã e me dirijo a Direção Geral da escola para apresentar meu pedido de autorização para pesquisas na instituição de ensino. Fui informada que a direção estava reunida com a equipe pedagógica para organizar e direcionar as ações do Encontro Pedagógico para o ano letivo que se iniciaria.

Após o encerramento da reunião fui recebida pela Diretora Geral que é a sócia majoritária dessa escola, uma espécie de proprietária fundadora, segundo informações dadas pelo porteiro. A referida senhora pediu desculpas pela demora e me explicou que o início e término de ano letivo é sempre dessa forma. Por outro lado, atendeu minhas solicitações de poder utilizar a escola como lugar de pesquisa de campo para coleta de dados, com objetivo de subsidiar a fundamentação teórica e empírica, na elaboração da minha dissertação de Mestrado.

A Direção fez questão de mostrar as instalações do estabelecimento de ensino e narrar sobre sua trajetória dentro da instituição, que como gestora desta escola, está a frente a mais de uma década que assumiu o cargo de Direção Geral bem como ao mesmo tempo procurou se qualificar em Pedagogia para contribuir de uma forma melhor na gestão da escola, que para ela é um sonho realizado desde a sua adolescência e que por isso dedica sua vida a essa empresa. Por todos esses anos muitas foram às dificuldades e conquistas, enfatizou a gestora. Observo com mais atenção e vejo nos bancos externos do corredor das salas, pais e responsáveis sentados para efetivar a matrícula dos seus filhos. Retornamos à sala da Direção e ela me apresenta a equipe de supervisores que estão reunidos fechando os últimos detalhes para a formação que será realizada na próxima semana. Perguntei se poderia participar da formação de professores, elas não fizeram objeção e me disseram que esse ano o Encontro Pedagógico estaria mais extenso, pelo fato de precisarem trabalhar as novas diretrizes curriculares que vão permear todo o processo ensino aprendizagem da rede estadual de ensino, fiquei muito entusiasmada e curiosa para saber como seria recebida a nova proposta pelo corpo docente e discente da escola. Perguntei sobre meu objeto de estudo avaliação das aprendizagens e a mesma me informou que são avaliações normais com provas, trabalhos de pesquisas e estudo de campo e que provas bimestrais aplicadas durante uma semana a todos os alunos. Acertei que meus dias de visita à escola seriam inicialmente uma ou duas vezes por semana.

Dia: 10/02/2015

Cheguei a escola as 14:00 horas a gestora tratava da pintura do prédio na parte externa (fachada da escola) e as supervisoras organizavam o material dos professores para o ano que se iniciava. Ao reiniciar nosso diálogo perguntei a gestora se a escola teria o Projeto Político Pedagógico, ela imediatamente apresenta o documento que está sob a mesa, o qual seria parte da elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, destacando

inclusive as dificuldades em ter a participação dos segmentos sociais da escola na construção do PPP, enfatizando que por ser uma escola privada as pessoas não se sentem participantes das ações escolares e que da parte dela esforços estavam sendo feito para alcançar essa colaboração com vistas a uma escola democrática.

Sobre o tema avaliação tenho tocado no assunto, mas tenho sentido certa reserva, inclusive alegando que as avaliações são rotineiras, mas que no início do ano letivo as mesmas ainda estas longe de se iniciarem. Fui embora às 17 horas.

Dia: 17/02/2015

Neste dia cheguei à escola às 13:00 horas, e todos estão no auditório organizando o espaço para o Encontro Pedagógico 2015, que será realizado no auditório. A escola organiza essa atividade por turno de trabalho. Nesse momento, os professores chegam e ficam reunidos na sala dos professores, num clima descontraído de retorno das férias. Chego neste ambiente na companhia da supervisora escolar e sou apresentada aos presentes, que imediatamente querem saber o tema da minha dissertação. Eles então falam que estou no local correto para tirar minhas dúvidas e ser orientada.

Um professor de História mostra-se receptivo e diz que está a disposição para falar do tema avaliação, porém disse que precisaríamos marcar um dia específico para tratarmos desse assunto, pois naquele momento ficaria muito atribulado. Havia naquele dia um clima de respeito e afetividade entre o grupo.

Iniciou-se o encontro com a apresentação da Gestão Geral, apresentando formalmente os professores novatos e minha apresentação como pesquisadora. Passaram um vídeo, assim como gráficos de rendimento de aprovados, reprovados e taxa de evasão, e foi apresentado o Calendário do ano em curso e o horário de aulas ,que agora serão 03 dias por semana para cada professor, em contrapartida teremos o 7º horário, visto que a disciplina Espanhol é obrigatória. Fim do encontro às 12 horas.

Dia: 18/02/2015

No dia anterior fiquei sabendo que aquela semana era de formação e hoje os professores já estavam organizados em grupos, para socializar o material que seria apresentado neste dia. O tema versava sobre As Novas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio e o material utilizado era originário do site do Ministério de Educação- MEC. No entanto nessa formação não falaram sobre avaliação. O assunto tratado era o papel da escola, aprender, ensinar, método didático, metodologias de ensino, interdisciplinaridade, matrizes disciplinares. Os grupos estavam entusiasmados com as apresentações que transcorreram dentro da normalidade. A supervisora pediu que os professores fossem pegar seus livros para a organização do Planejamento para o ano em curso. E os mesmos foram direcionados a planejar por área do conhecimento e dentro da nova perspectiva das diretrizes curriculares, além da adaptação de conteúdos significativos para aprendizagem dos alunos. Encerrou-se o encontro desse dia, porém como atividade para casa, todos deveriam pensar em propostas de atividades para serem realizadas durante o ano em curso. Sai do encontro e agendei com a supervisão o retorno no dia seguinte.

