

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS JATAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO PARA CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

EMYLDES DE LIMA SILVA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E QUALIDADE EDUCACIONAL:
concepções e práticas de professores de Matemática do ensino fundamental I**

JATAÍ
2019

EMYLDES DE LIMA SILVA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E QUALIDADE EDUCACIONAL:
concepções e práticas de professores de Matemática do ensino fundamental I**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Jataí, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação para Ciências e Matemática.

Área de concentração: Ensino de Ciências e Matemática

Linha de Pesquisa: Organização escolar, formação docente e Educação para Ciências e Matemática

Sublinha de pesquisa: Políticas e gestão da educação e da sala de aula

Orientadora: Dra. Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz

JATAÍ

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)

SIL/ava Silva, Emylde de Lima.
Avaliação da aprendizagem e qualidade educacional: concepções e práticas de professores de matemática do ensino fundamental I [manuscrito] / Emylde de Lima Silva. -- 2019.
173 f.; il.

Orientadora: Prof^a. Dra. Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz.
Dissertação (Mestrado) – IFG – Câmpus Jataí, Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática, 2019.
Bibliografias.
Apêndices.

1. Avaliação da aprendizagem. 2. Qualidade educacional. 3. Concepções e prática avaliativas. 4. Matemática. 5. Dissertação. I. Queiroz, Vanderleida Rosa de Freitas e. II. IFG, Câmpus Jataí. III. Título.

CDD 370.13

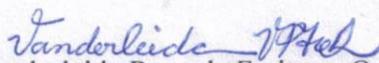
EMYLDES DE LIMA SILVA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E QUALIDADE EDUCACIONAL:
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA DO ENSINO
FUNDAMENTAL I**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Câmpus Jataí, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação para Ciências e Matemática.

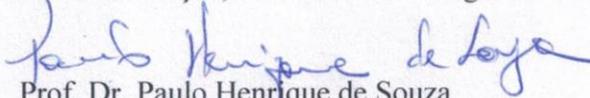
Esta dissertação foi defendida e aprovada, em 13 de dezembro de 2019, pela banca examinadora constituída pelos seguintes membros:

BANCA EXAMINADORA



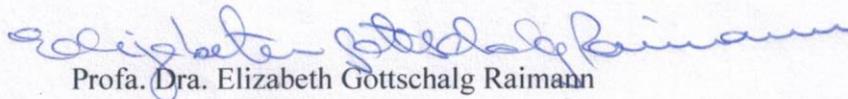
Profª. Dra. Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz
Presidente da banca / Orientadora

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás



Prof. Dr. Paulo Henrique de Souza
Membro interno

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás



Profª. Dra. Elizabeth Götschalg Raimann
Membro externo

Universidade Federal de Goiás

*Ao meu filho **Luan Cruvinel Lima** por ensinar-me o significado do amor incondicional.*

*À minha mãe **Celina de Lima Silva** (in memoriam) que sempre me impulsionou a conquistar meus sonhos.*

AGRADECIMENTOS

A Deus por me capacitar todos os dias a superar minhas limitações e por me fazer suportar tantas dificuldades.

À minha família por me apoiar na realização dos meus sonhos, mesmo quando nem eu acreditava mais que eles poderiam ser realizáveis. Em especial ao meu filho, Luan Cruvinel Lima, um adulto em corpo de criança, que vive me surpreendendo com palavras e atitudes, e ao meu marido Osmano Cruvinel dos Santos por vivenciar meus problemas, presenciar minhas dores e por optar por nossa família e aprender a cuidar de mim e do nosso Luan. Dedico também ao meu irmão Júnior, à minha madrinha (minha segunda mãe) e aos muitos amigos (Dany, Aurilene, entre tantos) que sempre me fortaleceram nessa difícil caminhada. Agradeço pelo esforço para tentarem compreender minhas ausências e frustrações.

À minha orientadora, Profa. Dra. Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz por ser quem ela é e por se comprometer inteiramente com minha formação, me oportunizando vivenciar na íntegra o processo avaliativo na concepção formativa.

Às amigas construídas no decorrer do curso, em especial, à Eveline da Silva Gontijo Moreira, por insistir que eu “posso”, mesmo quando tudo diz que não... (Ela sabe do que falo).

À Família Clóvis Leão de Almeida, pelo companheirismo, respeito e pela amizade que nos mantém unidos. Imensamente grata pelo convívio com cada um... Vocês fazem com que eu me sinta VIVA!

Aos professores da rede municipal de ensino de Rio Verde/GO pela oportunidade de me permitir conhecer suas concepções e práticas de avaliação de aprendizagem e por juntos adentrarmos à perspectiva formativa com vistas à qualidade social.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG) por reconhecer a relevância da pesquisa realizada e me oferecer recursos para colocá-la em prática e me dedicar aos estudos.

Aos professores Dra. Elizabeth Gottschalg Raimann e Dr. Paulo Henrique de Souza pelas contribuições na elaboração deste trabalho, atuando na banca do exame de qualificação e exame de defesa, investindo em minha formação.

A todos os professores do Programa de Mestrado em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Jataí, que muito contribuiram com minha formação e com meu desenvolvimento como ser humano.

“A vida não cabe no Lattes.”

(Autoria desconhecida)

RESUMO

Esta pesquisa, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Goiás, Câmpus Jataí, na linha de pesquisa Organização escolar, Formação docente e Educação para Ciências e Matemática, teve como objetivo compreender as concepções e práticas avaliativas dos professores de Matemática dos anos finais do ensino fundamental I da rede pública municipal de Rio Verde/GO e a concepção de qualidade educacional com a qual essas concepções e práticas se vinculam. Com base nos pressupostos do materialismo histórico dialético, adotou-se a metodologia da pesquisa do tipo estudo de caso. Os instrumentos utilizados foram: memorial descritivo, questionário, observação direta e entrevista semiestruturada. Como objetivos específicos foram estabelecidos: discutir o papel das políticas educacionais e os sentidos de avaliação e de qualidade educacional que elas impõem e os efeitos práticos desses sentidos no trabalho docente; apresentar, com base na literatura pedagógica de perspectiva crítica, as concepções de avaliação da aprendizagem segundo o enfoque neoliberal e o crítico-dialético e as práticas avaliativas mais comumente empregadas no processo de ensino-aprendizagem nas escolas brasileiras sob a égide das políticas neoliberais; analisar como os professores de Matemática da rede municipal de Rio Verde/GO concebem avaliação da aprendizagem e como utilizam os resultados das atividades avaliativas dos alunos; elaborar um minicurso sobre avaliação da aprendizagem escolar e desenvolvê-lo com os participantes da pesquisa; construir, com os participantes da pesquisa, instrumentos avaliativos para orientar o processo de ensino-aprendizagem de matemática e reuni-los num portfólio. Os resultados indicaram que, no contexto estudado, predominam concepções e práticas de avaliação vinculadas à concepção de qualidade educacional de perspectiva hegemônica, em que os interesses da classe dominante se sobrepõem aos da classe trabalhadora, determinando, por meio das políticas, o que ensinar, o que, por que e como avaliar a aprendizagem. O minicurso, proposto como produto educacional, teve como objetivo promover uma reflexão coletiva, de caráter teórico-prático, sobre as concepções e as práticas de avaliação mais presentes nas escolas e a construção de instrumentos avaliativos orientados por uma perspectiva formativa, oportunizando o repensar das concepções e das práticas em vista de uma educação emancipadora.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Qualidade educacional. Concepções e práticas avaliativas. Matemática.

ABSTRACT

This research, developed in the Postgraduate Program in Science and Mathematics Education of the Federal Institute of Goiás, Câmpus Jataí, in the Professional Master in Science and Mathematics Education course, in the research line School Organization, Teacher Education and Science Education and Mathematics, aimed to understand the conceptions and evaluative practices of mathematics teachers of the final years of elementary school I of the municipal public network of Rio Verde / GO and the conception of educational quality to which these conceptions and practices are linked. Based on the assumptions of dialectical historical materialism, the case study research methodology was adopted. The instruments used were: descriptive memorial, questionnaire, direct observation and semi-structured interview. As specific objectives were established: discuss the role of educational policies and the meanings of evaluation and educational quality that they impose and the practical effects of these meanings on teaching work; to present, based on the critical perspective pedagogical literature, the concepts of assessment of learning according to the neoliberal approach and the critical-dialectical and the evaluative practices most commonly employed in the teaching-learning process in Brazilian schools under the aegis of neoliberal policies; to analyze how mathematics teachers of Rio Verde / GO municipal network conceive learning assessment and how they use the results of students' evaluation activities; develop a short course on assessment of school learning and develop it with the research subjects; build, with the research subjects, evaluative tools to guide the process of teaching and learning mathematics and gather them in a portfolio. The results indicated that, in the studied context, there are predominant conceptions and evaluation practices linked to the conception of educational quality from a hegemonic perspective, in which the interests of the ruling class overlap with those of the working class, determining, through policies, what to teach, what, why and how to evaluate learning. The short course, proposed as an educational product, aimed to promote a collective reflection, of theoretical and practical character, on the conceptions and evaluation practices most present in schools and the construction of evaluative instruments guided by a formative perspective, allowing the rethinking of conceptions and practices in view of an emancipating education.

Keywords: Learning assessment. Educational quality. Conceptions and evaluative practices. Mathematics.

APÊNDICES E ANEXOS

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	117
Apêndice B – Termo de Anuência da Instituição.....	118
Apêndice C – Orientações para elaboração do memorial descritivo no primeiro encontro de HTPC.....	119
Apêndice D – Questionário	121
Apêndice E – Roteiro da entrevista semiestruturada.....	126
Apêndice F – Produto educacional	127
Anexo A – Memorial descritivo	154
Anexo B– Texto do primeiro encontro de HTPC	161
Anexo C– Música do segundo encontro de HTPC	166
Anexo D– Parecer 005/2015 - Conselho Municipal de Educação de Rio Verde (COMERV)	167

LISTA DE SIGLAS

AL	América Latina
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BIRD	Banco Mundial (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento)
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CFE	Conselho Federal de Educação
CRECE	Coordenadoria Regional de Educação, Cultura e Esporte
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EPCL	Pseudônimo usado para se referir à escola onde a pesquisa ocorreu
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
GO	Goiás
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JK	Juscelino Kubitschek
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MHD	Materialismo Histórico Dialético
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OI	Organizações Internacionais
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
OS	Organizações Sociais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: SENTIDOS E EFEITOS	18
2.1 As políticas educacionais (1990-2017) e as inflexões na avaliação da aprendizagem	19
2.2 A avaliação da aprendizagem e a qualidade educacional	33
2.2.1 Qualidade educacional de orientação neoliberal: qualidade total	34
2.2.2 Qualidade educacional socialmente referendada: qualidade social	38
2.2.3 Qualidade educacional no PNE 2014-2024 e na BNCC	40
2.3 A responsabilização dos professores pelos resultados educacionais satisfatórios.....	43
3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	50
3.1 Concepções de avaliação da aprendizagem escolar	50
3.1.1 Avaliação Diagnóstica.....	53
3.1.2 Avaliação Classificatória.....	56
3.1.3 Avaliação Formativa	59
3.2 Práticas avaliativas empregadas no processo de ensino-aprendizagem	64
4 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E QUALIDADE EDUCACIONAL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS	69
4.1 Percurso metodológico: método e procedimentos.....	69
4.2 Processo de seleção dos participantes da pesquisa e definição da amostra ...	76
4.3 Resultados e Análise	77
4.3.1 Avaliação da aprendizagem de conteúdos matemáticos: concepções e práticas de professores do ensino fundamental I	84
4.3.2 Qualidade educacional: concepções de professores do ensino fundamental I 87	
4.4 Avaliação da aprendizagem em perspectiva formativa: construindo instrumentos para avaliação de conteúdos matemáticos	90
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	110
APÊNDICES.....	116
ANEXOS	153

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Goiás, Câmpus Jataí, no curso de Mestrado Profissional em Educação para Ciências e Matemática, na linha de pesquisa Organização escolar, Formação docente e Educação para Ciências e Matemática, teve como objetivo compreender as concepções e práticas avaliativas dos professores de Matemática dos anos finais do ensino fundamental I da rede pública municipal de Rio Verde/GO e a concepção de qualidade educacional com a qual essas concepções e práticas se vinculam. A avaliação, nessa perspectiva, corresponde a uma prática docente configurada como uma ação intencional transformadora, cujas prioridades são a aprendizagem do aluno, a regulação do ensino e principalmente a superação de dificuldades relativas ao processo ensino-aprendizagem.

O interesse em estudar esta temática no mestrado originou-se de minha experiência profissional que quase sempre ocorreu nos anos finais do ensino fundamental. Ao atuar como professora, coordenadora e diretora de escolas da rede pública municipal de Rio Verde/GO, passei a refletir sobre minha prática e a de meus colegas de trabalho, principalmente no que se referia às práticas de avaliação da aprendizagem. As nossas ações quanto à avaliação nem sempre se vinculavam ao pleno desenvolvimento do aluno, visando mais a mensurar aprendizagens do que a promover a formação na integralidade. O processo avaliativo se confundia muito com o processo classificatório de caráter punitivo, o que, se sabe pela teoria pedagógica, distancia o professor da sua real função de formar pessoas para a emancipação e para a prática social transformadora da realidade. Diante dessas constatações, senti-me desafiada a buscar compreender a avaliação da aprendizagem por meio de uma pesquisa em estudos de pós-graduação, com a perspectiva de transformar não somente minhas próprias concepções e práticas, mas também a de colegas que participassem da pesquisa.

Assim, em busca de aprofundar minha compreensão sobre a relação entre avaliação da aprendizagem e qualidade educacional, propus esta pesquisa que julgo muito relevante. A relevância acadêmica e científica desta pesquisa se pauta pela necessidade de conhecimentos que revelem a complexa ação do professor de Matemática quanto ao ato de avaliar. Essa prática se caracteriza como o elo que articula a construção de conhecimentos mediados pelo fazer pedagógico e a concretização de aprendizagens. Em outras palavras, o sucesso do aluno no desempenho escolar está relacionado com meios

adequados para isso, o que envolve a transposição didática do professor e a sua capacidade de elaborar instrumentos avaliativos significativos integrados ao processo de ensinar e aprender num dado contexto.

Quanto à relevância social da pesquisa, é oportuno explicitar que ela contribui para esclarecer o propósito da avaliação da aprendizagem nas concepções pedagógicas dominantes na escola e contempla a possibilidade de mudança da prática em vista da oferta de uma educação em que o cidadão receba formação crítica e consciente. Na possibilidade de isso se concretizar, a prática educativa dos professores se converte numa forma de oposição ao sistema de dominação imposto pelo capitalismo expresso em todos os segmentos sociais. A pesquisa, nesse sentido, cumpre o papel de provocar tanto a reflexão dos professores sobre as práticas e as concepções avaliativas como demarca a necessidade de transformar a sociedade a partir da transformação do próprio sujeito.

Entendemos que uma pesquisa educacional, ao desvelar realidades específicas e produzir um conhecimento formal sobre elas, serve não apenas para professores em exercício, mas para toda a sociedade e comunidade escolar. É importante pensar que é na escola que a avaliação da aprendizagem se processa de modo institucionalmente organizado, o que confere à escola a função de preparar o cidadão não para se sobressair nas disciplinas escolares, mas para atuação crítica na vida. Adotar os fundamentos da avaliação da aprendizagem com princípios formativos possibilita ao professor a tomada de consciência dos fatores que interferem negativa e positivamente no modo de ensinar e aprender.

Por considerar a Matemática uma disciplina relevante para o 5º ano, último ano do ensino fundamental I, e para a própria vivência do aluno, torna-se oportuno destacar que no referido ano as atividades exigem conhecimentos adquiridos ao longo do processo educativo institucionalizado oferecido na escola. Isso denota a necessidade de o professor assumir a responsabilidade de preparar o aluno para resolver não apenas cálculos matemáticos, mas situações-problemas que se apresentam no cotidiano, o que exige do professor proceder de modo consciente em todo o fazer pedagógico.

Conhecer as concepções dos professores sobre avaliação da aprendizagem e compreender à qual concepção de qualidade educacional elas se vinculam é de fundamental importância para qualquer intervenção que se pretenda transformadora das concepções e práticas em uma perspectiva emancipadora. Por isso, elegendo um grupo de professores de Matemática como participantes desta pesquisa, propomos investigar o seguinte problema: Quais são as concepções e as práticas de avaliação da aprendizagem

de professores que ministram Matemática nos anos finais do ensino fundamental I da rede pública municipal de Rio Verde/GO e à qual concepção de qualidade educacional tais concepções e práticas se vinculam?

A resposta a este problema nos permitiu apreender o fenômeno estudado pelas categorias ontológicas e reflexivas de historicidade, totalidade, reprodução e práxis educativa. Para tanto, fundamentamo-nos nos pressupostos do método materialismo histórico dialético. A categoria historicidade nos levou a compreender que as concepções bem como as práticas dos professores materializam o papel por eles assumido na sociedade, de modo que as concepções se constituem produtos e produtoras das experiências vividas por eles, concebidos como sujeitos do conhecimento situados social e historicamente. A categoria totalidade exigiu a consideração do fenômeno estudado em suas múltiplas relações e interações com a realidade histórica. Os pormenores, como aspectos sociais, econômicos, formativos e políticos precisam ser considerados como constituintes do fenômeno. Tal compreensão permitiu a análise das concepções e práticas como parte do processo educativo como um todo, evitando a ideia de fragmentação que delimita e impossibilita a compreensão da realidade. Já a reprodução se efetiva na atividade pedagógica, quando o professor reproduz práticas sem nenhuma crítica, adequação ou revisão, e sem indagar a quais intencionalidades seu trabalho efetiva. Quanto à categoria práxis, esta agrega os conhecimentos teóricos e práticos, numa relação de indissociabilidade, em que a ação e a reflexão assumem forma de unidade dialética. Por essas duas últimas categorias, buscamos reconhecer o sentido que a docência assume nas práticas de avaliação da aprendizagem escolar de professores de Matemática.

Para o desenvolvimento da pesquisa, estabelecemos como objetivos específicos: discutir o papel das políticas educacionais e os sentidos de avaliação e de qualidade educacional que elas impõem e os efeitos práticos desses sentidos no trabalho docente; apresentar, com base na literatura pedagógica de perspectiva crítica, as concepções de avaliação da aprendizagem segundo o enfoque neoliberal e o crítico-dialético e as práticas avaliativas mais comumente empregadas no processo de ensino-aprendizagem nas escolas brasileiras sob a égide das políticas neoliberais; analisar como os professores de Matemática da rede municipal de Rio Verde/GO concebem avaliação da aprendizagem e como utilizam os resultados das atividades avaliativas dos alunos; elaborar um minicurso sobre avaliação da aprendizagem escolar e desenvolvê-lo com os participantes da pesquisa; construir, com os participantes da pesquisa, instrumentos avaliativos para orientar o processo de ensino-aprendizagem de matemática e reuni-los num portfólio.

O aporte teórico construído ao longo da realização da pesquisa, em consonância com o método e a metodologia adotados, permitiu qualificar nosso entendimento sobre a avaliação da aprendizagem e a relação desta com a qualidade educacional. Para melhor compreender nosso objeto de pesquisa e buscar respostas para a problemática proposta neste trabalho, adotamos o enfoque metodológico do materialismo histórico dialético a metodologia da pesquisa do tipo estudo de caso. Os instrumentos utilizados foram: memorial descritivo, questionário, observação direta e entrevista semiestruturada.

Os participantes dessa pesquisa são professores de Matemática que atuam nos 4^{os} e 5^{os} anos do ensino fundamental I da rede pública municipal da cidade de Rio Verde/GO. Eles foram indicados por pseudônimos e a escola pela sigla EPCL.

A pesquisa ocorreu em seis etapas. Na primeira etapa, iniciamos o levantamento das produções sobre o tema para construção do referencial teórico. Buscamos estudos que tratam da avaliação escolar de uma perspectiva crítica.

Na segunda etapa, fizemos a seleção dos participantes da pesquisa. Durante a fase de reconhecimento do campo da pesquisa, identificamos que o município de Rio Verde/GO em 2017, contava com 81 turmas de 5^{os} anos e 78 turmas de 4^{os} anos. Turmas estas distribuídas em 27 escolas na zona urbana. Dessas 27 escolas, apenas em quatro delas os professores dividem as disciplinas que compõem o currículo, ou seja, o professor que leciona Matemática não é o mesmo que leciona língua portuguesa. Nessa divisão, o professor que tem mais habilidade para trabalhar com Matemática leciona a disciplina em todas as turmas de 5^o ano da escola. Para delimitar o quantitativo de participantes, estabelecemos como critério de seleção os professores que lecionassem Matemática nos 4^{os} e/ou 5^{os} anos de uma mesma escola da rede pública municipal de Rio Verde/GO. A opção pelos professores de Matemática do ensino fundamental I como participantes desta pesquisa se deu em razão de o trabalho docente nos anos finais configurar-se pelo intenso treinamento dos alunos para avaliação diagnóstica – Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) – elaborada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Convém ressaltar que os resultados obtidos em tal avaliação se constituem como indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Para a escolha da escola definimos como critério a localização em um bairro periférico, por acreditarmos que, possivelmente, a realidade vivida pelo professor poderia diferir de outras localidades e apresentar mais dificuldades na efetivação trabalho docente. Identificados os participantes potenciais da pesquisa, selecionamos 11 professores.

O passo que antecedeu à efetiva realização da pesquisa foi o convite aos professores dessas escolas para que aceitassem participar voluntariamente. A partir dos aceites, os participantes foram convidados para um encontro, quando, após serem esclarecidos sobre os objetivos da pesquisa, assinaram o “Termo de Consentimento da participação como sujeito da pesquisa” e o “Termo de Anuência da Instituição”. Nesse encontro, foram agendados os outros encontros para a realização do minicurso, que ocorreram entre outubro e novembro de 2017, e durante o qual foram coletadas as informações para a resposta ao problema.

Na terceira etapa, foram elaborados o questionário e a entrevista. O questionário permitiu estabelecer o perfil socioeconômico e formativo dos participantes; a entrevista e o memorial permitiram reconhecer as concepções de avaliação dos professores e suas práticas avaliativas e ainda identificar o que diziam sobre o uso dos resultados obtidos nas avaliações. O questionário e a entrevista, antes de aplicados, foram testados para nos certificarmos de que as arguições se apresentavam claras e concisas.

A quarta etapa consistiu no planejamento, elaboração e aplicação do produto educacional. Esse foi o momento em que o material foi organizado para a realização do minicurso com os professores. Ocorreram durante as reuniões de Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), em local previamente combinado com os diretores e sob o aval da SME. Ainda nessa etapa, foram produzidos os memoriais descritivos, aplicado o questionário e construídos os instrumentos para composição do portfólio.

Na quinta etapa, após a realização do minicurso, realizamos as entrevistas e procedemos à observação da prática dos professores, visando o acompanhamento das reais condições em que se dava o processo ensino-aprendizagem e, ao mesmo tempo, a identificação de como os participantes avaliavam e como utilizavam os resultados obtidos nas avaliações dos mesmos. A observação detalhada do contexto e da prática docente serviu para analisar se as proposições do ensino realmente se materializam, o que resultou no reconhecimento das possíveis contradições que estão presentes no processo de ensinar e aprender. Já as entrevistas nos permitiram confirmar ou refutar nossas percepções sobre os achados com relação às concepções e práticas dos professores.

Coletadas as informações necessárias, realizado o minicurso, a sexta etapa foi o momento de tratar o material coletado, para a escrita da dissertação. Ela está estruturada em quatro capítulos e considerações finais. O primeiro capítulo corresponde a esta Introdução.

No segundo capítulo, intitulado Políticas educacionais e avaliação da aprendizagem escolar: sentidos e efeitos, realizamos uma reflexão teórica sobre o papel das políticas públicas educacionais na imposição de uma determinada concepção e prática de avaliação, apreendendo os sentidos de avaliação e de qualidade educacional e os efeitos práticos na dinâmica escolar, sobretudo no trabalho do professor. Assim, na primeira seção apresentamos as políticas públicas educacionais e as inflexões na avaliação da aprendizagem escolar, com destaque para as políticas educacionais do ano de 1990-2017; na segunda seção, tratamos das práticas da avaliação da aprendizagem e do conceito de qualidade educacional, por entender que a avaliação é importante instrumento de alcance de qualidade; na última seção, discorremos sobre a responsabilização dos professores pelos resultados educacionais satisfatórios medidos pelas avaliações de larga escala.

No terceiro capítulo, Avaliação da aprendizagem escolar: pressupostos teóricos, também de natureza teórica, com base na literatura pedagógica de perspectiva crítica, apresentamos as concepções de avaliação da aprendizagem segundo o enfoque neoliberal e o crítico-dialético e tecemos crítica às práticas avaliativas mais comumente empregadas no processo de ensino-aprendizagem nas escolas brasileiras sob a égide das políticas neoliberais.

No quarto capítulo, Avaliação da aprendizagem e qualidade educacional: concepções e práticas procedemos à análise dos resultados da pesquisa empírica, com vistas à resposta ao problema. Assim, ele está organizado em quatro seções: na primeira, apresentamos o percurso metodológico, com a descrição do método e dos procedimentos de coleta de dados. Na segunda, apresentamos o processo de seleção dos participantes da pesquisa, professores que lecionam Matemática nos anos finais do ensino fundamental I, especificamente professores de 4^{os} e 5^{os} anos, e da definição da amostra; na terceira, realizamos a análise dos resultados, que se compõem das concepções de avaliação e de qualidade educacional e das práticas avaliativas dos participantes da pesquisa; na quarta seção, discorremos sobre o produto educacional, que consistiu em um minicurso realizado com os participantes da pesquisa, ao final do qual foram construídos instrumentos avaliativos para uso dos professores de Matemática.

Nas considerações finais buscamos sintetizar as principais conclusões e achados da pesquisa, com vistas à elaboração do concreto pensado.

2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: sentidos e efeitos

As políticas educacionais provêm da relação entre Estado e sociedade para efetivar, por meio de decretos, leis, programas e projetos, ações que culminem no desenvolvimento do ser humano para o exercício de uma dada cidadania. As políticas educacionais no contexto brasileiro apresentam intencionalidades que visam a socialização dos indivíduos e a inserção deles ao mundo letrado e, sobretudo, a preparação para o exercício de uma atividade produtiva. A partir dos anos 1990, essas políticas têm assumido o sentido de preparar para o mercado de trabalho, com claros vínculos às perspectivas neoliberais¹, o que, intencionalmente, minimiza a ação do Estado na oferta de educação pública, gratuita e de qualidade social.

Para Souza, Rafael e Oliveira (2015, p. 40) o neoliberalismo na educação “consiste em transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, distorcendo assim seu caráter de direito do cidadão e reduzindo-a a sua condição de propriedade”. A educação deixa de ser entendida como um direito do cidadão e passa a ser reconhecida como mercadoria, “produto” que poderá ser adquirido conforme as posses de cada um. Evidencia-se a divisão social entre os que, tendo poder econômico ou o capital financeiro, podem “comprar” a educação de qualidade e os que, não tendo recursos, ficam à mercê do que é oferecido pelo Estado numa proporção minimalista.

As políticas educacionais são importantes instrumentos legais de indução da melhoria da qualidade educacional como um todo. No entanto, o que se percebe nas políticas de inspiração neoliberal é que o trabalho educativo tem sido efetivado por meio de práticas reprodutivistas pela materialização da técnica, com vistas ao atendimento às determinações do mercado de trabalho. Assim, para o cumprimento dessas determinações, todo o trabalho educativo precisa ser reconfigurado.

O professor, como principal agente do processo educativo, passa a ser visto como profissional a serviço dos interesses hegemônicos. O aluno passa a ser o profissional

¹ “A concepção neoliberal é uma resposta política a mais uma das crises capitalistas que ocorre no final da década de 70 e início da década de 80, crise esta do regime de acumulação fordista, e que leva os países do capitalismo central a lançarem mão desse mecanismo. À medida que emerge esse novo ideário como componente da organização capitalista, novas exigências são lançadas ao conjunto das organizações sociais, às práticas sociais, as políticas de Estado e, entre elas, a educação”. (SITO, [1995?], p.2). “O novo paradigma exposto é o do Estado Mínimo: ‘quanto menor a intervenção do Estado, melhor’. O Estado é rotulado como o grande causador dos males econômicos e sociais e, a livre iniciativa como a grande redentora, como a única possibilidade de regeneração da atual democracia, da economia e com condições de redimensionar os organismos vitais da sociedade”. (SITO, [1995?], p.4, grifo do autor).

definido pelo mercado. O trabalho escolar desvia o foco da formação para o processo de avaliação externa, por meio do qual a obtenção de resultados passa a ser a principal preocupação da educação como mecanismo de controle da qualidade do ensino. Nesse contexto, o processo avaliativo de larga escala torna-se o fio condutor do trabalho docente, refletindo-se nas práticas de avaliação da aprendizagem em sentido estrito.

Considerando, então, as relações entre políticas educacionais e avaliação da aprendizagem escolar, o presente capítulo objetiva refletir sobre o papel das políticas públicas educacionais na imposição de uma determinada concepção e prática de avaliação, apreendendo os sentidos de avaliação e de qualidade educacional e os efeitos práticos na dinâmica escolar, sobretudo no trabalho do professor. Assim, na primeira seção apresentamos as políticas públicas educacionais e as inflexões na avaliação da aprendizagem escolar, com destaque para as políticas educacionais do ano de 1990-2017; na segunda seção, tratamos das práticas da avaliação da aprendizagem e do conceito de qualidade educacional, por entender que a avaliação é importante instrumento de alcance de qualidade; na última seção, discorreremos sobre a responsabilização dos professores pelos resultados educacionais satisfatórios medidos pelas avaliações de larga escala.

2.1 As políticas educacionais (1990-2017) e as inflexões na avaliação da aprendizagem

As políticas educacionais estão associadas aos acontecimentos históricos de cada época e a compreensão de poder no campo da arena política. Destacamos as políticas educacionais brasileiras datadas a partir dos anos 1990 por ser este o marco histórico das reformas de caráter neoliberal implementadas no Brasil nos âmbitos político, econômico, social, cultural.

Essas políticas difundem-se como reformas necessárias para sanar necessidades decorrentes dos baixos níveis de educação encontrados no país, as quais sugerem um reordenamento das políticas sociais a partir da descentralização do Estado fundamentadas em critérios regidos pela eficiência e qualidade. Nesse sentido, tais políticas são instituídas para que a educação promova a qualificação do trabalhador para a produtividade, provocando uma readequação social de acordo com a nova conjuntura. A mercantilização aliada à privatização da educação eleva o Estado da condição de administrador a provedor de políticas. (DAMBROS; MUSSIO, 2014).

Especificamente na década de 1990, as reformas políticas de caráter neoliberal ocorreram em vários países da América latina (AL), entre eles o Brasil, com a justificativa de elevar a produtividade e a economia nacional. Essas reformas, segundo Shiroma e Evangelista (2011), surgem em um contexto de crise marcado por desigualdades econômicas, endividamento externo dos países periféricos, aumento da população, crescimento das desigualdades sociais e dos conflitos travados internamente nos países, como: as ocupações de terra, as lutas civis e a violência urbana e no campo. No âmbito da educação, o aumento do analfabetismo funcional justificou a implementação das mudanças que foram levadas a cabo pelos governos desses países.

As reformas implementadas nos países da AL seguiram à risca orientações e determinações das Organizações Internacionais (OI), com os quais esses países contraíram dívidas para o enfrentamento da crise. Essas OI são organismos multilaterais que, ao se tornarem credores dos países, passaram a intervir em esferas tanto econômicas quanto sociais dos países financiados por elas. Sob sua intervenção,

as reformas educacionais no Brasil e na América Latina realizaram-se sob forte impacto de avaliações diagnósticas, relatórios e documentos, gerados no âmbito dos organismos internacionais, como as agências que compõem a ONU: BIRD – Banco Mundial (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento); CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe; FMI – Fundo Monetário Internacional; OIT – Organização Internacional do Trabalho. Instituições voltadas para a cooperação técnica, como o Programa das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura – UNESCO, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, entre outras. (SOUZA; RAFAEL; OLIVEIRA, 2015, p.42)

Algumas dessas organizações têm a educação como prioridade e buscam a promoção de desenvolvimento humano e social. Mas é necessário compreender essas objetivações e analisá-las sob uma perspectiva crítica, conforme esclarece Dambros e Mussio (2014, p. 13):

As orientações dos organismos internacionais propuseram políticas educacionais que concentraram a promoção e apoio de investimentos no sentido de estimular o crescimento econômico e desenvolvimento social num contexto de estabilidade globalizada, enfatizando melhorias na eficiência de gastos públicos e nos setores sociais. Tais perspectivas decorrentes dos processos de reestruturação e manutenção do sistema capitalista mundial, consequência da internacionalização e globalização

da economia e da proposição de medidas de ajustamento econômico e político, favoreceram as relações de mercado, enquanto a população tinha suas necessidades básicas, entre as quais a educação, exprimidas minimamente pelo Estado em um discurso de promoção e igualdade social.

As reformas educacionais no Brasil, de modo semelhante aos demais países da AL, voltaram-se para o pleno atendimento das prioridades dos Organismos Internacionais. Portanto, pode-se dizer que, embora no plano discursivo expressem preocupações com a questão do analfabetismo e de melhorias da qualidade de vida da sociedade, no plano das ações não se verifica real preocupação em garantir uma educação como direito de todo cidadão nem de qualidade referendada no social. Segundo Libâneo (2016), a escola tem se prestado a manter a dominação dos interesses capitalistas e à medida que adota políticas públicas de caráter neoliberal contribui para a perpetuação das desigualdades sociais, que se refletem em dois tipos de educação ofertada: uma para o conhecimento, destinada às elites, e outra para o acolhimento, destinada às camadas pobres da população. Nessa subserviência em razão do endividamento, o Brasil não só perdeu a autonomia para estabelecer um projeto de educação próprio como se presta a fazer tudo para assegurar o financiamento de uma educação de qualidade fundamentada nos princípios neoliberais.

Essas reformas educacionais de 1990 se consolidam na legislação educacional brasileira como forma de assegurar-se a aplicação dos investimentos internacionais. No plano pedagógico, os modelos curriculares e de ensino instituídos por elas, segundo Martins (2004, p. 68), constituem formas reducionistas da educação, porque “identificam a formação escolar com a construção de competências”. Desse modo, essas políticas incidem diretamente no trabalho docente, alterando concepções e práticas, e na finalidade com que se utilizam os resultados obtidos no processo de avaliação da aprendizagem.

Compreendemos os interesses mercadológicos atribuídos a educação à medida que nos atemos ao levantamento de fatos históricos e a análise deles. Assim, para entendermos um pouco mais sobre as reformas dos anos 90, faz-se necessário retrocedermos na história da educação brasileira, destacando o movimento histórico que originou as mudanças.

O marco inicial das reformas educacionais dos anos 1990 é a Conferência de Jomtien, Tailândia, ocorrida entre os dias 05 e 09 daquele ano, que resultou em um documento intitulado Declaração Mundial de Educação para Todos, primeiro documento

legal a determinar direcionamentos que conduziriam os progressos da educação dos países capitalistas, no qual foram definidas ações para garantir a todos o acesso e o desenvolvimento das necessidades básicas de aprendizagem. Entre as ações pedagógicas, o processo avaliativo figura como recurso para aferir o desempenho dos alunos, dos docentes e das unidades escolares e ainda quantificar e classificar os resultados obtidos para, a partir desses resultados, traçar novas metas e ações que permitam alcançar os índices previamente estabelecidos pelas OI.

As políticas educacionais elaboradas com base no referido documento são orientadas para minimizar a atuação do Estado sobre as responsabilidades sociais e atribuir à educação o sentido de promover os ajustes sociais, moldando os indivíduos para o exercício de determinada cidadania na sociedade capitalista (SAVIANI, 2015). Evidencia-se, assim, a intencionalidade de promover a manutenção do sistema dominante. O ensino é voltado para a adaptação dos indivíduos “à competitividade do mercado internacional” e os objetivos e currículos educacionais são estabelecidos para o atendimento da formação de mão de obra requerida pelo mercado de trabalho, estimulando-se a formação de técnicos. (SOUZA; RAFAEL; OLIVEIRA, 2015).

Logo após a Conferência em Jomtien, de acordo com Souza; Rafael; Oliveira (2015), organizações ligadas às Organizações das Nações Unidas (ONU) – tais como Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Banco Mundial, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) – impulsionaram muitas reformas que ainda se encontram vigentes no país. As autoras salientam que o Relatório Delors (1996)² produzido pela UNESCO, bem como outras orientações oriundas de conferências e

² Conforme esclarece Borges (2016), “o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, intitulado como ‘Educação: Um tesouro a Descobrir’ é um documento amplamente conhecido, tendo, desde sua publicação, alcançado destaque nos meios educacionais. Largamente conhecido apenas como Relatório Delors, este documento serviu como parâmetro para elaboração de várias agendas educacionais no mundo todo” (p.14, grifo do autor). O objetivo principal, segundo o relatório, era “fomentar reflexões e buscar soluções para aquilo que consideravam ‘os desafios’ que a educação enfrentaria frente ao novo século. Considerando o momento de reestruturação financeira e de reelaborações do papel do Estado, ocorrida na década de 90, como também o crescente discurso que elevava a educação como motor de desenvolvimento das nações, no centro dos debates da Comissão estava a necessidade de viabilizar uma formação ampla, que realmente desenvolvesse nos indivíduos as qualidades necessárias ao homem do novo século” (p.15, grifo do autor). “A fim de estruturar suas propostas de educação para o século XXI, o Relatório Delors traz em seu texto as diretrizes daquilo que considera ser os quatro pilares da educação, a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros e aprender a ser. Por meio destes pilares é que, segundo o documento, os projetos de educação nos países devem guiar-se para alcançar os objetivos educacionais esperados” (p.23). Disponível em:

<http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/23627/1/2016_art_fafborges.pdf>. Acesso: 20 ago. 2018.

documentos dessas agências internacionais contribuíram para consolidar inclusive “a maior lei educacional vigente em nosso país, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/1996 e também a consolidação do sistema nacional de avaliação da Educação Básica no Brasil”. (SOUZA; RAFAEL; OLIVEIRA, 2015, p. 182).

Vale ressaltar que o momento histórico em que o Relatório Delors e a LDB foram produzidos foi, justamente, em meio a um contexto de crise do modelo de produção capitalista, fato que evidencia a necessidade de operacionalização de reformas que exigiam trabalhadores readaptados. Assim sendo, um novo modelo de educação necessitava ser instaurado a fim de subsidiar a formatação desse trabalhador.

Para reforçar o ideário de que, a partir da década de 1990, políticas educacionais seriam efetivas com vistas a alcançar a melhoria da qualidade de ensino, instituiu-se o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)³, que passou a realizar o monitoramento e o controle do sistema educativo, principalmente no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem. Em 1990, o Saeb começou a realizar o levantamento de dados, avaliando a aprendizagem dos alunos das escolas públicas, por amostragem. Em 1995, eram submetidos aos exames uma amostragem dos alunos das etapas finais dos ciclos de escolarização: 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental (que correspondem ao 5º e 9º anos atualmente). Em 2005, o Saeb foi reestruturado pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005 e passou a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil. Em 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) passou a compor o Saeb. Em 2017, foram submetidos a esses exames os alunos do Ensino Fundamental I e II (1º, 5º e 9º ano) e alunos do ensino médio (3º ano). A média de desempenho dessas avaliações (Aneb, Anresc e ANA, também denominadas desde 2019, somente por Saeb) e o índice de aprovação escolar, obtidos no Censo escolar são os indicadores para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

³ “O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) foi a primeira iniciativa brasileira, em escala nacional, para se conhecer o sistema educacional brasileiro em profundidade. Ele começou a ser desenvolvido no final dos anos 80 e foi aplicado pela primeira vez em 1990. Em 1995, o Saeb passou por uma reestruturação metodológica que possibilita a comparação dos desempenhos ao longo dos anos. Desde a sua primeira avaliação, fornece dados sobre a qualidade dos sistemas educacionais do Brasil como um todo, das regiões geográficas e das unidades federadas (estados e Distrito Federal)”. Disponível em: <<https://ces.ibge.gov.br/base-de-dados/metadados/inep/sistema-nacional-de-avaliacao-da-educacao-basica-saeb.html>>. Acesso em: 01 nov. 2019.

Conforme as informações disponíveis no portal do Ministério da Educação (MEC), o Ideb

é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. O Ideb funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os estados e o País, realizados a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo Ideb são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos. (BRASIL, 2018b).

Está explícito que as escolas avaliadas devem cumprir uma meta preestabelecida, fato que deixa entrever que a busca pelo alcance desse índice condiciona a corrida pelos resultados. Podemos ainda inferir que, orientados pela necessidade exacerbada de alcançar resultados (limitando-se a uma pontuação), a escola deve inclusive determinar o tipo de avaliação a ser realizado, pois necessita acompanhar e produzir resultados que supostamente medem a qualidade da aprendizagem. Temos, então, um modelo avaliativo que não visa, sobretudo, o aspecto formativo do aluno, mas, sim, um sistema de ensino condicionado ao treinamento que deve garantir bons resultados nos exames nacionais bem como uma escola que apresente um alto índice de aprovação, o que necessariamente não representa a construção e a consolidação do conhecimento.

Embora o Saeb tenha como objetivo coletar informações sobre a avaliação da qualidade da educação básica, o que se verifica nas práticas escolares é uma busca por resultados que elevem o Ideb de cada unidade escolar, com alguns efeitos negativos para a educação como um todo: um clima de disputa entre unidades escolares e professores, com a conseqüente desunião dos professores; a imposição da ideia de mérito, em desconsideração da heterogeneidade existente na escola, na sala de aula, tratando os alunos como grupo homogêneo, como se todos aprendessem no mesmo ritmo; a responsabilização do professor pelo trabalho de “preparação” dos alunos para as provas e a culpabilização dele quando o resultado é insatisfatório.

Semis (2018) alertou que, a partir de 2019, o processo avaliativo sofreria mudanças, o que, de fato, se confirmou, pois todas as avaliações externas passaram a ser identificadas como Saeb. O processo avaliativo passou a abranger a educação infantil e as áreas de Ciências da Natureza e de Ciências Humanas, mesmo que, inicialmente, por amostragem. Os estudantes avaliados são aqueles matriculados em turmas de creche e pré-escola (embora por amostragem, essa avaliação já iniciou), no 2º ano do Fundamental I, no 5º ano e 9º ano do Fundamental II e no 3º ano do Ensino Médio. Também que a avaliação ANA, que antes era aplicada para os alunos de 3º ano passou a acontecer no 2º ano, já que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabeleceu o fim do ciclo de alfabetização para o 2º ano e não mais para o 3º ano.

