

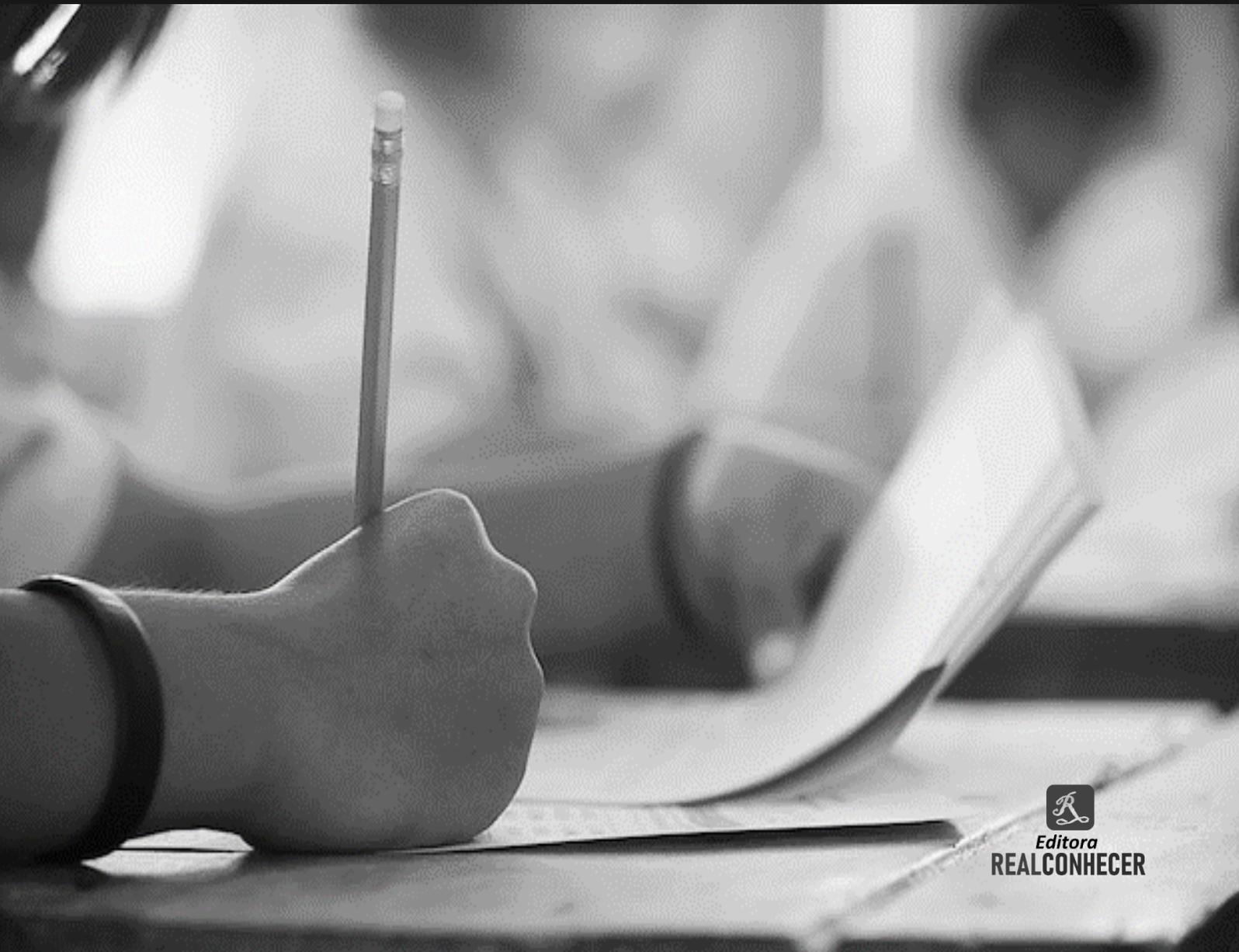
MARCLEBI-YANE PIETA DE SIQUEIRA

# CONFLITOS E TENSÕES EMERGENTES NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DOS ALUNOS



MARCLEBI-YANE PIETA DE SIQUEIRA

# CONFLITOS E TENSÕES EMERGENTES NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DOS ALUNOS



Editora  
REALCONHECER

© 2022 – Editora Real Conhecer

[editora.realconhecer.com.br](http://editora.realconhecer.com.br)

realconhecer@gmail.com

**Autora**

Marclebi-Yane Pieta de Siqueira

**Editor Chefe:** Jader Luís da Silveira

**Editoração e Arte:** Resiane Paula da Silveira

**Capa:** Freepik/Real Conhecer

**Revisão:** Respectiveos autores dos artigos

**Conselho Editorial**

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Ma. Jaciara Pinheiro de Souza, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Dra. Náyra de Oliveira Frederico Pinto, Universidade Federal do Ceará, UFC

Ma. Emile Ivana Fernandes Santos Costa, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Me. Rudvan Cicotti Alves de Jesus, Universidade Federal de Sergipe, UFS

Me. Heder Junior dos Santos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP

Ma. Dayane Cristina Guarnieri, Universidade Estadual de Londrina, UEL

Me. Dirceu Manoel de Almeida Junior, Universidade de Brasília, UnB

Ma. Cinara Rejane Viana Oliveira, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Esp. Jader Luís da Silveira, Grupo MultiAtual Educacional

Esp. Resiane Paula da Silveira, Secretaria Municipal de Educação de Formiga, SMEF

Sr. Victor Matheus Marinho Dutra, Universidade do Estado do Pará, UEPA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S618c Siqueira, Marclebi-Yane Pieta de  
Conflitos e Tensões Emergentes no Processo de Avaliação dos Alunos / Marclebi-Yane Pieta de Siqueira. – Formiga (MG): Editora Real Conhecer, 2022. 157 p. : il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-84525-37-5

DOI: 10.5281/zenodo.7320412

1. Conflitos e Tensões. 2. Emergentes. 3. Processo de Avaliação.  
4. Alunos. 5. Ensino e Aprendizagem. I. Araújo, Hedy-Lane Moura. II. Título.

CDD: 371.302 8

CDU: 37

*Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.*

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Real Conhecer  
CNPJ: 35.335.163/0001-00  
Telefone: +55 (37) 99855-6001  
[editora.realconhecer.com.br](http://editora.realconhecer.com.br)  
[realconhecer@gmail.com](mailto:realconhecer@gmail.com)  
Formiga - MG  
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

*Acesse a obra originalmente publicada em:*

<https://editora.realconhecer.com.br/2022/11/conflitos-e-tensoes-emergentes-no.html>



**CONFLITOS E TENSÕES EMERGENTES NO PROCESSO DE  
AVALIAÇÃO DOS ALUNOS**

**MARCLEBI-YANE PIETA DE SIQUEIRA**

## APRESENTAÇÃO

A obra intitulada *“Conflitos e Tensões Emergentes no Processo de Avaliação dos Alunos”* é fruto de uma pesquisa de mestrado realizada por Marclebi-Yane Pieta de Siqueira, egressa do Mestrado Ciências da Educação da Universidad Desarrollo Sustentable.

A autora analisa o modelo de avaliação da aprendizagem em uma turma de segundo ano do ensino fundamental em uma escola do município de Arcoverde-PE e as tensões e conflitos que emergem desse processo no âmbito de uma avaliação formativa e somativa do ensino fundamental.

A pesquisa tratou de uma investigação qualitativa. de um estudo de caso que utilizou o método da análise de conteúdo. Para a coleta dos dados foram utilizadas entrevistas estruturadas, que foram realizadas com três grupos de sujeitos participantes: estudantes, pais e professores. Para a análise dos dados foi utilizada a técnica de narrativa da análise de discurso. A pesquisa foi realizada em uma instituição pública de ensino fundamental na cidade de Arcoverde – PE.

Nesse contexto, a autora apresenta notas críticas e fez alguns apontamentos sobre o sistema de avaliação no Brasil. Além disso, trata sobre a avaliação formativa e somativa segundo os Parâmetros Nacionais Curriculares.

A pesquisadora desse trabalho reflete também sobre a cultura, os modelos culturais de organização. No que diz respeito à família e escola, ela faz uma discussão breve sobre essa relação de interdependência sua influência nas concepções sobre avaliação.

Portanto, a autora conclui dizendo que nesse estudo, a avaliação assume um papel de compreensão das aprendizagens dos estudantes. Não há a intencionalidade de controle, punição ou mensuração para padronizar. A avaliação como caminho pedagógico de diálogo entre família, escola e estudantes. É assim que a escola assume uma função de formação da escolarização com valores e possibilidades de desenvolvimento humano. A família passa a ser corresponsável e parceira desse processo.

Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva

SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>8</b>
<b>Capítulo I</b> <b>ANTECEDENTES E FORMULAÇÃO DO PROBLEMA</b>	<b>11</b>
<b>Capítulo II</b> <b>MARCO TEÓRICO</b>	<b>34</b>
<b>Capítulo III</b> <b>MARCO METODOLÓGICO</b>	<b>87</b>
<b>Capítulo IV</b> <b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b>	<b>102</b>
<b>Capítulo V</b> <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>140</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>145</b>
<b>A AUTORA</b>	<b>156</b>

# INTRODUÇÃO



## INTRODUÇÃO

A educação básica brasileira carrega consigo uma importante questão e desafio: os sistemas avaliativos, sejam eles internos e externos. O debate sobre a avaliação nos leva a entender que os sistemas de avaliação são baseados em escalas comparativas. Uma dessas escalas é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, que carrega interesses não somente de uma política nacional de avaliação, mas que se alinha aos investimentos do Banco Mundial. Esses investimentos dessa instituição visam, dentre outros objetivos, a melhorar o desempenho da qualidade da educação (BRASIL, 2008).

Os organismos internacionais e suas políticas voltadas à educação têm se comprometido a promover melhorias na educação básica brasileira, que vão desde o acesso à permanência na educação. Para alcançar essas melhorias, estratégias são levantadas para que haja igualdade educacional. A educação passa a ser entendida, em sua discussão mais ampla, como o principal fator para o crescimento e desenvolvimento econômico. Assim, a modernização escolar e educacional constituiria uma meta a ser atingida por meio de políticas públicas contextualizadas que identifiquem na avaliação o roteiro das próprias políticas (SILVEIRA, 2012).

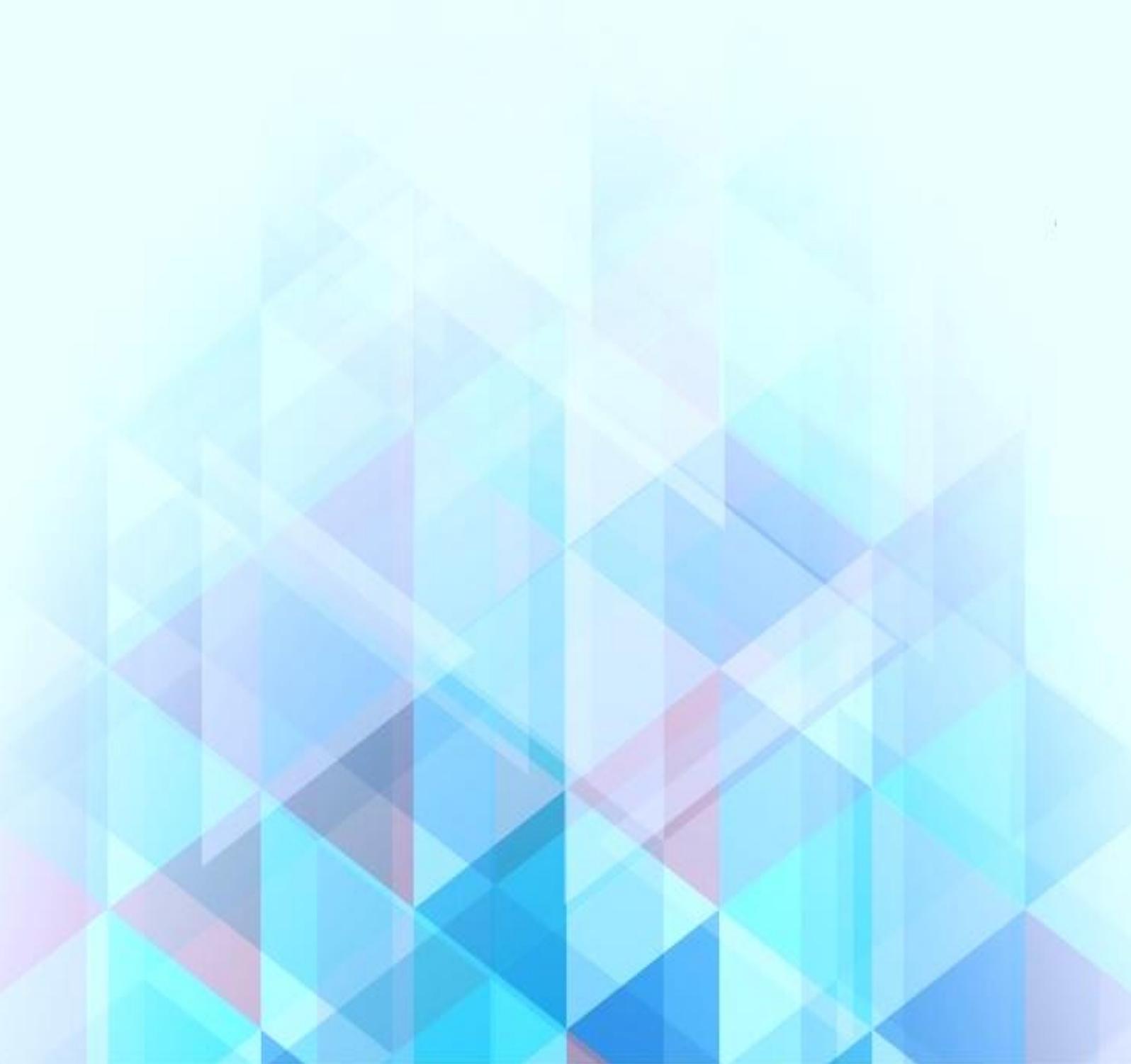
Para Silveira (2012), as instituições internacionais de apoio e fomento à modernização da educação devem ser interpretadas como essenciais no movimento desenvolvimentista dos processos de normatização, controle e legitimação do conhecimento escolar e de seus fins formativos. Esse mesmo movimento considera, apesar de todo seu esforço, as ideias capitalistas que atravessam a educação e a escola. Desse modo, devemos posicionar-nos em um local crítico de discussão e análise sobre as políticas públicas educacionais, especialmente no caso dos países em desenvolvimento, visto que esses países que, geopoliticamente, estão à mercê das diretrizes educacionais propostas pelos organismos internacionais.

Desse modo, para que tenhamos uma discussão crítica sobre os processos avaliativos, particularmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, devemos levar em consideração que há demandas e interesses econômicos, sociais e educacionais nas práticas de avaliação e nas práticas curriculares que tentam cooptar as práticas pedagógicas para os interesses do capital. Assim, os organismos internacionais, quando interessados em controlar e legitimar os processos de escolarização, o fazem dentro de

um contexto desenvolvimentista, de um programa voltado, sobretudo, para a formação de caráter instrumental.

A avaliação então, ganha um caráter norteador das políticas públicas, que serve de amparo para aperfeiçoar as políticas educativas e o compromisso com uma sociedade garantidora do direito à educação de qualidade. Entender o modelo de avaliação implica assim, em conceber mudanças significativas no cenário educacional e nos processos de escolarização (BRASIL, 2014).

**Capítulo I**  
**ANTECEDENTES E FORMULAÇÃO DO PROBLEMA**



## **CAPÍTULO I – ANTECEDENTES E FORMULAÇÃO DO PROBLEMA**

No presente capítulo serão evidenciados sobre questões antecedentes e formação do problema no que diz respeito a avaliação na Educação Básica em nível nacional, bem como o sistema de avaliação brasileiro e sua ampliação. Ainda no presente capítulo é abordado como o Banco Mundial, o BIRD conseguiu formular parcerias internacionais que fossem capazes de proporcionar uniformização das normatizações internacionais referentes à educação e seus processos de qualidade.

No que corresponde a situação problema, aqui será ressaltado como o sistema de avaliação brasileira apresenta em seu contexto uma evolução positiva desde sua criação, e ainda sim necessidade de maiores debates para que seja possível a manifestação de alguns impasses e generalizações existentes nos resultados do Saeb e do Ideb dissipados pelo Inep. Por fim, poderá ser visto alguns dos objetivos trabalhados ao decorrer de toda a tese, bem como as justificativas para realizar a presente pesquisa.

### **1.1 ANTECEDENTES INTERNACIONAIS DA TEMÁTICA**

Os debates relacionados aos enfrentamentos acerca da educação básica brasileira vêm mostrando-se como sendo um desafio constante ao qual objetivam-se sempre promoções no quesito que se refere à qualidade, o que já é perceptível se observarmos a gama de divulgações informativas que vêm sendo produzidas referentes aos sistemas avaliativos externos, e também em larga escala, centrando-se na capacidade dos alunos, bem como no progresso referente aos sistemas de ensino, baseados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.

No intuito de melhores conhecimentos no âmbito desse enquadramento, faz-se necessário conhecer as estratégias utilizadas pelos organismos internacionais, e quais as pautas trabalhadas na educação do Brasil.

Os investimentos realizados pelo Banco Mundial, pautados no desenvolvimento dos sistemas de educação e em melhores ajustes das manifestações por parte do governo, seja ele estadual ou federal, mostram-se bastante positivos, levando em conta que todo esse apoio se dá em prol das melhorias no desempenho de qualidade.

Também surge como facilitadores nos indicadores das prestações de conta, da mesma maneira que oferta contribuições para o ensino, fortalecendo seu progresso evolutivo (BRASIL, 2008).

Modificações vêm acontecendo nos últimos anos ao que se refere à política dos organismos internacionais. Dentre os pontos que destacam os tipos de transformações, podemos citar o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD: Estratégias de Parcerias com o Brasil 2008-2011.

O documento demonstra o comprometimento por parte dos organismos internacionais em promover melhorias para o Brasil nos quesitos de igualdade educacional, desenvolvimentos sustentáveis no espaço ambiental, uma visão sistêmica acerca do progresso e das revoluções educacionais, proporcionando assim, uma melhor uniformização através das normatizações internacionais.

Diante dos fatos abordados, torna-se evidente que as políticas públicas no âmbito brasileiro, fazem junção direta aos organismos internacionais, o qual visam seguimentos por cunhos lógicos ao espaço mercadológico. Vale salientar a importância de discorrer sobre os recursos desses trabalhos, visto que as aplicações investidas não se trata de doações. A restituição da dívida a ser recuperada está sujeita ao progresso do capital humano, constituindo a educação como ferramenta primordial nesse sistema.

O acontecimento global da educação representa o crescimento da escolarização em larga escala para níveis mais avançados, as alterações das ideias relacionadas à modernização, bem como o progresso econômico, as associações de apoio e intercâmbio científico junto às metodologias nacionais de ensino, a correlação da educação e, principalmente, a arbitragem realizadas por parte das organizações supranacionais, tais como: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, Fundo Monetário Internacional – FMI, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, Organização Mundial do Comércio – OMC, Organização Internacional do Trabalho – OIT, *United States Agency For International Developmet* – USAID, Fundação Europeia da Cultura – ECF, Fundação Ford, dentre outros da mesma maneira que entidades de cunho regional. Pode-se citar como exemplos dessas, a Oral, Mercado Comum do Sul – MERCOSUL, na esfera da América Latina, e União Europeia, União das Indústrias da Comunidade Europeia – a UNISSE, onde redirecionam, juntamente com os poderes de

diversos Estados, incorporado ao corrente exercício de acumulações capitalistas, as atribuições que necessitam ter escolas e Universidades (SILVEIRA, 2012, p. 02).

Silveira, (2012, pp. 03-04), defende como sendo o ofício atribuído aos Organismos Internacionais, dentro das concepções semeadas através dos Estados,

[...] tem sido essencial na elaboração e difusão da ideologia desenvolvimentista e educativa em nível mundial, normatizando, controlando e legitimando a produção do conhecimento considerado vital para a conservação do capitalismo.

Torna-se evidente a gama de possibilidades dentro do propósito por parte dos Organismos Internacionais, os quais buscam assistir os Estados de maneiras estabelecidas ao crescimento da desigualdade, conservando a supremacia do capital. Levando-se em consideração o amontoado de desigualdades existentes em diversas esferas, sejam elas: econômicas, sociais, educacionais etc., onde os organismos supranacionais pretendem ajustá-las e integrar diante de suas especificidades e discrepâncias, estimulando-as ao progresso heterogêneo e ordenado da sociedade capitalista (SILVEIRA, 2012).

As modificações ocasionadas no cenário da Educação no Brasil determinaram-se através dos organismos internacionais e, os efeitos relacionados às eficácias e produção, decorrem da coerência relacionada ao progresso econômico. A instituição de programas no âmbito das avaliações externas por parte de países associados e participativos, deu-se por parte da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, que teve como propósitos iniciais a criação de leis, bem como formular mecanismos capazes de controlar e legitimar os avanços referentes à dialética evolutiva

O sistema educacional é reconhecido por ser o ponto predominante das reestruturações e domínio nas avaliações em larga escala, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos, em inglês, *Programme For International Student Assessment* – PISA. Trata-se de um empreendimento internacional de uma avaliação conexa, destinadas a alunos com o intervalo de idade de aproximadamente 15 anos, que é o período ao qual se presume a conclusão dos estudos básicos e obrigatórios em maior parte dos países. Este projeto é elaborado e ministrado através da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Os países ao qual aderem o sistema possuem uma coordenação de cunho nacional. O PISA, no Brasil, tem seu corpo coordenado através do

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (BRASIL, 2014).

O propósito desse programa é o de fornecer indicadores capazes de favorecer contribuições com as questões acerca da qualidade da educação nos países envolvidos, de maneira que tragam contribuições políticas positivas ao ensino básico. Essa forma de avaliação visa indagar até onde as escolas de cada país participante atuam na preparação de seus alunos para que eles possam desempenhar seus papéis enquanto cidadãos, para suas vivências dentro de uma sociedade contemporânea. Existem pontos que predominam nas avaliações do sistema PISA, os quais acontecem num intervalo de 3 anos, compreendendo as áreas de conhecimentos na leitura, na matemática e na ciência, onde a cada nova avaliação o foco é direcionado, essencialmente, em uma das áreas específicas ao programa (BRASIL, 2014).

As respostas adquiridas ao longo desses estudos, em sua maioria, são utilizadas juntamente aos governos responsáveis, como ferramenta primordial ao trabalho que indicará nortes ao aperfeiçoamento das políticas educativas, buscando métodos que possam propor formas efetivas para a construção dos nossos jovens numa vivência próspera, bem como o comprometimento operante na sociedade como um todo (BRASIL, 2014).

Tornam-se notórias algumas mudanças que vêm acontecendo ao longo dos anos, mas que de fato as mudanças se efetivem se faz necessário perceber a necessidade de princípios que o graduem. Entender o modelo de avaliação aplicado em nosso país, seu objetivo na aprendizagem e o propósito das políticas públicas aplicadas na educação se faz extremamente importante para que as mudanças comecem a aparecer.

### 1.2 ANTECEDENTES NACIONAIS

O sistema de avaliação brasileiro obteve sua ampliação desde o fim da década de 1980 até os dias atuais. Para Bonamino e Franco (1999), no ano de 1988, período em que foi criado o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau – SAEP produz uma aplicação piloto nos Estados do Paraná e Rio Grande do Norte, no intuito de experienciar instrumentos e métodos. Todavia, a limitação acerca dos recursos necessários impossibilitou que o projeto prosseguisse, impulsionando de forma efetiva a

datar de 1990, com a viabilização do primeiro ciclo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB (BARBOSA; FERNANDES, 2001).

Em seguimento, os ciclos de avaliação deram-se através de amostragem a cada três anos. No período de 2001, acontece uma mobilização do Ministério da Educação e Cultura – MEC no intuito de empreender um planejamento rígido no funcionamento do Saeb, tendo um aperfeiçoamento e melhorias. Em 2005, recebe mais aperfeiçoamentos, expandindo-se com a inclusão da Prova Brasil, obtendo, dentre suas mudanças, uma avaliação em larga escala de cunho universal onde sua aplicação se dava de forma bianual (FERNANDES; GREMAUD, 2009).

Na atualidade, as etapas e níveis de ensino, com exceção da educação infantil, passam por uma avaliação padronizada, organizada e centralizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, órgão esse ligado ao MEC. O destaque eminente nos resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB é do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB que, por intermédio a acordos e convênios de diferentes governos, influencia o interesse de pesquisadores da área a respeito do seu funcionamento, mecanismos, relevância e envolvimento na política educacional brasileira (MINHOTO, 2009).

O SAEB teve sua portaria normatizada em março do ano de 2005 através da portaria n. 931. Sua composição é tida pela Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e pela Prova Brasil, onde a Prova Brasil é composta pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC. O Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM é a última fase de metodologia avaliativa na educação básica, já o ensino superior tem sua avaliação aplicada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, bem como o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE. Porém, o interior desta pesquisa pretende apresentar-se e analisar o sistema de avaliação brasileiro direcionado para a educação básica (BRASIL, 2007).

A avaliação da educação básica é organizada, empregada e monitorada através do INEP. Seu período para aplicação se dá de forma bianual, a qual mede o desempenho do aluno nas disciplinas de língua portuguesa e matemática nos últimos anos de cada etapa da educação básica. O instituto realiza o processo juntamente com parcerias de empresas que são especializadas na constituição de base de dados e na produção das escalas de proficiência, escolhida através de licitação internacional (BRASIL, 2012).

O tipo de prova aplicada pelo SAEB apresenta em sua metodologia um englobamento amostral. De acordo com o MEC/INEP, há a seleção de alguns estudantes especificamente entre as 4ª e 8ª série do ensino fundamental, pertencentes às redes particulares e rurais, e do 3º ano do ensino médio, das redes pública e particular, inclusos da área urbana. Várias sequências diferentes ocorreram desde os anos de 1990; a princípio, sua aplicação se dava de forma trianual, e em 2003 passa a ter sua aplicação de forma bianual (BRASIL, 2012).

A Prova Brasil que teve seu início no ano de 1995, dar-se em larga escala e é aplicada bianualmente nas zonas urbanas e rurais de escolas públicas para estudantes que estejam matriculados nas 4ª e 8ª séries do ensino fundamental. Tem a finalidade de ofertar dados a cada unidade da Federação, aos municípios e escolas participantes. A Prova Brasil apresenta-se no sentido de avaliar a maioria dos alunos da rede pública urbana de ensino, de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental, com exceção as escolas que apresentam um número inferior a 20 alunos matriculados nas séries avaliadas. O MEC afirma que no período de 2009, escolas rurais de ensino fundamental contendo mais de 20 alunos nas séries avaliadas, participaram da Prova Brasil (BRASIL, 2007).

Através de informações fornecidas pelo INEP, nota-se que o método apresentado nos dois tipos de avaliações se trata da mesma, porém, iniciaram sua operacionalização em conjunto desde o ano de 2007. sendo elas avaliações complementares, pode-se afirmar que uma não acarreta a extinção da outra.

As provas de desempenhos são um dos requisitos no processo avaliativo, além disso, também são aplicados questionários contextuais aos alunos, professores e diretores das escolas participantes dos métodos avaliativos. As ferramentas utilizadas servem para que seja possível a do nível socioeconômico dos alunos, hábitos de estudo, perfil e condições de trabalho dos docentes e diretores, tipo e organização da escola, projeto pedagógico, insumos e instalações (CASASSUS, 2009). Cassius (2009) ainda complementa que:

Os resultados das provas indicam-nos que no extremo dos “burros” e das baixas pontuações se encontram os pobres, e que os ricos se encontram no extremo dos “inteligentes” e com pontuações altas. (...) Um sistema meritocrático numa democracia formal, ou seja, uma democracia que não toma em consideração a desigualdade de condições e os contextos de pobreza, que nos diz que há uma razão de ser para os burros serem pobres: é porque são burros. Assumir isto é esquecer um ponto crucial:

os efeitos negativos que a pobreza tem na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo dos alunos (CASASSUS, 2009, p. 76).

Pode-se assegurar, através dessa afirmação citada pelo autor, por meio de pesquisas feitas com base na realidade do Brasil. Estudos do tipo exploratórios dos dados do SAEB de 2005 evidenciam a significância de pesquisadores e geradores de políticas da área se deterem na investigação e entendimentos acerca da qualidade do ensino, baseados no acordo de vários motivos originadores, para não se pautar no resultado do desempenho dos alunos de forma isolada, podendo resultar no comprometimento de forma singular dos alunos, dos professores e das escolas representada pelo seu baixo ou alto nível de desempenho.

Podemos citar como exemplo, um estudo originado a partir dos pesquisadores Alves, Passador e Noronha (2007, p. 14), numa pesquisa executada na rede estadual da educação básica no Estado de Goiás, fundamentado em dados do Censo Escolar e da Prova Brasil, estabelecem três elementos, são eles:

A origem socioeconômica do aluno, as condições de oferta de ensino e os indicadores de resultado/desempenho da escola". Através dos resultados obtidos em suas análises, foi possível comprovar que os alunos que mostraram baixo desempenho têm em sua conjuntura, condições em maior desvantagem, bem como os "alunos com origem socioeconômica favorável, em escolas com boa infraestrutura e com professores qualificados conseguem bons desempenhos (NORONHA, 2007, p.4).

É inquestionável que o nível socioeconômico representa um fator altamente preponderante no que se diz respeito ao desempenho dos estudantes, mas vale salientar a necessidade de levar em consideração relação outros fatores que possam interferir direta e indiretamente nesses resultados. Embora as questões relacionadas ao nível socioeconômico forem um fator determinante existente no questionário de contexto aplicado no SAEB, não sendo ele satisfatório perante a constituição, divulgação e exploração dos indicadores de qualidade de ensino produzidos pelo governo e nem considerado seriamente na agenda de rede como definição de políticas pública, "*por exemplo, no Plano de Ações Articuladas (PAR3), proposto pelo MEC por meio de convênios com os entes federados, previsto no Decreto-Lei n. 6.094, de 24 de abril de 2007*". É perceptível que as notas atribuídas ao desempenho infantil possuem grandes valores quando se trata do desempenho estudantil, obtendo seu destaque com ênfase em

detrimento de outros fatores de valor igual ou até de maior importância em determinação do ensino em alta qualidade.

### 1.3 ESTUDOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS SOBRE A TEMÁTICA

A educação básica tem em sua agenda de discussão de qualidade as questões que envolvem a avaliação. O IDEB vem, nesse sentido, ser um mecanismo orientador das estratégias que organismos internacionais assumem enquanto instrumento avaliativo capaz de repensar a qualidade da educação. O Banco Mundial investe em sistemas de educação que possam ser facilitadores dessa necessidade constante na educação, que é a qualidade.

Além do Banco Mundial, o BIRD conseguiu formular parcerias internacionais que fossem capazes de proporcionar uniformização das normatizações internacionais referentes à educação e seus processos de qualidade.

As políticas públicas brasileiras caminham nessas orientações do Banco Mundial e do BIRD como fundamento de cooperação internacional para o desenvolvimento da educação. A educação representa o meio pelo qual a sociedade consegue se desenvolver e de modo eficaz pode contribuir para o progresso econômico e social de uma nação.

A institucionalização de programas e políticas públicas para a educação é um movimento de reestruturação das redes de educação e que demandam novas formas de avaliação nos processos de ensino e aprendizagem. Ao longo dos anos é notável o avanço nas mudanças que efetivam tal proposta de cooperação em prol da qualidade do ensino. Assim, entender a avaliação é compreender de modo mais efetivo como acontecem os processos de ensino e aprendizagem nas redes de ensino do país.

No sistema de avaliação brasileiro, encontramos um esforço em identificar como a educação é organizada e estruturada em sua dimensão institucional e no seu projeto educativo social. As avaliações representam então, ferramentas e instrumentos de orientação das políticas públicas de educação.

### 1.4 PESQUISA: TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE A TEMÁTICA

A avaliação da aprendizagem é estabelecida como sendo um dos assuntos mais abordados quando o debate em questão se trata da avaliação da educação no ensino básico no Brasil. O acervo de publicações acadêmicas acerca da temática abordada é muito

amplo. É possível encontrar materiais publicados por diversos meios, sejam eles em formato de artigos lançados em revistas específicas, bem como em periódicos, além de livros, teses e dissertações (BARRETO; PINTO, 2001).

A elaboração científica que tem como tema o estado da arte vem ganhando destaques no âmbito acadêmico, tendo os organismos governamentais como apoio. No final dos anos 90, o INEP facilitou para que fosse possível realizar pesquisas relacionadas ao estado da arte, as quais pudessem nortear-se em diferentes linhas. Os trabalhos que abordam de forma direta o estado da arte da avaliação da aprendizagem vêm sendo, desde o início dos anos 90, elaborados por comunidades científicas no Brasil, dando ênfase em tornar conhecimentos a respeito das etapas do avanço nessa temática. Assim, temos:

**Tabela 1.** CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

ESTUDO	ANO	OBJETIVOS	TIPO DE ESTUDO
<b>WEBER, Sônia Suzana Farias.</b>	2007	Contribuir para o estabelecimento de parâmetros para práticas avaliativas que envolvam a promoção de inovação do cotidiano nas escolas de educação básica de Santa Maria/RS.	Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal de Santa Maria/RS, 2007.
<b>POLTRONIERE, Heloísa.</b>	2012	Identificar as contribuições teóricas dos artigos divulgados no periódico para o campo do conhecimento sobre avaliação da aprendizagem.	Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2012.
<b>CELESTINO, Albaneide Silva.</b>	2012	Compreender o processo de avaliação em matemática no ensino médio, e as possíveis contradições entre a legislação e a prática de avaliação realizada pelos docentes.	Dissertação no Curso de Mestrado em Ciências da Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa, 2012.
<b>LARA, Veridiana Alves de.</b>	2014	Analisar as concepções de Avaliação da Aprendizagem dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental no ciclo de aprendizagem.	Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual

**CONFLITOS E TENSÕES EMERGENTES NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DOS ALUNOS**

			de Ponta Grossa (UEPG) 2014.
<b>ULER, Arnilde Marta</b>	2010	Documentar e compreender a concepção de avaliação da aprendizagem veiculada na produção acadêmica de Pós-Graduação em Educação em três universidades: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC/SP, Universidade de São Paulo USP e Universidade Estadual de Campinas UNICAMP, no período de 2000 a 2007.	Tese (Doutorado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.
<b>PIRES, Eliezer Carlos</b>	2017	Analisar uma destas avaliações de larga escala, o Sistema de Avaliação do Estado de Pernambuco – SAEPE, procurando entender a percepção dos professores e alunos acerca desta avaliação em relação à qualidade de ensino.	Dissertação apresentada à Universidade UDS, Paraguai, 2017.
<b>ANDRADE, Daniela de Carvalho</b>	2016	Investigar o efeito retroativo da Provinha Brasil no ensino de leitura para o segundo ano a partir dos discursos a ações de professoras e supervisoras educacionais.	Dissertação apresentada à Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2016.
<b>THOMAS, Nirce Soldi</b>	2016	Avaliar os efeitos do projeto elaborado e desenvolvido em uma turma de segundo ano em fase de alfabetização.	Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.
<b>CAETANO, Fernanda Aparecida.</b>	2016	Analisar o processo de ensinar e aprender matemática em uma turma do 2º ano do ensino fundamental I.	Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

**Fonte:** Elaborado pela autora (2020).

Os critérios de avaliação definidos no estudo de Weber (2007) são analisados de forma sistêmica, contínua e acumulativa, com variadas formas de avaliar, apresentando como finalidade retornar dos tópicos compreendidos pelos alunos. Não há uma referência mais detalhada sobre qual forma avaliativa é utilizada pelos professores, nem orientações

que possam esclarecer esse aspecto referente ao ensino e aprendizagem do aluno. Alguns dos conceitos e avaliações escolares fazem parte de três concepções de avaliação mais referenciadas e defendidas por alguns autores, sendo elas classificadas em: classificatória, diagnóstica e dialógica. Percebe-se, diante da pesquisa, não estarem muito nítidas essas concepções dentro de algumas escolas.

As pesquisas observadas no estudo de Poltroniere (2012), entre o período de 70 a 80, apresentaram um paradigma tecnicista com grande potencial nas produções acadêmicas, evidenciando a visão positiva de avaliação. No período de 80, mesmo embora o tecnicismo ainda exercer grande influência no campo da avaliação, onde se observam-se esforços no sentido de superar essa visão na direção de propostas mais formativas. Período esse onde as inquietações de davam a caracterização das práticas avaliativas na escola.

No período que corresponde aos anos 90, às preocupações dos pesquisadores deslocou-se das práticas avaliativas na escola para o esclarecimento quanto às questões sobre ideias, concepções teóricas e pressuposto de avaliação. Esse período também se destacou pela ausência de estudos brasileiros relativos à avaliação, sendo que as maiorias dos referenciais teóricos presentes nas produções acadêmicas são de autores estrangeiros. Porém, pode-se contatar que essa questão é superada no período de 2000 a 2008, uma vez que, observa-se a inclusão de teóricos brasileiros, além das internacionais. Observa-se também nesse mesmo período uma movimentação no que diz respeito à concepção da avaliação, que sinaliza a hegemonia, no campo teórico, de uma abordagem emancipatória e participativa.

O estudo apresentado por Lara (2014) o qual investigou as concepções avaliativas em razão do desencadeamento de interesses pelo estudo da Avaliação da Aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental. A perspectiva objetivista ou racionalista, apoiada no positivismo, separa o sujeito do objeto de conhecimento no estudo de uma realidade. A partir das análises e discussões sobre a avaliação da aprendizagem com os professores pesquisados, foi possível verificar que a avaliação, numa perspectiva crítica e formativa nos anos iniciais do ciclo de aprendizagem, embora ainda existam posturas de concepções de avaliação racionalista e somativa, quando alguns docentes valorizam mais as medidas dos resultados de provas e testes, como único instrumento avaliativo, do que os processos que acompanham o desenvolvimento do aluno durante todo o processo de ensino.

Em nossa sociedade, de acordo com Celestino (2012, p. 04),

É comum às pessoas entenderem que não se pode avaliar sem que os estudantes recebam um valor por sua produção, ou seja, avaliar, para o senso comum, aparece como sinônimo de medida, de atribuição de um valor em forma de nota ou conceito. Entretanto, é possível concebermos uma avaliação cuja vivência seja marcada pela lógica da inclusão, do diálogo, da construção da autonomia, da mediação, da participação, da construção da responsabilidade com o coletivo. Tal perspectiva de avaliação alinha-se com a proposta de uma escola mais democrática, inclusiva, que considera as infindáveis possibilidades de realização de aprendizagens por parte dos estudantes.

Pires (2017) acredita que a trajetória da avaliação escolar está ligada a um processo seletivo que se volta para trazer benefícios a um segmento da sociedade. Os dados analisados permitem afirmar que a implantação do ciclo de aprendizagem gerou uma nova postura docente em relação à avaliação da aprendizagem, onde observa-se que há um esforço coletivo dos professores para romper com a concepção da avaliação racionalista e somativa, baseada somente em notas resultantes de testes e provas.

Diante dos pontos abordados, torna-se evidente que os estudos realizados entre os anos de 70 e 80, o modelo tecnicista apresentava um potencial imenso nas construções do âmbito acadêmico, salientando o ponto de vista de cunho positivista de avaliação. Vale destacar que, nessa época, as inquietudes dos pesquisadores pautavam-se a respeito das especificações da execução avaliativas no espaço escolar. No período que corresponde 1990, os receios existentes por parte dos pesquisadores, transpassou das ações avaliativas aplicadas na escola, a explanação relacionada às indagações referentes às ideias, compreensões, princípios e conjecturas da avaliação.

Período esse que foi marcado pela escassez de referenciais teóricos originários do Brasil e que abordassem à avaliação, onde a maioria desses referencias, tratava-se de autores e produções estrangeiras. Porém, compreende-se como um ponto superado entre os períodos de 2000 a 2008, posto em vista o estudo realizado por Uler (2010) o qual põe em evidência que os estudos realizados, encontra-se referenciais teóricos de ambas as nacionalidades. Diante dos fatos abordados, foi notória a constante presença de uma dinâmica teórica ao qual direcionava a uma preponderância para um tratamento livre e mútuo no âmbito da avaliação da aprendizagem.

