



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD CIENCIAS JURÍDICAS, POLITICAS Y DE LA COMUNICACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

RELAÇÃO DO PERFIL ACADÊMICO DOS PROFESSORES DA
UNIDADE ESCOLAR GOVERNADOR PEDRO FREITAS COM AS
ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE
ALUNOS DE ENSINO MÉDIO

Karllos Augusto Sampaio Junior

Asunción, Paraguay

2019

Karillos Augusto Sampaio Junior

**RELAÇÃO DO PERFIL ACADÊMICO DOS PROFESSORES DA
UNIDADE ESCOLAR GOVERNADOR PEDRO FREITAS COM AS
ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE
ALUNOS DE ENSINO MÉDIO**

Tesis presentada a la Universidad Autónoma de
Asunción como requisito parcial para la obtención del
título de Máster en Ciencias de la Educación.

Orientador: Prof. Dr. Diosnel Centurión, Ph.D.

Asunción, Paraguay

2019

Karlos Augusto Sampaio Junior

Relação do perfil acadêmico dos professores da Unidade Escolar Governador Pedro Freitas com as estratégias de avaliação da aprendizagem de alunos de ensino médio.

Asunción, Paraguay: *Universidad Autónoma de Asunción*. 2019

Tesis de maestría en Ciencias de la Educación. 199 pp.

Lista de referências. p . ^^^^^^^^^

Áreas: Perfil acadêmico. 2. Estratégias. 3. Avaliação. 4. Aprendizagem.

Karlos Augusto Sampaio Junior

**RELAÇÃO DO PERFIL ACADÊMICO DOS PROFESSORES DA
UNIDADE ESCOLAR GOVERNADOR PEDRO FREITAS COM AS
ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE
ALUNOS DE ENSINO MÉDIO**

Esta tesis fue evaluada y aprobada en fecha ___/___/___ para la obtención del título de Doctorado en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Asunción - UAA

Nome e assinatura dos examinadores:

Prof. Dr. (Presidente)

Prof. Dr. (Membro)

Prof. Dr. (Membro)

SUMÁRIO

Lista de gráficos.....	vii
Resumo.....	ix
Resumen.....	x
INTRODUÇÃO.....	1
1. FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL	5
1.1. Formação Docente Pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil: Breve Retrospecto.....	5
1.2. Formação Docente e Sua Exigência à Prática Docente.....	11
1.3. Formação Docente, sua Relação na Prática Pedagógica em Sala de Aula.....	23
2. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO BRASIL.....	30
2.1. Percepções sobre Avaliação da Aprendizagem.....	30
2.2. Percepções da Avaliação da Aprendizagem - Aspecto Contínuos e Cumulativos.....	37
2.3. Percepções da Avaliação da Aprendizagem – Aspectos Quantitativos e Qualitativos.....	40
2.4 As Funções da Avaliação da Aprendizagem.....	50
3. A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO HISTÓRICO PEDAGÓGICO BRASILEIRO.....	73
3.1. Avaliação da Aprendizagem na Primeira República do Brasil (1889-1930).....	73
3.2. Avaliação da Aprendizagem na Segunda República do Brasil (1930-1937).....	76
3.3. Avaliação da Aprendizagem no Estado Novo do Brasil (1937-1945).....	77
3.4. Avaliação da Aprendizagem na Quarta República do Brasil (1946-1964).....	79
3.5. Avaliação da Aprendizagem na Quinta República do Brasil – Ditadura Militar (1964-1985).....	81
3.6. Avaliação da Aprendizagem na Sexta República (1985 aos dias atuais).....	86
3.6.1 Os Tipos e Instrumentos da Avaliação da Aprendizagem no Contexto do Ensino Médio Brasileiro.....	89
4. ENSINO MÉDIO BRASILEIRO EM CONTEXTO.....	113
4.1. Contexto da Historicidade do Ensino Médio Brasileiro.....	113
4.2. Contexto da Função Social do Ensino Médio no Brasil nos Dias Atuais à Base da LDB 9394/96.....	118
5. ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	121
5.1. Problema e Objetivos.....	121
5.2. Variáveis ou Conceitos de Estudos.....	121
5.3. Unidade de Análise, População e Amostra.....	122
5.4. Desenho, Tipo e Enfoque da Investigação	123
5.5. Local da Pesquisa.....	124
5.6. Técnica e Instrumento de Coleta de Dados.....	128
5.7. Técnicas de Análise de Dados.....	129
6. RESULTADOS OBTIDOS.....	131
6.1. Questionário Semiestruturado Aplicado aos Professores.....	131
6.1.1. Variável Formação Docente.....	131
6.1.1.1. Perfil acadêmico de formação inicial e continuada dos professores.....	131
6.1.1.2. Averiguação do conhecimento dos professores sobre avaliação da aprendizagem.....	139

6.1.2. Variável Avaliação da Aprendizagem.....	150
6.1.2.1. Identificação dos tipos, métodos e estratégias de avaliação da aprendizagem utilizadas pelo professor.....	150
6.1.3. Variável Estratégia Docente.....	156
6.1.3.1. Conferência das áreas pessoais e acadêmicas de avaliação que os professores incluem na avaliação da aprendizagem de seus alunos.....	156
6.1.3.2. Verificação da percepção dos professores quanto à avaliação da aprendizagem que utilizam com seus alunos.....	167
6.2. Entrevista Semiestruturada.....	173
6.2.1 - EIXO 1.....	173
6.2.2 – EIXO 2.....	174
6.2.3 – EIXO 3.....	175
7. CONCLUSÕES.....	177
8. RECOMENDAÇÕES.....	184
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA.....	185
ANEXOS.....	190
APÊNDICE.....	193

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Faixa etária dos professores.....	132
Gráfico 2 - Gênero pertence dos professores.....	132
Gráfico 3 - Tempo de serviço na função de professor.....	133
Gráfico 4 - Tempo que os professores lecionam no ensino médio.....	135
Gráfico 5 – Formação inicial profissional dos professores.....	136
Gráfico 6 – Tipo de pós-graduação que os professores cursaram ou cursam.....	137
Gráfico 7 – Oferta de formação continuada regular na instituição dos professores sobre avaliação da aprendizagem.....	139
Gráfico 8 – Período de formação contínua dos professores sobre avaliação da aprendizagem em sua instituição.....	141
Gráfico 9 - Foco em avaliação da aprendizagem dos professores em suas formações acadêmicas.....	143
Gráfico 10 - Periodicidade da abordagem sobre a avaliação da aprendizagem nas formações acadêmicas dos professores.....	144
Gráfico 11- Participação dos professores durante sua prática docente em alguma formação específica sobre avaliação da aprendizagem.....	145
Gráfico 12 – Identificação do conhecimento técnico dos professores sobre avaliação da aprendizagem.....	146
Gráfico 13 – Procura por aquisição de conhecimento técnico sobre avaliação da aprendizagem além de sua formação inicial e continuada.....	147
Gráfico 14 – Forma de aquisição do conhecimento técnico sobre avaliação da aprendizagem dos professores além de suas formações iniciais e ou continuadas.....	148
Gráfico 15 – Tipo de avaliação da aprendizagem que os professores utilizam com seus alunos.....	150
Gráfico 16 – Método utilizado pelos professores na aplicação das avaliações da aprendizagem de seus alunos.....	152
Gráfico 17 – Dinâmica utilizada pelos professores na aplicação da avaliação da aprendizagem de seus alunos.....	153
Gráfico 18 – Consideração dos professores sobre aspectos históricos e sociais do lugar de convívio dos alunos na dinâmica de suas avaliações da aprendizagem.....	155
Gráfico 19 – Nível de influência das concepções filosóficas de ensino (liberal ou progressistas) dos professores na construção, realização e aplicação da avaliação da aprendizagem de seus alunos.....	156
Gráfico 20 - Consideração das emoções pessoais dos professores na construção, realização e aplicação da avaliação da aprendizagem de seus alunos.....	158
Gráfico 21 – Consideração pelos professores dos aspectos de comportamento	

pessoal de seus alunos tais como: disciplina, assiduidade de entrega de atividades, conservação de material escolar, participação significativa em sala de aula, etc. na construção, realização e aplicação da avaliação da aprendizagem.....	159
Gráfico 22 – Consideração pelos professores dos aspectos do projeto político pedagógico da escola de ensino médio na formalização, construção e realização da avaliação da aprendizagem de seus alunos.....	161
Gráfico 23 – Consideração pelos professores na formalização, construção e realização da avaliação da aprendizagem de seus alunos de aspectos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, no que refere à finalidade do ensino médio.....	162
Gráfico 24 – Consideração pelos professores de aspectos avaliativos na formalização, construção e realização da avaliação da aprendizagem de seus alunos.....	164
Gráfico 25 – Objetivo avaliativo dos professores na formalização, construção e realização da avaliação da aprendizagem de seus alunos	165
Gráfico 26 – Verbo que melhor traz uma percepção dos professores sobre avaliação da aprendizagem de seus alunos.....	167
Gráfico 27 - Percepção do comportamento dos professores quanto à realização da avaliação da aprendizagem de seus alunos.....	169
Gráfico 28 - Percepção dos professores sobre a avaliação da aprendizagem de seus alunos em relação ao conteúdo ensinado após a sua aplicação.....	170
Gráfico 29 - Percepção dos professores após a realização da avaliação da aprendizagem de seus alunos.....	172