De acordo com Semis (2018), o Saeb assume a responsabilidade de produzir indicadores do rendimento escolar – aferindo o desempenho de, pelo menos, 80% dos alunos avaliados – e a qualidade da educação brasileira. Os indicadores produzidos ainda devem sinalizar dados relativos à avaliação institucional, atribuindo a caracterização da unidade escolar: espaços, perfil de alunos e professores, modelo de gestão, dentre outras particularidades da instituição avaliada.

Entre os diversos mecanismos de regulação da educação e de controle do trabalho docente, estão as leis de diretrizes e bases da educação (LDB)⁴ e os planos nacionais de educação (PNE)⁵. Para efeito deste estudo, em vista do recorte temporal estabelecido,

⁴ A título de contextualização, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi editada em 1961, quase trinta anos após ter sido prevista na constituição de 1934. Conhecida como LDBEN 4.024/1961, também denominada de LDB 4.024/1961, foi reformulada em 1971 pela Lei 5.692/1971 (LDB 5.692/1971). A vigência da LDB 4.024/1961 compreendeu o fim do período da redemocratização após a Era Vargas até sete anos após o Golpe Militar (1964). Somente em 1971, essa LDB foi substituída pela LDB 5.692/1971, sob a égide do Regime Militar.

⁵ “O primeiro Plano Nacional de Educação surgiu em 1962, elaborado já na vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 1961. Ele não foi proposto na forma de um projeto de lei, mas apenas como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, iniciativa essa aprovada pelo então Conselho Federal de Educação. Era basicamente um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos. Em 1965, sofreu uma revisão, quando foram introduzidas normas descentralizadoras e estimuladoras da elaboração de planos estaduais. Em 1966, uma nova revisão, que se chamou Plano Complementar de Educação, introduziu importantes alterações na distribuição dos recursos federais, beneficiando a implantação de ginásios orientados para o trabalho e o atendimento de analfabetos com mais de dez anos. A ideia de uma lei ressurgiu em 1967, novamente proposta pelo Ministério da Educação e Cultura e discutida em quatro Encontros Nacionais de Planejamento, sem que a iniciativa chegasse a se concretizar. Com a Constituição Federal de 1988, cinquenta anos após a primeira tentativa oficial, ressurgiu a ideia de um plano nacional de longo prazo, com força de lei, capaz de conferir estabilidade às iniciativas governamentais na área de educação. O art. 214 contempla esta obrigatoriedade. Por outro lado, a Lei nº 9.394, de 1996, que “estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, determina nos artigos 9º e 87, respectivamente, que cabe à União, a elaboração do Plano, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e institui a Década da Educação. Estabelece ainda, que a União encaminhe o Plano ao Congresso Nacional, um ano após a publicação da citada lei, com diretrizes e metas para os dez anos posteriores, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (BRASIL, 2001). Importante salientar o papel do Manifesto dos

ater-nos-emos à LDB e aos planos nacionais vigentes, criados pelas seguintes leis: Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB 9.394/1996), Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001 (PNE 2001-2010) e Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (PNE 2014-2024).

Para contextualizar os fatos, destacamos que em 1988 foi editada nova Constituição Federal (CF/1988), que ficou conhecida como a “Constituição Cidadã”. Por força dessa nova Constituição, foi editada nova LDB para substituir a LDB 5692/1971, considerada ultrapassada no novo contexto histórico da redemocratização do país. Após um longo processo de discussão por especialistas e entidades ligadas à educação, foi editada e promulgada a LDBEN 9.394/1996, da qual constava a previsão de elaboração de novo PNE, cuja primeira edição foi aprovada cinco anos mais tarde⁶, o PNE 2001-2010.

O PNE, nas versões dos anos 1990 em diante, é um documento-referência da política educacional brasileira para todos os níveis da educação. Previsto para ser desenvolvido por um período de 10 anos, apresenta diretrizes, princípios e elenca prioridades, metas e estratégias para superar os problemas educacionais. Dada é sua importância que CF/1988 estabelece no Art. 88 que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios adaptarão sua legislação educacional e de ensino às disposições desta Lei no prazo máximo de um ano, a partir da data de sua publicação” (BRASIL, 2018a). Ele constitui-se, portanto, em instrumento indutor de “mudanças a partir de determinadas interpretações da realidade, dos problemas e das suas causas, refletindo valores, ideias, atitudes políticas e determinado projeto de sociedade” (BRASIL, 2015).

O PNE 2001-2010 efetivou-se no Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) como expressão dos interesses hegemônicos. Segundo Dourado (2010, p. 683):

Pioneiros na fixação de um plano nacional de educação. Boa parte do que foi redigido no Manifesto dos Pioneiros da Educação, movimento em defesa da educação pública do país ocorrido em 1932, serviu para direcionar a elaboração do primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), documento que se destaca no percurso histórico do processo educacional e que rechaça os interesses da elite dominante e os ideários neoliberais. O Manifesto foi redigido por vinte e cinco especialistas da educação, inconformados com a precariedade da educação nacional e com o aumento das taxas de analfabetismo. Esse documento, na ocasião, caracterizou a educação brasileira como excludente e elitista. Os especialistas destacaram a necessidade de que a educação fosse concebida como um direito de todos e reivindicaram uma escola acessível a todos e investimentos na formação docente. Tão importante foi este Manifesto que, na Constituição Federal em 1934, a terceira constituição após a independência, boa parte do que foi redigido no Manifesto integrou a Carta Magna. “Todas as constituições posteriores, com exceção da Carta de 37, incorporaram, implícita ou explicitamente, a ideia de um Plano Nacional de Educação. Havia, subjacente, o consenso de que o plano devia ser fixado por lei. A ideia prosperou e nunca mais foi inteiramente abandonada” (BRASIL, 2001).

⁶Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001- **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Brasília: Presidência da República, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 20 set. 2018.

O PNE teve tramitação *sui generis*, envolvendo o embate entre dois projetos: o PNE da sociedade brasileira e a proposta de PNE encaminhada pelo Executivo federal. Tais propostas expressavam concepções e prioridades educacionais distintas, sobretudo na abrangência das políticas, em seu financiamento e gestão.

A aprovação do atual PNE foi resultado, portanto, da hegemonia⁷ governamental no Congresso Nacional, que buscou traduzir a lógica das políticas governamentais em curso. O Governo FHC, por meio do Ministério da Educação, efetivou políticas e lógicas de gestão, visando implementar amplo processo de reforma da educação nacional, cujas prioridades se constituíram, hegemonicamente, pela adoção de políticas focalizadas, com forte ênfase no ensino fundamental, e pela efetivação de vários instrumentos e dispositivos, visando à construção de um sistema de avaliação da educação.

Além de objetivos, diretrizes e metas, estabeleceu cinco prioridades: 1) Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino; 2) Garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram; 3) Ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino - a educação infantil, o ensino médio e a educação superior; 4) Valorização dos profissionais da educação; 5) Desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive educação profissional, contemplando também o aperfeiçoamento dos processos de coleta e difusão dos dados, como instrumentos indispensáveis para a gestão do sistema educacional e melhoria do ensino. (BRASIL, 2001).

Essa última prioridade compreende os processos de avaliação em larga escala, em que o processo avaliativo é tratado como instrumento de aferição de resultados para o estabelecimento do Ideb. O aspecto quantitativo muito se acentuou nas práticas avaliativas desenvolvidas no contexto educativo a partir desse PNE, que atribuiu grande ênfase nos exames e na divulgação de seus resultados. Isso impactou o trabalho docente, que se voltou para a produção de resultados, sob o temor da inevitável comparação dos

⁷ O conceito de hegemonia foi desenvolvido pelo filósofo marxista italiano Antonio Gramsci. “a hegemonia é obtida e consolidada em embates que comportam não apenas questões vinculadas à estrutura econômica e à organização política, mas envolvem também, no plano ético-cultural, a expressão de saberes, práticas, modos de representação e modelos de autoridade que querem legitimar-se e universalizar-se [...]. A constituição de uma hegemonia é um processo historicamente longo, que ocupa os diversos espaços da superestrutura ideológico-cultural [...]. Na perspectiva gramsciana, a hegemonia pode (e deve) ser preparada por uma classe que lidera a constituição de um bloco histórico que articula e dá coesão a diferentes grupos sociais em torno da criação de uma vontade coletiva”. (MORAES, 2010, p. 54).

resultados entre as unidades escolares bem como as punições pelo fato de não produzir os resultados esperados.

Findo o prazo de vigência do PNE (2001-2010), seguindo a lógica estabelecida, novo plano foi elaborado. Assim, após outro longo período de discussões, o PNE 2014-2024 foi editado e publicado em 25 de junho de 2014, na forma da Lei nº 13.005/2014, com vigência de dez anos, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal (BRASIL, 2018a).

De acordo com as projeções do PNE (2014 – 2024), alterações tiveram que ser realizadas a fim de garantir a possibilidade de execução de metas, pois a execução do Plano requer a integração de várias ações e a educação acaba sendo subordinada à instabilidade política e econômica que o Brasil enfrenta.

Nesse novo PNE buscou-se redefinir as diretrizes e reduzir as metas, tornando-o mais conciso e exequível.

Art. 2º São diretrizes do PNE: I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV – melhoria da qualidade da educação; V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país; VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX – valorização dos(as) profissionais da educação; X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014, p. 43).

Para cada uma das diretrizes citadas no PNE foram criadas metas e estratégias para superar os desafios. Quanto ao quesito avaliação, o PNE (2014-2024) estabeleceu:

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

§ 1º O sistema de avaliação a que se refere o caput produzirá, no máximo a cada dois anos:

I – indicadores de rendimento escolar, referentes ao desempenho dos (as) estudantes apurado em exames nacionais de avaliação, com participação de pelo menos oitenta por cento dos (as) alunos (as) de

cada ano escolar periodicamente avaliado em cada escola, e aos dados pertinentes apurados pelo censo escolar da educação básica;

II – indicadores de avaliação institucional, relativos a características como o perfil do alunado e do corpo dos (as) profissionais da educação, as relações entre dimensão do corpo docente, do corpo técnico e do corpo discente, a infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis e os processos da gestão, entre outras relevantes.

§ 2º A elaboração e a divulgação de índices para avaliação da qualidade, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que agreguem os indicadores mencionados no inciso I do § 1º não elidem a obrigatoriedade de divulgação, em separado, de cada um deles.

§ 3º Os indicadores mencionados no § 1º serão estimados por etapa, estabelecimento de ensino, rede escolar, unidade da federação e em nível agregado nacional, sendo amplamente divulgados, ressalvada a publicação de resultados individuais e indicadores por turma, que fica admitida exclusivamente para a comunidade do respectivo estabelecimento e para o órgão gestor da respectiva rede.

§ 4º Cabem ao Inep a elaboração e o cálculo do Ideb e dos indicadores referidos no § 1º. (BRASIL, 2014, p. 47).

Mais uma vez, constatamos que, para o PNE, a avaliação se reduz aos indicadores quantificáveis. A preocupação com esses resultados preestabelecidos acaba conduzindo o processo de ensino-aprendizagem, configurando-o como treinamento, e tornando os resultados o principal objetivo do processo. A avaliação do corpo docente também constitui indicador dessa avaliação. Podemos presumir quanto o trabalho docente é pressionado pela problemática das políticas de responsabilização e quanto, em razão do alcance de resultados desejáveis, o contexto escolar tenha que lidar com a escassa consolidação dos processos democráticos, já que há uma determinação de instâncias superiores dos resultados que devem ser obtidos, mesmo que as condições não sejam condizentes com o que se exige como resultado.

Na vigência desses planos, outros documentos foram elaborados para subsidiar a efetivação deles no âmbito pedagógico. Destacam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os PCN⁸ são referências elaboradas para “orientar” os educadores e normatizar alguns aspectos fundamentais ao processo de ensino-aprendizagem dos mais variados componentes curriculares e conteúdos, o que guarda estreita relação com a avaliação.

Podemos mencionar, inclusive, que os resultados do Saeb contribuíram para direcionar a implementação dos PCN sob a justificativa de que, por meio desse sistema avaliativo, era possível identificar as limitações do contexto educativo e intervir a fim de

⁸ Os PCN diferem das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Enquanto as DCN são leis, definindo objetivos e metas e objetivos para os cursos, os PCN são apenas referências curriculares, sem peso de lei.

saná-las. Podemos constatar que os mecanismos de controle da “qualidade” educacional são facilmente implementados com a justificativa de que se faz necessário instaurar um processo que desvende, compreenda e corrija as deficiências do processo educacional.

Souza; Rafael e Oliveira (2015) afirmam que as políticas públicas bem como os objetivos educacionais são redefinidas ao longo da história atendendo aos interesses dos governantes, de modo que a educação passa a ser concebida para fazer as adaptações necessárias no comportamento dos indivíduos que compõem a sociedade. E um dos instrumentos para a efetivação dessa finalidade educacional é a avaliação de larga escala.

As avaliações realizadas no Sistema Educacional brasileiro, em especial, na Educação Básica são instrumentos políticos criados historicamente e que fazem parte de uma importante pauta da administração do Sistema Educacional brasileiro com foco em mensurar fatores de qualidade, eficiência, equidade, desigualdade social, produtividade, rendimento do aprendizado, análise do custo-qualidade e também o desempenho do sistemas de ensino que podem ser observados nos índices de ranqueamento da educação entre os Estados Nacionais. (SOUZA; RAFAEL; OLIVEIRA; 2015, p. 178).

Nas reformas políticas mudam-se os termos, criam-se legislações, artigos e incisos, mas os problemas educacionais permanecem sem solução. Segundo Cury (2014), retrata-se uma contradição que denuncia a ineficácia das políticas educacionais e a ausência de foco para solucionar os problemas e viabilizar uma educação de qualidade.

É interessante pensarmos que as determinações das OI, que tanto favorecem a manutenção do sistema capitalista e exercem significativas influências na formação do povo brasileiro, são anunciadas pelas políticas educacionais como meras orientações, conforme podemos ver mencionados nos PCN e nos demais documentos produzidos no âmbito das políticas educacionais. Para esses autores,

tais influências se originam da subordinação do Estado a esses organismos, pois dependem de seus financiamentos para projetos na área educacional; em contrapartida, devem estar em sintonia com as ideologias e recomendações dessas organizações internacionais. Ao realizar empréstimos, os organismos internacionais propõem os ajustes estruturais, que são diretrizes econômicas e políticas, elaboradas pelas organizações multilaterais e recomendadas como modelo ou receituário a ser seguido pelos países endividados. No entanto, ajustes estruturais implicam cortes de verbas em áreas sociais, tradicionalmente atendidas pelo Estado, como a educação. (SOUZA; RAFAEL; OLIVEIRA, 2015, p. 42).

Vinculado aos PCN, outro documento que incidirá sobre a avaliação da aprendizagem é a BNCC. Neste documento, de caráter normativo, conforme Aguiar e Dourado (2018, p.7),

consolidou-se a proposta do estabelecimento de uma Base Nacional que tomou o lugar de uma concepção de Base Comum Nacional, conceito construído pelo movimento dos educadores ao longo das lutas por uma educação cidadã. Essa BNCC tem sido o carro-chefe das políticas educacionais desenhadas pelo Ministério da Educação, especialmente após o impeachment da Presidenta eleita Dilma Rousseff. Impacta de forma direta as políticas direcionadas aos currículos escolares, à formação dos profissionais de educação, bem como os processos avaliativos nas escolas e sistemas de ensino. Ao secundarizar a articulação federativa, a institucionalização do Sistema Nacional de Educação e dada à concepção restrita de educação e currículo, centrada nas competências e habilidades, que estrutura a BNCC, direcionada para a educação infantil e ensino fundamental, se contrapõe a uma concepção crítica de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e, neste contexto, ao PNE.

A BNCC, gestada no Governo de Michel Miguel Elias Temer Lulia (Temer), é um documento que veio para substituir os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), mas com peso de norma, principalmente nos direcionamentos ao trabalho docente e à organização do currículo. Ela mantém também estreita vinculação com as avaliações de larga escala e um sentido gerencialista.

A BNCC como uma política curricular adequada e voltada para uma educação por resultados mensuráveis nas avaliações em larga escala, projeta também o gerenciamento do ensino e da aprendizagem. Com isso, corrobora o controle sobre os saberes a serem aprendidos pelos estudantes e ensinados pelos professores, assim como é uma medida de controle do trabalho do professor, pois a ideia de “gestão de ensino” remete à prescrição do trabalho do professor por manuais didáticos elaborados com a finalidade de aplicar o currículo padronizado o que compromete a autonomia didático-pedagógica do professor. [...] Nesse sentido, o trabalho do professor tende a ser formatado e direcionado à preparação dos alunos para as avaliações em larga escala, potencializando o gerencialismo na promoção da educação por resultados. (ZANOTTO; SANDRI, 2018, p. 138-139, grifo das autoras).

Por esse caráter gerencialista, a avaliação escolar tende a se reduzir à verificação da aprendizagem dos conteúdos mínimos estabelecidos na BNCC e a reproduzir o modelo de classificação do Ideb. Zanotto e Sandri (2018, p. 140) afirmam:

Na educação, a avaliação, ora serve como fulcral na desqualificação da educação como um indicador para dar suporte às reformas econômicas, ora serve para mobilizar a elaboração de políticas curriculares (BNCC), e ainda serve para balizar o fracasso da educação pública com anúncios de parceria público-privado, entre outros desdobramentos. Assim, a avaliação, da forma como vem sendo utilizada na política educacional, tem a finalidade de controlar os sujeitos envolvidos no percurso educativo, bem como de atribuir-lhes a responsabilização pelos resultados do desempenho escolar, sob os fundamentos da meritocracia, com isso reforçando as teses do mercado.

Como vimos até aqui, as políticas educacionais implementadas no Brasil a partir dos anos 1990 apresentam muitas contradições que mascaram a realidade. Por meio dos processos de avaliação escolar induzidos pelas políticas, grosso modo, a desigualdade social acaba por se perpetuar na escola. Mas, sendo a educação entendida, como afirma Dourado (2010, p. 688), “espaço de disputa, onde as políticas educacionais, como políticas públicas, traduzem, historicamente, os embates sociais mais amplos, entre as classes sociais, os diferentes atores, as conjunturas políticas, entre outros agentes”, ela se torna espaço de resistência, por meio da qual podemos desvelar a realidade mascarada. Assim, no tocante à avaliação da aprendizagem, ela pode ser entendida como instrumento para efetivar a qualidade da educação. Conforme Zanotto e Sandri (2018, p. 141):

Se assumida com esse foco, a avaliação (do ensino e aprendizagem e a avaliação em larga escala) pode ser um dos instrumentos de emancipação humana e de democratização da educação. Com base nessa compreensão de avaliação, a sua relação com o currículo escolar será no sentido de acompanhar o processo de formação (ensino e aprendizagem), considerando, também, os elementos qualitativos desse processo (condições de trabalho, acesso e permanência dos estudantes, formação de professores). Nessa direção, currículo e avaliação não se resumem à prescrição de conteúdos (ou competências) e nem às avaliações pontuais, pois percorrem uma educação emancipatória e desvinculada das vertentes gerenciais.

Assim sendo, faz-se necessário entendermos as práticas da avaliação da aprendizagem e sua relação com a qualidade.

2.2 A avaliação da aprendizagem e a qualidade educacional

As políticas educacionais de orientação neoliberal, como vimos, reforçam os interesses governamentais em detrimento de interesses formativos da cidadania em sentido emancipatório. A educação escolar, ao invés de indicar o caminho para emancipação de indivíduos e servir de guia para as transformações sociais, tem sido conduzida por práticas que reforçam e reproduzem as relações do capitalismo. Oferta-se, assim, uma formação sem criticidade a fim de conservar a ordem social e os interesses da classe dominante (SAVIANI, 2012).

As práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas passam a objetivar o êxito do cumprimento de metas pré-estabelecidas em acordos com as OI. Essas metas visam, entre outras finalidades, preparar o sujeito coletivo para o exercício de uma cidadania conformada aos interesses do capital mundial. A educação assume uma qualidade educacional orientada pela lógica mercadológica. A avaliação da aprendizagem, desde a escolar até as padronizadas em larga escala, desempenha importante papel na aferição da qualidade da educação proposta pelas políticas.

A ideia de avaliação da qualidade da educação básica se configura como fator preponderante em todas as políticas educacionais. A questão que se coloca ao analista crítico é: qual qualidade educacional é concebida nessas políticas? A resposta a esta questão exige que se explicitem as concepções em disputa no campo político e educacional.

Pesquisadores da temática qualidade educacional têm identificado dois conceitos de qualidade que se opõem e denotam compromissos com práticas educativas distintas. Tais conceitos têm sido denominados na literatura como qualidade mercadológica, de orientação neoliberal, e qualidade socialmente referendada, de perspectiva crítica contra-hegemônica. Discorreremos sobre esses conceitos para, em seguida, tecermos nossa crítica à qualidade educacional concebida no PNE 2014-2024 e na BNCC, que são os dois documentos produzidos na segunda década dos anos 2000 e que serão determinantes para a materialização da educação escolar e da avaliação da aprendizagem.

2.2.1 Qualidade educacional de orientação neoliberal: qualidade total

No contexto da sociedade capitalista, onde são gestadas as políticas de orientação neoliberal, predomina uma concepção de qualidade educacional referendada na economia, portanto, na lógica de mercado.

Para Silva (2009, p. 219):

No campo econômico, o conceito de qualidade dispõe de parâmetros de utilidade, praticidade e comparabilidade, utilizando medidas e níveis mensuráveis, padrões, rankings, testes comparativos, hierarquização e estandardização próprias do âmbito mercantil. De acordo com essa perspectiva, a qualidade de um produto, objeto, artefato ou coisa pode ser aferida com o uso de tabelas, gráficos, opiniões, medidas e regras previamente estabelecidas. Portanto, apreender a qualidade significa aferir padrões ou modelos exigidos, conforto individual e coletivo, praticidade e utilidade que apontem melhoria de vida do consumidor. O conceito de qualidade construído na relação entre negociantes e consumidores modifica-se de acordo com as circunstâncias econômicas e sociais. Na relação mercantil, o produto, o objeto, o artefato, o símbolo, a coisa unem os interesses de ambos e, ao mesmo tempo, os distingue de outros produtos pelas suas características. A qualidade é negociada, dinâmica, transitória e contém as marcas históricas da opinião pública, o que estimula o ato comparativo. Nas políticas sociais do país, ocorre uma transposição direta do conceito de qualidade própria dos negócios comerciais para o campo dos direitos sociais e, nestes, a educação pública.

As políticas educacionais difundem o ideário da qualidade total, que decorre de uma concepção mercadológica, empresarial, inspirada no modelo de produção japonesa. Na prática pedagógica, a partir do momento em que a escola assume condição de empresa, ela passa a vislumbrar a produção de mão de obra qualificada para atuação no mercado de trabalho. Trata-se de mão de obra, acima de tudo, barata, de modo que a formação passa a enfatizar os conhecimentos práticos (técnicos) para instrumentalizar os alunos a reproduzirem com agilidade e eficiência o trabalho para o qual estejam sendo treinados. Justifica-se, então, a necessidade de contínuos treinamentos para que os alunos cumpram, eficientemente, determinadas tarefas e adaptem-se paulatinamente à condição social que lhes cabe nas relações de trabalho.

Segundo Libâneo (2015, p. 61), “a qualidade total tem como objetivo o treinamento de pessoas para serem competentes no que fazem, dentro de uma gestão eficaz de meios, com mecanismos de controle e avaliação de resultados, visando atender a imperativos econômicos e técnicos”. Assimilada no campo educacional, e aplicada à

aprendizagem e à avaliação escolar, essa concepção de qualidade busca a homogeneização dos indivíduos e a padronização de resultados de aprendizagem.

Nessa perspectiva, a educação escolar é instrumentalizada para produzir indivíduos eficientes para atender às demandas do mercado de trabalho, formando mão de obra especializada para alimentar o sistema capitalista. Conforme Sito ([1995?], p. 7), “a concepção de Qualidade Total na educação é uma proposta ideológica que visa, na esteira da política neoliberal, ajustar a educação enquanto campo estratégico à lógica empresarial voltada às necessidades de mercado”.

A qualidade da educação é descrita nas políticas educacionais como de caráter social. Entretanto, a educação efetiva-se para alcançar outra qualidade, aquela voltada para os interesses do capital, assumindo, por conseguinte a condição de produto mercadológico. Brzezinski (2009), ao analisar a formação de professores, identifica uma tensão entre projetos distintos no campo das políticas educacionais: o da sociedade política, defendido por tecnocratas, e o da sociedade civil, representada por entidades acadêmicas. Identifica no projeto da sociedade política, a contradição entre o discurso e a prática no tocante à qualidade educacional visada.

Advirto que no contexto do modelo de Estado mínimo, adotado pelos governos da República brasileira é bastante visível a tensão entre dois projetos que convivem em disputa na arena de poder das políticas educacionais. De um lado, está o projeto da sociedade política, defendido pelos tecnocratas, que em seus discursos enfatizam a qualidade social da formação do professor, entretanto, colocam em prática os princípios da qualidade total. De outro lado, encontra-se o da sociedade civil organizada nas supracitadas entidades acadêmicas reunidas no Movimento Nacional de Educadores, cuja luta tem por princípio a qualidade social para formar docentes para atuarem na educação básica. (BRZEZINSKI, 2009, p. 04).

No contexto descrito pela autora, o fazer pedagógico se volta para o alcance da qualidade buscada pelas políticas educacionais: a qualidade total. O trabalho escolar passa a não objetivar o desenvolvimento do aluno para atuação consciente no meio social, mas o preparo dele para aprender a fazer, de modo que o trabalho que lhe for atribuído seja executado de forma técnica, eficiente e produtiva. Esse preparo reduz o conceito de formação ao de aprendizagem, vinculando-o ao conceito de treinamento para a produção de resultados.

Segundo Evangelista (2013, p. 24, grifo da autora):

Nos anos de 1990, ao lado da “educação para todos”, surgiu a ideia de aprendizagem, mas não formulada em termos de qualidade de ensino. Retomava-se e se verticalizava uma das linhas dos anos de 1980, a de desenvolvimento institucional, eficiência e gestão educacional, como desenho preliminar do que viria a se tornar política de avaliação em larga escala, ou seja, recolha de dados sobre os alunos com incidência sobre os resultados do trabalho docente.

O ideário de “educação para todos” emergiu nos anos de 1980, mas a ótica da qualidade total evidenciou-se em 1990, de modo que o trabalho docente foi vinculado ao preparo do aluno para o mercado de trabalho, sob a lógica da eficiência e dos resultados. Nesse contexto, o processo de avaliação assume a forma de avaliação em larga escala, cujos resultados são usados para diagnosticar a qualidade da educação básica do Brasil.

Evangelista (2013, p. 24) enfatiza que a reforma de 1990, sob a lógica dos resultados “sugeria foco no cliente e análise abrangente da educação para orientar uma ação seletiva. A educação deveria ter impacto sobre o desenvolvimento econômico, com bom uso de conhecimentos e parcerias produtivas”. Percebe-se o realce dado à educação como forma de buscar soluções emergenciais para os problemas sociais, o que pressupõe mais uma vez o ajustamento do trabalho docente às exigências do mercado de trabalho.

Parece restar claro que a qualidade do trabalho docente, neste projeto, resultaria da formação, sob a forma preferencial de treinamento, do controle dos resultados e do rendimento dos alunos. Para chegarmos a esse patamar, o BM propõe, com grande desfaçatez, que extraiamos exemplos de boas práticas, de fato, que operemos a expropriação do saber docente. Por um sistema contínuo de vigilância, o professor terá seu trabalho esquadrinhado, descartado ou expropriado pela tarja da “experiência exitosa”. (EVANGELISTA, 2013, p. 33).

O trabalho docente sobre os desígnios dos OI e do Banco Mundial (BM) favorece a apropriação da teoria da prática, do fazer por fazer, que recai na pedagogia das competências: uma visão tecnicista do ensino, caracterizada disfarçadamente como uma possibilidade de efetivar melhorias na qualidade do ensino sob o discurso de equalização do saber. As políticas educacionais que se propõem a desenvolver competências e não a apropriação dos conhecimentos socialmente produzidos e acumulados empobrecem o ensino, alienam os alunos e reduzem o papel do professor no processo formativo. Como afirma Rossler (2004, p. 83-84, grifo do autor):

Baseadas em ideários dirigidos pelo lema do “aprender a aprender”, essas mesmas políticas educacionais vêm também determinando o empobrecimento dos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio, por meio de sua adaptação pragmática à realidade cultural imediata e alienada dos alunos. É parte do mesmo processo a secundarização do papel do educador como transmissor dos conhecimentos produzidos e acumulados ao longo da história da humanidade, em favor de uma suposta centralidade do aluno nos processos ensino-aprendizagem e de uma construção dos conhecimentos, rejeitando-se, inclusive, a objetividade do conhecimento, isto é, seu caráter transmissível.

A educação concebida como produto mercadológico, definida pelo neoliberalismo, difunde uma concepção de qualidade educacional que emana dos OI e do BM. Silva (2009, p. 222, grifo da autora) esclarece que a concepção de qualidade educacional definida por tais organismos

fundamenta-se na adoção de “insumos”, que deverão conduzir resultados a serem avaliados por meio de índices de desempenho de rendimento escolar dos alunos e das escolas. Seus técnicos preconizam um raciocínio linear, segundo o qual mera adoção de equipamentos gera resultados satisfatórios. A concepção de qualidade assentada na racionalidade técnica e nos critérios econômicos serviu e serve de referência para a formulação de políticas para a educação pública no país. Assim, a atualização da teoria do capital humano pelos técnicos e arautos do Banco Mundial tornou-se, para alguns governos e gestores, o norte que orienta as políticas para a educação básica e superior assentadas no conceito de qualidade advindas das bases de teorias econômicas.

No tocante aos processos de avaliação adotados na educação básica, segundo Silva (2009), desde 1990, passa a prevalecer a avaliação quantitativa, objetivando fazer com que o sistema educacional se adapte à nova ordem global, ou seja, à ordem que viabiliza o capital. Nesse contexto, a avaliação classificatória configura-se como meio de regular o processo de ensino-aprendizagem. “Portanto, descentralizar e avaliar tornam-se eixos estruturantes da educação”. (SILVA, 2009, p. 220).

A educação enquadrada como “treinamento” na política hegemônica desconfigura não apenas a formação do indivíduo, mas também o trabalho docente. A avaliação sob a lógica da quantificação e classificação afeta o processo de ensino-aprendizagem de tal modo que ensinar e aprender visam um único objetivo: treinamento dos alunos para desenvolver exercícios, em vista dos testes padronizados. Os resultados desses testes

serão fundamentais no estabelecimento da qualidade educacional de caráter mercadológico.

2.2.2 Qualidade educacional socialmente referendada: qualidade social

Contrária a essa perspectiva neoliberal, outra concepção de qualidade educacional se desenvolve com a denominação, na literatura, de qualidade social. Essa concepção se caracteriza como prática de formação humanizadora e de transformação, insurgindo-se contra a educação mercadológica. Segundo Libâneo (2015, p. 62) a educação referendada no social pode ser entendida como aquela que

promove para todos os domínios de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais necessárias ao entendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, à inserção no mundo do trabalho, à constituição da cidadania, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Avaliar essa qualidade torna-se tarefa mais complexa. Conforme Silva (2009, p. 225):

A qualidade social da educação escolar não se ajusta, portanto, aos limites, tabelas, estatísticas e fórmulas numéricas que possam medir um resultado de processos tão complexos e subjetivos, como advogam alguns setores empresariais, que esperam da escola a mera formação de trabalhadores e de consumidores para os seus produtos.

Nessa perspectiva, a avaliação da aprendizagem não se restringe a resultados preestabelecidos e padronizados, mas oferece subsídios para que a aprendizagem ocorra em sua totalidade, ou seja, todo o conjunto de elementos e dimensões constitutivas de um indivíduo são considerados; o conhecimento é construído, a definição de objetivos e estratégias educacionais são congruentes e não se restringem a resultados preestabelecidos, nem tampouco a atribuição de uma nota; enfim, a educação se consolida como prática humanizadora. Por isso, Silva (2009, p. 223) destaca que “A qualidade social da educação não se restringe a fórmulas matemáticas, tampouco a resultados estabelecidos a priori e a medidas lineares descontextualizadas”.

As avaliações no âmbito escolar (principalmente as avaliações em larga escala) produzidas ou não pelos professores regentes têm o intuito de identificar as fragilidades

e os sucessos do processo de ensino-aprendizagem, e por consequência, do processo avaliativo. O uso que se faz dos resultados pode assumir sentidos antagônicos de qualidade educacional. Da perspectiva que adotamos, reforçamos a necessidade de que a ação docente seja um contínuo exercício de reflexão da práxis⁹, não se caracterizando unicamente como atividades reducionistas e/ou reprodutivistas que, além de limitar a ação docente, não se constitui como um instrumento que reflita imperiosamente o resultado da aprendizagem. É preciso assumir que a avaliação é, antes, um importante instrumento de diagnóstico para o processo de ensino-aprendizagem, em busca de corrigir os erros e reforçar os acertos que se apresentam no trabalho educativo.

Bertagna (2017, p. 41) ressalta a importância de que o processo educativo se converta, antes de tudo a uma ação de humanização, de modo que é necessário

outros olhares para a avaliação (formativa, participativa, negociada), a qualidade (social) e a formação humana (ampliada), de forma a contemplar uma perspectiva (outra) que de fato promova o desenvolvimento humano em suas múltiplas potencialidades, bem como uma educação de qualidade, que é direito de todo cidadão.

Pensar uma educação que propicie a formação humana, remetida à qualidade social, recai na necessidade de promover mudanças no processo avaliativo, pensando não somente na utilização de instrumentos que o professor possa utilizar, mas sobretudo, no uso que fará desses instrumentos e dos resultados obtidos.

Saviani (2012) ressalta que a educação tanto pode ser um instrumento utilizado para promover a superação da marginalidade, quanto um instrumento que conduz à discriminação de indivíduos. O autor alerta para as evidências de que dentro da escola existem inúmeras crianças marginalizadas. Ao colocar a educação como meio de superar a marginalidade e equalizar oportunidades, Saviani afirma que à educação “cabe um papel decisivo na conformação da sociedade evitando sua desagregação e, mais do que isso, garantindo a construção de uma sociedade igualitária”. (SAVIANI, 2012, p.4).

Ao abordar que ao conceito de qualidade da educação encontram-se associados indicadores produzidos por avaliações externas, Assis e Amaral (2013) discorrem sobre a necessidade de considerar nessas avaliações as dimensões extraescolares, as quais

⁹ “[...] o que delimita o conceito de práxis são as relações que se estabelecem entre teoria e prática uma vez que não existe práxis como atividade puramente material, pois ela supõe a elaboração de finalidades dirigidas a um fim tendo como base, portanto, a produção de conhecimentos que caracterizam a atividade teórica”. (NORONHA; 2010, p. 11).

permitem o conhecimento da realidade dos alunos: “Assim, um Sistema Nacional de Avaliação de Educação deveria estabelecer dimensões e indicadores que extrapolassem a escola/instituição e considerassem o ambiente social, político, cultural e econômico em que a escola/instituição está inserida”. (ASSIS; AMARAL, 2013, p. 34).

Enfatiza-se, assim, a necessidade de se conceber o estudante e o docente como sujeitos históricos, compreendendo que diversos fatores da vida diária influenciam consideravelmente no desempenho dos resultados obtidos em avaliações. Assis e Amaral (2013) destacam que o processo de avaliação em larga escala foge da proposta de qualidade social, pois induz ao ranqueamento de escolas, provoca distorções no processo avaliativo, desconsidera a realidade dos alunos, prima pela aplicação de provas ou exames padronizados. Além disso, a prática do professor se converte na mera reprodução de atividades de treinamento para obtenção de resultados e não para a apropriação de conhecimentos e o desenvolvimento de “capacidades cognitivas, operativas e sociais”, nos termos de Libâneo (2015, p.62).

Feitas essas considerações, podemos nos voltar para os documentos PNE 2014-2024 e BNCC, que são os dois documentos produzidos na segunda década dos anos 2000 e que são determinantes para a materialização da educação escolar e da avaliação da aprendizagem, para tecermos nossa crítica à qualidade educacional concebida neles.

2.2.3 Qualidade educacional no PNE 2014-2024 e na BNCC

A qualidade educacional é um conceito que perpassa, em linhas gerais, todos os documentos gerados no âmbito das políticas educacionais, como os planos nacionais de educação e a BNCC. Sobre o PNE 2014-2024, Assis ([2016?]; p. 9) afirma:

Não se pode negar que o PNE (2014-2024) constitui em importante avanço para a sociedade brasileira que vem convivendo, historicamente, com profundos problemas educacionais de acesso e permanência das crianças e jovens na educação básica e superior e, mais recentemente, com dificuldades para garantir que esta educação seja de qualidade socialmente referenciada.

Ressaltamos que o conceito de qualidade nem sempre parece estar realmente atrelado ao ideário de aprendizado para o aluno ou à viabilização do trabalho docente como fator essencial ao desenvolvimento do aluno. Para Assis ([2016?]), é o caso deste PNE.

Ao fazer a escolha de estabelecer parâmetros de avaliação da qualidade educacional em índices médios de desempenho dos estudantes em provas padronizadas nacionais, promove-se um reducionismo na análise do sistema, uma vez que os resultados destes exames dependem de muitos fatores, inclusive socioeconômicos e culturais, externos à escola, mas que, em tese, devem ser ‘resolvidos’ pelos profissionais da escola, professores e gestores. (ASSIS, [2016?], p.9).

Tais aspectos confirmam que as políticas instituídas no âmbito educacional primam pela centralidade no processo avaliativo como unidade de medida, que não se entrelaça com a concepção de que, por meio da avaliação, é possível estimular e promover o desenvolvimento e, conseqüentemente, a aprendizagem do aluno. Avalia-se para quantificar resultados e principalmente para identificar se as metas pré-estabelecidas pelas OI estão sendo ou não atendidas.

Partindo do pressuposto de que a concepção de qualidade social deveria ser a predominante no que tange ao desenvolvimento do aluno, Assis ([2016?]) explicita a discrepante contradição dos parágrafos e incisos do Art. 11, uma vez que o princípio (a) erradicação de todas as formas de exclusão se contrapõe ao princípio (b) publicação de resultados de desempenho dos estudantes em um exame nacional por meio de índices, por estabelecimento de ensino. Se o plano se propõe a erradicar todas as formas de exclusão, o ato de publicar os resultados obtidos, identificando alunos e unidades escolares, estaria contribuindo para viabilizar uma forma de exclusão.

Vale ressaltar que esse PNE 2014-2024 apresenta 20 metas que se comprometem em alavancar a qualidade do ensino. Especificamente na Meta 7 propõe: “Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb”. É evidente que a meta descrita requer o desenvolvimento de inúmeras estratégias para ser atingida. Contudo, o PNE propõe para o cumprimento da meta 7 duas estratégias que podem também se configurar como mais uma contradição.

7.9) orientar as políticas das redes e sistemas de ensino, de forma a buscar atingir as metas do Ideb, diminuindo a diferença entre as escolas com os menores índices e a média nacional, garantindo equidade da aprendizagem e reduzindo pela metade, até o último ano de vigência deste PNE, as diferenças entre as médias dos índices dos Estados, inclusive do Distrito Federal, e dos Municípios;

7.10) fixar, acompanhar e divulgar bianualmente os resultados pedagógicos dos indicadores do sistema nacional de avaliação da

educação básica e do Ideb, relativos às escolas, às redes públicas de educação básica e aos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, assegurando a contextualização desses resultados, com relação a indicadores sociais relevantes, como os de nível socioeconômico das famílias dos (as) alunos (as), e a transparência e o acesso público às informações técnicas de concepção e operação do sistema de avaliação. (BRASIL, 2014).

Ao analisar a estratégia 7.9, nota-se que o foco é atingir os índices do Ideb e a média nacional. A estratégia 7.10 realça o acompanhamento e a divulgação dos resultados, o que conforme já foi dito anteriormente, representa uma forma de exclusão e de marginalização. Além dessa constatação, podemos ainda inferir que as ações desenvolvidas com vistas ao atendimento poderão incidir na lógica da reprodução, do treinamento e da conservação das desigualdades existentes na sociedade vigente.

Já a BNCC, de acordo com Lopes (2018), o documento elaborado pelo MEC transmite a ideia de que o currículo é a base para se obter qualidade na educação; contudo, ao mesmo tempo que ele orienta o que ensinar, direciona a avaliação no sentido de medir e quantificar o que o aluno aprendeu ou não. Neste sentido,

a qualidade da educação tende a ser reduzida a uma vaga noção de qualidade de ensino, de assimilação de conteúdos, ao cumprimento de expectativas de aprendizagem. Consequentemente, a qualidade da educação passa a ser identificada com resultados positivos nos exames nacionais e internacionais e o currículo torna-se cada vez mais dirigido pelas avaliações. Conferindo tal centralidade à avaliação, o currículo é submetido à pretensão de medir, comparar e avaliar conhecimentos/padrões de aprendizagem para alcançar a medida/comparação/avaliação de pessoas que supostamente *dominariam* ou não tais saberes. A essa ideia de que é possível avaliar uniformemente conhecimentos/padrões de aprendizagem está incorporada a proposta de distribuir conhecimentos iguais para todos, como se conhecimento fosse um objeto, um dado, uma coisa, a ser captado, registrado e distribuído para ser medido (avaliado). (LOPES, 2018, p. 26, grifo do autor).

Como percebemos, o objetivo primordial da educação está na produtividade, que pode facilmente ser identificada nos resultados provenientes das avaliações, os quais se apresentam como um fim em si mesmos, pois constituem apenas mecanismos de controle, treinamento e padronização dos indivíduos a fim de ajustá-los ao mercado de trabalho.

Nessa lógica de resultados, o professor é o principal responsável pelo processo educativo, de quem é cobrado dispor de mecanismos para que o aluno “aprenda a aprender” e alcance os resultados almejados pelo sistema avaliativo. Diante de resultados

insatisfatórios, ele é culpabilizado e chamado a “prestar contas”, como estratégia do controle que se exerce sobre o trabalho docente e a educação como prática social de formação para determinada sociabilidade, conforme estabelece o estado gerencialista.