O estudo de Andrade (2016) parte do pressuposto que as questões relacionadas ao ensino de leitura não estão presentes nas pesquisas acadêmicas e nos debates educacionais no contexto brasileiro. A autora sinaliza que esse campo de investigação é profundo, especialmente quando se relaciona com o desempenho limitado dos alunos da educação básica. Essa perspectiva impulsiona programas governamentais que tentam garantir a qualidade na educação, na compreensão da autora. As avaliações, a nível de testes e avaliações externas, como a Provinha Brasil, irão atuar como uma mediação pedagógica capaz de diagnosticar os níveis de alfabetização dos alunos do segundo ano do ensino fundamental.

O estudo trata da investigação sobre o alcance do objetivo geral da Provinha Brasil, sua organização e execução. Assim, a autora se propôs a identificar quais as concepções de leitura de professoras do segundo ano do ensino fundamental. Baseando-se, principalmente nas ideias de Moscovici e Koch e Elias, Andrade (2016) investigou múltiplos sujeitos participantes da pesquisa, como supervisoras, professoras e diretoras.

O campo de estudo foi uma escola rural da rede municipal de ensino no interior da Paraíba, região agreste. A autora pesquisa também como a Provinha Brasil influencia o planejamento didático, tendo em vista que há os aspectos profissionais e de metas que são postas para o corpo docente. As representações sociais das professoras sobre as supervisoras educacionais é outro aspecto investigado.

Aproximamo-nos da referida pesquisa, contudo, nos distanciamos quando não propomos um estudo sobre os efeitos retroativos da Provinha Brasil no fazer docente, mas pretendemos discutir as concepções avaliativas que modulam a prática pedagógica, o clima escolar, a didática e os processos de ensino no segundo ano do ensino fundamental. Nesse sentido, convergimos com Andrade (2016) quando apresenta a necessidade de incluir diversos profissionais da escola para compor os sujeitos participantes da pesquisa. Acreditamos, assim como a autora, que há uma rede – social em seu sentido mais restrito – que sustenta as formas que a avaliação é pensada. Assim, professores, equipe pedagógica e pais são considerados sujeitos importantes que participam ativamente nos processos de avaliação.

Conforme Andrade (2016), em relação às professoras, não há um efeito retroativo da Provinha Brasil capaz de mobilizar um fazer pedagógico que seja centrado nessa avaliação. Para as professoras investigadas, a Provinha Brasil é uma avaliação que se distancia da concepção decodificadora de leitura. Há uma contradição, segundo a autora,

pois, após analisar a Provinha Brasil, a decodificação está presente em 75% das questões postas na avaliação externa.

Para as supervisoras, há um efeito retroativo da Provinha Brasil que orienta o planejamento, as práticas, a didática e todo conjunto de assistência às professoras. A orientação pedagógica das supervisoras assenta-se na necessidade de criação de projetos capazes de repensar o ensino, priorizando os resultados da Provinha Brasil. Tais projetos envolvem o incentivo à leitura. Outro ponto indicado pelas supervisoras em sua ação pedagógica é de orientar as professoras para que a metodologia e o currículo da Provinha Brasil sejam postos nas aulas de modo efetivo.

De modo contraditório e ambíguo, a Provinha Brasil exerce um efeito retroativo sobre a escola, em menor ou maior grau. Isso porque o sistema de avaliação externo é capaz de demandar certas questões curriculares, pedagógicas e institucionais que visibilizam ou invisibilizam a escola. Assim, obter uma boa pontuação na Provinha Brasil é motivo de mensurar o trabalho desenvolvido pela escola, de forma que há uma mobilização da comunidade escolar para que essa pontuação seja alta.

Já a pesquisa realizada por Thomas (2016) trata da leitura na alfabetização, focando no desempenho de estudantes na Provinha Brasil. Para a autora, a Provinha Brasil é um instrumento de avaliação que visa verificar habilidades de leitura de estudantes no início e no final do segundo ano do ensino fundamental. É uma prova de língua portuguesa composta por vinte questões, das quais onze são voltadas para a leitura. As escolas preocupam-se com essa avaliação externa e empenham-se para que o desempenho dos estudantes seja satisfatório.

Em relação aos propósitos e formato, a Provinha Brasil recebe algumas críticas. Uma delas é que as escolas não têm opção de realizar ou não a prova. É algo imposto e que não teve a discussão com as escolas. Thomas (2016) realiza uma pesquisa-ação de abordagem quanti-qualitativa e interpretativista, visando colaborar com as pesquisas que tratam de avaliação e de aprendizagem da leitura. A pesquisa foi realizada em um município do oeste do Paraná em uma escola pública. Primeiro a autora faz um levantamento quanto ao desempenho acadêmico obtivo na Provinha Brasil. Ela mapeia quais estudantes dominam a leitura, no segundo ano do ensino fundamental, e quais necessitam ainda aprender. Em seguida, a autora propõe um projeto de mediação didático-pedagógica, com vistas a focalizar o ensino dos descritores não dominados pelos alunos.

Thomas (2016) se preocupa em compreender se o projeto de mediação didático-pedagógica contribui para uma aprendizagem eficaz em relação à Provinha Brasil. A investigação parte dos dados coletados no primeiro teste (Provinha Brasil) e em outro momento, após a intervenção pedagógica, no segundo teste. O projeto é elaborado com metodologias e materiais que priorizam uma aprendizagem baseada na pedagogia de competências.

Thomas (2016) parte de uma concepção interacionista de leitura, onde a aquisição do conhecimento se dá pela interação entre os sujeitos, bem como a relação desses sujeitos com o meio social, cultural e histórico onde se situam. É nesse sentido que, ao final da pesquisa, a autora conclui que o ensino de leitura envolve uma compreensão, especialmente dos professores, que situa a relação de aprendizagem como algo sistemático, processual e com tempo próprio. A heterogeneidade e diversidade da sala de aula é uma condição para uma experiência plural que pode levar a um ensino efetivo e significativo.

A autora busca experimentar, junto aos alunos, uma relação pedagógica capaz de transcender os muros da escola. Acredita que a história familiar e social dos estudantes são variantes que devem ser considerados no ensino da leitura, uma vez que essa interação é própria de uma aquisição do conhecimento capaz de organizar os saberes dos estudantes.

Ainda, segundo Thomas (2016), a avaliação repensada pela intervenção pedagógica realizada, deve contemplar conteúdos que são trabalhados desde o primeiro ano, visto que o processo de alfabetização é concretizado em um trajeto de tempo próprio do aluno. O processo de escolarização, muitas vezes, não compreende esse tempo do aluno e acaba esquecendo de suas dificuldades. Assim, a avaliação contribui para identificar as dificuldades, que devem ser tratadas com metodologias capazes de resgatar a interação do estudante com o seu meio.

Para finalizar, a autora propõe que as metodologias do ensino de leitura sejam sempre atualizadas, considerando essas dificuldades e não sendo algo estático. O processo de leitura como algo dinâmico e interacionista não consegue ser desenvolvido se as dificuldades dos estudantes não forem levadas em consideração. Assim, metodologias e materiais de intervenção serão eficientes à medida que consideram os alunos e suas relações com o mundo.

A pesquisa de Caetano (2016) é um estudo sobre o processo de ensino e aprendizagem de matemática no segundo ano do ensino fundamental. A pesquisa foi realizada no interior de São Paulo em uma escola pública e interessou-se pelas atividades de ensino, a mediação pedagógica e os processos interativos na sala de aula. Apoiando-se nos pressupostos teóricos da psicologia histórico-cultural, a pesquisa parte da compreensão da mediação semiótica que permite o processo de constituição humana. Assim, ao tratar do aprendizado escolar, a autora utiliza essa lente teórico-metodológica.

A metodologia usada por Caetano (2016) foi a abordagem micro genética, que se caracteriza pelo exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, assim como compreende as relações intersubjetivas e as condições sociais que influenciam a situação e atuação dos sujeitos, relevando os acontecimentos. A autora usou a observação de campo como técnica de coleta de dados.

Para melhor compreender o objeto de pesquisa, a autora realizou vídeo gravações das aulas de matemática durante três meses. Dessas vídeo gravações, oito episódios foram escolhidos em uma sequência de quatro grupos. Do primeiro ao terceiro episódio, a sequência didática foi analisada. Os episódios quarto e quinto tratam de aulas avulsas, mas com o mesmo conteúdo abordado. Nos episódios sexto e sétimo também são aulas avulsas que utilizam apostilas. Já o último episódio trata-se da aplicação da Provinha Brasil.

Caetano (2016) destaca que as atividades de ensino propostas são fundamentadas no programa de formação desenvolvido pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e as apostilas são material adquirido pelos gestores. Em relação à eficácia do material aplicado, o sucesso ou não, depende da construção de ancoragem nos conhecimentos advindos de experiências anteriores e da concretização da aprendizagem de outras situações, do entendimento explícito sobre o que é solicitado como aprendizagem, da elaboração de estratégias eficazes. A autora afirma que o material concreto sozinho é um produto que não garante a aprendizagem por si só. Assim, é preciso um esforço docente para contextualizar e tomar uma didática e metodologia capazes de respeitar as experiências discentes.

Ainda para Caetano (2016), é preciso repensar a avaliação em larga escala, pois ela se torna um instrumento que engessa a prática docente. A promoção do aprendizado é um fator que deve ser levado em consideração no planejamento. Requer, portanto, uma

reorientação na formação inicial e continuada de professores capaz de possibilitar uma compreensão mais diversa dos processos de ensinar e aprender.

### 1.5 PROBLEMA DA INVESTIGAÇÃO

Diante do contexto avaliado, é perceptível que, mesmo embora o sistema de avaliação brasileira apresentar em seu contexto uma evolução positiva desde sua criação, há a necessidade de maiores debates para que seja possível a manifestação de alguns impasses e generalizações existentes nos resultados do Saeb e do Ideb dissipados pelo Inep.

Dessa maneira, pode-se afirmar a necessidade que há de melhor analisar as informações essenciais no contexto do desempenho estudantil e do contexto intraescolar e extraescolar os quais o sistema de avaliação nos proporciona. Isso em razão da análise e utilização especificamente de informações, deva servir como instrumentos de base e norte no aperfeiçoamento das políticas educacionais sentido a universalização da qualidade do ensino, sendo esses direitos pertencentes a todos os indivíduos.

O problema da pesquisa surgiu a partir das dúvidas existente sobre quais tipos de avaliações utilizarem em sala de aula durante as discussões acerca dos planejamentos didáticos nas disciplinas aplicadas a turma do 2º ano do ensino fundamental, relacionado à quais aspectos caracterizam as práticas avaliativas no cotidiano escolar desses alunos.

A avaliação no âmbito escolar trata-se de uma realidade educativa a qual é responsável de diversos conflitos, bem como dificuldades, em razão da sua complexidade vista por todos os integrantes que compõe o ambiente escolar. Em seu contexto, a avaliação, por muitas vezes, é motivo de inquietações para professores quanto para os alunos. Contudo, o processo de avaliar é uma ferramenta indispensável em todos os métodos da educação tornam-se necessários ao longo do processo educativo, do contrário, não haveria cabimento o número elevado que há de pesquisas e estudos referentes à temática abordada.

A partir do nosso breve estado da arte, compreendemos que a avaliação da aprendizagem no segundo ano do ensino fundamental é um processo dinâmico, que não se faz de modo pontual e que necessita de planejamento, didática, metodológica e, acima de tudo, uma perspectiva epistemológica sobre o ato de avaliar.

Reiteramos a necessidade de se entender a avaliação como um ato pedagógico possível de fornecer um levantamento sobre a situação de aprendizagem dos estudantes. Conseguimos, pois, ao avaliar, entender o que foi conquistado, adquirido e construído, bem como aquilo que necessita de intervenção.

A avaliação, por si só, é um instrumento que mediatiza a relação professor e aluno. Mas, ao compreendermos que a aprendizagem é uma situação complexa, intersubjetiva e relacional, a avaliação ganha uma dimensão de oportunidade pedagógica para rever não somente a aprendizagem, mas o próprio ensino.

Ora, como mostram as pesquisas no nosso estado da arte, é preciso ir além do que demanda as avaliações externas. Se a aprendizagem for baseada e sustentada apenas no que demanda as avaliações externas, o trabalho docente torna-se uma ação de treinamento e sua metodologia passa a ser pensada apenas na pedagogia de competências. Não é essa a visão sobre os estudos acerca da avaliação em uma perspectiva crítica.

Avaliar é um processo político quando leva o professor a repensar sua prática e no currículo. A serviço de quem se ensina? Para que se ensina? Porque se avalia pensando nos processos avaliativos externos. São questões que revelam o trabalho docente e suas intencionalidades.

A avaliação tornou-se um instrumento de regulação do Estado que, muitas vezes, pretende mensurar a qualidade do ensino. O binômio meta-escola é uma das marcas das propostas de avaliação por parte do Estado. Assim, as escolas são mobilizadas e incentivadas a um ensino que se volte para consecução de metas e melhoramento dos índices de avaliação. Kemiak (2011) afirma que a avaliação em larga escala existe para responsabilizar e culpar professores e alunos pelos resultados. Infelizmente ela perdeu seu sentido de apontar as ausências e as formas de intervenção para melhorar o trabalho pedagógico.

Fato é que, muitas crianças concluem sua escolarização sem estarem alfabetizadas (BRASIL, 2014). Isso é algo grave e nos faz repensar sobre como a escola está lidando com as demandas das avaliações externas – ou mesmo em série – e ao mesmo tempo se preocupam com uma educação de qualidade que não seja pautada nas metas e nos índices de avaliação.

Ora, parece que avaliações externas geram tensões e conflitos no ambiente escolar que vão desde a competitividade entre os professores – e que reverberam nos estudantes

– até mesmo no planejamento, que começa a ser não mais orientado nas necessidades curriculares, mas no treinamento para uma boa avaliação. São os efeitos da avaliação.

A avaliação deve ser problematizada. Precisamos considerar suas limitações, seus objetivos, suas formas de diagnóstico, seus efeitos no aluno, no professor e na escola como um todo. Correia (2003) e Lanzoni (2004) mostram que os efeitos e influências de avaliações são sentidos no currículo, na metodologia, na visão de ensino e de aprendizagem, impactando a relação professor e aluno. Os autores consideram que a avaliação apresenta efeitos que devem ser investigados em seus contextos.

Toda a comunidade escolar é atingida pelos efeitos da avaliação: escolas são cobradas pelo Estado, demandando uma educação voltada para resultados; professores tornam-se responsáveis pelos resultados, principalmente quando são resultados negativos; gestores, supervisores são também cobrados quando são solicitados a intervirem no cotidiano escolar com a organização do ensino pautado nos resultados; e os pais também são cobrados quando se exige intenso acompanhamento nos estudos, não como forma de participação na vida estudantil dos filhos, mas como vigilantes das deficiências educacionais. É uma lógica perversa e voltada para o mercado, para o neoliberalismo.

Todo o modelo de avaliação passa a atender essas demandas. E por isso mesmo é preciso investigar como essas concepções atravessam o fazer docente. Isso implica em conhecermos as formas de avaliação que são sustentadas no segundo ano do ensino fundamental. Uma dessas formas de avaliação é a formativa.

A avaliação formativa é fundamentada nos processos contínuos da aprendizagem. Importa a educação como processo e como meio de produção do conhecimento. Ainda na avaliação formativa se consideram os meios didáticos e metodológicos da construção do conhecimento. Hadji (2001) diz que esse tipo de avaliação deve fazer parte do cotidiano dos professores e alunos, compreendo que faz parte da formação plena e nunca pontual.

Outra forma de avaliação é a somativa. Essa avaliação se compromete em descrever e perceber o quanto que o aluno aprendeu e o que ele é capaz de realizar em um dado momento. É uma avaliação que hierarquiza, seleciona, orienta e certifica. Ela é própria das avaliações externas e bem próxima das intencionalidades pedagógicas do mundo do trabalho (SANTOS, 2008b).

## 1.6 PERGUNTAS DA INVESTIGAÇÃO

Qual o modelo da avaliação no segundo ano do ensino fundamental no dia a dia da escola.?

- ✓ Quais as concepções teóricas dos docentes sobre a avaliação?
- ✓ Quais as concepções de professores, pais e equipe pedagógica acerca do modelo de avaliação de aprendizagem realizada na escola.?
- ✓ Como se dá a Cultura da Escola expressa em seu ambiente no período da avaliação.?
- ✓ Quais as tensões e conflitos no processo de avaliação da turma estudada?
- ✓ Como os docentes fazem para diagnosticar as aprendizagens e necessidades dos seus alunos?

### 1.6.1 Pergunta Norteadora

A partir disso, apresentamos a pergunta norteadora desse estudo:

De qual maneira é realizada a avaliação da aprendizagem em uma turma de segundo ano do ensino fundamental em uma escola do município de Arcoverde-PE e em que medida a prática do professor contempla a abordagem formativa e somativa?

## 1.7 OBJETIVOS

Segundo Creswell (2007), os objetivos de uma pesquisa qualitativa determinam a operacionalização da investigação, garantindo rigor e objetividade ao que se pretende conhecer. Os objetivos devem assim, ter elementos que evidenciem a importância da pesquisa.

### 1.7.1 Objetivo Geral

Analisar o modelo de avaliação da aprendizagem em uma turma de segundo ano do ensino fundamental em uma escola do município de Arcoverde-PE e as tensões e conflitos que emergem desse processo no âmbito de uma avaliação formativa e somativa do ensino fundamental.

### 1.7.2 Objetivos Específicos

- ✓ Identificar o modelo da avaliação no segundo ano do ensino fundamental no dia a dia da escola.
- ✓ Identificar as concepções teóricas dos docentes sobre a avaliação.
- ✓ Compreender as concepções de professores, pais e equipe pedagógica acerca do modelo de avaliação de aprendizagem realizada na escola.
- ✓ Identificar a Cultura da Escola expressa em seu ambiente no período da avaliação.
- ✓ Identificar as relações e conflitos no processo de avaliação da turma estudada.
- ✓ Identificar o processo que os docentes usam para diagnosticar as aprendizagens e necessidades dos seus alunos.

### 1.8 JUSTIFICATIVA

Primeiramente, a pesquisa é sempre uma continuação entre as experiências cotidianas de um sujeito pesquisador e determinada realidade. Por isso, uma pesquisa apresenta sempre sua intencionalidade pessoal. Nesse sentido, o lugar de fala da pesquisadora deste estudo é enquanto uma pesquisadora que é professora. Quão importante é para quem está exercendo a docência experimentar a pesquisa da sua realidade, do seu cotidiano, dos fenômenos que envolvem a produção de sentidos e significados de um contexto específico. Isso é uma motivação de estímulo que leva a docente pesquisadora a sempre reconhecer seu lugar de pesquisadora docente. De modo particular, ser reconhecida como intelectual em seu meio é um prestígio epistêmico, que em nada se confunde com vaidade.

Sim, o pesquisador é referência entre seus pares, especialmente nas questões ligadas ao trabalho. Ser referência não é assumir uma posição superior, mas é estar aberto às possibilidades de diálogo, concordância, divergência e tensionamentos das posições de vista de uma análise.

A pesquisa também apresenta uma validade acadêmica quando propõe inovações e caminhos teóricos e metodológicos outros. Sabemos que a realidade das grandes cidades é uma realidade diferente, academicamente, das cidades de interior. Então, produzir uma pesquisa acadêmica em uma cidade de interior é sempre uma contribuição para repensamos as posições geopolíticas do conhecimento. Ainda mais quando a pesquisa se ocupa de uma visão particular sobre um fenômeno.

Academicamente, nossa pesquisa contribui para pensarmos os modelos de avaliação. Mas sua originalidade reside no fato de investigarmos as tensões e conflitos que emergem dos processos avaliativos, colocando a escola como um campo de disputa de poder, de visões e de institucionalização de processos educativos. Assim, pesquisar a escola como uma instituição com clima própria e particular e que tem nesse clima influência dos processos de avaliação é uma contribuição singular para as pesquisas em avaliação.

Socialmente, a importância desse estudo se deteve em propomos mudanças significativas na educação pública. Se a escola pública deveria ser referência para um ensino de qualidade, ainda mais ela é alvejada como uma instituição social pública precária, dada a pouca importância dos órgãos do Estado. Assim, justificamos socialmente a pesquisa com a preocupação de pensar uma educação pública de qualidade.

## **Capítulo II**

### **MARCO TEÓRICO**



## CAPÍTULO II – MARCO TEÓRICO

O marco teórico aqui presente, irá apresentar notas críticas sobre o sistema de avaliação no Brasil, bem como alguns apontamentos legislativos sobre ele. Mencionara a avaliação e os critérios de avaliação com base na PCN. Em relação as modalidades de avaliações serão abordadas os seus tipos, formativos e somativos. Partindo em seguida para a cultura, reflexões e modelos culturais de organização. No que diz respeito a família e escola, será discutido de forma breve sobre essa relação de interdependente e influência nas concepções sobre avaliação, e como essa interdependência pode ser uma ferramenta para superar as logicas avaliativas da família e da escola.

### 2.1 AVALIAÇÃO: NOTAS SOBRE UMA COMPREENSÃO CRÍTICA

Em meio as mais diversas categorias de avaliação, a avaliação da aprendizagem corresponde o mais sucedido em exploração, do qual, até os anos 60, correspondia o principal tema investigado, onde no Brasil, somente 1 década depois, é que começaram a surgir mudanças nos objetos de avaliação. É inquestionável a inquietude por parte dos especialistas da área referente à necessidade de elucidar as definições da avaliação educacional na conjuntura do Brasil (BARRETO; PINTO, 2001).

As pesquisas que retratam o princípio das investigações relacionadas à avaliação da aprendizagem, reporta-se com seu início a partir do século XX, sendo esse o mesmo período em que a avaliação deu início aos seus desenvolvimentos, sendo instrumento de ação empregada à educação (DIAS SOBRINHO, 2003). O campo da psicologia ofertou grandes incentivos, fortalecendo os hábitos para a utilização de testes, bem como medidas, desenvolvido então por Robert Thorndike, da qual idealizava-se a busca na determinação de transformações nos comportamentos do indivíduo (BARRETO; PINTO, 2001).

Esse tipo de avaliação almejava a compreender os níveis da aprendizagem, sendo que as ferramentas utilizadas para essa medição, era a grande inquietação desses estudiosos, que no período dos anos 20 destinaram-se a um aprofundamento mais intenso, partindo da origem que o “caminho para a compreensão e aprimoramento da educação escolar é a compreensão do educando” (SOUSA, 1995, p. 44).

Os primeiros estudos realizados a respeito do estado da arte da avaliação da aprendizagem na educação básica foram realizados por Caldéron; Poltronieri, (2013), no período de realização de sua tese de doutoramento, recebendo como tema: Avaliação da aprendizagem: natureza e contribuições da pesquisa no Brasil no período 1980 a 1990. Esse estudo foi de suma importância pois, a partir dele, instaurou-se a linha de pesquisa em meio aos denominados estudos do estado da arte, e que pôde contar em meados de seu término, com as pesquisas elaboradas por Candau; Oswald (1995), Barreto; Pinto (2001) e Uler (2010).

As apurações realizadas durante os estudos dos autores anteriormente citados fundamentaram-se em demonstrar, como princípios fundamentais, as inquietações acerca dos níveis de conhecimento gerados no âmbito da avaliação educacional, dando ênfase na avaliação da aprendizagem. A maioria dessas pesquisas apresenta especificidade bibliográfica, o que possibilita ordenar sistematicamente através de um olhar crítico, os conhecimentos elaborados, estabelecendo precisões de espaço de acordo com cada área do conhecimento analisada por Castro (2004), Ferreira (2002), Therrien (2004) e Romanowski e Ens (2006).

Os estudos realizados por Uler (2010) evidenciam que as pesquisas realizadas pelos autores de sua pesquisa independiam da nacionalidade, o que Barreto e Pinto (2001), que nos estudos realizados no período de 1990 a 1998, deixaram claro a influência por parte de autores com referenciais estrangeiros, episódio esse que dá ênfase na escassez de estudos originais que retratem a temática abordada no Brasil. Outrossim, o tópico mais expressivo do estudo abordado, trata-se da transparência por termos investigativos, que mesmo embora existam vestígios de um pensamento que defenda o positivismo, ocorre uma ascendência de um movimento que busca análises, no campo acadêmico, revertido ao elevado reconhecimento das questões relacionadas à avaliação emancipatória, na qualidade de possibilidade aos paradigmas tradicionais e tecnicistas, contrapondo os fatos observados nos estudos de Sousa (1994) e Barreto e Pinto (2001), os indícios a predominância ao ponto de vista tecnicista de avaliação referente aos trabalhos desenvolvidos.

### 2.1.1 Avaliação de ensino e aprendizagem na legislação brasileira

O ordenamento do art. 24, inciso V, da Lei de número 9.394, encontra-se em vigência desde o dia 20 de dezembro de 1996 em interesse da avaliação do rendimento

escolar sob a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ao desenvolver dessa temática, observa-se que ela aborda a forma de como se conduz os estudos, as probabilidades de crescimento no percurso escolar, bem como aos estudos de recuperação, em determinadas maneiras:

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito; e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (BRASIL, 1996).

As demonstrações dos níveis de rendimento escolar tidas pelos estabelecimentos de ensino, representada pela Lei sob nº 5.692/71, visavam à compreensão da avaliação do que pôde ser aproveitado, bem como se deu o avanço acerca da frequência. A atual Lei não demonstra indícios ao mesmo conteúdo, do qual as explicações foi instrumento de concepção do Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica 05/97, a qual dedica-se aos cuidados sem proposta de normatização da Lei 13 nº 9.394/96. Alude-se na decisão a seguinte pronúncia: *“A verificação do rendimento escolar permanece, como nem poderia deixar de ser, sob a responsabilidade da escola, por instrumentos previstos no regimento escolar e observadas as diretrizes da lei [...]”*. Observa-se também informações as quais, corroborando a antiga Lei, que as análises acerca do rendimento escolar não devem abranger o aproveitamento e assiduidade, afirmando-o na seguinte forma:

Este entendimento é substituído pelo que separa “verificação do rendimento” e “controle de frequência”. A verificação se dá por meio dos instrumentos próprios, busca detectar o grau de progresso do aluno em cada conteúdo e o levantamento de suas dificuldades visando à sua recuperação. O controle de frequência contabiliza a presença do aluno nas atividades escolares programadas, das quais está obrigado a participar de pelo menos 75% do total da carga horária prevista (BRASIL, 1996).

Em referência ao ponto de vista da avaliação incluída nessa lei, tendo por exemplo decisões por parte do Conselho Nacional de Educação, conclui-se o destaque dado a avaliação como método que visa identificar o nível da evolução do estudante em cada tópico abordado, como explica a CNE/CEB nº 05/97. Por uma perspectiva mais extensa, não focando apenas na avaliação como sendo uma ferramenta identificadora de

compreensão de conteúdo, a decisão por parte do CNE/CEB nº 12/97 diz que: *“Estudo e avaliação devem caminhar juntos, como é sabido, onde está – a avaliação – é o instrumento indispensável, para permitir que se constate em que medida os objetivos colimados foram alcançados”*. Nessa mesma decisão é evidente o propósito de não fazer junção à avaliação a uma posição de aprovação, em que aponte contribuições acerca do desenvolvimento ou retenção do estudante em questão, como propõe a passagem a seguir:

[...] é importante assinalar, na nova lei, a marcante flexibilização introduzida no ensino básico, como se vê nas disposições contidas nos artigos 23 e 24, um claro rompimento com a “cultura da reprovação”. O norte do novo diploma legal é a educação como um estimulante processo de permanente crescimento do educando – “pleno desenvolvimento” – onde notas, conceitos, créditos ou outras formas de registro acadêmico não deverão ter importância acima do seu real significado. Serão apenas registros passíveis de serem revistos segundo critérios adequados, sempre que forem superados por novas medidas de avaliação, que revelem progresso em comparação a estágio anterior, por meio de avaliação, a ser sempre feita durante e depois de estudos visando à recuperação de alunos com baixo rendimento (BRASIL, 1997).

Assim, a avaliação, para a legislação brasileira, tem como função central a observação acerca de como se dá o funcionamento do aluno no âmbito escolar, objetivando o aperfeiçoamento. São esperados meios que ofertem a maleabilidade nos métodos de ordenação e desenvolvimento do estudante, progresso nas séries por intermédio de análise do conhecimento, bem como o que se aproveitou nos aprendizados completados em triunfo.

No que diz respeito às concepções regulares da avaliação, perante a Lei e as decisões analisadas, pode-se observar menções presentes num momento anterior, dando ênfase para que a avaliação seja ininterrupta e abundante, preponderando os desfechos alcançados ao longo do semestre vigente. No que concerne às metodologias de avaliação, permite-se compreender que competirá ao educando estabelecer o que será empregado, tendo em vista que ao mesmo, de acordo com o art. 13, inciso III, a responsabilidade de tratar e administrar os aprendizados dos estudantes. Contudo, nessa o art. 9º, inciso VI, menciona-se a obrigação da União em *“assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”* (BRASIL, 1996).

Essa obrigação, em meio a educação das séries fundamental e médio, materializa-se mediante ao SAEB, tratando-se do ensino médio cita-se o ENEM. O planejamento

exposto nessa metodologia avaliativa, aprovado por meio do poder executivo federal, arrematado por estados e municípios, apresenta aptidão de indução ou até adequar o currículo escolástico, como resultado, a familiaridade que o educando demonstra com o recurso processo de aprendizagem de seus estudantes.

A influência existente nas provas e/ou exames, projetados e sobreposto através de uma esfera externas ao âmbito escolar, de normatização dos recursos escolares, onde incorpora-se avaliação, muito possivelmente intervém a ligação que o educando determina com o sistema de aprendizagem dos estudantes. Revele-as ainda que, em meio às Leis nº 9.394/96 e nº 5.692/71, calcula-se a exigência do ambiente escolar e dos educandos assegurarem ensinamentos que restabeçam conteúdos aos estudantes que apresentem atraso escolar. Pode perceber os acordos tidos a respeito entre os art. 12, 13 e 24, incisos V, IV e V, na devida ordem. A decisão do CNE nº 5/97, aborda a temática:

Os estudos de recuperação continuam obrigatórios, e a escola deverá deslocar a preferência deles para o decurso do ano letivo. Antes, eram obrigatórios entre os anos ou períodos letivos regulares. Esta mudança aperfeiçoa o processo pedagógico, uma vez que estimula as correções de 10 Considerações sobre possíveis impactos integram os textos de Freitas (2002) e Sousa (1997). 15 curso, enquanto o ano letivo se desenvolve, do que pode resultar apreciável melhoria na progressão dos alunos com dificuldades que se projetam nos passos seguintes. Há conteúdos nos quais certos conhecimentos se revelam muito importantes para aquisição de outros com eles relacionados. A busca da recuperação paralela se constitui em instrumento muito útil nesse processo (artigo 24, inciso V, alínea “e”). Aos alunos que, a despeito dos estudos paralelos de recuperação, ainda permanecem com dificuldades, a escola poderá voltar a oferecê-los depois de concluído o ano ou período letivo regular, por atores e instrumentos previstos na proposta pedagógica e no regimento escolar (BRASIL, 1997).

Ainda que a legislação não demonstre, em meio aos seus termos, esclarecimentos referentes aos princípios que constituem a resolução do agrupamento de normas nela presente, torna-se provável esclarecer pontos de vistas de avaliação a qual regulou sua concepção através da observação em seus artigos diversos.

É possível observar que, no decorrer dos tempos, aconteceram modificações relativas ao parecer de avaliação implícita à legislação, a princípio, numa lacuna de tempo estimado, uma análise da performance do estudante, o qual buscava ser imparcial e lógico, fundamentado na apuração sobre acertos e erros expostos aos conteúdo das provas e exames; adiantes, a avaliação da aprendizagem como sendo uma metodologia de análise

as desempenho do estudante, fundamentado em parâmetros apresentados nos propósitos esperados, o qual necessita ser exercido de maneira ininterrupta .

A avaliação tinha como propósito, anterior a lei de 1961, ser classificatória. Em 1971 lhe foi atribuída à incumbência de retro informação. Nessa perspectiva, as Leis sob números 5.692/71 e 9.394/96, presumem meios como recuperação e probabilidade ao progresso no percurso escolar, objetivando frisar a avaliação como forma de auxílio aos conhecimentos dos estudantes.

Os entendimentos acerca da avaliação ressaltam em sugestões e técnicas que se posicionem em função da aprendizagem dos estudantes, acabando com o propósito básico de atender à escolha de desenvolvimento ou retenção dos estudantes de série em série, expondo o ponto de vista do andamento nas finalidades da avaliação, influente no âmbito escolar, prevalecendo na legislação até o período de 1970. Por esse ângulo, obriga-nos a repensar as metodologias aplicadas e organizadas no âmbito escolar.

Diante dessas perspectivas, convém ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sob número 9.394/96, presume possibilidades à sistematização do trabalho que especificam, em sua conjuntura, a inserção de métodos de assistência eventualmente qualificados de atender ao modelo mais oportuno no sistema de expansão do estudante, como afirma o art. 23:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).

Os estudos que se dirigem as análises do ambiente escolar, com destaque as que tratam a avaliação da aprendizagem, bem como as práticas escolares vigentes, comumente, dispõem de traços de diretrizes passadas. As confirmações tidas na nessa pesquisa em que falam da necessidade de reflexões por parte da escola, na organização de cunho administrativo e pedagógico, as fundamentações definidas em vigência, não concretizam-se no que diz respeito à avaliação da aprendizagem, onde a datar dos anos de 1970, indicam finalidades que apontam a aptidão educativa da avaliação, decaindo a relevância a sua natureza classificatória, estimulando a busca a efetivação de aplicabilidades centrais da avaliação, aptas de propiciar significados no sistema que trata o ensino e de aprendizagem.

### 2.1.2 A Avaliação Através dos PCN

Desde o período de 1200 A.C que a avaliação faz parte das sociedades, sendo na China que transformou a ferramenta avaliar através do modelo de exames como forma de determinar a classe social. Porém, somente no século XVII a avaliação começou ser utilizada no âmbito escolar. Durante quase todo o período do século XX, no Brasil a avaliação tem suas especificidades como sendo taxativa e classificatória, sendo as últimas décadas responsáveis pela especificidade democratizadora, ofertando oportunidade de o docente empregá-la como instrumento em meio ao processo de educação (SANTOS, 2008a).

A avaliação precisa ter suas concepções como sendo um composto de ações reguladas e que tenham o objetivo de alcançar os níveis de informações obtidas pelos estudantes, qual forma ele adquiriu tais conhecimentos, bem como as condições ofertadas. A fim de que haja resultados positivos diante desse processo de ensinamento, cabe uma análise intensa para que se possam obter informações acerca dos pontos que necessitam correções e que, com a atuação pedagógica aconteça uma educação hábil e positiva. A avaliação também tem em sua estrutura funcionalidades que servem como metodologia para que o docente possa verificar e analisar seus métodos educacionais, favorecendo para que os estudantes possam perceber seu progresso, suas dificuldades e quais seriam as melhores maneiras de aprendizado que entrassem como forma positiva durante o ano letivo (BRASIL, 1998).

Dessa forma, percebendo tais fatores, os estudantes adquirem a chance de determinar quais pontos necessitam de ampliação na aprendizagem, acreditando que, a partir desse reconhecimento, as percepções acerca de novas possibilidades de conhecimentos podem aflorar.

A avaliação da aprendizagem: seu papel é de indicador do estágio em que se encontra o estudante, fornecendo elementos sobre o processo e não sobre os resultados. Nesse sentido, a avaliação formativa, contínua, de acompanhamento, que fornece subsídios valiosos para o professor e para os alunos, deve ser privilegiada (OCNEM, 2006. p.143).

Os PCN ainda falam que, no processo de avaliação dos estudantes, é preciso buscar informações relacionadas à quais modelos de conhecimentos foram formados, bem como replicar questões a respeito do que os estudantes adquiriram diante aquele método de ensino e o que poderia ser melhorado. Em se tratando das produções feitas pelos estudantes, devem-se ofertar informações precisas e coerentes a fim de que o mesmo

possa progredir em métodos que favoreçam sua aprendizagem, levando em consideração que a avaliação não se trata de um quesito unilateral ou monológica, mas sim dialógica, de acordo com os termos de Bakhtin (1953/4).

Os PCN apresentam como métodos condutores para avaliação:

A perspectiva de cada momento da avaliação deve ser definida claramente, para que se possa alcançar o máximo de objetividade; considerar a diversidade de instrumentos e situações, para possibilitar, por um lado, avaliar as diferentes capacidades e conteúdos curriculares em jogo e, por outro lado, contrastar os dados obtidos e observar a transferência das aprendizagens em contextos diferentes; utilização de diferentes códigos, como o verbal, oral, o escrito, o gráfico, o numérico, o pictórico, de forma a se considerar as diferentes aptidões dos alunos (BRASIL, 1998).

Levando em consideração tais cuidados, o docente pode efetivar suas avaliações através de:

Observação sistemática - acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos, utilizando alguns instrumentos, como registro em tabelas, listas de controle, diário de classe e outros; análise das produções dos alunos - considerar a variedade de produções realizadas pelos alunos, para que se possa ter um quadro real das aprendizagens conquistadas; atividades específicas para a avaliação - garantir que sejam semelhantes às situações de aprendizagem comumente estruturadas em sala de aula (BRASIL, 1988).

Os PCN ainda destacam que as incumbências referentes ao processo de avaliação devem ser compartilhadas entre todos os membros que compõem o núcleo escolar pedagógico. *"Delegá-la aos alunos, em determinados momentos, é uma condição didática necessária para construção de instrumentos de autorregulação para as diferentes aprendizagens"* (BRASIL, 1996, p. 86).

Além desse aprendizado ser, em si, importante, porque é central para a construção da autonomia dos alunos, cumpre o papel de contribuir com a objetividade desejada na avaliação, uma vez que está só poderá ser construída com a coordenação dos diferentes pontos de vista tanto do aluno quanto do professor (BRASIL, 1996, p. 86).

Dessa maneira, é notável que a avaliação impõe parâmetros precisos, os quais possibilitem a verificação das questões que necessitam serem avaliadas. Torna-se indispensável determinar possibilidades de aprendizagem dos estudantes como resultado do ensino, expondo-os em meio aos objetivos dos princípios de avaliação

sugeridos, igualmente na determinação do que será levado em conta como confirmação da aprendizagem.

### 2.1.3 Critério de avaliação dos PCN

Como critério para avaliação, torna-se essencial que se estabeleça quais os propósitos almejados, acreditando-se que, através desses critérios definidos, os métodos usados nas práticas educativas tornam-se mais eficazes. De acordo com os PCN (1998), são tidos como critérios de avaliação o que é considerado essencial ao aprendizado, bem como os objetivos do que é possível aprender, sendo assim, leva-se em consideração diante do processo de avaliação, os indicadores que possam indicar qual forma de avaliação foi realizada, destacando também que, os mesmos critérios utilizados em alunos diferentes podem apresentar respostas diferentes, sendo elas positivas ou não.

Por esse ângulo, pode-se perceber que os critérios avaliativos necessitam serem vistos como uma ferramenta extremamente essencial no final do período vivenciado, a fim de que se possa realizar análises acerca dos progressos tidos, levando em consideração seus métodos utilizados e as respostas individuais de cada aluno participante nesse processo. Vale lembrar que os déficits existentes necessitam de uma análise através de uma visão sistêmica que possa levar ao questionamento da prática aplicada, como dos procedimentos didáticos, tendo em vista que isso são ferramentas que requer constante avaliação (OCNEM, 2006).

Ainda sobre os critérios de avaliação, podemos destacar:

As expectativas de aprendizagem, considerando objetivos e conteúdos propostos para a disciplina, ou para o curso, ou para o ciclo; a organização lógica e interna dos conteúdos; as particularidades de cada momento da escolaridade e as possibilidades de aprendizagem decorrentes de cada etapa do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social em uma determinada situação, na qual os alunos tenham boas condições de desenvolvimento do ponto de vista pessoal e social • as experiências educativas que os alunos devem ter acesso e são consideradas essenciais para o seu desenvolvimento e socialização (BRASIL, 1998).