RESUMO

A presente pesquisa apresenta como objetivo geral determinar a relação do perfil acadêmico dos professores da Unidade Escolar Governador Pedro Freitas com as estratégias de avaliação da aprendizagem de alunos do ensino médio. O estudo foi do modelo não experimental, tipo descritivo na modalidade estudo de caso e enfoque qualitativo. Utilizou-se como amostra a população de 47 participantes, sendo 45 professores, 1 coordenador pedagógico, 1 diretor na referida unidade de ensino, no qual 44 participaram; utilizou-se como instrumento de coleta de dados o questionário semiestruturado aplicados aos professores e coordenador pedagógico e a entrevista semiestruturada ao diretor desta unidade de ensino. Como resultado, maioria dos professores iniciou sua formação em curso superior, acessou ou estão acessando alguma pós-graduação, predominantemente em especialização. Averiguou-se um exíguo número de professores que já acessou ou acessa formação específica nesta, um pequeno grupo com conhecimento pleno sobre avaliação da aprendizagem, maioria por conta dos baixos salários e não valorização do sistema de ensino tem dificuldade de formação continuada. Identificou-se nos professores descontinuidade e divergência de escolha das dinâmicas de avaliação da aprendizagem. Verificou-se comportamento de tranquilidade, coerência no ato de avaliar; que os professores avaliam o ensinado de forma parcial. Verificou-se pelos professores como ideia o ato de examinar, com objetivos formativos de construção deste processo, com maioria total e parcial observando o contexto social, econômico e histórico dos alunos. Esta pesquisa possibilitou uma reflexão sobre a avaliação da aprendizagem ligada diretamente a qualidade de formação e da prática docente, para que de fato os alunos que são os agentes passivos deste processo realmente sejam avaliados.

Palavras Chave: Aprendizagem, Avaliação, Formação, Prática Docente.

RESUMEN

Este estudio tuvo por objetivo general determinar la relación entre el perfil académico de los maestros de la escuela Gobernador Pedro Freitas con el aprendizaje de estrategias de evaluación de los estudiantes de secundaria. El diseño fue no experimental, tipo descriptivo modalidad estudio de caso, y enfoque cualitativo. Los datos se recogieron a través de un cuestionario semiestructurado con profesores, coordinador pedagógico, director, docentes, y una entrevista aplicada a la directora de esa unidad didáctica. Los resultados mostraron que la mayoría de los docentes están realizando algún curso de posgrado; algunos han realizado cursos de especialización; algunos han tenido acceso a una formación específica en aprendizaje y evaluación, aunque el bajo salario que perciben condicionan su participación o seguimiento en tales cursos, especialmente en la formación continua. Los docentes identificaron discontinuidad y divergencia hacer una elección en la dinámica de la evaluación de los aprendizajes. Se pudo notar un comportamiento de tranquilidad y coherencia en el acto de evaluar; que los docentes evalúan de forma parcial. Se pudo ver que los maestros, en el acto de examinar siguen los objetivos de la formación de la construcción de este proceso, con mayoría total y parcial, observando el contexto histórico, económico y social de los estudiantes. Con este estudio se pudo llegar a una reflexión sobre la evaluación del aprendizaje vinculado directamente a la calidad de la formación y práctica docente, para que los estudiantes que son los agentes pasivos en este proceso, reciban una buena evaluación.

Palabras clave: Aprendizaje, Evaluación, Formación, Práctica docente.

INTRODUÇÃO

A presente dissertação que possui como título: “Relação do perfil acadêmico dos professores da Unidade Escolar Governador Pedro Freitas com as estratégias de avaliação aprendizagem de alunos de ensino médio”, possui como principal foco descrever o perfil dos docentes da Unidade Escolar Governador Pedro Freitas e sua relação com as estratégias de avaliação aprendizagem que aplicam a seus alunos.

Originalmente percebe-se que a evolução do processo avaliativo da aprendizagem em seus vários níveis e modalidades a todo instante sofre modificação. Diante de tal fato importante, a avaliação na escola é a mais rápida se não a primeira a sofrer problemas que sempre esbarram em questões conservadoras difíceis de serem quebradas. A avaliação da aprendizagem caracteriza-se como instituição social, como fator histórico e de natureza transformadora na escola, com isso tem sido inquirida das mais diversas maneiras a sempre ser repensada, em várias frentes e formas de discussão. (Luckesi, 2014).

Como contribuição neste processo de manutenção do andamento das ações pedagógicas vê-se a importância do professor como partícipe direto neste processo, no qual importa que o mesmo saiba que suas percepções e suas fundamentações serão interferidas por seu perfil de formação docente.

A avaliação no processo pedagógico, em particular, a avaliação da aprendizagem escolar tem sido constantemente discutida por ser pelo menos na educação brasileira um dos mais importantes temas dos vários polêmicos, que buscam a melhor forma de execução, respeitando os mais amplos, melhores e coerentes padrões e estratégias.

Constata-se que apesar do discurso pedagógico e psicopedagógico, atualmente ofertam-se pensamentos e planos sobre avaliação para sua execução, que efetivamente gera apenas um mero controle do processo ensino-aprendizagem, visto que o trabalho educativo desenvolvido continua ligado à concepção tradicional de educação. (Freire, 2000).

Com isso, a investigação possui uma problemática: Qual a relação do perfil acadêmico dos professores da Unidade Escolar Governador Pedro Freitas com as estratégias de avaliação aprendizagem de alunos de ensino médio? Pretende-se então

determinar relação do perfil acadêmico dos docentes com as estratégias avaliativas de aprendizagem nesta unidade de ensino.

Para o desenvolvimento desta pesquisa elegeram-se as variáveis:

- Formação docente: entende-se como o momento no qual o professor inicia e dá continuidade à sua formação e profissionalização para o exercício otimizado de excelência de suas atividades. (Perrenoud, 2002).

- Avaliação da aprendizagem: entende-se como momento reservado para o docente estabelecer formas e tipos de instrumentos na intenção de estabelecer com seus alunos prioridades de aprendizagens. (Saul, 2010).

- Estratégia docente: conhecimentos, saberes, habilidades e competências utilizados pelos docentes que mobilizam e dinamizam em sala de aula com seus discentes. (Tardif, 2014).

A partir da observação das variáveis definidas, perguntas específicas surgiram com o intuito de especificamente conduzir a investigação, nas quais foram: Qual o perfil acadêmico e de formação inicial e continuada dos professores? Qual o conhecimento dos professores sobre avaliação da aprendizagem? Quais tipos, métodos e dinâmicas de avaliação da aprendizagem utilizam os professores? Quais as áreas pessoais e acadêmicas de avaliação que os professores incluem na avaliação da aprendizagem de seus alunos? Qual a percepção dos professores quanto às atividades de avaliação da aprendizagem que utilizam com seus alunos?

Com isso o objetivo geral da investigação proposto é: Determinar a relação do perfil acadêmico dos professores da Unidade Escolar Governador Pedro Freitas com as estratégias de avaliação da aprendizagem de alunos de ensino médio e como objetivos específicos:

1. Descrever o perfil acadêmico e de formação inicial e continuada dos professores
2. Averiguar o conhecimento dos professores sobre avaliação da aprendizagem

3. Identificar os tipos, métodos e dinâmicas de avaliação da aprendizagem utilizadas pelo professor;
4. Conferir as áreas pessoais e acadêmicas de avaliação que os professores incluem na avaliação da aprendizagem de seus alunos;
5. Verificar a percepção dos professores quanto à atividade de avaliação da aprendizagem que utilizam com seus alunos.

Para tanto a presente investigação referenciou-se por teóricos que fundamentaram o desenvolvimento de informações, possibilitando a busca de respostas e orientando assim os indicadores na confecção de instrumentos na coleta de dados, para que se contemplem os objetivos elencados, tais como: Almeida (2005), Almeida y Franco (2011), Alves (2013), Antônio (2002), Antunes (2013, 2015), Aranha (1992), Boas (2017), Cavalcante (1994), Collares (1988), Davis (1990), Demo (2015), Depresbiteris (1989), Freire (1977, 1979, 1987, 2000), Freitas, Sordi y Freitas (2014), Ghiraldelli (1991), Gonçalves y Larchert (2011), Hadji (1994), Hoffmann (2017, 2018), Imbernón (2011), Lemos (1990), Libâneo (1994, 2000, 2011), LDBs 4024/61, 5692/71, 9394/96 (2010), Lüdke y Mediano (1994), Luckesi (1994, 1999, 2011, 2014), Martins (2002), Rebou (1983), Romanelli (2014), Santos (2005), Sacristán y Gómez (2007), Sant'Anna (2014), Saul (2010), Saviani (2001, 2010), Sousa (1995), Oliveira (2011), Perrenoud (1999, 2002), Piletti y Rossato (2010), Pimenta y Gonçalves (1992), Popham (1983), Touraine (1996), Tradif (2014), Unesco (1999), Vianna (2000).

A presente pesquisa justifica-se dado que avaliar é parte da ação pedagógica que por sua vez faz parte da ação humana, dado o ato de avaliar requerer leitura, reflexão, debate, revisão de conceitos e acima de tudo prática, dado ainda que a ação de avaliar sempre denota julgamento, definição de algo, de mentes com comportamentos e estados psicológicos diferentes, onde estão inclusos os docentes, por serem os personagens executores desta ação no ambiente educacional e escolar.

Justifica-se ainda pela relevante discussão constante deste tema quer seja de modo formal ou informal, por ser a ação mais valorizada no processo de ensino e aprendizagem no contexto dos docente e discentes da Unidade Escolar Governador Pedro Freitas.