2.3 A responsabilização dos professores pelos resultados educacionais satisfatórios

A manutenção do sistema capitalista implica na proposição de medidas governamentais que mantenham a divisão de classes e minimizem cada vez mais a ação do Estado no atendimento às necessidades sociais. A proposição das políticas educacionais de cunho neoliberal se materializa neste sentido reprodutor das relações sob o capitalismo.

Sobre a natureza e a especificidade da educação, Saviani (2015, p. 286) considera que se trata de uma produção não-material, concebida como trabalho, que faz parte da natureza humana, que abarca “produção de conhecimentos, ideias, conceitos, valores, símbolos, atitudes, habilidades”. Para esse autor, a educação como trabalho não-material tem na aula o sentido de produção, em que professor e aluno participam em interação mútua. Assim,

se a educação não se reduz ao ensino, é certo, entretanto, que ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo. Assim, a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos). (SAVIANI, 2015, p.287).

Saviani (2015, p.288), ao abordar a natureza e a especificidade da educação escolar, identifica a escola como “uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”. Para a socialização desse saber exigem-se práticas pedagógicas que estabeleçam relações entre a realidade do aluno e entre conhecimentos teóricos e práticos.

A escola é o local onde os saberes são apreendidos de forma intencionalmente planejada. Essa apreensão de saberes e de conhecimentos se processam sob os cuidados e a organização do professor de modo que suas ações se convertem em práxis. E é nesse contexto que o aprendizado matemático deve ser vivenciado como parte da vida do aluno, como um eixo que integra seu cotidiano. Nessa perspectiva, as políticas educativas deveriam prover a viabilização do trabalho docente para a consolidação das

aprendizagens. O trabalho educativo escolar deveria estar voltado para a validação da aprendizagem dos alunos; e a avaliação da aprendizagem nada mais seria que um recurso para alinhar o trabalho do professor com vistas ao desenvolvimento dos alunos.

No contexto em que a educação passa a ser “um instrumento” de formação de mão de obra para o mercado de trabalho, o professor recebe incumbências de “preparar” o aluno para responder às exigências impostas. Por meio das políticas educacionais de inspiração neoliberal, incumbe-se o professor pelo sucesso dos resultados e monitora-se toda a gestão da educação, determinando o que aluno deve aprender e como os professores deverão conduzir o processo avaliativo.

A educação que se orienta para a formação técnica e a preparação para o mercado de trabalho rejeita a formação crítica. Assim, garante-se com mais facilidade o controle do Estado sobre a sociedade. Afinal, a regulação das situações é mais difícil quando os cidadãos tomam consciência da realidade que lhes é imposta. O processo formativo na ótica do capitalismo visa à oferta da educação básica como preparação para o mercado de trabalho na ordem do sistema capitalista.

Com as políticas públicas educacionais pautadas no neoliberalismo, o centro do processo educativo deixa de ser a formação integral do estudante e passa a ser as aprendizagens pontuais de conteúdos úteis ao desenvolvimento de competências e habilidades requeridas pelo mercado de trabalho. Tais políticas servem de instrumentos por meio dos quais os interesses da hegemonia se sobrepõem aos da classe trabalhadora, obrigando os educadores a moldarem indivíduos conforme orientações externas.

Embora as políticas educacionais se caracterizem para o povo brasileiro como uma necessidade que conduzirá a melhorias, inclusive dos resultados das avaliações no âmbito educacional e, por conseguinte, da qualidade de ensino, o que elas propõem é que a educação seja capaz de promover a qualificação do trabalhador para a produtividade e provocar uma readequação social de acordo com a nova conjuntura. Nesse movimento, o trabalho docente é afetado com a perda da autonomia e da criticidade.

Para concretizar essa proposição são elaborados documentos “reformadores” que determinam como o professor deve agir, de modo a garantir que o aluno seja formado de acordo com a hegemonia do sistema capitalista. A responsabilização do professor pelos resultados caracteriza uma evidência de quão manipulada está a prática docente. O professor age para atingir metas impostas pelas OI e segundo os interesses dos governantes, e não para fazer com que o aluno aprenda e desenvolva habilidades para

superar suas dificuldades com criticidade e consciência da realidade que o cerca. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011).

Para isso, o professor deve ser também (con)formado. Segundo Shiroma e Evangelista (2003, p. 11, grifos das autoras), o discurso reformador

atribuiu ao professor o papel de “recurso humano” imprescindível que, contudo, precisaria ser “(con)formado” às demandas da contemporaneidade. Ao professor tradicional, os reformadores contrapuseram o requerido, o “professor profissional”, competente nas respostas que oferece aos problemas do cotidiano escolar. Aqui reside o desafio da reforma: conduzir os professores pelos caminhos desta profissionalização.

Assim, os professores são desqualificados, taxados de incompetentes, devendo passar por uma nova profissionalização, adequada aos interesses das reformas. As implicações das reformas na prática do professor, agora professor-profissional, trazem o discurso da competência e da eficiência, que deverá ser aferida por meio de avaliações externas. O que ocorre, na verdade, e que tem sido enfatizado pelos pesquisadores como Shiroma e Evangelista (2011), Saviani (2015), Libâneo (2016), é que os professores retornam para as salas de aula com práticas meramente reprodutivistas e alienantes.

As políticas educacionais pautadas pelos princípios do neoliberalismo evidenciam contradições entre discursos e práticas. Uma delas diz respeito à culpabilização do professor pela má qualidade da educação ao mesmo tempo que lhe confere a responsabilidade pela elevação da qualidade educacional.

Shiroma e Evangelista (2011, p. 143, grifo das autoras) criticam o discurso das políticas:

Um discurso ambíguo que responsabiliza o professor pela má qualidade da educação e, simultaneamente, lhe confia a “missão” de produzir sua boa qualidade somada às novas formas de gestão e organização da escola tem repercussões sobre a identidade profissional do professor: culpado pelo fracasso e simultaneamente responsável pelo sucesso do aluno.

Esse culpar e responsabilizar o professor usa a avaliação externa e censitária como instrumento de comprovação e de controle. Conforme Shiroma e Evangelista (2011, p. 144, grifos das autoras):

A política educacional de resultados toma os “resultados” isoladamente, descolados da realidade que os produziram, sendo apresentados como fetiche. São percentuais, médias, índices, indicadores tomados “em si”. Não se discutem as condições objetivas de produção desses resultados, pois é da essência das estratégias dos reformadores velar a materialidade, produzindo sobre ela informações “científicas”, por métodos “científicos” que, envoltos em números, parecem corresponder à objetividade e explicá-la.

A responsabilização dos professores pelos resultados, de acordo com Shiroma e Evangelista (2011), não está atrelada necessariamente ao gerenciamento das práticas educativas ou com a preocupação do governo com a educação pública. O que se pretende é gerenciar a educação, visando o cumprimento das proposições dos Organismos Internacionais, instituindo novas formas de gestão de professores. Uma delas é a quebra de isonomia salarial. Sob essa perspectiva, privilegia-se aquele que conseguiu melhores resultados, gerando competitividade entre os professores, causando frustração aos que não atingiram os objetivos propostos, estimulando o pedido de demissão dos que não estiverem satisfeitos com a situação imposta ou com os salários pagos.

Outra contradição explicitada por Shiroma e Evangelista (2011) diz respeito ao fato de que os indicadores das avaliações que responsabilizam os professores pelos resultados obtidos se pautam na quantidade e não na qualidade. Desta forma, o que importa é a maximização dos resultados que se processa, minimizando o humano, numa lógica irracional em que quanto mais se faz menos sentido tem. Seria como se “a busca frenética pela eficácia a qualquer custo faz do resultado não um fim – como é anunciado –, mas um meio para realizar a estratégia atualizada dos Bancos para a gestão da educação e o controle dos professores” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 145).

No percurso do processo de ensino-aprendizagem que integra a prática educativa, Mascarenhas (2005) observa que a aprendizagem é uma construção que demanda tempo e se configura como um financiamento a longo prazo. Contudo, a lógica do mercado, visando ao aumento do capital e à concentração dele nas mãos de poucos, contraditoriamente, exige que o professor capacite o indivíduo para o trabalho em pouco tempo, para que este seja usado para gerar lucros segundo interesses do capital monopolista e internacional. Para isso, o professor também precisa ser “capacitado”. Assim, a descaracterização da educação como processo formativo contínuo e complexo tem início pela formação dos professores, já que os cursos se configuram pela fragmentação e pelo aligeiramento. A desvalorização da educação passa pela formação docente, que deve ser técnica, imediata e pragmática.

A questão da imediatividade é explicitada por Mascarenhas (2005) como um problema que se evidencia no contexto da educação brasileira. Segundo a autora, o processo educacional requer tempo e investimentos de longo prazo. O desenvolvimento do indivíduo acontece como processo de amadurecimento cognitivo, que ocorre à medida que vai incorporando conhecimentos. No entanto, a sociedade capitalista prima pelo aligeiramento, pelo ensino remetido à preparação para a prática imediata, visando à inserção dos indivíduos no mercado de trabalho para a reprodução do capital.

Desse modo, os conhecimentos difundidos nos cursos de formação de professores desmerecem a teoria e tratam com ênfase os conhecimentos práticos. É um projeto de formação de natureza essencialmente prática, pautado pela epistemologia da prática, na qual a teoria é menosprezada.

O “reco da teoria” se dá, aparentemente, por meio das novas demandas do sistema educacional, eclipsadas pela tentativa de introdução à lógica de mercado e, portanto, lucrativa e imediatista. A formação do professor deve ser circunscrita ao conceito utilitarista de flexibilidade, priorizando a aprendizagem de técnicas e competências. Deve, ainda, atentar-se a desenvolver no indivíduo o “aprender a aprender”, onde a escolha dos conteúdos por parte dos alunos e a utilização dos mesmos nas tarefas cotidianas, são o eixo para o processo ensino-aprendizagem (SANTOS; MARQUES, 2011, p. 86, grifos dos autores).

Nesse projeto de formação na prática e pela prática, o aprender a aprender sugere o processo de ensino-aprendizagem focado no fazer por fazer, desvinculado do conhecimento teórico que orienta a ação. Duarte (2001, p. 38) critica a pedagogia do aprender a aprender, em virtude da visão minimalista que essa pedagogia apresenta, em que a formação do sujeito se remete não ao preparo para a vida, mas para atuação no mercado de trabalho.

O caráter adaptativo dessa pedagogia está bem evidente. Trata-se de preparar os indivíduos formando as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de

ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista.

Para realçar a real finalidade do ensino escolar que desfavorece a emancipação e que se encontra dotada de interesses capitalistas, que desvaloriza o trabalho humano e objetiva formar indivíduos meramente produtivos, Libâneo (2016, p. 47, grifo do autor) salienta que “a escola se reduz a atender conteúdos ‘mínimos’ de aprendizagem numa escola simplificada, aligeirada, atrelada a demandas imediatas de preparação da força de trabalho”.

Nas análises de Evangelista e Shiroma (2007), o professor é concebido pelas organizações internacionais ora como protagonista das reformas, ora como obstáculo. Assim, a formação docente abarca duas intencionalidades: a profissionalização e o gerencialismo, difundido em formatos diferentes, mas com os mesmos objetivos: controlar os professores e limitar sua capacidade de oposição às reformas. Não se pretende realmente produzir melhorias na prática educativa ou no fazer pedagógico, mas manter sob as vistas e o controle do governo a educação pública.

A retórica da competência era portadora da aura positiva do desafio de manter-se atualizado, ao lado das últimas inovações, e tinha também a função de lembrar o professor que estaria submetido ao risco perpétuo de perder o emprego, a posição, o cargo, as benesses e os direitos conquistados. [...] a avaliação afere, ademais, o grau de incorporação do projeto governamental pelo professorado. A partir dos indicadores que ela oferece, torna-se possível responsabilizar o professor por tarefas para as quais não foi preparado, estruturar o discurso da competência para colocá-lo na ilusão de que pode escolher: ou investir em sua profissionalização, formação continuada, ampliando seu rol de competência, ou enquadrar-se em outra lista, a dos incompetentes. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003a, p. 15).

A responsabilização do professor e das escolas pela qualidade da educação está claramente evidenciada nas políticas educacionais brasileiras. Orientadas pelos Organismos Internacionais e marcadas pela omissão do Estado, elas influenciam consideravelmente o processo de formação do professor. Não só influenciam como direcionam os (des)caminhos que a educação deve seguir. São diversos os fatores que contribuem para que o professor não desempenhe bem o papel que lhe cabe. Entre eles podemos citar: a má formação, que dissocia teoria e prática; os baixos salários; o excesso

de alunos em sala; as políticas descontínuas com as quais os professores precisam conviver.

As funções sociais e pedagógicas exercidas pelos professores nas escolas passam a ser definidas como estímulo à competitividade, perpassando pela mecanização do ensino, limitando a capacidade de reflexão do aluno a um treinamento para responder testes que comprovem as habilidades adquiridas no decorrer do processo de preparação para o trabalho. O enfoque dado à educação encontra-se dotado de interesses contrários à ideia de práxis ou de formação remetida à emancipação do ser humano.

Podemos afirmar do exposto que as políticas educacionais brasileiras, gestadas nos anos 1990 e implementadas nos anos subsequentes, objetivam inculcar a lógica capitalista na educação com a gestão dos resultados, por meio da qual responsabilizam-se os professores pela qualidade educacional mediante os resultados obtidos pelas avaliações de larga escala, realizadas sem levar em conta a realidade que envolve o processo de ensino-aprendizagem. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011).

Essas políticas, fundamentadas nos preceitos neoliberais, constituem uma forma de controle estatal. Elas não se executam com investimentos, necessários para uma educação, de fato, de qualidade social. Concebem a educação como recurso para solucionar problemas que ameaçam o controle do Estado sobre a sociedade e a economia do país, usando, para isso, da privatização da educação em amplo espectro. Cumprem as recomendações dos Organismos Internacionais, financiadores dos países periféricos, de modo que o Estado se torne administrador e provedor de políticas, tendo em vista o pleno atendimento aos interesses do capital internacional, como a conversão dos direitos em serviços, a privatização desses serviços, a mercantilização do conhecimento, inviabilizando, assim, a formação de caráter emancipatório e humanizador. A avaliação da aprendizagem cumpre importante papel nesse processo de controle social. Do modo como ocorre, a avaliação se configura como um instrumento aferidor da aprendizagem, e o professor, como prestador de serviço responsável pelos resultados preestabelecidos.

Contudo, considerando a contradição como categoria ontológica da realidade, é possível encontrarmos práticas de avaliação da aprendizagem nas escolas que caminhem na contramão dessa lógica. Em busca dessa possibilidade, precisamos diferenciar as concepções de avaliação da aprendizagem no plano teórico e estabelecer possíveis relações das concepções com as práticas de avaliação empregadas nas escolas.

3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: pressupostos teóricos

A avaliação da aprendizagem escolar se caracteriza como uma atividade inerente ao processo de ensino-aprendizagem, instrumento utilizado para verificar a qualidade do trabalho educativo. No entanto, muitas vezes, a avaliação ocorre de forma desvinculada do trabalho realizado pelo professor, servindo apenas para medir a capacidade individual do aluno.

Compreendemos que a avaliação não pode ser concebida como processo que sirva para medir a aprendizagem. Ela é, antes, um instrumento que produz informação sobre determinada experiência. Sendo assim, a avaliação não apenas informa sobre a aprendizagem, mas também sobre o ensino, possibilitando ao professor refletir sobre sua prática pedagógica e realizar mudanças em vista do sucesso escolar: alteração de estratégias de ensino, objetivos, métodos com vistas a auxiliar o aluno na superação das dificuldades de aprendizagem que porventura persistam.

Como qualquer outro, o professor de matemática tem atribuições didático-pedagógicas que compreendem a seleção de conteúdos, o estabelecimento de objetivos a serem atingidos e a elaboração de metodologias que promovam o conhecimento. Como parte dessas atribuições, ao elaborar e fazer uso dos instrumentos avaliativos, o professor evidencia em suas práticas as concepções de avaliação que dispõe. Neste capítulo, com base na literatura pedagógica de perspectiva crítica, dividido em duas seções, apresentamos, na primeira, as concepções de avaliação da aprendizagem segundo o enfoque neoliberal e o crítico-dialético e, na segunda, apresentamos a crítica às práticas avaliativas mais comumente empregadas no processo de ensino-aprendizagem nas escolas brasileiras sob a égide das políticas neoliberais.

3.1 Concepções de avaliação da aprendizagem escolar

A avaliação da aprendizagem é um aspecto fundamental na prática educativa e se articula a ela epistemologicamente. Isso implica dizer que a avaliação não ocorre como uma prática isolada ou desvinculada dos pressupostos teóricos e filosóficos que orientam a educação. Daí a importância de tomarmos a educação como ponto de partida para a compreensão das concepções de avaliação que presidem as práticas avaliativas na escola.

O trabalho educativo escolar, conforme vimos no capítulo anterior, se configura como uma forma de trabalho intelectual, que tem na aula o momento privilegiado da

produção e do consumo de forma simultânea (SAVIANI, 2015). É na aula que os saberes são apreendidos de forma intencionalmente planejada. O trabalho desenvolvido pelo professor tem implicações diretas sobre a aprendizagem do aluno. Sob essa ótica é importante que as práticas educativas aconteçam de forma vinculada à realidade do aluno e que aliem os conhecimentos teóricos, atribuindo sentido de práxis à prática pedagógica, como ação reflexiva e transformadora.

Ao tecer críticas acerca do funcionamento e dos objetivos da escola, Libâneo (2016) afirma que as práticas educativas, condicionadas pelas políticas educacionais neoliberais, se submetem à permanência da hegemonia, de modo que os interesses dos que estão no poder se sobrepõem aos interesses da classe dominada, determinando certo tipo de formação e de cidadania. Essa formação é aquela orientada para desenvolver no trabalhador competências e habilidades requeridas pelo mercado de trabalho, e não aquela voltada para o desenvolvimento de conhecimento e pensamento autônomo e crítico.

Para Luckesi (2011), é de suma importância que o processo avaliativo estimule a formação de pessoas pensantes e o desenvolvimento de habilidades necessárias ao convívio social. A formação de pessoas pensantes não é apenas função da escola, mas também do meio social. Entretanto, no âmbito escolar, os alunos têm a possibilidade de desenvolver habilidades necessárias à atuação nas práticas sociais mais amplas, visando o êxito profissional e social. Assim, Luckesi (2011, p.80) salienta que “a prática da avaliação nas pedagogias preocupadas com a transformação deverá estar atenta aos modos de superação do autoritarismo e ao estabelecimento da autonomia do educando, pois o novo modelo social exige a participação democrática de todos”.

O trabalho educativo pode se processar sob dois enfoques: o neoliberal e o crítico-dialético. O enfoque neoliberal baseia suas concepções e práticas avaliativas na epistemologia da prática, fragmentando o conhecimento e pautando-o no fazer pelo fazer. Já o enfoque crítico-dialético tem como base a epistemologia da práxis e articula os conhecimentos teóricos e práticos num contexto em que a realidade vivida pelo sujeito resulta em saber historicamente construído e acumulado. A avaliação pode assumir ambos os enfoques a depender do tipo de instrumento utilizado e do uso que se faz dos resultados.

Pensar as práticas e as concepções de avaliação no contexto neoliberal implica reconhecer a manipulação que o capitalismo impõe ao trabalho dos professores. O ensino, na concepção neoliberal, é restrito e dirigido à educação da massa. Para Saviani (1994), a sociedade capitalista, também denominada de neoliberal, tem como ideal de educação a preparação do trabalhador para que saiba operar uma máquina, executar um comando,

cumprir uma determinação, tudo de modo eficiente e produtivo. Assim sendo, o que é relevante na educação é a oferta do mínimo necessário para a capacitação profissional; ultrapassar esse mínimo pode resultar em desperdício de tempo e recursos, quando não provocar desorganização da ordem social vigente. O trabalhador que a sociedade capitalista deseja precisa aprender o estritamente necessário para o cumprimento de sua função na divisão social do trabalho.

Nessa perspectiva se evidencia a pedagogia do aprender a aprender, lema discutido por Duarte (2001, p. 38, grifo do autor): “O ‘aprender a aprender’ aparece assim na sua forma mais crua, mostra assim seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos”. Nessa concepção, o professor também é um “adaptado”. Como afirma Duarte (2001), aos professores cabe a tarefa de identificar as competências que a realidade social exige e preparar os indivíduos para exercê-las.

Nesse sentido, na escola que desenvolve um trabalho de formação de cidadãos sob a primazia do enfoque neoliberal, o processo avaliativo tem assumido tão somente a função de regular o ensino, limitando o que deve ou não ser aprendido. O trabalho do professor se reduz a preparar o cidadão para atuar no mercado de trabalho. O ato de avaliar, sob essa perspectiva, assume a função de classificar os que aprenderam e os que não aprenderam determinados conteúdos, contribuindo para um tipo de “seleção natural” dos mais preparados.

É importante ressaltar que, dado o caráter contraditório da prática educativa escolar, mesmo prevalecendo os ideais neoliberais na escola, ela se constitui espaço de transformação. Assim, ela não é espaço apenas para a efetivação da hegemonia, mas também para a contra-hegemonia. Nesse caso, a avaliação da aprendizagem assume outra função: não para estabelecer classificações e legitimar desigualdades, mas para acompanhar continuamente os avanços, a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, em vista de mudanças qualitativas do processo de ensino-aprendizagem.

Sant’Anna (2014) destaca que existem três funções específicas para a avaliação da aprendizagem: 1) função diagnóstica, usada para identificar se o aluno apresenta ou não certas habilidades e indicar o ponto de partida para o trabalho pedagógico; 2) função classificatória, que classifica o aluno segundo seu rendimento no contexto da coletividade e desconsidera as individualidades existentes nas turmas; 3) função formativa ou de controle, que orienta tanto o professor como o aluno quanto ao desenvolvimento

pretendido, discriminando as dificuldades existentes e possibilitando que sejam feitas intervenções para melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Considerando a importância da teoria para a reflexão da prática, apresentamos distintas concepções de avaliação que presidem a prática de avaliação na escola. Abordamos três concepções, a começar pela diagnóstica, seguida da classificatória e da formativa. Buscamos identificar nessas avaliações os vínculos com os enfoques neoliberal e crítico-dialético.

3.1.1 Avaliação Diagnóstica

Utilizada para identificar o ponto de partida para o trabalho docente, a avaliação diagnóstica é, geralmente, o respaldo para se obter informações sobre os conhecimentos que os alunos possuem. O professor pode usar a avaliação diagnóstica para identificar os conhecimentos que os alunos apreenderam ou não, e, a partir disso, replanejar sua ação pedagógica. Luckesi (2011, p. 83, grifo do autor) considera que a avaliação diagnóstica “será um momento dialético de ‘senso’ do estágio em que se está e de sua distância em relação à perspectiva que está colocada como ponto a ser atingido à frente”. Quando usada nesse sentido, ela vincula-se ao enfoque crítico-dialético.

A avaliação diagnóstica é positiva quando praticada com o intuito de estabelecer e direcionar os caminhos a serem percorridos no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, se a sua utilização é para identificar as dificuldades e o conhecimento dos alunos, de modo que o julgamento de valor não seja utilizado com a função de classificar, mas com “a função de possibilitar uma nova tomada de decisão sobre o objeto avaliado” (Luckesi, 2011, p. 82).

Luckesi (2011, p. 82) acrescenta uma crítica relevante ao processo de avaliação diagnóstica e destaca que “a atual prática de avaliação escolar estipulou como função de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente”. Tal análise provoca a reflexão de que, na educação de qualidade mercadológica, os professores não podem fazer uso da avaliação diagnóstica com a função que ela deveria ter, mas com a finalidade de classificar os alunos.

Os instrumentos avaliativos que podem identificar os conhecimentos dos alunos, diagnosticando os problemas de aprendizagem e de ensino, podem ser utilizados não somente para identificar os problemas pedagógicos existentes, mas, sobretudo, para

resolvê-los, o que exigiria por parte do professor compreender a avaliação como vinculada a uma concepção pedagógica de caráter emancipador. Assim,

para que a avaliação diagnóstica seja possível, é preciso compreendê-la e realizá-la comprometida com a concepção pedagógica. No caso, consideramos que ela deve estar comprometida com uma proposta pedagógica histórico-crítica, uma vez que esta concepção está preocupada com a perspectiva de que o educando deverá apropriar-se criticamente de conhecimentos e habilidades necessárias à sua realização como sujeito crítico dentro desta sociedade que se caracteriza pelo modo capitalista de produção. A avaliação diagnóstica não se propõe e nem existe de uma forma solta e isolada. É condição de sua existência a articulação com uma concepção pedagógica progressiva (LUCKESI, 2011, p. 116).

A avaliação diagnóstica se caracteriza como espécie de investigação sobre os conhecimentos adquiridos ou não no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, sendo, portanto, um instrumento que auxilia na apropriação de conhecimentos.

Ao avaliar a aprendizagem do aluno, em busca de possíveis déficits, a concepção diagnóstica apresenta a finalidade de identificar o ponto de partida do trabalho pedagógico, mas não se pauta em resultados que representem a totalidade, considerando o aluno como um ser histórico, crítico e social. Nesse sentido, a prática docente não deve se sujeitar ao mero recolhimento de dados sobre os saberes dos alunos, mas deve configurar-se como a busca por providências que sanem as dificuldades encontradas e estimulem a construção de novos conhecimentos.

Sant'Anna (2014, p. 33) afirma que tal concepção de avaliação

visa determinar a presença ou a ausência dos conhecimentos e habilidades, inclusive buscando detectar pré-requisitos para novas experiências de aprendizagem. Permite averiguar as causas de repentinas dificuldades de aprendizagem. A partir de uma avaliação diagnóstica segura, providências para estabelecimento de novos objetivos, retomada de objetivos não atingidos, elaboração de diferentes estratégias de reforço (feedback), levantamento de situações alternativas em termos de tempo e espaço poderão e deverão ser providenciados para que a maioria, ou quem sabe todos os estudantes aprendam de modo completo as habilidades e os conteúdos que se pretenda ensinar-lhes.

Como percebemos, o uso da avaliação diagnóstica visa o reconhecimento dos conhecimentos e habilidades que o aluno dispõe para que sejam adotadas medidas que o

levem a superar limitações, bem como o provimento de condições apropriadas para o desenvolvimento de novas habilidades.

É importante assinalar que o diagnóstico

se constitui por uma sondagem, projeção e retrospectiva da situação de desenvolvimento do aluno, dando-lhe elementos para verificar o que aprendeu e como aprendeu. É uma etapa do processo educacional que tem por objetivo verificar em que medida os conhecimentos anteriores ocorreram e o que se faz necessário planejar para selecionar dificuldades encontradas. (SANT'ANNA, 2014, p. 33).

Esse posicionamento conduz à percepção de que a avaliação diagnóstica apresenta possibilidade de dar rumo à ação docente e reforça a relevância de um planejamento voltado às necessidades dos alunos. Para Luckesi (2011), em tempos de aprofundamento do neoliberalismo na educação, o que se constata é que a avaliação diagnóstica foi substituída pela classificatória, servindo, nesse caso, somente para identificar o que o aluno sabe e não sabe e classificá-lo entre vencedores e perdedores.

Para que a avaliação deixe de ser um instrumento autoritário e conservador, é necessário que haja um resgate da função diagnóstica. Ao assumir essa função, a avaliação diagnóstica “deverá ser o instrumento dos novos rumos. Enfim, terá que ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem seguidos” (LUCKESI, 2011, p. 91).

Vale ainda um lembrete final sobre um possível modo prático e racional de proceder uma avaliação diagnóstica que conduza professor e aluno ao atendimento dos mínimos necessários para que cada um possa participar democraticamente da vida social. A avaliação deverá verificar a aprendizagem não a partir dos mínimos possíveis, mas sim a partir dos mínimos necessários (LUCKESI, 2011, p. 92).

A avaliação diagnóstica transita, pois, entre o enfoque neoliberal e crítico-dialético, sempre a depender do uso que se faz de seus resultados. Considerado o contexto educacional, sobretudo a partir do Golpe de 2016, verificamos que a educação tem se prestado ao atendimento dos interesses capitalistas. Assim sendo, a educação e suas práticas diversas, especificamente as avaliativas, sob orientação das políticas públicas educacionais, se constituem como recursos para conduzir os indivíduos a uma formação eminentemente prática, focada na capacitação dos indivíduos para o exercício de uma função no mercado de trabalho. Essa educação não efetiva a formação emancipatória,

mas a formação alienada, cujo aprendizado oferecido se pauta pelas habilidades necessárias à realização do trabalho desprovido do conhecimento intelectual.

3.1.2 Avaliação Classificatória

A avaliação classificatória constitui uma forma de exclusão e ainda contribui para perpetuar as desigualdades no meio social, haja vista que os alunos que não conseguem obter a média preestabelecida pelo sistema educacional acabam sendo identificados pelas dificuldades que apresentam. Esse tipo de avaliação prima pela padronização do ensino e, como consequência disso, o aluno que não corresponde aos resultados esperados acaba sendo taxado como incapaz, limitando-o ou prejudicando-o no contexto social em que se encontra inserido.

Hoffmann (2008) caracteriza a avaliação classificatória como uma prática tradicional, desvinculada da possibilidade de melhoria da qualidade do ensino. A autora realça que tal concepção remete a uma prática elitista e excludente da educação. A mudança dessa prática impõe a resignificação da prática avaliativa, tornando-a instrumento de acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem.

Quando se atribui à avaliação classificatória o adjetivo tradicional, subentende-se que o processo avaliativo usado pelos professores é reflexo do modo como eles foram avaliados quando alunos. Luckesi (2006) corrobora o entendimento de Hoffmann (2008), ao afirmar que, embora estejamos no século XXI, somos herdeiros do século XVII, pois o processo de avaliação praticado na atualidade em boa parte das escolas surgiu da sociedade burguesa e da sociedade moderna, configurando-se como um processo seletivo e excludente.

Para Luckesi (2011, p. 83), o efeito da avaliação classificatória é estigmatizador para o aluno.

A função classificatória subtrai da prática da avaliação aquilo que lhe é constitutivo: a obrigatoriedade da tomada de decisão quanto à ação, quando ela está avaliando uma ação. [...] O educando como sujeito humano e histórico, contudo, julgado e classificado, ele ficará para o resto da vida, do ponto de vista do modelo escolar vigente, estigmatizado, pois as anotações e registros permanecerão, em definitivo, nos arquivos e nos históricos escolares, que se transformam em documentos legalmente definidos.

Na prática pedagógica, o processo avaliativo sob a perspectiva classificatória não considera o aluno como ser em contínuo desenvolvimento, mas como ser de resultado pontual e, segundo Luckesi, permanente.

Hoffmann (2009) evidencia uma contradição presente na ação do professor quanto à avaliação classificatória: no discurso, os professores sabem o papel que devem assumir para fazer com que os alunos aprendam e superem muitas de suas dificuldades; identificam os fatores que contribuem com o bom ou mau desempenho dos alunos e do seu próprio trabalho. Contudo, na prática, optam, forçosamente ou não, pela reprodução de práticas avaliativas que refletem suas histórias como alunos, as quais, como eles mesmos afirmam, se apresentam como autoritárias e, portanto, impeditivas à aprendizagem. Hoffmann (2009) afirma que o primeiro passo necessário para mudar esse processo avaliativo seria a conscientização do professor sobre o que ele contesta no discurso e adota na prática.

A avaliação classificatória pode apresentar características similares da avaliação diagnóstica, por ser pensada como elemento que integra a ação educativa, usada para investigar os conhecimentos dos alunos sobre determinados conteúdos. Entretanto, a principal distinção entre as funções da avaliação diagnóstica e avaliação classificatória é que os instrumentos usados para diagnosticar, quando aplicados sob a visão classificatória, não apenas identificam o que os alunos sabem sobre um conteúdo, como têm sua função limitada a classificar para estabelecer uma ordem, um ranqueamento dos resultados traduzidos em notas. Os encaminhamentos para melhorar o processo de ensino-aprendizagem basicamente não acontecem, e os alunos que, por algum motivo, não atingiram bons resultados, ainda são expostos e excluídos.

De acordo com Sant'Anna (2014), o processo avaliativo classificatório, como o próprio nome pressupõe, objetiva agrupar os alunos segundo uma classificação em que o saber cognitivo é medido ou quantificado. Nesse sentido, configura-se como um processo realizado comumente ao final de um bimestre, semestre, ano letivo ou curso, de modo que os principais instrumentos avaliativos são exames, provas ou testes.

É perfeitamente possível avaliar fazendo uso desses instrumentos, pois o problema não está exatamente nos instrumentos, mas no uso dos resultados que eles produzem: diagnóstico, classificação ou formação. É preciso considerar que a avaliação deve compreender diversos instrumentos. Quando um instrumento se converte na função da avaliação, ele reduz o sentido da avaliação mesma. O caso das provas de final de bimestre é exemplar. Para que elas têm servido? Para aferir o conhecimento adquirido pelo aluno

até aquele momento estabelecido. Uma vez aferido, a nota vai somar-se a outras que virão ao final de outro período para compor o histórico escolar – de sucesso ou de fracasso – do aluno.

A avaliação de função classificatória, portanto, não identifica quanto o aluno realmente sabe acerca de um conteúdo, não se configura como um processo contínuo, e só avalia o conhecimento do aluno em um dado momento, desconsiderando os fatores que poderiam, de alguma forma, contribuir para o mau desempenho do aluno. Além disso, não possibilita o acompanhamento dos avanços e das dificuldades dos alunos de modo contínuo. Na verdade, ela classifica o aluno por meio de notas, quantificando medidas, e não oferece condições para que o aluno evolua ou supere suas limitações.

Luckesi (2000) intitula as avaliações classificatórias como pontuais, afirmando que não existe preocupação com o aluno como ser histórico e social; vale o aqui e agora; os acertos e os erros se limitam a um dado momento, a uma oportunidade.

Sant’Anna (2014, p. 39) provoca uma reflexão quanto às lacunas deixadas pela avaliação classificatória ao afirmar que tal modalidade de avaliação apresenta somente as funções de:

- a) Classificar o aluno segundo o nível de aprimoramento ou rendimento alcançado.
- b) Buscar uma consciência coletiva quanto aos resultados alcançados. (Temos certeza de que as solicitações ou situações de aprendizagem não se limitaram a exigências de memorização e reprodução de dados pelo aluno?).

É pertinente indagar: a avaliação com finalidade classificatória verifica a ocorrência da aprendizagem, de fato? Em dadas circunstâncias, no decorrer do processo educativo, a aprendizagem cede lugar à capacidade de memorização e o aluno consegue reproduzir uma informação sem, de fato, ter realmente aprendido. Luckesi (2011) reforça que a avaliação da aprendizagem existe para subsidiar a aprendizagem dos alunos, e que sob essa ótica de existência, deve constituir-se uma possibilidade de qualificar a aprendizagem do educando, sem quantificações e muito menos sem a função de classificar. A avaliação classificatória, de acordo com Luckesi (2011, p. 101), “é um lúdim modo de fazer da avaliação do aluno um instrumento de ação contra a democratização do ensino na medida em que ela não serve para auxiliar o avanço e crescimento do educando, mas sim para assegurar a sua estagnação, em termos da apropriação dos conhecimentos e habilidades mínimos necessários”.

Em síntese, a avaliação de função classificatória se apresenta como antidemocrática, não oportuniza ao professor um recurso para conduzir os educandos ao preparo para a vida social, desconsidera a realidade em que o aluno está inserido, nega sua condição como ser humano e histórico e desconsidera a aprendizagem como um processo contínuo de crescimento. Além, disso, fomenta que o professor abandone a função de construtor de aprendizagens significativas e torne-se um mero reproduzidor de práticas desprovidas de significados, o que implica na realização de um trabalho alienado, remetido a quantificação e a manutenção das desigualdades. Mais do que qualquer outra, a avaliação classificatória corresponde ao enfoque neoliberal.

3.1.3 Avaliação Formativa

A avaliação da aprendizagem numa perspectiva formativa constitui para o docente importante instrumento para a realização de um plano de trabalho voltado ao desenvolvimento do aluno como sujeito situado histórica e socialmente. O trabalho educativo de caráter emancipador exige que se reconheça a heterogeneidade dos alunos, e que se desenvolvam atividades diversificadas tendo em vista a superação das dificuldades individuais.

Hoffmann (2009) utiliza a nomenclatura “avaliação mediadora”, estabelecendo correlações com o conceito de avaliação formativa. A autora destaca que o processo de avaliação não pode se resumir em atribuir notas ou números, uma vez que estes não permitem interpretar o que o aluno aprendeu ou não, e que apenas quantificar os erros não altera a condição da aprendizagem. A avaliação mediadora tem como foco a aprendizagem do aluno, que necessita de desafios para desenvolver autonomia e ampliar conhecimentos. Nesse sentido, o professor deve lançar mão de mediações que objetivem a transformação do aluno, vislumbrando a atuação dele na sociedade como sujeito histórico.

Segundo Sant’Anna (2014), a avaliação formativa ocorre durante o processo de ensino-aprendizagem e se caracteriza como a forma mais propícia de estimular o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, possibilitando também a reflexão sobre a ação do professor.

O crescimento do aluno é observado como um processo em contínua transformação. A prática dá lugar à práxis, isto é, a “ação pela ação” dá lugar à ação intencionada, consciente, transformadora que integra a relação teoria e prática, de modo

que o professor precisa modificar sua prática em práxis, visando a oferta de um ensino pautado pela qualidade social, a qual resulte em pleno desenvolvimento do aluno como sujeito histórico.

De acordo com Ferreira (2002), a avaliação formativa contempla a avaliação diagnóstica em dois momentos específicos: no primeiro, para identificar o que o aluno já sabe e o que ainda não sabe; no segundo, para identificar as dificuldades dos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem e buscar os encaminhamentos necessários.

Para Afonso (2003), a condição econômica, social, material e histórica constituem fatores que influenciam no desenvolvimento do aluno, mas não podem servir para justificar a oferta de uma educação diferenciada para menos, por imposição de um sistema que precisa manter as desigualdades sociais e garantir a manutenção de duas classes distintas: os que representam mão de obra barata e os que detêm o capital. Para o autor,

é urgente romper criticamente com a representação social, muito frequentemente expressa na linguagem de senso comum, de que a democratização da educação básica (ou qualquer outra) anda inevitavelmente de mãos dadas com a perda da qualidade científica e pedagógica dessa mesma educação. Essa ideia é extremamente nefasta em todos os sentidos. Ela tem subjacente a falsa visão de que os pobres são naturalmente menos inteligentes do que os ricos, ou que não precisam nem são capazes de aprender as mesmas coisas – o que leva muitos professores e educadores a adotar estilos de ensino menos exigentes, a propor tarefas intelectualmente mais simples, a usar métodos pedagógicos menos estimulantes, ou seja, a não investir afetiva e profissionalmente com crianças dos grupos sociais desfavorecidos. (AFONSO, 2003, p.87).

Se o professor se prestar a desenvolver um trabalho limitado aos determinantes da sociedade neoliberal, para a qual “o mínimo para os pobres já é bastante”, estará promovendo uma ação excludente, ou seja, estará reforçando a teoria do sistema neoliberal, que prima pelo conservadorismo e culpabiliza o indivíduo socialmente dominado pelo próprio fracasso. É importante salientar que de nada adianta desenvolver um trabalho “exigente”, se a avaliação culminar em processos classificatórios.

Hoffmann (2009) explicita que a avaliação da aprendizagem praticada pelas escolas nem sempre se constituem indicativos da qualidade do ensino ofertado, mas se apresentam como recurso classificatório, apenas. Se servisse mesmo como indicativo de qualidade, não existiriam tantos dados estatísticos comprovando os elevados índices de reprovação nas escolas públicas, atestando a permanência dos dados. É garantido ao aluno

o direito de frequentar a escola, mas não existe real preocupação com a sua aprendizagem e com sua promoção como ser social.

No processo de avaliação formativa, segundo Luckesi (2000), os instrumentos avaliativos devem ser chamados de instrumentos de coleta de dados, pois requerem interpretação e possibilitam que o professor retome conceitos necessários, buscando uma forma de trabalho diferenciada a fim de que todos os alunos aprendam. Luckesi (2000) salienta que, enquanto na ótica classificatória, os resultados do processo avaliativo apenas aprovam ou reprovam, na ótica da avaliação formativa, ocorre a qualificação do desempenho do aluno apenas momentaneamente, pois os resultados orientam encaminhamentos para prover melhores resultados.

Na perspectiva de uma educação emancipadora, o processo de avaliação da aprendizagem ocorre de forma sistemática e contínua, contribuindo com o progresso do aluno. Hoffmann (2011) pondera que nem sempre o fracasso do educando está necessariamente relacionado ao trabalho do professor; afinal, existem muitos fatores que podem dificultar a assimilação dos conteúdos, como, por exemplo, transtornos neurológicos, traumas, carências materiais entre outras. Contudo, ressalta que é essencial que o professor, ao avaliar os resultados dos alunos, também reflita sobre sua prática, sobre o seu fazer, sobre as metodologias que utiliza, analisando se o modo de ensinar e os recursos que utiliza são suficientes para que o aluno apreenda os conhecimentos.

Ao assumir uma postura crítica, o professor busca identificar se houve ou não falhas no processo de ensino, e avalia quais atividades são mais significativas para seus alunos. Assim, para Hoffmann (2011, p. 36), “antes de fazer diferente, é preciso pensar diferente sobre o que se faz”. A docência deve se efetivar como prática consciente e remetida à criticidade, tal como a concebe Freire (1996, p. 17):

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar.

Freire (1999) critica a pedagogia tradicional no que se refere à oferta de uma educação voltada ao ideal de massificação. O autor concebe a pedagogia emancipatória¹⁰ como uma prática de liberdade, para a qual se faz necessário o estabelecimento de uma educação crítica e problematizadora, capaz de tornar o cidadão oprimido pela ingenuidade em um cidadão crítico e engajado na luta pela transformação social. A pedagogia como prática de liberdade possibilita ao aluno desenvolver sua consciência de classe, sua responsabilidade social, política e, conseqüentemente, alcançar sua emancipação. Uma pedagogia emancipatória exige que o professor, na elaboração e aplicação de instrumentos avaliativos, assuma a concepção de avaliação formativa, por meio da qual os alunos tenham a oportunidade de produzir e validar conhecimentos que serão utilizados em seu cotidiano e em sua atividade nas práticas sociais mais amplas.