Dia: 19/02/2015

Durante toda a tarde desse dia, os professores organizaram seu planejamento com base em um modelo de plano de curso bimestral apresentado pela supervisão. Os professores sugeriram algumas ideias para a organização do ano letivo, destacando que as avaliações como provas, trabalhos de pesquisa e simulados que já acontecem deveriam permanecer, só ressaltando o simulado para os alunos do terceiro ano, visto que o ENEM precisaria ser reforçado nessa etapa. Encerrei minha visita às 15 horas.

Dia: 06/03/2015

Esse foi o dia do início das aulas no início das aulas para o ano letivo em curso, havia um clima de reencontro entre os alunos, professores e funcionários, todos satisfeitos com o ambiente de trabalho, recebendo boas

vindas da gestora e a supervisora conversando com os professores para acertar os detalhes para esse primeiro contato com os alunos, a sirene tocou e todos foram para suas respectivas salas. A programação previamente organizada transcorre dentro da normalidade. Percebi que o Regimento da Escola encontra-se afixado em forma de banner na entrada da escola, para quaisquer dúvidas ou eventualidades.

Nesse mesmo dia à tarde passaram vídeo sobre a história da escola. Encerrei minhas atividades de observação neste dia às 16:00 horas.

Dia: 14/03/2015

Fui convidada pela Direção da Escola para participar da primeira reunião de pais e mestres, onde na oportunidade seria apresentado aos pais o regimento da escola e normas de funcionamento, como também a prestação de contas do ano anterior que justificava o aumento das mensalidades nesse ano. A reunião transcorreu dentro da normalidade, onde a Diretora Geral apresentou à escola e os professores pelo filme exibido, pois os mesmos estavam em sala de aula. Tirou dúvidas sobre fardamento e emissão de carteiras estudantis. Fala da reforma no laboratório de ciências e do auditório. São objetivos do colégio:

- I. Formar homens e mulheres, cidadãos, profissionais, seres histórico-sociais, capazes de contribuir para a transformação da realidade, atuando de modo ético e competente;
- II. Educar para o reconhecimento das diferenças e sua aceitação, com vistas à construção de uma relação de respeito e convivência que não compactua nem camufla qualquer forma de preconceito, discriminação e exclusão;
- III. Promover a consolidação da educação básica, possibilitando o prosseguimento de estudos e a preparação para o trabalho para que atuem de modo a transformar a realidade que ora se apresenta, exercendo o papel efetivo de cidadão;

- IV. Superar a dualidade entre formação geral e a formação específica, contribuindo para a formação de profissionais cuja capacidade de inserção no mundo produtivo exceda à tática e possua criatividade, autonomia e domínio intelectual, necessários à compreensão das relações decorrentes do modo de produção social e suas contradições (PPP, 2013).

O Colégio Solução Maranhense possui laboratórios de biologia e de informática, matemática e outras áreas, disponibiliza uma sala de recursos audiovisuais que é utilizado também como auditório, duas quadras esportivas, vestiários, estacionamentos, pátios, cantina, recursos de internet, uma sala de professores, uma sala climatizada para reuniões, uma sala de reprografia, uma sala para a supervisão, uma sala para secretaria, um refeitório, uma sala da direção geral, banheiros feminino e um masculino, vinte salas de aula, uma cozinha equipada para fazer refeições e uma lanchonete.

Os pais se mostraram bastante entusiasmados com a escola, e muitos deram depoimentos que escolheram matricular seus filhos na mesma, por terem referência do trabalho desenvolvido pela Direção e seu corpo docente.

É dada a palavra a Supervisão Pedagógica, que apresenta o Calendário do ano letivo e suas principais atividades, pede a participação dos pais na educação dos filhos, e que a escola está aberta para quaisquer dúvidas ou sugestões. A reunião foi encerrada com um lanche aos presentes.

Dia: 28/03/2015

Retorno à escola para fazer meu trabalho de observação e levantamento de material sobre meu tema. Solicito a gestora e a supervisora um tempo para me falarem de avaliação na escola. Estas afirmam que a avaliação é diagnóstica, e cumulativa, ou seja, vai acumulando as tarefas feitas pelos alunos e por fim faz a média aritmética das mesmas. Em momento algum falam de avaliação formativa, embora eu tenha perguntado sobre avaliação formativa conforme orienta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Dia: 25/04/2014

Esta semana que é a última do mês corresponde à semana de provas do primeiro bimestre letivo. Pergunto aos alunos o que elas acham da semana de provas e a maioria reclama que a semana de prova resulta em uma concentração de esforços, tendo em vista que os mesmos terão de ter um maior comprometimento com os estudos. Eles têm que se preparar para as avaliações de distintas disciplinas, o que requer força de vontade e determinação para a conquista de bons resultados.

Embora não pareça, a semana de provas não gera acúmulo de tarefas somente para o aluno, pelo contrário, o professor fica sobrecarregado tanto quanto os alunos. Muitos professores trabalham em mais de um colégio, e em cada lugar ministra aulas para diferentes séries. Isso significa que é gerada uma enorme quantidade de provas para serem corrigidas. Além disso, o educador terá que continuar a elaboração de mais provas, atividades e aulas.

Diante do que foi exposto acima, fica claro que não sobra muito tempo para o professor realizar tais tarefas. Assim, muitas vezes, tem que abrir mão de seu repouso aos finais de semanas e feriados, a fim de conseguir entregar as notas no devido tempo propostas pela coordenação.

Tive oportunidade de ver algumas provas, que são de perguntas e respostas objetivas ou na melhor das hipóteses de marcar ou múltipla escolha. Em minha opinião não está implícito nessas provas uma avaliação formativa, pode ser somativa para informar alguns pontos que o aluno conseguiu assimilar sobre os conteúdos ministrados, nada mais que isso.