Os critérios de avaliação carregam consigo ferramentas primordiais em sua conjuntura, sendo responsáveis pela explicação relativa às perspectivas que traz a aprendizagem, levando em consideração finalidades e conteúdos designados em cada ciclo, sua composição lógica, bem como a particular dos conteúdos e de cada fase escolar, as probabilidades de aprendizagem resultante de cada ciclo da evolução cognitiva, afável

e social em uma situação estabelecida, em que os estudantes possuam condições adequadas ao progresso evolutivo no seu ângulo de forma individual e social (LUCKESI, 2002).

O amoldamento dos critérios determinado sem meio aos parâmetros, bem como os indicadores especificados as ações que cada ambiente escolar se dispõe a efetivar, não pode parar na busca de um objetivo central que prime pela qualidade de ensino e aprendizagem no âmbito escolar.

### 2.2 – MODALIDADES DA AVALIAÇÃO

A avaliação da aprendizagem escolar trata-se de uma temática altamente tratada em meio a todos os indivíduos que compõe o ambiente escolar. Conhecida por ser causadora de discussões por parte dos professores, alunos e de todos os funcionários que formam o quadro pedagógico como um todo, todavia, trata-se de uma ferramenta imprescindível no dia a dia da escola. A atenção dada pelos professores correspondente à avaliação ocorre, consoante com Haydt (1988, p. 07), “[...] *porque faz parte do trabalho docente verificar e julgar o rendimento dos alunos, avaliando os resultados do ensino*”. Para Pernigotti et. al. (2000, p. 54), de modo especial, a fase da avaliação “[...] *deixa as pessoas mais desacomodadas e, tanto alunos quanto professores, tensionados. Não é sem razão, pois, que avaliar pessoas e seus desempenhos implica, sempre, julgamento*”. Muitos dos estudantes acreditam que a avaliação se trata apenas prestar uma prova que, após sua nota garantirá sua aprovação.

Os docentes têm essa etapa como um período de burocracias, trâmites dificultosos. É sabido que tal pensamento traz consigo perdas para os envolvidos, corrompendo o real sentido que a avaliação apresenta que é o de catalisar a metodologia de conhecimentos e saberes. De acordo com Luckesi (2002, p. 175), “[...] *a avaliação da aprendizagem escolar auxilia o educador e o educando na sua viagem comum de crescimento [...]*”. É possível ainda encontrar docentes que utilizam métodos como provas extras, surpresas, sendo que, para os alunos, esse método se torna aterrorizantes por não se sentirem aptos para esse “presente”, temendo notas insuficientes as suas médias necessárias, sendo visto como penalidade e não como ferramenta de saber. Luckesi (2000, p. 08), certifica que, “*o ato de avaliar não é um ato impositivo, mas sim um ato dialógico, amoroso e construtivo*”.

Pode-se afirmar que a avaliação não deve ser tida como ferramenta de punição para os educandos, ou simplesmente um item que supra os espaços despreparados pelos professores. A avaliação necessita ser inteiramente planejada pelo professor como sendo um tópico de suma importância no procedimento de ensino-aprendizagem. Pelo ponto de vista de Luckesi (2000, p. 07), *“a avaliação da aprendizagem não é e não pode continuar sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos [...]”*.

Os instrumentos utilizados para a avaliação podem ser observados a todo momento. Trata-se de práticas contínuas e que mostram resultados com o empenho e planejamento do docente. Quintana evidencia que (2003, p. 163), *“[...] temos que ver a avaliação como um aspecto integral do processo de ensino-aprendizagem e como parte essencial das tarefas que o docente executa em aula”*. Assim, é uma perspectiva mais ampla que entende a avaliação tanto como elemento constituinte da mediação entre as práticas de ensino e os modos de aprendizagem, como também é práxis docente.

É preciso que os métodos utilizados para a avaliação não se enquadrem ao sistema imposto de somente obter nota, pois a avaliação pertence a um nível que vai além desse método, condiz com a necessidade de docentes e discentes, ao que envolve o sistema de ensino-aprendizagem, o dever de caminharem juntos e que possam entender, através de uma visão sistêmica, a importância que a avaliação traz consigo para o progresso de todos os envolvidos. Em concordância a Werneck (1999, p. 27), *“a nota é a necessidade para se manter a disciplina, obrigar a estudar toda a parafernália sem sentido e poderosa arma para favorecer ou impedir às pessoas subirem na vida”*. Pode-se observar a defesa que o autor declara com relação aos três itens, afirmando que se existir a modificação deles, é possível garantir uma escola transformadora.

Só se dá significados concretos nos métodos utilizados para a avaliação se os docentes, bem com os discentes conseguirem, como um todo, raciocínios sobre o porquê e para que a metodologia pedagógica realizada foi aplicada. Obter pontuação de determinada atividade realizada recebe o seu peso para informações extra muro daquele ambiente escolar, ferramenta comunicativa para os responsáveis do aluno, não devendo esse ser o ponto principal do que se pretende a avaliação. Avaliação deve ser vista como a continuidade de etapas e possibilidades de progresso no saber.

### 2.2.1 Tipos de Avaliação

Como discutido anteriormente, nota-se que a avaliação da aprendizagem escolar se refere a um instrumento que precisa ser incluso no cotidiano das salas de aula, tendo o seu emprego por períodos como um tópico integrante no procedimento de ensino-aprendizagem. Diante dessa perspectiva, Haydt (1988, p. 13), enfatiza que “[...] *ela não pode ser esporádica nem improvisada, mas, ao contrário, deve ser constante e planejada*”. Tratando-se, a avaliação de uma ferramenta primordial no sistema de educação, afirma-se a necessidade de uma assistência precisa a respeito do progresso do aluno na estruturação de percepções ao saber.

Para esse fim, vale salientar a importância do docente durante todas as etapas do aluno. Com isso, Haydt (1988) acredita que a avaliação da aprendizagem retrata três como sendo papéis elementares nesse processo, são eles: diagnosticar (investigar), controlar (acompanhar) e classificar (valorar). Listada a essas três funcionalidades, há três categorias utilizadas como forma de avaliação: a diagnóstica, a formativa e a somativa. Em meio à pesquisa realizada, será abordado os métodos formativos e somativo da avaliação escolar. Discutiremos agora esses tipos de avaliação.

### 2.2.2 Formativa

Esse modelo de avaliação acontece no decorrer do decurso de ensino, tendo como ponto central, a reflexão do que o ensino representa, levando em consideração novas ofertas de aprendizagem ao aluno. Em conformidade com Haydt (1988, p. 11), “[...] *a avaliação pode ser útil para orientar tanto o aluno como o professor: fornece informações sobre o aluno para melhorar sua atuação e dá elementos ao professor para aperfeiçoar seus procedimentos didáticos*”. Assim:

A avaliação formativa, com função de controle, é realizada durante todo o decorrer do período letivo, com o intuito de verificar se os alunos estão atingindo os objetivos previstos, isto é, quais os resultados alcançados durante o desenvolvimento das atividades. [...] É principalmente através da avaliação formativa que o aluno conhece seus erros e acertos e encontra estímulo para um estudo sistemático. (HAYDT, 1988, pp. 17-18).

É sabido que quando a avaliação se insere no propósito de ensinar, ela é formativa. O método avaliativo utilizado nas salas de aula vem a ser formativa uma vez que “[...] *se inscreve em um projeto educativo específico, o de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, deixando de lado qualquer outra preocupação*”. (HADJI, 2001, p. 20). Integrando

ainda que “[...] *uma avaliação não precisa conformar-se a nenhum padrão metodológico para ser formativa. Para facilitar o próprio processo, basta-lhe informar os atores do processo educativo*” (HADJI, 2001, p. 20). Dessa maneira:

[...] uma avaliação formativa informa os dois principais atores do processo: O professor, que será informado dos efeitos reais de seu trabalho pedagógico, poderá regular sua ação a partir disso. O aluno, que não somente saberá onde anda, mas poderá tomar consciência das dificuldades que encontra e tornar-se-á capaz, na melhor das hipóteses, de reconhecer e corrigir ele próprio seus erros (HADJI, 2001, p. 20).

Rabelo (1998, p. 73) define que o método avaliativo formativo se propõe a “[...] *proporcionar informações acerca do desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem, com o fim de que o professor possa ajustá-lo às características das pessoas a que se dirige*”. Tem como incumbência central propiciar pacificidade, adotar medidas de apoio, instruir ao que for necessário, fortalecer como forma de revigorar o indivíduo, dentre outros. “*É uma avaliação incorporada no ato do ensino e integrada na ação de formação*” (RABELO, 1998, p. 73). Segundo Bloom, Hastings e Madaus (1983, p. 130), torna-se indispensável diante da avaliação formativa “[...] *tentar investigar os tipos de evidências mais úteis ao processo, procurar o melhor método de relatar essas evidências, e encontrar formas de reduzir os efeitos negativos associados à avaliação [...]*”. Por esse ângulo:

É uma avaliação que contribui para melhorar a aprendizagem, pois, informa ao professor sobre o desenvolver da aprendizagem e ao aluno sobre os seus sucessos e fracassos, o seu próprio caminhar. Assim, proporciona segurança e confiança do aluno nele próprio; feedback ao dar rapidamente informações úteis sobre etapas vencidas e dificuldades encontradas; diálogo entre professor e aluno, bem fundamentado em dados precisos e consistentes. Além disso, a avaliação formativa assume uma função reguladora, quando permite tanto a alunos como os professores ajustarem estratégias e dispositivos. Ela pode reforçar positivamente qualquer competência que esteja de acordo com alguns objetivos previamente estabelecidos e permitir ao próprio aluno analisar situações, reconhecer e corrigir seus eventuais erros nas tarefas. (RABELO, 1998, pp. 73-74).

Sendo assim, é possível notar o poder em que a avaliação formativa reúne em nutrir as metodologias aplicadas ao ensino, como enfatiza Haydt (1988), caracteriza como estímulo “[...] *à medida que fornece dados ao professor para replanejar seu trabalho docente, ajudando-o a melhorar o processo ensino-aprendizagem*”. (HAYDT, 1988, pp. 21-

22). Igualmente manifestam Bloom, Hastings e Madaus (1983, pp. 145-147), “[...] *o que o aluno precisa é de um feedback que o informe a respeito do que aprendeu e do que ainda necessita aprender*”. A representação que avaliação necessita ter fonte encorajadora, que disponha ao estudante valores relacionado ao estudo em que recebe. Esse estímulo é extremamente essencial na vida desses alunos, pois através dele o docente poderá obter respostas ao processo ensino-aprendizagem. Haydt alega que (1988, p. 27), “[...] *que o aluno conheça os resultados de sua aprendizagem, isto é, que logo após o término de uma prova saiba quais foram seus acertos e erros*”. Conseqüentemente:

Entendendo o conhecimento como algo construído na relação sujeito-objeto, esse feedback só cumprirá efetivamente o seu papel, se considerarmos, em um projeto de avaliação, tanto o estágio de desenvolvimento em que um aluno se encontra em um dado momento, como também o processo através do qual ele está elaborando o seu conhecimento (RABELO, 1998, p. 12).

A evolução do sistema educacional necessita ser assistido de forma ininterrupta, apresentando em seu contexto uma avaliação que seja motivadora no processo educacional do estudante, onde o mesmo consiga, em todas as etapas necessárias e exigidas, conseguindo, dessa forma, vencer esses obstáculos impostos, não absorvendo isso como questão punitiva e sim como algo a somar positivamente em sua vida escolar. O que se pretende através da avaliação é perceber se o propósito lançado foi alcançado. Hoffmann (1995, p. 18), traduz a avaliação como sendo a “[...] *reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento do educando, na sua trajetória de construção do conhecimento*”. Assim sendo, Méndez (2002, p. 83), acrescenta que “[...] *a avaliação converte-se em atividade de aprendizagem estreitamente ligada à prática reflexiva e crítica, da qual todos saem beneficiados porque a avaliação é – deve ser – fonte de conhecimento e impulso para conhecer*”. À vista disso:

A avaliação formativa implica, por parte do professor, flexibilidade e vontade de adaptação, de ajuste. Este é sem dúvida um dos únicos indicativos capazes de fazer com que se reconheça de fora uma avaliação formativa: o aumento da variabilidade didática. Uma avaliação que não é seguida por uma modificação das práticas do professor tem poucas chances de ser formativa! Por outro lado, compreende-se por que se diz frequentemente que a avaliação formativa é, antes, contínua. [...] As correções a serem feitas com o objetivo de melhorar o desempenho do aluno, e que concernem, portanto, tanto à ação de ensino do professor quanto à atividade de aprendizagem do aluno, são escolhidas em função

da análise da situação, tornada possível pela avaliação formativa (HADJI, 2001, p. 21).

A avaliação necessita ser tida como um dispositivo capaz de abastecer o docente de dados sobre os alunos relacionados ao seu progresso. Através da obtenção desses dados, torna-se possível para o professor a percepção acerca do real conhecimento adquirido pelo aluno, e saber, diante disso, a necessidade da continuidade dos assuntos abordados, ou até mesmo o retorno deles para melhor compreensão. Para Rabelo (1998), é fundamental o uso das ferramentas dadas pela avaliação. Ela é essencial na contribuição do aprendizado. De acordo com Méndez (2002, p. 82), é dever da avaliação “[...] *constituir uma oportunidade real de demonstrar o que os sujeitos sabem e como o sabem. Somente assim o professor poderá detectar a consistência do saber adquirido e a solidez sobre a qual vai construindo seu conhecimento*”. Nessa conjuntura:

A finalidade da avaliação, ao desencadear estudos, não é assim, a de simplesmente observar se os alunos apresentam ou não condições de “dar conta” das propostas delineadas, ou perceber, de início, os que apresentam mais ou menos dificuldades em determinada área. Mas a de conhecê-los cada vez melhor, tateando em busca de questões que verdadeiramente os provoquem a agir, à escuta de suas próprias questões, propondo em conjunto situações que lhes sejam verdadeiramente problemáticas a ponto de lhes despertar a atividade, a curiosidade [...] (HOFFMANN, 1995, p. 86).

Em concordância com Abrecht (1994, p. 68), “[...] *no fundo a avaliação formativa consiste sempre, essencialmente, na questão de saber se determinada aprendizagem teve sentido, e qual esse sentido*”. Igual declara Hoffmann (1995, p. 67), “[...] *o conhecimento produzido pelo educando, num dado momento de sua experiência de vida, é um conhecimento em processo de superação*”. O estudante percorre por diversos obstáculos, variados eventos e, a partir daí, desenvolvem e criam possibilidades. Pelo ponto de vista de Bloom, Hastings e Madaus (1983, p. 142), “[...] *a nosso ver, o maior mérito da avaliação formativa está na ajuda que ela pode dar ao aluno em relação à aprendizagem da matéria e dos comportamentos, em cada unidade de aprendizagem*”. Em vista disso:

[...] a avaliação formativa não apenas fornece dados para que o professor possa realizar um trabalho de recuperação e aperfeiçoar seus procedimentos de ensino como também oferece ao aluno informação sobre seu desempenho em decorrência da aprendizagem, fazendo-o conhecer seus erros e acertos e dando-lhe oportunidade para recuperar suas deficiências. É nesse sentido que a avaliação assume sua dimensão

orientadora, criando condições para a recuperação paralela e orientando o estudo contínuo e sistemático do aluno, para que sua aprendizagem possa avançar em direção aos objetivos propostos (HAYDT, 1988, p 21).

De acordo com Ramos (2000, p. 15), “[...] a avaliação é formativa, já que conscientiza o aluno em relação ao seu próprio desempenho e o obriga a refletir sobre ele”. Então, faz parte do processo avaliativo a preocupação docente com a formação de um tipo de consciência sobre o que se aprende. Abrecht (1994, p. 69), põe em evidência que “[...] a verdadeira avaliação formativa começa quando se põe o aluno a refletir sobre os objetivos que lhe são propostos”. A visão da necessidade da consciência é parte elementar da avaliação. Como explica Hoffmann (1995, p. 153), o processo de avaliação representa a intervenção excitativa que professor pode praticar em busca de retornos e respostas, “[...] desafiando o educando a refletir sobre as situações vividas, a formular e reformular hipóteses encaminhando-se a um saber enriquecido”. A fim de que a avaliação ocorra de maneira adequada, faz-se necessário que haja um propósito organizado, pois acredita que sem um modelo organizacional, torna-se dificultoso para o professor avaliar os seus alunos, não conseguindo distinguir se as metas traçadas foram alcançadas.

Mezzaroba e Alvarenga (1999, p. 67), acreditam que a avaliação formativa necessita ser realizada “[...] porque visa melhorar a formação do aluno; sua preocupação maior é ajudar o aluno a aprender e o mestre a ensinar. Por isso, deve ocorrer desde o início do ano escolar, em todas as matérias [...]”. Através da manifestação de Abrecht (1994), em meio a todos os atributos que a avaliação formativa traz consigo, a assistência que ela oferta é sim, sem dúvida, o elemento principal. Essa assistência prestada em forma de auxílio a todos os obstáculos que possam surgir no processo de ensino-aprendizagem torna o estudo cada vez mais estimulante aos alunos.

### 2.2.3 Somativa

Ao falar da avaliação somativa, pode-se descrever que a mesmas ocorre entre o final do processo de ensino. Sua utilidade se dá para obtenção de percepções do que o aluno aprendeu após o conteúdo trabalhado pelo professor. Com isso, aplicam-se notas, às quais terão sua publicação logo em seguida.

De acordo com os pensamentos de Bloom, Hastings e Madaus (1983, p. 98), a avaliação somativa é realizada no final de um período de ensino, “[...] a fim de atribuir uma

nota ou dar um certificado aos alunos, relativos a uma unidade, capítulo, curso ou trabalho semestral, entre outras coisas”. E acrescentam que “[...] *é justamente a avaliação que gera tanta ansiedade e defesa entre os alunos, professores e programadores do ensino*”. (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983, p. 128). Nesta perspectiva, Haydt (1988, p. 18) aponta que:

A avaliação somativa, com função classificatória, realiza-se ao final de um curso, período letivo ou unidade de ensino, e consiste em classificar os alunos de acordo com níveis de aproveitamento previamente estabelecidos, geralmente tendo em vista sua promoção de uma série para outra, ou de um grau para outro.

Uma avaliação somativa normalmente “[...] *é uma avaliação pontual, já que, habitualmente, acontece no final de uma unidade de ensino, de um curso, um ciclo ou um bimestre, sempre tratando de determinar o grau de domínio de alguns objetivos previamente estabelecidos*”. Acrescentando que “[...] *faz um inventário com o objetivo social de pôr à prova, de verificar. Portanto, além de informar, situa e classifica. Sua principal função é dar certificado, titular*” (RABELO, 1998, p. 72).

De acordo como Abrecht (1994), a avaliação somativa é mesmo uma avaliação tradicional, em sua perspectiva epistemológica e metodológica. Nela, observamos a mensuração de determinada etapa de aprendizagem, assim como são verificados os conhecimentos construídos. Isso resulta em uma sanção de resultados, desviando-se dos erros. Nesse sentido, Haydt (1988) mostra que a avaliação somativa pressupõe uma relação comparativa, onde o aluno é hierarquizado e classificado conforme o nível em que se encontra frente ao seu processo de aprendizagem e ao seu rendimento. A comparação se dá por meio de seus pares. E acrescenta que em um sistema escolar seriado, faz-se necessário “[...] *promover os alunos de uma série para outra, e de um grau ou curso para outro. O aluno vai ser promovido de acordo com o aproveitamento e o nível de adiantamento alcançado*”. (HAYDT, 1988, p. 25). Sendo assim:

É com esse propósito que é utilizada a avaliação somativa, com função classificatória, pois ela consiste em classificar os resultados da aprendizagem alcançados pelos alunos ao final de um semestre, ano ou curso, de acordo com níveis de aproveitamento preestabelecidos. Portanto, consiste em atribuir ao aluno uma nota ou conceito final para fins de promoção (HAYDT, 1988, p. 25).

A avaliação classificatória se realiza em um formato estático e mecânico, indo de acordo as exigências da pedagogia tradicional. “*Ocorrendo ao final do ensino, impossibilita*

*mudanças processuais, classifica e hierarquiza os alunos em inferiores, médios e superiores”* (MEZZARROBA; ALVARENGA, 1999, pp. 67-68). Ademais:

A avaliação tem se caracterizado como disciplinadora, punitiva e discriminatória, como decorrência, essencialmente, da ação corretiva do professor e os enunciados que emite a partir dessa correção. Daí a crítica que faço sobre a utilização de notas, conceitos, estrelinhas, carimbos, e outras menções nas tarefas dos alunos. O sentido discriminatório da avaliação começa nesse momento. As crianças comparam as tarefas entre si, o número de estrelinhas, os décimos e centésimos. Classificam-se, eles mesmos, em burros e inteligentes, e têm sua autoestima abalada a ponto de surgirem bloqueios intransponíveis (HOFFMANN, 1993, p. 111).

A avaliação executada meramente no objetivo de classificar alunos, não dá ênfase ao desenvolvimento e em nada auxilia o crescimento deles na aprendizagem. Luckesi (2002, p. 35), destaca que 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*”.

Os alunos têm sua atenção centrada na promoção. [...] O que predomina é a nota; não importa como elas foram obtidas nem por quais caminhos. São operadas e manipuladas como se nada tivessem a ver com o percurso ativo do processo de aprendizagem. [...] Os pais das crianças e dos jovens, em geral, estão na expectativa das notas dos seus filhos. O importante é que tenham notas para serem aprovados (LUCKESI, 2002, pp. 18-19).

Para Souza (1997), atribuir nota é uma ação de controle e poder sobre o estudante. Tendo em vista que esse controle visa a realização de ações propostas pelo educador, resulta que há um movimento de disciplina no processo avaliativo. A nota vem a se tornar um fio e não mais representação do nível de aprendizagem do aluno. Converte para isso o pensamento de Luckesi (2002), quando coloca que as notas são supervalorizadas, fetichizadas, e isso se dá tanto pelos docentes quanto pelos discentes. Como explica Luckesi (2002, p. 66), na atualidade, a prática escolar “[...] *tem estado contra a democratização do ensino, na medida em que não tem colaborado para a permanência do aluno na escola e a sua promoção qualitativa*”. Consequentemente:

A avaliação da aprendizagem existe propriamente para garantir a qualidade da aprendizagem do aluno. Ela tem a função de possibilitar uma qualificação da aprendizagem do educando. Observar bem que estamos falando de qualificação do educando e não de classificação. O

modo de utilização classificatória da avaliação, é um lúdimos 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 de apropriação dos conhecimentos e habilidades mínimos necessários. (LUCKESI, 2002, p. 66).

Lima expõe que (1970, p. 597), “[...] a verificação dos resultados escolares não deve ser uma sentença, mas um diagnóstico que orienta a tarefa do professor”. A existência do sistema de verificação o qual equivale na comparação entre os alunos, como explica Lima (1970, pp. 599-600) “[...] não só é profundamente injusto, como provoca hostilidades e desavenças, quebrando a desejável solidariedade que deve ser cultivada na juventude. Cada aluno deve ser comparado a si próprio, apenas”. Seguindo o mesmo raciocínio, o autor observa que “as comparações criam competição, ódio, inveja, desânimo”. Nesse ponto de vista:

O atual processo de verificação do rendimento, se por um lado é instrumento precário de avaliação, por outro favorece a criação de perigosos hábitos e atitudes de desonestidade, fraude, de confiança no fator sorte e de memorização, desorganizando a vida intelectual do aluno e preparando-o para estender à vida de cidadão e de profissional os processos corrompidos aprendidos nos bancos escolares (LIMA, 1970, p. 620).

Consoante a Luckesi (2002, p. 77), “[...] a prática classificatória da avaliação é antidemocrática, uma vez que não encaminha uma tomada de decisão para o avanço, para o crescimento”. Rabelo (1998, pp. 13-14), discorre que não percebe o uso da avaliação no ambiente escolar “[...] apenas como instrumento de classificação em detrimento de outras possibilidades mais lícitas como a de diagnóstico, por exemplo”. Incluindo ainda que “[...] o ser humano é uma totalidade afetiva, social, motora – corporal e cognitiva. Todas essas dimensões devem ter igual importância na sua formação” (RABELO, 1998, p. 14). Portanto:

[...] uma avaliação acadêmica precisa considerar essa totalidade e não apenas o seu aspecto cognitivo, como habitualmente acontece na maioria dos processos avaliativos, em quase todo o nosso universo escolar. [...] Aprender é um prazer inalienável do ser humano; não dá para ser negociado; não pode ter preço. A nota ou qualquer outro signo equivalente não precisam ser escamoteados, não precisam deixar de existir. Podem ser ferramentas muito úteis, desde que reflitam, principalmente, a qualidade dessa aprendizagem; desde que jamais contribuam para que o aluno aprenda a não aprender (RABELO, 1998, pp.14-35).

Como fala Hadji (2001, p. 27), “[...] a ideia de que a avaliação é uma medida dos desempenhos dos alunos está solidamente enraizada na mente dos professores e, frequentemente, na dos alunos”. Na perspectiva de Vianna (1997, p. 10), “[...] medir é o processo de “quantificação de um atributo, segundo determinadas regras”, a que avaliar compreende a determinação do valor de alguma coisa, para uma certa destinação (na avaliação vai-se além da medida)”. As distinções existentes entre medida e avaliação, produz dois tipos de observações:

a) a medida pode ser um passo inicial, necessário, às vezes bastante importante, mas não é uma condição essencial, nem suficiente, para que a avaliação da aprendizagem se concretize; b) para que a avaliação se concretize é necessário que se obtenha, através da coleta de dados quantitativos e qualitativos, um universo de informações que subsidiarão o julgamento de valor e a tomada de decisões (VIANNA, 1997, p. 10).

O discurso acerca da avaliação precisa ser reformulado em uma prática significativa, admitindo possibilidades mais inclusivas e autônomas na aprendizagem dos alunos. Ela deve ser, conforme indica Rabelo (1998), voltada para a boa aprendizagem, tornando-se um meio de comunicação pedagógica. Assim,

Não se pode confundir avaliação com nota e muito menos permitir que se continue usando o termo nota como sinônimo de avaliação. Nota é apenas uma forma dentre muitas de se expressar os resultados de uma avaliação. Não ter nota pode ser tão arbitrário e autoritário quanto tê-la. Precisamos apenas entender que a avaliação pode e deve alimentar, constantemente, o diálogo entre aluno e professor, permitindo a ambos, numa relação dialética, informações sobre fazeres e aprendizagens cada vez mais significativas para ambos. O professor precisa apoiar o aluno com informações que possam esclarecê-lo, encorajá-lo e orientá-lo quanto a possíveis sucessos e insucessos, permitindo-lhes situar melhor na sua jornada estudantil (RABELO, 1998, p. 81).

Como explica Depresbiteris (1997, p. 72), em seus estudos a relevância que há nos questionamentos acerca da representatividade das notas obtivas nas avaliações: “Um mero símbolo pelo qual se aprova ou reprovava o aluno, ou uma informação quantitativa que deve ser descrita qualitativamente, para que melhorias sejam efetuadas no processo de ensino?”.

Por esse entendimento, Rabelo (1998) retrata a necessidade de debater a respeito da nota ou eliminar ela dos métodos de avaliação, deixando evidente que se o seu uso se der apenas como ferramenta de punição, busca do controle interno da sala de aula, formas classificatórias e componentes para se julgar, de fato, é viável essa exclusão do sistema escolar. Contudo, se o seu intuito é direcionado a instrumentos qualitativos da avaliação, poderia se pensar num formato que sua utilização fosse transformadora.

Cabe aos profissionais do âmbito escolar não utilizarem a avaliação unicamente como sendo um instrumento de classificação. Diante do pensamento de Vasconcellos (2002, p. 57), ela tem que servir para uma “[...] *tomada de decisão quanto às providências a tomar rumo ao objetivo principal do processo ensino-aprendizagem que é o crescimento e a aprendizagem do aluno*”.

Muitos autores veem realizando pesquisas a respeito da conexão existente em meio a avaliação somativa e a formativa. Como defende Pearson (2009), onde explica que, quando vista como um aumento no valor essa articulação, a qual ocorre quando docentes e discentes compreendem e são apoiados para o desenvolvimento de um sistema de avaliação que transforme esta relação em uma realidade. Já para Vial (2012, p. 353), ao relatar “*uma ambiguidade conhecida em avaliação sobre a expressão fazer, ao mesmo tempo do formativo e do certificativo*” ou até mesmo relaciona as aplicabilidades de controle ao acompanhamento.

De acordo com Shepard (2001, p. 1080), acredita que a avaliação somativa externa trata-se de:

Um teste designado para um propósito pode não ser válido para um propósito distinto [...] embora se possa saber a partir de qualquer avaliação algo sobre o nosso ensino e sobre os aspetos fortes e fracos dos alunos, o meu argumento é que a avaliação externa, dada a sua natureza uniforme e a sua não frequência, raramente coloca as questões certas e no tempo certo, para que faça parte de um processo efetivo de aprendizagem em curso

Como forma de intensificar a conexão existente entre a avaliação somativa e a formativa, é associando às finalidades presentes em cada modelo. À vista disso, modificar ou adaptar os conceitos normalmente concedidos. Igualmente defende Bennett (2011), o qual determina medidas de níveis de significância característicos.

Melhor dizendo, a avaliação somativa tem como medidas essenciais, realizar avaliação da aprendizagem, e como meio secundário, pretende-se avaliar para aprender, opondo esta regra de importância no caso da avaliação formativa (FOSTER; NOYCE,

2004). Nessa ocasião, se cada uma delas manifesta um agrupamento de propósitos semelhantes, particulariza somente o seu grau de importância, corre-se o risco de sobrevalorizar a avaliação com mais exteriorização no cotidiano a avaliação somativa, seja ela pela pressão social e política, ou até mesmo pela tradição das práticas avaliativas dos professores. Os autores Wiliam e Black (1996) norteiam-se numa linha de concepções análoga abraçada por Bennett (2011).

Tomando como ponto de partida as concepções, as pesquisas realizadas pelos autores, debatem tais quesitos, propondo associação aos termos somativos e formativos em suas funções, e não à avaliação. De acordo com as pesquisas, as respostas dadas a uma avaliação, caracterizada precisamente por somativa, pode ser utilizada com propósitos formativos. Pode-se citar como exemplo, as provas que são usadas para avaliação ao longo do ano, sendo que também há a utilização de avaliação com valor formativo são usados no ponto de vista somativo, onde em ambas as situações, nos casos apresentados, evidencia sobre o desempenho dos alunos tem de ser recolhida e interpretada e gerar uma ação a desenvolver. Contudo, a interpretação e consequente ação terão de ser distintas de forma a serem adequadas aos propósitos também eles diversos (HARLEN; JAMES, 1997, p. 375):

[...] a alternativa ao uso dos mesmos resultados para ambos os propósitos é usar evidência relevante obtida através do ensino para propósitos formativos, mas revê-la, para propósitos somativos, em relação a critérios a usar para todos os alunos (itálicos no original).

Assim, tratar de forma distinta os mesmos dados de acordo com o propósito com que se usam poderá ser uma possibilidade. Contudo, deve evitar esperar-se que os professores desenvolvam dois sistemas distintos de avaliação ou, em alternativa, atribuir-se a entidades diferentes a responsabilidade de cada uma destas práticas. Esta segunda hipótese parece absurda. A mensagem seria a de socialmente os professores serem reconhecidos aptos para ensinar, mas não para avaliar (PERRENOUD, 2001).

### 2.3 DA AVALIAÇÃO SOMATIVA A FORMATIVA/FORMATIVA A SOMATIVA

Um exemplo por demais conhecido é o de treinar os alunos para o exame e/ou preparar para o teste (HARLEN, 2006). Habitualmente, o professor usa provas de exame de anos anteriores para preparar os seus alunos para exame. Por outras palavras, usa um

instrumento de avaliação somativa com fins formativos, nomeadamente para identificar necessidades específicas dos alunos. Mas tal estratégia corre o risco de ser redutora porque este tipo de instrumento raramente inclui tarefas de natureza diversificada. É preciso ter presente que todo o instrumento de avaliação é limitado quanto às dimensões de aprendizagem sobre as quais é capaz de fornecer elementos. Em particular, quando se trata de uma prova escrita em tempo limitado, existe a tendência de, dada a natureza deste instrumento de avaliação, se colocarem questões facilmente mensuráveis, excluindo capacidades de ordem superior, como seja a resolução de problemas. Tal facto implica reduzir o currículo ao (aparentemente) mensurável:

Os testes nacionais influenciam a aprendizagem dos alunos. O tipo de tarefas e as competências nelas valorizadas influenciam o trabalho dos professores e dos autores de livros escolares que, por sua vez, influenciam a aprendizagem dos alunos (BOESEN; LITHNER; PALM, 2010, p. 90).

Mais ainda, pode afirmar-se que a existência de exames, reforçada pelo uso dos seus resultados para fins formativos, traz implicações para o que se ensina, para o que se considera importante aprender e para as estratégias de apoio à aprendizagem (SANTOS, 2013). Como se só por si não fossem razões suficientes para olhar com muita atenção as possíveis influências de uma avaliação externa sobre o quotidiano do trabalho da sala de aula, há ainda que estar atento à tentação do professor ensinar estratégias e truques para os alunos responderem corretamente a certo tipo de perguntas, colocando em causa a validade dos resultados.

O aluno responde corretamente não porque domina o conhecimento que se espera que seja posto em uso, mas antes por ter adquirido uma certa técnica para responder adequadamente ao tipo de resposta (LOONEY, 2011). Como afirma Harlen (2005, p. 209), *“os professores conseguem treinar os seus alunos para passarem em qualquer tipo de teste”*. Uma outra estratégia também usada com alguma regularidade pelos professores é a *“correção do teste”*. Embora haja, por parte dos professores, a intencionalidade de usar estes elementos recolhidos num momento somativo para criar uma nova oportunidade de aprendizagem (logo criar um momento formativo), os seus efeitos não são, em geral, os esperados.

Por um lado, é difícil envolver os alunos a reformular algo que é por estes vistos como um produto acabado (e classificado); por outro lado, se não houver qualquer tipo

de apoio, de suporte ao aluno, dificilmente ele será capaz de fazer corretamente aquilo que anteriormente não foi capaz de fazer (exceto, naturalmente, quando a razão explicativa para o insucesso da resposta não é a falta de saber).

Parece que este tipo de estratégia não é, de facto, muito promissora pedagogicamente, embora seja consumidora de tempo, sempre considerado tão escasso pelos professores. Levando estes exemplos ao extremo, isto é, considerando que concretizar uma prática de avaliação formativa passa apenas por situações como as descritas, corresponderia a torná-la muito redutora. Não só porque o seu enfoque se centra em apenas certos aspetos da aprendizagem dos alunos, como acontece em momentos bem delimitados no tempo e cria poucos dispositivos de suporte aos alunos.

Usar dados recolhidos com um propósito formativo para um uso somativo acarreta igualmente alguns problemas identificados na literatura. A forma de recolha de dados num contexto formativo pode ser muito diversa: desde um processo muito informal a outro mais formal (HARLEN, 2006; SHAVELSON et al., 2008). Ser informal não traz consigo qualquer inconveniente quando se trata de um registo formativo. Em algumas situações essa é mesmo uma condição para que possa acontecer. Por exemplo, se tratar de uma interação na sala de aula durante a discussão da resolução de uma tarefa ou do confronto de estratégias de resolução, o registo informal é o adequado a esta situação pedagógica (SANTOS, 2008a).

Mas a informalidade traz problemas para o garante da exaustão e completude da informação disponível para cada aluno, bem como da equidade de tratamento, isto é, de se dispor de igual tipo de informação para todos os alunos. Estas são exigências de uma avaliação somativa, mas não o são quando o que se pretende é identificar dificuldades e caminhos frutuosos para a aprendizagem. Como nos alerta Sadler (1989), nem sempre é possível transferirem-se os princípios adequados à avaliação somativa para a avaliação formativa.

Esta intenção de usar resultados da avaliação formativa para a somativa, respeitando as exigências desta segunda, pode levar à necessidade do aumento do nível de formalização da avaliação formativa, criando assim limitações ou condicionantes à sua concretização no terreno (HARLEN, 2006). Um outro risco menos vezes referido na literatura diz respeito a questões de ordem ética relacionadas com o erro. O erro é perspectiva de de formas muito distintas de acordo com o registo onde nos encontramos e, como tal, a mensagem que damos aos alunos é também ela muito diversa.

Num contexto formativo, errar é encarado como um fenómeno inerente ao processo de aprendizagem (só erra quem aprende) e o erro constitui uma fonte essencial para uma ação consequente, sustentada na sua interpretação. Dado não se ter acesso ao que se passa “dentro da cabeça” do aluno, o erro é muitas vezes a forma mais promissora de compreender de que modo o aluno está a pensar e como podemos ajudá-lo a reorientar o seu raciocínio ou a tomar consciência do seu conceito erróneo. Já num contexto somativo, o erro tem uma função contabilística (SANTOS, 2008a), isto é, por cada tipo de erro cometido, em geral, está associado um certo valor predefinido numa escala de notação.

Este significado leva-nos mesmo a criar uma qualquer forma de relação entre o grau de qualidade de uma produção e o número de erros identificados. Esta relação, difícil de explicar como se constrói, mas que existe, é desenvolvida pelos alunos, razão pela qual não nos surpreendemos quando estes nos questionam sobre a classificação obtida, perante um número de erros inferior ao que conduziria, na sua perspectiva, à classificação recebida. Em síntese, existem diversas formas de responder à articulação entre avaliação somativa e formativa, que não nos conduzem a uma resposta satisfatória, pelo menos do ponto de vista de quem tem de concretizar na prática estas duas modalidades de avaliação.

Um dos aspetos dificultadores que foi surgindo nesta argumentação liga-se com os critérios para apreciar a qualidade da avaliação formativa e da somativa. Enquanto a qualidade da avaliação formativa se traduz pela validade e pelo contributo que dá para uma ação potenciadora de aprendizagem, ou, por outras palavras, pela compreensibilidade, a adequação e a eficácia (SANTOS, 2011), a qualidade da avaliação somativa é medida por critérios de fidelidade, grau de independência com a pessoa do avaliador, e de validade, meça aquilo para o qual foi feito (PARKES, 2013; STOBART, 2006).

Não só os critérios de qualidade são distintos, como as inter-relações entre eles também têm naturezas diferentes. Na avaliação somativa, quando pretendemos aumentar o grau de um dos critérios, o efeito sobre os outros é o de redução (NOIZET; CAVERNI, 1978). Já na avaliação formativa, quando aumentamos um, os outros tendem também a aumentar. Assim, para facilitar a discussão que é já por si só complexa, passarei a partir deste momento a considerar práticas de avaliação somativa e formativa internas, isto é, desenvolvidas pelos professores e alunos, no trabalho da sala de aula.

## 2.4 CULTURA DA ESCOLA: REFLEXÕES PARA UM ALARGAMENTO DO CONCEITO DE CULTURA À CULTURA ESCOLAR

Segundo Dominique Julia (2001), a cultura é um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (p.10,2001). Diante desse complexo tema, surge a cultura da organização educacional, onde os desdobramentos dessa prática reiteram em seu cotidiano os rituais da sociedade de consumo e de seus impactos na escola como um todo.

Segundo Moreira e Candau (2008 p. 26/28) a trajetória do termo cultura segue os seguintes passos:

**Tabela 2. TRAJETÓRIA DO CONCEITO CULTURA**

CULTURA	
<b>Literatura do século XV</b>	Em que a palavra se refere a cultivo da terra, de plantações e de animais. É nesse sentido que entendemos palavras como agricultura, floricultura, suinocultura.
<b>Cultivo da terra e de animais para a mente humana</b>	Passa-se a falar em mente humana cultivada, afirmando-se mesmo que somente alguns indivíduos, grupos ou classes sociais apresentam mentes e maneiras cultivadas e que somente algumas nações apresentam elevado padrão de cultura ou civilização
<b>Iluminismo</b>	A associa a um <i>processo</i> secular geral de <i>desenvolvimento social</i> . Esse significado é comum nas ciências sociais, sugerindo a crença em um processo harmônico de desenvolvimento da humanidade, constituído por etapas claramente definidas, pelo qual todas as sociedades inevitavelmente passam.
<b>“Culturas” (no plural)</b>	Corresponde aos diversos modos de vida, valores e significados compartilhados por diferentes grupos (nações, classes sociais, grupos étnicos, culturas regionais, geracionais, de gênero etc.) e períodos históricos. Trata-se de uma visão antropológica de cultura, em que se enfatizam os significados que os grupos compartilham, ou seja, os conteúdos culturais. Cultura identifica-se, assim, com a <i>forma geral de vida</i> de um dado grupo social, com as

	representações da realidade e as visões de mundo adotadas por esse grupo.
--	---

Fonte: Moreira e Candau (2008).