O ato de avaliar é parte do processo de ensino-aprendizagem e deve se estabelecer sob a premissa de formação integral do sujeito, de modo a possibilitar o desenvolvimento do pensamento e das habilidades humanas que os indivíduos trazem consigo. O modo de avaliar comumente difundido na escola, segundo Esteban (2003), necessita urgentemente de um novo sentido. Sentido este que contemple não somente os conhecimentos aprendidos institucionalmente, mas também os estigmas que designam os incluídos e os excluídos. É preciso romper com a ideia classificatória atrelada ao conceito de avaliar para enfatizar as distinções, pois

o grande número de excluídos do acesso ao conhecimento socialmente valorizado, dos espaços reconhecidos da vida social, bem como a marginalização de conhecimentos socialmente produzidos, mas não reconhecidos e validados, vão fortalecendo a necessidade de engendrar mecanismos de intervenção na dinâmica inclusão/exclusão social. O processo de avaliação do resultado escolar dos alunos e alunas está profundamente marcado pela necessidade de criação de uma nova cultura sobre avaliação, que ultrapasse os limites da técnica e incorpore em sua dinâmica a dimensão ética (ESTEBAN, 2003, p.8).

A concepção formativa, como vimos, não está associada somente à verificação dos resultados finais. Ela se vincula à concepção pedagógica de caráter emancipador, na qual o ensino é pautado pela qualidade socialmente referendada, qualidade esta que

¹⁰ Associamos o termo pedagogia emancipatória à proposta pedagógica de Paulo Freire (Pedagogia da Autonomia) que objetiva a construção da autonomia do educando, valoriza os conhecimentos que este dispõe, considera a sua individualidade e sua historicidade. Para tanto, rejeita o enrijecimento pedagógico que visa atender aos interesses capitalistas e neoliberais, pois "formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas." (FREIRE; 1996, p 15).

indaga permanentemente os motivos que impedem a aprendizagem do aluno para propor intervenções nas condições que influenciam o processo ensino-aprendizagem.

Quanto aos instrumentos avaliativos adequados à perspectiva formativa, Luckesi (2000) destaca que não há problemas com os instrumentos por mais tradicionais que sejam, mas com a postura pedagógica e o uso que se faz dos resultados. Para o autor, ao invés de centrar-se nos resultados, deve centrar-se na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos, alterando a lógica da avaliação, que passa da classificação para a interpretação.

A mudança de postura na prática avaliativa, segundo Luckesi (2000), requer atendimento de necessidades básicas dos professores, que vão desde a formação inicial e continuada e a valorização profissional, até as condições materiais para realização do trabalho, como quantidade de alunos em sala de aula e espaço físico adequado.

Nos apontamentos de Sant'Anna (2014, p. 26), em relação à concepção de avaliação formativa,

é fundamental ver o aluno como um ser social e político sujeito do seu próprio desenvolvimento. O professor não precisa mudar suas técnicas, seus métodos de trabalho; precisa, isto sim, ver o aluno como alguém capaz de estabelecer uma relação circundante, mantendo uma ação interativa capaz de uma transformação libertadora, que propicie uma vivência harmoniosa com a realidade pessoal e social que o envolve.

Ao conceber a avaliação como formativa, o professor precisa considerar o aluno como ser ativo na construção de conhecimentos, o que consiste, segundo Luckesi (2000), em pensar em desempenhos provisórios e suscetíveis à contínua transformação. Trata-se de um processo inclusivo e não pontual, por ser realizado durante todo o processo de ensino-aprendizagem e não apenas ao final do processo, como acontece na avaliação classificatória.

O processo de ensino-aprendizagem na concepção formativa deve, assim, ser conduzido pelo professor sob o crivo de permanente avaliação, não para mensurar, mas para informar deficiências que possam ser sanadas. Nesse sentido, as práticas avaliativas deixam de se constituir como aferição de resultados convertidos em medidas e passam a indicar possibilidades de transformação da prática pedagógica em práxis educativa.

3.2 Práticas avaliativas empregadas no processo de ensino-aprendizagem

Conforme vimos nas seções anteriores, a avaliação da aprendizagem deve ser concebida como uma prática reflexiva fundamentada na aprendizagem dos alunos e utilizada para direcionar o trabalho pedagógico. Assim, as práticas avaliativas empregadas no processo ensino-aprendizagem constituem encaminhamentos que podem tanto contribuir com o aprendizado dos alunos, como direcionar o trabalho desenvolvido pelo professor.

A avaliação está presente em todo o processo de ensino-aprendizagem, assim como em qualquer atividade que executamos, como mecanismo de correção de rumos. Conforme Paro (2001, p.34), a avaliação

está presente também, de modo implícito, em momentos em que os próprios executores da ação não estejam conscientes, ou alertas, para sua presença. Isto porque, quer nos atos humanos do cotidiano, quer nos empreendimentos produtivos dos mais variados tipos, são criados mecanismos automáticos de correção de rumos no próprio processo de realização da atividade.

As avaliações, tais como ocorrem nas escolas por força da hegemonia política, são comumente aplicadas para verificar o aprendizado dos conteúdos ao final do processo, utilizando-se de atividades que primam, geralmente, pela padronização do ensino e que conduzem à classificação do aluno. Mas não é assim que deve ser. De acordo com Hoffmann (2008), a avaliação da aprendizagem constitui um desafio no que se refere à construção de conhecimentos; por esse motivo é uma prática contínua do professor em busca do desenvolvimento global do aluno.

Segundo Libâneo (1994, p. 149) os métodos de ensino, incluindo as práticas avaliativas, devem estabelecer relação entre objetivo-conteúdo. Esses métodos se referem aos procedimentos, de natureza teórico-prática, do ensino, englobando ações numa “sucessão planejada e sistematizada de ações, tanto do professor quanto dos alunos”. Assim sendo,

os métodos de ensino, portanto, não se reduzem a quaisquer medidas, procedimentos e técnicas. Eles decorrem de uma concepção de sociedade, da natureza da atividade prática humana no mundo, de processo de conhecimento e, particularmente, da compreensão da prática educativa numa determinada sociedade. Nesse sentido, antes de constituírem em passos, medidas e procedimentos, os métodos de

ensino se fundamentam num método de reflexão e ação sobre a realidade educacional, sobre a lógica interna e as relações entre objetos, fatos e problemas dos conteúdos de ensino, de modo a vincular a todo momento ao processo de conhecimento e a atividade prática humano no mundo. (LIBÂNEO, 1994, p. 151).

A prévia seleção dos métodos de ensino sugere uma intensa reflexão por parte do professor com vistas à construção das aprendizagens pelos alunos. O exercício da reflexão conduz à práxis, de modo que o professor articule teoria e prática em busca desenvolver o aprendizado do aluno. É importante destacar que a práxis se dá em diversos contextos da vida social; na sala de aula, a práxis pressupõe a articulação reflexiva de teoria e prática, num movimento dialético.

A ligação teoria e prática no processo de ensino ocorre em vários momentos do trabalho docente: a verificação dos conhecimentos e experiências dos alunos em relação ao conteúdo novo, para tomá-los como ponto de partida; a comprovação de que os alunos dominaram os conhecimentos, aplicando-os em situações novas; a demonstração do valor prático dos conhecimentos; a ligação dos problemas concretos do meio ao conhecimento científico. Isso significa que, nas aulas, às vezes se vai da prática para teoria, outras vezes se vai da teoria para a prática (LIBÂNEO, 1994, p. 157).

A avaliação da aprendizagem, como momento do processo de ensino-aprendizagem, é também práxis, na medida em que por meio dela se busca conhecer para corrigir e transformar. Sant’Anna (2014, p.14) caracteriza a avaliação como recurso que conduz à reflexão da prática docente, afirmando que a “avaliação também tem como pressuposto oferecer ao professor oportunidade de verificar, continuamente, se as atividades, métodos, procedimentos, recursos e técnicas que ele utiliza estão possibilitando ao aluno alcance dos objetivos propostos”.

Por isso, conforme Esteban e Lacerda (2012, p.457), “a avaliação precisa ser mais do que aferição do desempenho”. As ações dos professores devem objetivar o desenvolvimento dos alunos, para o que é necessário que o professor não espere que todos aprendam no mesmo ritmo, com uma única explicação, com um único modo de ensinar. No exercício da docência, quando o professor quer analisar os conhecimentos assimilados pelos alunos, é oportuno que sejam explorados diversos instrumentos avaliativos, que auxiliem o professor a identificar as dificuldades dos alunos com relação ao conteúdo.

Embora saibamos que exista uma gama de instrumentos que podem ser usados na prática avaliativa dos professores, Luckesi (2006) destaca que provas e exames, que são

os instrumentos mais utilizados pelos professores, não contribuem para qualificar o aprendizado dos alunos e nem torna o sistema de ensino acessível a todos. O autor constata que ainda vivenciamos nas escolas a prática da pedagogia da prova e do exame, uma prática de ideologia burguesa usada para selecionar, por meio de técnicas reprodutivistas e excludentes.

Segundo Barriga (2003), historicamente o exame, instrumento usado ainda hoje para classificação, sempre esteve vinculado à permanência de conjunturas neoliberalistas que estimulam a continuidade das desigualdades sociais.

Primeiro porque o exame foi um instrumento criado pela burocracia chinesa para eleger membros das castas inferiores. Segundo porque existem inúmeras evidências de que antes da Idade Média não existia um sistema de exames ligados à prática educativa. Terceiro porque a atribuição de notas ao trabalho escolar é uma herança do século XIX à pedagogia. Herança que produziu uma infinidade de problemas. Dos quais, hoje padecemos. (BARRIGA, 2003, p.55).

De acordo com Luckesi (2011), a pedagogia do exame ainda se configura como prática avaliativa muito usada pelos professores. Tal procedimento avaliativo é decorrente da prática pedagógica focada principalmente na preparação para os vestibulares.

A prática dos exames classificatórios, antes abordada com maior ênfase no 3º ano do Ensino Médio, chegou aos anos iniciais do ensino fundamental, caracterizando-se também como recurso preparatório à resolução de provas. Essa prática nos anos iniciais foi induzida pela avaliação em larga escala, Saeb, de 1995 a 2017, denominada de Prova Brasil, aplicada para aferir os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), com vistas na melhoria da qualidade da educação, segundo as justificativas governamentais.

Luckesi (2000) identifica como presente nas escolas o investimento em práticas que se configuram como treinamentos, uma forma de preparar alunos para o ingresso em instituições de ensino superior ou mesmo em escolas de educação básica, onde há concorrência por vagas. Essa concorrência é solucionada por meio de exames de seleção ou vestibulares. Esses exames ainda são usados com finalidade classificatória e excludente, pois, considerando que não há vagas para todos que desejam estudar, o jeito é promover a desqualificação por meio da classificação. O autor não condena tal prática, uma vez que a seleção é uma exigência para os estudos superiores, mas a reprodução dela

no trabalho pedagógico como único recurso de avaliação. Ele sugere que sejam feitos investimentos em uma prática de aprendizagens construtivas e que os treinos para os vestibulares ocorram paralelamente a outras avaliações.

Moretto (2014, p.17) também identifica a reprodução nas salas de aula como recurso para aperfeiçoar a capacidade de memorizar, ao afirmar:

O professor (aquele que sabe) fala o tempo todo dizendo ao aluno (aquele que não sabe) o que deve anotar para depois reproduzir nas provas. [...] A realidade de muitas escolas ainda é essa, pois apesar de estarmos na era dos computadores, que tem informações armazenadas bastando aos alunos conhecer as chaves da busca das informações, há ainda quem obrigue os alunos a copiar, copiar, copiar e na prova reproduzir o que copiou.

Para este autor, as práticas avaliativas realizadas no contexto educacional seguem a linha da reprodução e do reducionismo. Ele enfatiza que as práticas de avaliação da aprendizagem de muitos professores, configuram-se como práticas tradicionalistas, que apresentam exploração exagerada da memorização, em que está presente a falta de parâmetros para correção (o professor espera que o aluno responda como ele ensinou) e que apresentam palavras sem precisão de sentido no contexto (avaliações descontextualizadas). Quanto à memorização, afirma que não há como mensurar se houve aprendido ou se o aluno apenas conseguiu decorar o que foi ensinado. Sobre a contextualização, o autor explicita a necessidade de explorar a capacidade de leitura e escrita do aluno nas atividades cotidianas e avaliativas. (MORETTO, 2014).

Mesmo que estejamos vivendo um período histórico em que as políticas educacionais responsabilizem o professor pelos resultados, Luckesi (2000) atribui a responsabilidade por desempenhos inadequados a todos os envolvidos no processo educacional (professores, alunos, escola e sistema de ensino/escolar). Para dar ênfase ao processo avaliativo de função formativa, Luckesi (2000) sugere que, após a correção das atividades avaliativas (prova, exame, teste, produção escrita, ou outra de qualquer natureza), os instrumentos sejam devolvidos para que os alunos revejam suas respostas, perpassem por uma nova reconstrução diante de novos estudos e apresentem novamente ao professor. Desta forma, percebe-se que não é propriamente o instrumento avaliativo que torna a prática da avaliação uma ação formativa, mas o uso que se faz dos resultados obtidos.

As práticas avaliativas empregadas no processo de ensino-aprendizagem, segundo Moretto (2014), precisam compreender a avaliação como integrante do processo ensino-aprendizagem, oportunizando a interação e trocas de experiências como recurso facilitador da aprendizagem. “Aos poucos, os alunos passam a perceber novos valores culturais encarando as provas (escritas ou orais), individuais ou em grupos como momentos privilegiados de estudo e não como um acerto de contas” (MORETTO, 2014, p. 30).

Assim sendo, o processo de avaliação da aprendizagem, como momento privilegiado fundamental do trabalho pedagógico, deixa de ser usado para punir, classificar, intimidar e quantificar e passa a qualificar as aprendizagens com a intencionalidade de formar para a prática social global, numa perspectiva de educação para emancipação, sempre relacionando os condicionantes que podem influir no processo da aprendizagem. Conseqüentemente, as práticas avaliativas empregadas no processo de ensino-aprendizagem, que muito se limitam a aplicação de exames, provas, testes, atividades de memorização e reprodução, precisam ser alteradas não necessariamente quanto ao uso dos instrumentos, mas quanto à interpretação dos resultados obtidos. Esses resultados devem ser compreendidos como desvelamento da realidade a ser transformada.

4 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E QUALIDADE EDUCACIONAL: concepções e práticas

Este capítulo tem por objetivo apresentar o percurso metodológico da pesquisa e apresentar os resultados obtidos. Desta forma, o capítulo está organizado em quatro seções: na primeira, apresentamos o percurso metodológico, com a descrição do método e dos procedimentos de coleta de dados. Na segunda, apresentamos o processo de seleção dos participantes da pesquisa, professores que lecionam Matemática nos anos finais do ensino fundamental I, especificamente professores de 4ºs e 5ºs anos, e da definição da amostra; na terceira, realizamos a análise dos resultados, que se compõem das concepções de avaliação e de qualidade educacional e das práticas avaliativas dos participantes da pesquisa; na quarta seção, discorreremos sobre o produto educacional, que consistiu em um minicurso realizado com os participantes da pesquisa, ao final do qual foram construídos instrumentos avaliativos para uso dos professores de Matemática.

4.1 Percurso metodológico: método e procedimentos

Considerando que as políticas educacionais culminam no trabalho docente, o professor torna-se “protagonista” ou “obstáculo” para a efetivação delas, conforme Evangelista e Shiroma (2007). Por isso, conhecer as concepções dos professores sobre os diversos processos que constituem o trabalho docente é ponto de partida para compreender quão próximo ou quão distante a prática docente está da práxis educativa. Entre as etapas do processo de ensino-aprendizagem, a avaliação é um importante instrumento de gestão do trabalho didático-pedagógico. Desse modo, conhecer as concepções dos professores sobre avaliação da aprendizagem e compreender à qual concepção de qualidade educacional elas se vinculam é de fundamental importância para qualquer intervenção que se pretenda transformadora das concepções e práticas em uma perspectiva emancipadora. Por isso, elegendo um grupo de professores de Matemática como participantes desta pesquisa, propomos investigar o seguinte problema: Quais são as concepções e as práticas de avaliação da aprendizagem de professores que ministram Matemática nos anos finais do ensino fundamental I da rede pública municipal de Rio Verde/GO e à qual concepção de qualidade educacional tais concepções e práticas se vinculam?

A presente pesquisa, de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, pauta-se pela busca de compreensão da avaliação da aprendizagem como fenômeno da educação, desenvolvida pelo conjunto de sujeitos envolvidos na práxis educativa. Tais sujeitos elaboram ou adotam concepções, segundo as quais desenvolvem práticas que consideram adequadas para conduzirem o processo de ensino-aprendizagem.

A pesquisa, segundo Gamboa (2012), configura-se como uma estratégia de inovação educativa e deve, antes de tudo, interpretar a realidade para transformá-la. Nesse sentido, pode-se afirmar que sem pesquisa “não realizamos o movimento crítico da transformação da prática e da teoria” (GAMBOA, 2012, p.109).

Ao conceber a pesquisa como inovação educativa espera-se compreender as transformações que ocorrem no ensino de Matemática e, no recorte estabelecido, analisar as relações das concepções e práticas de avaliação com as concepções de qualidade educacional vigentes. Dessa forma, opta-se pela pesquisa qualitativa que possibilita a interpretação dos dados da pesquisa de modo a contemplar a historicidade e cultura dos envolvidos, numa proposta de promover a transformação social.

De acordo com Chizzotti (2005, p.79), a abordagem qualitativa

parte do fundamento em que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é a parte integrante do processo do conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhe um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Para compreender a realidade vivida no interior de uma sala de aula, conhecer as concepções dos professores e ainda perceber como se consolida o processo de ensino-aprendizagem, o pesquisador deve explorar essa realidade inserindo-se nela. O pesquisador qualitativo deve ainda reconhecer que a realidade não é neutra e transparente aos olhos, mas carregada de significados que, muitas vezes, escapam à observação por mais atenta que seja. Por isso, a pesquisa qualitativa exige a escolha de um método adequado à realidade social, como é o caso da prática educativa, que permita conhecer o objeto – avaliação da aprendizagem –, adentrando no mundo do professor para conhecer as limitações e dificuldades na realização do trabalho pedagógico, bem como as relações que podem interferir exitosamente ou não na prática docente.

Quanto ao método da pesquisa, Gamboa (2013) afirma que esse se configura como o caminho a ser percorrido com vistas a dinamizar o trabalho dentro de uma lógica formal. Tal lógica é

organizadora de procedimentos e de sequências e passos entre pontos nodais, por exemplo, entre um determinado ponto de partida e um ponto de chegada. O caminho a ser percorrido e as sequências que poderão ser mais precisos; o percurso ser mais rápido e os procedimentos mais eficientes obedecem a critérios, tais como evitar desvios desnecessários, aprimorar os meios e a otimização do tempo. A lógica busca equacionar esses elementos que permitem otimizar as condições necessárias para realizar a caminhada. A lógica se pergunta sobre o tempo, os meios os passos essenciais que são necessários para alcançar o ponto de chegada, ou, no caso da produção do conhecimento, se pergunta sobre o trajeto mais direto entre a pergunta e a resposta. (GAMBOA, 2013, p. 31).

Concebendo o método como caminho que guiará esta pesquisa, fundamentamos esta pesquisa no materialismo histórico dialético, o qual, conforme Magalhães e Souza (2016, p.113), “porta uma concepção de ciência que procura compreender a existência de classes sociais buscando as suas transformações pela interferência tanto da pesquisa quanto do pesquisador”.

O enfoque do método materialismo histórico dialético possibilita compreender os fenômenos por meio de suas categorias. Segundo Gamboa (2013, p.35), as categorias do método materialismo dialético “são ao mesmo tempo ontológicas (relativas aos conteúdos da realidade objetiva e ao ser), gnosiológicas (relativas à relação do pensamento com o ser e do movimento do conhecimento) e lógicas (ciências das formas e leis do pensamento)”.

Das categorias que caracterizam o método, uma delas é a contradição. Compreender como os professores lidam com a avaliação exige reconhecer que existe, na escola, uma contradição entre discursos e entre práticas, tal como as contradições que se verificam na sociedade capitalista. Nos discursos, as contradições se evidenciam na coexistência de ideias diferentes sobre sociedade, educação, trabalho docente, professor, aluno, ensino e aprendizagem. Nas práticas, igualmente, verificam-se aquelas voltadas à adaptação do sujeito e aquelas voltadas à emancipação, com referência ao modelo societal capitalista. Dependendo da cultura organizacional, os discursos e as práticas tendem a se aproximar ou a se distanciar.

Outra categoria importante desse método é a historicidade, que implica reconhecer que a realidade é resultado da ação do homem – e não obra do acaso – no processo de produzir sua existência.

Nesse processo, o homem, pela práxis, cria a totalidade concreta, isto é, a realidade de sua existência. Esse reconhecimento leva à negação de uma realidade extra-humana, imutável, estática, dada, com existência em si mesma. Ao negá-la, afirma o protagonismo humano na história, apontando para a possibilidade da mudança, da transformação do real. (QUEIROZ, 2014, p.3416).

Assim, compreendemos que as concepções e práticas desenvolvidas pelos professores dos 4^{os} e 5^{os} anos do ensino fundamental I estão suscetíveis à transformação mediante as categorias contradição e historicidade. As concepções bem como as práticas dos professores refletem as experiências vividas por eles ao longo da vida em suas trajetórias formativas e profissionais, num contínuo movimento de mudanças.

Outras categorias importantes da realidade histórica e do método são: totalidade, práxis e reprodução. Todo objeto ou fenômeno só pode compreendido em relação à totalidade da qual faz parte. Os aspectos sociais, econômicos, formativos e políticos que constituem a educação precisam ser considerados para a compreensão da prática educativa, em seus aspectos mais amplos, e da avaliação da aprendizagem, em particular. Tal consideração permite a análise do objeto para além da fragmentação que reduz a compreensão da realidade.

Queiroz (2014, p. 3415) afirma que a categoria totalidade “impõe o reconhecimento das relações entre as partes e o todo e as partes entre si. Não quer dizer todos os fenômenos, fatos e nem a soma deles”, mas do todo complexo que constitui a realidade na qual está imersa a parte. Por exemplo, a escola não pode ser estudada à parte das relações políticas, culturais e sociais mais amplas, sob pena de não se apreenderem as múltiplas determinações que a constituem.

A categoria práxis, por sua vez, agrega os conhecimentos teóricos e práticos, numa relação de indissociabilidade, em que a ação e a reflexão assumem forma de unidade dialética.

A teoria materialista histórica sustenta que o conhecimento efetivamente se dá na e pela práxis. A práxis expressa, justamente, a unidade indissociável de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade

não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar. (FRIGOTTO, 1991, p.81).

Considerando a práxis como ação que transforma a realidade, espera-se que esta pesquisa possa provocar no professor de Matemática a reflexão para transformar sua ação. Esta pesquisa, pois, se apresenta ela mesma como práxis investigativa, possibilitadora de transformação. No entanto,

essa transformação precisa ser compreendida nos marcos de uma pesquisa. A transformação da realidade não se dá de forma direta ou imediata pela pesquisa. A pesquisa no campo das ciências humanas e sociais, tal como o trabalho docente, é de natureza teórica. É trabalho não-material, mediação no seio das práticas sociais mais amplas. E é práxis, na medida em que ela ultrapassa a afirmação do dado e expressa compromisso com a ruptura das relações sociais sob a égide do capitalismo, gerador de desigualdades, injustiças, alienação e codificação do homem. (QUEIROZ, 2014, p.3420).

Quanto à categoria reprodução, pode-se afirmar que ela, como categoria ontológica, se verifica em todos os segmentos da sociedade e não somente nos setores que envolvem os meios de produção. Para Cury 1985, p. 42, “a reprodução é a categoria que dá no interior de um movimento contraditório cujo sentido, ainda que busque confirmar antagonismos existentes, também os empurra para sua superação”. Grosso modo, podemos analisar o trabalho desenvolvido pelos participantes da pesquisa no que tange ao processo ensino-aprendizagem, verificando se suas concepções e práticas acerca da avaliação convergem para a transformação ou para a reprodução.

Buscando manter a coerência teórico-metodológica desse método, desenvolvemos o estudo de caso, observando as exigências procedimentais desse tipo de pesquisa. O estudo de caso é definido por Triviños (1987, p.133) como “uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente”. Pode-se afirmar que “sua característica mais distintiva é a ênfase na singularidade, no particular. Isso implica que o objeto de estudo seja examinado como único, uma representação singular da realidade, realidade esta multidimensional e historicamente situada” (ANDRÉ, 1984, p.52).

Nesta pesquisa, o caso é um coletivo de professores, cujas concepções e práticas foram estudadas em profundidade e no próprio contexto de trabalho dos participantes, a saber: professores de Matemática que atuam nos 4^{os} e 5^{os} anos do ensino fundamental I

da rede pública municipal de Rio Verde/GO, em uma dada escola localizada na periferia da região norte da cidade.

O estudo de caso exige como procedimento para a análise a descrição exaustiva do objeto, tal como um retrato. Segundo André (1984, p.53),

é essencial então que o retrato vivo e completo produzido pelo estudo de caso apresente todos os elementos necessários para que o leitor possa fazer as suas interpretações, reiterando ou não, as representações do autor. O relato do caso deve deixar muito claro a distinção entre descrição e interpretação, evidências primárias e secundárias, afirmações gerais e depoimentos, resumos e citações.

Atentando para essas exigências, para a coleta de informações foram utilizados os seguintes instrumentos: memorial descritivo, questionário, observação direta da prática docente dos participantes da pesquisa e entrevista semiestruturada. Tais instrumentos possibilitaram o reconhecimento dos professores estudados como participantes de seus conhecimentos e de suas práticas.

Chizzotti (2005, p.83), sobre a relação entre conhecimento e práticas, afirma:

Na pesquisa qualitativa, todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam. Pressupõe-se, pois, que elas têm um conhecimento prático, de senso comum e representações relativamente elaboradas que formam uma concepção de vida e orientam as suas ações individuais. Isto não significa que a vivência diária, a experiência cotidiana e os conhecimentos práticos reflitam um conhecimento crítico que relacione esses saberes particulares com a totalidade, as experiências individuais com o contexto geral da sociedade.

Ao reconhecer esses participantes, o que eles pensam e o que eles fazem, foi possível trabalhar com eles em um minicurso a perspectiva de mudança da prática a partir da compreensão de como essa prática pode ser transformada pela reflexão teórica. A pesquisa buscou reconhecer a possibilidade de transformação das concepções e práticas pelo desvelamento das contradições presentes no trabalho e das condições objetivas materiais para sua efetivação.

O memorial descritivo foi elaborado pelos participantes da pesquisa, nos quais eles relataram memórias de suas trajetórias formativas e profissionais. O objetivo do memorial foi reunir informações acerca de vivências representativas da prática avaliativa, bem como dos instrumentos de avaliação utilizados por eles, possibilitando apreender

suas concepções e analisar como se processam suas práticas avaliativas na regência pedagógica. (ANEXO A)

O questionário foi utilizado para conhecer os participantes da pesquisa, de modo a estabelecer o perfil e suas concepções de avaliação da aprendizagem e de qualidade educacional. Ele foi elaborado e testado antes de ser aplicado para nos certificar de que as arguições estavam claras e concisas. (APÊNDICE D).

Outro instrumento utilizado foi a observação direta e não participante, que, segundo Chizzotti (2005, p.90), pode ser usada “para recolher as ações dos autores em seu contexto natural, a partir de sua perspectiva e seus pontos de vista”. Pode ainda

visar uma descrição “fina” dos componentes de uma situação: os sujeitos em seus aspectos pessoais e particulares, o local e suas circunstâncias, o tempo e suas variações e suas significações, os conflitos e a sintonia de relações interpessoais e sociais, e as atitudes e os comportamentos diante da realidade. (CHIZZOTTI, 2005, p.90, grifo do autor).

A observação direta foi um instrumento essencial de coleta de dados, já que, ao observar a prática docente in loco, identificamos que o discurso nem sempre condiz com a prática dos participantes da pesquisa, permitindo acrescentar informações que dessem sentido à questão levantada e conduzissem à consecução do objetivo da pesquisa.

Aliada a esse instrumento, foi também realizada entrevista semiestruturada. Ela permitiu ao sujeito da pesquisa explicar seu modo de pensar acerca de sua prática pedagógica e, em específico, do processo de avaliação da aprendizagem. Assim como o questionário, elaboramos o roteiro e o testamos para nos certificar de que os temas podiam ser explorados. (APÊNDICE E).

Este instrumento exige do pesquisador uma interpretação detalhada não somente das respostas que o sujeito dá, mas de toda e qualquer expressão que ofereça indícios de ironia, contradições, como, por exemplo, os gestos, as manifestações involuntárias que podem se apresentar, bem como toda e qualquer forma de comunicação extralinguística.

A realização da entrevista deve acontecer de forma organizada, de modo que é relevante pensar previamente no que se deseja investigar, para, em seguida, pensar no que se deseja questionar e como questionar para não conduzir o entrevistado nem ao constrangimento e nem a respostas que não conduzam ao objetivo da pesquisa. Nesse sentido, a entrevista semiestruturada constitui uma forma de abordar o que se deseja saber, de forma dialogante e mais interativa entre entrevistador e entrevistado. Triviños (1987,

p.145) destaca essa modalidade de entrevista como “um dos principais meios que tem o estudo de caso”. Assim, “a entrevista semiestruturada na pesquisa qualitativa reúne condições que a individualizam em relação à entrevista não diretiva e à entrevista padronizada ou estruturada” (TRIVIÑOS, 1987, p.152).

Por fim, como componente da pesquisa, foi elaborado um minicurso como proposta de produto educacional, que foi desenvolvido com os professores de Matemática que atuam nos 4^{os} e 5^{os} anos do ensino fundamental I. Esse minicurso representou a oportunidade de uma reflexão coletiva sobre as concepções e as práticas de avaliação mais presentes nas escolas e culminou na construção de instrumentos avaliativos orientados por uma perspectiva formativa.

4.2 Processo de seleção dos participantes da pesquisa e definição da amostra

Os participantes dessa pesquisa são professores de Matemática que atuam nos 4^{os} e 5^{os} anos do ensino fundamental I da rede pública municipal da cidade de Rio Verde/GO. Eles são identificados aqui por pseudônimos. Já a escola é identificada pela sigla EPCL.

A opção pelos professores de Matemática regentes dos 4^{os} e 5^{os} anos do ensino fundamental I como participantes desta pesquisa se deu em razão de uma reconhecida realidade nessa etapa da escolaridade no município de Rio Verde/GO: o trabalho docente configura-se pelo intenso treinamento dos alunos para avaliação diagnóstica em larga escala – Saeb, elaborada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), para estabelecimento do Ideb.

Durante a fase de reconhecimento do campo da pesquisa, identificamos que o município de Rio Verde/GO em 2017, contava com 81 turmas de 5^{os} anos e 78 turmas de 4^{os} anos. Turmas estas distribuídas em 27 escolas na zona urbana. Dessas 27 escolas, apenas em quatro delas os professores dividiam as disciplinas que compõem o currículo, ou seja, o professor que lecionava Matemática não era o mesmo que lecionava língua portuguesa. Nessa divisão, o professor que tinha “mais habilidade” para trabalhar com Matemática lecionava a disciplina em todas as turmas de 5^o ano da escola.

Dessa forma, os docentes que atuam nos 4^{os} anos são “escolhidos” mediante alguma competência, como ser “capaz de garantir o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias ao bom desempenho no Saeb”. Eles comumente acompanham os alunos por dois anos consecutivos. Sob o discurso de efetivação do aprendizado dos

alunos, os 4^{os} anos passam por um acompanhamento contínuo, com aplicação de simulados mensais elaborados tanto pelas escolas como pela Secretaria Municipal de Educação - SME, visando o preparo para a avaliação em larga escala. Os professores dos 5^{os} anos, quando não são os mesmos, também são “escolhidos”, para darem continuidade aos treinamentos para o Saeb. Desse modo, eles acabam se constituindo protagonistas das políticas para plena satisfação do sistema educacional, que atenta somente aos resultados quantificados, corroborando o fortalecimento do conceito de qualidade total, em que o aluno é cliente, o aprendizado é produto e a educação é mercadoria. Mudar essa realidade, ainda que fosse no plano da consciência dos participantes da pesquisa, foi um dos resultados satisfatoriamente alcançados com esta pesquisa quando da realização do minicurso.

A seleção dos participantes da pesquisa ocorreu no período de fevereiro a abril do ano de 2017. Para delimitar o quantitativo de participantes, estabelecemos como critério de seleção professores que lecionassem Matemática nos 4^{os} e/ou 5^{os} anos em uma mesma escola da rede pública municipal de Rio Verde/GO. Selecionamos uma unidade escolar, a EPCL, localizada em um bairro periférico, por acreditarmos que, possivelmente, a realidade vivida pelo professor poderia diferir de outras localidades e apresentar mais dificuldades na efetivação do trabalho docente. Escolhida a escola, fizemos o convite aos professores para participarem da pesquisa. Identificamos 11 professores que atuavam na escola, nos turnos matutino e/ou vespertino. Feitos os convites para participarem da pesquisa, recebemos os 11 aceites. A partir dos aceites, os participantes foram convidados para um encontro, quando, após serem esclarecidos sobre os objetivos da pesquisa, assinaram o “Termo de Consentimento da participação como sujeito da pesquisa” e o “Termo de Anuência da Instituição”. Nesse encontro, foram agendados os outros encontros para a realização do minicurso, que ocorreram entre outubro e novembro de 2017, e durante o qual foram coletadas as informações para a resposta ao problema.

4.3 Resultados e Análise

Do grupo selecionado, há participantes que fazem a chamada “dobradinha”, lecionando dois períodos (matutino e vespertino), o que pressupõe a desvalorização do trabalho docente no que se refere ao quesito salário. Entre os 11 participantes da pesquisa, alguns trabalham em um turno na EPCL e no contraturno em outra; outros trabalham na unidade escolar em duas turmas e ainda outros ocupam duas funções.

Quanto à formação, conforme podemos ver no Quadro 1, três são especialistas em Matemática, quatro possuem graduação em Pedagogia e pós-graduação na área educacional, dois são apenas graduados em Letras e um é graduado em Biologia. Coincidentemente, encontramos uma professora que só concluiu o ensino médio, tendo cursado, especificamente, o curso Técnico em Magistério que habilitava o professor para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Quadro 1 – Participantes da pesquisa, formação e ano de atuação

PARTICIPANTES	FORMAÇÃO	ANO DE ATUAÇÃO
Profa. Daniela	Pedagogia	4º ano
Profa. Mirele	Pedagogia	4º ano / Coord. Pedagógica
Profa. Cássia	Matemática (graduação e pós-graduação) / cursando Pedagogia	4º ano / 6ºs anos
Profa. Marlene	Pedagogia	4º ano
Profa. Patrícia	Técnico em Magistério cursando Pedagogia	5º ano / 5º ano
Prof. Marcos	Matemática (graduação e pós-graduação) / cursando Pedagogia	4º ano / 5º ano
Profa. Luciana	Matemática (graduação e pós-graduação)	5º ano / 5º ano
Profa. Simone	Biologia / cursando Pedagogia	5º ano
Profa. Tatiana	Pedagogia	5º ano
Profa. Vânia	Letras	4º ano
Profa. Maria	Letras	5º ano / Coord. Pedagógica

Fonte: Autora

O quadro acima mostra que os professores formados em área específica (Letras, Matemática e Biologia), estão buscando formação em Pedagogia, e isso ocorre, segundo os entrevistados, porque estão buscando estabilidade, pois, se a rede municipal promover outro concurso, eles podem prestar e manter dois concursos, o que lhes possibilitaria maior fonte de renda.

Conforme dissemos, a pesquisa de campo foi desenvolvida em três encontros com os professores, no âmbito do trabalho desenvolvido na escola denominado “Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)”. Nesses encontros, foi realizado o minicurso, cuja metodologia incluiu a própria metodologia da pesquisa para coleta das informações, como o memorial descritivo, o questionário e a entrevista. Os instrumentos utilizados na coleta das informações foram importantes mediações para a autoformação dos professores. Ao relatarem experiências, explicitarem suas concepções e compartilharem suas práticas, os professores puderam refletir sobre suas práticas e, ao cotejá-las com os

textos estudados, puderam elaborar uma compreensão da realidade para além do dado imediato e do senso comum.

Os encontros de HTPC acontecem nas escolas da rede pública municipal de ensino, seguindo as orientações do Conselho Municipal de Educação de Rio Verde (COMERV), justificado no Parecer 005/2015, p. 1- 2, que considera, quanto à regularização das horas de trabalho coletivo na escola:

I. Jornada mínima de trabalho docente, composta por 20 (vinte) horas semanais, sendo 14 (quatorze) horas em atividade com alunos e 2 (duas) horas de trabalho pedagógico coletivo na escola – HTPC e 4 (quatro) horas de trabalhos, estudos, planejamento e avaliação.

II. Jornada parcial de trabalho docente, composta por 30 (trinta) horas semanais, sendo: 21 (vinte e uma) horas em atividade com alunos e 3 (horas) de trabalho pedagógico coletivo na escola – HTPC e 6 (seis) horas de trabalhos, estudos, planejamento e avaliação.

III. Jornada básica de trabalho docente, composta por 40 (quarenta) horas semanais, sendo 28 (vinte e oito) horas em atividades com alunos e 4 (horas) de trabalho pedagógico coletivo na escola – HTPC e 6 (seis) horas de trabalhos, estudos, planejamento e avaliação e 10 (dez) horas de trabalho em contra turno.

A hora de trabalho terá duração de 50 minutos para todos os níveis de ensino da rede pública municipal, semanalmente, conforme Artigo 29 da Lei Complementar n. 5.841/2010. (COMERV, 2015, p. 1-2).

Os professores da EPCL, em sua maioria, não se mostraram adeptos ao cumprimento do HTPC. Eles alegaram que, como já planejam e elaboram atividades em casa para propor aos alunos no decorrer da semana, o HTPC não deveria ser cumprido na escola. Mesmo assim, participaram ativamente dos encontros e colaboraram em todas as propostas. O HTPC é caracterizado como um momento que pressupõe a formação na escola, quando são oportunizadas trocas de experiências, reflexão acerca das políticas públicas educacionais que regem nossa educação e discussão de outros assuntos pertinentes ao êxito do processo educativo.

Logo no primeiro encontro HTPC com os professores de Matemática dos 4ºs e 5ºs anos do ensino fundamental, percebemos que o momento deveria ser contemplado como um alicerce necessário ao bom desenvolvimento das práticas administrativas e pedagógicas. Mas na prática, para os professores da escola, esse momento era visto como um castigo, isso porque, conforme salientado anteriormente, essas horas de trabalho são realizadas fora do turno em que os professores atendem os alunos.

Os encontros foram realizados nas seguintes datas do ano de 2017: 1º encontro, em 06 de outubro; segundo, em 19 de outubro; e o último em 10 de novembro. Cada encontro teve uma carga horária de 3 (três) horas.

No primeiro encontro para realização do minicurso, contamos com a participação dos 11 professores selecionados. Enquanto me apresentava para o grupo, distribuía para cada professor um chocolate diferente com a seguinte frase: “A avaliação não é uma arma que se usa contra ou a favor do aluno. Ela é simplesmente o resultado do trabalho que você realiza”. Que tenhamos um excelente encontro! Emyldes, 06/10/17. Na minha apresentação, fiz um breve relato de minha experiência como pesquisadora e enfatizei que as dificuldades e as vivências contribuem para a contínua transformação do ser humano. Após minha apresentação, mesmo tendo ciência de que todos já se conheciam, realizamos uma rápida apresentação, para que cada um falasse seu nome e destacasse três instrumentos avaliativos mais utilizados por ele em Matemática.

Realizadas as apresentações, coletados os dados sobre os principais instrumentos avaliativos adotados por cada um, explicitamos que todos os instrumentos são válidos desde que nos forneçam os dados necessários sobre o que desejamos saber. Destacamos que certas experiências focam no processo avaliativo com vistas à classificação e chamamos atenção para o fato de a prova aparecer como um instrumento predominante, conforme se pode ver no Quadro 2.

Quadro 2 – Participantes e instrumentos avaliativos usados em Matemática

PARTICIPANTES DA PESQUISA	INSTRUMENTOS AVALIATIVOS USADOS EM MATEMÁTICA
Profa. Daniela	Prova, teste, cálculo mental.
Profa. Mirele	Prova, debate envolvendo as quatro operações, teste.
Profa. Cássia	Debate de tabuada, simulado, prova.
Profa. Marlene	Prova, caderno, participação nas atividades realizadas no cotidiano.
Profa. Patrícia	Prova, elaboração de situações-problemas, aplicação de jogos e dinâmicas que desenvolva o conceito matemático.
Prof. Marcos	Prova bimestral, atividades diversas desenvolvidas em sala, teste.
Profa. Luciana	Prova individual no final do bimestre, aplicação de jogos e brincadeiras envolvendo conceitos matemáticos, simulado.
Profa. Simone	Prova, simulado e caderno.
Profa. Tatiana	Simulados, prova, atividades desenvolvidas em sala.
Profa. Vânia	Prova, simulados, caderno.
Profa. Maria	Prova, simulado e arguições orais durante as aulas e no caderno.

Fonte: Autora

Após essa conversa inicial, solicitamos a elaboração de um texto a que chamamos Memorial Descritivo (ANEXO A), no qual deveriam discorrer sobre as concepções de avaliação da aprendizagem e as práticas avaliativas adotadas por eles, destacando aspectos formativos e fatores que julgaram importantes em suas trajetórias educacional, formativa e profissional. Esse memorial serviu de ponto de partida para reconhecer e caracterizar os participantes da pesquisa e compreender as implicações de suas concepções em suas práticas. Foi dado um tempo aos professores para a atividade.

Terminada a escrita dos memoriais¹¹, fizemos uma pausa para lanche. No retorno às atividades, organizamos a sala de modo que as carteiras formassem um círculo. Ao grupo vieram se juntar a diretora escolar e a coordenadora pedagógica. Cada qual, com sua produção em mãos, fez a leitura oral de seu texto ao grupo. À leitura, seguiram-se apreciações sobre as descobertas narradas. Ao final desse encontro, como atividade de casa para o grupo, foi solicitado a eles que realizassem a leitura do texto “A aprendizagem da avaliação – sobre a necessidade de o educador aprender a avaliar a aprendizagem”, de autoria de José Carlos Cipriano Luckesi (ANEXO B). Recomendamos que refletissem sobre o texto para trazer contribuições nas discussões do encontro seguinte.

O segundo encontro do minicurso foi realizado no dia 19/10/17, também em reunião de HTPC na escola. O trabalho teve início com a exploração da música Anjos da Guarda, de Leci Brandão (ANEXO C). Após ouvir e cantar a música, discutimos sobre a letra da música de Leci Brandão e evidenciamos os motivos que fazem que a sala de aula seja um local para se mudar uma nação, para se formar o cidadão. Indagamos “que tipo de avaliação seria adequada para dar um sentido à formação que não seja a de reforçar as desigualdades e manter o *status quo*”, como forma de mobilização para as discussões que se seguiriam.