A presente pesquisa assim estrutura-se com a introdução, onde traz um breve comentário abordando o problema elencado que gerou a pesquisa, o destaque às variáveis da pesquisa, às perguntas específicas, conseqüentemente apresenta o objetivo geral, objetivos específicos e a justificativa que aponta a relevância desta investigação.

A segunda parte desta pesquisa expõe a formação docente no Brasil em seus contextos, exigências e relações influenciadoras de sua prática pedagógica; na terceira parte está exposta uma abordagem de todo um contexto da avaliação da aprendizagem no Brasil através das variadas percepções de conceitos e definições, os aspectos contínuos e cumulativos, aspectos qualitativos e quantitativos, suas funções, historicidade, tipos e instrumentos que influenciam a prática do docente e por fim na quarta parte uma abordagem do ensino médio no contexto histórico do Brasil e suas funções sociais.

A quinta parte destacam-se os aspectos metodológicos apontando o problema da pesquisa, as variáveis, as unidades de análises, população e amostra; indica o desenho, tipo e enfoque da pesquisa; expõe ainda a descrição do local da pesquisa, indica as técnicas e instrumentos de coletas de dados e por fim indica as técnicas de análise dos de dados, o desenho, tipo e enfoque da pesquisa.

Na sexta sessão estão apresentados os resultados da pesquisa colhidos pelo questionário e entrevista semiestruturados, baseados nos objetivos específicos e norteados pelas variáveis, traduzidos pela interpretação dos gráficos correspondentes e respostas da entrevista.

Na sétima parte estão as conclusões da pesquisa onde são apontados descritos resultados e respostas que contemplam os objetivos específicos, objetivo geral e responde ao problema da pesquisa.

Por fim as recomendações que poderão ser encaminhadas ideias nas quais poderão ser analisadas por posteriores pesquisas e tomadas como fonte de referência.

1. FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

1.1 - Formação Docente Pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil: Breve Retrospecto

No Brasil a formação docente historicamente passou um largo período sem uma sistematização e exigência mínima para o exercício profissional visando uma oferta de qualidade de ensino mínima.

Normalmente os professores brasileiros desempenhavam suas funções mais como características leigas haja vista que o acesso a uma formação mais plena e científica era praticamente inexistente no cenário do Brasil no início principalmente do período republicano estendendo-se até meados dos anos 90. (Ghiraldelli Jr., 1991).

Pereira (apud Cavalcante, 1994) aponta uma formação docente, nos 30 primeiros anos da república brasileira, sem objetivos nem conteúdos nacionais, sem um plano comum sólido em nível de território, onde a União pouco chamou para si a competência de formação, atribuindo aos estados esta responsabilidade, que pela heterogeneidade e não equânime distribuição financeira formava profissional sem um padrão de qualidade nacional do Brasil.

Nos anos 40 observou-se uma tentativa de organiza, sistematizar e aperfeiçoar o nível da formação docente no Brasil, forçado principalmente pelo momento econômico dado ao processo de industrialização que passava o país, exigindo uma melhor formação de mão de obra para o mercado de trabalho.

Dada esta deficiência foi instituída pelo então presidente da república Getúlio Vargas, dada não sistematização e ausência de uma lei de diretrizes educacionais, a Lei Orgânica de Ensino Normal 8530 de 2 de janeiro de 1946 que passou a regular em âmbito nacional brasileiro a formação docente fixando a duração de cursos para professores e regentes auxiliares, currículo e planejamento básico adaptado às questões regionais, formação de gestores e administradores escolares e um certo padrão mínimo de oferta de educação escolar priorizando a educação infantil. (Cavalcante, 1994).

Mesmo com a decretação da Lei Orgânica 8530/46, os anos 50, ainda mostravam pouco avanço na formação docente brasileira como aponta Cavalcante (1994):

A maioria dos cursos de habilitação magistério funciona em prédios escolares precários, necessitando de recuperação, e muitos, até mesmo, de ampliação de suas instalações físicas, inclusive os que funcionam nos institutos de educação. Por outro lado, há também falta de laboratórios, bibliotecas e acervo bibliográficos, bem como de material didático – pedagógico de apoio ao trabalho do professor e aluno. (p. 21).

Em 1994, Cavalcante destacou ainda que a formação docente brasileira, pela ausência de implantação de estatutos, planos de promoção de carreira, um salário básico mínimo, contribuiu para a degradação, desvalorização e baixa procura de profissionais, contribuindo para uma baixíssima oferta de qualidade educacional.

Com a obrigatoriedade constitucional da criação de lei específica de regulamentação e organização da estrutura educacional brasileira, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação, a partir dos anos 60, mesmo de forma raquítica, é que se iniciou um debate mais legítimo a cerca da formação docente bem como sua prática.

1.1.1 - Formação Docente Pela Lei de Diretrizes e Bases Da Educação no Brasil 4024/61

Com a sistematização e estruturação oficial da educação brasileira a partir dos anos 60 iniciou-se um compromisso maior na formação do profissional docente, onde pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil 4024 de 20 de dezembro de 1961, LDB 4024/61, de acordo com o grau, nível e tipo de ensino havia uma formação e exigência específica.

Para a formação docente destinada ao ensino primário e ensino médio e seus ciclos a LDB 4024/61 no art. 52 específica que para o exercício docente seria necessária à formação através das escolas normais ginasiais e colegiais, nas quais a preparação pedagógica seria acrescentada de forma secundária. (Brasil, 2010).

No art. 54 da LDB 4024/61 expõem-se que neste período o surgimento de dois tipos de docentes nos quais exerceriam suas atividades de acordo com o nível de formação submetido, onde, oriundos de formação das escolas normais de grau ginásial seriam regentes de ensino primário e os oriundos das escolas normais de grau colegial seriam professores primários. (Brasil, 2010).

Outra forma de oferta, que se observava pela LDB 4024/61 art. 59, para formação de professores era através das faculdades de filosofia, ciências e letras, onde se incluía também a formação docente voltada para o ensino técnico, além ainda de formar novos docentes para exercício de formadores nas escolas normais do Brasil. (Brasil, 2010).

De forma incipiente, porém revolucionária para a época, percebe-se certo avanço neste aspecto, situação esta provocada pela nova conjuntura em que o Brasil passava motivado pela industrialização crescente, rápido e dinâmico processo urbano e com necessidade urgente de mão de obra qualificada e melhoramento dos índices de analfabetismo. (Romanelli, 2014).

1.1.2 - Formação Docente Pela Lei de Diretrizes e Bases Da Educação no Brasil 5692/71

Os anos de governo ditatorial militar no Brasil caracterizaram-se por grandes tensões sociais, mudança de comportamento social, novas posturas governamentais, reordenamento das relações ideológicas e políticas.

O aspecto educacional sofreu diretamente com as novas posturas especialmente a partir dos anos 68 quando o fator econômico passa a ter novas dimensões e impacto interno no território brasileiro, com a nova alavancada do capital externo, permitindo um novo estágio da industrialização e outros setores da economia da produção secundária, com isso diante de novas demandas educacionais a partir deste período a LDB 4024/61 daria lugar a uma nova lei pertinente às realidades e exigências sociais, econômicas e políticas.

Romanelli (2014) destaca que ao lado do grande crescimento econômico cresceu-se também grandes demandas sociais no campo da educação, onde uma crise sistêmica se deu em toda a estrutura nacional brasileira, obrigando assim o país recorrer à organização

americana Agencia de Desenvolvimento Internacional com sigla AID, para cooperação técnica e cooperação financeira configurando os acordos MEC-Usaid.

A nação brasileira a partir deste momento histórico passaria a ser comandada pela potência norte americana em todos os seus aspectos inclusive nas políticas educacionais, determinando o que toda a população em idade escolar, modalidade e nível de ensino deveria aprender, visando principalmente o aumento de demanda de mão de obra para a produção industrial.

A partir dos acordos MEC-USAID o sistema educacional brasileiro sofreu reformas tanto no ensino superior com a Lei 5540 de 28 de novembro de 1968 e especialmente a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil 5692 de 11 de agosto de 1971 que trouxe uma ampla reforma nos ensinos de 1º e 2º graus, trazendo à tona a necessidade prioritária de discussão e investimento educacional. (Romanelli, 2014).

A educação brasileira passa a ter características empresariais, com o lema da eficácia como pano de fundo de uma educação voltada para as reais necessidades do país e ao mesmo tempo com um caráter disciplinador comportamental, necessários para a obtenção deste perfil desenvolvimentista.

No aspecto mais direto da formação docente no art. 29 da LDB 5692/71 observava-se uma intencionalidade de formar um profissional com uma visão mais holística possível, com uma formação mais intensa na série e grau que seria ministrante, com a preocupação para um bom domínio das disciplinas que estariam trabalhando, e por fim de forma inédita percebe-se uma atenção especial ao aluno entendendo e respeitando sua individualidade quando menciona a observância das etapas e fases da aprendizagem. (Brasil, 2010).

Por conta da intervenção e conseqüente acordo MEC-Usaid, que propositadamente exigia uma melhor qualidade educacional, forçada devido às exigências empresariais e hierárquicas que investidores estrangeiros mantinham no Brasil, o acesso ao exercício docente tornou-se mais detalhado e com um maior rigor intelectual em comparação com LDB 4024/61.

Assim no art. 30 da LDB 5692/71, define que o docente para exercício do magistério de 1º grau da 1ª a 8ª séries deveriam no mínimo possuir habilitação de 2º grau para as séries iniciais e licenciatura de curta duração para as séries finais, e para todo o 2º

grau curso de licenciatura plena preferencialmente para a prática docente na 3ª série do ensino de 2º grau. (Brasil, 2010).