Diante dessa caminhada antropológica, o conceito de cultura adquire em seu interior o *status* de conhecimento científico, posto que é celebrado na escola por meio da cultura escolar, que tem em seu exercício epistemológico, a educação e seus desdobramentos. Outros desdobramentos surgem também, como o conceito do multiculturalismo e interculturalidade, onde desafiam a lógica dominante que está presente nas culturas escolares.

Como bem articula Moreira e Candau (2003), a escola:

Sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161).

Dessa forma, a cultura escolar é reiterada no domínio da educação por meio de diversos modelos epistemológicos e visões de mundo, com base na premissa científica e como a mesma organiza sua prática pedagógica por meio do currículo escolar e do seu planejamento (PPP). Barroso (2013, p. 182) nos apresenta, a partir de abordagens, como a cultura escolar está inserida em diferentes fontes epistemológicas:

**Tabela 3. ABORDAGENS EPISTEMOLÓGICAS DA CULTURA ESCOLAR**

ABORDAGENS EPISTEMOLÓGICAS DA CULTURA ESCOLAR	
<b>Perspectiva funcionalista</b>	“Cultura escolar” é a Cultura (no seu sentido mais geral) que é veiculada através da escola. A instituição educativa é vista como um simples transmissor de uma Cultura que é definida e produzida exteriormente e que se traduz nos princípios, finalidades e normas que o poder político (social, econômico, religioso) determina como constituindo o substrato do processo educativo e da aculturação das crianças e dos jovens.

<p><b>Perspectiva estruturalista</b></p>	<p>A “cultura escolar” é a cultura produzida pela forma escolar de educação, principalmente através da modelização das suas formas e estruturas, seja o plano de estudos, as disciplinas, o modo de organização pedagógica, os meios auxiliares de ensino etc.</p>
<p><b>Perspectiva interacionista</b></p>	<p>A “cultura escolar” é a cultura organizacional da escola. Neste caso, não falamos da Escola enquanto instituição global, mas sim de cada escola em particular. O que está em causa nesta abordagem é a “cultura” produzida pelos atores organizacionais. Nas relações uns com os outros, nas relações com o espaço e nas relações com os saberes.</p>

Fonte: Barroso (2013).

Sendo assim, as práticas discursivas em torno na cultura escola a partir da abordagem funcionalista, é a cultura de massa, da sociedade, produzida sobre os aspectos contemporâneos, e que em sua intencionalidade são também acionadas dentro da escola. Dessa forma, qual cultura funcionalista as escolas estão sendo inseridas? Como vivemos dentro de um modelo capitalista de sociedade e de base neoliberal, o que fica em evidência nos currículos escolares, dentro dos planejamentos e dos modelos de avaliação são os processos de exclusão e segregação que garantem em seu último desafio a meritocracia e suas relações desiguais.

Já o modelo de cultura escolar estruturalista, como bem conceitua Barroso (2013), são os modelos instrumentais utilizados pelo plano escolar, sendo eles, toda a intencionalidade da escola, como sua visão de mundo e de cidadão, as bases sócio filosóficas que orientam o fazer educativo, modelos de currículo e avaliação.

O que encontramos na cultura escolar numa perspectiva interacionista são as relações que são construídas pelas redes dos professores, da gestão escolar, dos alunos e da comunidade de forma geral. O que está em jogo aqui são as culturas que são produzidas no interior de cada escola e de suas especificidades. Uma escola do campo tem horários e um currículo diferenciado de uma escola localizada nos centros urbanos. São essas características e experiências que fazem da cultura interacionista uma cultura orientada pelos seus atores sociais que compõem o cenário escolar.

É em meio a um vasto campo de saberes, aprendizagens e intencionalidades que a cultura escolar é modelada e deslocada diante das visões de mundo em que está inserida. Mas ela também se estabelece como insubmissas em processos de exclusão e segregação,

pois seus atores educativos também eclodem de seus desejos e de uma força revolucionária.

Para Chervel (1988, p. 194):

É o próprio sistema educativo, esse imenso corpo de dezenas, e depois de centenas de milhares de profissionais, que toma a seu cargo a concretização dos grandes objetivos de que foi incumbido. Para isso, ele põe de pé, métodos, exercícios, progressões, teorias, que, após confrontação com outros concorrentes, acabam por sobreviver, através de um processo de seleção natural, num oceano de tentativas individuais. Ora é precisamente neste processo que os decisores políticos e a administração educativa apostam.

Assim, argumenta Chervel (1988), a cultura escolar é um organismo vivo, centrado e descentrado nos corpos que ali habitam, nas culturas híbridas, nos deslocamentos feitos. Sendo assim, as políticas educacionais, os moldes de instrumentação da prática educativa do professor e o fazer agir da gestão escolar estão sempre em estado de ebulição.

Barroso evidencia também que as culturas funcionais e estruturalistas estão cada vez postas ao debate, mediante que suas posturas epistemológicas precisam ser discutidas sobre o viés do debate crítico, uma vez que seus moldes servem também para nomear condutas educacionais baseadas numa educação tradicional ou numa visão de mundo que tenha como bandeira utópica o conhecimento como regulação (SANTOS, 2006).

Nos explica Santos (2006, p. 32):

O conhecimento-regulação é a forma de conhecimento que se constrói ao longo de uma trajetória entre a ignorância concebida como caos e o saber concebido como ordem, enquanto o conhecimento-emancipação se constrói ao longo de uma trajetória entre a ignorância concebida como colonialismo e o saber concebido como solidariedade. A ignorância colonialista consiste na recusa do reconhecimento do outro como igual e na sua conversão em objecto e assumiu historicamente três formas distintas: o selvagem, a natureza e o Oriente.

A crítica epistemológica de Santos (2006) corrobora com a análise proposta por Barroso (2013) no que diz respeito de como as políticas educacionais produzidas mediante conhecimento instrumental e funcionalista acabam por produzir subalternizações e segregações no seio escolar. Por isso é emergente pensar uma cultura organizacional escolar que esteja pronta para construir juntamente com os seus atores educativos um conhecimento emancipação (SANTOS, 2006).

O conhecimento emancipação produzido no interior da cultura organizacional da escola transforma-se em um projeto social, uma pedagogia social que seja capaz de refletir sobre suas intencionalidades e que valorize as culturas híbridas que ocupam o cenário escolar.

Segundo Barroso (2013, p. 194):

Do mesmo modo, nas políticas e na ação pública da educação, a escola enquanto unidade pedagógica, organizativa e de gestão, tem hoje uma importância acrescida, com o reconhecimento da sua autonomia e com a aplicação de medidas de “gestão centrada na escola”, passando-se, neste contexto, de um sistema escolar” para um “sistema de escolas” e de uma “política educativa nacional”, para “políticas educativas locais”.

A cultura da organização escolar se consolida como um campo novo de experimentações reais e subjetivas, frente a um desafio contemporâneo de propor novas utopias educacionais, por meio de uma prática pedagógica regida pela criticidade e pelo conhecimento emancipação.

Dessa maneira, na visão de Torres (1997, p. 27), a cultura organizacional da escola é acionada como:

O reflexo dos traços culturais da sociedade, isto é, as práticas organizacionais tendem a ser determinadas e niveladas pela cultura societal, assumindo na perspectiva de alguns autores, um decalque da cultura nacional”. No segundo caso, “a cultura é construída no interior da organização, não se rejeitando, porém, a existência de influências do exterior na modelização dos seus contornos. Sendo algo que a organização tem e que dentro dela se desenvolve, a cultura tende a adquirir traços idiossincráticos, conferidores de uma identidade organizacional própria. Neste sentido, as relações entre a cultura societal e a cultura organizacional parecem ser menos intensas e, conseqüentemente, de mais difícil percepção o grau de influência que a primeira poderá exercer sobre a segunda.

Como aborda Torres (1997), a cultura produzida na sociedade terá seus desdobramentos também frente a cultura organizacional produzida no interior das escolas. Porém, como vemos argumentando, a cultura organizacional, vestida de uma cultura interacionista, entre outras abordagens teóricas, se consolida como um nicho que produz conhecimento e é fortalecido pelos atores educativos que permeiam o espaço. Recriando uma cultura própria, com especificidades e experiências diversas. O que poderíamos chamar de um multiculturalismo próprio de cada ecologia educacional.

Dessa forma, segundo Bush, (1986, pp. 5-6), a escola, mediante aspectos culturais e organizacionais é construída:

Socialmente construída por uma multiplicidade de atores, com formação, percursos e perspectivas educativas diferentes; que o trabalho da organização, ao visar a educação dos adolescentes e jovens, torna singulares os processos e produtos, que os dirigentes e os professores têm o mesmo tipo de formação profissional e o mesmo estatuto, o que torna mais complexo o exercício do poder, que os objetivos da organização são percebidos, valorizados e avaliados diferentemente pelos atores que interagem no espaço escolar.

É a partir desse contexto emergente, que a escola se consolida como um construto social capaz de formular novos atores sociais e dá novos sentidos e finalidades ao fazer educativo, é aí que se encontra sua força molecular e seu devir revolucionário. Uma cultura escolar forjada e pensada em seu interior.

## 2.5 A ORGANIZAÇÃO CULTURAL DA ESCOLA

Sendo assim, é proposta que apresentemos também como historicamente o conceito de organização foi difundido por diferentes áreas e campos de conhecimento até ser um conceito a ser trabalhado nos moldes da cultura escolar. Como bem explica Morgan (1996), por meio de oito metáforas ou imagens que buscam compreender as finalidades das organizações ao longo da história.

**Tabela 4. ORGANIZAÇÕES (METÁFORAS E IMAGENS) AO LONGO DOS TEMPOS**

ORGANIZAÇÕES METAFÓRICAS E IMAGÉTICAS		
<b>Organização como máquina</b>	Teoria clássica; Teoria da burocracia; Gestão por objetivos	Taylor, Fayol, Ford, Weber, Drucker
<b>As organizações como organismos</b> <b>Relações humanas; Teoria sociotécnica</b>	Teoria dos sistemas; Adhocracia; Teoria da contingência; Desenvolvimento organizacional; Teoria ecológica	Mayo, McGregor, Likert, Woodward, Bertalanfy
<b>As organizações como cérebros organizados</b>	Teoria da informação; Teoria da decisão; Aprendizagem organizacional; Teoria holográfica; Anarquia	Simon, Simon e March, Cohen & March, Cohen, March e Olsen, Weick

## CONFLITOS E TENSÕES EMERGENTES NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DOS ALUNOS

<b>As organizações como culturas</b>	Teorias antropológicas; Teorias cooperativas e integrativas; Teorias clássicas da sociologia; Teorias da construção social; Teorias institucionais.	Pettigrew, Schein, Ouchi, Handy, Peters e Waterman, Deal e Kennedy, Smircich, Meyerson, Frost
<b>As organizações como sistemas políticos</b>	Teorias da racionalidade política; Teorias do conflito Teoria da democracia	March, Crozier, Crozier e Fridberg, Baldrige, Hoyle, Ball
<b>As organizações como prisões psíquicas</b>	Teorias psicanalíticas; Organização como ideologia; Organizações totais	Freud, Klein, Jung, Fromm, Reich, Marx
<b>A organização como mudança e transformação</b>	Teorias da mudança social; Teorias revolucionárias Teorias da auto-produção.	Marx, Marx & Engels, Lenine, Mandel, Habermas, Off, Touraine
<b>As organizações como instrumentos de domínio</b>	Teorias do poder; Teorias do controlo social	Weber, Michels, Marx, Marx & Engels

Fonte: Caixeiro (2014).

Tais representações ao longo dos tempos foram responsáveis também pela organização da cultura escolar. Pois cada momento histórico reflete o modelo de educação que a sociedade está inserida. Sendo assim, é produzido no interior das escolas e reiterado pelas políticas educacionais estatais os modelos vigentes e seus pressupostos de educação.

Os pesquisadores Perez e Sedano (1989), ao investigarem os diferentes tempos educacionais e seus modelos organizacionais, propõem conceitualmente que a análise da escola deve ser feita por sete modelos diferentes, como bem explica Caixeiro (2014, p. 26), “e que vão ecoar no modo como a escola é encarada: a escola como empresa, a escola como comunidade educativa, a escola como burocracia, a escola como arena política, a escola como cultura e a escola como sistema”.

**Tabela 5. MODELOS DE ANÁLISES EDUCACIONAIS**

MODELOS	
<b>Modelo Produtivista</b>	Escola como empresa
<b>Modelo Humanista</b>	Escola como comunidade educativa

<b>Modelo Burocrático e Estrutural</b>	Escola como burocracia
<b>Modelo Político</b>	Escola como arena política
<b>Modelo Cultural</b>	Escola como cultura
<b>Modelo Sistémico</b>	Escola como sistema

Fonte: Caixeiros (2014).

Como podemos perceber, a escola sempre está ligada culturalmente a sociedade no que diz respeito à sua abordagem sociológica, filosófica e política. Nos dias atuais, é proposto uma organização educacional que seja capaz de pensar e repensar sua prática pedagógica em conjunto com as várias possibilidades de intervenção dos alunos, dos professores, da gestão democrática e da comunidade escolar, esse esforço em conjunto é capaz de romper com mentalidades subalternas.

## 2.6 OS MODELOS CULTURAIS DE ORGANIZAÇÃO

Caixeiros (2014, pp. 34-64) nos apresenta conceitualmente como os modos de pensar as organizações estão epistemologicamente orientados em nossa sociedade, seja pelo viés do progresso e da formulação de novas políticas educacionais. Segundo ela, são as seguintes os modos de pensar as organizações:

**Tabela 6. MODOS DE PENSAR AS ORGANIZAÇÕES**

ORGANIZAÇÕES	
<b>Modelo Burocrático</b>	Este modelo evidencia a estrutura hierárquica da autoridade legal inerente ao posto hierárquico, a orientação da organização para o alcance de objetivos e finalidades, a divisão e a especialização do trabalho, a existência de regras e regulamentos, as relações impessoais para certificar a neutralidade e a progressão pelo mérito. Podemos dizer que a burocracia reflete uma organização formal que pretende a eficiência máxima por meio de uma gestão.
	A imagem política das organizações reflete uma dimensão pluralista, na qual grupos diferenciados negociam procurando conquistar fatias de poder avocando visões diferentes da realidade. Este modelo antagoniza com os modelos que consideram as organizações como sistemas unitários em que o individual se submetia ao coletivo ou às forças exteriores. A

## CONFLITOS E TENSÕES EMERGENTES NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DOS ALUNOS

<b>Modelo Político</b>	existência de interesses opostos torna a gestão da organização uma tarefa mais complexa visto que se torna imperioso encontrar pontos de equilíbrio, coordenar interesses individuais e grupais para que os conflitos desempenhem um papel funcional ao constituírem-se como focos de inovação ao serviço dos objetivos da organização. Num sentido político, a negociação e a participação devem ser encaradas como valores e práticas ao serviço de uma organização pluralista.
<b>Modelo da Ambiguidade</b>	Estes modelos, detentores de grande força interpretativa, estão ligados a um grupo de investigadores americanos e suecos insatisfeitos com as explicações que os modelos formais produziam, dado que eram inadequados para descrever a ação organizacional, sobretudo em momentos de incerteza e instabilidade. A teoria por eles desenvolvida preconiza que as organizações mais complexas funcionam com objetivos difusos e as estruturas da organização trabalham com grupos autónomos ligados debilmente. Assim, a tomada de decisão surge de modo formal e informal, sendo a participação um processo fluído. Nesta perspectiva, a perturbação e a imprevisibilidade são características dominantes nas organizações.
<b>Modelo Cultural</b>	É a cultura das organizações que as torna singulares e lhes proporciona uma identidade. Não há nem pode haver duas organizações idênticas porque são dotadas de um simbolismo substancialmente distinto. Os atores que participam na construção e manutenção da organização assumem um papel determinante. São eles, através dos seus atos, que criam e recriam a cada instante a estrutura organizacional. Quando os atores trabalham conjuntamente e de forma organizada aceitam um quadro em que os comportamentos estão definidos. Esse quadro é proporcionado pela cultura organizacional.

Fonte: Caixeiros, (2014).

Dessa forma, Caixeiros (2014) nos apresenta como os modos de pensar as organizações estão entrelaçadas aos modelos culturais do seu tempo e de seus impactos na cultura organizacional da escola. Desde o modelo burocrático a emergência do modelo cultura, esses modos de pensar nos ajudam a sistematizar os diferentes campos de conhecimento e como eles surgem na sociedade como forma de conhecimento regulação, que exalta a ignorância e a segregação de grupos dominantes em detrimentos de outros, ou como forma insubmissa de repensar os moldes da cultura escolar por meio da abordagem de um conhecimento emancipação.

Ainda com as contribuições de Caixeiros (2014) diante da cultura organizacional, podemos elencar quatros movimentos ou dilemas enfrentados pela cultura organizacional da escola no cenário atual.

Tabela 7. CULTURA ORGANIZACIONAL DO CENÁRIO ESCOLAR

CULTURA ORGANIZACIONAL DO CENÁRIO ESCOLAR	
<b>Dilema ausente ou cultura organizacional induzida</b>	<p>O dilema ausente procura apresentar as particularidades de uma conjuntura histórica e científica cujas balizas teóricas tendem a ser alicerçadas nas abordagens racionalistas das organizações, com particular incidência nos princípios da administração científica de Taylor, nos princípios gerais da administração de Fayol e na teoria da burocracia de Weber.</p> <p>Este dilema aponta na direção da superioridade indiscutível das estruturas e da forma racionalmente desenvolvidas para implementar o grau máximo de eficácia e de eficiência organizacionais a fazer lembrar a expressão <i>one best way</i>. Regista-se, por parte dos atores organizacionais, uma obstaculização teórica de pensar e questionar as dimensões informais e comportamentais da organização. Aos vários agentes organizacionais está reservado um papel de submissão e de dependência ao serviço da ordem estrutural hierarquicamente definida.</p>
<b>Dilema ambivalente ou cultura organizacional integrativa</b>	<p>A cultura organizacional é confundida com conceitos ligados à eficácia e à eficiência escolares. Os fatores exógenos à organização escolar, como as condições económicas, político-ideológicas, não detêm qualquer peso nas dinâmicas organizacionais. Produto ou variável dependente dos aspetos internos (endógenos) da organização, a cultura organizacional é, nesta perspectiva, passível de ser gerida, manipulada, regulada ou norteada para a obtenção de valores como a eficácia e eficiência. O conflito organizacional não tem provimento no dilema ambivalente visto que a gestão que é efetuada a partir do interior da organização não o admite, suscitando, ao invés, uma perspectiva cooperativa e integradora promotora de eficácia e eficiência escolares.</p>
<b>Dilema colateral ou cultura escolar socialmente instituída</b>	<p>A cultura organizacional passa a ser conceptualizada como variável independente e externa, dada a transferência de focagem no sentido do interior para o exterior da organização. O desenho morfológico organizacional sofre alterações com a importância conferida ao contexto exterior, as variáveis culturais avocam uma certa relevância no condicionamento dos arranjos estruturais das organizações. O lema emblemático, que serve de mote às teorias normativas e burocráticas, <i>one best way</i>, acaba por perder pertinência ao ser posto em causa por fatores referentes aos padrões culturais socialmente dominantes, antes inadmissíveis nas estruturas organizacionais. Nesta perspectiva, as organizações acabam por desenvolver configurações estruturais distintas em função do meio ambiente envolvente e a sua cultura organizacional patenteia traços culturais significativos importados, atribuindo-se ao mesmo tempo como um fator determinante para o desenvolvimento integrativo das organizações.</p>
<b>Dilema interativo ou cultura organizacional como construção</b>	<p>O dilema interativo, ao rejeitar estudar a cultura organizacional numa perspectiva unívoca e mensurável que a remeta para a ordem do ter, propõe a análise de vertentes tácitas, implícitas e negociadas do quotidiano escolar, com o intuito de interpretar sociologicamente os processos que medeiam a construção cultural. Esta abordagem tem distinguido, sobretudo, os domínios do ser e do conhecer. Daqui decorre que a cultura organizacional passa a ser entendida como sendo uma cultura, constituindo está a sua forma expressiva, o seu sustento e a sua essência, traçada sob a forma de padrões ou redes de significados simbólicos e representações compartilhadas pelos atores organizacionais.</p>

Fonte: Caixeiros (2014).

Como podemos visualizar, tais dilemas diante da cultura organizacional são fundantes para a gente pensar como uma cultura escolar pode ser ponto de encontro de saberes e práticas, bem como campo privilegiado para quem detém o poder da criação de políticas públicas educacionais e com isso favorece uma cultura organizacional baseada em privilégios de uma elite dominante.

Como bem conceitua Cunha e Couto Cunha (2016, p. 10):

No bojo dos estudos sociológicos e antropológicos sobre os fenômenos da educação em diálogo com modelos organizacionais, surge o conceito de cultura escolar como um meio de delimitar as particularidades desta instituição voltada para objetivos educacionais. Nesse sentido, o termo cultura escolar compreende os elementos comuns ao conjunto das instituições de ensino. Contudo, partindo do pressuposto de que, mesmo no conjunto das instituições escolares, cada escola traz experiências existenciais distintas.

É dentro desses contextos que podemos pensar o caráter performativo, metafórico e imagético da cultura escolar entrelaçando o cenário das organizações e de seus impactos no seio escolar e nas especificidades que são criadas.

Como bem argumenta Torres (2005, p. 446):

A “cultura escolar” pretende recobrir um cenário marcado pela hegemonia de uma lógica da “integração” e, como tal, desencadeadora de configurações culturais “integradoras”, directamente redutíveis às grandes estruturas englobantes. Sobressaiem, desta imagem, comportamentos convergentes e reprodutivos da ordem prescritiva, condutas fiéis às estruturas e “regras formais”, enfim, um quadro de valores, de crenças, de ideologias estabilizadas e colectivamente partilhadas pelos actores escolares. Tal cenário, tem o condão de fazer sobressair as dimensões culturais historicamente institucionalizadas nas organizações escolares, sob a forma de ritos, rituais, cerimónias legitimadoras da acção educativa, e, por isso, relativamente comuns, generalizáveis ou ainda observáveis na regulação do funcionamento de todas as escolas.

Diante de tal compromisso com a cultura da organização escolar, Caixeiros (2014) nos apresenta, conceitualmente, a cultura organizacional escolar e seus principais desdobramentos na contemporaneidade:

Tabela 8. MAPA CONCEITUAL DA CULTURA ORGANIZACIONAL ESCOLAR

CULTURA ORGANIZACIONAL ESCOLAR	
<b>Funcionamento da organização escolar</b>	Nas últimas décadas, a problemática da cultura organizacional tem assumido uma maior valia na compreensão das instituições escolares enquanto contextos organizacionais concretos ao permitir desocultar determinadas esferas mais encobertas e invisíveis a um olhar menos desvelado. Mediante uma abordagem emergente nas décadas de 80 e 90 do século XX, as instituições escolares alcançam uma dimensão própria, enquanto espaço organizacional onde também se tomam relevantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas.
<b>O processo de construção da cultura em contexto escolar (o binómio: estrutura/ação)</b>	A análise organizacional da escola enformada por esta perspectiva remete-nos para um plano de “modelização normativa” no qual a escola se identifica com um registo burocrático. Por outro lado, parece-nos possível encontrar na escola uma outra dimensão que se perspectiva através do funcionamento concreto das escolas, as práticas dos atores organizacionais, com as estratégias implementadas pelos grupos e subgrupos, com o mundo não oficial que se confunde com o lado obscuro da organização.
<b>O processo de construção da cultura em contexto escolar (o binómio: dentro/fora)</b>	A partir do momento em que os normativos ganham visibilidade social e as regras que os constituem saem da alçada do legislador, extravasando o “locus de produção”, são lidos, analisados, comentados, criticados e forçosamente objeto de interpretação. Ao serem recepcionados pelos diversos agentes educativos em cada contexto organizacional são alvo de interpretações e recontextualizações diversas. Quando a interpretação equacionada ultrapassa a mera reprodução em total conformidade com as regras erigidas e ocasiona novas regras, distintas das originais, estamos perante os “modelos recriados ou de produção”.
<b>Pontos de fusão</b>	Os cenários culturais, equacionados de acordo com a moldura teórica, denotam algumas focalizações assentes em vários paradigmas teórico-epistemológicos e ilustram, entre outros aspetos, a abundância de deformações teóricas, a eventualidade de apropriações políticas e gestionárias, a viabilidade de hegemonização de determinados registos adotados. Quando confrontados com as particularidades da realidade escolar, os pressupostos subjacentes aos quatro cenários, ao abrangerem diversas facetas e ângulos da cultura organizacional, exigem uma profunda reflexão analítica que reconheça o relevo de cada aglomerado de fatores intervenientes no processo de construção da cultura no contexto escolar.
<b>Cultura escolar e cultura organizacional escolar</b>	O processo de construção da cultura organizacional escolar é, à partida, condicionado pela integração dos principais marcos culturais da sociedade portuguesa, o que nos leva a pensar numa estreita relação entre estrutura/cultura organizacional escolar e cultura societal. Repare-se, por exemplo, no caso do currículo escolar uniformemente aplicado em todas as escolas nacionais protagonizando o “modelo único do pronto-a-vestir”. O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único define a «cultura considerada socialmente válida [porque] a escola não transmite toda a cultura considerada socialmente útil, mas apenas a cultura considerada escolarmente digna e que assim acabará por vir a ser considerada a única socialmente válida.

Fonte: Caixeiros (2014).

Como conceitua Caixeiros (2014) e Barroso (2013) o conceito de cultura e cultura organizacional perpassa toda uma história sobre metáforas, desafios, imagens e socialização. Ao decorrer dessa discussão, fica em evidente que a cultura escolar, por

muitas vezes, é moldada numa cultura da homogeneização, e por outro lado, lançada como um lócus de uma cultura específica.

### 2.7 FAMÍLIA E ESCOLA: NOTAS SOBRE ESSA RELAÇÃO INTERDEPENDENTE E INFLUÊNCIA NAS CONCEPÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO

Quando discutimos a relação existente entre família e escola, é preciso levar em consideração as produções acadêmicas sobre o tema e as questões de políticas públicas para a educação. Diniz (2008) mostra que as pesquisas sobre esse campo têm crescido e impactado uma agenda de debates. Faria Filho (2002) afirma, contudo, que essa agenda de debates não acontece gratuitamente. Há uma construção sociocultural e política sobre essa agenda.

A escola passou a ser uma instituição voltada para um tipo de socialização. Essa institucionalização é fruto dos debates e do fortalecimento social da instituição escolar, que no Brasil do século XIX, possibilitou uma materialização dessa conquista. Outras instituições perdem esse poder, como a família e a igreja, por exemplo. É nessa dinâmica que a família se afasta da escola e corresponsabiliza-a, quando não a responsabiliza, pela educação e sociabilização das crianças.

Para Faria Filho (2002), o processo de institucionalização da escolarização, bem como a crescente ideia da escola como responsável pela educação e socialização de crianças, especialmente das camadas populares, torna a família incapaz de auxiliar neste processo. Nos diz Faria Filho (2002, p. 85): “[...] o grande problema detectado é que os pais não se interessam em participar da escola, pois dela estão afastados”.

Essa compreensão nos leva a acreditar que o afastamento da família diante da escola foi fruto de um processo histórico e político que reverbera atualmente. Distanciar, culturalmente, a família da escola foi um mecanismo institucionalizado que tentou centrar a educação como ocupação precípua da escola. Para superar essa distância da família para com a escola, as políticas públicas de educação se colocaram a favor de incentivar formas de aproximação.

Faria Filho (2002) vai falar da educação dos pais. Essa educação é compreendida, por parte dos educadores, como uma educação incompleta, ineficaz, visto que a docência é exercida – ou deveria ser – por profissionais capacitados e formados para este fim. Na

educação dos pais encontramos outro embate epistêmico e ontológico dessa discussão: como se dá a educação e socialização medidas pela escola?

Ora, a família passou a ser considerada uma influência, pedagogicamente, não satisfatória e ineficaz na educação. Há, portanto, uma influência dos docentes no espaço privado da família, limitando as ações educativas de escolarização. Mas, diante da responsabilidade institucional assumida pela escola, surgiu um movimento para aproximar a família da escola. Esse movimento de aproximação tinha como pressuposto a defesa de que os processos civilizatórios somente seriam possíveis quando adentrassem os espaços familiares. É assim que o Estado vai defendendo a participação da família na escola (MAGALDI, 2003).

Diniz (2008) diz que o Movimento da Escola Nova se colocou em defesa da aproximação entre a participação pública e privada na educação. Isso quer dizer que se colocou a favor da presença ativa da família na escola e na educação das crianças. No Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (MAGALDI, 2003), a educação é compreendida como uma função social pública. Em virtude do distanciamento da família para que o Estado assumisse a educação, nesse documento histórico, a família é chamada para coparticipar e colaborar com a educação dos seus filhos.

É preciso atentar, contudo, que essa chamada da família para a participação na educação das crianças, no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, ganha uma dimensão de regra. Afirma Magaldi (2003, p. 218):

[...] transformar a família em uma agência civilizadora sintonizada com os desígnios da modernização educacional. Procurava-se, por exemplo, através das lições cotidianamente dirigidas aos alunos nas escolas, adentrar suas casas e famílias, orientando atitudes e modelando comportamentos.

Vemos, então, que a educação vai adentrando os espaços privados. As ações educativas centradas na responsabilidade familiar passam a ser legitimadas diante dos lapsos observados na educação. Diniz (2008) aponta que no cotidiano familiar as práticas educativas eram distantes das práticas concebidas pelos paradigmas científicos. Vemos então, por exemplo, a família cuidando e educando sem a compreensão da psicologia, da saúde e de outros conhecimentos. Para resolver essa questão, a escola precisou se aproximar da família e formá-la por meio de palestras que eram voltadas para a saúde e

higiene infantil. Interessante perceber que esse formato – a oferta de palestras como formação – é ainda usual até os dias de hoje.

As famílias das camadas populares deveriam adequar-se, portanto, ao discurso proposto pela instituição escolar, visando o sucesso da escolarização das crianças. Outro ponto que merece destaque é que os alunos oriundos de famílias mais pobres e socialmente mais periféricas eram percebidos como mais prejudicados quanto ao engajamento da família nas ações educativas pautadas em paradigmas científicos. Ainda: os estudos e aprendizagem eram negativamente influenciados por essa questão. Isso leva a depreciar a participação da família menos abastada, culpabilizando pelo fracasso escolar. Esse discurso passou a legitimado por muito tempo (GOUVEA; PAIXÃO, 2004).

Nesse cenário, Terrail (1997) nos leva a pensar que transformações sociais e econômicas acontecidas na instituição familiar e nas próprias instituições de ensino, sedimentadas por novas abordagens e concepções pedagógicas, fizeram emergir uma realidade social diferente: a relação da família com a escola passa a acontecer dentro de uma perspectiva imbricada. Isso quer dizer que tanto a escola se apropria de funções da família, quanto a família passa a intervir diretamente no funcionamento da escola. Família e escola passam a ser interligadas e isso exigiu contatos mais frequente e diretos (NOGUEIRA, 1998).

Essa nova forma de se relacionar entre das duas instituições exige também novos modos de agir. A cooperação, a colaboração e a parceria passam a ser valores e formas metodológicas necessárias para que ambas as instituições se ocupem com maior complexidade da educação e socialização das crianças. Silva (2002) aponta que mesmo com esses valores, existem os conflitos. Naturalmente, os conflitos existem quando o poder é disputado. E ao estreitar a relação entre vida familiar e vida escolar, esses conflitos passam a ser objetos de discussão e de pesquisa. Especialmente no campo da sociologia da educação. É a partir da década de 1980 que esses estudos avançam com a reorientação teórico-metodológica da sociologia da educação, que direciona sua atenção para o nível micros sociológicos e para as práticas pedagógicas cotidianas.

Dentro da sociologia da educação a investigação da família e da escola como corresponsáveis pela educação passa a ser uma agenda de pesquisa que pretende investigar as trajetórias escolares, bem como as práticas pedagógicas de determinadas formas de escolaridades. Nogueira, Romanelli e Zago (2000) afirmam que no Brasil a família passou a ser centro das investigações em educação, principalmente, por

apresentar lógica interna de organização social e um universo sociocultural interativo com a instituição escolar. Assim, o meio social e familiar passam a ser um ponto determinante para a análise das percepções e discussões acerca dos processos internos estabelecidos na escola.

Nesse caminho, Diniz (2008) sinaliza que os estudos sociológicos são importantes por mostrar uma nova abordagem sobre a relação família e escola: a interdependência entre as condições sociais e as formas de ensino estabelecidas. Isso requer novas formas de interação entre escola e professores, novas formas de práticas educativas que visem favorecer os processos pedagógicos e de escolarização dos filhos, além de outros processos emergentes. Um avanço nos estudos sobre a relação família e escola, contudo, é a superação da perspectiva determinista, onde a origem familiar determina a trajetória de escolarização e seu fracasso ou sucesso. Esse avanço é baseado no argumento de que os atores sociais, suas práticas e experiências dão sentido para a superação e transformação social.

Sendo as famílias populares aquelas que mais acessam as redes públicas de ensino, elas tornaram-se objeto de estudo desse campo investigativo. Na relação com a escola, essas famílias apresentam o que Nogueira (1991) chama de contradição. Se por um lado os pais das famílias populares apresentam distanciamento e um sentimento de rejeição quanto à escola, por outro lado eles reconhecem a escola como lugar social legítimo da aquisição do conhecimento. Assim, passa a confiar na escola enquanto instituição social promotora social e educativa da vida de seus filhos.

Essa contradição é ainda mais sustentada quando as famílias apresentam um *ethos* daquele apresentado e vivenciado pela cultura da escola. Modos de pensar, de sentir e de agir da escola diferem muitas vezes dos modos experienciados pelas famílias, o que reforça ainda mais o distanciamento cultural. Esses modos diferentes de existir implica em uma lacuna, em uma situação de hierarquização entre família e escola (DINIZ, 2008).

Para entender melhor a relação família e escola é importante colocar em evidência que essa contradição deveria nos levar a compreender as formas de estar com a criança, as maneiras de avaliar as aprendizagens, de comunicação, de elaboração pedagógica e metodológica e as maneiras de regular comportamentos (THIN, 2006). Isso porque existe uma organização de práticas socializadoras nas famílias que implicam nas formas de relação entre pais e professores. Essas práticas são diferentes das práticas socializadoras da escola. Tensionamentos e dissonâncias atravessam a relação família e escola em uma

lógica socializadora divergente, contraditória. Reverbera, pois, dois modos de socializar a criança: um escolar e outro popular; o primeiro é dominante e o segundo é subalternizado.

Para Thin (2006), essa diferenciação de lógicas de socialização e também de educação faz emergir uma outra oposição: o modo de autoridade e a relação com a escolaridade. Sobre o modo de autoridade, enquanto a escola prioriza e fundamenta sua prática educativa na autonomia e reflexão, os pais fundam sua autoridade no princípio do controle diretivo, usando mesmo da coerção física ou verbal para regular o comportamento e atingir seus objetivos educativos. Nesse sentido, os pais esperam da escola que haja uma restauração e ampliação da autoridade dos professores da escola pública. Pensamos então, que a imagem de um professor ideal, para a família, é aquele professor que tem autoridade e age com firmeza frente à indisciplina.

No que diz respeito à relação com a escolaridade, Thin (2006) mostra que os conflitos entre a família e a escola se dão na mediação da lógica da eficácia. Ou seja, para os pais das famílias populares, as atividades pedagógicas devem ser voltadas direta e contextualmente para a eficácia social. As atividades educativas e pedagógicas somente são percebidas com bons olhos pela família quando ganham associação com objetivos sociais atribuídos à escolarização. Em termos mais diretos: a aprendizagem escolar dever ser de um utilitarismo e pragmatismo imediatos.

### 2.8 A RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA E A AVALIAÇÃO ESCOLAR

Perrenoud (1999) aponta que a família estabelece relação com a escola por meio da avaliação. Esse pressuposto nos leva a compreender a avaliação escolar como instrumento de conexão entre as duas instituições sociais que estamos discutindo. Em uma rotina escola, os pais são chamados frequentemente e regularmente para a assinatura de boletins escolares, reuniões de devolução de provas e notas e discussão sobre a aprendizagem dos seus filhos. Na avaliação, as famílias são tranquilizadas diante do possível sucesso da criança ou mesmo são chamadas para agirem sobre um possível fracasso diante de avaliações não satisfatórias. Essa comunicação funciona como um meio de percepção sobre a relação família e escola.

A avaliação assume uma função epistêmica e metodológica de esperança. As famílias esperam o êxito da escolarização de seus filhos e a avaliação vem confirmar esse êxito ou vem apontar dificuldades e deficiências que devem ser sanadas para evitar o

fracasso na escolarização. Para Perrenoud (1999), a avaliação, nesse sentido, estrutura um sistema de comunicação com a escola, sendo que as práticas tradicionais de avaliação – ou seja, aquelas baseadas em indicações numéricas – são naturalizadas. O *ranking*, o *score* e as notas assumem uma compreensão mais precisa, para os pais, sobre a situação educacional e de aprendizagem dos seus filhos. Essa naturalização acontece também em decorrência da própria cultura escolar, que perpetuou o sistema de notas.

Assim, o sistema tradicional de avaliação parece, para a escola e para a família, um meio racional e simples de indicar o nível de aprendizagem, bem como sinaliza a possibilidade do êxito ou fracasso escolar. Perrenoud (1999, p. 148) nos diz: “[...] mudar o sistema de avaliação leva necessariamente a privar uma boa parte dos pais de seus pontos de referência habituais, criando um mesmo tempo incertezas e angústias”. Ela passa a ser legitimada como uma concepção de avaliação esperada e referenciada pela família. Ao mesmo tempo, para atender essas expectativas, a escola tenta seguir essa normatização.

Ao mudar as práticas de avaliação, forma-se um novo sentido das práticas educativas. Isso se dá, conforme Diniz (2008), em nível qualitativo e interativo. Passa também pelo crivo das representações e pela própria reconstrução do contrato, implícito, entre as instituições família e escola. É preciso assim, diálogo. Caso esse diálogo seja rompido, Perrenoud (1999) diz que existirão razões para se temer as mudanças pedagógicas e avaliativas. Catalisam-se os temores e negações dos pais e a escola não tem como avançar nas formas de pensar a avaliação.

Interessante, nos informa Diniz (2008), que entre a passagem dos anos para os ciclos, a avaliação ganha impactos em relação aos seus fundamentos. Se antes havia a naturalização da avaliação por essa ser conhecida da família e mapear cenários reais de aprendizagem – em uma abordagem quantitativa –, agora a avaliação atravessada por novos fundamentos e elementos sofre o estranhamento da família. Desse modo, Dalben et al (2000) sinalizam para as mudanças quanto às concepções de avaliação que surgem nessa dinâmica. Para os autores, as concepções de avaliação escolar configuram alterações que são consideradas pelos professores e pela família nas escolas organizadas por ciclos, principalmente. Assim, essas concepções ao serem tensionadas são, ao mesmo tempo, uma conquista e um ponto crítico.

As incertezas e medo, as desesperanças e as angústias da família frente ao sistema de avaliação proposto e as novas concepções de avaliação fundam-se no desconhecimento

e na incompreensão de um projeto educacional implicado em transformar a realidade social. Dalben et al (2000) ainda falam sobre a insatisfação dos pais estar atrelada aos desconhecimentos desse projeto educacional transformador. Assim, a avaliação em perspectiva transformadora e a ausência de notas – o marcador do nível de aprendizagem para os pais – passam por uma deslegitimação.

Acerca desse desconhecimento e da rejeição da família diante de concepções de avaliação transformadora, Glória (2002) indica que as famílias temem a não-retenção dos estudantes. Para a família, a instituição escolar, quando não retém alunos diante do não alcance das notas médias estabelecidas, passa a operar em uma lógica de que todos passam dos ciclos ou anos sem a devida anuência institucional, que deveria separar aqueles que sabem daqueles que não conseguiram as aprendizagens adequadas esperadas.