Em seguida, propusemos um questionário com questões abertas aos professores e estabelecemos o tempo de 1(uma) hora para responder individualmente às questões. A determinação do tempo foi intencional, a fim de que os professores pudessem repensar as atividades que aplicam como avaliação da aprendizagem a seus alunos, considerando o tipo, a extensão do trabalho e a dificuldade para responder em tempo limitado. Tratava-se de uma provocação para que os professores refletissem sobre suas práticas avaliativas. Nesse momento foi um alvoroço; praticamente todos se queixaram da extensão do

¹¹ Em Anexos, seguem memoriais de quatro professores não identificados para exemplificar o trabalho realizado.

questionário. Houve até um professor que disse de forma sussurrada: “Nunca mais coloco para meus alunos uma prova tão extensa!”. Todos riram. Em meio a todo alvoroço, foi possível ouvir quando uma professora teceu uma brincadeira com uma colega da turma: “Tá vendo, agora o castigo é para você!”. Questionários respondidos e com a devida identificação, nos propusemos a analisar os dados coletados.

As expressões “Tá vendo, agora o castigo é para você!” e “Nunca mais coloco para meus alunos uma prova tão extensa!” caracterizam o processo avaliativo como um processo punitivo, classificatório e, muitas vezes, desprovido de intencionalidade, conforme salienta Luckesi (2011). Em nossa mediação, procuramos relacionar a experiência à teoria estudada. Assim, retomamos o texto que fora entregue a cada professor no primeiro encontro para leitura em casa e fizemos a leitura coletiva. A leitura e a experiência recente de responder ao questionário provocaram um momento rico de reflexão. Os professores interrompiam a leitura para comentar o texto e fazer desabafo sobre suas práticas, demonstrando uma tomada de consciência do trabalho que, muitas vezes, realizam sem perguntar o porquê de fazê-lo como fazem.

Encerrado o tempo de trabalho, compartilhamos de um lanche servido pela diretora da escola, o que permitiu que nos delongássemos com mais reflexões sobre como avaliar nossos alunos de forma significativa e formativa.

No terceiro e último encontro do minicurso, como conclusão do curso, propusemos aos professores a elaboração dos instrumentos avaliativos que pudessem ser aplicados nos 4^{os} e 5^{os} anos do ensino fundamental I, com foco na aprendizagem e na perspectiva formativa. Para essa tarefa, os professores foram avisados antecipadamente que poderiam levar instrumentos e objetos que pudessem usar para elaborar uma atividade interessante. Enquanto os professores elaboravam os instrumentos, auxiliávamos para que as atividades tivessem maior significado para o aluno e produzisse um ensinamento para a vida. Os instrumentos construídos foram recolhidos, digitados e compuseram um portfólio, para ficar à disposição dos professores da unidade e da coordenação da SME, como proposta de práticas avaliativas de perspectiva formativa a serem desenvolvidas com os alunos.

Após o encerramento do minicurso, a pesquisa prosseguiu com a observação da prática de ensino de alguns daqueles professores e a realização de entrevistas.

As observações foram acordadas com cinco professores que aceitaram participar. A disciplina de Matemática é um componente curricular que se trabalha todos os dias da semana. Assim, combinávamos com eles a semana de visita, mas não o dia; a decisão de

não marcar o dia da observação foi um arranjo para garantir que o professor não modificasse suas ações em razão da presença de um observador. Esperava-se que a postura cuidadosa do professor com o planejamento e a execução de sua prática se desse apenas ao interesse dele pela formação do aluno. Tais observações visavam o confronto com os dados coletados no memorial descritivo e no questionário para nortear a entrevista e as discussões que ainda seriam feitas com os professores.

A observação do contexto e da prática docente serviu para analisar se as proposições do ensino realmente se materializam, o que resultou no reconhecimento de contradições que estão presentes no processo de ensinar e aprender. Já as entrevistas nos permitiram confirmar ou refutar nossas percepções sobre os achados com relação às concepções e práticas dos professores.

Os resultados obtidos permitiram compreender as concepções de avaliação e as práticas avaliativas dos professores como condicionantes de uma formação orientada para determinadas finalidades. Não sem contradição, os resultados revelam uma aproximação muito estreita com a formação voltada para atender aos interesses do capital, em que os processos de avaliação culminam na produção de resultados para satisfação das políticas sob a lógica empresarial e mercadológica.

Convém assinalar que, ao iniciarmos a pesquisa, acreditávamos na necessidade de modificação dos instrumentos para engajamento na perspectiva formativa. No entanto, no desenrolar da pesquisa fomos entendendo que, para adequação do instrumento à perspectiva formativa, não implica, necessariamente, o abandono de instrumentos de avaliação tradicionais como provas, produções de texto escritas e questionários. Qualquer que seja o instrumento, ele precisa se caracterizar como contextualizado, compreensível ao aluno e servir para (re)orientar o trabalho desenvolvido pelo professor. Conforme salienta Luckesi (2000), o professor não precisa mudar o uso do instrumento avaliativo, mas sim adequá-lo ao trabalho que realiza e ressignificar o tratamento oferecido à coleta de dados obtida por meio dos resultados, ou seja, analisar os dados (resultados) obtidos por meio dos instrumentos de coleta de dados (instrumentos avaliativos) e pensar em ações que possam reforçar os resultados positivos e reverter os resultados negativos obtidos, não no sentido de corrigir, mas de gerar aprendizagem.

O desenvolvimento da pesquisa objetivou orientar o trabalho pedagógico quanto ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e das práticas de avaliação da aprendizagem, propiciando reflexão sobre como se consolidam as práticas de avaliativas; a que concepções se vinculam; além de possibilitar ao professor o reconhecimento e a

construção de instrumentos avaliativos que se caracterizam como instrumentos avaliativos voltados à perspectiva formativa. Nesse sentido, a própria pesquisa se converteu em um processo de formação não somente heteroformativa¹², mas também autoformativa.

Obviamente, o minicurso se configurou como uma prática heteroformativa, no que diz respeito às relações e interações estabelecidas entre os participantes da pesquisa e às experiências vividas durante os encontros com vistas a melhorias das ações futuras, e autoformativa, no sentido que permitiu a cada participante se reconhecer como responsável por sua formação, refletindo sobre a necessidade de contínua estruturação de sua prática docente em vista do sentido que se atribui à aprendizagem de Matemática, em específico, e à educação como prática social de formação humana.

4.3.1 Avaliação da aprendizagem de conteúdos matemáticos: concepções e práticas de professores do ensino fundamental I

A questão que propusemos responder nesta pesquisa buscou compreender, de uma parte, as concepções e as práticas de avaliação da aprendizagem de professores de Matemática dos anos finais do ensino fundamental I da rede pública municipal de Rio Verde/GO. De acordo com as informações coletadas durante a pesquisa, identificamos que a maioria dos professores concebia e praticava a avaliação classificatória, pela qual os conhecimentos “adquiridos” pelo aluno se convertem em uma nota que indica o que o aluno aprendeu ou não.

Os professores afirmaram que utilizavam uma variada gama de instrumentos: provas, atividades colocadas nos cadernos no dia a dia, observações diárias; e que, em função do uso de distintos instrumentos avaliativos, conseguiam avaliar continuamente os alunos e, assim, acompanhar a aprendizagem e o desenvolvimento deles. No entanto, quando indagados como podem garantir que os alunos aprenderam, a resposta mais comum foi que “as notas revelam aprendizagem”. Dos onze professores, nove afirmaram que o aluno

¹²Bragança (2011, p. 159) discorre sobre a teoria tripolar da formação humana: autoformação, heteroformação e ecoformação, afirmando que: “A autoformação é a dimensão pessoal de reencontro reflexivo em que as questões do presente levam-nos a problematizar o passado e a construir projeto sobre o futuro; a heteroformação aponta para a significativa presença de muitos outros que atravessam nossa história de vida, pessoas com quem aprendemos e ensinamos; a ecoformação aborda nossa relação com o mundo, o trabalho e a cultura.”

que aprendeu consegue uma boa nota e o que não aprendeu não consegue. Evidencia-se, assim, que a avaliação classificatória é a mais praticada pelos participantes da pesquisa, com base no entendimento de que a nota pode mensurar o aprendizado dos alunos, num momento isolado.

A prova, instrumento mais utilizado, segundo os professores, é eficaz. Dado que as salas de aula possuem quantidade elevada de alunos, torna-se mais fácil avaliar usando uma mesma atividade que atividades diversificadas. Muitos professores afirmaram reconhecer que existem alunos que precisam ser avaliados de modo diferente, mas ressaltaram que, por terem salas de aulas heterogêneas, isso dificulta o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Todos concordaram que é necessário avaliar de forma diferenciada, mas que, no final do processo, o que importa é a nota.

Dos professores que participaram da pesquisa, quando interrogados sobre o que faziam com os resultados das avaliações, apenas quatro disseram que, ao devolverem as provas corrigidas para os alunos, desenvolviam um momento de reflexão sobre as atividades. Entretanto, essa prática visava encaminhamentos para melhoria da nota, não tendo, portanto, relação com a aprendizagem mesma. Dois professores afirmaram que pediam aos alunos para copiarem as atividades que haviam errado e que as refizessem novamente. Tal prática, segundo esses professores, objetivava dar outra oportunidade para acertar e, assim, melhorar a nota.

A professora Daniela assim afirmou: “Eu uso a avaliação para diagnosticar o que meu aluno sabe e assim ver o que posso fazer para fazer com que os que não sabem aprendam, mas já aproveito o diagnóstico para atribuir nota”. Ao dizer que usava a avaliação para diagnosticar, a professora demonstra reconhecer a prática avaliativa como parte do processo ensino-aprendizagem, mas, quando transforma o diagnóstico em nota, adota a avaliação classificatória. Essa afirmação corrobora o que Luckesi (2011) tem constatado: os professores não usam a avaliação diagnóstica para indicar os caminhos a seguir, mas para classificar os alunos, identificar quem sabe e quem não sabe.

Enquanto a avaliação diagnóstica se propõe a investigar os problemas de aprendizagem para corrigir percursos do processo de ensino-aprendizagem, a avaliação classificatória, segundo Sant’Anna (2014), agrupa os alunos quanto aos saberes e representa o final do processo. Não havendo o tratamento dos problemas identificados, a avaliação consiste apenas em medir, quantificar os saberes e classificar o sabido por uma ordem decrescente, preferencialmente.

Ao explorar o uso dos cadernos como instrumentos de avaliação, os professores alegaram que os bons alunos apresentam “cadernos completos”, enquanto os alunos relapsos nem sempre realizam todas as atividades. Assim, o caderno serve também como indicativo da aprendizagem. Contudo, carecemos de evidência empírica de que o caderno completo pode ser garantia de aprendizagem.

A concepção de avaliação formativa aparece no discurso de duas professoras. Destacamos a afirmação da professora Patrícia:

Avalio meu aluno para identificar o que ele aprendeu e tento fazer com que ele perceba que o que eu ensino pode ser usado em seu cotidiano. Sei que fazemos parte de um sistema que ainda estabelece relação entre nota e aprendizagem. Então, embora não concorde, preciso atribuir uma nota ao meu aluno. Ele tem que fazer prova, mas faço o possível para que ele saia bem nas avaliações e não julgo se ele sabe somente pela prova bimestral. Eu sei que meus alunos aprenderam porque convivo com ele por 200 dias, e não posso considerar somente o resultado da prova.

De todas as respostas, essa foi, sem dúvida, a que melhor descreveu a avaliação na concepção formativa. E o mais interessante é que, na observação da prática da professora Patrícia, foi possível identificar que ela, além de manter um bom relacionamento com os seus alunos, ainda tenta propor situações desafiadoras, contextualizadas e que permitem a interação entre os envolvidos nas aulas de Matemática. De acordo com Moretto (2014), tal atitude constitui fator essencial para a construção de uma aprendizagem significativa e duradoura para os alunos.

Depreendemos do exposto que os professores compreendem a avaliação e conhecem as funções que elas podem assumir. O fato de a maioria explicitar a concepção de avaliação com função classificatória apenas demonstra quão mergulhada na lógica mercadológica está a escola sob as determinações das políticas educacionais. Os professores demonstram responsabilidade e zelo pelo seu trabalho, ao buscarem atender às exigências que lhes são postas para o fiel cumprimento das finalidades educativas estabelecidas. No entanto, o esforço deles não representa autonomia e emancipação, mas alienação, condição que toda atividade humana sob o capitalismo encerra.

4.3.2 Qualidade educacional: concepções de professores do ensino fundamental I

A outra parte de nossa questão de pesquisa buscou compreender à qual concepção de qualidade educacional se vinculava as concepções e práticas de avaliação dos professores. Sabemos que todo o trabalho educativo se orienta por uma perspectiva de qualidade a ser alcançada. Vimos nos capítulos anteriores duas perspectivas: a qualidade total, de inspiração empresarial, referendada no mercado e na sua lógica de resultados, e a qualidade social referendada na sociedade e na formação humana de todas as pessoas.

A análise dos relatos dos professores permite perceber a contradição de que é feita a realidade. Os professores explicitam concepções que evocam uma e outra concepção de qualidade. Quando desenvolvem práticas avaliativas que têm por finalidade mensurar algum resultado, vinculam o fazer pedagógico e avaliativo à concepção de qualidade total. Quando desenvolvem práticas avaliativas que assumem uma função diagnóstica e formativa, mesmo não nomeando o processo como formativo, vinculam o trabalho à concepção de qualidade socialmente referendada.

No argumento da professora Mirele, constata-se a ideia de quantificação de resultados presente no cotidiano escolar:

Tudo se traduz em números! Uma simples visita a qualquer unidade escolar permite identificar a situação precária das escolas públicas; desde a estrutura física ao material didático disponível. Qualidade educacional é aquela em que o quantitativo a qualquer preço serve para dizer o quanto a escola é boa ou ruim. O que vale é a nota conquistada nas avaliações externas, os resultados obtidos. O que importa é a constatação dos avanços dos alunos, a classificação acontece e ela serve para julgar o trabalho do professor (Mirele, 2017).

Os elementos descritos na fala da professora Mirele demonstram uma tentativa de explicar que os resultados de avaliação em larga escala, como por exemplo, o Saeb, reflete a função classificatória do processo avaliativo. O quesito avaliação da aprendizagem tem sido usado para elucidar resultados e não para orientar a prática docente. Sant'Anna (2014, p. 24) salienta que o professor, ao avaliar e buscar oferecer um ensino de qualidade,

deverá ter em vista o desenvolvimento integral do aluno. Assim, comparando os resultados obtidos, ao final, com a sondagem inicial, observando o esforço do aluno de acordo com suas condições permanentes e temporárias, constará o que ele alcançou e quais as suas possibilidades para um trabalho futuro. A avaliação também tem como

pressuposto oferecer ao professor oportunidades de verificar, continuamente, se as atividades, métodos, procedimentos, recursos e técnicas que ele utiliza estão possibilitando ao aluno alcance dos objetivos propostos. Assim, o professor avalia a si, o aluno e, ainda, o processo ensino aprendizagem.

Concordando com essa afirmação, o processo avaliativo não é um indicativo de resultados prontos e acabados, mas um recurso para indicar o que ainda não é resultado, o que ainda se faz necessário para atingir o ensino de qualidade.

Conforme vimos nos capítulos anteriores, a busca pela educação de qualidade segundo os interesses hegemônicos tem provocado a descaracterização do trabalho docente e convertido a qualidade do ensino em quesito mercadológico, voltado ao controle social. Evangelista (2013, p. 38, grifo da autora) faz um contundente questionamento sobre a atual realidade da educação quando a questão é qualidade: “como falar em ‘qualidade de ensino’, quando a vemos reduzida aos reclames do neotecnicismo, subalternizada à formação para o trabalho simples, instrumentalizada para a desintelectualização do professor e dos seus alunos?”

O ideário de qualidade educacional encontra-se subordinado aos interesses do capital, o que aponta para o aparecimento de evidentes contradições. O professor, que deveria instruir e formar os alunos para a inserção deles nas práticas sociais mais amplas, passa a receber uma formação aligeirada e, ao invés de ensinar, passa a treinar os alunos para o alcance de resultados que se encerram em si mesmos sob a égide da concepção de qualidade total. Esse trabalho, alienado e estranhado, faz com que o professor se sinta ora responsabilizado pelo fracasso do aluno e ora negligente com o propósito de ensinar para que o aluno aprenda. Nesse sentido, o ensino assume caráter minimalista, primando, conforme Saviani (2015), pela obtenção de resultados cabíveis em provas.

Como comprovação de que o professor se encontra numa situação de ora responsável pelo sucesso do aluno ora incapaz de ensinar para que todos aprendam, temos discursos como o que se apresenta a seguir, por meio do qual a professora destaca fatores que muito influenciam na materialização do processo de ensino-aprendizagem e, por consequência, no processo avaliativo.

A qualidade do meu trabalho está no resultado dos meus alunos quando aplico uma avaliação e a maioria tirou quase nota máxima. É preciso se ter suporte de toda equipe educacional (coordenador, diretor escolar, secretário e SME), materiais de apoio e condições essenciais para proceder as atividades (materiais pedagógicos) e essencialmente salas de aulas com menor quantidade de alunos (VÂNIA, 2017).

O comentário da professora Vânia demonstra preocupação com resultados. Destaca-se a necessidade de condições para realização do trabalho docente, mas sem vincular o ensino à aprendizagem, revelando uma intensa preocupação com a nota que mensura a classificação do aluno.

A professora Marlene, por sua vez, ressalta que o foco do ensino-aprendizagem deve ser uma educação que priorize diferentes aspectos da vida social, cultural e econômica dos envolvidos no processo, buscando sempre a oferta de uma educação para a vida e o preparo para a cidadania e atuação no mundo. Tal afirmação dá indícios de que a professora concebe educação de qualidade como aquela centrada na formação para a atuação social.

Para a Professora Daniela, o trabalho que ela realiza tem qualidade porque seus alunos se saem bem nas provas e porque ela consegue explicar os conteúdos do 5º ano e de garantir que os alunos se saiam bem no Saeb. A professora ainda destaca que, ao longo da atuação no 5º ano, conseguiu aperfeiçoar “formas de fazer com que os alunos consigam sempre bons resultados nas provas”. Em consideração ao destaque dado, evidencia-se o foco nos treinamentos para obtenção de resultados, avaliação em larga escala. Nessa fala, as práticas podem se caracterizar como reprodutivistas, induzindo à qualidade total.

A professora Tatiana, por seu turno, afirma que acha um absurdo que tentem julgar o trabalho que ela realiza por uma única prova, no caso o Saeb, e afirma que ela sabe o que seu aluno aprendeu porque o acompanhou durante um ano e não porque ele se saiu bem ou mal em uma única prova que nem foi por ela elaborada. Em tal relato, a professora caracteriza a avaliação em larga escala como insuficiente para diagnosticar a realidade da sala de aula, confirmando a visão de Luckesi (2011), ao caracterizar a avaliação classificatória como excludente e insuficiente para julgar o que o aluno aprendeu ou não.

Mediante os relatos dos professores, podemos afirmar que, também nesta questão, os professores explicitam concepções que reafirmam a lógica que preside o trabalho educativo escolar sob a primazia das políticas educacionais de inspiração neoliberal. As concepções de avaliação classificatória se aliam, coerentemente, à concepção de qualidade total na educação. A preocupação exagerada com os resultados explicita concepções e práticas vinculadas à perspectiva de qualidade total, ainda que de modo inconsciente.

Se em relação à avaliação, demonstraram compreender as funções que a avaliação pode assumir, não podemos dizer que eles têm clareza quanto às concepções de qualidade educacional. Isso pode ser um indício de uma formação pouco fundamentada

teoricamente, que não propicia compreender as intencionalidades que o discurso da qualidade educacional pode esconder/revelar. Assim sendo, constata-se que os direcionamentos adotados na própria escola bem como as práticas neotecnicistas vão dando essa ideia de conformação, e os professores vão assumindo essa condição alienada de meros reprodutores, sem espírito crítico e autonomia.

4.4 Avaliação da aprendizagem em perspectiva formativa: construindo instrumentos para avaliação de conteúdos matemáticos

A construção dos instrumentos para avaliação de conteúdos matemáticos se constitui como prática do trabalho docente necessária para condução do processo de ensino-aprendizagem. Ao selecionar um instrumento avaliativo é importante analisar se os conteúdos e os exercícios solicitados na avaliação foram trabalhados pelo aluno nas atividades desenvolvidas nas aulas. O instrumento avaliativo pode ser qualquer um que o professor julgue significativo para os alunos, desde que se caracterize como atividade que o aluno consiga realizar. É importante atentar para a diversificação dos instrumentos. Como afirma Moretto (2014), o professor deve propor estratégias variadas e significativas para que os alunos aprendam. Aquelas que permitam a atividade do aluno na apropriação dos conhecimentos, que representem significado para ele, que o façam usar reflexivamente em seu cotidiano os conceitos ou conteúdos apreendidos.

A análise das respostas dos participantes da pesquisa permite perceber a predominância da prova como instrumento de avaliação. Nove dos onze professores afirmaram que o instrumento avaliativo que mais usam ainda é a prova, como forma de aferir a aprendizagem. Com isso, constatamos que os professores ainda usam de estratégias tradicionais e limitadas para investigarem o que os alunos aprenderam e quantificarem o ensino.

Luckesi (2000) salienta que não há nada de errado com o uso de provas, e ainda explicita que o problema não está no uso dos instrumentos, mas no uso dos resultados, ou seja, na análise que nem sempre é feita a partir dos resultados obtidos. Os instrumentos avaliativos, na concepção de Luckesi, consistem em instrumentos de coleta de dados imprescindíveis para avaliação do trabalho docente. Devemos superar a ideia de que avaliação diz respeito somente à aprendizagem do aluno e entender que ela revela aspectos de todo o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, podemos afirmar

que, se o professor tem consciência e controle de todo o processo de seu trabalho, ele poderá obter mais êxito em seu trabalho, reverberando no desenvolvimento dos alunos.

Foi com esse entendimento que propusemos aos professores, como trabalho de conclusão do minicurso, a elaboração de instrumentos que pudessem ser utilizados na prática de avaliação com função formativa. Cada professor se incumbiu da elaboração de um instrumento que possibilitasse seu uso numa perspectiva formativa e não classificatória. A elaboração dos instrumentos foi um momento muito importante do minicurso. Os professores, ao final da atividade, socializaram as atividades desenvolvidas com o grupo e cada um explicou porque considerava a atividade significativa. Isso propiciou ricas trocas de ideias e implicou a reflexão teórica da atividade.

Ao final da atividade, os trabalhos foram reunidos em um portfólio, para ser socializado com todos os professores participantes da pesquisa e com a coordenação da SME para uso na rede. Mas, não apenas com esses participantes. Uma vez que este portfólio compõe o Produto Educacional, ele está disponibilizado na plataforma do programa de pós-graduação em Educação para Ciências e Matemática do IFG para consulta livre de quaisquer interessados.

A seguir, apresentamos os instrumentos construídos pelos professores.

1) **Loteria Didática** – Profa. Mirele

A professora Mirele elaborou um instrumento que ela denominou Loteria Didática. Ela justificou que é muito difícil fazer com que os alunos aprendam a tabuada e que, com essa tabela, os alunos poderiam aprender melhor o conteúdo matemático.

LOTERIA DIDÁTICA			
	1	X	2
1		X	
2			X
3	X		
4		X	
5			X
6			X
7			
8			
9			
10			

Mirele explicou que, para cada linha, é necessário que o professor regente pense em um fato e ofereça oralmente aos alunos três opções de resposta, de forma que o aluno marque com um X somente a opção que considere correta. Exemplos:

- 1) 4x8 30 32 36
- 2) 7x8 45 54 56
- 3) 6x9 54 56 63
- 4) 5x8 45 40 35
- 5) 2x7 12 13 14
- 6) 8x9 56 64 72
- 7) E assim sucessivamente...

A Loteria Didática, segundo Mirele, representa uma possibilidade de fazer com que o aluno reflita sobre seu erro durante o processo de correção que pode ser realizado pelo professor no quadro-giz com auxílio de todos os alunos. Ela ressaltou que tal instrumento pode ser usado em diversas situações. E ainda que possibilita ao aluno fazer a autocorreção, razão por que pede sempre que faça o preenchimento à tinta.

2) Situação-problema a partir da interpretação do texto – Profa. Patrícia

A professora Patrícia elaborou um instrumento que consiste em situações-problema a partir de interpretação do texto de Ruth Rocha, “Como se fosse dinheiro”.

Como se fosse dinheiro

Todos os dias, Catapimba levava dinheiro para a escola para comprar o lanche. Chegava no bar, comprava um sanduíche e pagava seu Lucas. Mas seu Lucas nunca tinha troco:

- Ô, menino, leva uma bala que eu não tenho troco.

Um dia, Catapimba reclamou de seu Lucas:

- Seu Lucas, eu não quero bala, quero meu troco em dinheiro.

- Ora, menino, eu não tenho troco. Que é que eu posso fazer?

- Ah, eu não sei! Só sei que quero meu troco em dinheiro!

- Ora, bala é como se fosse dinheiro, menino! Ora essa... [...]

Aí, o Catapimba resolveu dar um jeito.

No dia seguinte, apareceu com um embrulhão debaixo do braço. Os colegas queriam saber o que era. Catapimba ria e respondia:

- Na hora do recreio vocês vão ver...

E, na hora do recreio, todo mundo viu.

Catapimba comprou o seu lanche. Na hora de pagar, abriu o embrulho. E tirou de dentro... uma galinha.

Botou a galinha em cima do balcão.

- Que é isso, menino? - perguntou seu Lucas.

- É para pagar o sanduíche, seu Lucas. Galinha é como se fosse dinheiro... O senhor pode me dar o troco, por favor?

Os meninos estavam esperando para ver o que seu Lucas ia fazer.

Seu Lucas ficou um tempão parado, pensando...

Aí, colocou umas moedas no balcão:

- Está aí seu troco, menino!

E pegou a galinha para acabar com a confusão.

No dia seguinte, todas as crianças apareceram com embrulhos debaixo do braço.

No recreio, todo mundo foi comprar lanche.

Na hora de pagar...

Teve gente que queria pagar com raquete de pingue pong, com papagaio de papel, com vidro de cola, com geleia de jabuticaba...

E, quando seu Lucas reclamava, a resposta era sempre a mesma:

- Ué, seu Lucas, é como se fosse dinheiro...

A professora leu o texto de Ruth Rocha e propôs a seguinte situação-problema:

5- Seu Lucas vende os produtos a seguir na escola em que Catapimba é aluno. Você deverá preencher a tabela com valores expressos em reais, pensando em preços comumente pagos por cada um dos alimentos. Em seguida realize os cálculos para responder a cada situação-problema.

Produto	Preço em R\$
Sanduíche natural de atum	
Sanduíche natural de frango	
Sanduíche natural de presunto e muçarela	
Baurú	
Misto quente	
Hot dog	
Suco natural	
Refrigerante	

- Quanto Catapimba gastaria em dinheiro para comprar um suco natural e um sanduíche natural de frango?
- Qual seria o valor pago por Catapimba ou por uma criança que comprasse um baurú e um refrigerante?
- Se fosse dado a Seu Lucas R\$10,00 para pagar um misto quente e um suco natural, qual seria o valor do troco recebido?
- Catapimba e Guilherme são muito amigos. Certo dia em um lanche cada um comeu um hot dog e tomou um refrigerante. Quanto foi pago a Seu Lucas?
- Na turma de Catapimba há 32 alunos, se todos comprarem um sanduíche natural de atum, quanto seria pago a Seu Lucas ao todo?
- Considerando o valor do sanduíche natural de presunto e muçarela, calcule quantos sanduíches é possível comprar com R\$20,00?

Fonte: Professora Patrícia (2017)

3) Situação-problema a partir da exploração de folheto de supermercado – Profa. Marlene

A professora Marlene desenvolveu uma atividade a partir do uso de folheto de supermercado. Ela justificou que fez esse instrumento por entender que o aluno precisa aprender a explorar situações do contexto real e porque, quando o aprendizado se relaciona com a vivência do aluno, ele tem mais interesse pelos conteúdos. A professora

ressaltou ainda que o aluno precisa aprender a elaborar situações-problemas e não apenas dar respostas, o que é propiciado por esse instrumento.

* Analisando o folheto, recorte um mínimo de seis produtos, cole-os e elabore situações-problema de acordo com o que é solicitado e responda realizando os cálculos necessários:

Adição: Subtração Multiplicação Divisão

OFERTAS SÓ SÁBADO E DOMINGO 30/09 A 01/10/2017

	RS11,49 Arroz Califórnia 5Kg		RS1,98 Farinha de Trigo Barão 1Kg		RS7,98 Linguiça Toscana Perdigão Kg
	RS12,98 Granito Kg		RS7,98 Bisteca Suína Kg		RS1,39 Extrato Goiabli Sachê 340g
	RS0,69 Empanado de Frango Perdigão 100g		RS2,98 Refrigerante Rincó 2L Sabores		RS4,49 Shampoo Seda 325ml
	RS12,99 Arroz Cristal 5Kg 6 pct. por cliente		RS3,98 Feijão Carioca Cristal 1Kg		RS7,59 Filé de Peito de Frango Kg
	RS18,98 Coxão Mole e Alcatra Kg		RS24,98 Bombom Ouro Branco ou Sonho de Valsa 1Kg		RS4,98 Biscoito Mabel Rosquinha 800g
	RS2,98 Prato Fundo Duralex		RS7,98 Café Tijuca 500g		RS7,98 Sabão em Pó Brilhante Sachê 2Kg
					RS11,98 Amaciante Mon Bijou 5L

SUPERMERCADO PONTUAL LOJA 1 Fone: (64) 3612-5337

Fonte: Professora Marlene (2017).

4) Situações-problemas a partir de realização de pesquisa e coleta de dados - Profa. Daniela

A professora Daniela propôs o desenvolvimento de atividades a partir da construção de uma tabela com dados consolidados em uma pesquisa com alunos do 5º ano da escola.

1. Realizamos uma pesquisa para saber quais são as frutas preferidas pelos alunos dos quintos anos da escola. Participaram da pesquisa 280 alunos. O resultado da pesquisa foi consolidado na Tabela abaixo.

Frutas Preferidas	Quantidade de alunos
Manga	70
Uva	30
Maçã	60
Melancia	60
Abacaxi	45
Laranja	15

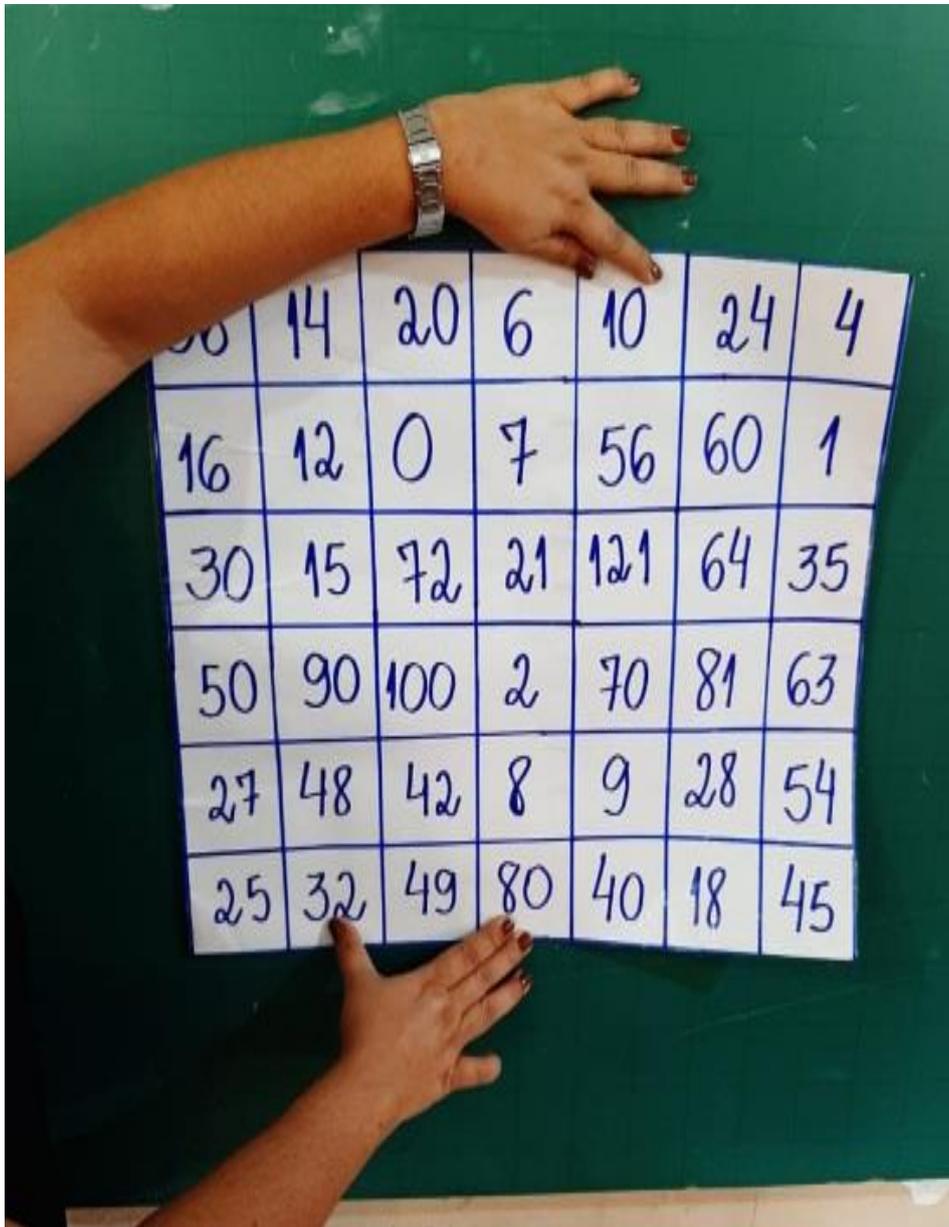
1. Com base na tabela, responda as questões:
- Quantos alunos preferem melancia? _____
 - Quantos alunos preferem abacaxi? _____
 - Qual foi a fruta mais votada e a menos votada? _____
 - Qual a diferença entre a quantidade de alunos que preferem manga e laranja? _____
 - Quais foram as frutas que obtiveram resultado que indica empate? _____
 - Sabendo-se que 60 alunos preferem maçã, 60 preferem melancia e que 15 preferem laranja. Quantos alunos votaram em outras frutas? _____
 - Se eu somar a quantidade de alunos que escolheram abacaxi e laranja, terei um resultado que indica o total equivalente ao número de alunos que escolheram que fruta(s)? _____

Fonte: Professora Daniela (2017).

5) Jogo Dedo no Acerto – Profa. Cássia

Já a professora Cássia optou pela construção do jogo Dedo no Acerto. Segundo a professora, esse jogo oportuniza o estudo e o aprendizado da tabuada num contexto de interação entre os alunos. A professora relata que, na tabela, são colocados resultados dos fatos de multiplicação e os alunos, divididos em duas equipes, vão a frente da classe

sempre de dois em dois e se posicionam de frente para o cartaz. Sorteia-se um fato e o aluno que localizar primeiro o resultado marca ponto para a sua equipe.

A photograph showing a person's hands holding a white grid of numbers against a green chalkboard. The grid is 7 rows by 7 columns. The numbers are written in blue ink. The person's left hand is at the top left, and their right hand is at the bottom left. The grid contains the following numbers:

10	14	20	6	10	24	4
16	12	0	7	56	60	1
30	15	72	21	121	64	35
50	90	100	2	70	81	63
27	48	42	8	9	28	54
25	32	49	80	40	18	45

Fonte: Professora Cássia (2017)

6) Atividade explorando talão de energia –Prof. Marcos

O professor Marcos elaborou atividades a partir da análise do consumo expresso em um talão de energia elétrica. O professor ressaltou que essa atividade permite que o

aluno aprenda a interpretar e ainda desenvolva o senso de responsabilidade sobre consumo consciente.

enel Cely Distribuição S.A.
Rua Zé do Azeite, 505 | Jardim Goiás | CEP 74.405-160 | Goiânia/Go
CNPJ 01.543.032/0001-04 | IE 100.549.420
www.enel.com.br
NOTA FISCAL E NOTA DE ENERGIA ELÉTRICA