Os espaços oficiais de formação docente neste período no Brasil de acordo com o art. 31 da LDB 5692/71 reservavam-se as universidades que mantinham cursos de duração plena, para docentes ministrantes de 2º grau e demais instituições autorizadas por lei específica às demais formações pedagógicas técnicas e ou de formação de 1º grau. (Brasil, 2010).

No art. 77 e art. 78 da LDB 5692/71 observando a grande carência profissional docente em relação a grande demanda educacional, ainda permitiria candidatos que já houvessem concluído mesmo o ensino de 1º grau para o exercício docente, nos quais seriam submetidos a exames e capacitações pelos conselhos de educação, como também candidatos à prática docente de qualquer outra formação mediante complementações acadêmicas voltadas à formação pedagógica. (Brasil, 2010).

1.1.3 - Formação Docente Pela Lei de Diretrizes e Bases Da Educação no Brasil 9394/96

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 9394 de 20 de dezembro de 1996, LDB 9394/96, traz em seus principio básico uma educação voltada para os aspectos formativos do ser humano nos quais todos os contextos de convivência dos estudantes deveriam ser levados em consideração como formadores e contribuidores de saberes.

Percebe-se com isso uma enorme mudança em relação às demais leis educacionais anteriores motivada inclusive pelo novo contexto interno em que o país vivia especialmente devido à regência da nova constituição federal promulgada em 1988, uma redemocratização pós-período ditatorial militar que em todos os âmbitos sociais e políticos regulou o país, como também motivada por aspectos externos, com a globalização pujante do início dos anos 90 que influenciou diretamente a mudança de comportamento da sociedade repercutindo direta e indiretamente na conjuntura educacional.

Com a nova lei de diretriz educacional brasileira, houve uma necessária preocupação com a qualidade educacional, onde para este critério ser atingido, exigências

nas áreas do efetivo trabalho do magistério se fizeram urgentes. Assim pela LDB 9394/96 art. 61, parágrafo único estabelece (Brasil, 2010):

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (p. 46).

Diante desta recomendação exigisse-se que o docente preferencialmente tenha uma formação baseada na transversalidade das ciências, com um perfil acadêmico funcional voltado para uma prática docente com característica de um ensino significativo, vê-se ainda uma mudança significativa do perfil docente, voltado a agora para uma condução de uma educação não só destinada a formação simples de profissionais para o mercado de trabalho, porém destinada à formação de pessoas para uma civilidade tolerável no país. (Alves, 2013).

Quanto à formação efetivamente dos docentes para exercício do magistério, destaca-se a não mais tolerância de formação que não seja de no mínimo licenciatura plena para a educação básica, que pela nova lei de diretrizes educacionais é composta pelo ensino médio, tendo uma pequena exceção para o exercício docente com formação média em modalidade Normal, como cita a LDB 9394/96 art. 62 (Brasil, 2010).

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (p. 46).

A formação docente citada na LDB 9394/96 destaca o subsídio e responsabilidade das três esferas da organização territorial (união, estados e municípios), em cooperação e colaboração para a manutenção da promoção de formação inicial, continuada e capacitações contínuas dos docentes para o magistério pleno.

Então ficaram incumbidas às instituições superiores de ensino como agentes diretas para a promoção da formação docente para a educação básica que é composta pelo ensino médio no Brasil, como destaca a LDB 9394/96 art. 63 (Brasil, 2010):

Os institutos superiores de educação manterão:

I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (p. 47).

1.2 - Formação Docente e Sua Exigência à Prática Docente

A formação na concepção do pensamento educacional é sempre vista como um processo contínuo de valorização do docente, com o objetivo de conquista de um espaço profissional amplo, de não exclusão social, de colaboração com e para a comunidade e garantia democrática de estabelecer sua valorização como profissão e como profissional. (Imbernón, 2011).

No Brasil historicamente a formação docente só veio a ter de fato atenção e ser exigida para motivação qualitativa de resultados no âmbito educacional a partir dos anos 90 quando da normatização e exigência legal pós LDB 9394/96.

Onde obrigatoriamente e preferencialmente o exercício profissional deveria ser exercido apenas por docente com formação a nível superior de caráter pleno através de universidades ou instituições devidamente autorizadas para a formação.

Existia um enorme déficit público, oriundo da própria história educacional do Brasil, em relação com a oferta educacional, e praticamente a preocupação com formação de professores sempre foi entendida como não urgente e como fator de contenção de gastos públicos seguindo a filosofia de cada governo em sua época. (Romanelli, 2014).

Praticamente os professores de exercício docente do Brasil do final do século XX e início do século XXI eram os mesmos, principalmente nos âmbitos sociais condicionantes do comportamento, com um ranço de práticas isoladas, prontas, de uma educação tecnicista voltada apenas para o mercado de trabalho e consumidor, sem a valorização total do ser humano e suas faculdades subjetivas.

A oferta educacional no final do século XX representou principalmente para os países latinos uma necessidade de busca e além de tudo, de inserção no mundo contemporâneo, não necessariamente apenas em fatores econômicos, mas em nível de estabelecimento da paz interna e externa nestas nações, fortalecimento das linhas de convivência, busca pela produção intelectual, científica e fortalecimento dos princípios democráticos de poder.

Tanto que na LDB 9394/96 art. 3º nos incisos II, III e IV especificamente, estabelecem os princípios educacionais da educação brasileira (Brasil, 2010):

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância. (p. 9).

Para tanto, Imbernón (2011) em relação à formação docente que deve ter como base os princípios educacionais propostos, assim aconselha:

O século XXI representa um acontecimento mítico para todos os que nasceram na segunda metade do século anterior, e por isso parece necessário que toda instituição educativa (desde a que se encarrega das etapas iniciais até a universidade, bem como toda instituição responsável pela formação inicial e permanente, como instituições “que tem função de educar”) e a profissão docente (entendida como algo mais que a soma dos professores se

dedicam a essa tarefa nessas instituições) devem mudar radicalmente, tornando-se algo realmente diferente, apropriado às enormes mudanças que sacudiram o último quartel do século XX. Em suma, a profissão docente deve abandonar a concepção predominante no século XIX de mera transmissão do conhecimento acadêmico, de onde de fato, provém, e que se tornou inteiramente obsoleta para a educação dos futuros cidadãos em uma sociedade democrática: plural, participativa, solidária, integradora. (p.7).

Assim Libâneo (2011) sugere um perfil para um docente para o futuro seguindo os contextos atuais com espaços diminuídos através das informações:

O novo professor precisaria, no mínimo, de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para aprender a agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio de linguagem informacional, saber usar os meios de comunicação e articular as aulas com as mídia e multimídias. (p. 12).

Pela nova condição humana consequente de mais acessos a informações, com uma valorização maior dos aspectos individuais, cognitivos, afetivos caracterizando um aspecto qualitativo - formativo, obriga o docente a sempre estar repensando a cerca de si mesmo especialmente quando se refere à prática educativa.

Schön (apud Perrenoud, 2002) assim defende a ideia do professor reflexivo, preocupado com sua ação durante o processo de aprendizado admitindo que não estar imune a equívocos profissionais, defende ainda que a reflexão na ação docente e sua formação lhe garante capitalizar mais experiências e saberes necessários a serem utilizados em momento propício.

A exigência de um docente diferenciado deverá sempre levar em consideração sua história de aquisição de seus saberes que iniciam em suas questões pessoais, passando pela sua formação básica, sua formação profissional para a prática docente e sua vivência profissional tendo como resultado sua experiência, aspectos estes que jamais poderão ser resumidos a fatores burocráticos e ideológicos dissonantes da escola, sala de aula e do sistema educacional. (Tardif, 2014).

Perrenoud (2002) alerta à prática reflexiva na formação docente e sua prática para que se evite uma simples conveniência do profissional ao exercício da profissão condicionada a horários pré-estabelecidos, a procedimentos prescritos que tirem a identidade do docente em relação ao seu local de trabalho, sua autoconfiança, autonomia, inibindo assim uma evolução nos aspectos sociais e consequentemente profissionais.

Tardif (2014) neste escopo, alerta para a preocupação da formação docente não cair na perspectiva do sociologismo, que tende a eliminar o saber, reduzindo a formação e o saber docente à mera produção social descontextualizada de suas ações, subordinada a fatores ideológicos sociais externos, tendentes a imporem uma determinada cultura e ordem social.

Imbernón (2011) contrapondo esta perspectiva destaca a necessidade de interrelação do docente à instituição de formação e instituições educativas de exercício do docente nos parâmetros de sua formação no século XXI.

Tardif (2014) nesta perspectiva da formação docente inter-relacionada, chamando-a de saberes, defende que este saber é plural, oriundos de toda sua experiência acadêmica absorvida por seus formadores e sistema curricular disposto.

Neste quadro social do docente e da instituição formadora de forma sistêmica interdependente e cíclica, se auto influenciarão em todo processo de convivência, formando suas políticas de relacionamento social nos quais de uma forma direta ou indireta repercutirão no ceio da sociedade em geral em especial na instituição da prática pedagógica.

1.2.1 - Formação Docente e Sua Exigência à Prática Docente: Perspectiva de Liberdade de Aprender e Ensinar

Com o sentimento brasileiro de redemocratização, princípios naturais de liberdade no final do século XX vieram à tona, forçando assim as instituições formadoras reverem suas bases curriculares de instrução sob um a nova perspectiva de formação de profissionais condizentes com a realidade filosófica, especialmente determinada nos novos parâmetros educacionais legais impostos pela na diretriz do ensino.