Essa análise de Glória (2002) revela a expectativa dos pais diante a escola sobre um espaço de construção do conhecimento e que deve, para fazer jus a esta condição, equalizar e hierarquizar as aprendizagens. O nível de conhecimento passa a ser medido, quantificado, comparado. O envolvimento da família com a escola vem a ser como uma fiscalização da condição social da escola. Para a família, nessa concepção, emerge um grupo de estudantes que concluem o processo de escolarização básica, mas que se percebem como distantes da realidade transformadora porquanto não desenvolveram competências necessárias para tanto. Esse fenômeno apontado pela autora intensifica, negativamente, ainda mais a relação entre família e escola, pois a primeira espera da segunda um papel de formação humana capaz de pensar a vida em sociedade.

Essa situação é, ao mesmo tempo, contraditória. Basta ver que as concepções de avaliação devem ser, na visão da família, baseadas e centradas em notas, em *ranking*, em *score*. Se exige da escola uma atitude transformadora da realidade, mas não se legitima processos avaliativos críticos, reflexivos e formativos. Pensamos nessa contradição como um ponto nodal da discussão acerca da relação família e escola. O que deve ser feito para mediar esse conflito contraditório? Como levar a família a conhecer um projeto educacional transformador? Quais pedagógicas críticas podem fundamentar práticas educacionais consistentes que dialoguem com a família?

Essas questões nos levam a pensar na direção de Glória (2002) e Dalben et al (2000) que apresentam contribuições profundas sobre a dificuldade de a família aceitar pressupostos transformadores e críticos para um projeto educacional engajado na justiça

social. Abreu (2002) afirma que as concepções de avaliação pensadas de forma crítica são rejeitadas pela família pela falta de informação. Nos diz o autor que os pais que compõem as famílias populares são oriundos de processos de escolarização não conclusos ou até mesmo inexistente. Eles constroem compreensões sobre a escola a partir de suas experiências e vivências sociais. São essas barreiras culturais e sociais que impedem o diálogo, a desconstrução e a possibilidade de repensar a escola.

Voltando para Perrenoud (1999), a avaliação passa a ser conhecida pela família, dentre tantos aspectos, para o conhecimento sobre o programa de ensino e o nível de aprendizagem dos alunos. Ainda serve para que a família perceba o interesse dos filhos pelos estudos, bem como vislumbre as chances de aprovação para o ano seguinte. Nesse sentido, a escolarização dos filhos torna-se uma preocupação dos pais que se utilizam das notas para conhecer a real situação dos filhos na escola. Esse conhecimento leva a família a exercer poder sobre os estudos domésticos, a regular comportamentos direcionados para otimizar estudos e criar rotinas educativas.

A avaliação do trabalho da escola, feita pela família, confirma que os pais de camadas sociais populares não focam ou não se interessam tanto na dimensão cognitiva, mas em uma dimensão afetiva e comportamental. Assim, um bom trabalho de escolarização faz seus filhos demonstrarem novos comportamentos e afetividade. Os valores comportamentais transmitidos pela escola passam a ser o critério de uma boa escola e uma boa educação, que se desdobra na avaliação (PAIXÃO, 2005).

Nogueira e Abreu (2004) demonstram que a notação numérica é o conceito utilizado para os pais compreenderem a aprendizagem dos filhos. Os autores afirmam que as famílias de classe popular têm na nota um importante conceito referencial que permite observar as possibilidades de fracasso ou sucesso escolar. Sem as notas, próprias de um sistema de avaliação tradicional, as famílias perdem a referência do desempenho de seus filhos.

As pesquisas sobre relação família e escola, especialmente as famílias de classe popular, para Viana (2005), apontam que as famílias não são omissas nem indiferentes às concepções de avaliação e aos processos educativos na escola. Essa ideia foi culturalmente construída com o ímpeto político de afastar a corresponsabilidade da educação por parte da família. Inclusive a própria percepção docente sobre a família como apática, distante e desmobilizada é uma construção social que legitima uma posição superior do corpo docente em relação aos pais.

Lahire (1997) recusa essa compreensão naturalizada sobre o desinteresse da família pela escola enquanto uma algo inerente àquela instituição social. Nesse sentido, para o autor, o que se entende por omissão escolar da família pode ser interpretado como um mito que sustenta a posição superior do professor e da escola perante os pais e a família. Essa outra perspectiva nos ajuda a entender novas maneiras de se conceber essa discussão.

Nessa lógica, Diniz (2008) mostra que as famílias se mobilizam, em suas possibilidades, para apoiar a escolarização da sua prole. Esse argumento baseia-se no fato de que a família incentiva os estudos domésticos, procura meios para garantir materiais próprios para os estudos, participa das reuniões escolares e tende a desejar que os filhos prossigam com a educação superior. Nesse caminho, a autora advoga que a avaliação escolar passa a ser um meio de conflito e interacional entre pais e professores. As lógicas educativas e de socialização passam a ser tensionadas e geram novas experiências e disputa de poder.

### 2.9 INTERDEPENDÊNCIA COMO ELEMENTO PARA SUPERAR AS LÓGICAS AVALIATIVAS DA FAMÍLIA E DA ESCOLA

Para propor uma outra compreensão entre as lógicas avaliativas que se concebem nos interesses da escola e da família, é necessário pressupor que educação e escola apresentam uma relação direta e estreita, mas não redutora e exclusiva. Basta ver que a educação acontece fora da escola e em qualquer ambiente e estrutura social. Assim, entendemos que a educação, por mais que seja uma ocupação da escola, não se resume somente a esta instituição. Educar, para Guzzo (1990), passa a ser formas de desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral. Nesse sentido, os pais são responsáveis pela educação.

A família tem uma função educativa e de socialização. Além disso, a família deve garantir que suas crianças tenham formação para que futuramente venham a exercer atividades social e economicamente produtivas. A função moral e de formação de valores sincronizados com a cultura em que vivem são partes da estrutura funcional da família (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999). A função da família então, pode ser resumida, segundo Oliveira (2002), como voltada e centrada na transmissão de valores capazes de tornar a criança em um ator social ativo.

Podemos pensar que a responsabilidade da família é mesmo um trabalho educativo que possibilita a construção da *persona* social da criança, bem como permite que ela vá construindo seu papel social. O desenvolvimento de comportamentos adequados para esse objetivo passa a ser o fim educativo da família. Esses comportamentos acabam sendo engendrados por elementos culturais e a escola passa a se comunicar e relacionar com a família de um modo interdependente, pois a socialização do que foi culturalmente sistematizado e elaborado passa a ser transmitido pela escola.

Para essa sistematização, devemos entender que a escola é o espaço próprio dos conhecimentos que foram produzidos pela ciência. Enquanto os saberes advindos do conhecimento empírico e do senso comum são próprios dos espaços não escolares. Saviani (2005) afirma a necessidade de refletir a aquisição de instrumentos que permitam acessar o saber científico. A escola, nessa proposição, assume a função de desenvolver o sujeito com vistas a adquirir o saber organizado em diferentes áreas.

Polonia e Dessen (2005, p. 304) reiteram sobre a família: “um dos papéis principais é a socialização da criança, isto é, sua inclusão no mundo cultural mediante o ensino da língua materna, dos símbolos e regras de convivência em grupo, englobando a educação geral e parte da formal, em colaboração com a escola”. Então, quando pensamos na questão da colaboração, afirmamos um posicionamento de diálogo, de conhecimento mútuo e de complementariedade. Desse modo, a relação família e escola assenta-se em uma abordagem interdependente.

Não se concebe tais instituições sem esquecer suas fronteiras e demarcações institucionalizadas socialmente. Mas não se esquece também que o objeto a ser disputado – a educação – é compartilhado. Os sistemas organizativos da família e da escola preparam a criança para sua vida social reflexiva, crítica e produtiva. Nessa direção, acabamos encontrando um ponto de convergência que deve ser utilizado para aproximar ainda mais os interesses institucionais da escola e da família. É um movimento histórico e inclusivo, que não se reduz com meros jogos reflexivos, mas com engajamento político e social. Se a tarefa da escola é ensinar, preconizando o favorecimento da aprendizagem, a convivência familiar é a própria tarefa formativa de socialização da criança e desenvolvimento de comportamentos, atitudes e valores (REALI; TANCREDI, 2005).

Essa questão nos leva a outro pressuposto nesta discussão: apesar de família e escola serem demarcadas socialmente e culturalmente, são agências de socialização que têm aspectos comuns e aspectos que divergem. Enquanto se aproximam, dividem a

preparação de pessoas para a vida econômica e cultural; enquanto se distanciam, pensam de modos diferentes na operacionalização sobre o ensino e, conseqüentemente, sobre as concepções de avaliação.

Para Oliveira (2002), a discussão sobre a relação família e escola deve ser vista sob duas perspectivas: a primeira é sociológica e a segunda é psicológica. Enquanto divisão de responsabilidades, essa relação disputa a educação como formação e socialização das crianças. Na perspectiva sociológica, a relação família e escola é analisada em função de elementos culturais e ambientais que determinam ou influenciam a mesma. Assim, a relação é atravessada e tensionada pelas questões de classe social, que nos levam a repensar a escola e as suas finalidades. Entre os valores coletivos, organizados pela escola, há também os valores individuais, estruturados pela família.

Há uma implicação importante nessa questão: as famílias que não são modeladas conforme a visão da escola são consideradas por essa instituição como responsáveis pelas disparidades escolares. Segue-se a isso a necessidade, para que a escola venha a funcionar corretamente, de as famílias seguirem um roteiro estratégico que coadune com a mesma intencionalidade pedagógica e socializadora da escola. Exige-se, portanto, um modelo familiar naturalizado e representado pelos anseios da escola, pois nem todas as famílias operam dentro da lógica esperada.

Oliveira (2002) discute essa questão e analisa que, em função dessa dinâmica, as famílias começaram a criar estratégias de socialização e de educação que são voltadas para a escola. Resulta disso a perda da missão socializadora da escola e sua entrada na instituição escolar. Essa entrada não é neutra, mas demarcada politicamente. Isso reverbera no que os pais irão conceber enquanto práticas educativas, pedagógicas, curriculares e avaliativas. Ainda devemos considerar que existe uma intencionalidade de aproximação e colaboração. Mas a escola passa a ser a instituição superior à família, pois ela irá exercer o papel de orientadora sobre a família.

Na perspectiva psicológica, a família passa a ser responsável pela formação psicológica da criança. Ela é criadora de um *ethos* moral e ético que estrutura um *locus* afetivo da criança. Isso é condição para o desenvolvimento posterior da criança. O rendimento escolar e os processos de escolarização são influenciados por essa dinâmica familiar. Conforme Oliveira (2002), isso mais uma vez subalterniza o lugar da família, responsabilizando-a pelo fracasso escolar, sem levar em considerações outros fatores e elementos.

Essa discussão faz emergir uma ideia de que a ordem emocional e afetiva é o que estrutura a relação família e escola, diferenciando e aproximando essas instituições sociais. Há nisso uma crença de que uma boa família é responsável pelo bom desempenho escolar da criança. Como vimos, o próprio modelo de família é determinado pela escola para dizer-lhes, qualitativamente, boa ou não.

As questões emocional-afetivas passam a ser percebidas com maior ênfase pelos professores para poder avaliar o comportamento dos alunos. Enquanto os determinantes sociais, culturais e ambientais, tão presentes na tensão entre família e escola, destacam as exigências sociais. Família e escola passam a se complementar, nessa contradição. Entre a participação e a parceria, Oliveira (2002) destaca que existe a incapacidade da família para o trabalho educativo dos filhos e a entrada da escola para dá suporte à família nesse trabalho.

Mesmo assim, esse pensamento de que a escola deve ir até as famílias diz respeito a um modelo de envolvimento que focaliza na responsabilidade dos pais e pouco se preocupa com a atuação do professor. Dito de outro modo: é como se responsabilizássemos apenas a família pela aprendizagem do aluno, quando na verdade a aprendizagem é complexa e envolver diversos atores. Marques (1999) vai propor que o envolvimento seja uma estrutura que origina a interdependência. Esse envolvimento como determinante da relação família e escola é trazido pelo autor em cinco tipos: i) quando a família cumpre sua função de satisfazer as necessidades básicas dos filhos e organiza a rotina diária; ii) quando a escola comunica-se com a família acerca do funcionamento e regulamento interno dos programas escolares, bem como explana as dificuldades dos filhos no processo educativo e pedagógico; iii) quando os pais participam voluntariamente de organização de eventos na escola, bem como apoia as dificuldades de aprendizagem dos filhos; iv) quando a família participa, em casa, dos trabalhos e atividades pedagógicas dos filhos e v) quando a família participa e influencia as decisões da escola, envolvendo-se no processo de direção.

Seja qual for o tipo de envolvimento, que determina a interdependência da relação família e escola, fato é que, todas as ações educativas e sociais da família são questões pedagógicas, basta ver o ensino tutorado em casa, o trabalho voluntário na escola e/ou sala de aula, suporte nas realizações dos processos pedagógicos de trabalhos e atividades outras de aprendizagem. Também são ações voltadas para as questões políticas, pois mobilizam o poder deliberativo e influencia a rotina da escola.

A noção de que a escola envolve a família é também uma defesa precipitada de uma posição privilegiada dessa instituição. Nessa concepção, a escola abraça a família, orienta e ensina para que ela participe ativamente na relação de aprendizagem dos filhos e possa apoiar as atividades propostas na escola. Isso gera a expectativa de que os pais influenciem no processo de aprendizagem e no acompanhamento das tarefas e trabalhos pedagógicos. Além disso, espera-se que a família forme os filhos com vistas à disciplina e a regular o comportamento (OLIVEIRA, 2002).

A escola vai considerando sua maior parceira a família. Isso rompe com a dimensão interdependente dessa relação e cria uma conexão excludente, socialmente analisando, pois ela passa a se fechar nela mesma e com a família. Interessante perceber que nessa contradição, a escola acusa a família da falta de compreensão sobre os filhos e do esforço mínimo ou ausente para ajudar a vencer as dificuldades dos alunos. Nisso, a presença da família torna-se uma invasão, pois considerando que os pais não sabem ou não desejam participar na colaboração pedagógica dos alunos, estão na escola para cobrar dos professores eficiência no ensino. Assim, cria-se um limite e uma barreira na participação e na comunicação com a escola.

Se são impostos limites à presença e participação da família na escola, o mesmo não acontece com a entrada da escola na família. Essa entrada, legitimada pela posição superiorizada da escola, elabora a autoridade da escola frente aos problemas domésticos. A escola passa a ser a mobilizadora da resolução de conflitos familiares, bem como estabelece os meios para participação familiar. É justamente a essa situação que entendemos uma relação família e escola mediada pela interdependência e não pela posição hierarquizada de uma sobre a outra (TANCREDI; REALI, 2001).

Em uma abordagem interdependente dessa relação, uma das possibilidades de discussão é compreender as concepções elaboradas por professores sobre a família, bem como de conhecer as concepções familiares sobre a escola. Conhecer, refletir e realizar demarcações mais cooperativas e alargadas do cotidiano e da corresponsabilidade pela educação. Tancredi e Reali (2001) nos apresentam que para isso é necessário desconstruir estereótipos sobre a escola e sobre a família. Os estereótipos carregam e perpetuam imagens negativas e preconceituosas. Essas imagens atravessam a relação e impede avanços importantes, que poderiam reverberar, positivamente, nas questões pedagógicas e educacionais.

Oliveira (2002) evidencia que uma das imagens sobre a família, além de naturalizar sua posição social como se fosse não-cultural e não-social, também normatiza a família, criando uma imagem idealizada. A família é, nesse sentido, uma instituição que oferece cuidados aos filhos e que, para cada fase da vida da criança, tem função diferente. Essa imagem de uma família ideal cria tipos de comunicação com a escola. A comunicação é intermediada pelo aluno e é de via única: escola-família. O espaço para a família se comunicar é limitado. A consequência desse fato é que a ação da família é formatada conforme os interesses da escola. Nos diz Oliveira (2002) que se defende a participação ativa dos pais na escola, mas essa mesma participação é reduzida apenas ao fato de conhecer o trabalho da escola.

Surge uma percepção de intimidade. Essa intimidade é frágil, é passageira e também se dá numa concepção privilegiada da escola, que se deixa conhecer e que se abre para mostrar seu trabalho educativo. Além disso, Tancredi e Reali (2001) apontam que emerge dessa situação a figura do professor como um ator que mantém diálogo e que inicia esse mesmo diálogo. Essa relação é profundamente limitada. Corroborando com isso a ideia de que as famílias são recebidas ou nos portões da escola ou mesmo nas portas das salas de aula. O tempo para ouvir a família é mínimo; quase sempre é a escola quem fala.

A ideia da família como parceira é minada, deteriorada. Mesmo tendo objetivos comuns, essas instituições, pela posição superior da escola, não se mostram conscientes do real papel da escolarização dos alunos. Bhering (2003) afirma que a escola se limita, no diálogo com a família, a reforçar o que é proposto como atividade pedagógica, visando a aprendizagem. Assim, sugere a escola à família o envolvimento e participação na resolução de atividades pedagógicas. O autor mostra que isso tem apenas um ponto benéfico: a aproximação afetiva da família com os filhos.

Diante disso, pensamos que corresponsabilizar família e escola pela educação e socialização das crianças é um meio de superar as contradições que emergem dessa relação. Mais que propor uma comunicação não linear, é preciso também uma comunicação circular e partilhada, onde haja espaço para uma reflexão crítica e propositiva. O conhecimento desnaturalizado e desconstruído das imagens estereotipadas contribui para a não hierarquização das instituições, bem como alarga as possibilidades de coexistência entre ambas as instituições.

A abordagem da interdependência pretende superar, após precisos tensionamentos, dicotomias que apenas tornam fixas e imutáveis as responsabilidades da

escola e da família diante da educação. Compreender que essas instituições são cultural e socialmente demarcadas requer uma posição política, psicológica e sociológica. Elas apresentam suas peculiaridades, seus fundamentos e partilham a mesma missão social: educar e socializar pessoas. É nesse sentido que se torna fundamental recorrer não mais a uma lógica redutora, mas uma relação apoiada em uma lógica mais aberta às dinâmicas do cotidiano e do respeito entre os sujeitos que compõem a escola e a família. Enquanto instituições interdependentes, uma irá funcionar melhor com a outra e pela outra.

**Capítulo III**  
**MARCO METODOLÓGICO**



## CAPÍTULO III – MARCO METODOLÓGICO

Neste capítulo serão mencionados, o fundamento metodológico da pesquisa bem como a sua abordagem. Contará ainda sobre o tipo e método de pesquisa para se chegar aos resultados. No quesito, procedimento, análise e sistematização de coleta de dados, serão descritas as ferramentas utilizadas para se chegar a um bom resultado. Ainda no presente tópico é possível perceber o meio e quais os sujeitos participantes foram essenciais, critérios de inclusão, exclusão e éticos para realizar a pesquisa.

### 3.1 ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

A epistemologia consiste na reconstrução racional do conhecimento científico, conhecer, analisar, todo o processo da ciência do ponto de vista lógico, linguístico, sociológico, interdisciplinar, político, filosófico e histórico. No que corresponde ao conhecimento científico, este é tido como provisório, sendo este jamais acabado ou definitivo. Por tanto, é válido considerar a epistemologia como o estudo metódico e reflexivo do saber, de sua organização, de sua formação, de seu desenvolvimento, de seu funcionamento e de seus produtos intelectuais através do saber (TESSER, 1994).

Por tanto, a busca do saber e a construção dos saberes são ações que influenciam diretamente na existência de um conhecimento que por vez pela sua experiência vivenciada se torna confiável (LAVILLE; DIONNE, 1999).

No que corresponde ao projeto de pesquisa em si, quanto a sua natureza, esta pode vez será mista, ou seja, qualitativa e quantitativa. Trata-se de um estudo descritivo, analítico comparativo, longitudinal, multiprofissional e interdisciplinar. Para a coleta de dados, foi realizada uma busca verificando quais publicações continham os termos de busca nos resumos. A partir da lista de publicações identificadas nessa pesquisa, cada trabalho foi analisado individualmente para avaliar se ele utilizou a pesquisa quantitativa como método e se o referido trabalho estava relacionado à conflitos e tensões emergentes no processo de avaliação de alunos do ensino fundamental.

Para a realização da pesquisa, tendo em vista a complexidade do fenômeno, optou-se pelo método qualitativo que, segundo Richardson et al., (1999, p.222) “estuda a presença de certas características na mensagem escrita” por ser eficaz, rigorosa e precisa. Segundo Deslandes et al., (2008, p.21), a “Pesquisa qualitativa responde a questões muito

particulares, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Nesta pesquisa utilizou-se o método dialético, o qual, segundo Marconi e Lakatos (2011), considera os fatos dentro de um contexto social, que no caso está relacionado à conflitos e tensões emergentes no processo de avaliação de alunos do ensino fundamental.

Ainda sobre o método dialético, Gil (2008, p.52)

A dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, uma vez que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc (GIL, 2008, p. 52).

Em relação à abordagem do problema, optou-se pela abordagem quali-quantitativo, pois nesse tipo de pesquisa, segundo Teixeira (2009), o pesquisador compreende os fenômenos pela sua descrição e interpretação, enfatizando o processo de acontecimentos, como no caso dos conflitos e tensões emergentes no processo de avaliação de alunos do ensino fundamental.

A predominância da abordagem quali-quantitativo, deve-se ao fato do caráter exploratório da pesquisa e da utilização de métodos estatísticos/entrevistas para a coleta dos dados. Para Zanata (2018), a pesquisa quali-quantitativa é:

A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa quali-quantitativo requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave (ZANATA, 2018, p.20).

Para tratar deste tema, foi escolhido em relação aos objetivos da pesquisa, a forma descritiva, a qual detalha as características de um fenômeno buscando suas causas e suas possíveis soluções. Através deste método é possível a contribuição na abordagem de novas perspectivas sobre uma realidade já existente como conflitos e tensões emergentes no processo de avaliação de alunos do ensino fundamental.

Todo o teor do projeto foi coletado a partir de: documentos extraídos de livros, revistas, entrevistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, monografias,

dissertações, teses e legislações. A composição do referencial teórico foi dada através do confronto entre os materiais analisados, a fim de se mostrar as diversas opiniões sobre o estudo em questão se, pode existir a possibilidade de reparação de conflitos e tensões emergentes no processo de avaliação de alunos do ensino fundamental.

### 3.2 TIPO DE ESTUDO E SUA JUSTIFICATIVA

Em relação ao tipo de estudo e sua justificativa, o projeto a ser desenvolvido trata-se de um estudo descritivo de campo realizado *in loco* através de questionários e entrevistas, assim como análises documentais e visuais, que será caracterizado por ser um estudo de caso, que apontará conflitos e tensões emergentes no processo de avaliação de alunos do ensino fundamental. O trabalho de pesquisa de campo aproxima o pesquisador da realidade estudada, assim como cria um conjunto de interações entre todos os sujeitos envolvidos, o que possibilita um conhecimento empírico com imensa validade. Nesse contexto, Gil (2009), pontua a pesquisa como:

O processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos. A partir dessa conceituação, pode-se, portanto, definir pesquisa social como o processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social. (GIL, 2009, p.26).

Quanto a sua abordagem será uma pesquisa quali-quantitativa; a natureza da pesquisa será realizada de forma aplicada, quanto ao caráter dos objetivos, a mesma se adequa ao estudo descritivo, pois, irá estudar e analisar conflitos e tensões emergentes no processo de avaliação de alunos do ensino fundamental (MARTINS, 2018).

Sobre os resultados obtidos serão compreendidas junto aos questionários e análises de documentos, uma revisão bibliográfica que trará base teórica construída através de estudos de diversos autores sobre temas específicos, demonstrando ainda que o objeto em estudo tem base científica e não apenas proposições e considerações, trará ainda, uma abordagem descritiva que terá o intuito de apontar conflitos e tensões emergentes no processo de avaliação de alunos do ensino fundamental (LAKATOS, 2011). Neste tipo de abordagem se implica em levantar amostras ou mesmo outras formas de contagem que possam encontrar variáveis para o comportamento humano. Como

maneira mais prática de operacionalizar e quantificar variáveis que são importantes para a compreensão do fenômeno (MOREIRA, 2002).

Por tanto, através de todos os métodos em conjunto com o quali-quantitativo, é possível trabalhar com opiniões, representações, posicionamentos, crenças e atitudes, possuindo procedimentos racional e intuitivo para a melhor compreensão da complexidade dos fenômenos individuais e coletivos (ZANATA, 2012) . Portanto, se caracteriza como uma abordagem de alto grau de complexidade, na medida em que aprofunda as interpretações e decifra seus significados através das abordagens quanti-qualitativas da pesquisa, sendo possível a realização do estudo para apontar os conflitos e tensões emergentes no processo de avaliação de alunos do ensino fundamental em uma Escola do município de Arcoverde-PE.

### 3.3 DESCRIÇÃO E JUSTIFICATIVA DO TIPO DE DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

A pesquisa qualitativa e quantitativa permite a consolidação dos resultados apresentados com base nos levantamentos estatísticos como também em qualquer diferente instrumento de qualificação (RICHARDSON, 1999).

A pesquisa quantitativa assegura a realidade dos dados obtidos, evitando distorção e apresentando uma margem altamente segura em relação aos números apresentados. Diante da busca de compreender melhor a conduta da pesquisa, Richardson (1999), menciona que a abordagem quantitativa:

Caracteriza-se pelo emprego de quantificação, tanto nas modalidades de coleta de informação, tanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas, desde a mais simples como percentual, média, desvio-padrão, as mais complexas, como coeficiente de correlação, análise de regressão etc. (RICHARDSON, 1999, p. 70).

A pesquisa qualitativa produz uma compreensão mais profunda dos fenômenos sociais, com características subjetivas. Foca no mundo real, coletando e fazendo a análise dos dados. Nas palavras de Marques (2006), a pesquisa qualitativa:

É aquela cujo dados não são passíveis de serem matematizados. É uma abordagem largamente utilizada no universo das ciências sociais, e por conseguinte da educação [...] busca uma explicação da realidade via abordagem qualitativa que corresponde compreendê-la a partir da revelação dos mapas mentais dos sujeitos-objetos da Investigação. Interessa, pois, nessa abordagem aprender as percepções comuns e incomuns presentes na subjetividade das pessoas envolvidas na

pesquisa, notadamente na condição de objeto-sujeito. (MARQUES, 2006, p. 38-39)

Ao investigarmos o processo qualitativo conseguimos descrever a complexidade que trazem os problemas, analisando assim emoções, vivências, sentimentos, experiências, entre outros. E essa investigação é baseada nos objetivos escolhidos a serem alcançados no decorrer da pesquisa, o que permite com exatidão o que esperamos.

Segundo as autoras Alcântara e Vesce (2008), a investigação qualitativa trabalha com opiniões, representações, posicionamentos, crenças e atitudes, possuindo procedimentos racional e intuitivo para a melhor compreensão da complexidade dos fenômenos individuais e coletivos. Portanto, se caracteriza como uma abordagem de alto grau de complexidade, na medida em que aprofunda as interpretações e decifra seus significados. Embora existam diferenças entre os enfoques qualitativos, não é correto dizer que mantém relação de oposição ou se outras dizem (ALCANTARA; VESCE, 2008).

Sendo assim, o processo qualitativo influencia a conhecer o relacionamento entre a família e a representação social, atrelados as experiências educacionais, comportamentais, temporais e sentimentais dentro da unidade escolar. Existe a possibilidade de quantificar os dados depende da ampliação do universo a ser investigado e compreendido, como pode ser observado em parágrafos anteriores.

A escolha do enfoque quali-quantitativo justifica-se por considerar ser esta a mais indicada para compreender as tensões enfrentadas pelos professores e familiares no que diz respeito os conflitos e tensões emergentes no processo de avaliação de alunos do ensino fundamental. Assim a opção pela pesquisa quali-quantitativa influencia a estudar a realidade social.

### 3.4 PRINCÍPIO DA TRIANGULAÇÃO METODOLÓGICA

O termo triangulação não é novo nas pesquisas, ele integra diferentes perspectivas e observações, o que garante rigor, riqueza e complexidade ao trabalho.

Para Souza e Zioni (2003), a triangulação surge da necessidade ética para confirmar a validade dos processos, servindo como uma proposta para alcançar os objetivos da pesquisa e os resultados esperados a partir das análises dos vários aspectos.

Denzin e Lincoln (2006) afirmam que:

A triangulação é a exposição simultânea de realidades múltiplas, refratadas. Cada uma das metáforas “age” no sentido de criar a simultaneidade, e não o sequencial ou o linear. Os leitores e as audiências são então convidados a explorarem visões concorrentes do contexto, a se imergirem e a se fundirem em novas realidades a serem compreendidas (DEZIN et al., 2006, p.20)

Cabe ressaltar a discussão sobre a combinação, em uma mesma pesquisa de métodos quantitativos e qualitativos, pois é permitido triangular sujeito, objeto e fenômeno, possibilitando as múltiplas pesquisas na sua complexidade.

Na triangulação a alternativa para a maior precisão nos estudos de caso. Com base em várias concepções apresentadas por diversos autores, cabe sistematizar e subsidiar um conceito simples com uma enorme diversidade de interpretações sobre a literatura e método utilizado a aplicação do estudo (ZAPELLI et al., 2015).

Creswell (2012) também abordam a triangulação como um método que congrega abordagens metodológicas distintas. Portanto, a sua contribuição ao afirmar que ambos os métodos quantitativos e qualitativos podem ser combinados de forma diferentes na mesma pesquisa. A autora destaca ainda que a investigação quantitativa também pode ser facilitadoras da qualitativa ou ainda ambas assumem a mesma importância.

### 3.5 PRINCÍPIO DA VALIDAÇÃO DO INSTRUMENTO

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos e foi aprovada.

Como objeto de validação do instrumento, foi realizado um pré teste, tal utilização da ferramenta foi manifestado por meio do uso de aplicação de um questionário, na sua versão preliminar, a uma amostra de indivíduos, com o objetivo de identificar perguntas-problema que justifiquem uma modificação da redação, alteração do formato ou mesmo serem eliminadas da versão final.

O questionário aplicado (APENDICE A, B e C), sofreram algumas adaptações, ao serem entregues aos alunos, em que os resultados foram satisfatórios, sendo então aplicado para todos com maior confiabilidade

Ollaik, Ziller, 2012; Herminda, Araújo (2006) ressaltam que a validação de instrumentos de pesquisa, mais precisamente em pesquisa qualitativa serve para trazer elementos como a cautela, à coerência e, sobretudo possibilitar consistência nos resultados que serão alcançados ao final da investigação que pressupõe continuidade e

deve ser repetido inúmeras vezes para a credibilidade. A validação começa quando se pensa no processo de elaboração, aplicação, correção e interpretação dos resultados.

Com isso Fiorentini & Lorenzat (2009) o caracterizam a ética:

Como parte da Filosofia do estudo de valores morais e princípios ideais da conduta humana. A ética aborda e reflete, principalmente, sobre os valores dos indivíduos em face de dilemas e situações críticas da vida. (2009, p.193).

A fidedignidade de um instrumento que apresenta resultados consistentes é condição necessária para a validade e determinação do grau de finalidade de qualquer investigação.

### 3.6 UNIDADES DE ANÁLISE

A pesquisa quantitativa e qualitativa assegurou neste estudo uma melhor realidade sobre os dados obtidos, evitando distorção e apresentando uma margem altamente segura em relação aos números apresentados. Como objeto de validação do instrumento, foi realizado um pré teste, tal utilização da ferramenta foi manifestado por meio do uso de aplicação de um questionário, na sua versão preliminar, a uma amostra de indivíduos, com o objetivo de identificar perguntas-problema que justifiquem uma modificação da redação, alteração do formato ou mesmo serem eliminadas da versão final.

Para Brandão (2010), em consonância ao art. 2º da LDB, trata-se de uma responsabilidade da família e do Estado, a educação como um todo, levando-se em consideração a necessidade dos pais em assegurarem aos seus filhos a educação escolar. Faz-se necessário que sejam influenciadas por meio de princípios libertadores, oportunizando circunstâncias cruciais no intuito de que as crianças possam desfrutar os seus direitos e ideais de solidariedade humana, com o propósito de prepará-los e qualificá-los. Vale destacar que é no ambiente escolar que ocorre o desenvolvimento absoluto dos alunos, sendo de extrema relevância o papel que os pais e as instituições de ensino possuem na formação de cidadãos aptos ao trabalho e a convivência no meio social.

De acordo com Piaget (2007, p.35) a educação trata-se de um direito cabido aos cidadãos, sendo também considerado o formato social mais viável para obtenção de resultados promissores por meio do ambiente escolar. Já para, López (2009, p. 78) justifica “que os pais devem ter um papel ativo na educação escolar, pois eles não podem

abdicar de sua responsabilidade de educadores dos filhos”, da mesma maneira que devem realizar avaliações dos instrumentos que os gestores empregam nos centros de ensino.

Piaget (2007, p.50) complementa “toda pessoa tem direito à educação, é evidente que os pais também possuem o direito de serem senão educados, ao menos, informados no tocante à melhor educação a ser proporcionada a seus filhos.”

Para Zenker (2004 apud SOUSA, 2011), toda relação começa a existir quando há uma procura, no caso a família que vai ao encontro da escola, e a escola deste modo, apresenta suas formas, princípios, qualidades, e sistemática de avaliação como meio de prevenir conflitos e tensões emergentes no processo de avaliação de alunos do ensino fundamental.

A avaliação direciona-se a um seguimento num formato de diálogo e cooperação, no qual todos os envolvidos, sejam educandos, educadores ou os pais, consigam perceber os meios que favorecem os avanços, construindo suportes para que o aluno possa caminhar com êxito em seu processo de escolarização. É preciso encaminhar a avaliação, efetivando os relacionamentos entre professor e aluno, enxergando seus trajetos através de uma visão sistêmica, por meio de um compromisso ético e responsável na classe educacional.

### 3.7 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados de pesquisa é um processo de apuração de informações para comprovar uma problemática levantada. Para isso, são desenvolvidas técnicas de averiguação.

Como existem inúmeras metodologias de pesquisa disponíveis, elas são geralmente distribuídas entre categorias de pesquisa quantitativa e qualitativa (ZANATA, 2012). A pesquisa quantitativa leva em consideração o número, contabilizando a impetuosidade e a periodicidade dos dados, sem ter contato mais profundo ou pessoal com as respostas (BRICEÑO-LEÓN).

A qualitativa, como já diz o nome, preza pela qualidade das informações; ou seja, requer um aprofundamento maior e, por conseguinte, as melhores técnicas de interpretação (DENZIN et al, 2006). Por tanto, os instrumentos de coleta de dados de pesquisa são as ferramentas que farão parte do processo de coleta, levantamento e, por

fim, tratamento das informações e divulgação dos resultados. Para cada tipo de pesquisa é recomendado um instrumento de coleta diferente.

Na presente pesquisa, foram utilizados instrumentos variados para melhor fundamentar e esboçar o estudo, buscando assim um melhor entendimento. Zanata (2012) compreende que:

A escolha das técnicas de coleta de dados a serem empregados deverá estar de acordo com o problema, as hipóteses e os objetivos da pesquisa. E dependerá também dos sujeitos a serem pesquisados, do tempo disponível para realização da pesquisa, dos recursos financeiros e humanos e de outros elementos que possam surgir no desenvolvimento da pesquisa. Na coleta de dados, são mais utilizados: a observação, a entrevista, o formulário e o questionário. (ZANATA, 2012, p. 38).

Por ser uma pesquisa quanti-qualitativa foi possível a utilização de instrumentos variados para sintetização dos dados, como: análises documentais, conversas formais, observações, questionário e a entrevista estruturada.

Logo, foi utilizado a ferramenta ideal para colaborar junto ao trabalho, o questionário, esta por vez, se baseia no diálogo entre o pesquisador e o entrevistado. Para a realização desse método é preciso se dedicar à idealização e formulação de perguntas (DEZIN et al., 2006). A entrevista pode sofrer variações durante o processo, já que a conversa, mesmo a partir de um roteiro, pode levar o pesquisador a desenvolver outros questionamentos.

### 3.7.1 Entrevista

Para a coleta de dados utilizamos a entrevista estruturada. Foi optado por essa técnica de pesquisa por considerar que, além de estar relacionada aos objetivos específicos deste estudo, possibilitar a produção da mensagem e dos discursos dos sujeitos participantes. Na entrevista, conforme Lakatos e Marconi (1996), há uma riqueza das informações que são encontradas de modo mais imediato. Inclusive o pesquisador, a depender do tipo de entrevista, pode ir aprofundando ou mesmo mudando o curso do diálogo mantido no encontro com o sujeito participante.

Segundo Lakatos e Marconi (1996), as entrevistas podem ser estruturadas, semiestruturadas ou abertas. Por tanto escolher o instrumento de entrevista pelo tipo estruturada teve como objetivo entender que elas demandam a produção de sentidos mais focalizados e imediatos. Nesse sentido, foi construído um roteiro de perguntas

fechadas para cada grupo de sujeito participante. Triviños (1992) recomenda que o roteiro seja elaborado a fim de evitar possíveis lacunas que o pesquisador poderia não identificar no momento da entrevista.

Vale destacar que os sujeitos participantes em três agrupamentos: o de estudantes, o de pais e o de professores. No primeiro grupo foi possível realizar as entrevistas ainda em campo, presencialmente. Devido às mudanças causadas pela pandemia da Covid-19 e obedecendo às normas sanitárias vigentes, as entrevistas com os grupos de pais e de professores foram realizadas por meio do *Google Meet*. Acreditamos que a redução da participação na pesquisa no grupo dos pais se deve, dentre outros fatores, ao não costume e habitualidade com a mesma plataforma e com os meios digitais e eletrônicos. Ressaltado que, as entrevistas foram realizadas individualmente e posteriormente transcritas pela pesquisadora.

**Tabela 9. Descrição de categorias da entrevista aplicada aos professores**

Descrição das categorias da entrevista aplicada aos professores	
Q1	Identificação do entrevistado (gênero, idade, grau de instrução, tempo de função e turma que leciona)
Q2	Conceito de avaliação
Q3	O que influencia no processo de aprendizagem
Q4	O que é a prática pedagógica
Q5	Escola/família X aprendizagem/avaliação
Q6	Formação pessoal

Fonte: Acervo da autora, 2021

### 3.7.2 Questionário

O questionário estruturado presente na investigação foi desenvolvido por questões elaboradas, porém não rígidas, permitindo a pesquisadora informações mais precisas (LAKATOS, 2011).

No entanto, é válido ressaltar durante o ano da pesquisa, a pandemia da Covid-19 que assolou o mundo em 2020, impossibilitou um cuidado mais participativo no campo de pesquisa. Pois existiu a necessidade de reinventar e utilizar tecnologias da informação e comunicação que estiveram ao alcance para que a pesquisa fosse realizada. Por tanto, a presente pesquisa iniciou-se a seguinte maneira:

Em um primeiro momento, na fase de exploratória ou no delineamento da pesquisa, para tecer tais suposições teóricas e filosóficas sobre o fenômeno investigado,

buscou-se conhecer a escola para em seguida proceder com a pesquisa. Nessa posição, foi observado atentamente o cotidiano da escola, as formas de avaliação e os discursos que são tecidos para tal. A partir das observações realizadas e registradas em um diário de campo, que serviu de base para os próximos passos da pesquisa, pudemos perceber as necessidades do desenho da pesquisa: um desenho qualitativo. Assim, foi mantido a coerência em nossas opções metodológicas e teóricas.

Quando coletado os dados, foi utilizado um levantamento de dados sociodemográfico e de carácter pedagógico, visando construir um perfil sobre os estudantes que estavam no segundo ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esse levantamento foi realizado com 44 estudantes por meio de entrevista estruturada, registrando-se em um questionário que foi executado pela pesquisadora e preenchido por ela, de modo individual.

Nesse perfil, primeiro foi identificado o gênero, a faixa etária e o turno de matrícula dos estudantes. Buscamos também o número de repetência e das disciplinas onde os estudantes estavam reprovando, bem como o número de vezes em que repetiram de ano. Foi notado que, as disciplinas que os estudantes mais gostam e aquelas que menos gostam, assim como a organização temporária de estudos realizados em casa. Descoberto que a frequência de aulas particulares que tinham alguns estudantes e como isso o impacto em relação às notas nas avaliações. Por fim, foi verificado quem auxilia nas tarefas do para Casa.