Dados do Cliente/Unidade Consumidora		Dados da Conta		Histórico de Faturamento																																																																					
Nº DA INSTALAÇÃO	10009290913	Nº DO CLIENTE	99948532	VENCIMENTO	22/08/2017																																																																				
ANGELA MARIA DA SILVA		TOTAL A PAGAR (R\$)	R\$*****126,77	CONTA REFERENTE A	JUL/2017																																																																				
CPF/CNPJ: 799.336.101-04		<table border="1"> <thead> <tr> <th>Mês/Ano</th> <th>kWh</th> <th>Dias</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>AGO/16</td><td>179,81</td><td></td></tr> <tr><td>SET/16</td><td>150,00</td><td>150</td></tr> <tr><td>OUT/16</td><td>202,50</td><td>150</td></tr> <tr><td>NOV/16</td><td>168,30</td><td>150</td></tr> <tr><td>DEZ/16</td><td>175,00</td><td>150</td></tr> <tr><td>JAN/17</td><td>177,00</td><td>150</td></tr> <tr><td>FEB/17</td><td>159,50</td><td>150</td></tr> <tr><td>MAR/17</td><td>165,30</td><td>150</td></tr> <tr><td>ABR/17</td><td>222,00</td><td>150</td></tr> <tr><td>MAY/17</td><td>151,00</td><td>150</td></tr> <tr><td>JUN/17</td><td>143,50</td><td>150</td></tr> <tr><td>JUL/17</td><td>189,50</td><td>150</td></tr> </tbody> </table>				Mês/Ano	kWh	Dias	AGO/16	179,81		SET/16	150,00	150	OUT/16	202,50	150	NOV/16	168,30	150	DEZ/16	175,00	150	JAN/17	177,00	150	FEB/17	159,50	150	MAR/17	165,30	150	ABR/17	222,00	150	MAY/17	151,00	150	JUN/17	143,50	150	JUL/17	189,50	150																													
Mês/Ano	kWh	Dias																																																																							
AGO/16	179,81																																																																								
SET/16	150,00	150																																																																							
OUT/16	202,50	150																																																																							
NOV/16	168,30	150																																																																							
DEZ/16	175,00	150																																																																							
JAN/17	177,00	150																																																																							
FEB/17	159,50	150																																																																							
MAR/17	165,30	150																																																																							
ABR/17	222,00	150																																																																							
MAY/17	151,00	150																																																																							
JUN/17	143,50	150																																																																							
JUL/17	189,50	150																																																																							
RUA JATOBA, Q. 22, L. 317, S/N RESIDENCIAL VENEZA CEP: 75900000 RIO VERDE GO BRASIL		<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">Dados de Medição</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>Nº do medidor</td><td>10727744-1</td></tr> <tr><td>Leitura anterior</td><td>10380</td></tr> <tr><td>Leitura atual</td><td>20.06.2017</td></tr> <tr><td>Próxima leitura</td><td>19.07.2017</td></tr> <tr><td>Fator multiplicador</td><td>1</td></tr> <tr><td>Consumo do mês (kWh)</td><td>169</td></tr> <tr><td>Número de dias</td><td>29 DIAS</td></tr> </tbody> </table>				Dados de Medição		Nº do medidor	10727744-1	Leitura anterior	10380	Leitura atual	20.06.2017	Próxima leitura	19.07.2017	Fator multiplicador	1	Consumo do mês (kWh)	169	Número de dias	29 DIAS																																																				
Dados de Medição																																																																									
Nº do medidor	10727744-1																																																																								
Leitura anterior	10380																																																																								
Leitura atual	20.06.2017																																																																								
Próxima leitura	19.07.2017																																																																								
Fator multiplicador	1																																																																								
Consumo do mês (kWh)	169																																																																								
Número de dias	29 DIAS																																																																								
<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="3">Classificação da Unidade Consumidora</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>Grupo B</td><td>Subgrupo B3</td><td>Classe INDUSTRIAL</td></tr> <tr><td colspan="3">Subclasse INDUSTRIAL NORMAL</td></tr> <tr><td colspan="3">Tipo de fornecimento MONOFÁSICO</td></tr> <tr><td colspan="3">Modalidade Tarifária CONVENCIONAL</td></tr> </tbody> </table>		Classificação da Unidade Consumidora			Grupo B	Subgrupo B3	Classe INDUSTRIAL	Subclasse INDUSTRIAL NORMAL			Tipo de fornecimento MONOFÁSICO			Modalidade Tarifária CONVENCIONAL			<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="6">Reservado ao Fisco</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Data de emissão</td> <td>Nº Nota fiscal</td> <td>Série</td> <td>Base de cálculo</td> <td>Alíquota</td> <td>ICMS</td> </tr> <tr> <td>20/07/2017</td> <td>2293341</td> <td>4</td> <td>113</td> <td>20%</td> <td>32,77</td> </tr> <tr> <td colspan="6">DB72 2009 A006 4A9D.E5F6.08E1.74CB.E568</td> </tr> </tbody> </table>				Reservado ao Fisco						Data de emissão	Nº Nota fiscal	Série	Base de cálculo	Alíquota	ICMS	20/07/2017	2293341	4	113	20%	32,77	DB72 2009 A006 4A9D.E5F6.08E1.74CB.E568																																		
Classificação da Unidade Consumidora																																																																									
Grupo B	Subgrupo B3	Classe INDUSTRIAL																																																																							
Subclasse INDUSTRIAL NORMAL																																																																									
Tipo de fornecimento MONOFÁSICO																																																																									
Modalidade Tarifária CONVENCIONAL																																																																									
Reservado ao Fisco																																																																									
Data de emissão	Nº Nota fiscal	Série	Base de cálculo	Alíquota	ICMS																																																																				
20/07/2017	2293341	4	113	20%	32,77																																																																				
DB72 2009 A006 4A9D.E5F6.08E1.74CB.E568																																																																									
<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="6">Descrição de Faturamento</th> <th colspan="6">Bandeira(s) Tarifária(s) aplicada(s) no mês: AMARELA - MAIS INFORMAÇÕES EM WWW.ANEEL.GOV.BR</th> </tr> <tr> <th>QUANTIDADE</th> <th>TARIFA</th> <th>VALOR</th> <th>QUANTIDADE</th> <th>TARIFA</th> <th>VALOR</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>MULTA - 652917</td> <td></td> <td>R\$*****2,52</td> <td>JUROS MORATÓRIA</td> <td></td> <td>R\$*****0,58</td> </tr> <tr> <td>CONTRIB. CLUSTEIO DA ILUMIN.PUBLICA - CP</td> <td></td> <td>R\$*****11,50</td> <td>CONSELHO KW/h + ICMS/PIS/COFINS</td> <td>168,00</td> <td>0,652360 R\$*****109,59</td> </tr> <tr> <td>COMPENSAÇÃO DE FIC MENSAL</td> <td></td> <td>R\$*****0,35</td> <td>ADICIONAL BANDEIRA AMARELA</td> <td>168,00</td> <td>0,026340 R\$*****4,41</td> </tr> <tr> <td colspan="3"></td> <td colspan="3">TOTAL A PAGAR R\$*****126,77</td> </tr> <tr> <td colspan="3"></td> <td colspan="3"> <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="4">TRIBUTOS</th> </tr> <tr> <th>IMPOSTO</th> <th>ALÍQUOTA</th> <th>BASE DE CÁLCULO</th> <th>VALOR</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>PIS/PASEP</td><td>1,177%</td><td>113</td><td>1,33</td></tr> <tr><td>ICMS</td><td>20%</td><td>113</td><td>32,77</td></tr> <tr><td>COFINS</td><td>5,4212%</td><td>113</td><td>6,12</td></tr> </tbody> </table> </td> </tr> </tbody> </table>						Descrição de Faturamento						Bandeira(s) Tarifária(s) aplicada(s) no mês: AMARELA - MAIS INFORMAÇÕES EM WWW.ANEEL.GOV.BR						QUANTIDADE	TARIFA	VALOR	QUANTIDADE	TARIFA	VALOR	MULTA - 652917		R\$*****2,52	JUROS MORATÓRIA		R\$*****0,58	CONTRIB. CLUSTEIO DA ILUMIN.PUBLICA - CP		R\$*****11,50	CONSELHO KW/h + ICMS/PIS/COFINS	168,00	0,652360 R\$*****109,59	COMPENSAÇÃO DE FIC MENSAL		R\$*****0,35	ADICIONAL BANDEIRA AMARELA	168,00	0,026340 R\$*****4,41				TOTAL A PAGAR R\$*****126,77						<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="4">TRIBUTOS</th> </tr> <tr> <th>IMPOSTO</th> <th>ALÍQUOTA</th> <th>BASE DE CÁLCULO</th> <th>VALOR</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>PIS/PASEP</td><td>1,177%</td><td>113</td><td>1,33</td></tr> <tr><td>ICMS</td><td>20%</td><td>113</td><td>32,77</td></tr> <tr><td>COFINS</td><td>5,4212%</td><td>113</td><td>6,12</td></tr> </tbody> </table>			TRIBUTOS				IMPOSTO	ALÍQUOTA	BASE DE CÁLCULO	VALOR	PIS/PASEP	1,177%	113	1,33	ICMS	20%	113	32,77	COFINS	5,4212%	113	6,12
Descrição de Faturamento						Bandeira(s) Tarifária(s) aplicada(s) no mês: AMARELA - MAIS INFORMAÇÕES EM WWW.ANEEL.GOV.BR																																																																			
QUANTIDADE	TARIFA	VALOR	QUANTIDADE	TARIFA	VALOR																																																																				
MULTA - 652917		R\$*****2,52	JUROS MORATÓRIA		R\$*****0,58																																																																				
CONTRIB. CLUSTEIO DA ILUMIN.PUBLICA - CP		R\$*****11,50	CONSELHO KW/h + ICMS/PIS/COFINS	168,00	0,652360 R\$*****109,59																																																																				
COMPENSAÇÃO DE FIC MENSAL		R\$*****0,35	ADICIONAL BANDEIRA AMARELA	168,00	0,026340 R\$*****4,41																																																																				
			TOTAL A PAGAR R\$*****126,77																																																																						
			<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="4">TRIBUTOS</th> </tr> <tr> <th>IMPOSTO</th> <th>ALÍQUOTA</th> <th>BASE DE CÁLCULO</th> <th>VALOR</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>PIS/PASEP</td><td>1,177%</td><td>113</td><td>1,33</td></tr> <tr><td>ICMS</td><td>20%</td><td>113</td><td>32,77</td></tr> <tr><td>COFINS</td><td>5,4212%</td><td>113</td><td>6,12</td></tr> </tbody> </table>			TRIBUTOS				IMPOSTO	ALÍQUOTA	BASE DE CÁLCULO	VALOR	PIS/PASEP	1,177%	113	1,33	ICMS	20%	113	32,77	COFINS	5,4212%	113	6,12																																																
TRIBUTOS																																																																									
IMPOSTO	ALÍQUOTA	BASE DE CÁLCULO	VALOR																																																																						
PIS/PASEP	1,177%	113	1,33																																																																						
ICMS	20%	113	32,77																																																																						
COFINS	5,4212%	113	6,12																																																																						
<p>Mensagens</p> <p>PERÍODO DE REFERÊNCIA DA APURAÇÃO DOS INDICADORES DE CONTINUIDADE = 5/2017 - ELISO = R\$ 39.530,90 PARCELA USO SISTEMA = R\$ 44,80 - FORTALECIMENTO = R\$ 67,89 - USO TRANSMISSÃO = 5,306 - ENEL SETORIAL = 4,4250 A LEITURA DEVE SER REALIZADA MENSALMENTE, OU EM ATÉ 30 DIAS SE FOR RURAL. BANDEIRA TARIFÁRIA - PARA MAIS INFORMAÇÕES CONSULTE SITE DA ANEEL - WWW.ANEEL.GOV.BR</p>																																																																									
<p>Notificação/Reaviso de Contas Vencidas</p> <p>Cadastre sua conta em débito automático. Utilize este código: 0147696454</p>																																																																									
<p>enel</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Nº da Conta</th> <th>Data de Emissão</th> <th>Conta Referente a</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>99948532</td> <td>20/07/2017</td> <td>JUL/2017</td> </tr> <tr> <th>Nº da Instalação</th> <th>VENCIMENTO</th> <th>TOTAL A PAGAR (R\$)</th> </tr> <tr> <td>10009290913</td> <td>22/08/2017</td> <td>R\$*****126,77</td> </tr> <tr> <td colspan="3">Nome do Cliente ANGELA MARIA DA SILVA</td> </tr> <tr> <td colspan="3">Mensagem</td> </tr> <tr> <td colspan="3">Autenticação Mecânica</td> </tr> </tbody> </table>						Nº da Conta	Data de Emissão	Conta Referente a	99948532	20/07/2017	JUL/2017	Nº da Instalação	VENCIMENTO	TOTAL A PAGAR (R\$)	10009290913	22/08/2017	R\$*****126,77	Nome do Cliente ANGELA MARIA DA SILVA			Mensagem			Autenticação Mecânica																																																	
Nº da Conta	Data de Emissão	Conta Referente a																																																																							
99948532	20/07/2017	JUL/2017																																																																							
Nº da Instalação	VENCIMENTO	TOTAL A PAGAR (R\$)																																																																							
10009290913	22/08/2017	R\$*****126,77																																																																							
Nome do Cliente ANGELA MARIA DA SILVA																																																																									
Mensagem																																																																									
Autenticação Mecânica																																																																									

Fonte: <https://www.eneldistribuicao.com.br/go/AgenciaVirtual.aspx>

① A conta de energia de Dona Angela, mostra uma média do histórico de faturamento de agosto de 2016 à julho de 2017.

Analisando os dados da conta responda as questões abaixo:

a) Qual o número do medidor da conta de Dona Angela?

b) Quais as datas em que foram feitas as coletas dos dados da medição (leitura)?

* Leitura anterior:

* Leitura atual:

* Próxima leitura:

c) Qual foi o consumo de (KWh) referente ao mês de julho de 2017?

d) De acordo com os dados do histórico de faturamento, indique:

* O mês/ano de maior consumo de energia.

* O mês/ano de menor consumo de energia.

* Qual foi a diferença de consumo entre o mês/ano de maior consumo e o mês/ano de menor consumo.

e) Observando que tem uma oscilação de consumo de um mês para o outro. Quais atitudes você considera importante para economizar energia em sua residência?

7) Exploração do calendário – Profa. Tatiana

A professora Tatiana elaborou uma atividade de exploração do calendário do ano em que a pesquisa se consolidou.

O calendário é um recurso muito importante para nos orientarmos quanto às datas do ano. O ano tem 12 meses e pode ser dividido em semestres, quadrimestres, trimestres ou bimestres. Assim, responda as atividades:

2017	<table border="1"> <thead> <tr><th colspan="7">Janeiro</th></tr> <tr><th>Dom</th><th>Seg</th><th>Ter</th><th>Qua</th><th>Qui</th><th>Sab</th><th>Sáb</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td></tr> <tr><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td></tr> <tr><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td><td>21</td></tr> <tr><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td></tr> <tr><td>29</td><td>30</td><td>31</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table>	Janeiro							Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sab	Sáb	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31					<table border="1"> <thead> <tr><th colspan="7">Fevereiro</th></tr> <tr><th>Dom</th><th>Seg</th><th>Ter</th><th>Qua</th><th>Qui</th><th>Sab</th><th>Sáb</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td></td><td></td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td></td></tr> <tr><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td></tr> <tr><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td></tr> <tr><td>19</td><td>20</td><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td></tr> <tr><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table>	Fevereiro							Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sab	Sáb			1	2	3	4		5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28					<table border="1"> <thead> <tr><th colspan="7">Março</th></tr> <tr><th>Dom</th><th>Seg</th><th>Ter</th><th>Qua</th><th>Qui</th><th>Sab</th><th>Sáb</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td></td><td></td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td></td></tr> <tr><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td></tr> <tr><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td></tr> <tr><td>19</td><td>20</td><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td></tr> <tr><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td><td>31</td><td></td></tr> </tbody> </table>	Março							Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sab	Sáb			1	2	3	4		5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31		<table border="1"> <thead> <tr><th colspan="7">Abril</th></tr> <tr><th>Dom</th><th>Seg</th><th>Ter</th><th>Qua</th><th>Qui</th><th>Sab</th><th>Sáb</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>1</td></tr> <tr><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td></tr> <tr><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td></tr> <tr><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td><td>21</td><td>22</td></tr> <tr><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td></tr> <tr><td>30</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table>	Abril							Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sab	Sáb							1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30						
	Janeiro																																																																																																																																																																																																														
	Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sab	Sáb																																																																																																																																																																																																								
	1	2	3	4	5	6	7																																																																																																																																																																																																								
	8	9	10	11	12	13	14																																																																																																																																																																																																								
	15	16	17	18	19	20	21																																																																																																																																																																																																								
	22	23	24	25	26	27	28																																																																																																																																																																																																								
	29	30	31																																																																																																																																																																																																												
	Fevereiro																																																																																																																																																																																																														
	Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sab	Sáb																																																																																																																																																																																																								
			1	2	3	4																																																																																																																																																																																																									
	5	6	7	8	9	10	11																																																																																																																																																																																																								
12	13	14	15	16	17	18																																																																																																																																																																																																									
19	20	21	22	23	24	25																																																																																																																																																																																																									
26	27	28																																																																																																																																																																																																													
Março																																																																																																																																																																																																															
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sab	Sáb																																																																																																																																																																																																									
		1	2	3	4																																																																																																																																																																																																										
5	6	7	8	9	10	11																																																																																																																																																																																																									
12	13	14	15	16	17	18																																																																																																																																																																																																									
19	20	21	22	23	24	25																																																																																																																																																																																																									
26	27	28	29	30	31																																																																																																																																																																																																										
Abril																																																																																																																																																																																																															
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sab	Sáb																																																																																																																																																																																																									
						1																																																																																																																																																																																																									
2	3	4	5	6	7	8																																																																																																																																																																																																									
9	10	11	12	13	14	15																																																																																																																																																																																																									
16	17	18	19	20	21	22																																																																																																																																																																																																									
23	24	25	26	27	28	29																																																																																																																																																																																																									
30																																																																																																																																																																																																															
<table border="1"> <thead> <tr><th colspan="7">Maio</th></tr> <tr><th>Dom</th><th>Seg</th><th>Ter</th><th>Qua</th><th>Qui</th><th>Sab</th><th>Sáb</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td></td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr> <tr><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td>13</td></tr> <tr><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td></tr> <tr><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td><td>27</td></tr> <tr><td>28</td><td>29</td><td>30</td><td>31</td><td></td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table>	Maio							Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sab	Sáb		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				<table border="1"> <thead> <tr><th colspan="7">Junho</th></tr> <tr><th>Dom</th><th>Seg</th><th>Ter</th><th>Qua</th><th>Qui</th><th>Sab</th><th>Sáb</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td></td><td></td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr> <tr><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td></tr> <tr><td>18</td><td>19</td><td>20</td><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td></tr> <tr><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td><td></td></tr> </tbody> </table>	Junho							Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sab	Sáb			1	2	3			4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30		<table border="1"> <thead> <tr><th colspan="7">Julho</th></tr> <tr><th>Dom</th><th>Seg</th><th>Ter</th><th>Qua</th><th>Qui</th><th>Sab</th><th>Sáb</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td>1</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td></tr> <tr><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td></tr> <tr><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td><td>21</td><td>22</td></tr> <tr><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td></tr> <tr><td>30</td><td>31</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table>	Julho							Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sab	Sáb					1			2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31						<table border="1"> <thead> <tr><th colspan="7">Agosto</th></tr> <tr><th>Dom</th><th>Seg</th><th>Ter</th><th>Qua</th><th>Qui</th><th>Sab</th><th>Sáb</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr> <tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr> <tr><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td></tr> <tr><td>18</td><td>19</td><td>20</td><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td></tr> <tr><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td><td>31</td></tr> </tbody> </table>	Agosto							Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sab	Sáb					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	
Maio																																																																																																																																																																																																															
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sab	Sáb																																																																																																																																																																																																									
	1	2	3	4	5	6																																																																																																																																																																																																									
7	8	9	10	11	12	13																																																																																																																																																																																																									
14	15	16	17	18	19	20																																																																																																																																																																																																									
21	22	23	24	25	26	27																																																																																																																																																																																																									
28	29	30	31																																																																																																																																																																																																												
Junho																																																																																																																																																																																																															
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sab	Sáb																																																																																																																																																																																																									
		1	2	3																																																																																																																																																																																																											
4	5	6	7	8	9	10																																																																																																																																																																																																									
11	12	13	14	15	16	17																																																																																																																																																																																																									
18	19	20	21	22	23	24																																																																																																																																																																																																									
25	26	27	28	29	30																																																																																																																																																																																																										
Julho																																																																																																																																																																																																															
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sab	Sáb																																																																																																																																																																																																									
				1																																																																																																																																																																																																											
2	3	4	5	6	7	8																																																																																																																																																																																																									
9	10	11	12	13	14	15																																																																																																																																																																																																									
16	17	18	19	20	21	22																																																																																																																																																																																																									
23	24	25	26	27	28	29																																																																																																																																																																																																									
30	31																																																																																																																																																																																																														
Agosto																																																																																																																																																																																																															
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sab	Sáb																																																																																																																																																																																																									
				1	2	3																																																																																																																																																																																																									
4	5	6	7	8	9	10																																																																																																																																																																																																									
11	12	13	14	15	16	17																																																																																																																																																																																																									
18	19	20	21	22	23	24																																																																																																																																																																																																									
25	26	27	28	29	30	31																																																																																																																																																																																																									
<table border="1"> <thead> <tr><th colspan="7">Setembro</th></tr> <tr><th>Dom</th><th>Seg</th><th>Ter</th><th>Qua</th><th>Qui</th><th>Sab</th><th>Sáb</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td>1</td><td>2</td><td></td></tr> <tr><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td></tr> <tr><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td></tr> <tr><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td><td>21</td><td>22</td><td>23</td></tr> <tr><td>24</td><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td></tr> </tbody> </table>	Setembro							Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sab	Sáb					1	2		3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	<table border="1"> <thead> <tr><th colspan="7">Outubro</th></tr> <tr><th>Dom</th><th>Seg</th><th>Ter</th><th>Qua</th><th>Qui</th><th>Sab</th><th>Sáb</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td></tr> <tr><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td></tr> <tr><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td><td>21</td></tr> <tr><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td></tr> <tr><td>29</td><td>30</td><td>31</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table>	Outubro							Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sab	Sáb	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31					<table border="1"> <thead> <tr><th colspan="7">Novembro</th></tr> <tr><th>Dom</th><th>Seg</th><th>Ter</th><th>Qua</th><th>Qui</th><th>Sab</th><th>Sáb</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td></td><td></td><td></td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td></tr> <tr><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td></tr> <tr><td>19</td><td>20</td><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td></tr> <tr><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table>	Novembro							Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sab	Sáb				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30			<table border="1"> <thead> <tr><th colspan="7">Dezembro</th></tr> <tr><th>Dom</th><th>Seg</th><th>Ter</th><th>Qua</th><th>Qui</th><th>Sab</th><th>Sáb</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>1</td></tr> <tr><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td></tr> <tr><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td></tr> <tr><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td><td>21</td><td>22</td></tr> <tr><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td></tr> <tr><td>30</td><td>31</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table>	Dezembro							Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sab	Sáb							1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31						
Setembro																																																																																																																																																																																																															
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sab	Sáb																																																																																																																																																																																																									
				1	2																																																																																																																																																																																																										
3	4	5	6	7	8	9																																																																																																																																																																																																									
10	11	12	13	14	15	16																																																																																																																																																																																																									
17	18	19	20	21	22	23																																																																																																																																																																																																									
24	25	26	27	28	29	30																																																																																																																																																																																																									
Outubro																																																																																																																																																																																																															
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sab	Sáb																																																																																																																																																																																																									
1	2	3	4	5	6	7																																																																																																																																																																																																									
8	9	10	11	12	13	14																																																																																																																																																																																																									
15	16	17	18	19	20	21																																																																																																																																																																																																									
22	23	24	25	26	27	28																																																																																																																																																																																																									
29	30	31																																																																																																																																																																																																													
Novembro																																																																																																																																																																																																															
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sab	Sáb																																																																																																																																																																																																									
			1	2	3	4																																																																																																																																																																																																									
5	6	7	8	9	10	11																																																																																																																																																																																																									
12	13	14	15	16	17	18																																																																																																																																																																																																									
19	20	21	22	23	24	25																																																																																																																																																																																																									
26	27	28	29	30																																																																																																																																																																																																											
Dezembro																																																																																																																																																																																																															
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sab	Sáb																																																																																																																																																																																																									
						1																																																																																																																																																																																																									
2	3	4	5	6	7	8																																																																																																																																																																																																									
9	10	11	12	13	14	15																																																																																																																																																																																																									
16	17	18	19	20	21	22																																																																																																																																																																																																									
23	24	25	26	27	28	29																																																																																																																																																																																																									
30	31																																																																																																																																																																																																														

1) Qual é a operação que devemos usar para saber quantos semestres, quadrimestres, trimestres ou bimestres tem o ano?

2) Preencha por meio de uma operação, quantos:

- semestres tem o ano.
- quadrimestres tem o ano.
- trimestres tem o ano.
- bimestres tem o ano.

3) Quais são os meses que têm 31 dias?

4) Quais são os meses que têm 28?

8) Atividades sobre o sistema monetário brasileiro – Profa. Vânia

Como instrumento avaliativo, a professora Vânia construiu atividades, explorando o sistema monetário brasileiro. Na execução da atividade deveriam ser usadas cédulas representativas das notas de R\$ 2,00; R\$ 5,00; R\$ 10,00; R\$ 20,00; R\$ 50,00 e R\$ 100,00.

1. O sistema monetário brasileiro é representado por cédulas e moedas que são fundamentais para mover a economia de nosso país. As movimentações financeiras estão presentes em nosso dia a dia facilitando as relações comerciais. Nesse contexto, responda as questões a seguir fazendo uso das cédulas disponíveis:
 - a) A família de João conseguiu economizar 115 reais em cédulas de 5 reais para um passeio de final de semana em uma pizzaria. Quantas cédulas de 5 reais a família economizou para totalizar os 115 reais?
 - b) Disponibilizando cédulas de 50, 20, 10 e 5, represente de três maneiras diferentes o total de 115 reais.
2. Quantas cédulas de 20 reais você precisa para ter 300 reais?
3. Expor cédulas na mesa e questionar o aluno a quanto corresponde o total de cédulas.

9) Jogo “O tempo é a música” –pela Profa. Simone

O instrumento construído pela professora Simone foi um jogo intitulado “O tempo é a música”. Nesse jogo, os alunos deverão ser divididos em duas equipes e, em fila, terão o tempo de uma música tocada em aparelho de som para responderem aos fatos da tabuada. Os cartazes apresentam fatos de multiplicação, mas, conforme salienta a professora, podem ser confeccionados, explorando qualquer uma das quatro operações Matemáticas.



Fonte: Professora Simone (2017).

10) Exercícios comuns do cotidiano – Profa. Luciana

A professora Luciana construiu como instrumento avaliativo a seguinte proposta de atividade. Trata-se de exercícios comuns do dia a dia em que o aluno precisa refletir para responder.

1- Associe os fatos fundamentais a seguir as respostas por extenso:

- (A) 8×6
 (B) 9×3
 (C) 5×6
 (D) 2×8
 (E) 4×3
 (F) 4×0
 (G) 9×9
 (H) 3×6
 (I) 9×8
 (J) 6×9

- () Setenta e dois
 () doze
 () dezvito
 () vinte e sete
 () dezesseis
 () cinquenta e quatro
 () oitenta e um
 () trinta
 () quarenta e oito
 () zero

2- Considerando que temos latas de margarina em 3 tamanhos, responda:

a) Quantas latas de margarina de 250g são necessárias para se obter 1 kg?

Represente e responda.

b) Quantas latas de margarina de 500g são necessárias para se obter 1 kg?

Represente e responda.

c) Quantas latas de margarina eu preciso para ter 3 kg, se ela for:

Continua...

- de 500g?
- de 1000g?
- de 250g?

3. Pense para responder. Juliana pode dizer que tem 1000g (ou 1 Kg) de Margarida? Por quê? Escreva sua resposta.

4. Pedro Henrique é professor de educação física e nasceu em 1978. Podemos afirmar que ele completou em 2019

- (A) 38 Anos
- (B) 40 Anos
- (C) 30 Anos
- (D) 41 Anos

5. Se uma hora tem 60 segundos, calcule quantos segundos terá:

- a) 3 horas
- b) 5 horas
- c) 8 horas

6. Qual é o maior e o menor número natural que eu posso formar usando os algarismos 4, 1, 7 e 5.

Maior:

Menor:

11) **Cálculo Mental de divisão** – Profa. Maria

Por fim, a professora Maria enfatizou que, para desenvolver habilidades matemáticas com seus alunos, costuma fazer uso rotineiro de aplicações de cálculo mental e, para exemplificar, aplicou com os colegas da sala um cálculo mental com fatos de divisão. Ela perguntava os fatos e os professores anotavam os resultados. Posteriormente, procedia a correção no quadro-giz, de forma que ela falava o fato e os demais professores respondiam, dando-lhe oralmente a resposta.

Encerradas as atividades, fizemos uma avaliação do trabalho e buscamos compreender o papel dos instrumentos na função que a avaliação assume no processo de ensino-aprendizagem. Interrogamos sobre as provas, dado que elas são predominantes nas práticas. A conclusão a que chegamos foi que, mais que o instrumento, importa o uso que fazemos dos resultados. Para que avaliamos? O que os resultados parciais revelam de todo o processo? O que fazer com eles? Nossas reflexões encaminharam para a compreensão de que qualquer instrumento pode ser utilizado no processo ensino-aprendizagem de modo a corresponder aos requisitos da perspectiva formativa, na medida em que ele não se restrinja à sua aplicação, mas se constitua como forma de coleta de dados para o professor avaliar o processo como um todo, conforme salienta Luckesi (2000). O importante é que sejam encaminhados procedimentos que objetivem dar aos alunos uma devolutiva e a oportunidade de refletirem sobre suas respostas com vistas à aprendizagem e não apenas à obtenção de notas.

Complementando a ideia do que torna uma atividade avaliativa desenvolvida na perspectiva formativa, Moretto (2014) enfatiza a necessidade de que cada instrumento seja elaborado com clareza, que esteja dentro de um contexto para que o aluno compreenda melhor e que sejam atividades que, de alguma forma, tenham relação com os conteúdos trabalhados em sala de aula, compondo assim a rotina dos professores e dos alunos, no ato de ensinar e aprender.

O momento para elaboração desses instrumentos, como afirmamos, foi de aprendizado significativo e prazeroso. Os professores colaboraram ativamente, o que ajudou a fortalecer laços de companheirismo daquele coletivo docente e ao estabelecimento de propósitos de uma docência menos seletiva e excludente, a começar pelas práticas de avaliação da aprendizagem escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar essa dissertação, que trata sobre as concepções e práticas avaliativas dos professores de Matemática, reconheço que o conhecimento produzido com esta pesquisa muito contribuiu para minha formação como professora, principalmente no que diz respeito à prática avaliativa, componente fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Posso afirmar que construí, ao longo desse percurso de formação, uma base de conhecimento mais sólida em relação à prática educativa da sociedade capitalista. O conhecimento apreendido reitera a necessidade de, orientada pela epistemologia da práxis, desenvolver uma prática docente, em geral, e avaliativa, em particular, voltada para a efetivação de uma educação de qualidade socialmente referendada.

Esta pesquisa objetivou a compreensão das concepções e práticas avaliativas dos professores de Matemática dos últimos anos do ensino fundamental I da rede pública municipal de Rio Verde/GO e a concepção de qualidade educacional com a qual elas se vinculam. Com base nos pressupostos teórico-metodológicos do método materialista histórico dialético, buscamos responder ao seguinte problema: Quais são as concepções e as práticas de avaliação da aprendizagem de professores que ministram Matemática nos anos finais do ensino fundamental I da rede pública municipal de Rio Verde/GO e à qual concepção de qualidade educacional tais concepções e práticas se vinculam?

Meu interesse em estudar este problema no mestrado originou-se de minha experiência profissional que quase sempre ocorreu nos anos finais do ensino fundamental. Ao atuar como professora, coordenadora e diretora de escolas da rede pública municipal de Rio Verde/GO, percebi que, tanto as minhas práticas avaliativas quanto as de meus colegas, nem sempre se vinculavam ao pleno desenvolvimento do aluno, mas, sobretudo, à mensuração de aprendizagens, para atender às exigências das políticas educacionais voltadas para o alcance de determinada qualidade educacional, a saber, a qualidade total. Diante dessas constatações, senti-me desafiada a buscar compreender a avaliação da aprendizagem por meio de uma pesquisa em estudos de pós-graduação.

Assim, a possibilidade de aprofundar o conhecimento por meio da pesquisa teórica e empírica motivou-me a fazer esta trajetória formativa. Indagava-me constantemente se era possível, considerando o sistema educativo vigente e as práticas exercidas ao longo dos anos, avaliar de uma forma diferente. Almejava descobrir se era possível mudar as práticas de avaliação da aprendizagem, haja vista que, desde o meu ingresso na vida acadêmica até a minha atuação como professora, vivencio um mesmo tipo de prática

avaliativa, aquela que se pauta por resultados e que conduz à classificação. Eu acreditava firmemente na necessidade de abandonar alguns instrumentos de avaliação para engajamento na perspectiva formativa. No entanto, como o desenrolar da pesquisa, descobri que para adequação da avaliação à perspectiva formativa, não implica, necessariamente, o abandono de práticas tradicionais como provas, produções de texto escritas ou questionários, mas elaborá-los de modo que sejam contextualizados, compreensíveis aos alunos e que faça parte do trabalho desenvolvido pelo professor.

Com a leitura dos textos que compuseram o referencial teórico, fui apreendendo os conceitos e tentando relacioná-los com minha experiência profissional como docente. Concomitante às leituras, desenvolvi a pesquisa empírica e o produto educacional. A partir dos resultados procedi à análise e elaborei a resposta ao problema proposto. Apresento-a aqui na forma de síntese de condicionantes.

O primeiro condicionante da avaliação escolar é que a avaliação da aprendizagem tem sido usada para produzir resultados e não para orientar a prática docente. Ela tem sido guiada por concepções de avaliação vinculadas à concepção de qualidade educacional de inspiração empresarial, a saber, a qualidade total. Essa concepção de qualidade conduz o fazer pedagógico aos interesses do capital, reduzindo o trabalho do professor ao de treinador para resolução de testes, a fim de que os alunos respondam às provas de larga escala, as quais têm servido para “medir” a qualidade do ensino e controlar o trabalho docente. De um modo geral, utiliza-se na escola a avaliação classificatória, de modo que os conhecimentos adquiridos se convertem em uma nota que aponta o que o aluno aprendeu ou não.

Associada a esse condicionante, outro constatado é que as concepções de avaliação e de qualidade educacional que os participantes explicitam correspondem à visão induzida pelas políticas. Como sujeitos situados social e historicamente, tendem a reproduzir a perspectiva capitalista em que os interesses da classe dominante de formação do indivíduo prevalecem sobre os interesses da classe trabalhadora, isto é, a educação intencionada é aquela que possa servir aos interesses do capital, para a empregabilidade dos indivíduos no mercado de trabalho. Assim sendo, importa uma formação instrumental e rápida. A avaliação nessa perspectiva deve servir para medir, classificar e selecionar os alunos em vista de uma dada qualidade. Por isso a concepção de avaliação predominante é a classificatória, cujo instrumento por excelência é a prova.

Outro condicionante é que os participantes explicitam uma compreensão de teoria e de prática de forma dissociada, evidenciando aspectos das políticas educacionais que

inviabilizam a relação entre teoria e prática. O trabalho guia-se, assim, por uma perspectiva eminentemente prática. A avaliação converte-se em atividade fim e não meio. Avalia-se para produzir resultados que sirvam a propósitos de medição e classificação do aluno e também da escola. Esse condicionante pode ser percebido como algo que limita a prática docente e impede a adoção de uma postura diferenciada que viabilize o êxito do processo de ensino-aprendizagem, o qual se vincula ao sucesso do processo avaliativo, e a transformação da realidade.

No entanto, precisamos considerar o movimento contraditório como condicionante que faz que os professores consigam realizar avaliações que sirvam a propósitos formativos. Os professores afirmam que utilizam provas, atividades colocadas diariamente nos cadernos, observações, enfim, instrumentos avaliativos variados, a fim de avaliarem continuamente os alunos, para acompanhar seu desenvolvimento e sua aprendizagem. Tais afirmações puderam ser confirmadas em algumas observações da prática. Embora constrangidos pelas exigências, os professores comprovam que a realidade histórica não é um destino, ao qual estão irremediavelmente presos, mas, sim, uma construção humana, passível de ser transformada.

Quanto ao produto educacional, o minicurso com os professores de Matemática que atuam nos 4^{os} e 5^{os} anos do ensino fundamental I representou a oportunidade de uma reflexão coletiva sobre as concepções e práticas de avaliação mais presentes nas escolas e o repensar as práticas em vista de outra qualidade educacional que não a total. O minicurso possibilitou aos professores um momento para construção de instrumentos avaliativos que tivessem significado para os alunos e para seu trabalho e que pudessem ser utilizados com uma função formativa.

Concluo, afirmando que repensar as práticas de avaliação da aprendizagem, desvelar o significado de qualidade educacional das políticas, refletir sobre o trabalho docente torna-se urgente aos professores que entendem a educação como prática social de formação emancipadora. Defendo a valorização do professor e a formação docente congruente com essa objetivação de qualidade social, de modo que superemos as concepções de formação eminentemente práticas e técnicas e materializemos uma formação que promova o desenvolvimento integral de nossos alunos. Defendo, ainda, uma concepção de qualidade educacional que vislumbre a formação do sujeito em sua integralidade, para o desenvolvimento de todas as suas capacidades: motora, cognitiva, criativa, em vista de sua autonomia de pensamento e de ação. Para tanto, precisamos

reconhecer a educação escolar como prática social de formação humana das mais imprescindíveis e empreender todos os esforços para efetivá-la como práxis educativa.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Escola pública, comunidade e avaliação: resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 83-98.
- AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes Dourado. (Org.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>>. Acesso: 20 ago. 2019.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Caderno de Pesquisa** (49). Rio de Janeiro, maio 1984. p. 51-54.
- ASSIS, Lúcia Maria de; AMARAL, Nelson Cardoso. **Avaliação da educação: por um sistema nacional**. Retratos da Escola, v. 7, p. 27-47, 2013.
- ASSIS, Lúcia Maria de. **As concepções de avaliação no plano nacional**. [2016?]. Disponível em: <http://www.aforges.org/wp-content/uploads/2016/11/12-Lucia-Assis_As-concepc_oes-de-avaliac_ao-no-plano-nacional.pdf>. Acesso: 20 set. 2018.
- BARRIGA, Ángel Díaz. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- BERTAGNA, Regiane Helena. Dimensões da formação humana e qualidade social: referência para os processos avaliativos participativos. In: SORDI, Mara Regina Lemes de; VARANI, Adriana; MENDES, Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz. (Org.). **Qualidade(s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência Uberlândia: Navegando Publicações**, 2017.
- BORGES; Felipe Augusto Fernandes. Educação do indivíduo para o século XXI: o Relatório Delors como representação da perspectiva da UNESCO. **Revista Labor**, nº16, v.1, 2016. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/23627/1/2016_art_fafborges.pdf. Acesso: 20 ago. 2018.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto) biográfica. **Educação**. Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, maio/ago. 2011.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Publicado no **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23, dez. 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/9394.htm>. Acesso em: 18 de jul. 2018.
- BRASIL. Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001- **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília: Presidência da República, 2001.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso: 20 set. 2018.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 - **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>>. Acesso: 14 nov. 2019.

BRASIL. [**Constituição (1988)**]. Constituição da República Federativa do Brasil [recurso eletrônico]. - Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2018a. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>>. Acesso: 20 set. 2018.

BRASIL. **Ideb**. 2018b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>>. Acesso: 01 nov. 2019.

BRZEZINSKI, Iria. **Dilemas e desafios nas políticas de formação e de valorização dos profissionais da educação básica**. São Paulo, 2009. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/135.pdf>. Acesso: 20 nov. 2015.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

COMERV. **Parecer 005/2015**. Disponível em: <<http://comerv.rioverde.go.gov.br/downloads/parecer/parecer-do-conselho-pleno>> Acesso: 10 out. 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez, 1985.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Sistema Nacional de educação: uma reflexão provocativa ao debate. In: **O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto**. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. Brasília: MEC/SASE, 2014, p. 33-43.

DAMBROS, Marlei; MUSSIO, Bruna Roniza. Política educacional brasileira: a reforma dos anos 90 e suas implicações. **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional De Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul.-set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/03.pdf>>. Acesso: 14 nov. 2019.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. Editora Autores Associados, n. 18, p. 35-40, 2001. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/30074>>. Acesso: 10 nov. 2019.

ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, Maria Teresa. (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 7-28.

ESTEBAN, Maria Teresa; LACERDA, Mitsi Pinheiro de. Em histórias cotidianas, convites ao encontro entre avaliação e aprendizagem e ensino. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. (Org.). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 452-465.

EVANGELISTA, Olinda. Qualidade da educação pública: estado e organismos multilaterais. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria. (Org.). **Qualidade da Escola Pública: Políticas educacionais, didática e formação de professores**. Goiânia: Ceped Publicações; Gráfica e Editora América: Kelps, 2013. p. 13-46.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. **Professor: protagonista e obstáculo da reforma**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a10v33n3.pdf>>. Acesso: 20 maio 2017.

FERREIRA, Lucinete Maria de Sousa. **Retratos da avaliação: conflitos, desvirtuamentos e caminhos para a superação**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

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

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1991, p. 69-90.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas**. Chapecó: Argos, 2013.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação: mito & desafio – uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: **Educação e Realidade**. 39ª ed. 2008.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

HOFFMANN, Jussara. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação.** Porto Alegre: Mediação, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** Coleção Magistério – 2º Grau – Série Formação do Professor. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 6.ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n.159, p.38-62, jan./mar. 2016.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas.** Org.: [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018, p. 23-27.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: compreensão e prática.** Entrevista concedida ao Jornal do Brasil e publicada em 21 jul. 2000. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/textos/art_avaliacao/art_avaliacao_entrev_jornal_do_Brasil_2000.pdf>. Acesso: 22 abr. 2016.

LUCKESI, Cipriano Carlos. A aprendizagem da avaliação. In: LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 27-32

LUCKESI, Cipriano Carlos. Entrevista. **Nova Escola**, nº 191, abril 2006. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/cipriano-carlos-luckesi-424733.shtm>>. Acesso: 20 out. 2019.

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

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. Pesquisa educacional sobre professores: reflexões sobre a teoria e o método. **Revista Diálogo Educacional**, 2014, p. 101-124.

MARTINS, Lígia Márcia. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, Newton. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade.** São Paulo: Autores Associados, 2004. p. 53-74.

MASCARENHAS, Angela Cristina Belém. Educação, trabalho e política: uma relação inevitável. In: _____. (Org.). **Educação e trabalho na sociedade capitalista: reprodução e contraposição.** Goiânia: Editora da UCG, 2005. p. 161-170.

MORAES, Denis de. Comunicação, hegemonia e contra-hegemonia: a contribuição teórica de Gramsci. **REVISTA DEBATES**, Porto Alegre, v.4, n.1, p. 54-77, jan.-jun. 2010.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova**: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. 9ª ed., 1ª reimpr., Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

NORONHA, O. M. Epistemologia, Formação de Professores e Práxis Educativa Transformadora. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 12, 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação escolar**: renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2001.

QUEIROZ, Vanderleida Rosa de Freitas e. O materialismo histórico dialético: epistemologia da pesquisa como práxis. In: Seminário Educação 2014: Educação e seus Modos de Ler-Escrever em Meio à Vida. **Anais Semiedu**, Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Educação. 23 a 26 de novembro, 2014. p. 3409 a 3423.

ROSSLER, João Henrique. A educação como aliada da luta revolucionária pela superação da sociedade alienada. In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 75-98.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SANTOS, Fabiano Antonio dos; MARQUES, Hellen Jaqueline Marques. Políticas para a formação do professor profissional: um novo perfil para o século XXI. **Educere e Educare**. Vol. 6 nº 12 Jul./dez 2011. p. 79-89.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J. et al. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Autores associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e a especificidade da educação. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

SEMIS, Laís. **Saeb substitui Prova Brasil e Avaliação Nacional de Alfabetização**. 2018. Disponível em: < <https://novaescola.org.br/conteudo/11907/avaliacao-nacional-de-alfabetizacao-e-prova-brasil-sofrem-alteracoes-em-2019>>. Acesso: 09 set. 2018.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. A mística da profissionalização docente. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho Portugal, 2003, 16(2), pp. 07-24.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização **pelos** resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 29, n. 1, 127-160, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso: 20 dez. 2016.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade Social da Educação Pública: algumas aproximações. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso: 20 maio 2017.

SITO, Jorge Antônio da Silva. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**: uma análise crítica. Artigo apresentado ao Curso de Pós-Graduação Especialização em Organização Escolar da UFSM, [1995?]. Disponível em: <<http://www.alegrete.rs.gov.br/site/secao/arquivo/11-1386070501-973.pdf>>. Acesso: 03 fev. 2018.

SOUZA, Vânia de Fátima Matias; RAFAEL, Mara Cecília; OLIVEIRA, Caroline Mari. Política educacional: conceitos e contextos. In: **Políticas Educacionais e Organização da Educação Básica**. Maringá-PR: Unicesumar, 2015. p.1-51.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ZANOTTO, Marijane; SANDRI, Simone. Avaliação em larga escala e BNCC: estratégias para o gerencialismo na educação. **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 12, n. 23, p. 127-143, jul./dez. 2018. Disponível em: <<http://erevista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/21409/13691>>. Acesso: 14 nov. 2019.

APÊNDICES

**APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO COMO
SUJEITO DA PESQUISA**

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, _____ . RG, nº
_____ e CPF nº _____, abaixo
assinado, concordo em participar da pesquisa: **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM:
concepções e práticas de professores dos anos finais do ensino fundamental I** como
sujeito. Fui devidamente informado (a) e esclarecido pelas pesquisadoras Emyldes de
Lima Silva e Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz sobre a pesquisa, os procedimentos
nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha
participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento,
sem que isso leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu
acompanhamento/assistência/tratamento, se for o caso).

Rio Verde, _____ de _____ de 2017.

Nome completo: _____

Assinatura do sujeito: _____

APÊNDICE B - TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

A Escola Municipal de Ensino Fundamental “_____” está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “**AValiação DA APRENDIZAGEM: concepções e práticas de professores dos anos finais do ensino fundamental I**”, coordenado pelo(a) pesquisador(a) Emyldes de Lima Silva, no **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás**.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental “_____” assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados. Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso do (a) pesquisador (a) responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados.

Rio Verde, _____ de outubro de 2017.

Assinatura/Carimbo do responsável pela instituição pesquisada

Identificação da Instituição Escolar (endereço e telefone)

APÊNDICE C – ORIENTAÇÕES PARA ELABORAÇÃO DO MEMORIAL DESCRITIVO NO PRIMEIRO ENCONTRO DE HTPC

ORIENTAÇÕES PARA ELABORAÇÃO DO MEMORIAL DESCRITIVO DE PRÁTICAS E CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

O Memorial Descritivo é um texto em que o autor apresenta uma reflexão sobre suas experiências de trabalho e/ou de estudo na área de atuação, com base em sua trajetória acadêmico-profissional. Não se trata de um texto científico, mas de um texto técnico.

A elaboração do Memorial Descritivo de Práticas e Concepções de avaliação da aprendizagem, sugere-se, inicialmente, a **organização de vivências** representativas da prática avaliativa, bem como dos instrumentos de avaliação utilizados pelo professor da disciplina de Matemática, especificamente nos anos finais do Ensino Fundamental I, possibilitando visibilizar e analisar como se processa as práticas avaliativas na regência pedagógica e ainda evidenciar as concepções adotadas pelo professor participante da pesquisa.

Feita a organização, recomenda-se o **uso da primeira pessoa do singular** e a apresentação da experiência do participante por **ordem cronológica** ou por outro critério que esclareça o percurso profissional.

As informações que constituem e comprovam a prática avaliativa do docente em descrição e análise, precisam ser **registradas de modo fidedigno e apresentadas de forma concisa**, com destaques apenas para aspectos essenciais.