Sem absolutamente desprezar as características da cientificidade, os padrões básicos dos métodos, as raízes das metodologias, percebe-se uma tendência não mais dedicada exclusivamente para as referidas características, porém a abertura à contradição, à criação e às novidades de tentativas, impares de construções formativas do ser.

A perspectiva de liberdade na formação docente trouxe a possibilidade do questionamento crítico necessário ao perfil do novo profissional docente, como bem cita Imbernón (2011):

A formação também servirá de estímulo crítico ao constatar as enormes contradições da profissão e ao tentar trazer elementos para superar as situações perpetuadoras que se arrastam – por está sujeito a pessoas que não participam da ação profissional -, as condições de trabalho, a estrutura hierárquica etc. (p. 15).

Estes obstáculos conjunturais erguidos historicamente e que de forma obscura tentam ser perpetuados à bem de vantagens do sistema de poder, dificilmente serão fáceis de serem transponíveis, pois são obstáculos ideológicos e só também com armas ideológicas poderão ser combatidos, com o senso de criticidade docente, adquirido em sua formação dentro de sua liberdade de aprender e ensinar.

O docente em sua formação por esta perspectiva de liberdade constitui-se como um ser completamente integrado em seus desafios da profissão no qual adquire pela reflexão de seus atos uma boa evolução na perspectiva de aprender e ensinar, assim como ilustra Perrenoud (2002): “O profissional reflexivo vive na complexidade “como um peixe dentro d’água”, ou, pelo menos, sem revolta e sem a nostalgia incurável do tempo em que tudo representava segurança.”. (p. 63).

A perspectiva de formação docente na liberdade de aprender e ensinar traz uma linha de análise onde a valorização do ser humano profissional é levada em consideração, especialmente pela valorização de conhecimento e experiência pré-concebidos neste perfil de formação.

Libâneo (2011) aponta a preferência de uma formação docente destacada nesta perspectiva onde a: “orientação da investigação-ação em função do pensamento do professor investigador, do aprender a aprender”. (p. 84).

Para a oferta educacional histórica no contexto brasileiro, com objetivo apenas controlador, técnico e profissional, transformaram-se os docentes em apenas bons dominadores de conteúdo, capazes de retransmiti-los, dando-lhes caráter impositivo. Estes profissionais para serem utilizados desta forma, na prática docente de então, certamente suas possíveis formações eram conduzidas com metodologias de absorção de conteúdo em uma expectativa meramente técnica, uniforme e linear.

A formação docente para uma prática de excelência em uma perspectiva de liberdade de aprender e ensinar volta-se completamente para a aquisição do conhecimento técnico e ao mesmo tempo contextualizado ao local onde de fato o docente exercerá suas ações, nos quais o respeito a experiência e à remodelagem de sua prática deverá ser considerada. (Imbernón, 2011).

Tardif (2014) sobre a formação docente nesta perspectiva assim destaca:

O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “ciência prática”. (p. 14).

Uma formação que respeita esta perspectiva possibilita ao docente uma grande diferenciação de sua profissão e exercício docente em relação às demais, dada a condição de se fundir suas ações ao conhecimento prático.

1.2.2 - Formação Docente e Sua Exigência à Prática Docente: Perspectiva de Liberdade Filosófica - Pedagógica

No Brasil em toda a sua história da educação de acordo com o objetivo e projeto de governo de época a escola através de sua prática ofertada à população por seu trabalho filosófico – pedagógico seguia diretamente determinações, sendo condicionada assim ao controle governamental e conseqüentemente controlando discente e principalmente seus docentes.

O princípio filosófico – pedagógico em educação sempre foi o instrumento usado quando se quer implantar um modelo, um comportamento e ou uma formação cultural, assim afirma Luckesi (1994):

Uma pedagogia inclui mais elementos que os puros pressupostos filosóficos da educação, tais como os processos socioculturais, a concepção psicológica do educando, a forma de organização do processo educacional etc.; porém, esses elementos compõem uma Pedagogia à medida que estão aglutinados e articulados a partir de um pressuposto, de um direcionamento filosófico. A reflexão filosófica sobre educação é que dá o tom à pedagogia, garantindo-lhe compreensão dos valores que, hoje, direcionam a prática educacional e dos valores que deverão orientá-la para o futuro. (p. 33).

Portanto o princípio filosófico – pedagógico acompanha sempre o momento que determinado contexto exige, especificamente no Brasil, o maior controle se deu no período militar, onde qualquer nível de debate contraditório ao regime sofria censura, as escolas resumiam-se apenas a formar aos olhos do governo “bons cidadãos” revestidos de “capacidade” para terem um emprego em uma fábrica.

O docente brasileiro do século XX foi formado com a concepção de uma educação redentora da sociedade, onde por influência de sua própria formação também se comportava assim, com sua “convicção imutável” de sua filosofia – pedagógica.

Em 1994, Luckesi assim conceituou o princípio redentor da prática docente pela filosofia – pedagógica:

Nesse contexto, a educação assume uma significativa margem de autonomia, na medida em que deve configurar e manter a conformação do corpo social. Em vez de receber as interferências da sociedade, é ela que interfere, quase que de forma absoluta, nos destinos do todo social, curando-o de suas mazelas. (p. 38).

Imbernón (2011) em uma perspectiva de educação do século XXI estabelece que na formação docente, a preocupação com o contexto precisa ser levada em consideração, pois funciona de forma significativa, real às condições de aplicabilidade em seu local de trabalho.

Perrenoud (2002) neste âmbito faz uma reflexão:

Um observador que voltasse à vida depois de um século de hibernação notaria mudanças consideráveis na cidade, na indústria, nos transportes, na alimentação, na agricultura, nas comunicações de massa, nos costumes, na medicina e nas atividades domésticas. Se, por acaso, entrasse em uma escola, encontraria uma sala de aula, uma lousa e um professor dirigindo-se a um grupo de alunos. (p. 190).

Vê-se certa prisão ideológica a princípios formadores iniciais do contexto educacional que são relegados como imexíveis, como verdadeiros sustentáculos da verdade que se uma vez forem removidos, comprometem o sistema de ensino em todos os seus âmbitos. O professor então é formado e formatado neste escopo para seu exercício profissional e sua prática docente, sem a verdadeira liberdade de estabelecer que procedimento filosófico – pedagógico melhor pode ser aplicado com eficaz e eficiente em seu raio de percepção e ação.

Nesta perspectiva não se quer desvalorizar os rudimentos formadores das práticas filosóficas – pedagógicas, porém trazê-las à tona do comportamento humano dos dias em que a escola está inserida com cada vez mais exigências sociais na formação de novos profissionais e pessoas para se possível viverem em um ambiente social mais aceitável. (Perrenoud, 2002).

Tardif (2014) aponta a racionalidade neste aspecto de formação docente e sua prática, onde com um saber subjetivamente apurado, absorvido do comportamento social em que está inserido, com uma capacidade de emitir juízo lógico a cerca de situações variadas, juízos estes desprovidos de vícios ideológicos contrários à liberdade de agir e bem como uma condição de argumentação coerente, este docente terá um verdadeiro repertório de conhecimento e saberes necessários para a sua escolha e aplicação da filosofia – pedagógica ideal.

Contrariamente e normalmente todo planejamento, com sua metodologia, suas mudanças, tempo de ação entre outras determinações, chegam para o docente apenas para execução, sua liberdade de ação torna-se comprometida. Como Imbernón (2011) assim observa:

O professor ou a professora não deveria ser um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas, mas deveria converter-se em um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de e em próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível. (p. 24).

Por esta perspectiva de formação o docente deverá ter amplo conhecimento, nos quais os mesmos lhe darão possibilidade da liberdade de escolher o qual melhor se adéqua à sua realidade de trabalho e convivência. Shuman (apud Imbernóm, 2011) indica:

Há a necessidade de um conhecimento polivalente que compreenda diferentes âmbitos: o sistema (em suas estruturas próprias, sintáticas, ideológicas ou em sua organização), os problemas que dão origem à construção dos conhecimentos, o pedagógico geral, o metodológico – curricular o contextual e os próprios sujeitos da educação. (p. 31).

O profissional livre para decidir sua prática filosófica – pedagógica tende a aprender e a tornar-se um profissional prático – reflexivo, pois especialmente quando encontram situações complexas contrárias à prática pedagógica estática, presa pelo sistema filosófico social pré-determinado, que comprometeriam substancialmente o contexto social e educacional, comporta-se como um verdadeiro mediador com intervenções pontuais contextualizadas aliadas aos aspectos formativos que envolvem seu ambiente de exercício profissional.

Tardif (2014) destaca que a perspectiva de formação docente pela liberdade filosófica – pedagógica tende a dar resultado qualitativo, dado o docente ser capaz de estabelecer suas relações cognitivas e intelectuais, bem como por sua experiência conseguir criar e escolher meios adequados em sua ação:

O saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber – fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente. (p. 18).

Assim Libâneo (2011) por conta desta característica plural do docente, capaz de se reinventar confere a importância desta liberdade nesta perspectiva de formação afirmando:

A ideia é a de que o professor possa pensar sua prática, ou em outros termos, que o professor desenvolva a capacidade reflexiva sobre sua própria prática. Tal capacidade implicaria por parte do professor uma intencionalidade e uma reflexão sobre seu trabalho. (p. 84).