A outra etapa da coleta de dados foi a realização de entrevista estruturada com pais, professores regentes e equipe gestora da escola, que foram 06 (seis) mães, 05 (cinco) professoras e 01 (um) profissional. Para cada grupo, foram realizadas entrevistas individuais com questões que versavam, principalmente, sobre os sentidos e significados da avaliação. Essas entrevistas utilizaram o *Google Meet* como suporte eletrônico, dado o momento da pandemia em que vivemos. Cada participante assinou e enviou via e-mail o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APENDICE M)

### 3.8 INSTRUMENTOS ANÁLISE DE DADOS

#### 3.8.1 Análise quantitativa

O presente estudo, em sua dimensão quantitativa, levantou o perfil sociodemográfica de uma turma de segundo ano do ensino fundamental. Na análise

quantitativa, conforme Ollaik (et al, 2012), interessamo-nos em apresentar um certo perfil dos estudantes que foi composto, principalmente, sobre os modos de estudos em sala de aula, em casa e sobre aprovação e reprovação, além do gênero, idade e período de estudo.

### 3.8.2 Análise quantitativa

Este estudo consiste em uma pesquisa do tipo correlacional, na qual se investiga a relação entre variáveis que ocorrem naturalmente, sem a manipulação de variáveis independentes. Na presente análise foram averiguadas a relação entre as variáveis de sobre conflitos e tensões emergentes no processo de avaliação de alunos do ensino fundamental.

Este estudo consiste, também, em uma Pesquisa Avaliativa, do tipo Somativa, em que são avaliados os efeitos, resultados ou impactos, no que diz respeito a avaliação dos alunos de ensino fundamental (OLLAIK et al. 2012).

### 3.9 Sujeitos da investigação

Foram inquiridos 40 alunos, entre 11 e 13 anos, e um aluno na faixa etária de 14 a 16 anos, pais e professores. Essa variedade permite o tensionamento da perspectiva dos sujeitos, ampliando as discordâncias e convergências. Isso potencializa a ordem dos discursos.

Como critérios de inclusão, utilizamos para o grupo de estudante: crianças matriculadas no segundo ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que desejassem participar da pesquisa e que tivessem autorização dos pais e/ou responsáveis.

Para incluir os pais, os critérios de inclusão foram: ter filho matriculado no segundo ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ter participado de pelo menos metade das reuniões escolares no ano anterior e desejar participar voluntariamente da pesquisa, além de possuir habilidade básica com operacionalização do *Google Meet*.

A inclusão dos sujeitos participantes no grupo de professores se deu em duas frentes: a primeira foi para os professores regentes em sala de aula e a segunda para professores que compunham a gestão escolar. Para os professores regentes de sala de aula, os critérios foram: ter pelo menos cinco anos de experiência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, apresentar a regência no segundo ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, desejar participar voluntariamente da pesquisa e ser efetivo no quadro de

funcionários. Para a inclusão de professores que compunham a gestão escolar, os critérios de inclusão foram: ter pelo menos cinco anos de experiência na gestão escolar, ter pelo menos cinco anos de experiência como docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O critério de exclusão comum aos grupos de sujeitos participantes foi o desejo de não participar da pesquisa, bem como a recusa em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

### 3.10 CONTEXTO PRÁTICO DA INVESTIGAÇÃO

#### 3.10.1. Lócus da pesquisa

A pesquisa científica nos reporta procedimentos que dirige o estudo e a partir do mesmo obtemos os dados colhidos. Gil (1999, p.65) afirma que o componente “[...] mais importante para a identificação de um delineamento é o procedimento adotado para coleta de dados”, que através de análise e interpretações das informações possibilita as conclusões esperadas.

A princípio buscou-se analisar sobre conflitos e tensões emergentes no processo de avaliação de alunos do ensino fundamental. Sendo assim, após a análise e coleta de dados é necessário, com base nos autores envolvidos na pesquisa, transformar este material até então significativo real em algo fundamentado e útil na construção de futuros saberes. Para a realização desta pesquisa, buscou-se uma instituição educacional da cidade de Arcoverde-PE.

A cidade de Arcoverde está localizada no estado de Pernambuco, região Nordeste do país. É integrante da Mesorregião do sertão Pernambucano e pertence a Microrregião do sertão do Moxotó. Situa-se a oeste do Recife, capital estadual, distante 256 km. Ocupa uma área de 350 899 km<sup>2</sup>. Em 2018, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística estimou a população em 73.844 habitantes, ocupando a 22<sup>a</sup> colocação no ranking dos mais populosos de Pernambuco.

Arcoverde está incluída na Região de Desenvolvimento do Moxotó, cuja economia é baseada na agropecuária. Nas atividades pastoris, a bovinocultura e a caprinocultura recebem destaque. A área rural apresenta uma atividade agrícola mais diversificada onde além da cana de açúcar, predomina a produção de frutas.

A cidade se destaca como principal pólo comercial e de serviços do Sertão do Moxotó. Cerca de milhares de pessoas visitam diariamente a cidade em busca do movimentado comércio local, de atendimento médico nas mais variadas especializações. Na educação possui escolas públicas e privadas, além de um Pólo Universitário, com faculdade privada e uma sede da UPE. No lazer e turismo conta com um diversificado calendário de festividades profanas e religiosas. O clima é semiárido e o relevo é marcado por vales profundos e estreito. Por fim é considerada o portal do sertão, tem o melhor São João da região e uma grande marca cultural é o Samba de coco.

### 3.10.2 Escola investigada

A pesquisa foi realizada no segundo ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Manoel Lumba de Oliveira, situada na zona rural do município de, Arcoverde – PE.

### 3.11 Fases da pesquisa

Em um primeiro momento foi traçado um perfil sociodemográfico e pedagógico dos estudantes matriculados no segundo ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em nossa escola-campo. Por meio dos dados tabulados, construímos tabelas que melhor anunciassem as informações. O segundo momento foi a compilação dos discursos de pais, professores regentes e equipe gestora escolar.

Na fase da pré-análise foi realizada a investigação e do objetivo geral da pesquisa. Isso porque a análise será guiada tendo em mente a descoberta a que se propõe a pesquisa.

**Capítulo IV**  
**ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**



## CAPÍTULO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

### 4.1 ANÁLISE DOS DADOS QUANTITATIVOS

Este estudo consiste em uma pesquisa do tipo correlacional, na qual se investiga a relação entre variáveis que ocorrem naturalmente, sem a manipulação de variáveis independentes. Na presente análise foram averiguadas a relação entre as variáveis de sobre conflitos e tensões emergentes no processo de avaliação de alunos do ensino fundamental.

Este estudo consiste, também, em uma Pesquisa Avaliativa, do tipo Somativa, em que são avaliados os efeitos, resultados ou impactos, no que diz respeito a avaliação dos alunos de ensino fundamental (OLLAIK et al. 2012).

#### 4.1.1 – Perfil sociodemográfico dos estudantes e sua organização de estudos

Foram inquiridos 40 alunos acerca do perfil de estudantes e sua percepção acerca da avaliação.

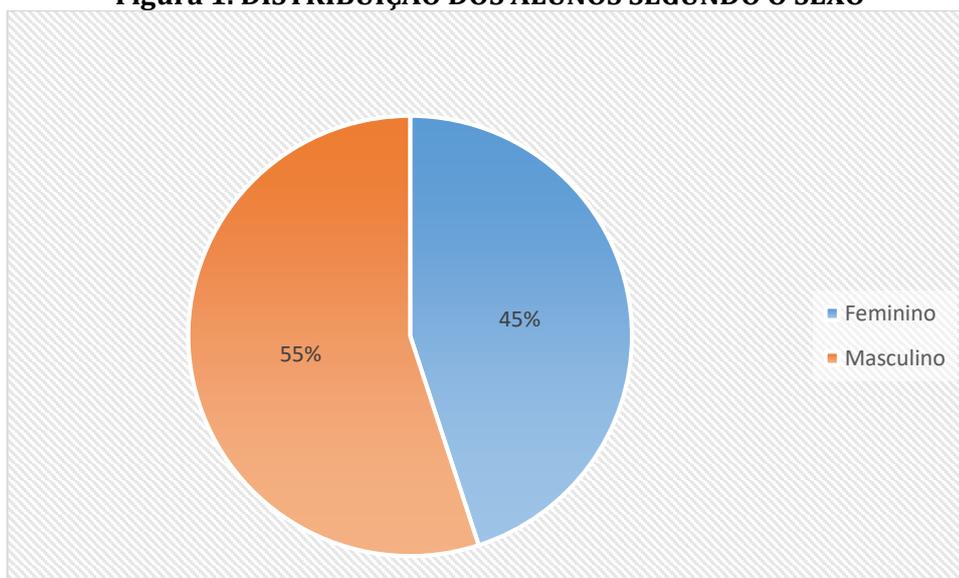
**TABELA 9 – DISTRIBUIÇÃO DO PERFIL DOS ALUNOS**

<b>Variável</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Gênero</b>		
Masculino	22	45
Feminino	18	55
<b>Faixa Etária</b>		
11 a 13 anos	39	97,5
14 a 16 anos	01	2,5
17 a 21 anos	-	
Acima de 21 anos	-	
<b>Período de Estudo</b>		
Manhã	40	100
Tarde	-	-
Noite	-	-

**Fonte:** Acervo da autora, 2021.

A seguir nas figuras 1, 2 e 3 serão apresentados gráficos da distribuição dos alunos segundo o sexo, faixa etária e o turno de estudo.

Figura 1. DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS SEGUNDO O SEXO

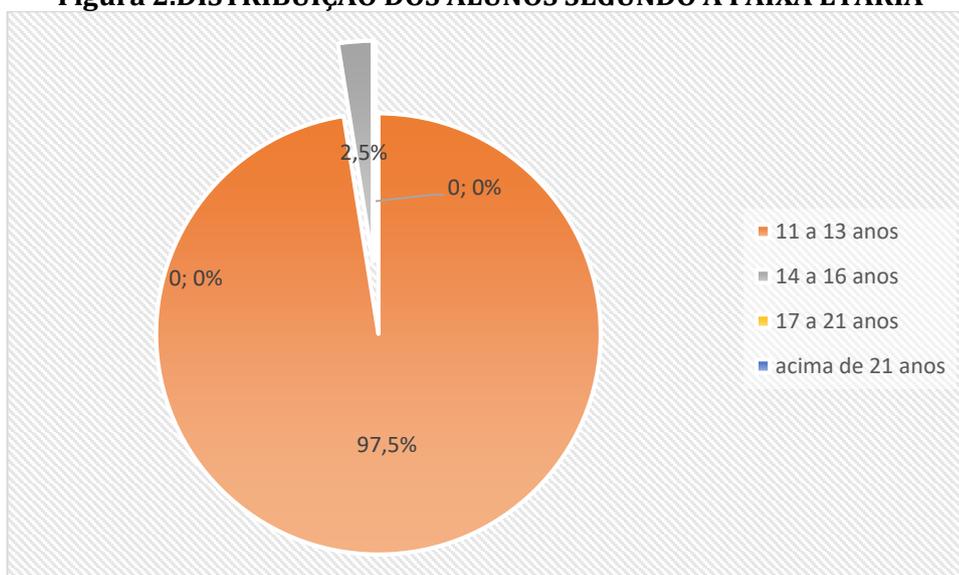


Fonte: Acervo da autora, 2021.

Na Figura 1 a distribuição do perfil dos alunos avaliados. Através dela verifica-se que 55% (22 alunos) dos alunos participantes da pesquisa são do sexo masculino e 45% (18 alunas) são do sexo feminino.

No que corresponde a Figura 2, na figura em que trata a distribuição em relação à idade, 39,97% (39 alunos) possuem idade entre 11 a 13 anos, 1,3% (1 aluno) está na faixa etária de 14 a 16 anos. Quanto ao período de estudo, 100% (40 alunos) estudam pela manhã.

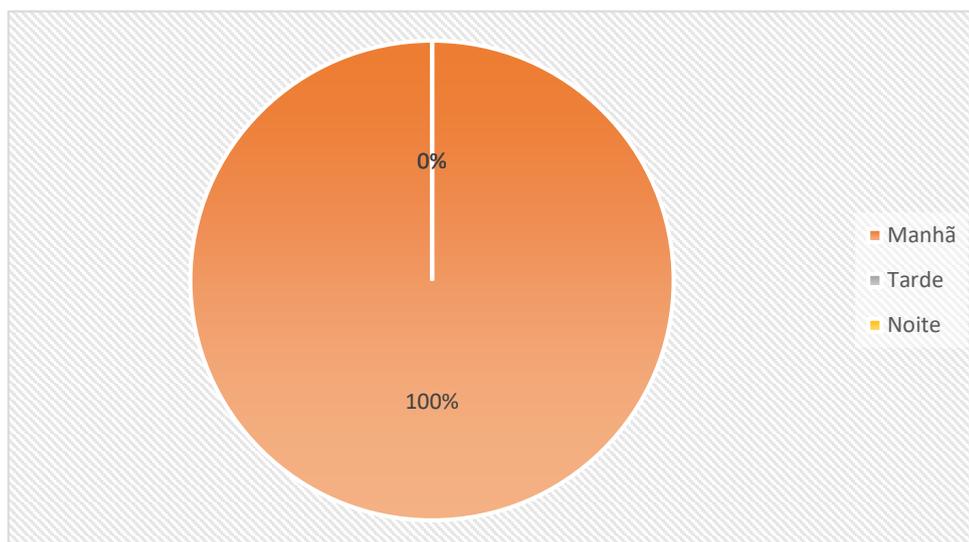
Figura 2. DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS SEGUNDO A FAIXA ETÁRIA



Fonte: Acervo da autora, 2021.

Desta maneira poderá ser observado na figura 3, a distribuição de alunos segundo o turno de estudo, que 100% total dos alunos entrevistados frequenta o turno da manhã.

**Figura 3. DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS SEGUNDO O TURNO DE ESTUDO**



**Fonte:** Acervo da autora, 2021.

Na Tabela 09 consta a distribuição do número de repetência e matérias nas quais os alunos foram reprovados.

**Tabela 10. DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE REPETÊNCIA E MATÉRIAS NAS QUAIS OS ALUNOS FORAM REPROVADOS**

Variável	N	%
Nenhuma vez	22	55
Uma vez	18	45
Matemática	6	15
Português	4	10
História	1	3
Não lembra a disciplina	10	25
Outras	1	3
Todas as matérias	3	7
Geografia	3	7
Inglês	8	20
Ciências	4	10

Fonte: Acervo da autora, 2021.

É possível observar que a maioria dos alunos entrevistados não repetiram de ano (55%, 22 alunos), sendo (45%, 18 alunos) reprovados apenas uma vez. Pode-se observar que a maioria dos alunos não recordam a disciplina reprovada (25%, 10 alunos), seguidos dos que reprovaram em outras matérias não citadas no questionário (3%, 1 aluno).

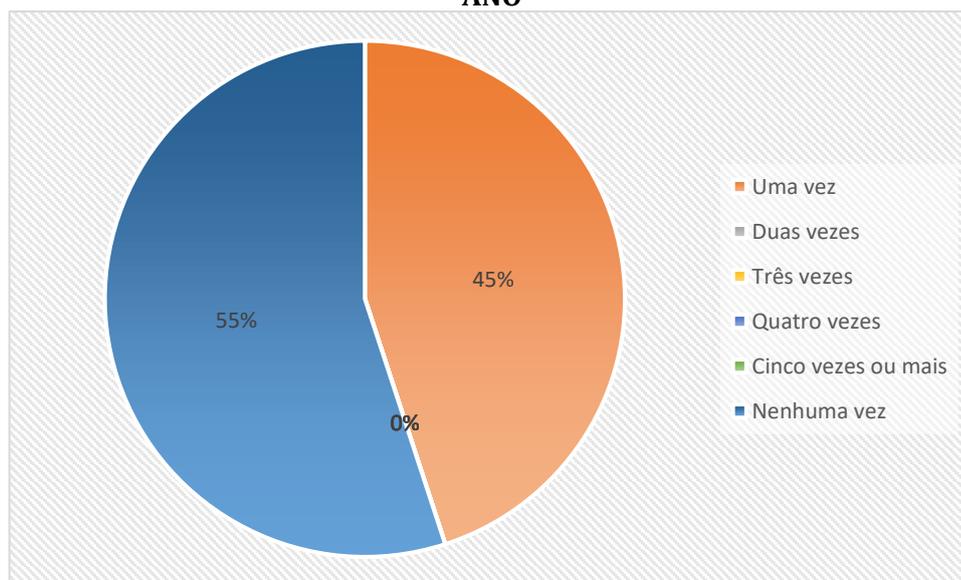
Quanto à matéria que levou o aluno a repetir o ano escolar, 7% (3 alunos) disseram que reprovaram em todas as matérias. Ainda as disciplinas que mais reprovaram foi inglês (20%, 8 alunos), seguida de matemática (15%; 6 alunos) e ciência (4 alunos) e português (4 alunos); (10% cada uma).

Geografia foi representada na pesquisa com (7%, 3 alunos), história e outras disciplinas (3%). Os números de amostragem identificam que 10 dos participantes, 25%, não se lembra da disciplina que fez com que o reprovassem de ano. Segue a Tabela 10:

Por tanto é valido ressalta que, 10% do total de estudantes brasileiros deve ser reprovado por motivos variados, como excesso de falta ou baixa dedicação às atividades (BANDONI, 2018).

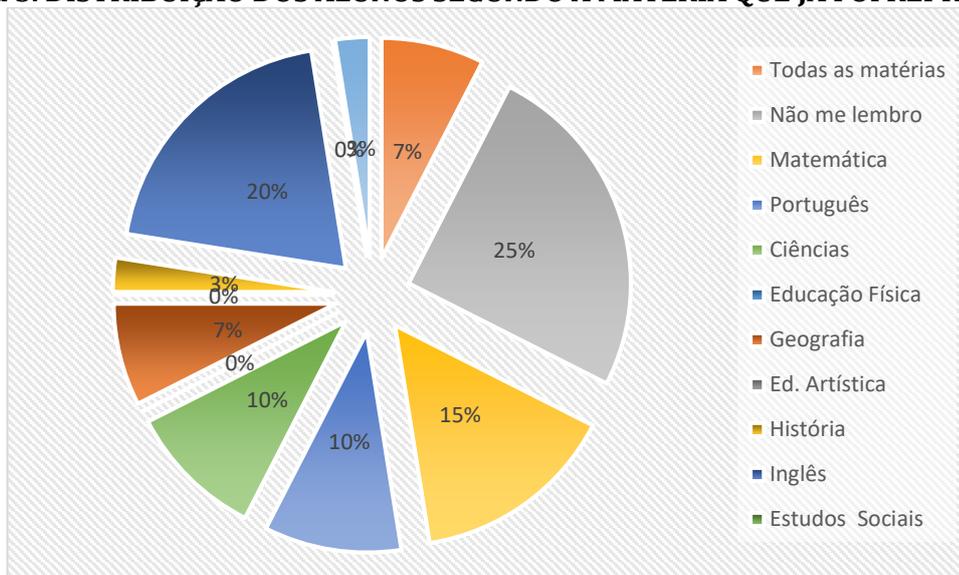
Nas Figuras 4 e 5 é possível identificar a representação gráfica da distribuição dos alunos segundo o número de vezes que reprovou o ano e as disciplinas que já reprovou.

**Figura 4. DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS SEGUNDO NÚMERO DE VEZES QUE JÁ REPETIU DE ANO**



Fonte: Fonte: Acervo da autora, 2021.

Figura 5. DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS SEGUNDO A MATÉRIA QUE JÁ FOI REPROVADO

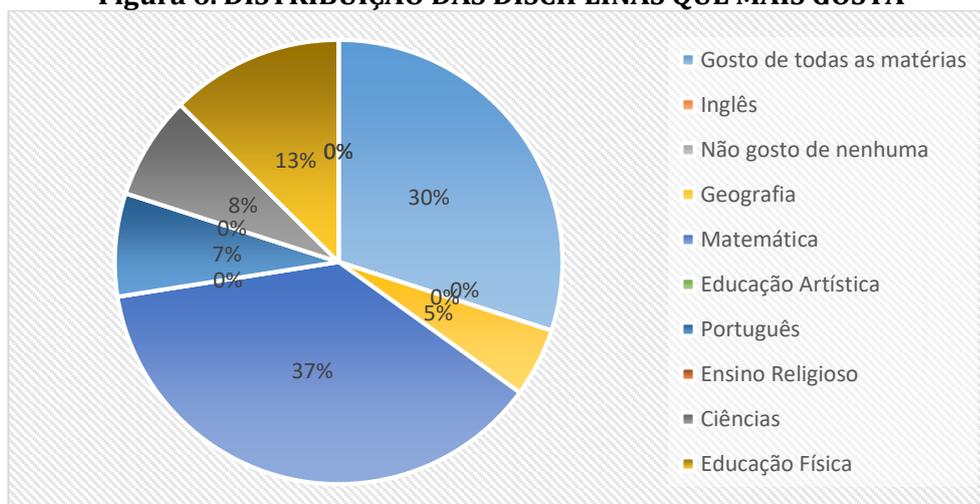


Fonte: Acervo da autora, 2021.

O fato que mais chama atenção é que (45%) dos alunos reprovaram apenas uma vez, e que 25% não se lembram qual a matéria foi reprovada. Por tanto, o fato da reprovação é questionado pois, fazer os estudantes repetirem o ano inteiro para ver os mesmos conteúdos outra vez é uma solução ultrapassada, cômoda, cara e ineficiente, pois nem eles sequer lembram o que levaram eles a reprovação (RAMAL, 2014).

Nas Figuras 6 e 7 é notável a distribuição das disciplinas que os alunos mais gostam e aquelas que menos gostam.

Figura 6. DISTRIBUIÇÃO DAS DISCIPLINAS QUE MAIS GOSTA

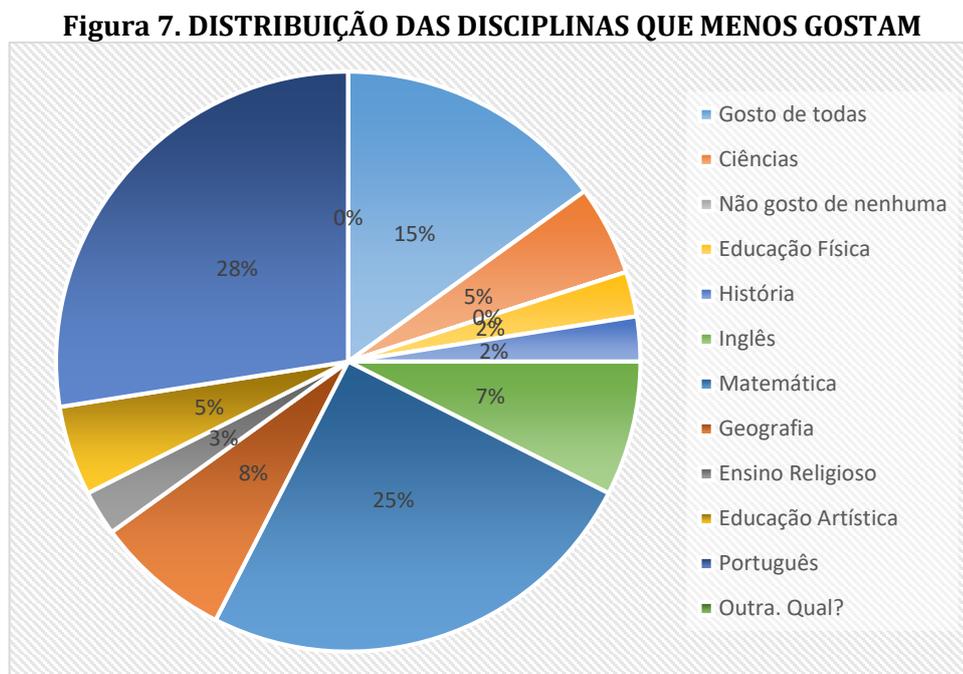


Fonte: Acervo da autora, 2021.

Através da figura 6, verifica-se que as disciplinas mais interessantes para os alunos avaliados foram: matemática (37%; 15 alunos), educação física (13%; 5 alunos) ciências

e português (7,5%; 3 alunos cada disciplina). Já a disciplina menos interessante foi geografia (5%; 2 alunos), e os alunos que gostam de todas as matérias (30%, 12 alunos).

No que corresponde a distribuição de disciplinas que os alunos menos gostam (Figura 7) estão matemáticas (28%) e português (25%), liderando o ranking.



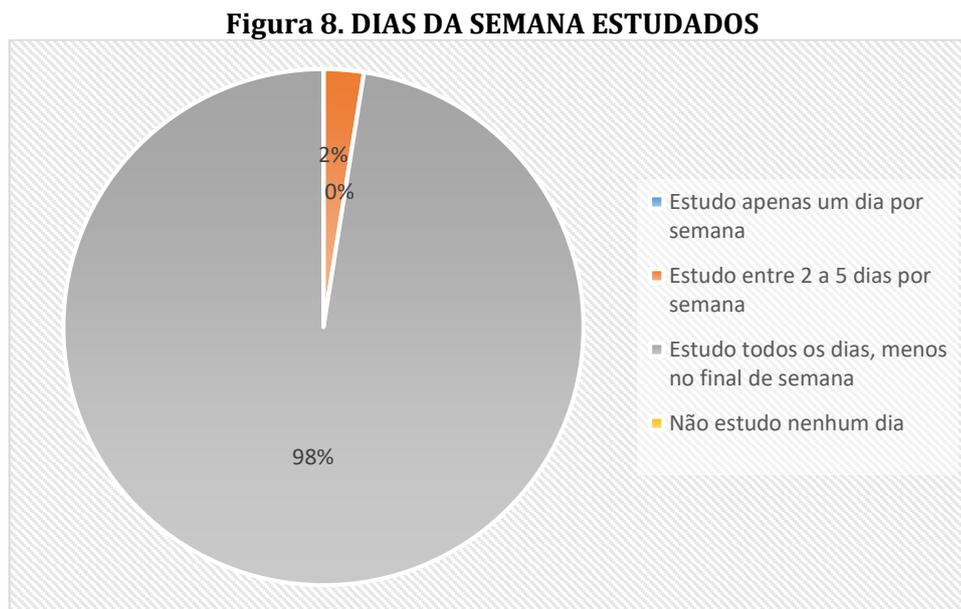
Fonte: Acervo da autora, 2021.

Logo, Bem Orlin, em uma entrevista dada na BBC News, disse que em sua experiência como professor de matemática lhe ensinou que muita gente se sente estúpida. Pois quando existe um sentimento de estupidez, faz com que combinação de grande ansiedade, baixa motivação, as lacunas do conhecimento afetam a habilidade de adquirir destrezas matemáticas. Alunos discalcúlicos podem experimentar dificuldades para entender conceitos numéricos, carecem de compreensão intuitiva dos números e têm problemas para aprender operações matemáticas (BBC NEWS, 2019).

No entanto em relação as dificuldades dos alunos na língua portuguesa, o ensino da Língua Portuguesa, tornou-se um dos grandes gargalos da educação, não apenas de pesquisas acadêmicas, mas também de debates, cursos, seminários e demais eventos científicos, nos quais se discutem problemas relacionados ao processo de ensino-aprendizagem formal da Língua Portuguesa é alternativa para a resolução do problema. Logo, O desinteresse dos alunos em relação ao que se ensina na escola precisa, no entanto,

ser mais bem compreendido, pois a visão dos mesmos sobre a escola parece ser outra, o que dificulta a aprendizagem (ALVES et al., 2018).

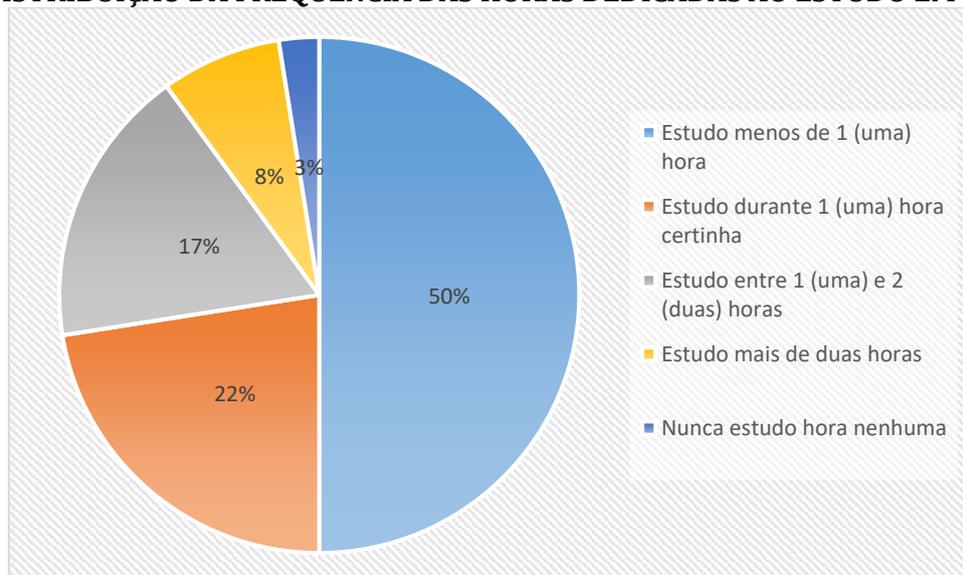
Quanto ao número de dias que os alunos dedicam ao estudo em casa, na Figura 8 é observado que 98% (39) dos estudantes disseram que estudam entre 2 e 5 dias durante a semana, 2% (1 caso) dedica todos os dias, exceto o final de semana.



**Fonte:** Acervo da autora, 2021.

Acerca das horas diárias dedicadas a disciplina em estudo, 50% (20 casos) estudam menos de 1h diária, 22% (9 casos) estudam menos de 1 hora exata, 17% (7 casos) estudam entre 1h e 2hs por dia, 8% (3 casos) mais de duas horas e 3% (1 caso) não estuda horário nenhum.

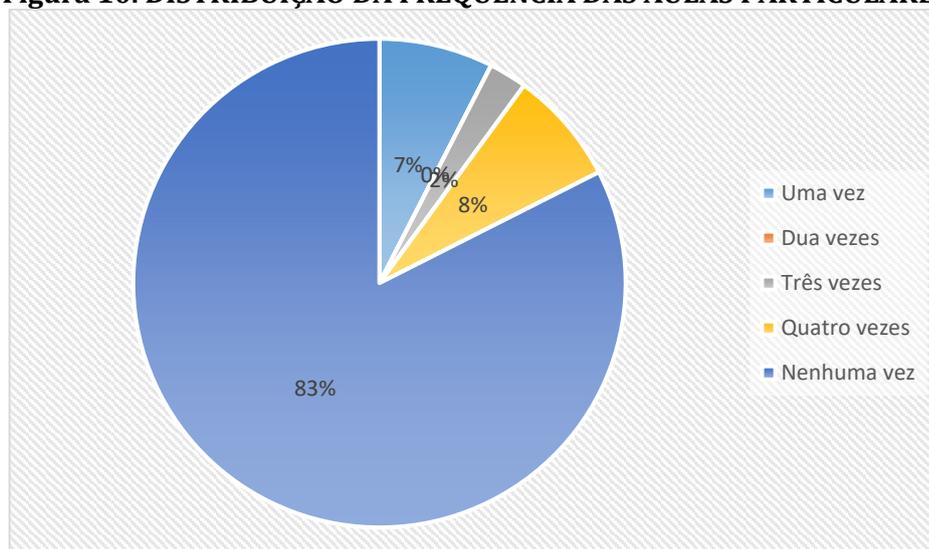
**Figura 9. DISTRIBUIÇÃO DA FREQUÊNCIA DAS HORAS DEDICADAS AO ESTUDO EM CASA**



**Fonte:** A autora (2020).

Com relação a aulas particulares, 7,5% (3 casos) disseram que já tiveram aulas particulares, além das ocorridas em sala de aula e 2% (1 caso) afirmou que não teve esse apoio extra. 7,5% (3 alunos), confirmam terem aulas de apoio até 4 vezes durante a semana e 83% dos casos (33 alunos) nunca tiveram aulas particulares. Segue a Figura 10:

**Figura 10. DISTRIBUIÇÃO DA FREQUÊNCIA DAS AULAS PARTICULARES**

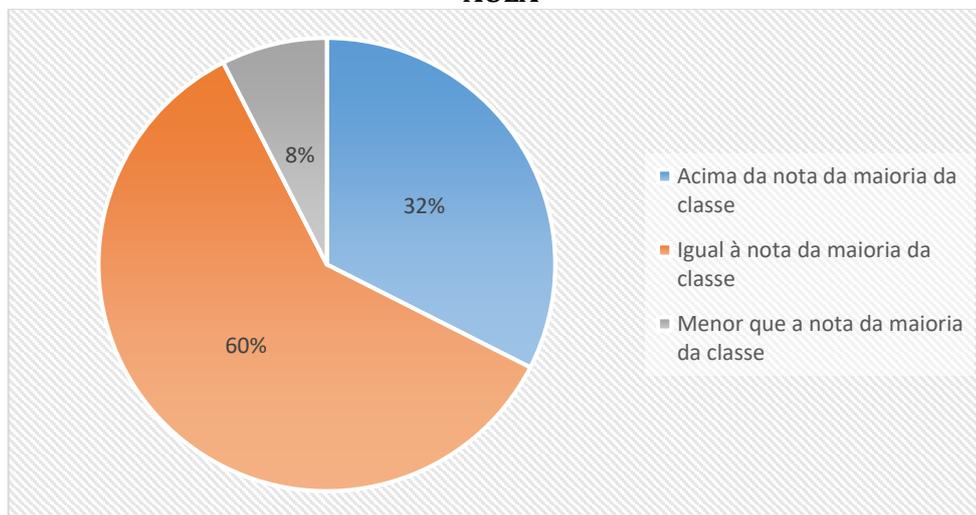


**Fonte:** Acervo da autora, 2021.

Quanto ao desempenho nas provas, 32% (13 casos) consideram que suas notas são acima da nota da maioria dos alunos da sala de aula, 60% (24 casos) considera que as suas

notas são iguais aos dos outros colegas de classe e 8% (3 casos) concordam que o desempenho é menor do que os outros alunos, como podemos observar na Figura 11.

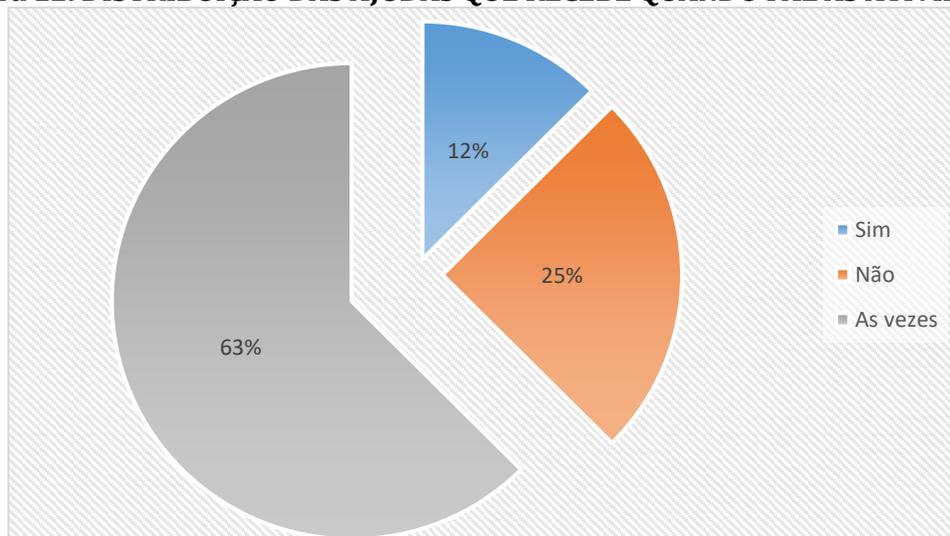
**Figura 11. COMPARAÇÃO DAS NOTAS NAS DISCIPLINAS COM OS ALUNOS DA SALA DE AULA**



**Fonte:** Acervo da autora, 2021.

Nas Figuras 12 e 13 verifica a distribuição dos fatores quanto às ajudas obtidas em casa durante os estudos.

**Figura 12. DISTRIBUIÇÃO DAS AJUDAS QUE RECEBE QUANDO FAZ AS ATIVIDADES**

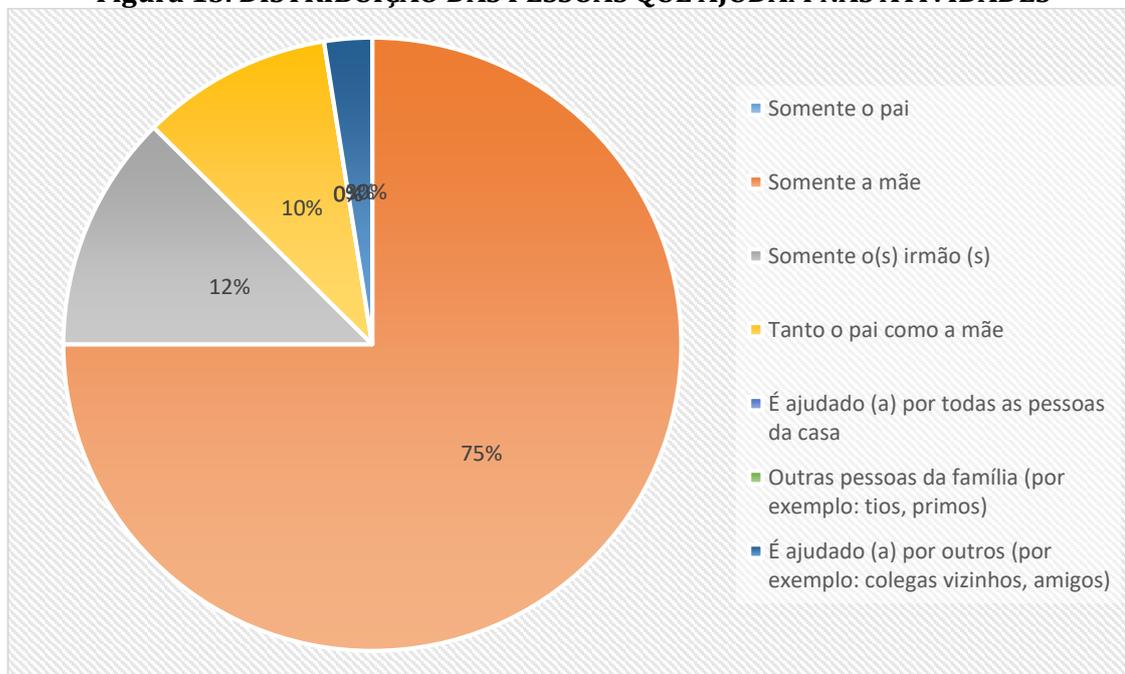


**Fonte:** Acervo da autora, 2021.

É possível notar que somente (63%) dos alunos vezes recebem ajudas nas atividades e um número alto de (25%) não recebem nenhum tipo de ajuda e apenas (12%)

dos entrevistados recebem algum tipo de auxílio em relação as atividades escolares em casa.

**Figura 13. DISTRIBUIÇÃO DAS PESSOAS QUE AJUDAM NAS ATIVIDADES**



**Fonte:** Acervo da autora, 2021.

No que corresponde a distribuição de pessoas que ajudam nas tarefas. Cerca de (75%) recebem ajuda da mãe e (10%) dos irmãos. Desta maneira, estudos relacionados a condições realizar atividades em casa dos alunos, mostram que: A hora de fazer a lição de casa é um momento de estresse para muitas famílias. Isso acontece quando, por algum motivo, o aluno rejeita cumprir com essa responsabilidade.

### 4.2 ANÁLISE DOS DADOS QUALITATIVOS

Neste capítulo serão analisadas as entrevistas realizadas com pais, professores e gestores de escolas, a fim de verificarmos e pontuar as relações estabelecidas na comunicação entre mestres, pais e gestores, apontado como se dá o diálogo, planejamento e execução de planos pedagógicos que atendam às necessidades de aprendizagem dos alunos. Ao final, pretendemos responder à questão norteadora que nos levou a realizar esta análise: de qual maneira é realizada a avaliação da aprendizagem em uma turma de segundo ano do ensino fundamental em uma escola e em que medida a prática do professor contempla a abordagem formativa e somativa.