Roteiro para elaboração do Memorial

1. **Introdução:** informações básicas sobre autoria, local, formação e ano;
2. **Campo de atuação:** situar o leitor em relação
 - a) aspectos didático-pedagógicos, tais como: concepção de educação, currículo, processos avaliativos adotados no desempenho do seu trabalho, e outros pontos relevantes.
 - b) à caracterização das turmas que ministra aulas e dos espaços de aprendizagens que podem ser explorados na instituição em que atua (quem e quantos são os alunos, relação

entre idade e ano escolar, como se relacionam entre si e como se relacionam com o professor, dentre outros aspectos que considerar ao campo de atuação pela caracterização da instituição (aspectos históricos, socioeconômicos e culturais; infraestrutura física, administrativa e docente; aspectos didático-pedagógicos, tais como: concepção de educação, currículo, aprendizagem e avaliação)

3. Docência na disciplina de Matemática: apresentar as experiências de docência na disciplina de Matemática por ordem cronológica e/ou selecionar um dos projetos ou atividades desenvolvidas que se destinem ao ensino de Matemática, o qual tenha elaborado ou participado da elaboração. Discorrer sobre como acontece o processo de avaliação na disciplina de Matemática na sua sala de aula.

4. Reflexão sobre a prática avaliativa: a avaliação é também um momento de aprendizado e de formação profissional. Nesta seção, reflita sobre a **própria** prática avaliativa no ensino de Matemática, descrevendo a concepção adotada, as dificuldades vivenciadas; como se avalia hoje; quais instrumentos e critérios avaliativos elaborados e utilizados ao longo da sua caminhada docente, destacando os que têm sido utilizados hoje e se os instrumentos atendem às necessidades individuais dos alunos; se os resultados são satisfatórios e condizem com as expectativas de aprendizagem; quais são os fatores impeditivos que dificultam (se dificultam) a materialização da avaliação formativa na escola.

5. Considerações Finais: refletir sobre o exercício de relatar e analisar a própria prática avaliativa em turmas do Ensino Fundamental I, em estreita articulação com sua formação inicial, trazendo elementos apresentados e discutidos no curso de graduação, os quais serviram de fundamento (ou não) o exercício da docência e, de maneira específica, da avaliação.

Emyldes de Lima Silva

Email: emyldeslima13@hotmail.com

Telefone: (64) 99204-9812 / (64) 3623-1080

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO

* Perfil do Professor

1. Formação para o magistério:

- () Magistério de nível médio
 () Normal Superior
 () Graduação em Pedagogia
 () Outras licenciaturas. Qual? _____
 () Especialização em _____

Atua, no momento, no:

- () 4º ano
 () 5º ano

Nos dois últimos anos tem participado de cursos de formação continuada, com que finalidade e em que área?

Se tem participado de cursos de formação continuada, estes tem sido: **(Não marque se não participou de nenhum curso nos últimos dois anos)**

- () Ofertados pela SME.
 () Realizados na própria escola.
 () Buscados por iniciativa própria.

Existe algum critério para seleção de turmas para os professores atuarem nos anos em que são realizadas avaliações externas? Se existe, que critério é esse?

Concepções de avaliação e qualidade:

1- Qual o seu entendimento da função da avaliação na aprendizagem dos alunos?

2- Que relação você estabelece entre avaliação e aprendizagem?

3- É muito comum ouvirmos a expressão qualidade educacional. O que você entende por essa expressão?

4- A seu ver como o sistema educacional tem concebido a expressão qualidade de ensino?

5- O que você entende por metodologias / práticas de ensino? Como faz uso delas no ensino da Matemática?

6- Para explicar os conteúdos matemáticos, agora chamados pela BNCC de objetos de conhecimentos, quais são os principais recursos metodológicos que você utiliza?

7- Em sua opinião, as práticas avaliativas que você aplica ou realiza com seus alunos servem para quê?

8- Que postura você adota quando aplica uma atividade avaliativa em Matemática e, por meio dos resultados descobre que os alunos ainda não aprenderam ou ainda não desenvolveram a habilidade proposta?

9- No ensino da Matemática é possível correlacionar teoria e prática? Exemplifique.

10- Quais são as principais práticas de avaliação da aprendizagem que você utiliza em Matemática?

11- Que ações, você enquanto professor de Matemática desenvolve quando constata que um ou mais de seus alunos não alcançou a aprendizagem de um conteúdo (objeto de conhecimento) matemático?

12- O que você compreende pela expressão avaliação formativa? Descreva.

13- Que relação você estabelece entre as práticas desenvolvidas na escola na disciplina de Matemática e as avaliações realizadas para servir como indicadores de resultados?

14- Qual é o seu posicionamento sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb aplicado para os alunos nos anos ímpares e quanto aos simulados realizados nos anos anteriores?

15- Em sua opinião, os resultados obtidos nas avaliações externas (simulados, Ideb) servem realmente para aferir o desempenho dos educandos em Matemática e indicar como está a qualidade do ensino na escola?

16- Existe alguma relação entre processo ensino-aprendizagem e processo avaliativo? Se existe, que relação você estabelece entre o processo ensino-aprendizagem e o processo avaliativo?

17- Como você se sente quando recebe os resultados das avaliações externas aplicadas aos seus alunos?

18- Quais são os possíveis instrumentos de avaliação da aprendizagem usados em Matemática?

19- Em sua opinião, a maioria das práticas desenvolvidas nas aulas de Matemática, especificamente no ano anterior e no ano do Ideb propiciam:

- Desenvolvimento de habilidades / conteúdos.
 Aprendizagem dos alunos.
 Treinamento para se saírem bem nas avaliações.

20- Como você acredita que deveria ser o ensino da Matemática nos anos finais do ensino fundamental I (4^{os} e 5^{os} anos)?

21 – Como você definiria o trabalho pedagógico que tem desenvolvido no ensino da Matemática? Descreva.

22- Qual é o principal instrumento de avaliação usado por você em sua sala de aula e de que outras maneiras um professor de Matemática pode avaliar seus alunos?

23- Você considera que as condições de trabalho na escola em que atua lhe permitem realizar um trabalho com qualidade, êxito no processo ensino-aprendizagem e consequentemente êxito no processo de avaliação da aprendizagem? Justifique-se.

24- O trabalho docente requer planejamento, reflexão da prática pedagógica dentre outras habilidades que viabilizam não somente o fazer pedagógico como também o aprendizado dos alunos. Que tempo você tem destinado a elaboração das atividades para a docência? Acha que esse tempo tem sido suficiente ou já sentiu necessidade de conhecer um pouco mais sobre tudo o que tem sido imposto / proposto para o professor? Como reage a todas essas inquietações?

25- Diante desse questionário, que relação você estabelece entre quantidade e qualidade? Para que o aprendizado ocorra é necessário que haja tantos registros ou existem outras práticas que conduzem ao aprendizado? Justifique sua resposta.

**APÊNDICE E - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA
APLICADA AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA**

- 1- Concepções de qualidade educacional
- 2- Concepções de avaliação de aprendizagem
- 3- Práticas de avaliação da aprendizagem

APÊNDICE F – PRODUTO EDUCACIONAL

PRODUTO EDUCACIONAL

MINICURSO:

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM PERSPECTIVA FORMATIVA:
construindo instrumentos para avaliação de conteúdos matemáticos**

JATAÍ/GO

2019

EMYLDES DE LIMA SILVA

PRODUTO EDUCACIONAL

MINICURSO:

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM PERSPECTIVA FORMATIVA:

construindo instrumentos para avaliação de conteúdos matemáticos

Produto Educacional apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Jataí, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação para Ciências e para Matemática.

Orientadora: Profa. Dra. Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz.

JATAÍ/GO

2019

INTRODUÇÃO

Este produto educacional integra uma pesquisa de dissertação do Programa de Mestrado Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Campus Jataí, intitulada “Avaliação da aprendizagem e qualidade educacional: concepções e práticas de professores de matemática do ensino fundamental I”

A proposta do produto visou subsidiar o trabalho dos professores, proporcionando a eles um minicurso com o objetivo de promover uma reflexão coletiva de caráter teórico-prático sobre as concepções e as práticas de avaliação mais presentes nas escolas e a construção de instrumentos avaliativos orientados por uma perspectiva formativa para subsidiar o trabalho dos professores.

O público participante foram onze professores de Matemática que atuavam nos 4ºs e 5ºs anos do ensino fundamental I da rede pública municipal da cidade de Rio Verde/GO no ano de 2017.

O minicurso foi desenvolvido em três encontros em turnos de 3 horas, no âmbito do trabalho desenvolvido na escola denominado “Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)”, na escola municipal que designamos pela sigla EPCL, uma escola de uma região periférica da cidade.

A metodologia do minicurso incluiu a metodologia da pesquisa para coleta das informações, como o memorial descritivo, o questionário e a entrevista. Os instrumentos utilizados na coleta das informações foram importantes mediações para a autoformação dos professores. Ao relatarem experiências, explicitarem suas concepções e compartilharem suas práticas, os professores puderam refletir sobre suas práticas e, ao cotejá-las com os textos estudados, puderam elaborar uma compreensão da realidade para além do dado imediato e do senso comum.

Com este produto educacional buscamos induzir práticas que possam, de alguma forma, contribuir para o êxito do processo de ensino-aprendizagem, do qual a avaliação da aprendizagem é componente essencial. Espera-se ainda que os professores reflitam sobre a importância das intencionalidades – nem sempre conscientes – subjacentes às ações e possam assumir o compromisso com a formação de uma sociedade emancipatória, o que pressupõe o enfrentamento às desigualdades impostas pelo sistema capitalista.

O MINICURSO: PLANO DE TRABALHO

PAUTA DO 1º ENCONTRO – 06/10/17

Objetivos:

Geral: Compreender a avaliação como parte do processo ensino-aprendizagem, contemplando a perspectiva formativa.

Específicos:

- Conduzir a apresentação dos integrantes do grupo de trabalho, no caso HTPC e refletir sobre a frase entregue em cartão “A avaliação não é uma arma que se usa contra ou a favor do aluno. Ela é simplesmente o resultado do trabalho que você realiza”. Que tenhamos um excelente encontro! Emyldes, 06/10/17.
- Identificar as práticas avaliativas (instrumentos de avaliação) utilizados pelos professores de matemática, explicitando que todos os instrumentos são válidos desde que nos forneçam os dados necessários sobre o que desejamos saber.
- Solicitar aos professores que pontuem características do processo avaliativo por eles praticados.
- Descrever aspectos formativos e fatores que julgaram importantes na sua trajetória educacional, formativa e profissional, compondo um Memorial Descritivo.
- Participar do lanche e do momento de interação entre os participantes do grupo.
- Ouvir a leitura do Memorial Descritivo de cada integrante do grupo.
- Entregar cópia do texto “A aprendizagem da avaliação – sobre a necessidade de o educador aprender a avaliar a aprendizagem”, de autoria de José Carlos Cipriano Luckesi para que seja realizada uma primeira leitura em casa.

Desenvolvimento:

- Apresentação do grupo de trabalho como técnica para quebrar o gelo.
- Entrega de chocolates diferentes para os participantes, comentando sobre a necessidade de avaliar diferente os que não são iguais.
- Discussão dirigida sobre a padronização do ensino – ensinar e avaliar de modo singular.
- Construção individualmente um Memorial Descritivo, identificando aspectos relevantes da trajetória educacional, formativa, profissional.
- Os professores farão a leitura dos textos produzidos analisando informações relevantes ao desenvolvimento de cada sujeito.
- Será oferecido aos professores um lanche, aproveitando o momento para conversarem sobre o processo avaliativo em sala de aula.

- Entrega do texto intitulado “A aprendizagem da avaliação – sobre a necessidade de o educador aprender a avaliar a aprendizagem”, de autoria de José Carlos Cipriano Luckesi, para que leiam em casa e participem da roda de conversa no próximo encontro.

PAUTA DO 2º ENCONTRO – 19/10/17

Objetivos:

Geral: Compreender a avaliação como parte do processo ensino-aprendizagem, contemplando a perspectiva formativa.

Específicos:

- Ouvir, cantar a música e discutir a letra da música Anjos da Guarda, de Leci Brandão para evidenciar os motivos que fazem que a sala de aula seja um local para se mudar uma nação, para se formar o cidadão.
- Descrever coletivamente o tipo de avaliação que seria adequada para dar um sentido à formação que não seja a de reforçar as desigualdades.
- Responder a um questionário com questões abertas aos professores, estabelecendo o tempo de 1(uma) hora para responder individualmente às questões.
- Socializar as respostas, para observar os dados coletados.
- Realizar a leitura compartilhada do texto “A aprendizagem da avaliação – sobre a necessidade de o educador aprender a avaliar a aprendizagem”, de autoria de José Carlos Cipriano Luckesi, de modo que os professores poderiam estabelecer relações com o que consta no texto e suas práticas, o que implica em reflexão.
- Participar do lanche reflexivo organizado pela diretora da unidade de ensino, repensando sobre como avaliar nossos alunos de forma significativa e formativa.
- Solicitar aos professores que tragam de casa recursos que podem ser utilizados significativamente na construção de instrumentos avaliativos remetidos à perspectiva formativa.

Desenvolvimento:

- Os professores receberão a letra da música Anjos da Guarda, de Leci Brandão para ouvirem e cantarem. Em seguida cada participante deverá discorrer oralmente sobre a expressão da música: “Na sala de aula é que se forma o cidadão, na sala de aula é que se muda uma nação”.
- Dispostos em círculo, os participantes deverão caracterizar o processo avaliativo capaz de mudar a vida de um aluno, e capaz de minimizar as desigualdades existentes na sociedade.

- Será explicado aos professores que eles terão uma hora para responderem a um questionário impresso que lhes foi entregue. Após o período de uma hora, as questões serão socializadas e cada participante poderá dizer sua opinião sobre o questionário. Possivelmente, dirão que o questionário é muito extenso.
- Realização de leitura compartilhada do texto “A aprendizagem da avaliação – sobre a necessidade de o educador aprender a avaliar a aprendizagem”, de autoria de José Carlos Cipriano Luckesi.
- Durante o lanche, foi dada aos professores a tarefa de repensar enquanto lancham em como podemos avaliar nossos alunos de forma significativa e remetida à perspectiva formativa. Assim, que retornarmos do lanche, cada um deverá socializar sua forma de pensar sobre a tarefa reflexiva que lhes fora dada.
- Como tarefa de casa, combinamos com os professores que cada um deveria trazer de casa recursos que pudessem construir atividades interessantes que pudessem ser usadas como instrumentos para verificação da aprendizagem em matemática.

PAUTA DO 3º ENCONTRO – 10/11/17

Objetivos:

Geral: Construir instrumentos avaliativos que pudessem ser aplicados nos 4ºs e 5ºs anos do ensino fundamental I, com foco na aprendizagem e na perspectiva formativa.

Específicos:

- Elaborar instrumentos avaliativos adequados à perspectiva formativa, de modo a propor atividades que tenham significado e despertem o interesse do aluno a partir de um contexto.
- Identificar características de instrumentos classificatórios para fugir da ideia de classificar, atribuir notas, e nos voltarmos a ideia de fazer o aluno aprender.
- Socializar os instrumentos construídos, e no caso de jogo, desenvolver a atividade construída.

Desenvolvimento:

Construção de instrumentos avaliativos adequados à perspectiva formativa. Socialização das atividades propostas e, no caso dos jogos, aplicação com os participantes do minicurso.

DESENVOLVIMENTO

Os encontros foram realizados nas seguintes datas do ano de 2017: 1º encontro, em 06 de outubro; segundo, em 19 de outubro; e o último em 10 de novembro. Cada encontro teve uma carga horária de 3 (três) horas.

No primeiro encontro para realização do minicurso, contamos com a participação dos 11 professores selecionados. Enquanto me apresentava para o grupo, distribuía para cada professor um chocolate diferente com a seguinte frase: “A avaliação não é uma arma que se usa contra ou a favor do aluno. Ela é simplesmente o resultado do trabalho que você realiza”. Que tenhamos um excelente encontro! Emyldes, 06/10/17. Na minha apresentação, fiz um breve relato de minha experiência como pesquisadora e enfatizei que as dificuldades e as vivências contribuem para a contínua transformação do ser humano. Após minha apresentação, mesmo tendo ciência de que todos já se conheciam, realizamos uma rápida apresentação, para que cada um falasse seu nome e destacasse três instrumentos avaliativos mais utilizados por ele em Matemática.

Realizadas as apresentações, coletados os dados sobre os principais instrumentos avaliativos adotados por cada um, explicitamos que todos os instrumentos são válidos desde que nos forneçam os dados necessários sobre o que desejamos saber. Destacamos que certas experiências focam no processo avaliativo com vistas à classificação e chamamos atenção para o fato de a prova aparecer como um instrumento predominante, conforme se pode ver no Quadro 2.

Quadro 2 – Participantes e instrumentos avaliativos usados em Matemática

PARTICIPANTES DA PESQUISA	INSTRUMENTOS AVALIATIVOS USADOS EM MATEMÁTICA
Profa. Daniela	Prova, teste, cálculo mental.
Profa. Mírele	Prova, debate envolvendo as quatro operações, teste.
Profa. Cássia	Debate de tabuada, simulado, prova.
Profa. Marlene	Prova, caderno, participação nas atividades realizadas no cotidiano.
Profa. Patrícia	Prova, elaboração de situações-problemas, aplicação de jogos e dinâmicas que desenvolva o conceito matemático.
Prof. Marcos	Prova bimestral, atividades diversas desenvolvidas em sala, teste.
Profa. Luciana	Prova individual no final do bimestre, aplicação de jogos e brincadeiras envolvendo conceitos matemáticos, simulado.
Profa. Simone	Prova, simulado e caderno.
Profa. Tatiana	Simulados, prova, atividades desenvolvidas em sala.
Profa. Vânia	Prova, simulados, caderno.
Profa. Maria	Prova, simulado e arguições orais durante as aulas e no caderno.

Fonte: Autora

Após essa conversa inicial, solicitamos a elaboração de um texto a que chamamos Memorial Descritivo (ANEXO A), no qual deveriam discorrer sobre as concepções de avaliação da aprendizagem e as práticas avaliativas adotadas por eles, destacando aspectos formativos e fatores que julgaram importantes em suas trajetórias educacional, formativa e profissional. Esse memorial serviu de ponto de partida para reconhecer e caracterizar os participantes e compreender as implicações de suas concepções em suas práticas. Foi dado um tempo aos professores para a atividade.

Terminada a escrita dos memoriais¹³, fizemos uma pausa para lanche. No retorno às atividades, organizamos a sala de modo que as carteiras formassem um círculo. Ao grupo vieram se juntar a diretora escolar e a coordenadora pedagógica. Cada qual, com sua produção em mãos, fez a leitura oral de seu texto ao grupo. À leitura, seguiram-se apreciações sobre as descobertas narradas. Ao final desse encontro, como atividade de casa para o grupo, foi solicitado a eles que realizassem a leitura do texto “A aprendizagem da avaliação – sobre a necessidade de o educador aprender a avaliar a aprendizagem”, de autoria de José Carlos Cipriano Luckesi (ANEXO B). Recomendamos que refletissem sobre o texto para trazer contribuições nas discussões do encontro seguinte.

O segundo encontro do minicurso foi realizado no dia 19/10/17, também em reunião de HTPC na escola. O trabalho teve início com a exploração da música Anjos da Guarda, de Leci Brandão (ANEXO C). Após ouvir e cantar a música, discutimos sobre a letra da música de Leci Brandão e evidenciamos os motivos que fazem que a sala de aula seja um local para se mudar uma nação, para se formar o cidadão. Indagamos “que tipo de avaliação seria adequada para dar um sentido à formação que não seja a de reforçar as desigualdades e manter o status quo”, como forma de mobilização para as discussões que se seguiriam.

Em seguida, propusemos um questionário com questões abertas aos professores e estabelecemos o tempo de 1(uma) hora para responder individualmente às questões. A determinação do tempo foi intencional, a fim de que os professores pudessem repensar as atividades que aplicam como avaliação da aprendizagem a seus alunos, considerando o tipo e a extensão do trabalho e a dificuldade para responder em tempo limitado. Tratava-se de uma provocação para que os professores refletissem sobre suas práticas avaliativas.

¹³ Em Anexos, seguem memoriais de quatro professores não identificados para exemplificar o trabalho realizado.

Nesse momento foi um alvoroço; praticamente todos se queixaram da extensão do questionário. Houve até um professor que disse de forma sussurrada: “Nunca mais coloco para meus alunos uma prova tão extensa!”. Todos riram. Em meio a todo alvoroço, foi possível ouvir quando uma professora teceu uma brincadeira com uma colega da turma: “Tá vendo, agora o castigo é para você!”. Questionários respondidos e com a devida identificação, nos propusemos a analisar os dados coletados.

As expressões “Tá vendo, agora o castigo é para você!” e “Nunca mais coloco para meus alunos uma prova tão extensa!” caracterizam o processo avaliativo como um processo punitivo, classificatório e, muitas vezes, desprovido de intencionalidade, conforme salienta Luckesi (2011). Em nossa mediação, procuramos relacionar a experiência à teoria estudada. Assim, retomamos o texto que fora entregue a cada professor no primeiro encontro para leitura em casa e fizemos a leitura coletiva. A leitura e a experiência recente de responder ao questionário provocaram um momento rico de reflexão. Os professores interrompiam a leitura para comentar o texto e fazer desabafos sobre suas práticas, demonstrando uma tomada de consciência do trabalho que, muitas vezes, realizam sem perguntar o porquê de fazê-lo como fazem.

Encerrado o tempo de trabalho, compartilhamos de um lanche servido pela diretora da escola, o que permitiu que nos delongássemos com mais reflexões sobre como avaliar nossos alunos de forma significativa e formativa.

No terceiro e último encontro do minicurso, como conclusão do curso, propusemos aos professores a elaboração dos instrumentos avaliativos que pudessem ser aplicados nos 4ºs e 5ºs anos do ensino fundamental I, com foco na aprendizagem e na perspectiva formativa. Para essa tarefa, os professores foram avisados antecipadamente que poderiam levar instrumentos e objetos que pudessem usar para elaborar uma atividade interessante. Enquanto os professores elaboravam os instrumentos, auxiliávamos para que as atividades tivessem maior significado para o aluno e produzisse um ensinamento para a vida. Os instrumentos construídos foram recolhidos, digitados e compuseram um portfólio, para ficar à disposição dos professores da unidade e da coordenação da SME, como proposta de práticas avaliativas de perspectiva formativa a serem desenvolvidas com os alunos.

O minicurso se configurou como uma prática heteroformativa, no que diz respeito às relações e interações estabelecidas entre os participantes da pesquisa e às experiências vividas durante os encontros com vistas a melhorias das ações futuras, e autoformativa, no sentido que permitiu a cada participante se reconhecer como responsável por sua

formação, refletindo sobre a necessidade de contínua estruturação de sua prática docente em vista do sentido que se atribui à aprendizagem de Matemática, em específico, e à educação como prática social de formação humana.

PORTFÓLIO: instrumentos de avaliação de conteúdos matemáticos

A construção dos instrumentos para avaliação de conteúdos matemáticos se constitui como prática do trabalho docente necessária para condução do processo de ensino-aprendizagem. Ao selecionar um instrumento avaliativo é importante analisar se os conteúdos e os exercícios solicitados na avaliação foram trabalhados pelo aluno nas atividades desenvolvidas nas aulas. O instrumento avaliativo pode ser qualquer um que o professor julgue significativo para os alunos, desde que se caracterize como atividade que o aluno consiga realizar. É importante atentar para a diversificação dos instrumentos. Como afirma Moretto (2014), o professor deve propor estratégias variadas e significativas para que os alunos aprendam. Aquelas que permitam a atividade do aluno na apropriação dos conhecimentos, que representem significado para ele, que o façam usar reflexivamente em seu cotidiano os conceitos ou conteúdos apreendidos.

A análise das respostas dos participantes permite perceber a predominância da prova como instrumento de avaliação. Nove dos onze professores afirmaram que o instrumento avaliativo que mais usam ainda é a prova, como forma de aferir a aprendizagem. Com isso, constatamos que os professores ainda usam de estratégias tradicionais e limitadas para investigarem o que os alunos aprenderam e quantificarem o ensino.

Luckesi (2000) salienta que não há nada de errado com o uso de provas, e ainda explicita que o problema não está no uso dos instrumentos, mas no uso dos resultados, ou seja, na análise que nem sempre é feita a partir dos resultados obtidos. Os instrumentos avaliativos, na concepção de Luckesi, consistem em instrumentos de coleta de dados imprescindíveis para avaliação do trabalho docente. Devemos superar a ideia de que avaliação diz respeito somente à aprendizagem do aluno e entender que ela revela aspectos de todo o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, podemos afirmar que, se o professor tem consciência e controle de todo o processo de seu trabalho, ele poderá obter mais êxito em seu trabalho, reverberando no desenvolvimento dos alunos.

Foi com esse entendimento que propusemos aos professores, como trabalho de conclusão do minicurso, a elaboração de instrumentos que pudessem ser utilizados na prática de avaliação com função formativa. Cada professor se incumbiu da elaboração de um instrumento que possibilitasse seu uso numa perspectiva formativa e não classificatória. A elaboração dos instrumentos foi um momento muito importante do minicurso. Os professores socializaram as atividades desenvolvidas com o grupo e cada um explicou porque considerava a atividade significativa. Isso propiciou ricas trocas de ideias e implicou a reflexão teórica da atividade.

Encerradas as atividades, fizemos uma avaliação do trabalho e buscamos compreender o papel dos instrumentos na função que a avaliação assume no processo de ensino-aprendizagem. Interrogamos sobre as provas, dado que elas são predominantes nas práticas. A conclusão a que chegamos foi que, mais que o instrumento, importa o uso que fazemos dos resultados. Para que avaliamos? O que os resultados parciais revelam de todo o processo? O que fazer com eles? Nossas reflexões encaminharam para a compreensão de que qualquer instrumento pode ser utilizado no processo ensino-aprendizagem de modo a corresponder aos requisitos da perspectiva formativa, na medida em que ele não se restrinja à sua aplicação, mas se constitua como forma de coleta de dados para o professor avaliar o processo como um todo, conforme salienta Luckesi (2000). O importante é que sejam encaminhados procedimentos que objetivem dar aos alunos uma devolutiva e a oportunidade de refletirem sobre suas respostas com vistas à aprendizagem e não apenas à obtenção de notas.

Complementando a ideia do que torna uma atividade avaliativa desenvolvida na perspectiva formativa, Moretto (2014) enfatiza a necessidade de que cada instrumento seja elaborado com clareza, que esteja dentro de um contexto para que o aluno compreenda melhor e que sejam atividades que, de alguma forma, tenham relação com os conteúdos trabalhados em sala de aula, compondo assim a rotina dos professores e dos alunos, no ato de ensinar e aprender.

O momento para elaboração desses instrumentos, como afirmamos, foi de aprendizado significativo e prazeroso. Os professores colaboraram ativamente, o que ajudou a fortalecer laços de companheirismo daquele coletivo docente e ao estabelecimento de propósitos de uma docência menos seletiva e excludente, a começar pelas práticas de avaliação da aprendizagem escolar.

Os trabalhos foram reunidos em um portfólio, para ser socializado com todos os professores participantes da pesquisa e com a coordenação da SME para uso na rede. Mas,

não apenas com esses participantes. Uma vez que este portfólio compõe o Produto Educacional, ele está disponibilizado na plataforma do programa de pós-graduação em Educação para Ciências e Matemática do IFG para consulta livre de quaisquer interessados.

Loteria Didática – Instrumento elaborado pela Profa. Mirele

A “Loteria Didática” é um instrumento que pode ser usado em diversas situações. Tal atividade possibilita ao aluno o momento de autocorreção, por isso recomenda-se que o preenchimento seja feito à caneta.

LOTERIA DIDÁTICA			
	1	X	2
1		x	
2			X
3	x		
4		X	
5			X
6			X
7			
8			
9			
10			

Para cada linha é necessário que o professor regente pense em um fato e ofereça oralmente aos alunos três opções de resposta, de forma que o aluno deverá marcar com um X somente a opção que considere correta. Exemplos:

1 – 4×8 30 32 36

2- 7×8 45 54 56

3- 6×9 54 56 63

4- 5×8 45 40 35

5- 2×7 12 13 14

6- 8×9 56 64 72

7- (E assim sucessivamente)

A Loteria Didática representa uma possibilidade de fazer com que o aluno reflita sobre seu erro durante o processo de correção que pode ser realizado pelo professor no quadro-giz com auxílio de todos os alunos.

Situação-problema a partir da interpretação do texto – Instrumento elaborado pela
Profa. Patrícia

Como se fosse dinheiro (Ruth Rocha)

Todos os dias, Catapimba levava dinheiro para a escola para comprar o lanche. Chegava no bar, comprava um sanduíche e pagava seu Lucas. Mas seu Lucas nunca tinha troco:

- Ô, menino, leva uma bala que eu não tenho troco.

Um dia, Catapimba reclamou de seu Lucas:

- Seu Lucas, eu não quero bala, quero meu troco em dinheiro.

- Ora, menino, eu não tenho troco. Que é que eu posso fazer?

- Ah, eu não sei! Só sei que quero meu troco em dinheiro!

- Ora, bala é como se fosse dinheiro, menino! Ora essa... [...]

Aí, o Catapimba resolveu dar um jeito.

No dia seguinte, apareceu com um embrulhão debaixo do braço. Os colegas queriam saber o que era. Catapimba ria e respondia:

- Na hora do recreio vocês vão ver...

E, na hora do recreio, todo mundo viu.

Catapimba comprou o seu lanche. Na hora de pagar, abriu o embrulho. E tirou de dentro... uma galinha.

Botou a galinha em cima do balcão.

- Que é isso, menino? - perguntou seu Lucas.

- É para pagar o sanduíche, seu Lucas. Galinha é como se fosse dinheiro... O senhor pode me dar o troco, por favor?

Os meninos estavam esperando para ver o que seu Lucas ia fazer.

Seu Lucas ficou um tempão parado, pensando...

Aí, colocou umas moedas no balcão:

- Está aí seu troco, menino!

E pegou a galinha para acabar com a confusão.

No dia seguinte, todas as crianças apareceram com embrulhos debaixo do braço. No recreio, todo mundo foi comprar lanche.

Na hora de pagar...

Teve gente que queria pagar com raquete de pingue pong, com papagaio de papel, com vidro de cola, com geleia de jabuticaba...

E, quando seu Lucas reclamava, a resposta era sempre a mesma:

- Ué, seu Lucas, é como se fosse dinheiro...

O professor deve ler o texto com os alunos e propor a seguinte situação-problema:

Situação 1 – “Seu Lucas vende os produtos a seguir na escola em que Catapimba é aluno. Você deverá preencher a tabela com valores expressos em reais, pensando em preços comumente pagos por cada um dos alimentos. Em seguida, realize os cálculos para responder a cada situação-problema.”

Produto	Preço em R\$
Sanduíche natural de atum e legumes	
Sanduíche natural de frango e legumes	
Sanduíche natural de presunto e muçarela	
Baurú	
Misto quente	
Hot dog	
Suco natural	
Refrigerante	

- Quanto Catapimba gastaria em dinheiro para comprar um suco natural e um sanduíche natural de frango?
- Qual seria o valor pago por Catapimba ou por uma criança que comprasse um bauru e um refrigerante?
- Se fosse dado a Seu Lucas R\$ 10,00 para pagar um misto quente e um suco natural. Qual seria o valor do troco recebido?
- Catapimba e Guilherme são muito amigos. Certo dia em um lanche cada um comeu um hot dog e tomou um refrigerante. Quanto foi pago a Seu Lucas?
- Na turma de Catapimba há 32 alunos, se todos comprarem um sanduíche natural de atum com legumes. Quanto seria pago a Seu Lucas ao todo?
- Considerando o valor do sanduíche natural de presunto e muçarela. Calcule quantos sanduíches é possível comprar com R\$ 20,00?

Situação-problema a partir da exploração de folheto de supermercado –

Instrumento elaborado pela Profa. Marlene

A professora Marlene desenvolveu uma atividade a partir do uso de folheto de supermercado. Ela justificou que fez esse instrumento por entender que o aluno precisa aprender a explorar situações do contexto real e porque, quando o aprendizado se relaciona com a vivência do aluno, ele tem mais interesse pelos conteúdos. A professora ressaltou ainda que o aluno precisa aprender a elaborar situações-problemas e não apenas dar respostas, o que é propiciado por esse instrumento.



*Analisando o folheto, recorte no mínimo dois produtos, cole-os e elabore situações-problemas de acordo com o que é solicitado e responda realizando os cálculos necessários de:

- Adição:
- Subtração:
- Multiplicação:
- Divisão:

Situações-problemas a partir de realização de pesquisa e coleta de dados –

Instrumento elaborado pela Profa. Daniela

Situação 1 - Realizamos uma pesquisa para saber quais são as frutas preferidas pelos alunos dos quintos anos da escola. Participaram da pesquisa 280 alunos. O resultado da pesquisa foi consolidado na tabela abaixo.

Frutas preferidas	Quantidade de alunos
Manga	70
Uva	30
Maçã	60
Melancia	60
Abacaxi	45
Laranja	15

Com base na tabela, responda às questões:

- Quantos alunos preferem melancia? _____
- Quantos alunos preferem abacaxi? _____
- Qual foi a fruta mais votada e a menos votada? _____
- Qual a diferença entre a quantidade de alunos que preferem manga e laranja?
- Quais foram as frutas que obtiveram resultado que indica empate? _____
- Sabendo-se que 60 alunos preferem maçã, 60 preferem melancia e que 15 preferem laranja. Quantos alunos votaram em outras frutas? _____
- Se eu somar a quantidade de alunos que escolheram abacaxi e laranja, terei um resultado que indica o total equivalente ao número de alunos que escolheram que fruta(s)? _____

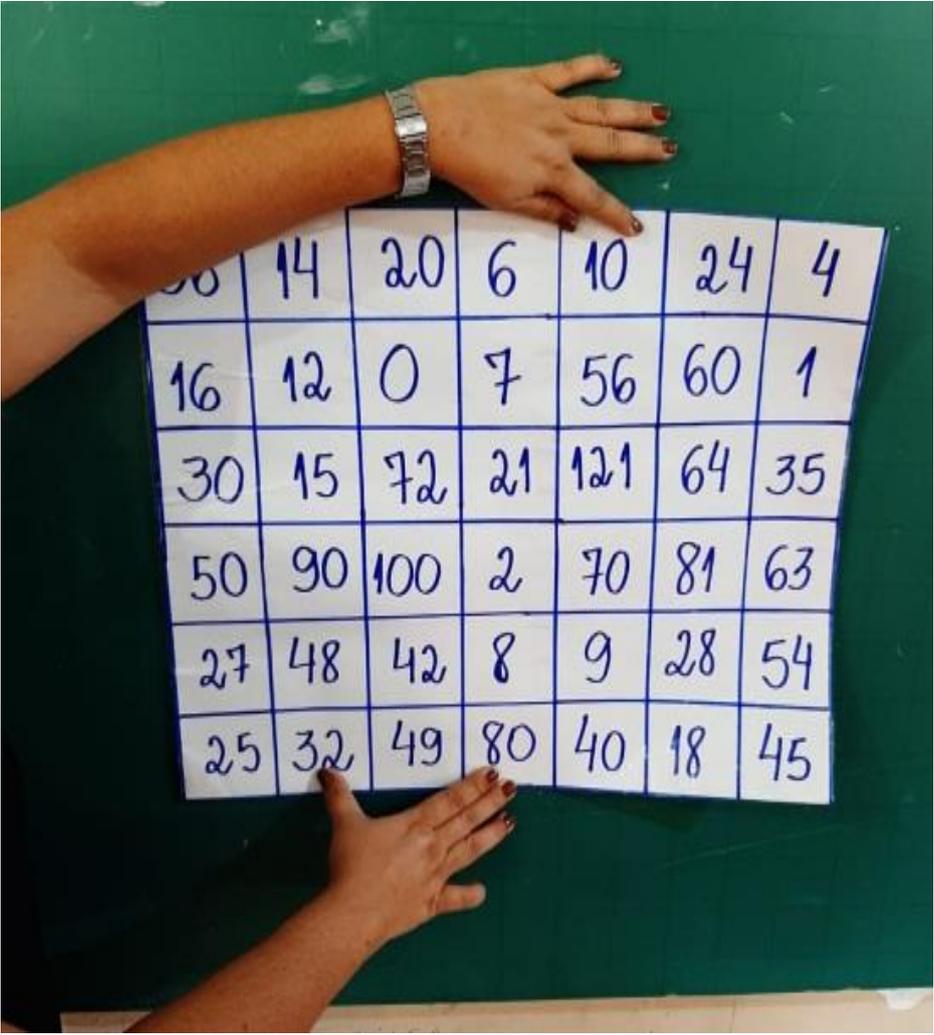
Situação 2 - Complete a frase:

O dobro da quantidade de alunos que escolheram laranjas corresponde ao número de alunos que escolheram _____.

Situação 3 - Organize um gráfico de barras a partir dos dados da tabela. Fique atento às quantidades de cada fruta.

Jogo Dedo no Acerto – Instrumento elaborado pela Profa. Cássia

A professora Cássia optou pela construção do jogo Dedo no Acerto, segundo a professora esse jogo oportuniza o estudo e aprendizado da tabuada num contexto de interação entre os alunos. Na tabela são colocados resultados dos fatos de multiplicação e os alunos, divididos em duas equipes, vão à frente sempre dois a dois e posicionam-se de frente para o cartaz preso na parede ou no quadro-giz. Sorteia-se um fato e o aluno que localizar primeiro o resultado, marca ponto para a sua equipe.



50	14	20	6	10	24	4
16	12	0	7	56	60	1
30	15	72	21	121	64	35
50	90	100	2	70	81	63
27	48	42	8	9	28	54
25	32	49	80	40	18	45

Fonte: Professora Cássia (2017)

Atividade explorando talão de energia – Instrumento elaborado pelo Prof. Marcos

O professor Marcos elaborou atividades a partir da análise do consumo expresso em um talão de energia elétrica, ressaltando que tal atividade permite que o aluno aprenda a interpretar e ainda desenvolva o senso de responsabilidade sobre consumo consciente.

enel Comp. Distribuição S.A.
Rua 2 Dd. A 27, 505 | Jardim Goiás | CEP 74.805-180 | Goiânia/Goiás
CNPJ nº 04.932.000/04 | IE 100.549.420
www.enel.com.br
NOTA FISCAL DE FATURAMENTO DE ENERGIA ELÉTRICA

Dados do Cliente/Unidade Consumidora		Dados da Conta		Histórico de Faturamento						
Nº DA INSTALAÇÃO	10009290913	Nº DO CLIENTE	99948532	VENCIMENTO	22/08/2017	TOTAL A PAGAR (R\$)	R\$*****126,77	Mês/Ano	kWh Dias	
ANGELA MARIA DA SILVA		CONTA REFERENTE A		JUL/2017						
CPF/CNPJ: 799.336.101-04		Nº do medidor		10727744-1						
RUA JATOBA, Q. 22, L. 317, S/N		Leitura anterior		10360						
RESIDENCIAL VENEZA		Leitura atual		10528						
CEP: 75900000 RIO VERDE GO BRASIL		Próxima leitura		18/08/2017						
		Fator multiplicador		1						
		Consumo do mês (kWh)		168						
		Número de dias		29 DIAS						
Classificação da Unidade Consumidora Grupo B Subgrupo B3 Classe INDUSTRIAL Subclasse INDUSTRIAL NORMAL Tipo de fornecimento MONOFÁSICO Modalidade Tarifária CONVENCIONAL		Reservado ao Fisco Data de emissão 20/07/2017 N° Nota fiscal 2293341 Série 4 Base de cálculo 113 Aliquota 29% ICMS 32,77 DB72.2009.AS08.4ASD.E9F6.08E1.74CB.E568								
Descrição de Faturamento Bandeira(s) Tarifária(s) aplicada(s) no mês AMARELA - MAIS INFORMAÇÕES EM WWW.ANEEL.GOV.BR										
MULTA - 05/2017		QUANTIDADE	TARIFA	VALOR	QUANTIDADE		TARIFA	VALOR		
CONTRIB. CLUSTEIO DA ILUMIN.PUBLICA - CIP				R\$****0,52	JUROS MORATÓRIA			R\$****0,58		
COMPENSAÇÃO DE FIC MENSAL				R\$****11,50	CONSUMO KWH + ICMS/PIIS/COFINS		168,00	0,652360	R\$****109,59	
				R\$****0,93	ADICIONAL BANDEIRA AMARELA		168,00	0,020340	R\$****3,41	
					TOTAL A PAGAR			R\$*****126,77		
				TRIBUTOS IMPOSTO ALIQUOTA BASE DE CÁLCULO VALOR PIS/PASEP 1,17% 113 1,33 ICMS 29% 113 32,77 COFINS 5,412% 113 6,12						
Mensagens PERÍODO DE REFERÊNCIA DA APURAÇÃO DOS INDICADORES DE CONDIÇÃO DE USO = 9/2017. EUSO = R\$ 38,53000 PARCELA - USO SISTEMA = R\$ 44,80 FORNECIMENTO = R\$ 57,99 USO TRANSMISSÃO = 5,3000. END. SETORIAL = 4,62000 A LETURA DEVE SER REALIZADA MENSALMENTE, OU EM ATÉ 90 DIAS SE FOR RURAL BANDEIRA TARIFÁRIA - PARA MAIS INFORMAÇÕES CONSULTE SITE DA ANEEL - WWW.ANEEL.GOV.BR										
Notificação/Reaviso de Contas Vencidas										

Cadastre sua conta em débito automático. Utilize este código: 0147696454



enel

Nº da Conta	Data de Emissão	Conta Referente à
99948532	20/07/2017	JUL/2017
Nº da Instalação	VENCIMENTO	TOTAL A PAGAR (R\$)
10009290913	22/08/2017	R\$*****126,77
Nome do Cliente ANGELA MARIA DA SILVA		
Mensagem		
Autenticação Mecânica		

1 - A conta de energia de Dona Ângela, mostra uma média do histórico de faturamento de agosto de 2016 à julho de 2017.

Analisando os dados da conta responda as questões abaixo:

- a) Qual o número do medidor da conta de Dona Ângela?
b) Quais as datas em que foram feitas as coletas dos dados da medição/leitura?

Leitura anterior: _____

Leitura atual: _____

Próxima leitura: _____

c) Qual foi o consumo de KWH referente ao mês de julho de 2017?

d) De acordo com os dados do histórico de faturamento, indique:

O mês/ano de maior consumo de energia: _____

O mês/ano de menor consumo de energia: _____

Qual foi a diferença de consumo entre o mês/ano de maior consumo e o mês/ano de menor consumo?

e) Observando que tem uma oscilação de consumo de um mês para outro. Quais atitudes você considera importante para economizar energia em sua residência?