1.2.3 - Formação Docente e Sua Exigência à Prática Docente: Perspectiva de Liberdade de Cooperação

Stenhouse (apud Imbernón, 2011) assim expressa a problemática do individualismo que isola o docente tanto em sua formação quanto em sua prática profissional, perpetuando o costume de entender que o professor é apenas constituído dele mesmo e de seus conhecimentos: “O poder de um professor isolado é limitado. Sem o esforço dele jamais se poderá obter a melhoria das escolas; mas os trabalhos individuais são ineficazes se não estão organizados e apoiados”. (p. 52).

Perrenoud (2002) também expressa que: “Inseridos em um ambiente de trabalho que controla seus desejos de mudança, os professores não conseguem, ou melhor, não se sentem autorizados a “mudar sozinhos””. (p. 182).

Tardif (2014) citando a perspectiva da liberdade de cooperação, observando a inclusão social em que o docente encontra-se menciona que:

Os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo os saberes deles. (p. 16).

A dimensão de um profissional multidimensional, com visão ampla de seu contexto, bem relacionado, interacionista, são umas das grandes exigências para um mercado de trabalho exigente. Para o exercício docente não é diferente, muito embora fatores conservadores entendam que para ser um bom professor uma boa leitura de livros de sua área de atuação, o cumprimento das ordens da coordenação pedagógica da escola e o cumprimento dos horários em sala de aula e da grade de disciplinas curriculares já sejam critérios suficientes de um ótimo professor ser caracterizado como um ótimo profissional docente. (Imbernón, 2011).

A liberdade de cooperação na formação docente brasileira, derivada dos princípios norteadores, como bem regulamenta a LDB 9394/96, deverá resultar em instituições formadoras destes profissionais baseadas também nestes princípios, pois o resultado e o objetivo desta formação são profissionais capazes de consolidar este princípio em seu ambiente de trabalho e conseqüentemente na sociedade.

Como um princípio simples até óbvio de ser seguido e exercitado, a liberdade de cooperação parece plena, porém a história social brasileira assistiu um momento em que as instituições superiores, principalmente, com a reforma universitária de 1968, a descentralização e até uma proibição camuflada com o princípio da “ordem social”, qualquer possibilidade de agrupamento, reunião específica, manifestação, troca de experiências em qualquer nível, principalmente na esfera docente. (Romanelli, 2014).

A formação docente nesta perspectiva livre para a cooperação promove a libertação deste profissional das amarras invisíveis da história e costumes antissociais, bem como promove a orientação para uma sociedade mais coerente com suas capacidades, como bem afirma Imbernón (2011): “Ser um profissional da educação significará participar na emancipação das pessoas. O objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social”. (p. 29).

A perspectiva docente baseada na liberdade cooperativa para formação docente não isenta estes docentes de contraposições, contradições, conflitos, ao contrário, por estes estágios é que de fato são fortalecidas as bases de formação de conceitos e realidades a serem encontradas em sua prática, é necessária a reflexão constante por parte do docente que sua relação sempre será social, portanto dinâmica, nas quais as trocas de experiências, as interdependências intelectuais são necessárias para formação e exercício pleno docente. (Perrenoud, 2002).

A função e objetivo do docente como sujeito agente da educação será dificultada se este profissional for alienado pelo sistema das imposições das ideias, pelo controle das ações destes, levando-o ao convencimento da ideia e do discurso pronto e acabado, excluindo-o dos debates construtivos e ao isolamento intelectual participativo.

Perrenoud (2002) destaca que o ensino sofre transformações velozes nos quais programas se renovam, tecnologias são cada vez mais sofisticadas, alunos são menos dóceis, estruturas de ensino tornam-se mais complexas, sendo necessária e urgente uma

formação docente com perspectiva de liberdade de cooperação onde holisticamente espera-se a inserção deste docente neste meio de transformação.

Pela conjuntura em todos seus aspectos um docente com formação sem liberdade cooperativa possivelmente será um enciclopedista, meramente técnico e dominador de sua área de conhecimento a um profissional mobilizado pelo intercâmbio de ideias, culturas, informações e relacionamentos.

Tardif (2014) faz alusões à importância da formação docente na perspectiva da liberdade de cooperação, citando os saberes experienciais como contribuidores desta formação, diminuindo sensivelmente as incertezas frente às realidades contextuais e problemas a serem encontrados:

É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso de experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas. (p. 52).

É necessária a atenção das instituições formadoras como também das instituições de exercício do profissional, para o cuidado de não estabelecerem ou fomentarem os agentes sabotadores da liberdade cooperativa do docente. Imbernón (2011) faz citações:

O ambiente de trabalho do professor, a tendência à rotina pelo desenvolvimento de um número limitado de esquemas práticos, a limitação das atribuições, seu incentivo profissional, a busca de indicadores de desempenho, a cultura pedagógica social, a solidão educativa, sua formação inicial padronizada, a hierarquização e burocratização crescentes, o baixo auto – conceito profissional e a possível desvalorização da ação pedagógica por parte das famílias (e da sociedade, portanto) e do próprio grupo profissional. (p. 35).

1.3 - Formação Docente, sua Relação na Prática Pedagógica em Sala de Aula

As relações pedagógicas tendem a serem modificadas de acordo com o contexto em que a prática educacional está inserida, influenciada pelas transformações políticas organizacionais que definem o comportamento social, econômico, cultural e as próprias relações pessoais.

A escola sempre ganha destaque por ser o ambiente de oferta da educação formal, e por isso sempre está na iminência das discussões e nas decisões do que pode e como deve ensinar se tem significado o que ensina, se tem validade e atualidade os conteúdos discutidos, em fim se sua função social de fato possui relevância ou não.

Libâneo (2011) traz uma análise deste contexto da escola em seus dias:

A escola precisa deixar de ser meramente uma agência transformadora de informações e transformar-se num lugar de análises críticas e produção da informação, onde o conhecimento possibilita a atribuição de significado à informação. (p. 28).

Com esta perspectiva de formação de informações no ambiente da escola valoriza-se especificamente a sala de aula como espaço primeiro das discussões destas informações, nas quais as ações pedagógicas estabelecidas entre professor e aluno serão de plena relevância na formatação de resultados significativos.

Na LDB 9394/96 (2010) referindo-se ao ensino médio brasileiro, no art. 35, inciso III, propõem: “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. (p. 29).

Percebe-se uma orientação pela normativa da diretriz educacional brasileira voltada para aspectos menos tradicionais possíveis, devendo o docente observar o aluno estudante não apenas como um ser que precisa ser ensinado, reduzido em si mesmo, estanque no contexto social, porém como um ser humano, passivo de influenciar e ser influenciado, dotado de características cognitivas, sentimentos, afetividade, fatores estes que ao serem valorizados os levam a uma aprendizagem mais significativa possível.

1.3.1 - Formação Docente, sua Relação na Prática Pedagógica em Sala de Aula: Perspectiva Mediador

A perspectiva mediadora opõe-se amplamente à filosofia reducionista tradicional que perdurou no Brasil principalmente na primeira metade do século XX, mas que sua herança ainda é destacada em muitas ações pedagógicas atuais sendo nutrida pela prática docente de sala de aula, ora por falta ou ineficiência de uma formação docente adequada, ou pela própria formação docente fomentadora desta filosofia educacional.

Estabelecer e afirmar que práticas pedagógicas tradicionais sempre foram ou ainda são completamente erradas no processo de ensino e aprendizagem, seria também um contraditório social, pois grande parte dos atuais profissionais adveio deste perfil pedagógico.

Prática pedagógica educacional docente ao longo do contexto histórico educacional brasileiro foi sendo modificada ao longo das transformações que a própria sociedade por suas relações foi impondo na escola e conseqüente no ambiente de sala de aula nas formas de ação dos professores.

Por isso Libâneo (2011) classifica e caracteriza a relação mediadora como uma prática pedagógica docente fruto das novas relações sociais influenciadoras para uma nova escola e conseqüentemente uma nova produção intelectual em sala de aula:

O que se afirma é que o professor medeia a relação ativa do aluno com a matéria, inclusive com os conteúdos próprios de sua disciplina, mas considerando os conhecimentos, as experiências e os significados que os alunos trazem à sala de aula, seu potencial cognitivo, suas capacidades e interesses, seus procedimentos de pensar, seu modo de trabalhar. (p. 30).

Tardif (2014) destaca que a prática docente nesta linha mediadora no ambiente de sala de aula permite uma melhor forma de compreensão por parte dos discentes, haja vista que meios de facilitação do ensino poderão ser usados na maneira apropriada e contextualizada de acordo que a situação docente assim requer:

Um professor, em plena ação com seus alunos em sala de aula, elabora estratégias e esquemas cognitivos, simbólicos, que o ajudam a transformar a matéria em função de condicionantes como o tempo, o programa, o projeto

pedagógico da escola, a velocidade assimilação dos alunos, os limites impostos pela avaliação, a motivação dos alunos. (p. 120).

Para isso o docente necessita plenamente ser hábil, sem desprezar as sistematizações necessárias da exposição dos conteúdos disciplinares ensinados, em mediar o que se ensina com as experiências trazidas pelos seus alunos à sala de aula, possibilitando uma orientação positiva da informação prévia destes alunos às condições dos significados que o conteúdo ensinado exige.

Esta exigência de um perfil mediador da prática docente em sala de aula, exigência de habilidade para este exercício pleno, Perrenoud (2002) aponta para que o docente inove em suas ações, porém refere-se a uma inovação no qual classifica de endógena, relacionando-a com a reflexão contínua da prática docente, onde esta forma inovadora repercute em um profissional coerente com suas realidades e com uma percepção mais aguçada da realidade de seus alunos, sendo capaz assim de estabelecer um processo de ensino e aprendizado.