Importante perceber que na utilização do presente método qualitativo o cuidado de construir uma sistematização narrativa, de base qualitativa, que fosse simples, contextualizada e relacionada entre teoria e empiria. Nos estudos de caso, essa construção narrativa deve seguir esse caminho. Na sistematização narrativa, a comunicação, que é, geralmente, simples, opta por ser uma história estratificada sobre as experiências e os sentidos produzidos em um dado lugar social (SCHÜTZE, 1992).

Em primeiro momento foram analisadas as entrevistas realizadas com os pais dos educandos, e sua relação com o ambiente escolar.

### 4.2.1 Formação Discursiva (FD): Percepções das mães quanto ao clima escolar em tempos de avaliação

Este tópico será dividido em três partes, para melhor entendimento e desenvolvimento das análises. Sendo assim, seguiremos a ordem estabelecida das análises (pais, professores e gestores). Possibilitando com isto, uma melhor organização e sistematização dos dados que serão trabalhados ao longo deste capítulo.

De acordo com Polonia e Dessen (2005, p. 304), “a escola e a família destacam-se como duas instituições fundamentais cuja importância só se compara à existência do Estado como fomentador dos processos evolutivos do ser humano, proporcionando ou inibindo seu crescimento físico, intelectual e social”. A partir desta observação realizada podemos dizer que a escola e a família são as engrenagens-motriz para a formação do critério crítico analítico dos seres sociais, bem como por estabelecer suas relações sociais e educativas. Tendo em vista a importância estabelecida entre estas duas organizações educativas e sociais, traremos as observações e críticas estabelecidas pelos familiares dos educandos, mostrando as similaridades e divergências no que se diz respeito à relação entre pais e a escola.

**Tabela 11. FRAGMENTOS DO DISCURSO DAS MÃES QUANTO AO CLIMA DA ESCOLA EM TEMPO DE AVALIAÇÃO**

<b>Mãe 1</b>	É um período com mais regras e que exige mais dos alunos. No comportamento, no horário, no silêncio. Exige mais atenção e responsabilidade.
<b>Mãe 2</b>	Horário, frequência, comportamento, silêncio, concentração e responsabilidade tanto do aluno como de toda a equipe.
<b>Mãe 3</b>	Em comportamento, frequências, participações de atividades e atenção.
<b>Mãe 4</b>	Um clima sempre tenso, um pouco de silêncio. Também são dias diferentes na escola.
<b>Mãe 5</b>	Os estudantes ficam tenso antes das provas.
<b>Mãe 6</b>	Um clima de ansiedade entre os estudantes.

**Fonte:** Acervo da autora, 2021

Sobre as percepções das mães quanto ao clima escolar, a Mãe 1: É um período com mais regras e que exige mais dos alunos. No comportamento, no horário, no silêncio. Exige mais atenção e responsabilidade. No entanto para a Mãe 2: o horário, frequência, comportamento, silêncio, concentração e responsabilidade tanto do aluno como de toda a equipe. A Mãe 3: o comportamento, frequências, participações de atividades e atenção. No entanto a Mãe 4: Um clima sempre tenso, um pouco de silêncio. Também são dias diferentes na escola. Mãe 5: Os estudantes ficam tenso antes das provas. E a Mãe 6: notou que existe um clima de ansiedade entre os estudantes.

Segundo Nogueira (2006, p. 161): “Tendo se tornado quase impossível a transmissão direta dos ofícios dos pais aos filhos, o processo de profissionalização passa cada vez mais por agências específicas, dentre as quais a mais importante é, sem dúvida, a escola”. Sendo assim, a escola se torna o meio social mais considerável para instruir de forma educacional as crianças, deixando a família assim, de ser a punica instituição responsável por educar os filhos.

#### 4.2.2 Formação Discursiva (FD): Análise da entrevista com as mães dos alunos

Abaixo estão dispostos os dados transcritos nas entrevistas realizadas com as mães dos educandos; após esta exposição em relação às perguntas realizadas, abordaremos os pontos e a importância da comunicação entre família e escola.

**Tabela 12. MÃE 1**

Q1	Sim. Não perco a oportunidade de participar
Q2	Um método usado para analisar o desenvolvimento do aluno.
Q3	Um pouco agitado.
Q4	Revisando o conteúdo visto.
Q5	Sim. Na maioria das vezes.
Q6	Na grande maioria, sim.
Q7	Uma boa avaliação é o conjunto do aluno em sala de aula. Não se resume só à prova escrita. E sim o desenvolvimento ao longo dos dias.
Q8	É um período com mais regras e que exige mais dos alunos. No comportamento, no horário, no silêncio. Exige mais atenção e responsabilidade.

Fonte: Acervo da autora, 2021.

**Tabela 13. MÃE 2**

Q1	Sim. Pois é essencial para ter melhores informações sobre o comportamento e sistema avaliativo da escola.
Q2	É um processo que acontece de forma contínua, com o objetivo de diagnosticar a situação de aprendizagem de cada aluno.
Q3	Em alguns momentos; dificuldade de concentração e um pouco de estresse.
Q4	Estudando em um lugar calmo, revisando os assuntos estudados.
Q5	Sim. As vezes consigo achar similaridade nas considerações realizadas pelos professores
Q6	Sim.
Q7	Quando é feita através da avaliação contínua e não como antes, somente através de notas e provas.
Q8	Horário, frequência, comportamento, silêncio, concentração e responsabilidade tanto do aluno como de toda a equipe.

Fonte: Acervo da autora, 2021.

**Tabela 14. MÃE 3**

Q1	Nem sempre. Pois o tempo é corrido e não dá para acompanhar na escola devido ao choque de horários.
Q2	É uma apreciação sistemática do desempenho de cada aluno no cargo e o seu potencial de desenvolvimento futuro.
Q3	Ele não fica muito concentrado em alguns assuntos, estresse nem um.
Q4	Ele se prepara em estudos em casa.
Q5	Sim. Possível notar algumas características de meu filho em casa decorrente das observações realizadas pelos professores
Q6	Sim.
Q7	Quando vejo os resultados dos seus estudos.
Q8	Em comportamento, frequências, participações de atividades e atenção.

Fonte: Acervo da autora, 2021.

**Tabela 15. MÃE 4**

Q1	Sim. Acompanho, pois é necessário para se ter uma boa informação sobre o comportamento do meu filho.
Q2	Para avaliar o aprendizado do aluno.
Q3	Fica ansioso.
Q4	Olha as matérias do caderno com mais atenção.
Q5	Sim. O professor pode avaliar melhor o desempenho do aluno.
Q6	Sim. Pois consegui notar características das avaliações realizadas pelos professores em meu filho
Q7	Pela nota do aluno se percebe se o aprendizado foi bom.
Q8	Um clima sempre tenso, um pouco de silêncio. Também são dias diferentes na escola.

Fonte: Acervo da autora, 2021.

**Tabela 16. MÃE 5**

Q1	Sim. Acho o encontro essencial, pois neles são esclarecidos o comportamento de nossos filhos e como anda o processo de avaliação da escola.
Q2	Comprovar que se aprendeu algo.
Q3	Ansioso e preocupado se vai tirar nota boa.
Q4	Ajudar a revisar a matéria.
Q5	Sim. É muito satisfatório as informações observadas em sala de aula.
Q6	Acho que sim.
Q7	O professor considerar o que o estudante aprende em casa.
Q8	Os estudantes ficam tenso antes das provas.

Fonte: Acervo da autora, 2021.

**Tabela 17. MÃE 6**

Q1	Sim. Vou sempre para realizar um melhor acompanhamento com meu filho em casa e na escola.
Q2	Uma forma de investigar o aprendizado do aluno.
Q3	Normal, com horário destinado exclusivamente para os estudos.
Q4	Incentivando-os ao estudo diário.
Q5	Não, pois a avaliação faz parte do processo normal de ensino.
Q6	Na minha opinião, nem sempre, pois a avaliação é um processo contínuo e não somente uma prova a se fazer para atingir a nota.
Q7	Aquela realizada diariamente.
Q8	Um clima de ansiedade entre os estudantes.

Fonte: A autora (2021).

Com a faixa etária que varia dos 28 aos 46 anos, e instrução que varia do Ensino Médio ao Superior completo, podemos observar qual a relação das mães com os filhos e a escola no que diz respeito à educação deles. Pontos observados em relação ao período de avaliação e comportamento dos jovens podem ser verificados nas entrevistas, como a

tensão e ansiedade por parte dos alunos, como também as normas estabelecidas pela unidade educacional.

As instituições família e escola, para Rego (2003), são responsáveis, socialmente, pelos aspectos educacionais e políticos na formação social dos indivíduos, influenciando e colaborando para a existência dos atores sociais (REGO, 2003). Com isto, para além da educação familiar ou escolar, é necessário que haja o diálogo aberto e presente entre ambas as instituições, para que assim possa ser efetivado de forma mais precisa e abrangente a construção educacional da criança e jovem. Como pontua Dessen e Polonia (2007, p. 85):

Na instituição escolar, os conteúdos curriculares certificam o ensino e aprendizagem do conhecimento onde há uma maior preocupação por parte da escola. Na família, as preocupações principais já são outras, entre elas o processo de socialização da criança, como também a proteção, as condições básicas e também o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo de seus componentes.

Dito isto, é notório que ambas as instituições abordam e objetivam educar as crianças, porém em termos diferentes e que são necessários para os educandos. A escola tem por objetivo educar e criar um senso crítico e objetivo com relação ao processo educacional técnico-pedagógico da criança; já a família, tem por objetivo a proteção, os laços afetivos, sociais e cognitivos deles.

Nas Tabelas abaixo estão listados os pontos observados em relação à percepção das mães com os filhos no que diz respeito ao período de avaliação.

**Tabela 18. FRAGMENTOS DO DISCURSO DAS MÃES EM RELAÇÃO AO COMPORTAMENTO DO FILHO EM TEMPO DE AVALIAÇÃO**

<b>Mãe 1</b>	Um pouco agitado.
<b>Mãe 2</b>	Em alguns momentos; dificuldade de concentração e um pouco de estresse.
<b>Mãe 3</b>	Ele não fica muito concentrado em alguns assuntos, estresse nem um.
<b>Mãe 4</b>	Fica ansioso.
<b>Mãe 5</b>	Ansioso e preocupado se vai tirar nota boa
<b>Mãe 6</b>	Normal, com horário destinado exclusivamente para os estudos.

Fonte: Acervo da autora, 2021

Em ambos os quadros as perguntas remontam aos comportamentos dos educandos: a primeira com relação ao comportamento na escola e o ambiente em torno

durante o período de realização de avaliações; o segundo é a respeito do comportamento e postura dos educandos em suas casas. É nítido que o ambiente e a postura dos alunos na escola durante o período de realização das atividades passam a ser de ansiedade e tensão, que são ocasionados pelo medo de não atingir a meta estabelecida pelos educadores e gestão escolar, como também uma cobrança pessoal dos alunos em relação a atingir as metas estabelecidas.

Durante esse período é comum o estresse, ansiedade e mudanças no comportamento, pois ao observarmos este posicionamento e comportamento dos educandos, fica evidente que se torna algo pessoal o sucesso a ser atingido com os bons resultados das avaliações. Também são perceptíveis as mudanças de comportamento dentro das próprias casas, como as mães relatam. Assim, o clima se torna de ansiedade, e os filhos não conseguem manter o foco e se concentrarem em atividades simples, como também há a tentativa de se manter uma rotina dos estudos.

No ambiente escolar, cabe aos professores e gestores criar um ambiente que seja mais tranquilo e menos estressante para os educandos, porém no âmbito familiar cabe aos pais criarem esse ambiente, que propicie um melhor aprendizado e que seja adequado aos estudos. Este posicionamento serve para reforçar o qual é importante este diálogo entre família e escola. Afirma, nesse sentido, Paro (2007, p. 46):

Não se dá espontaneamente, sendo antes um processo histórico de construção coletiva, coloca-se a necessidade de preverem mecanismos institucionais que não apenas viabilizem, mas também incentivem práticas participativas dentro da escola pública (PARO, 2007, p.46).

Ou seja, de acordo com este pensamento e posicionamento de Paro (2007), é necessário que, para além da instituição familiar ou escolar como fomentadoras de normas, regras e conhecimentos, é necessária essa construção de táticas e métodos que incentivem a prática e possibilitem a colaboração participativas de todos os envolvidos. Tendo dito isso, o quadro seguinte refere-se ao que diz respeito ao posicionamento dos pais com relação aos métodos de avaliação das instituições escolares e suas opiniões sobre o modo de avaliar dos educadores.

**Tabela 19. COMPREENSÃO DAS MÃES QUANTO À BOA AVALIAÇÃO**

<b>Mãe 1</b>	Na grande maioria, sim.
<b>Mãe 2</b>	Sim.
<b>Mãe 3</b>	Sim.

<b>Mãe 4</b>	Sim.
<b>Mãe 5</b>	Acho que sim.
<b>Mãe 6</b>	Na minha opinião, nem sempre, pois a avaliação é um processo contínuo e não somente uma prova a se fazer para atingir a nota

Fonte: Acervo da autora, 2021

Ao verificar as respostas obtidas diante do questionamento se os professores avaliam corretamente os educandos, pode ser observar uma grande concordância em relação à positividade das avaliações, em que se observa que para as mães, os professores exercem de forma correta seus métodos de avaliação, porém há uma discordância em relação a estas avaliações, em que é levantado a problemática de que a avaliação é um processo contínuo, não sendo reduzido a uma prova para atingir uma nota determinada.

Esta discordância traz novamente à tona a importância do diálogo que deve ser estabelecido entre pais e professores e gestão escolar. Onde se faz necessário a abertura para a socialização das observações e críticas referente aos métodos de ensino e aprendizagem. Verificando os problemas encontrados e buscando soluções que viabilizem uma melhor didática educacional não apenas no âmbito escolar como também no âmbito familiar. Como bem afirmam Freitas et al (2009, pp. 67-68), no que se refere à comunidade escolar:

É esta comunidade local que tem melhores condições para se erguer como um coletivo que faça com que as forças vivas do serviço público pensem sobre si, sobre a ética de suas condutas (...) que também poderá pressionar o próprio poder público a investir nas condições de funcionamento da escola e em seus profissionais.

Desse modo, chegamos a pensar que a comunidade escolar deve sempre levar em consideração o diálogo para melhor construir seus métodos pedagógicos e avaliativos. Trabalhar em parceria, em circularidade e comprometida com uma educação de qualidade, torna-se, talvez, um fruto deste diálogo.

#### 4.3 Formação Discursiva (FD): Professores e gestão: a visão acerca da avaliação

Após a explanação das respostas obtidas nas entrevistas aplicadas às mães, vamos expor nesta segunda parte as observações, e problemáticas que foram encontradas nas entrevistas realizadas com os professores. Iremos abarcar as problemáticas relacionadas

aos métodos de avaliação, diálogo com os pais, e as propostas prático-pedagógicas escolares.

**Tabela 20. PROFESSOR 1**

<b>Q1</b>	Matemática/ Pedagogia.
<b>Q2</b>	2013.
<b>Q3</b>	Especialização.
<b>Q4</b>	3 anos.
<b>Q5</b>	12 anos.
<b>Q6</b>	Na minha concepção avaliação é um processo que vai revelando os níveis de aprendizagens do alunado.
<b>Q7</b>	Se avalia um aluno em várias situações, por meio de trabalhos em grupos ou individual, produções de textos e outros.
<b>Q8</b>	Para saber se o aluno mudou ou avançou em seu jeito de pensar alcançando os conteúdos explanados.
<b>Q9</b>	Na minha concepção, o aluno/aluno e o aluno/professor, estamos avaliando não só o aluno mais também o avaliador. Não tem como saber se o alunado aprendeu, se a aprendizagem é um processo contínuo.
<b>Q10</b>	Trabalhos coletivos, exposições orais, leitura individual e outros.
<b>Q11</b>	A diversos tipos de avaliação na sala de aula, mas o tradicional é que seguimos as provas.
<b>Q12</b>	A instituição escolar se organiza por meio projetos e provas.
<b>Q13</b>	Por meio das reuniões Bimestrais.
<b>Q14</b>	Os pais são os responsáveis diretos pela formação e a escola pela avaliação continuada pelo alunado, ou seja, tanto a escola como os pais são ligados pela formação afetivo, social, intelectual, cultural e outros.
<b>Q15</b>	Os pais têm a função de complementar à formação do aluno. São os responsáveis por eles.
<b>Q16</b>	Os alunos do 2ºano fundamental não quer mais ficar apenas sentados em uma cadeira olhando conteúdos escritos na lousa, ou escrevendo. Eles querem a rapidez da tecnologia e atividades lúdicas.
<b>Q17</b>	Minhas avaliações são direcionadas as realidades de cada alunado, pois cada aluno tem sua história sua realidade. Não podemos avaliar a turma de uma mesma forma. As avaliações bimestrais são realizadas pelo método tradicional provas.

## CONFLITOS E TENSÕES EMERGENTES NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DOS ALUNOS

<b>Q18</b>	A avaliação deva ser elaborada de acordo com os conteúdos explanados em sala de aula. Para ter maiores resultados nos diagnósticos individuais.
------------	---

Fonte: Acervo da autora, 2021

**Tabela 21. PROFESSOR 2**

<b>Q1</b>	Pedagogia.
<b>Q2</b>	2018.
<b>Q3</b>	Psicopedagogia.
<b>Q4</b>	12 anos.
<b>Q5</b>	10 anos.
<b>Q6</b>	A avaliação é a verificação do ensino e aprendizagem.
<b>Q7</b>	Através da prática investigativa. Não apenas atribuindo notas, mas observando o aprendizado construído e as dificuldades de uma forma dialógica. Buscando pistas que demonstrem como o aluno está relacionando os novos conhecimentos no aprendizado.
<b>Q8</b>	Avalia-se para construir conhecimento sobre a realidade identificando se os objetivos foram alcançados.
<b>Q9</b>	A avaliação se dá como análise para ajuste ou melhora dos processos e andamento de ensino. Portanto é avaliado um conjunto de coisas, onde o professor avalia e construir um movimento de transformação e o aluno é avaliado juntamente com os métodos da prática educativa, que serão utilizados ou transformados.
<b>Q10</b>	avaliação processual, conhecida também contínua e somática.
<b>Q11</b>	A avaliação deve ser um processo abrangente da existência humana que implica uma reflexão crítica sobre a prática no sentido de captar seus avanços e possibilitar uma tomada de decisões, acompanhando a pessoa em seu processo de crescimento (Vasconcelos, 1998. p.43). Partindo desse pressuposto, avaliação não consiste em só avaliar o aluno, mas o contexto em que verá a totalidade do que se aprende.
<b>Q12</b>	A avaliação é organizada bimestral. Envolvendo conteúdos aplicados de forma somativa.
<b>Q13</b>	Através de informativo ou comunicados e boletins.
<b>Q14</b>	A família tem papel relevante na aprendizagem, estando fortemente ligada ao papel escolar.
<b>Q15</b>	Orientar e conduzir ao estudo e a prática educativa.

## CONFLITOS E TENSÕES EMERGENTES NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DOS ALUNOS

<b>Q16</b>	Interativo e criativo, fazendo com que o índice seja mais autônomo, mais participativo. Levando uma ação transformadora e também com o sentido de promoção.
<b>Q17</b>	Através de perguntar orais e escrita e jogo educativos. Avaliação bimestral é elaborada através de conteúdos aplicados.
<b>Q18</b>	A elaboração só é possível em razão das avaliações pelas quais realizadas denominam passos a serem seguidos.

Fonte: Acervo da autora, 2021

**Tabela 22. PROFESSOR 3**

<b>Q1</b>	Pedagogia.
<b>Q2</b>	2008.
<b>Q3</b>	Sim, especialização em gestão e coordenação escolar.
<b>Q4</b>	10 anos. Entre contratos e efetivação.
<b>Q5</b>	10 anos.
<b>Q6</b>	o processo contínuo do estudante.
<b>Q7</b>	Diariamente na observação.
<b>Q8</b>	Pra observar o desenvolvimento da criança.
<b>Q9</b>	O educador avalia o educando. Mas podemos dizer que somos avaliados também pelos educandos e pelos gestores.
<b>Q10</b>	Na escola pública utilizamos a atividade avaliativa por nota. Porém uso a observação contínua para ver o desenvolvimento da criança nas habilidades direcionadas ao nível deles.
<b>Q11</b>	Utilizo a teoria freiriana.
<b>Q12</b>	Semanas de avaliações.
<b>Q13</b>	Através de reuniões para falar do desenvolvimento dos filhos durante cada bimestre.
<b>Q14</b>	Como abusadores fundamentais para o desenvolvimento dos filhos.
<b>Q15</b>	Raro.
<b>Q16</b>	Está se avaliando de forma seletiva estes estudantes.
<b>Q17</b>	observação no desenvolvimento diário das atividades e do comportamento. É as bimestrais são atividades por nota. Testando os conhecimentos conteudistas colocados pelo sistema de educação.

## CONFLITOS E TENSÕES EMERGENTES NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DOS ALUNOS

<b>Q18</b>	A avaliação vai além da nota. É um processo contínuo do estudante tanto no desenvolvimento intelectual quanto comportamental. A atividade avaliativa e um mecanismo conteudista apenas.
------------	---

Fonte: Acervo da autora, 2021

**Tabela 23. PROFESSOR 4**

<b>Q1</b>	Pedagogia.
<b>Q2</b>	2018.
<b>Q3</b>	Graduando em Psicopedagogia institucional e clínica.
<b>Q4</b>	8 anos.
<b>Q5</b>	8 anos.
<b>Q6</b>	Método de identificação dos conteúdos consolidados no ensino e aprendizagem.
<b>Q7</b>	Por meio de uma metodologia baseada no perfil da turma.
<b>Q8</b>	Para assim obter o resultado dos objetivos lançados.
<b>Q9</b>	O professor avalia a turma e também é avaliado pela escola. Ele avalia e é avaliado.
<b>Q10</b>	A avaliação processual.
<b>Q11</b>	Baseado na verificação da aprendizagem durante as aulas.
<b>Q12</b>	-----
<b>Q13</b>	-----
<b>Q14</b>	-----
<b>Q15</b>	-----
<b>Q16</b>	-----
<b>Q17</b>	De forma contínua, planejada a partir dos conteúdos trabalhados em cada bimestre.
<b>Q18</b>	Planejamento de cada etapa da avaliação que será vivenciada.

Fonte: Acervo da autora, 2021

**Tabela 24. PROFESSOR 5**

<b>Q1</b>	Pedagogia.
<b>Q2</b>	2018.
<b>Q3</b>	Especialização em Neuro aprendizagem.

## CONFLITOS E TENSÕES EMERGENTES NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DOS ALUNOS

<b>Q4</b>	1 ano e 10 meses.
<b>Q5</b>	3 meses.
<b>Q6</b>	Avaliação é um processo em que o professor avalia e acompanha o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, assim como avalia o desenvolvimento da prática pedagógica do professor.
<b>Q7</b>	As ferramentas de avaliação podem ser provas e atividades escritas de maneira tradicional, mas também podem ser perguntas orais, observação do posicionamento do aluno com relação ao conteúdo, momento de debates. Este último o professor pode perceber o ponto de vista do aluno com relação ao conteúdo observando como o aluno absorveu, compreendeu e interpretou o conteúdo aplicado.
<b>Q8</b>	A avaliação é um processo importante para o planejamento de práticas pedagógicas que desenvolvam a aprendizagem do aluno. Procurar perceber o que o aluno sabe para desenvolver um planejamento de práticas pedagógicas é como conhecer um território antes de entrar em ação ou executar o próximo passo. O professor só consegue ensinar se conhecer o que o aluno sabe e o que ele ainda precisa aprender, assim como o professor só percebe se seu trabalho está atendendo as necessidades de aprendizagem do aluno se ele avaliar o processo de ensino-aprendizagem.
<b>Q9</b>	No processo de ensino-aprendizagem o professor tanto avalia quanto é avaliado. Ao realizar a avaliação de maneira formativa estará avaliando os alunos, assim como estará sendo avaliado quando os alunos dão feedback do seu trabalho. Sendo assim, tanto o professor como o aluno avaliam ao mesmo tempo que estão sendo avaliados.
<b>Q10</b>	A abordagem de avaliação que mais utilizo é a avaliação formativa e diagnóstica.
<b>Q11</b>	A avaliação diagnóstica é aquela realizada no início do ano letivo, semestre, bimestre ou curso para saber aquilo que o aluno já conhece e o que o aluno ainda precisa aprender para que o professor possa planejar a sua prática de ensino atendendo as necessidades de aprendizagem do aluno. A avaliação formativa acontece de maneira contínua ao longo do processo de ensino, e visa perceber as dificuldades e facilidades do educando como o intuito de aprimorar a prática de ensino do professor atendendo as necessidades de aprendizagem do aluno.
<b>Q12</b>	A escola organiza uma prova escrita de avaliação diagnóstica para saber quais os conhecimentos já adquiridos pelos alunos para que o professor juntamente com a escola desenvolva uma estratégia de ensino para o bimestre ou semestre. A escola também orienta o professor a avaliar o aluno ao longo do processo de ensino para perceber se a estratégia de ensino aplicada atende as necessidades de aprendizagem do educando. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental também são realizadas provas bimestrais de avaliação somativa, ou seja, provas com atribuição de notas.
<b>Q13</b>	Através dos Encontros Pedagógicos ou nos Encontros de Pais e Mestres.

## CONFLITOS E TENSÕES EMERGENTES NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DOS ALUNOS

<b>Q14</b>	Nos Encontros Pedagógicos, ou nos Encontros de Pais e Mestres os professores conversam com os pais sobre os resultados das avaliações e o desempenho dos alunos.
<b>Q15</b>	Infelizmente a participação dos pais no processo de avaliação ainda é ausente.
<b>Q16</b>	Uma maneira transformadora de se avaliar é pensar no processo de ensino onde o aluno não só absorve e compreende o conteúdo, mas um processo em que o aluno seja capaz de compreender, interpretar e colocar em prática aquilo que aprendeu. Dessa forma, avaliar de maneira transformadora é pensar em uma avaliação onde o professor irá perceber se o aluno se capaz de colocar em prática aquilo que aprendeu.
<b>Q17</b>	Eu procuro avaliar os alunos por meio de perguntas estabelecendo um diálogo entre professor e o aluno a respeito do conteúdo.
<b>Q18</b>	A avaliação deve proporcionar maneiras de perceber como o aluno absorveu, compreendeu e interpretou o conteúdo seja com perguntas objetivas em uma prova escrita ou perguntas orais. Na avaliação o professor deve perceber o que o aluno aprendeu e o que o aluno tem dificuldade em aprender.

Fonte: Acervo da autora, 2021

O grupo selecionado para a realização das entrevistas tem a faixa etária que varia dos 25 aos 47 anos, com o período de atividade em sala de aula que varia de um ano e dez meses a doze anos. Com isto foi obtido respostas e observações que variam de acordo o tempo de profissional dos educadores, o que mostra de certa forma um desgaste ou até mesmo uma resistência aos novos meios e práticas pedagógicas.

Nas Tabelas abaixo estão apontadas as respostas obtidas pelos educadores no que se diz respeito ao que se é compreendido por avaliação e qual a abordagem utilizada pelos educadores nesse processo de avaliação dos alunos.

**Tabela 25. COMPREENSÃO SOBRE AVALIAÇÃO**

<b>Professora 1</b>	Na minha concepção avaliação é um processo que vai revelando os níveis de aprendizagens do alunado.
<b>Professora 2</b>	A avaliação é a verificação do ensino e aprendizagem.
<b>Professora 3</b>	O processo contínuo do estudante.

<b>Professor 4</b>	Método de identificação dos conteúdos consolidados no ensino e aprendizagem.
<b>Professora 5</b>	Avaliação é um processo em que o professor avalia e acompanha o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, assim como avalia o desenvolvimento da prática pedagógica do professor.

Fonte: Acervo da autora, 2021

No que corresponde a compreensão da avaliação, a Professora 1: dita que, a avaliação é um processo que vai revelando os níveis de aprendizagens do alunado. Logo o, Professora 2: compreende que a avaliação é a verificação do ensino e aprendizagem e a Professora 3, complementa que: a aprendizagem é o processo contínuo do estudante. Já o Professor 4, entende que: o método de identificação da avaliação do conteúdo é consolidado no ensino e aprendizagem. E por fim a Professora 5, afirma que: a avaliação é um processo em que o professor avalia e acompanha o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, assim como avalia o desenvolvimento da prática pedagógica do professor.

**Tabela 26. ABORDAGENS AVALIATIVAS**

<b>Professora 1</b>	Trabalhos coletivos, exposições orais, leitura individual e outros.
<b>Professora 2</b>	Avaliação processual, conhecida também contínua e somática.
<b>Professora 3</b>	Na escola pública utilizamos a atividade avaliativa por nota. Porém uso a observação contínua para ver o desenvolvimento da criança nas habilidades direcionadas ao nível deles.
<b>Professor 4</b>	A avaliação processual.
<b>Professora 5</b>	A abordagem de avaliação que mais utilizo é a avaliação formativa e diagnóstica.

Fonte: Acervo da autora, 2021

Ao observar as respostas obtidas com o questionamento do que o educador compreende por avaliação, podemos perceber que há uma concordância com relação a esta questão, o que é notado e compreendido como sendo o processo/método com o qual o professor avalia e observa o desenvolvimento do educando, verificando os pontos que devem ser trabalhados e analisados para se obter um melhor aproveitamento e compreensão dos conteúdos abordados em sala de aula.

Da mesma forma também há uma similaridade no que se refere à abordagem de avaliação que se é mais utilizada pelos educadores; em que é possível observar que a abordagem processual é mais utilizada, o que possibilitaria um acompanhamento do aluno durante seu processo de educação; como também pode ser notado uma certa dinâmica dessas abordagens, que não só as avaliações são realizadas através de provas que tem notas atribuídas, como também há abordagens de observação, avaliações orais, observação contínua e abordagens diagnósticas e formativas.

Segundo Gaspar e Levandovski (2011), o termo avaliação nos remete automaticamente ao processo de ensino e aprendizagem porque se constituem em articulações indissociáveis e inquietantes na práxis pedagógica dos docentes. Essa observação realizada pelas autoras nos faz refletir sobre como mesmo a pedagogia contemporânea defende de certa forma a avaliação escolar de forma emancipatória, o que ainda prevalece como prática pedagógica avaliativa uma ênfase para as notas obtidas através de provas que estabelecem médias a serem atingidas. Ainda segundo as autoras:

A discussão sobre a avaliação escolar está diretamente vinculada ao processo de ensino e aprendizagem, ou seja, à prática pedagógica do professor. Porém, muitos educadores percebem o processo em questão de modo dicotomizado: o professor ensina e o aluno aprende. No entanto, a avaliação deve ter como objetivo a qualidade da prática pedagógica do professor. A mesma é condição necessária para a construção da aprendizagem bem-sucedida do aluno e não para classificar ou discriminar, mas um parâmetro para a práxis educativa (GASPAR, LEVANDOVSKI, 2011, p. 02).

Segundo esse pensamento, polarizar o processo de educação resumindo-o às práticas de que o professor ensina e o aluno aprende, não são suficientes para uma abordagem completa e educativa proveitosa, ou seja, para que o processo educacional seja proveitoso para ambos e que seja efetivo a troca e disseminação de conhecimento, é necessário que haja um diálogo entre educador e educando, para de desta forma o processo educativo pedagógico surta um maior efeito no que se refere a compreensão e apreensão dos conteúdos por partes dos alunos.

É requerido uma pedagogia emancipatória, de cunho progressista, em que a avaliação seja a intencionalidade no início do fazer pedagógico, não apenas seus objetivos finais. A avaliação pode e deve ser um caminho para novas aprendizagens e saberes outros, onde os alunos sejam capazes de interagir e se sentir pertencente a comunidade e que a prática pedagógica e educativa do professor seja, de fato, intercultural, localizada, presente.

No que se refere à participação dos pais no ambiente escolar e no diálogo para a elaboração das práticas pedagógicas, pode-se notar que esta participação se resume aos encontros de Pais e Mestres que são realizados nas escolas, e que o diálogo se restringe a obtenção das provas e a verificação periódica do desempenho escolar dos alunos. Já no que abrange como a escola se prepara para a elaboração das provas, as respostas encontradas mostram de certa forma uma concordância nos métodos e práticas avaliativas, estas observações podem ser verificadas na Tabela a seguir:

**Tabela 27. ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA PARA REALIZAÇÃO DAS AVALIAÇÕES**

<b>Professora 1</b>	A instituição escolar se organiza por meio projetos e provas.
<b>Professora 2</b>	A avaliação é organizada bimestral. Envolvendo conteúdos aplicados de forma somativa.
<b>Professora 3</b>	Semanas de avaliações.
<b>Professor 4</b>	-----
<b>Professora 5</b>	A escola organiza uma prova escrita de avaliação diagnóstica para saber quais os conhecimentos já adquiridos pelos alunos para que o professor juntamente com a escola desenvolva uma estratégia de ensino para o bimestre ou semestre. A escola também orienta o professor a avaliar o aluno ao longo do processo de ensino para perceber se a estratégia de ensino aplicada atende as necessidades de aprendizagem do educando. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental também são realizadas provas bimestrais de avaliação somativa, ou seja, provas com atribuição de notas.

**Fonte:** Acervo da autora, 2021

Com este quadro é possível observar que, embora haja um acompanhamento do educando durante o processo educativo, abrindo margem para a observação diária ao longo do bimestre ou semestre, os métodos de avaliação ainda possuem em sua base a forma de atribuir notas as atividades e provas. Logo na concepção dos Docentes, A instituição escolar se organiza por meio projetos e provas, Professora 1. A Professora 2, apenas respondeu que o instrumento para avaliação é organizado de forma bimestral. Envolvendo conteúdos aplicados de forma somativa. E a Professora 5, argumentou da seguinte maneira: a escola organiza uma prova escrita de avaliação diagnóstica para saber quais os conhecimentos já adquiridos pelos alunos para que o professor juntamente com a escola desenvolva uma estratégia de ensino para o bimestre ou semestre. A escola

também orienta o professor a avaliar o aluno ao longo do processo de ensino para perceber se a estratégia de ensino aplicada atende as necessidades de aprendizagem do educando. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental também são realizadas provas bimestrais de avaliação somativa, ou seja, provas com atribuição de notas.

De acordo com Gasparin (2005), no trabalho pedagógico que é preposição pela pedagogia histórico-crítica, a avaliação da aprendizagem do conteúdo deve ser uma expressão prática de que o aluno se apropriou de um conhecimento que se torna um novo instrumento de compreensão da realidade e de transformação social. Sendo assim, tanto o professor quanto o aluno são coautores do processo ensino-aprendizagem.

Na Tabela a seguir estão as respostas obtidas ao questionamento de como se avalia. Com esta indagação foi possível observar as abordagens e como funciona a didática de cada educador, o que mostra uma similaridade em alguns aspectos e algumas divergências aos métodos abordados e aplicados.

**Tabela 28. COMO SE AVALIA**

<b>Professora 1</b>	Se avalia um aluno em várias situações, por meio de trabalhos em grupos ou individual, produções de textos e outros.
<b>Professora 2</b>	Através da prática investigativa. Não apenas atribuindo notas, mas observando o aprendizado construído e as dificuldades de uma forma dialógica. Buscando pistas que demonstram como o aluno está relacionando os novos conhecimentos no aprendizado.
<b>Professora 3</b>	Diariamente na observação.
<b>Professor 4</b>	Por meio de uma metodologia baseada no perfil da turma.
<b>Professora 5</b>	As ferramentas de avaliação podem ser provas e atividades escritas de maneira tradicional, mas também podem ser perguntas orais, observação do posicionamento do aluno com relação ao conteúdo, momento de debates. Este último o professor pode perceber o ponto de vista do aluno com relação ao conteúdo observando como o aluno absorveu, compreendeu e interpretou o conteúdo aplicado.

**Fonte:** Acervo da autora, 2021

É possível notar alguns pontos que convergem para a mesma abordagem, como por exemplo as práticas educativas baseadas nas atividades que são atribuídas notas, a construção de uma metodologia baseada no perfil dos alunos, metodologia esta que pode

e deve ser obtida através da observação do educador em relação aos educandos, como também por meio de atividades e abordagem diagnósticas.

Por tanto a forma como os professores avaliam os alunos, são dadas da seguinte forma:

Para a Professora 1: se avalia um aluno em várias situações, por meio de trabalhos em grupos ou individual, produções de textos e outros. Já a Professora 2: Através da prática investigativa. Não apenas atribuindo notas, mas observando o aprendizado construído e as dificuldades de uma forma dialógica. Buscando pistas que demonstram como o aluno está relacionando os novos conhecimentos no aprendizado. Os Professores 3 e 4: usam os métodos semelhantes, em que se avalia diariamente na observação o comportamento de cada aluno. Por meio de uma metodologia baseada no perfil da turma. A Professora 5: compreende que as ferramentas de avaliação podem ser provas e atividades escritas de maneira tradicional, mas também podem ser perguntas orais, observação do posicionamento do aluno com relação ao conteúdo, momento de debates. Este último o professor pode perceber o ponto de vista do aluno com relação ao conteúdo observando como o aluno absorveu, compreendeu e interpretou o conteúdo aplicado.

Como propõe Vasconcellos (2005) o papel que se espera da escola é que possa colaborar com a formação do cidadão pela mediação do conhecimento científico, estético, filosófico. Ainda segundo o autor,

Os alunos, desde cedo, precisariam ser orientados para dar um sentido ao estudo; [...] no tríplice articulação entre compreender o mundo em que vivemos, usufruir do patrimônio acumulado pela humanidade e transformar este mundo, qual seja, colocar este conhecimento a serviço da construção de um mundo melhor, mais justo e solidário (VASCONCELLOS, 2005, p.69).

Ainda sobre esse processo avaliativo, o como se avaliar, é sempre válido ressaltar a importância de uma abordagem humanizada, uma abordagem e métodos que observem os déficits dos educandos, o modo e a capacidade de cada um de ter para si o conhecimento apresentando em sala de aula. Pois como bem cita Gasparin (2005), o trabalho de todo o processo ensino e aprendizagem deve contribuir para transformar um aluno-cidadão em um cidadão mais autônomo. Inicialmente, este trabalho pedagógico exige um aluno que se aproprie dos conhecimentos científicos pela mediação do professor. Depois, ao término do período escolar, pressupõe-se que esse aluno apresente a condição de cidadão crítico e participativo, sem a presença e intermediação do

professor, transportando os conceitos científicos apreendidos para a nova dimensão de sua vida.

Após esta explanação a respeito das observações e respostas obtidas com o questionário aplicados aos professores, chegamos a última parte da propositiva das entrevistas. A seguir estão expostas as indagações e respostas obtidas nas entrevistas com os gestores da escola, e com isso poderemos responder aos questionamentos propostos ao início deste capítulo.

**Tabela 29. GESTORA 1**

<b>Q1</b>	Magistério.
<b>Q2</b>	1988.
<b>Q3</b>	Especialização em Matemática (2005) e Gestão Escolar (2013).
<b>Q4</b>	23 anos.
<b>Q5</b>	04 anos.
<b>Q6</b>	É uma forma de calcular ou mensurar o aprendizado do aluno
<b>Q7</b>	Há várias formas de avaliação, desde a aplicação de provas, atividades diárias e diagnósticos da Secretaria de Educação.
<b>Q8</b>	É necessário avaliar, com certa periodicidade, para compreender o desempenho do aluno, a efetividade do aprendizado e possíveis melhorias.
<b>Q9</b>	É necessário avaliar, com certa periodicidade, para compreender o desempenho do aluno, a efetividade do aprendizado e possíveis melhorias.
<b>Q10</b>	Atividades diárias, provas bimestrais e diagnósticos.
<b>Q11</b>	-----
<b>Q12</b>	Através do calendário escolar de avaliação a cada bimestre e o calendário oferecido pela Secretaria para os diagnósticos.
<b>Q13</b>	Através de Reuniões de Pais e Mestres.
<b>Q14</b>	Os pais são importantes no processo de avaliação, pois devem incentivar o aprendizado e orientar os filhos sobre a existência/ocorrência das avaliações.
<b>Q15</b>	-----
<b>Q16</b>	-----
<b>Q17</b>	As avaliações são repassadas ao gestor e ao educador de apoio para verificação de adequação do conteúdo à grade curricular.