Exploração do calendário – Instrumento elaborado pela Profa. Tatiana

O calendário é um recurso usado para nos orientarmos quanto às datas do ano. O ano tem 12 meses e pode ser dividido em semestre, quadrimestre, trimestre ou bimestre. Assim, responda as atividades:



- a) Qual é a operação que devemos usar para sabermos quantos semestres, quadrimestres, trimestres ou bimestres tem o ano?
- b) Prove por meio de uma operação, quantos:
 - semestres tem o ano _____.
 - quadrimestres tem o ano _____.
 - trimestres tem o ano _____.
 - bimestres tem o ano _____.
- c) Quais são os meses que têm 31 dias?
- d) Quais são os meses que têm 28?
- e) O mês de fevereiro é o único mês que só tem 28 dias e, em alguns anos pode ter 29. Pesquisa e explique por que isso ocorre.
- f) Os meses de abril, junho, setembro e novembro; tem cada um quantos dias?
- g) Os meses de abril, junho, setembro e novembro; têm ao todo quantos dias? Represente usando uma operação que represente o seu resultado.
- h) Se um ano tem 12 meses, quantos meses teremos em:
 - 6 anos
 - 8 anos
 - 5 anos
 - 9anos

Atividades sobre o sistema monetário brasileiro – Instrumento elaborado pela Profa.
Vânia

Como instrumento avaliativo a professora Vânia propôs atividades explorando o sistema monetário brasileiro e, para tanto na execução da atividade usaria cédulas representativas das notas de R\$ 2,00; R\$ 5,00; R\$ 10,00; R\$ 20,00; R\$ 50,00 e R\$ 100,00.

1- O sistema monetário brasileiro é representado por cédulas e moedas que são fundamentais para mover a economia de nosso país. As movimentações financeiras estão presentes em nosso dia a dia facilitando as relações comerciais. Nesse contexto, responda as questões a seguir fazendo uso das cédulas disponíveis:

- a) A família de Joabe conseguiu economizar 115 reais em cédulas de 5 reais para um passeio de final de semana em uma pizzaria. Quantas cédulas de 5 reais a família economizou para totalizar os 115 reais?
- b) Disponibilizando cédulas de 50, 20, 10 e 5, represente de três maneiras diferentes o total de 115 reais.
- c) Quantas cédulas de 20 reais você precisa para ter 300 reais?
- d) Expor cédulas na mesa e questionar o aluno a quanto corresponde o total de cédulas.

Jogo “O tempo é a música” – Instrumento elaborado pela Profa. Simone

O instrumento construído pela professora Simone foi um jogo intitulado “O tempo é a música”. Nesse jogo, os alunos deverão divididos em duas equipes e, em fila terão o tempo de uma música tocada em aparelho de som para responderem aos fatos da tabuada. Os fatos são dispostos de forma alternada para que um grupo não tenha como, copiar respostas um do outro, mas os fatos deverão ser os mesmos, estando somente alternados. Os cartazes apresentam fatos de multiplicação, mas, conforme salienta a professora podem ser confeccionados explorando qualquer uma das quatro operações matemáticas.



Fonte: Professora Simone (2017)

Exercícios comuns do cotidiano – Instrumento elaborado pela Profa. Luciana

A professora Luciana construiu como instrumento avaliativo, exercícios comuns do dia a dia em que o aluno precisa refletir para responder.

1- Associe os fatos fundamentais a seguir as respostas por extenso:

- | | |
|------------------|------------------------|
| (A) 8×6 | () setenta e dois |
| (B) 9×3 | () doze |
| (C) 5×6 | () dezoito |
| (D) 2×8 | () vinte e sete |
| (E) 4×3 | () dezesseis |
| (F) 4×0 | () cinquenta e quatro |
| (G) 9×9 | () oitenta e um |
| (H) 3×6 | () trinta |
| (I) 9×8 | () quarenta e oito |
| (J) 6×9 | () zero |

2- Considerando que temos latas de margarina em 3 tamanhos, responda:

250g 500g 1000g

- Quantas latas de margarina de 250g são necessárias para se obter 1 kg? Represente e responda.
- Quantas latas de margarina de 500g são necessárias para se ter 1 kg? Represente e responda.
- Quantas latas de margarina eu preciso para ter 3 kg, se ela for:
 - de 500g?
 - de 1000g?
 - de 250g?

3- Pense para responder. Juliana pode dizer que tem 1000g ou 1kg de margarina? Por quê? Escreva sua resposta.

4-Pedro Henrique é professor de educação física e nasceu em 1978. Podemos afirmar que ele completou em 2019:

- (A) 38 anos
- (B) 40 anos
- (C) 30 anos
- (D) 41 anos

5 Se uma hora tem 60 segundos, calcule quantos segundos terá:

- a) 3 horas - _____
- b) 5 horas - _____
- c) 8 horas - _____

6 Qual é o maior e o menor número natural que eu posso formar usando os algarismos 4, 1, 7 e 5.

Maior: _____ Menor: _____

Cálculo Mental de divisão - Instrumento elaborado pela Profa. Maria

A professora Maria (2017) enfatizou que para desenvolver habilidades matemáticas com seus alunos costuma fazer uso rotineiro de aplicações de cálculo mental e, para exemplificar, aplicou com os colegas da sala um cálculo mental com fatos de divisão. A professora questiona os fatos e os demais anotam os resultados. Posteriormente, a professora procede a correção no quadro-giz, de forma que ela fala o fato e os demais respondem coletivamente, dando-lhe oralmente a resposta que é anotada no quadro-giz.

32:8

72: 9

36:4

56:7

32: 8

16: 4

45: 5

48: 6

12: 4

8: 2

27: 9

E assim sucessivamente.

REFERÊNCIAS

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: compreensão e prática. Entrevista concedida ao Jornal do Brasil e publicada em 21 jul. 2000. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/textos/art_avaliacao/art_avaliacao_entrev_jornal_do_Brasil2000.pdf>. Acesso: 22 abr. 2016.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova**: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. 9ª ed., 1ª reimpr., Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

ANEXOS

ANEXO A – Memoriais descritivos de cinco participantes da pesquisa

Sujeito DANIELA

Me chamo **Daniela**, tenho 36 anos, me formei recentemente na área de Pedagogia, mas já atuo na educação há 16 anos. Estou cursando pós-graduação à distância, por falta de tempo para estar todo final de semana nos encontros formativos. Minha trajetória não foi fácil, sou filha de pais separados os quais se separaram quando eu tinha 10 anos de idade, fiquei morando com meu pai não porque escolhi, mas por ele ter me obrigado, morávamos do estado do Pará e logo em seguida me levou para morar com tios paternos no estado do Piauí, onde passei muitas necessidades, trabalho escravo, certos abusos, porém diante de todas as adversidades sempre tive convicção de estudar e querer sempre aprender, desde criança tinha um sonho de ter uma formação superior. Um ano depois, voltei para no estado do Pará e fui morar com meu pai e com madrasta, continuei enfrentando algumas dificuldades, mas perseverarei com a esperança que um dia iria realizar o sonho.

Alguns anos se passaram e terminei o ensino médio (1994), mas não consegui ingressar em uma faculdade, por questões financeiras, passados alguns anos vim morar em Rio Verde no estado do Goiás, na casa de uma amiga, com o propósito de realizar meu sonho, chegando aqui conheci meu esposo, tive uma filha, e após 3 anos comecei a cursar pedagogia, enfrentei várias adversidades, pois não foi fácil conciliar trabalho, casa, filha, marido e estudos; passei por várias noites em claro estudando, quando estava no segundo período comecei a trabalhar no serviço de convivência, onde reeducamos alunos e era aplicado o reforço para ajuda-los na escola. Estou há dois anos como professora do 4º ano nesta escola. Para entrar na educação, no princípio de tudo prestei o concurso no município para merendeira, pois no momento precisava de uma segurança para continuar meus estudos.

Após algum período tive a oportunidade de trabalhar como professora de apoio, que foi uma experiência muito importante na área da inclusão.

Na escola, atualmente vejo que muito mudou quanto ao processo avaliativo, o aluno antes precisava estudar de verdade para aprender. O professor ensinava, pegava no pé, causava medo pensar em reprovar e hoje, muitos professores simplesmente passam o que tem que passar, nem se preocupam em explicar. Vivemos uma educação conteudista, preocupa-se mais na quantidade de alunos que precisam passar de ano do que com o aprendizado de verdade. A ausência desse real aprendizado reflete não somente para fazer uma faculdade, mas para a vida inteira.

O processo ensino-aprendizagem e tudo que se faz na escola está voltado para o quantitativo, mas tudo pregando o falso conceito de qualidade. A educação trabalha com metas e para comprovar isso basta observar o Plano Nacional de Educação e o Plano Municipal de Educação. Trata-se de metas para os professores cumprirem, com dizeres voltados às reais necessidades da escola ou aos problemas que podemos perceber.

Ensinar Matemática no 4º ano do ensino fundamental tem sido um grande desafio porque precisamos ensinar e capacitar o aluno para ter resultados positivos nos processos avaliativos. Nesse ano (2017) felizmente os alunos do 4º ano não precisam de tanto treinamento porque ano que vem eles não farão Prova Brasil, ou seja, não são alunos do IDEB. Tento desenvolver minha ação pedagógica em Matemática e, em todas as disciplinas pensando em fazer meu aluno aprender e tenho consciência que muitas vezes acabo propondo somente o que é tradicional porque minha sala possui 36 alunos e é uma sala em que os alunos apresentam muitos níveis de aprendizagem. Para avalia-los nem sempre consigo propor atividades diferenciadas, o que faz com que o processo avaliativo se torne desigual para meus alunos e tire oportunidades de muitos quanto ao direito de aprender.

De forma errada sinto que em muitas situações, o grande número de alunos na sala me impede de fazer um trabalho voltado para a qualidade, o que torna a avaliação meramente classificatória e seletiva. Sei que preciso aprender a avaliar sem me importar tanto com os resultados estabelecidos pelo sistema educacional, mas sim com a formação do meu aluno. Todo professor precisa se importar se o aluno conseguiu assimilar os conteúdos que foram ensinados.

Sujeito – TATIANA

Me chamo **TATIANA**, 37 anos, professora regente no 5º ano do Ensino Fundamental I, há 15 anos atuo nesta área educacional. Todo o meu processo educacional se deu na cidade de Rio Verde, embora até concluir o técnico em magistério ainda morasse em Maurilândia e todos os dias tivesse que vir de ônibus para estudar, o que dificultava muito meu desenvolvimento e me deixava exausta por conta das viagens de ida e volta. Formada em magistério, Licenciatura em Pedagogia e Pós-Graduada em Práticas Docentes e Gestão escolar.

Meu processo educacional foi árduo para meus pais que sempre estiveram presentes em todos os momentos mesmo não tendo formação acadêmica nem condições financeiras favoráveis. Meus pais não concluíram o ensino fundamental mais se fizeram presentes por todo

o meu processo educacional por acreditarem que o meu futuro dependeria de uma boa educação, e estavam extremamente corretos. Não mediram esforços, mesmo quando as tarefas de casa não estavam ao alcance do conhecimento deles, buscavam ajuda com um vizinho mais instruído ou um parente.

Tive uma educação escolar onde a família era primordial para que este processo tivesse sucesso. Quando iniciei minha carreira profissional como professora busquei sempre este mesmo apoio, pois sou resultado de um esforço familiar que acreditou em seu(a) filho(a) e teve resultado positivo. Não entendo a educação sem a participação da família e principalmente sem os princípios básicos que só a família constrói.

Infelizmente hoje, enquanto professora, não contamos o apoio familiar necessário e ainda somos podados pelo sistema. Minha maior frustração educacional hoje é saber e conhecer métodos de trabalho que surtem efeito, mas que não podem ser aplicados pois o sistema não nos permite, ou limita porque precisamos capacitar nossos alunos para terem resultados positivos nas avaliações. Com isso, o professor acaba se tornando reprodutor de práticas educativas, visando somente desempenho nas avaliações, mas tudo afirmando que o que importa é aprendizagem.

O educador não pode realizar seu trabalho apenas visando o essencial que é o aprendizado do aluno, hoje precisamos alcançar metas estabelecidas que visem quantidade e não a qualidade do aprender do aluno. Já atuei em diversos setores da escola e vejo a insatisfação dos profissionais em todos eles. Atuei como secretária escolar e percebi como a burocracia massacra exigindo inúmeros quantitativos e impedindo o nosso acesso e auxílio à realidade não transparente do sistema educacional. Atuando como coordenadora pedagógica, na creche percebi o quanto o sistema te impede de levar ao aluno e também aos professores aquilo que realmente satisfaria os nossos anseios e nos levaria ao sucesso. Mais uma vez, percebi que existem profissionais despreparados reproduzindo o que aprenderam em sua formação (quase uma formatação). Parece que o professor não precisa mais saber muito, mas o necessário para também ensinar o mínimo ao aluno.

A educação não tem alcançado o seu real objetivo que é o ensino aprendizagem do aluno preocupada apenas com o número de dados que o sistema exige. Vejo o processo educacional em defasagem e os nossos alunos perdendo o momento mais importante para a aquisição de conhecimentos diversificados.

E necessário uma mudança educacional que vise o aprendizado do aluno e a aquisição de conhecimento para a sua vida profissional que determinara como será o nosso futuro. O discurso de que os números apresentados retratam o resultado de uma boa educação não condiz

com os dados reais. A avaliação hoje busca a aprovação a qualquer custo mesmo sem que as chamadas habilidades sejam realmente adquiridas. O professor perdeu a função de ensinar para preencher documentação que eleve o quantitativo que o sistema necessita. Trabalhamos em função daquilo que é cobrado (pelo sistema) e não daquilo que o discurso político relata (escola para todos).

Sujeito: MARCOS

Me chamo MARCOS, tenho 39 anos, atuo no Ensino Fundamental 1ª Fase, em específico no 5ºs Ano matutino e no 4ºs ano vespertino. Professor efetivo da Rede Municipal de Ensino desde 1999, graduado em Matemática e fiz Especialização em Gestão Escolar. Por três anos atuei como professor da rede particular de ensino, e sinceramente me sinto na condição de afirmar que as cobranças fazem parte do processo educativo e na rede particular quem não se adapta, acaba sendo retirado.

Quanto ao processo formativo (graduação e pós-graduação), insisto que não oferecem base para que sejamos realmente profissionais aptos logo que saímos da faculdade ou universidade. Muito do que me tornei, foi aprendido na escola vendo a prática dos meus colegas de trabalho, por solicitação de meus coordenadores e gestores ou por determinação da Secretaria Municipal de Educação.

Na sala de aula, o professor nem sempre pode fazer o que julga melhor para o aluno, quando atuamos no quinto ano, pois temos que treinar nossos alunos para se saírem bem na Prova Brasil no ano de IDEB. Apesar de tudo quero acreditar que a qualidade do meu trabalho está em ensinar para o aluno aprender e não ao atendimento de resultados. Para mim, qualidade e resultados tem que estar articulados.

Sempre estudei em escola pública do 1º Ano do Ensino Fundamental até o Ensino Médio sempre tive um respeito enorme pelos meus professores. Como aluno sempre acreditei que é preciso correr atrás para conseguir bons resultados. Na condição de professor, atuando no quinto ano sinto que somos muito desvalorizados, pois o meu salário de professor não me é suficiente para ofertar o que preciso a minha família, mesmo porque tenho 5 filhos. Para tirar um extra, atuo como radialista nos finais de semana na minha cidade natal, Castelândia.

Acredito que sou resultado de todo meu processo formativo e educativo, e creio que não é possível desenvolver uma prática em sala de aula sem ser influenciado por tudo o que vivemos dentro e fora do contexto escolar. O processo avaliativo que uso com meus alunos são reflexos

de como fui avaliado pelos professores que tive e, sinceramente percebo que os alunos estão perdendo cada vez mais cedo o interesse pela escola e o gosto pela Matemática.

Apesar de lecionar todas as disciplinas no quinto ano, exceto educação física, sinto que para que os alunos aprendam Matemática é necessário mostrar que a disciplina faz parte do cotidiano do aluno e da sua vivência. Infelizmente, enquanto professor precisamos desenvolver um trabalho voltado ao desenvolvimento de habilidades e, enquanto professor que atua no quinto ano, tenho me sentido sobrecarregado com tudo o que o sistema tem me forçado a fazer. Às vezes sinto que o aluno precisa passar de ano mesmo sem aprender, pois, o sistema educacional impregna que o professor tem que conseguir fazer o aluno aprender, mas nem sempre as condições para que essa aprendizagem ocorra condiz com a realidade vivida na sala de aula. Os resultados devem ser alcançados de forma quantitativa e não qualitativa, sob discurso de que todas as ações do docente devem ser em prol da qualidade de ensino.

SUJEITO 4: CÁSSIA

Sou a professora Cássia, leciono todas as disciplinas em no 4º ano do ensino fundamental I, no turno matutino recentemente e à tarde trabalho com alunos dos 6ºs anos somente a disciplina de Matemática.

O ser humano está em constante evolução, dependemos de uma educação formal para que estejamos preparados para ser inserido em uma sociedade altamente competitiva, o nosso trabalho tem que estar voltado para uma educação de qualidade e a cada dia está buscando nos preparar cada vez, mais. Concluí a graduação quando já tinha dois filhos e estava casada e não foi fácil porque conciliar trabalho e atividades domésticas é muito duro. Pra ser professor precisamos nos anular como mães e até como esposas, o trabalho docente nos consome muito e tudo o que fazemos para envolver o aluno para que aprenda, sempre é pouco, ou insuficiente. Na escola eu era a filha da zeladora, a menina despenteada e tinha minhas dificuldades para aprender.

Estou buscando o curso de mestrado para que eu possa entender e me preparar melhor para os desafios de minha profissão, pois já cursei duas pós-graduação Lato Sensu. Hoje tenho 37 anos de idade exerço a profissão de professora há 19 anos, trabalho na rede municipal e estadual de educação sou formada em licenciatura plena em Matemática pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) e especialização pelas Universidade de Patrocínio Minas Gerais, e em licenciatura em física pela Universidade Católica de Goiás (PUC) e especialização pela Universidade Nacional de Brasília em metodologia do ensino de Matemática. Gosto da área de

exatas, é um ramo que me atrai e me estimula, busco uma educação onde os alunos sejam capazes de buscar o próprio conhecimento de que é possível o ser humano orientar sua própria história educacional.

Trabalho com alunos de idades diferenciadas, preciso estar preparada para os desafios que esta nova geração me proporciona, pois a cada dia surge um novo dia com desafios e situações diferenciadas. Tenho cursos complementares: O trabalho em grupos diversificados, A comunicação em Sala de Aula, Métodos e Técnicas de Ensino, Gestão educacional compartilhada, todos são cursos oferecidos pelo Centro de Ensino Tecnológico, que vem a acrescentar no meu dia-a-dia em sala de aula.

Estive no cargo de Gestão Escolar pelo período de 04 anos em Maurilândia-GO onde percebi que as questões administrativas são de muita importância para o desenvolvimento de uma unidade escolar. Participar deste processo serviu para me dar muita experiência para que percebesse que o quanto é necessário um grupo gestor preparado pra definição de metas, e projetos que acrescentam e muito no projeto ensino-aprendizagem.

O professor precisa se conscientizar da sua importância no ato de educar, pois não se deve brincar de ser professor, é uma tarefa árdua, porém de uma recompensa inigualável, pois através dele o educando se sente confiante para tomar decisões e agir de maneira clara, firme e acima de tudo consciente de seus atos. O professor não é um extensionista que passa seus conhecimentos, seu ensino ou suas técnicas.

Lecionar Matemática, apesar de gostar muito, é complicado, pois é a disciplina que os alunos mais temem e apresentam significativas dificuldades. A meu ver isso se deve à dificuldade do professor conseguir ensinar o aluno, não conhecer ou não usar métodos de ensino capazes de fazer com que o aluno aprenda. O curso de Matemática não oferece muitos recursos que podem ser usados para ensinar o aluno. O curso de pedagogia que possibilita ao professor conhecer estratégias que facilitem a construção do aprendizado do aluno. Diante disso, a avaliação torna-se mais um problema para o professor que precisa fazer com que o aluno atinja a média 6,0 para ser aprovado. O trabalho com notas torna o processo avaliativo simples recurso para classificar o aluno, identificando se ele sabe ou não os conteúdos ensinados. A qualidade do trabalho do professor é orientada pelos resultados obtidos pelos alunos, então pra mim todo o processo avaliativo mede o conhecimento do professor e sua capacidade de cumprir objetivos. Se o professor ensina a todos, ou melhor, se consegue fazer com que todos fiquem acima da média 6,0 ele é um professor de qualidade, que prima pelo ensino de qualidade.

Como sou concursada em Matemática tanto pelo estado de Goiás quanto pelo município de Rio Verde, e preciso trabalhar três períodos, optei por cursar pedagogia, pois

assim, após outro concurso na primeira fase do ensino fundamental, posso permanecer lecionando nas duas modalidades de ensino.

Enfim, buscar uma formação é um dever, pois ao longo de uma carreira necessitamos de nos aperfeiçoar a cada dia, mas, o curso visa nos preparar para os novos desafios que estão por vir, uma sociedade voltada para tecnologia, cada dia mais dinâmica, precisam de profissionais da educação cada vez mais preparados para os novos desafios que vão surgir.

ANEXO B – Texto trabalhado com os professores no primeiro encontro de HTPC

Sobre a necessidade de aprender a avaliar a aprendizagem

Recentemente, fui convidado para fazer uma conferência sobre “Avaliação da aprendizagem” e fui surpreendido na hora da apresentação, quando o locutor comunicou que eu faria uma conferência sobre “A aprendizagem da avaliação”. Ele mesmo comunicou aos participantes que parecia um erro o anúncio dele, porém que efetivamente a troca do lugar dos termos no título da conferência era intencional, pois que o que importaria era que “aprendêssemos a avaliar a aprendizagem”. Gostei da intuição do coordenador da conferência, por isso, escrevo esse artigo dando corpo a esse tema.

Nossa história da avaliação da aprendizagem é recente, enquanto que nossa história dos exames escolares já é um tanto mais longa. Os exames escolares, que conhecemos e hoje ainda praticamos em nossas escolas foram sistematizados no decorrer dos séculos XVI e XVII, junto com a emergência da modernidade. A escola que conhecemos no presente é a escola da modernidade e, junto com ela foram sistematizados os exames escolares, da forma como genericamente eles ainda ocorrem hoje. Certamente que nesse longo período ocorreram mudanças, contudo sempre superficiais, na medida em que o núcleo do modo de agir se cimentou ao longo desses anos, impregnando nosso modo de nos conduzir no processo de acompanhar a aprendizagem dos nossos educandos.

Os exames escolares, da forma como foram sistematizados nesse período, têm aproximadamente quinhentos anos de vigência. Eles são conhecidos e utilizados a milênios (eram utilizados na China 3.000 anos antes da era cristã para selecionar soldados para o exército), mas, da forma como eles são praticados ainda hoje na escola, têm suas configurações situadas no período acima indicado.

A avaliação da aprendizagem, por sua vez, somente começou a ser proposta, compreendida e divulgada a partir de 1930, quando Ralph Tyler cunhou essa expressão para dizer do cuidado necessário que os educadores necessitam ter com a aprendizagem dos seus educandos. Nesse período, ele estava preocupado com o fato de a cada cem crianças que ingressavam na escola, somente trinta eram aprovadas, ou seja, anualmente, permanecia um resíduo de setenta reprovadas, o que, em síntese, supostamente significaria que elas não tinham processado uma aprendizagem satisfatória. Digo **supostamente** devido não termos um controle dos recursos técnicos que eram utilizados, naquele momento histórico, para aquilatar a aprendizagem dos educandos.

Para esse educador, essa perda era excessiva. Então, propôs que se pensasse e se usasse uma prática pedagógica que fosse eficiente e, para tanto, estabeleceu o “ensino por objetivos”, o que significava estabelecer, com clareza e precisão, o que o educando deveria aprender e, como consequência, o que o educador necessitava fazer para que o educando efetivamente aprendesse. E, para construir os resultados desejados, propôs um sistema de ensino, que seria o mais óbvio possível: (1) ensinar alguma coisa, (2) diagnosticar sua consecução, (3) caso a aprendizagem fosse satisfatória, seguir em frente, (4) caso fosse insatisfatória, proceder a reorientação, tendo em vista obter o resultado satisfatório, pois que esse era o destino da atividade pedagógica escolar. Essa proposta singela e consistente não conseguiu ainda ter vigência significativa nos meios educacionais, nesses oitenta anos de educação ocidental, que nos separa de sua proposição.

No caso do Brasil, iniciamos a falar em avaliação da aprendizagem no final dos anos 1960 e início dos anos 1970 do século XX, portanto temos em torno de quarenta anos tratando desse tema e dessa prática escolar. Antes, somente falávamos em exames escolares. A LDB, de 1961, ainda contém um capítulo sobre os exames escolares e a Lei n. 5.692/71, que redefiniu o sistema de ensino no país, em 1971, deixou de utilizar a expressão “exames escolares” e passou a usar a expressão “ aferição do aproveitamento escolar”, mas ainda não se serviu dos termos “avaliação da aprendizagem”. Somente a LDB, de 1996, se serviu dessa expressão no corpo legislativo. No caso, nossa atual legislação educacional conseguiu assimilar as novas proposições, porém nossa prática escolar, ainda está bastante longe de consegui-la. Em nossas escolas, públicas e particulares, assim como nos nossos diversos níveis de ensino, praticamos muito mais exames escolares do que avaliação da aprendizagem. Daí, então, que a formulação do título de minha conferência, ainda que tenha me surpreendido, se me apresentou como profundamente significativo. Estamos necessitando de “aprender a avaliar”, pois que, ainda, estamos mais examinando do que avaliando. Nosso senso comum, na vida escolar, é de examinadores e não de avaliadores.

Para distinguir essas duas condutas – examinar ou avaliar na escola -, basta relembrar sucintamente que o ato de examinar se caracteriza, especialmente (ainda que tenha outras características) pela classificação e seletividade do educando, enquanto que o ato de avaliar se caracteriza pelo seu diagnóstico e pela inclusão. O educando não vem para a escola para ser submetido a um processo seletivo, mas sim para aprender e, para tanto, necessita do investimento da escola e de seus educadores, tendo em vista efetivamente aprender. Por si, não interessa ao sistema escolar que o educando seja reprovado, interessa que ele aprenda e, por ter aprendido, seja aprovado. O investimento necessário do sistema de ensino é para que o

educando aprenda e a avaliação está a serviço dessa tarefa. Os exames, por serem classificatórios, não têm essa perspectiva; a sua função é de sustentar a aprovação ou reprovação do educando; função diversa de subsidiar um investimento significativo no sucesso da aprendizagem, própria da avaliação.

Assim sendo, entre nós educadores, há necessidade de investir na “aprendizagem da avaliação”. Essa é uma habilidade que precisamos adquirir. Temos a habilidade de examinar, que herdamos tanto do sistema de ensino estabelecido e praticado ao longo dos anos como da nossa prática pessoal como educandos sucessivamente submetidos às práticas examinativas dos educadores que nos acompanharam em nossa trajetória de estudantes. Hoje, como educadores, repetimos com nossos educandos o que aconteceu conosco. Nem mesmo perguntamos se o que aconteceu conosco em nossa história escolar foi ou não adequado, simplesmente repetimos esse modo de ser e de agir. Não agimos dessa forma por um desvio ético e de conduta, mas simplesmente adimos dessa forma pelo senso comum, adquirido ao longo de nossa vivência. Como estudantes, fomos examinados, agora examinamos.

O que significa, então, “aprender a avaliar”? Significa aprender os conceitos teóricos sobre avaliação, mas, concomitante a isso, aprender a praticar a avaliação, traduzindo-a em atos do cotidiano. Aprender conceitos é fácil, o difícil mesmo é passar da compreensão para a prática.

Os conceitos poderão ser aprendidos nos livros e nos artigos de revistas especializadas, assim como em conferências e debates, a prática terá que ser aprendida no dia a dia da vida escolar, experimentando, investigando, buscando novas possibilidades, ultrapassando os impasses e incômodos, sempre assentados sobre conhecimentos significativos e válidos. Certamente que essa aprendizagem não se fará de um dia para o outro ou de um momento para outro. É uma aprendizagem que exige tempo e atenção específicas, na medida em que herdamos e constituímos hábitos que conduzem a uma forma automática de agir.

Para aprender a agir com avaliação da aprendizagem, precisamos de colocar à nossa frente esse desejo, toma-lo em nossas mãos, dedicando todos os dias atenção a ele, agindo e refletindo sobre nossa ação, fazendo diferente do que já foi, em compatibilidade com o que efetivamente significa avaliar. Não basta somente termos uma intenção e um desejo genérico de mudar. Não basta gostar de literatura e das conversas sobre avaliação. É preciso decidir investir cotidianamente nessa atividade.

Em grego existe um termo para dizer isso. É “metanoia”, que significa “conversão”. Conversão tem a ver com mais do que mudar a compreensão. Esse termo expressa uma mudança de conduta, que se traduz em prática diária. Uma aprendizagem, verdadeiramente só

é uma aprendizagem quando ela se transforma em prática de vida cotidiana, assim como um alimento só é efetivamente alimento (que alimenta alguém) quando é ingerido e se transforma em sangue, em plasma. O que é aprendido é vida, é prática; e, quanto mais se pratica, mais se aprende. Como aprender a avaliar a aprendizagem de nossos educandos, incluindo a nossa autoavaliação como educadores e avaliadores?

Em primeiro lugar, importa estar aberto a aprender essa prática. Sem uma disposição psicológica de abertura afetiva para o tema, não há como cuidar dele. O fator emocional, aqui, como em qualquer outra situação humana, é fundamental. Caso não nos disponhamos a aprender, não haverá aprendizagem. Poderá até haver arremedo de aprendizagem – tal como se apropriar dos conceitos sobre avaliação, sem trazê-los para a prática cotidiana, sem transformá-los em modo de ser. De fato, aprender depende de desejar afetiva e efetivamente a aprender.

Em segundo lugar, podemos aprender sobre avaliação da aprendizagem observando se estamos satisfeitos (ou não) com os resultados de aprendizagem de nossos educandos decorrentes de nossa ação pedagógica. Se o que nos apresenta são os resultados que não estão sendo satisfatórios, o que está por trás dessa defasagem?

Muitos fatores podem estar presentes, mas um deles pode ser nossa prática avaliativa. Podemos estar utilizando instrumentos inadequados para coletar dados sobre o seu desempenho, fator que nos conduz a enganos a respeito de nossos educandos; podemos também não estar dando atenção suficiente às necessidades dos nossos educandos; nossos educandos podem estar com mais dificuldades do que esperávamos... Podemos não estar efetivamente liderando, com entusiasmo, nossos educandos em nossas aulas.

Olhar para nossa prática pode ser uma grande oportunidade de aprender. Os autores que lemos, as conferências das quais participamos, certamente que nos despertam para dar atenção ao tema, mas não necessariamente realizam transformações. As transformações (verdadeiras aprendizagens) decorrem de praticarmos, criticamente cientes do que estamos fazendo, ou seja, sempre nos perguntando: “Minha ação, meu modo de ser, de agir, estão adequados? Existe outra possibilidade de agir com mais adequação?”. Não basta lermos uma receita de como fazer determinado alimento para dizer que já sabemos fazê-lo. De fato, a essa altura, somente temos informação de como ele pode ser feito; após isso, importa, tentar produzi-lo na cozinha e no fogão de nossa casa, acertando e errando até conseguir o melhor resultado. Mas, nunca desistindo.

Em terceiro lugar, ainda que o estudo do que já foi escrito sobre avaliação da aprendizagem não ofereça para nós todos os recursos necessários à aprendizagem desse modo de agir, ele é um bom aliado. A compreensão e a experiência do outro, ou dos outros, podem

ser nossos aliados em nossa jornada de busca e aprendizagem do ato de avaliar. Como os outros entendem a avaliação? Suas compreensões são diferentes das minhas? Elas se somam às minhas? Elas despertam em mim novos olhares sobre o tema e a sua prática? O relato das experiências dos outros com a prática da avaliação estimula em mim o desejo de fazer o mesmo, ainda que com as minhas singularidades pessoais? O que posso efetivamente aplicar do que aprendo ouvindo dos outros? Estou aberto para tentar isso?

Em síntese, “aprender a avaliar a aprendizagem” é uma tarefa que está posta diante de todos nós. Na passagem dos muitos anos de vida escolar na história da modernidade o que se viveu foram os exames escolares. Para mudar isso, há que se aprender um novo modo de ser e de agir, abrindo mão de conceitos e modos de agir que estão impregnados em nossas crenças conscientes e inconscientes, em nosso senso comum, em nossos estados emocionais, que tem sua base em nossa história biográfica pessoal. As crenças são modos de agir que estão fortemente cimentadas em nosso corpo e em nossa psique, por isso, para muda-las, necessitamos de atenção e investimentos conscientes e efetivamente desejados. Só quem deseja aprender, com ardor, aprende! Esse é o convite do primeiro capítulo dessa nova edição deste livro, sua 22ª edição.

REFERÊNCIA

LUCKESI, Cipriano Carlos. A aprendizagem da avaliação. In: LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 27-32.

ANEXO C – Música usada para iniciar o segundo encontro de HTPC

Anjos da Guarda

Leci Brandão

Professores
 Protetores das crianças do meu país
 Eu queria, gostaria
 De um discurso bem mais feliz
 Porque tudo é educação
 É matéria de todo o tempo

Ensinem a quem sabe de tudo
 A entregar o conhecimento
 Ensinem a quem sabe de tudo
 A entregar o conhecimento

Na sala de aula
 É que se forma um cidadão
 Na sala de aula
 É que se muda uma nação
 Na sala de aula
 Não há idade, nem cor
 Por isso aceite e respeite
 O meu professor

Batam palmas pra ele
 Batam palmas pra ele

Batam palmas pra ele, que ele merece!
 Batam palmas pra ele
 Batam palmas pra ele
 Batam palmas pra ele, que ele merece!

Professores
 Protetores das crianças do meu país
 Eu queria, como eu gostaria
 De um discurso bem mais feliz
 Porque tudo é educação
 É matéria de todo o tempo
 Ensinem a quem pensa que sabe de tudo
 A entregar o conhecimento

Na sala de aula
 É que se forma um cidadão
 Na sala de aula
 É que se muda uma nação
 Na sala de aula
 Não há idade, nem cor
 Por isso aceite e respeite
 O meu professor

Batam palmas pra ele
 Batam palmas pra ele
 Batam palmas pra ele que ele merece

ANEXO D - Parecer 005/2015- Conselho Municipal de Educação de Rio Verde (COMERV)

COMERV
Conselho Municipal
de Educação



SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO

**PARECER n.005 /2015 – COMERV
CONSELHO PLENO**

INTERESSADO: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.

ASSUNTO: REGULARIZAÇÃO DAS HORAS DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO (HTPC), PREVISTAS NA LEI N. 5.841/2010, QUE “DISPÕE SOBRE O ESTATUTO, PLANO DE CARREIRA E VENCIMENTOS DO MAGISTÉRIO PÚBLICO DO MUNICÍPIO DE RIO VERDE E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS”.

1- HISTÓRICO:

A Secretaria Municipal de Educação de Rio Verde/GO por meio do ofício n.087/GAB/SME, datado de 07/04/2015, solicitou do Conselho Municipal de Educação a regularização das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) à luz da Lei Complementar n. 5.841/2010, que “Dispõe sobre o Estatuto, Plano de Carreira e Vencimentos do Magistério Público do Município de Rio Verde e dá outras providências”.

2- ANÁLISE:

A legislação determina que os Horários de Trabalho Pedagógico Coletivos devem ser desenvolvidos dentro da escola pelos professores, com alunos e de horas de trabalhos, estudos, planejamento e avaliação, com orientação do coordenador pedagógico, a saber:

I. Jornada mínima de trabalho docente, composta por 20 (vinte) horas semanais, sendo: 14 (quatorze) horas em atividade com alunos e 2 (duas) horas de trabalho pedagógico coletivo na escola – HTPC e 4 (quatro) horas de trabalhos, estudos, planejamento e avaliação;

II. Jornada parcial de trabalho docente, composta por 30 (trinta) horas semanais, sendo: 21 (vinte e uma) horas em atividade com alunos e 3 (três) horas de trabalho pedagógico coletivo na escola – HTPC e 6 (seis) horas de trabalhos, estudos, planejamento e avaliação;

COMERV
Conselho Municipal
de Educação



Prefeitura de Rio
Verde-GO



SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO

III. Jornada básica de trabalho docente, composta por 40 (quarenta) horas semanais, sendo: 28 (vinte e oito) horas em atividade com alunos e 4 (quatro) horas de trabalho pedagógico coletivo na escola – HTPC e 8 (oito) horas de trabalhos, estudos, planejamento e avaliação;

IV. Jornada de 40 (quarenta) em regime de dedicação exclusiva em docência, sendo: 21 (vinte e uma) horas em atividade com alunos e 3 (três) horas de trabalho pedagógico coletivo na escola – HTPC e 6 (seis) horas de trabalhos, estudos, planejamento e avaliação e 10 horas de trabalho em contra turno.

A hora de trabalho terá duração de 50 minutos para todos os níveis de ensino da rede pública municipal, semanalmente, conforme Artigo 29 da Lei Complementar n. 5.841/2010.

A HTPC serve para analisar problemas que os docentes enfrentam no cotidiano e entender como equacioná-los. É importante para os professores se dedicarem ao aperfeiçoamento da prática, um trabalho que exige a participação permanente (e estratégica) dos coordenadores pedagógicos. É deles a responsabilidade de organizar os momentos de formação, assim como acompanhar de perto o que é realizado individualmente e orientar o diálogo sobre a prática docente, promovendo a troca de experiências dentro da escola.

A HTPC deve ser:

I. Planejada pelo conjunto dos professores, sob a orientação do diretor e do professor-coordenador de forma que contemple:

- a. Identificação do conjunto de características, necessidades e expectativas da comunidade escolar;
- b. Apontamento e priorização dos problemas educacionais a serem enfrentados;
- c. Levantamentos dos recursos materiais e humanos disponíveis que possam subsidiar a discussão e a solução dos problemas;
- d. Proposição de alternativas de enfrentamento dos problemas levantados;
- e. Proposição de um cronograma para a implementação, acompanhamento e avaliação das alternativas selecionadas.

COMERV
Conselho Municipal
de Educação



Prefeitura de Rio
Verde-GO

SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO

II. Sistemáticamente registradas pela equipe de professores e coordenação, com o objetivo de orientar o grupo quanto ao re-planejamento e à continuidade do trabalho;

A realizar:

- a. Na própria unidade escolar.
- b. Eventualmente, em outro espaço educacional, previamente definido, por meio da utilização de parte ou do total de horas previstas para o mês em curso.

Os objetivos da HTPC são:

- I. construir e implementar o projeto pedagógico da escola;
- II. articular as ações educacionais desenvolvidas pelos diferentes segmentos da escola, visando a melhoria do processo ensino-aprendizagem;
- III. identificar as alternativas pedagógicas que concorrem para a redução dos índices de evasão e repetência;
- IV. analisar os problemas que os docentes enfrentam no cotidiano e entender como equacioná-los;
- V. possibilitar a reflexão sobre a prática docente;
- VI. favorecer o intercâmbio de experiências;
- VII. promover a formação continuada, individual e coletiva, dos educadores;
- VIII. acompanhar e avaliar, de forma sistemática, o processo de ensino e de aprendizagem;
- IX. realizar reuniões de pais, para tratar de assuntos referentes ao processo de ensino e aprendizagem;
- X. corrigir provas e trabalhos feitos pelos alunos;
- XI. planejar aulas e avaliá-las.

A escolha do dia e horário de realização da HTPC é de competência do diretor da escola, ouvido o interesse dos docentes.

COMERV
Conselho Municipal
de Educação



SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO

É papel do Diretor(a) na HTPC:

- I. organizar o horário e o espaço para as reuniões;
- II. criar uma pauta;
- III. estabelecer junto ao coordenador diretrizes e metas gerais de formação;
- IV. delegar parte das tarefas administrativas, a técnicos da secretaria escolar para poder se dedicar mais às questões pedagógicas;
- V. orientar os coordenadores e discutir os resultados das reuniões da HTPC.

É papel do Coordenador (a) na HTPC:

- I. manter cronograma e pauta estabelecidas;
- II. oferecer apoio individual aos professores;
- III. conduzir pessoalmente as reuniões;
- IV. colocar limites aos assuntos discutidos para não perder o foco;
- V. avaliar materiais e cursos de apoio necessários ao trabalho pedagógico;
- VI. encaminhar uma síntese do trabalho desenvolvido a HTPC para debate junto ao diretor(a).

Não é admitido na HTPC:

- I. presença facultativa;
- II. realização de atividade em casa;
- III. palestras, exclusivamente, para motivar a equipe;
- IV. reuniões sem pauta definida;
- V. conversas descompromissadas sobre o desempenho dos alunos.

COMERV
Conselho Municipal
de Educação



Prefeitura de Rio
Verde-GO



SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO

3- CONCLUSÃO:

A regularização das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), previstas na Lei Complementar n. 5.841/2010, que "Dispõe sobre o Estatuto, Plano de Carreira e Vencimentos do Magistério Público do Município de Rio Verde e dá outras providências", atende os preceitos legais e em nada contraria as normas do Sistema Municipal de Ensino.

4 - DECISÃO DO CONSELHO PLENO:

Somos pela regularização das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), previstas na Lei Complementar n. 5.841/2010, que "Dispõe sobre o Estatuto, Plano de Carreira e Vencimentos do Magistério Público do Município de Rio Verde e dá outras providências", na forma apresentada.

SALA DAS SESSÕES DO CONSELHO PLENO, dado e passado aos vinte e nove dias do mês de abril do ano de dois mil e quinze.


Adriano Campos Bonifácio
Presidente do Conselho Municipal de Educação

CONSELHEIROS:

Adilza Coelho Soares Martins
Ana Luiza de Lima Guimarães Costa
Ana Paula de Jesus Martins
Christiane Rosa Nunes de Melo
Elizabeth Maria Montemezzo Bordignon
Gigliola Araújo Silva Duarte
Márcia Campos Moraes Guimarães
Marli Rodrigues de Souza
Roberta Bastos da Matta e Silva
Sandra Mara Santos Lemos de Oliveira
Tarcísio Pies