Tardif (2014) implica que para uma efetiva prática em sala de aula, coerente e medial deve-se levar em consideração a necessidade do docente estar inserido na dimensão do seu raio de ação, aos valores estabelecidos pelo seu contexto, regras e rotinas, assim terão maior propriedade na orientação e relação com seus alunos para uma promoção de aprendizagem mais efetiva e significativa.

Vale resaltar a importância dos aspectos cognitivos e afetivos dos alunos, que pela prática docente mediadora, não há aprendizagem homogênea, percepções de conteúdos homogêneos, nem tão poucos interesses homogêneos em sala de aula, provocando uma ação docente capacitada a lidar com aspectos da individualidade destes alunos, onde o ambiente seja uma realidade de fato viva e significativa. (Hoffman, 2018).

Na atuação docente com perspectiva mediadora traz-se uma valorização das relações interdisciplinares e transdisciplinar com vistas à interação entre duas ou mais disciplinas sem portando fragmentar a aprendizagem e o ensino, com o aspecto transdisciplinar valoriza-se a troca de especialidades valorizando a experiência do aluno e uma maior interrelação com a prática social. (Antônio, 2002).

Luckesi (2011) reforça a ideia da perspectiva da prática docente mediadora em sala de aula, apontando como a melhor possibilidade de se atingir uma otimização da aprendizagem por parte do aluno, nos quais vários contextos podem ser internalizados significativamente, onde indica que: “Aprender é internalizar, sob a forma de hábitos, as experiências práticas com o mundo da natureza e da vida; isso pressupõe uma cultura existente e anterior aos sujeitos individuais”. (p. 148).

Libâneo (2011) destaca o ganho da prática docente com a ação pedagógica na perspectiva mediadora, na mudança do comportamento intelectual onde permite a quebra de barreiras interacionais com os alunos e inclusive com outros profissionais construindo mutuamente o conhecimento.

Neste escopo é possível o desenvolvimento da comunicabilidade entre os sujeitos formadores do ambiente escolar, transformando-a em uma verdadeira comunidade de aprendizagem, sintetizando todas as informações e experiências em aspectos realmente significativos para a construção humana necessária.

1.3.2 - Formação Docente, sua Relação na Prática Pedagógica em Sala de Aula: Perspectiva Contextual – Interacional

Acompanhando a finalidade do ensino médio brasileiro, normatizado pela LDB 6394/96, art. 35, inciso III, a prática docente na perspectiva contextual e interacional urge-se dada as novas formas de relações sociais acompanhando um momento de globalização das informações, sendo hoje imprescindível a aceitação desta realidade e principalmente o desenvolvimento intelectual do docente. (Brasil. 2010).

Perrenoud (2002) instiga a reflexão docente em sua formação com o objetivo de enfrentar a irredutível e ao quase status quo da alteridade que circunda sempre as relações sociais, onde aborda esta consciência profissional na necessidade de inter – relacionar e contextualizar o indivíduo ao seu nicho de vida, representado por seu ambiente familiar, cultural, seu histórico de vida. Esta reflexão docente em sua prática contribui fortemente para uma aprendizagem significativa além de minimizar possíveis conflitos no cotidiano das relações no ambiente escolar principalmente.

Tardif (2014) comenta:

Ao entrar em sala de aula, o professor penetra em um ambiente de trabalho constituído de interações humanas. As interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: elas constituem o núcleo e, por esta razão, determinam a própria natureza dos procedimentos. (p.118).

Nesta prática pedagógica docente contextual – interacional é possível uma grande aproximação e localização do professor e do aluno não necessariamente no aspecto geográfico, porém em sua função social, em seu meio de atuação, onde através desta reflexão e prática, de forma mais otimizada, o processo do ensino e aprendizagem encontra uma melhor perspectiva de se desenvolver plenamente.

Em 2011 Luckesi alertou para a preocupação de a prática docente ser exercida de forma apenas reflexa, considerando apenas a memorização dos conteúdos por parte dos alunos, sem, contudo haver uma relação com a perspectiva contextual – interacional destes, desprezando assim uma prática ativa e inteligível com valorização de uma aprendizagem desenvolvida considerando também as experiências vividas por estes alunos.

A perspectiva contextual – interacional condiciona uma prática docente com métodos adequados para uma aprendizagem significativa e intencional, no qual o docente precisa de uma ampla competência teórica que lhe permita fazer uma exposição apropriada e objetiva do que se pretende ensinar, habilidade em saber envolver significativamente seus alunos na assimilação e acomodação do que é apresentado e ensinado através da reprodução de situações teóricas contextuais, esta perspectiva condiciona ainda o docente a criar situações práticas para solução de problemas que permitam aos alunos desenvolverem sua autonomia para ao surgir uma situação nova para resolução saibam criar soluções. (Luckesi, 2011).

Libâneo (2011) descreve esta perspectiva caracterizando-a como crítica-social ou sociocrítica:

Os objetivos do conhecimento (fatos, conceitos, leis, habilidades, métodos, etc.) são apreendidos nas suas propriedades e características próprias e, ao mesmo tempo, nas suas relações com outros fatos e fenômenos da realidade, incluindo especificamente as ligações e nexos sociais que os constituem como tais, isto é, como objetos de conhecimento. (p. 38).

O docente permite que ocorra uma autonomia intelectual do aluno, uma liberdade de criar seus conceitos, obviamente subordinados às condições de científicas, porém de forma crítica, de serem contraditados gerando assim um pleno debate e formação de novos paradigmas científicos.

Na formação de um caráter crítico do aluno não se alimenta da relativização de valores éticos universais construtores da humanidade e suas relações, nem tão pouco a extinção do comportamento cultural estabelecido, ao contrário, uma vez adquirida pela contribuição do docente através da ação pedagógica contextual e interacional, a possibilidade do respeito e da tolerância serão mais fáceis de serem solidificados no âmbito social, pois a visão crítica em seu princípio tem este objetivo.

Por esta prática docente propõem-se uma valorização não só dos aspectos técnico que são de extrema importância, da competitividade que pede o mercado de trabalho, porém uma observação especial e uma preocupação com a formação do ser humano em sociedade.

Tardif (2014) destaca que a atuação docente contextual – interacional para uma otimização das relações docentes em sala de aula permite que ocorra uma ajuda mútua, de uma orientação coletiva na construção do saber, do contraditório na construção de conceitos em fim docentes e discentes agem um em função do outro.

Preserva-se as ações solidárias impedindo a marginalização do aluno mesmo dentro de sala de aula e como cidadão em seu contexto social, nesta linha de ação a possibilidade de formação de uma sociedade mais humanizada é possível; preserva-se ainda a liberdade e diversidade do aluno em seu contexto individual e de sua percepção de mundo, considerando a individualidade de cada organismo como instituição viva e por fim a excelência da convivência harmônica transformando a o contexto escolar, a sala de aula e a comunidade de forma em geral tolerante e possível de relações construtivas. (Touraine, 1996).

Paiva (1993) afirma que uma atuação docente em sala de aula aliada ao contexto do aluno e interacionada com suas reais necessidades promove um desenvolvimento cognitivo e operacional favorecendo um pensamento autônomo, crítico e criativo; permite uma compreensão da totalidade do ser humano em suas ações dentro do processo de ensino e aprendizagem formando bases éticas e cidadãos em um mundo mais globalizado.

Por fim Antunes (2015) enaltece a relação docente em sala de aula na perspectiva da liberdade contextual – interacional no comportamento mútuo com o aluno, onde é pautada na autoridade que deve exercer o docente e a necessidade deste aluno em submeter-se a ela; fatores estes promovem sensivelmente uma relação harmoniosa para uma aprendizagem significativa, construtivista, que pela forma dialogada, contextual e interacional, permite-se um ensino em que todos os sujeitos se envolvem de forma satisfatória e prazerosa.

2. A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO BRASIL

2.1 - Percepções sobre Avaliação da Aprendizagem

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira número 9394/1996 de 20 de dezembro de 1996 (LDB 9394/96), traz em seu texto toda organização do ensino brasileiro, tornando-se o referencial a ser cumprido como forma legal de oferta e gerenciamento educacional.

Dentro deste escopo o fim maior é o alcance pleno da aprendizagem, processo historicamente complexo, que por envolver como personagem principal o ser humano, professor e aluno especialmente, nas mais variadas áreas, estratégias e práticas, são intensamente discutidas e rediscutidas na intenção da excelência.

Assim Fernandes (apud Boas, 2017) relacionando a individualidade com o processo da aprendizagem afirma:

A aprendizagem implica tempo diferenciado, interesses diversos, motivação, heterogeneidade, verdades provisórias, construção, circularidade, razão e emoção. A dinâmica das aprendizagens é plural. Os processos pelos quais os sujeitos aprendem são infinitos, quase impossíveis de serem captados por instrumentos e procedimentos de avaliação julgados como objetivos e milimetricamente elaborados em suas fórmulas mirabolantes para ter um resultado fidedigno do processo. (p. 117).

Nesta base da educação brasileira com protagonismo humano, destacando a educação para as aprendizagens, a LDB 9394/96 (2010) define:

TÍTULO I

DA EDUCAÇÃO

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (p.7).

Observando a valorização humanizada da educação pelas suas mais variadas manifestações, o processo de aprendizagem foi sendo modificado paralelamente sendo entendida também no Brasil como um ato não resumido, porém amplo e relacionado.