<b>Q18</b>	Ela deve conter diversificação na sua estrutura, a fim de englobar as possíveis formas de entendimento e aprendizado do aluno, por exemplo: questões de múltipla escolha, questões de ligação de conteúdos equivalentes, questões de identificação, questões discursivas.
------------	---

Fonte: Acervo da autora, 2021

**Tabela 30. GESTORA 2**

<b>Q1</b>	Ciências Biológicas.
<b>Q2</b>	2000.
<b>Q3</b>	Pós-Graduação.
<b>Q4</b>	10 anos.
<b>Q5</b>	10 anos.
<b>Q6</b>	Avaliação é um método de analisar se as metas ou habilidades foram alcançadas
<b>Q7</b>	De diversas formas. Não precisa ser em forma de prova.
<b>Q8</b>	Para diante dos resultados dessa avaliação refletir sobre os resultados.
<b>Q9</b>	Na realidade é uma mão dupla. O professor avalia o aluno e ao mesmo tempo o professor também está sendo avaliado.
<b>Q10</b>	Abordagem qualitativa.
<b>Q11</b>	Se baseia teoricamente na valorização da qualidade de aprendizagem do aluno. Na eficácia do que o docente aprendeu relacionado em tudo que envolve o aluno.
<b>Q12</b>	Selecionando os conteúdos e suas habilidades sempre com um olhar voltado para realidade do aluno.
<b>Q13</b>	Nas reuniões de pais e mestre apresentado os resultados através das avaliações, trabalhos pedagógicos, participação do aluno.
<b>Q14</b>	Que eles são de suma importância na vida escolar do aluno desempenhando um papel participativo na escola.
<b>Q15</b>	-----
<b>Q16</b>	De várias maneiras. Não só com provas escritas, mas principalmente na oralidade de acordo com os projetos.
<b>Q17</b>	De uma maneira objetiva valorizando todo desempenho participativo do aluno (diário). Bimestral: Seleciono os conteúdos e as habilidades para serem avaliadas.
<b>Q18</b>	Um olhar diferenciado para cada realidade do aluno. Pensando em cada aluno com sua particularidade.

Fonte: Acervo da autora, 2021

Tabela 31. GESTORA 3

Q1	Pedagogia.
Q2	2005
Q3	Gestão de Pessoas e cursando Neuropsicopedagogia.
Q4	4 anos.
Q5	6 anos.
Q6	Processo do ensino e aprendizagem.
Q7	De forma formativa.
Q8	Para analisar a progressão da aprendizagem do aluno. E o processo do ensino.
Q9	De forma geral o Professor é quem é avaliado o aluno.
Q10	Utilizamos duas a diagnóstica e a formativa. A diagnóstica para nós fornecer dados sobre os conhecimentos já adquiridos pelo educando e como o processo de ensino do Professor está se desenvolvendo junto aos alunos. Formativa para mensurar os resultados da aprendizagem.
Q11	Luckesi, Hoffmann, Mechior.
Q12	A escola organiza no primeiro momento a avaliação diagnóstica, após o resultado constrói um plano de ação, paralelo aos conteúdos do ano em estudo. Promove conjuntos de atividades, simulados, avaliação formativa. Análise dos resultados, reestrutura os planos de ação e executa um novo processo de ensino, aprendizagem e avaliação.
Q13	A escola se utiliza de grupos de mensagem, comunicados, reuniões, solicitação dos pais a escola para um acompanhamento mais de perto.
Q14	Peça essencial para o êxito da aprendizagem e dedicação do aluno.
Q15	De incentivo e corresponsabilidade.
Q16	-----
Q17	Através do monitoramento de atividades e o plano de ação.
Q18	A elaboração de bons itens. Baseado no processo de ensino e aprendizagem.

Fonte: Acervo da autora, 2021

O grupo selecionado possui faixa etária que varia de 41 a 53 anos, e tempo de atuação na gestão escolar de 4 a 23 anos. Com este recorte de atuação é possível observar a prática pedagógica das profissionais em relação aos métodos de abordagem e incentivo aos educandos e como essas práticas e propostas pedagógicas surtem efeito no ambiente escolar.

De acordo com a perspectiva proposta por Dalhberg, Moss e Pence (2003), a compreensão de qualidade faz-se buscando superar as marcas de sua concepção tradicional, reconhecidamente modernas na direção de conceber qualidade como uma construção social, histórica e cultural com dimensões políticas e ideológicas. Enquanto uma significação social e cultural está sempre em elaboração, portanto, provisória e relativa aos contextos e sujeitos em suas condições objetivas. Envolve, portanto, subjetivações, valorações e negociações – diálogos e conflitos – igualmente pautadas nas condições reais dos sujeitos-atores que partilham os processos educacionais.

De acordo com esse pensamento, uma abordagem mais humanizada, levando em consideração o meio e contexto social ao qual as partes estão inseridas surte mais efeito no processo de ensino-aprendizagem.

Esta abordagem e propositiva de qualidade educacional vai de encontro às práticas e contexto das políticas neoliberais, o que de acordo com Freitas (2009), neste contexto dentre as quais se destacam as avaliações de desempenho de escolas, alunos e professores, que emergiram com força na década de 1990, a educação é considerada como produto, cuja produção é regida pelas leis do mercado. De acordo com estes termos, o aluno é reduzido a cliente consumidor, cujo serviço e mercadoria ao qual tem acesso está diretamente relacionado com suas possibilidades de negociação nas relações sociais, revelando assim uma desigualdade no caso dos alunos ao qual o meio que estão inseridos é uma realidade mais popular, com menos recursos e meios de “troca e persuasão”.

Na tabela abaixo estão listadas as respostas obtidas em relação ao questionamento sobre qual a abordagem de avaliação mais se utiliza na escola. Com as respostas obtidas é possível observar a diferença e similaridades no que diz respeito às abordagens utilizadas no ambiente escolar, e suas proposições no que é estabelecido como sendo mais eficiente tanto para os educadores quanto para os educandos no que se refere a troca e obtenção de conhecimentos.

**Tabela 32. ABORDAGEM AVALIATIVA**

<b>Gestora 1</b>	Atividades diárias, provas bimestrais e diagnósticos.
<b>Gestora 2</b>	Abordagem qualitativa.

<b>Gestora 3</b>	Utilizamos duas a diagnóstica e a formativa. A diagnóstica para nós fornecer dados sobre os conhecimentos já adquiridos pelo educando e como o processo de ensino do Professor está se desenvolvendo junto aos alunos. Formativa para mensurar os resultados da aprendizagem.
------------------	---

Fonte: Acervo da autora, 2021

Com estas respostas obtidas, podemos verificar que há uma similaridade entre os métodos utilizados para a obtenção de resultados mais eficientes sobre os educandos, mas também há uma prática de atribuição de notas a este tipo de conhecimento. Ao ser verificado as práticas diagnósticas, é perceptível a busca por um entendimento acerca do conhecimento já adquirido pelos alunos, porém ao pôr em prática os meios para se obter os resultados, ainda há a abordagem quantitativa, a atribuição de notas e a mensuração do conhecimento incide sobre as práticas neoliberais, e atribuem ao ambiente escolar um ar de produto e ao aluno a de consumidor.

Então sobre as abordagens avaliativas no ponto de vista das gestoras pode ser dada através de: Gestora 1: atividades diárias, provas bimestrais e diagnósticos. Gestora 2: abordagem qualitativa. Gestora 3: utilizando duas a diagnóstica e a formativa. A diagnóstica para nós fornecer dados sobre os conhecimentos já adquiridos pelo educando e como o processo de ensino do Professor está se desenvolvendo junto aos alunos. Formativa para mensurar os resultados da aprendizagem.

Quando se questionado sobre quais as bases teóricas para estas abordagens, as respostas obtidas mostram de certo modo uma falta de conhecimento ou até mesmo de busca por elementos e abordagens que sejam abrangentes e efetivas.

**Tabela 33. BASES TEÓRICAS DA AVALIAÇÃO**

<b>Gestora 1</b>	-----
<b>Gestora 2</b>	Se baseia teoricamente na valorização da qualidade de aprendizagem do aluno. Na eficácia do que o docente aprendeu relacionado em tudo que envolve o aluno.
<b>Gestora 3</b>	Luckesi, Hoffmann, Mechior.

Fonte: Acervo da autora, 2021

Sobre as bases teóricas da avaliação, a Gestora 1 não teve o que comentar. A Gestora 2: se baseia teoricamente na valorização da qualidade de aprendizagem do aluno.

Na eficácia do que o docente aprendeu relacionado em tudo que envolve o aluno. E a Gestora 3, se baseia em 3 métodos o Luckesi, Hoffmann, Mechior.

É notável a discrepância com relação a elaboração dos meios e atividades que serão apresentadas e utilizadas para a “medição” do conhecimento dos alunos. Com estas respostas obtidas, foi verificado que mesmo com as abordagens e os métodos de avaliar que em seu cerne tenham a preocupação e a busca para verificar o conhecimento obtido pelos alunos; quando se é questionado as bases para estas abordagens a respostas foram vagas.

Talvez essa “resistência” para com as bases que são utilizadas para as abordagens utilizadas no ambiente escolar, seja fruto de uma insegurança ou receio de implantar novos meios e práticas para além da zona de conforto ou do que é familiar aos educadores e gestores, pois como bem aponta Enguita (1994), o risco de implantar-se, nos meios e processos educacionais, discursos de outros meios que, em sua origem, desconsideram o caráter relacional, complexo, dinâmico e multideterminado dos processos educativos, enquanto sociais e históricos.

Porém é necessário ressaltar que o processo de aprendizagem é contínuo, necessita de uma constante busca pelo saber e por novas práticas que supram as necessidades e lacunas encontradas perante os educandos e educadores. Como a aprendizagem é concebida como sendo o processo de apropriação de práticas da cultura essencialmente mediado – por outros e pela linguagem – em situações de interação entre os sujeitos e as práticas sociais e, no caso de aprendizagem de conhecimentos complexos, como os escolares, em situações que implicam intencionalidade e sistematicidade (VYGOTSKY, 1996) tais processos envolvem aspectos diversos, como a formação de professores – os mediadores fundamentais – seu nível de conhecimento e participação nas decisões relativas à criação de condições de aprendizagem, as condições de trabalho, de planejamento, os recursos disponíveis para a sistematização das situações e atividades dos alunos, entre muitos outros.

No quadro abaixo estão registradas as respostas obtidas com relação ao questionamento de como se avalia de modo transformador estudantes do 2º ano do ensino fundamental.

**Tabela 34. AVALIAÇÃO TRANSFORMADORA NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

<b>Gestora 1</b>	-----
<b>Gestora 2</b>	De várias maneiras. Não só com provas escritas, mas principalmente na oralidade de acordo com os projetos.
<b>Gestora 3</b>	-----

**Fonte:** Acervo da autora, 2021

Como fica bem explícito, ao se questionar o modo de avaliação que não seja o “convencional” baseado em notas e na medição do conhecimento por pontos, há uma fuga ou resistência perante esta indagação. A única resposta obtida foi a da Gestora 3: em que ainda requer uma preposição dos meios convencionais, o que se apresenta como sendo de “diversas maneiras”, na verdade trata-se de uma avaliação criada e apresentada nos moldes hierárquicos e confortáveis conhecidos pelos educadores. Com isto, fica o questionamento de como os pilares e moldes da educação busca transformar os meios e práticas de ensino, buscando desta forma atender e disseminar uma melhor qualidade nas abordagens e métodos para a obtenção e disseminação dos conhecimentos.

De acordo com a perspectiva de Moss (2002), ao se pensar na qualidade da educação impõe-se contextualizar o processo, seus objetivos, seus sujeitos, as condições em que se materializa ou pode/precisa se materializar – segundo as perspectivas dos sujeitos envolvidos em suas redes de relações com o mundo circundante.

- 1) a qualidade é um conceito relativo, baseado em concepções, valores e, portanto, significações contextualizadas próprias a cada grupo;
- 2) construir significações sobre qualidade é um processo importante por si mesmo, pois formativo dos atores, oferecendo oportunidades para compartilhar, discutir e entender valores, ideias, conhecimentos e experiências que orientam as práticas;
- 3) o processo deve ser participativo e democrático, envolvendo grupos diferentes, que incluem alunos, famílias e profissionais;
- 4) as necessidades, as perspectivas e os valores desses grupos podem divergir, o que implica negociações das significações;
- 5) portanto, definir qualidade é um processo dinâmico, contínuo, cujos resultados são provisórios e nunca definitivos (MOSS, 2002, pp. 20-21).

Deste modo, segundo as pontuações de Moss (2002), a qualidade da educação não pode, de modo reducionista e restrito, ser pensada, avaliada ou demonstrada com base apenas em resultados alcançados pelos alunos em testes de aprendizagem – considerando-se já o caráter relativo dos processos e resultados de tais testes – mas

também pelo processo educativo vivido na escola, pelas condições de aprendizagem que são oferecidas.

Após a explanação e observações realizadas a respeito dos dados obtidos, retornaremos para as questões que nortearam esta análise: de qual maneira é realizada a avaliação da aprendizagem em uma turma de segundo ano do ensino fundamental em uma escola e em que medida a prática do professor contempla a abordagem formativa e somativa?

Com as observações realizadas, e as respostas que obtidas pelos educadores, ainda é possível notar a prática de métodos canônicos com relação às práticas pedagógicas. Diante dos questionamentos referentes aos métodos de avaliação, quem avalia e é avaliado, as bases teóricas e metodológicas destas avaliações, entre outros, é perceptível a resistência e até mesmo a realização de forma automáticas dos métodos pelos educadores. Esta “resistência” com relação a novas abordagens e métodos pedagógicos presente nos educadores é consequência em diversos casos de uma falta de abordagem referenciada e condescendente perante a gestão escolar.

É válido ressaltar que a participação dos pais em relação ao ambiente escolar é restrita aos encontros pedagógicos de pais e mestres, ou a obtenção das avaliações realizadas pelos alunos. Refletindo deste modo, o diálogo entre pais e educadores e gestão escolar, o que aos pais acaba sendo delegado a prática de forma esporádica com relação aos conhecimentos práticos dos filhos, tendo em vista que não há uma maior abertura para o diálogo entre pais e educadores.

Retornando a questão norteadora, a prática de atribuição de notas aos conhecimentos obtidos pelos alunos em muitos casos cria um ambiente de competitividade, em que o aluno com maior nota acaba se tornando um “destaque” na sala de aula, estas abordagens e atribuições classificam os alunos de acordo com as notas que lhe são atribuídas. De acordo com Luckesi (2008), o valor concedido pelo professor ao aprendido pelo aluno, é registrado e, definitivamente, o aluno permanecerá nesta situação, o que equivale a ele estar determinantemente classificado.

Se seguirmos este pensamento de Luckesi, poderemos notar que a classificação dos alunos de acordo com suas notas obtidas através das avaliações em muitos casos ou na sua grande maioria acaba por excluir as diversas forma de aprendizagem e conhecimentos distintos, ao reduzir o conhecimento e a medição do mesmo a notas que resultam na aprovação ou reprovação do aluno, as práticas pedagógicas atribuídas em

sala de aula acaba por ser em seu cerne um medidor de o quão bem “sucedido” o aluno é, ou será.

**Capítulo V**  
**CONSIDERAÇÕES FINAIS**



## CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

### 5.1 CONSIDERAÇÕES GERAIS

Vimos que a avaliação começa a ser pensada na agenda internacional de políticas educacionais quando os organismos de controle econômicos entendem a educação como uma questão de desenvolvimento. A educação foi entendida como sinônimo para o progresso e assim, necessitava de uma atenção mais direcionada e focada de tais organismos para que ela produzisse riquezas.

Evidentemente que uma das faces da educação é seu potencial para o progresso e desenvolvimento humano e material. Isso, contudo, não pode ser o fim exclusivo e único da educação. É nesse cenário de interesses econômicos que a avaliação foi cooptada pelas instituições financeiras e educacionais.

Avaliar para mensurar, para nivelar, para controlar, para padronizar e para produzir metas pedagógicas de elaboração de competências e habilidades que são demandas do mercado de trabalho. As escolas passam a ser cobradas, social e politicamente, por respostas avaliativas. A solução: ranquear aprendizagens, os estudantes, as salas de aula e as escolas. A política da meritocracia e da competitividade como um projeto pedagógico põe em questão as bases epistemológicas e metodológicas da avaliação.

Há implicações quando entendemos a avaliação como uma escala que irá comparar o que os estudantes conseguiram produzir de habilidades e competências baseadas em um conhecimento hegemônico e organizado por uma classe dominante: ao invés da educação como formação humana, encontramos a educação como formação de mão de obra.

Desse modo, a avaliação influencia uma prática pedagógica voltada para a aquisição de competências que tornam os sujeitos aproveitáveis dentro de uma sociedade avidamente capitalista. Quem é aproveitável e quem, não é? Bem, na escola isso já vai sendo uma prática social, uma fabricação do cotidiano que considera aproveitável a criança que consegue desenvolver aprendizagens não críticas, docilizastes e formadoras de pessoas que sabem executar com grande técnica e rigor o que lhes é solicitado.

## 5.2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Se avaliar é, como vimos em nossa discussão teórica, um processo complexo, dinâmico, político e pedagógico que considera os interesses e as significações de ensino e de aprendizagem de estudantes e de professores, então entendemos que avaliar vai muito além do que querem as demandas das avaliações externas às escolas. Na avaliação temos aspectos psicológicos, culturais e antropológicos que devem ser levados em consideração, conforme aponta Saviani (2003).

A avaliação é um elemento fundante da prática docente e da institucionalização da escola como lugar do conhecimento. Ela influencia inclusive o clima da escola. A depender de como a avaliação é entendida por docentes, por estudantes, pela equipe gestora e pelos pais, a escola tem certo tipo de clima: mais ou menos acolhedor e receptivo quando a avaliação serve para o crescimento das potencialidades e particularidades do estudante; mais patológico, de controle e punitivo quando a escola compreende a avaliação como um modo de padronizar as diferenças e os tempos de cada estudante (VYGOTSKY, 1996; PERRENOUD, 2001; LUCKESI, 2002).

Nesse estudo que apresentamos, a avaliação assume um papel de compreensão das aprendizagens dos estudantes. Não há a intencionalidade de controle, punição ou mensuração para padronizar. A avaliação como caminho pedagógico de diálogo entre família, escola e estudantes. É assim que a escola assume uma função de formação da escolarização com valores e possibilidades de desenvolvimento humano. A família passa a ser corresponsável e parceira desse processo. Evidente que esta visão de avaliação é atravessada pelas demandas institucionais das avaliações externas.

Por mais que docentes, família e estudantes entendam a avaliação como parte do trabalho pedagógico de uma relação pautada no professor como mediador e no estudante como sujeito ativo, ainda assim há cobranças por um *ranking* que consiga colocar a escola e a turma avaliada em uma situação de visibilidade e prestígio. Candau e Oswald (1995) nos mostram, assim, que gera-se um sentimento de obrigação em tirar boas notas. Contudo, não é essa demanda fruto da compreensão dos docentes, dos pais e dos estudantes.

Quando temos uma compreensão sobre as várias concepções de avaliação, temos mais chances de criar táticas que consigam desestabilizar os processos institucionais. Os professores, ao compreenderem a avaliação como um processo complexo e dinâmico, não

o fazem pontualmente, mas de modo integral e processual, considerando as necessidades particulares de seus estudantes, bem como os desejos e os seus interesses. Entendem, portanto, os professores, que avaliar é requisito para um ato formativo que não pretende somente construir habilidades e competências cognitivas, mas demanda um trabalho pedagógico voltado para competências socioemocionais e para a formação de uma consciência crítica.

Para Calderón e Poltronieri (2013), o reconhecimento das necessidades de aprendizagem é feito pelos professores através de uma sistematização que vai desde a observação até a experimentação. No trabalho pedagógico diário, o professor vai registrando as suas observações gerais sobre os estudantes. Por meio de intervenções pedagógicas individuais, o professor vai aplicando sequências didáticas, vai realizando projetos interdisciplinares e trazendo didáticas e metodologias pautadas na ludicidade. Essa sistematização é uma avaliação integral realizada pelos professores e que tem a participação dos pais, pois há um diálogo constante entre eles, bem como há a participação do estudante em autoavaliações. A escuta do estudante é realizada pelos professores como parte do reconhecimento do aluno como um sujeito capaz de autonomia e de desenvolver-se.

Essa sistematização, todavia, não tem interesses de padronizar as aprendizagens, mas de conhecer a fundo os desejos dos alunos. Desejos pessoais e sociais e que refletem sua visão de mundo, de si e do outro. Isso considera a autonomia do aluno, tão importante para que a avaliação deixe uma abordagem técnica e cartesiana e seja compreendida como o reconhecimento do trabalho pedagógico e das intervenções necessárias para o pleno desenvolvimento do aluno. O acompanhamento dos estudantes é feito nessa sistematização da avaliação e ela abarca também as avaliações do tipo somativa, pois é um processo institucional que os alunos devem passar, haja vista estarem em um sistema legal de ensino.

Então, a pesquisa conseguiu entender que essa sistematização do processo avaliativo em uma turma de segundo ano dos anos iniciais do ensino fundamental acaba contemplando abordagens formativas e somativas. Vale lembrar que nos processos formativos de avaliação, o interesse é o pleno desenvolvimento humano e social da criança, enquanto nos processos somativos encontramos uma resposta às exigências institucionais. Essa combinação de formas diversas de avaliar considera o estudante como um sujeito social múltiplo e não unificado. Com isso afirmamos a partir do presente

estudo que a avaliação deve considerar o sujeito não como uma unidade monolítica e hegemônica, mas plural e que responde de formas diferentes nos diversos contextos em que transita.

### 5.3 PROPOSTAS PARA NOVAS INVESTIGAÇÕES

- Avaliação formativa em tempos de pandemia.
- Avaliação, currículo e políticas de financiamento da educação.
- Avaliação e ensino remoto: metodologias ativas.

## REFERÊNCIAS



## REFERÊNCIAS

- ABRECHT, R. **A avaliação formativa**. Rio Tinto. Portugal: Edições Asa, 1994.
- ABREU, R. C. **Famílias de camadas populares e programa Escola Plural: as lógicas de uma relação**. 2002. 171f. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2002.
- ALCÂNTARA, A. M.; VESCE, G. E. P. As representações sociais no discurso do sujeito coletivo no âmbito da pesquisa qualitativa. Congresso Ciave, 2008.
- ALVES, DFL; LEITE, MJL. As Dificuldades dos Alunos do Ensino Médio na Aprendizagem da Língua Portuguesa: Um Estudo de Caso na Escola Estadual São João Batista – Araripina – Pernambuco, Brasil. **Rev. Mult. Psic.** v.12, n. 41, p. 991-1005, 2018.
- BANDONI, F. Alguns aspectos a considerar antes de reprovar um aluno. 2018.
- BARBOSA, M. E. F.; FERNANDES, C. **A escola brasileira faz diferença?** Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em Matemática dos alunos da 4a série. In: FRANCO, C. Promoção, ciclos e avaliação educacional. Porto Alegre: Artmed, p. 155-172. 2001.
- BARRETO, E. S. S.; PINTO, R. P. **Avaliação na Educação Básica (1990-1998)**. Brasília, DF: MEC/Inep/Comped, 2001.
- BARROSO, J. **Cultura, Cultura Escolar, Cultura de Escola**. Princípios gerais da administração escolar. São Paulo: UNESP, 2013.
- BBC NEWS. Discalculia, o transtorno por trás da dificuldade de aprender matemática. 2019.
- BHERING, E. Percepções de pais e professores sobre o envolvimento dos pais na educação infantil e ensino fundamental. **Contrapontos**, vol. 3, n. 3, 483-510, 2003.
- BLOOM, B.; HASTINGS, J. T.; MADAUS, G. F. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira, 1983.
- BOCK, A. M. B., FURTADO, O., & TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia**. São Paulo: Saraiva, 1999.
- BRASIL. **Lei n.º 9.394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. D.O.U., 20 dez. 1996.
- BRASIL. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Lei de Cotas: dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.
- BRASIL. **LEI Nº 5692**, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: Acesso em: 30 out. 2018.
- BRASIL. **LEI Nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: Acesso em: 30 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC/SEB, 2008.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Portaria normativa nº 120, de 19 de março de 2014. [Diário Oficial da União], Brasília, DF, 20 mar. 2014b. n. 54, Seção 1, p. 9.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n.º 12/97**. Esclarece dúvidas sobre a Lei nº 9.394/96, em complemento ao Parecer CEB n.º 05/97.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 39**, de 12 de Dezembro de 2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 4/2010**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824. Disponível em: Acesso em: 30 out. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 7/2010**. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: Acesso em 27 out. 2018.

BRASIL. **Secretaria da Educação Básica**. Orientações Curriculares Para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Ministério da Educação e Cultura. Volume 1. Brasília, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Apresentação. Brasília, DF: MEC, SEB, 2014.

BRASIL. Secretaria de educação fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. **Ministério da Educação e Cultura**. Brasília, 1998.

BRICEÑO-LEON, R. Quatro modelos de integração de técnicas qualitativas e quantitativas de investigações sociais. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2003.

BUSH, T. **Theories of educational management**. London: Harper& Row, 1986.

CAIXEIRO, C. M. B. A. **Liderança e cultura organizacional**: o impacto da liderança do diretor na(s) cultura(s) organizacional(ais) escolar(es). Tese (Doutoramento) da Universidade de Évora, 2014.

CALDÉRON, A. I.; POLTRONIERI, H. Avaliação da aprendizagem na Educação Básica: as pesquisas do estado da arte em questão (1980-2007). **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 873-893, set./dez. 2013.

CANAU, V. M.; OSWALD, M. L. M. B. **Avaliação no Brasil**: uma revisão bibliográfica. Cadernos de Pesquisa, n. 95, p. 25-36, nov. 1995.

CASTRO, M. L. S.; WERLE, F. O. C. **Estado do conhecimento em administração da educação**: uma análise dos artigos publicados em periódicos nacionais 1982- -2000. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 12, n. 45, p. 1045-1064, out./dez. 2004.

CELESTINO, A. S. **A Funcionalidade Da Avaliação Em Matemática No Ensino Médio.** Dissertação. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2012.

CHERVEL, A. **Le culture scolaire.** Une approche historique. Paris. Belin, 1998.

CORREIA, Rosane M. D. **O efeito retroativo da prova de inglês do vestibular da Unicamp na preparação de alunos em um curso preparatório comunitário.** Dissertação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 2003.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 2ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRESWELL, J. W. *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches.* Thousand Oaks, CA: Sage, 2012.

CUNHA, E. O.; CUNHA, M. C. Estilos de gestão, cultura organizacional e desempenho escolar. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 5, n. 1, p. 7-24, jan./jun. 2016.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

DALBEN, Â. I. L. F.; COSTA, A. C. V. B. R.; AMARAL, A. L.; CASTRO, Elza Vidal de; BATISTA, J. R.; HENRIQUES, M. S.; MAZZILLI, M. A.; CASTRO, M. A. O.; JOÃO, M. H. S.; CORRÊA, M. L.; MARTINS, P. L. O.; RODRIGUES, S. G. **Avaliação da implementação do projeto político pedagógico Escola Plural.** 1ª. ed. Belo Horizonte: GAME/FAE/UFMG, 2000.

DEPRESBITERIS, L. Avaliação da aprendizagem – revendo conceitos e posições. In: SOUZA, C. P. de. (org.) **Avaliação do rendimento escolar.** Campinas, SP: Papyrus, 1997.

DESLANDES, S. F., GOMES, R., & MINAYO, M.C. S. . **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes. 2008.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paideia**, vol. 17, n. 36, 2007.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. **SciELO**, Universidade de Brasília, Distrito Federal, Brasil, p.21-32, 2007.

DEZIN, N.K; LICON, Y.S. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS SOBRINHO, J. **O campo da avaliação: evolução, enfoques, definições.** In: DIAS SOBRINHO, J. Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003. p. 13-52.

DINIZ, E. D. **Relação família-escola e avaliação escolar: um estudo no contexto dos ciclos.** 2008. 153 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

- ENQUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, Qualidade total e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- ESTEBAN, M. T. (org.) **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.
- FARIA FILHO, L. M. Na relação escola-família, a criança como educadora: um olhar sobre a escola nova em Minas Gerais. In: GONDRA, J. G. (Org.). **História, infância e escolarização**. 1ª. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002.
- FERNANDES, R.; GREMAUD, A. **Qualidade da Educação: avaliação, indicadores e metas**. Disponível em: [http://www3.fgv.br/ibrecps/rede/seminario/reynaldo\\_paper.pdf](http://www3.fgv.br/ibrecps/rede/seminario/reynaldo_paper.pdf). 2009.
- FERREIRA, N. S. A. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação e Sociedade, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.
- FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3ª ed. Brasília: Líber Livro, 2008.
- FREITAS, L. C. **Ciclos, seriação e avaliação**. São Paulo: Editora Moderna, 2007.
- FREITAS, L. C.; SORDI, M. R. L.; MALAVASI, M. M. S.; FREITAS, H. C. L. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis: vozes, 2009.
- GADOTTI, J. S. **Questão Político-educacional**. São Paulo, 1991.
- GARCIA, R. L. **A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso**. In: Esteban, Maria Teresa (org.) **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.
- GASPAR, M. L. F.; LEVANDOVSKI, A. R. **O processo de avaliação da aprendizagem escolar na prática pedagógica**, 2011. In: Portal Educacional do Estado do Paraná. Disponível em [www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1769-6.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1769-6.pdf). Acesso em: 10 de dezembro de 2020.
- GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008
- GLÓRIA, D. M. A. **“A escola dos que passam sem saber”**: a prática da não-retenção escolar na narrativa de professores, alunos e familiares. 237 f. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2002.
- GOUVEA, M. C. S.; PAIXAO, C. G. Uma nova família para uma nova escola: a propaganda na produção de sensibilidades em relação à infância (1930-1940). In: XAVIER, M. C. (Org.). **Manifesto dos Pioneiros da Educação**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004.

GUZZO, R. S. L. A família e a educação: uma perspectiva da integração família-escola. **Estudos de Psicologia**, Campinas, vol. 7, n. 1, pp. 134-139, 1990.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1988.

HERMINDA, P. M. V.; ARAÚJO, I. E. M. Elaboração e validação do instrumento de enfermagem. *Revista Brasileira de Enfermagem*. Brasília, v,59, n.3 – p. 314- 320, mai-jun, 2006

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 7. Ed. Porto Alegre: Mediação, 1993.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 1995.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

JORBA, J.; SANMARTÍ, N. A função pedagógica da avaliação. In: BALLESTER, M. et al. **Avaliação como apoio à aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas. n. 1, p. 9-43,2001.

KEMAC, L. **O Exame Nacional do Ensino Médio como gênero do discurso**. Dissertação. Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2011.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. SP, Ática, 1997.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa**. 3a edição. São Paulo: Editora Atlas, 1996.

LAKATOS, EM; MARCONI, MA. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LANZONI, Hélcio de Pádua. **Exame de proficiência em leitura de textos acadêmicos em inglês: um estudo sobre efeito retroativo**. Tese. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 2004.

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte (MG): UFMG, 1999.

LIMA, L.O. **A escola secundária moderna**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1970.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1996.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. Cortez. São Paulo, 2002.

LUCKESI, C. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Pátio, Rio Grande do Sul, n.12, p. 6-11, fev/mar. 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALDI, A. M. B. M. A quem cabe educar? Notas sobre as relações entre a esfera pública e a privada nos debates educacionais dos anos de 1920- 1930. **Revista Brasileira de Educação.** n. 5, jan/jun, 2003.

MARQUES, R. **A escola e os pais, como colaborar?** Lisboa: Texto Editora, 1999.

MARTINS, EC; SANTOS, GL; Epistemologia qualitativa, fenomenologia e pesquisa-ação: diálogos possíveis Filosofia e Educação [RFE]. v.9,n.3, Campinas SP 2018.

MÉNDEZ, J. M. A. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

MEZZAROBBA, L.; ALVARENGA, G. M. A trajetória da avaliação educacional no Brasil. In: ALVARENGA, G. M. (org). **Avaliar:** um compromisso com o ensino e a aprendizagem. Londrina: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional, 1999.

MINHOTO, M. A. P. Modelação Curricular do Ensino Médio: análise de prescrições legais e do papel da avaliação dos sistemas de ensino. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. n. 5, p. 27-36. 2009.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo:** currículo, conhecimento e cultura. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MOREIRA, D. A. Algumas variantes do método fenomenológico na pesquisa empírica. O método fenomenológico na pesquisa (pp. 117-126). São Paulo: Pioneira. 2002.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa.** São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MORGAN, G. **Imagens da organização.** S. Paulo: Editora Atlas S.A, 1996

MOSS, P. Para além do problema da qualidade. In: MACHADO, Maria Lúcia. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2002.

NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; TERRIEN, J. Trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, p. 5-16, jul./dez. 2004.

NOGUEIRA, M. A. Família e Escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação e Realidade**, vol. 31, n. 2, 2006.

NOGUEIRA, M. A. Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação. **Paidéia**, Ribeirão Preto, pp. 90-103, Fev/Ago.1998.

- NOGUEIRA, M. A. Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais: notas em vista da construção do objeto de pesquisa. **Teoria e educação**, n. 03, pp. 89-112, 1991.
- NOGUEIRA, M. A.; ABREU, R. C. Famílias Populares e escola pública: uma relação dissonante. **Educação em Revista**, Julho/2004.
- NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. **Família & Escola**: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis, RJ: vozes, 2000.
- OLAÍK, L.G; ZILLER, H.M. Concepções de validade em pesquisas qualitativas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.38, n.1, 229-241, 2012.
- OLIVEIRA, L. C. F. **Escola e família numa rede de (des)encontros**: um estudo das representações de pais e professores. São Paulo: Cabral Editora, 2002.
- PAIXÃO, Lea Pinheiro. Significado da Escolarização para um Grupo de Catadoras de um Lixão. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 124, p. 141-170, jan./abr. 2005.
- PARO, V. H. **Qualidade do ensino**: a contribuição dos pais. 3ª ed. São Paulo: Xamã, 2007.
- PERNIGOTTI, J. M. et al. O portfólio pode muito mais do que uma prova. **Pátio**, Rio Grande do Sul, n.12, p. 54-56, fev/mar. 2000.
- PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- PIRES, Eliezer Carlos. **Avaliação Institucional, Limites E Desafios: As Concepções De Professores E Alunos Sobre A Avaliação Do Saepe**. Dissertação de Mestrado, Universidade DessarrolloSustentable, Paraguai, 2017.
- POLONIA, A. C.; DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola: relações família-escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, vol. 9, n. 2, 2005.
- QUINTANA, H. E. O portfólio como estratégia para a avaliação. In: BALLESTER, M. et al. **Avaliação como apoio à aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- RABELO, E. H. **Avaliação: novos tempos e novas práticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- RAMAL, A. Reprovar não é a solução, mas aprovar quem não aprendeu é pior. 2014.
- RAMOS, R. Y. **Avaliar conforme um currículo integrado com temas transversais**. **Pátio**, Rio Grande do Sul, n.12, p. 12-16, fev/mar. 2000.
- REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P. A importância do que se aprende na escola: a parceria escola-famílias em perspectiva. **Paidéia**, vol. 15, n. 31, pp. 239-247, 2005.
- REGO, T. C. **Memórias da Escola**: Cultura Escolar e Constituição de Singularidades. Petrópolis: Vozes, 2003.
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Editora Atlas, 1999.
- RICHARDSON, R.J. & COLS. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. São Paulo; Atlas.1999.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SANTOS, B. S. **A Crítica da razão indolente**: Contra o desperdício da experiência. Editora Cortez, 2000.

SANTOS, J. G. **História da Avaliação**: do exame a avaliação diagnóstica. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2008a.

SANTOS, L. Dilemas e desafios da avaliação reguladora. In: MENEZES, L. et al. (Org.). Avaliação em matemática: problemas e desafios. **Viseu**: Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação, 2008b. p. 11-35.

SAUL, A. M. Incursionando pela teoria da avaliação educacional. In: SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória**: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 25-52.

SAVIANI, C. A. **Avaliação e o ensino aprendizagem**. 8 ed. São Paulo: Ed. Ática, 2003.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCHÜTZE, F. **Pesquisa Biográfica e entrevista narrativa**. Metodologias de pesquisa qualitativa na educação: teoria e prática. Tradução de Denilson Werle. Petrópolis: Vozes, 2010.

SEDANO, A. E PEREZ, M. **Modelos de organización escolar**. Madrid: Cincel, 1989.

SILVA, P. Escola-Família: tensões e potencialidades de uma relação. In: LIMA, J. A. (Org) **Pais e professores**: um desafio à cooperação. Porto: ASA Editores, 2002.

SOUSA, S. Z. L. **Avaliação da aprendizagem nas pesquisas no Brasil de 1930 a 1980**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 94, p. 43-49, ago. 1995.

SOUZA, S. Z. L. A prática avaliativa na escola de 1º grau. In: SOUZA, C. P. de. (org.) **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

TANCREDI, R. M. S. P.; REALI, A. M. M. R. Visões de professores sobre seus alunos: um estudo na área da educação infantil. Trabalho apresentado na **24ª Reunião Anual da ANPEd**, pp.1-16. Caxambu, 2001.

TERRAIL, J-P. La Sociologie des interactions famille/école. Sociétés Contemporaines, n° 25, 1997, p. 67-83.

TESSER, G.J. Principais linhas epistemológicas contemporâneas. **Educar**. n.10, p.91-98, 1995.

THIN, D. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32. Rio de Janeiro, maio/ago, 2006.

TORRES, L. **Cultura Organizacional Escolar**. Representações dos professores numa escola portuguesa. Oeiras: Celta Editora, 1997.

TORRES, L. L. Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 49, pp. 435-451, out./dez. 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1992.

ULER, A. M. **Avaliação da aprendizagem**: um estudo sobre a produção acadêmica dos programas de pós-graduação em educação. 2010. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

VASCONCELLOS, C. **Avaliação**: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar. 15<sup>a</sup> ed. São Paulo: Libertad, 2005.

VASCONCELLOS, M. M. M. **Avaliação e ética**. Londrina: Ed. UEL, 2002.

VASCONCELOS, C. dos S. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudanças. São Paulo: Libertad - Centro de Formações e Assessoria Pedagogia, 1998.

VIANA, M. J. B. As práticas socializatórias familiares como locus de constituição de disposições facilitadores de longevidade escolar em meios populares. **Educação e Sociedade, Campinas**, v. 26, n. 90, pp. 107-125, 2005.

VIANNA, H. M. **Avaliação educacional e o avaliador**. São Paulo, 1997. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WERNECK, H. **Se a boa escola é a que reprova, o bom hospital é o que mata**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1988.

ZANATA, E.M; COUTO, M.A; MATOS, L.O. Validação de imagens de material ditático para a educação de jovens adultos. *Pedagogia em foco*. v.13, n.9, 2018.

ZANATTA, JA; COSTA, ML. Algumas reflexões sobre a pesquisa qualitativa nas ciências sociais. *Estud. pesqui. psicol.* vol.12 no.2 Rio de Janeiro ago. 2012.

ZAPPELLINI, MB; GHISI, SF. O uso da triangulação na pesquisa científica brasileira em administração. *Ensino e Pesquisa*, vol. 16, núm. 2, abril-junio, 2015, pp. 241-273

ZIONI, F; SOUZA, DV. Novas perspectivas de análise em investigações sobre meio ambiente: a teoria das representações sociais e técnica qualitativa da triangulação de dados. v.12, n. 2, p. 76-85. 2003.

## **A AUTORA**



## **MARCLEBI-YANE PIETA DE SIQUEIRA**



Mestra em Educação pela Universidad de Desarrollo Sustentable, especialista em Educação Especial pela Faculdade de Teologia Integrada, e em Psicopedagogia pelas Faculdades Integradas de Patos, graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Investiga temas relacionados à infância, educação pública e avaliação.



Editora  
**REALCONHECER**

ISBN 978-658452537-5



9

786584

525375