Portanto houve uma inserção dos pilares baseados nos saberes educacionais para o futuro nesta nova diretriz educacional brasileira, assim apontada por Alves (2013):

- O saber conhecer (ou seja, saber construir ou produzir conhecimento);
- O saber fazer (que é conhecido como habilidade);
- O saber ser (que compreende os valores adotados como guias de orientações do nosso caráter);
- O saber conviver (que diz respeito à forma de se relacionar com os outros, seguindo os valores que adotamos, ou seja, as nossas atitudes). (p. 63).

Nesta perspectiva de entendimento sobre educação, analiticamente estabelecendo as relações sociais como promotoras deste processo, Emim (apud Almeida 2005) corrobora afirmando que: “nossos sistemas educacionais são o produto de uma história, de uma cultura e de escolhas políticas e sociais que nos são próprias”. (p. 60).

Para Alves (2013), o conhecimento adquirido pelo processo educacional, reforçando a ideia da LDB 9394/96 (2010), afirma que o aluno apreende informações tanto no ambiente escolar como em ambientes extraescolares, contrapondo a ideia tradicional, que resumia o conhecimento apenas a conceitos, terminologias, datas ou quais quer fatos isolados que deveriam ser memorizados.

Para Fetzner (apud Fernandes, 2014) a escola em relação à promoção da aprendizagem do aluno teria uma sua importância em:

Colaborar para o desenvolvimento de experiências sociais e aprendizagens que possibilitariam um saber diferente do qual a nossa própria família já tem disponível, que nos orientasse em relação ao sentido de pertencimento de uma nação, e também, em direção ao pleno desenvolvimento de nossas potencialidades. (p. 128).

Ainda neste princípio da educação brasileira, Almeida y Franco (2011) estabelecendo que a promoção da educação e conseqüentemente a aprendizagem está caracterizada em dois aspectos, o coletivo e individual, onde no campo coletivo todo conhecimento toda produção permite aos seres humanos novos paradigmas que no campo individual motivarão professores, alunos e escola a aperfeiçoarem estas discussões.

Todas as discussões educacionais hora observadas através das variadas áreas sociais necessariamente passarão por critérios de análises, nos quais a coerência e os objetivos não devem fugir ao ensinado onde verdadeiramente definirão o modelo educacional proposto, com isso a avaliação desta aprendizagem educacional necessita ser observada com intensa responsabilidade, pois por ela esta engenharia da construção da educação e ensino poderá ser relatada como de fato coerente às realidades estabelecidas.

Vasconcellos (apud Fernandes, 2014) apontando a importância da avaliação diante de toda a aprendizagem adquirida pelo aluno em seu contexto, frisa que a avaliação dá a condição da tomada da consciência dos acertos, fortalecendo sua estima, ampliando e consolidando sua visão de mundo, permite ainda a tomada de consciência de seus limites e erros, o que leva a este aluno a sempre estar revendo suas práticas e por fim a avaliação da aprendizagem em sua importância possibilita a descoberta das potencialidades do aluno transformando-o em um verdadeiro ser humano consciente de sua função social.

Santos (2005) reforça a ideia do contexto educacional integrado ao meio no qual o aluno está inserido, influenciando e sendo influenciado, que manifestará suas aprendizagens, onde a avaliação deverá conseqüentemente adquirir as mesmas características, expõem:

A avaliação não é um fato ou episódio isolado, mas um processo; não é um fim em si mesmo, mas um meio que tem como referência a missão, os fins, os objetivos e as metas de uma instituição empresarial ou educacional e se constitui em uma excelente ferramenta para o planejamento, o replanejamento e a gestão, pois reforça o paradigma qualitativo. (p. 22).

Assim Luckesi (2011) nesta ótica define a avaliação da aprendizagem como:

O ato de avaliar implica coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade,

que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto. O valor ou qualidade atribuído ao objeto conduzem a uma tomada de posição a seu favor ou contra ele. E o posicionamento a favor ou contra o objeto, ato ou curso de ação, a partir do valor ou qualidade atribuído, conduz a uma decisão nova: manter o objeto como está ou atuar sobre ele. (p. 53).

Cardinet (1986 apud Sacrintán y Gomez 2007) destacando a avaliação como colaboradora para o aperfeiçoamento pedagógico e conseqüentemente aprimoramento da aprendizagem esclarece que:

A avaliação é reconhecida atualmente como um dos pontos privilegiados para estudar o processo de ensino-aprendizado. Abordar o problema da avaliação supõe necessariamente questionar todos os problemas fundamentais da pedagogia. Quanto mais se penetra no domínio da avaliação, mais consciência se adquire do caráter enciclopédico de nossa ignorância e mais se põe em questão nossas certezas, ou seja, cada interrogação colocada leva a outras. (p. 298).

Assim Hadji (1994) afirma que:

Avaliar equivale a tomar partido, em função de expectativas precisas, acerca da concretização dessas mesmas expectativas. Além disso, busca-se a avaliação como valoração, preparando informações e alertando sobre possíveis caminhos a serem percorridos em direção a objetivos e metas. (p. 27).

A avaliação da aprendizagem neste contexto subsidia a aprendizagem, pois observará criteriosamente o resultado final de todo o processo, buscando a satisfatoriedade mínima, como assume esta característica subsidiária necessita servir funcionalmente como auxílio aos destinos do educando. (Luckesi, 2011).

Rios (apud Almeida 2005) destaca que a avaliação da aprendizagem neste contexto deve ganhar um significado crítico, tornando-se um método de valor, de atribuição de significados, onde a necessidade de rompimento com a indiferença aproxima o aluno da

realidade que vive, através de princípios e instrumentos com objetivos a serem alcançados, tomando um caráter processual dinâmico e de convivência social.

Cronbach (apud Vianna, 2000) apontando a grande importância do processo avaliativo, resguardando sua função, meta e objetivo defendendo o não reducionismo apenas no ato da “notificação” do aluno do que porventura teria aprendido, entendendo que o processo de aprendizagem consegue ser homologado por ela, aconselha: “A avaliação educacional, quando devidamente conduzida, serve para reduzir o mito do score (bruto) ou de compósitos”. (p. 74).

Neste escopo reflexivo sobre o princípio avaliativo interacional entre quem aprende e quem ensina Freire (2000), aponta que:

Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizadas. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do “que-fazer” de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da dominação. (p. 130-131).

Sacristán y Gomez (2007) assim percebem que:

Avaliar se refere a qualquer processo por meio do qual alguma ou várias características de um aluno (a), de um grupo de estudantes, de um ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiais, professores (as), programas, etc., recebem a atenção de quem avalia, analisam-se e valorizam-se suas características e condições em função de alguns critérios ou pontos de referências para emitir um julgamento que seja relevante para a educação. (p. 298).

O aspecto avaliativo jamais poderá ser encarado nos dias atuais como uma ação isolada descontextualizada, levando-se em consideração apenas o ambiente interno escolar,

se fosse assim o aspecto educacional como um todo não seria dinâmico, não seria interdependente, não seria em fim produzido pelo ser humano. Por ser produção humana, é dinâmica, então determinar que avaliação da aprendizagem restrita ao conteúdo estudado pelo aluno, seja a definidora de seu futuro, possibilitará a incorrência de um grande erro histórico.

Em 1995, Sousa destacou a inserção da avaliação da aprendizagem em uma promoção educacional descontextualizada do aluno com objetivo excludente, descaracterizada da função formativa confrontando inclusive com o que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, com sigla LDB, número 9394/96 (2010) aconselha.

Com isso Sousa (2005) define:

Sem desconsiderar que há causas, fora da escola, que condicionam as dificuldades e insucessos dos alunos, é preciso verificar também, dentro da escola, como esta vem tratando as suas dificuldades e produzindo os seus fracassos. Reconhecer-se que também na escola, por mecanismos mais ou menos explícitos, há uma prática discriminatória que acentua um processo de seleção e manutenção de hierarquia social. Aí situa-se o processo de avaliação da aprendizagem que reflete e é um reflexo da dinâmica escolar. (p. 103).

Lemos (1990), apontando a avaliação como pressuposta de importância no contexto educacional diretamente relacionado com a aprendizagem, define: “A avaliação é um componente demasiado importante, para que possa ser deixada ao acaso, aos humores dos professores e alunos, ou, mesmo, exclusivamente ao “senso comum” e a esquemas de aperfeiçoamento baseados somente na tentativa do erro”. (p. 71)

Luckesi (2011) ratificando o pensamento de Lemos (2009), dando-a característica dinâmica e necessária a todo o contexto da aprendizagem, classificou avaliação como: “Um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão”. (p. 104).

Com isso de acordo com um padrão pré-estabelecido ideal é possível qualificar ou não a aprendizagem do aluno, na qual para este juízo de qualidade deve ser levado em consideração o que de fato realmente interessa ser observado e percebido como relevante

pelo professor onde enfim, de acordo com o juízo estabelecido, ações contextualizadas e ideais deverão ser inseridas em todo este processo pelo professor. (Luckesi, 2011).

Nesta emolduração em que se a coloca avaliação da aprendizagem, com suas percepções, seus contextos de análises, nesta tentativa de melhor posicionar os entes humanos em seus protagonismos, professores e alunos, procurou-se então uma normatização para melhor uso deste instrumento necessário no âmbito educacional.

Com isso a LDB 9394/96 (2010), no capítulo II, seção I, acerca das disposições gerais da educação básica brasileira, assim define e normatiza o contexto avaliativo com objetivo de detecção da aprendizagem:

CAPÍTULO II

Da Educação Básica

Seção I

Das Disposições Gerais

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

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 as eventuais provas finais. (p. 21-22).

Tais critérios tomam grande importância, pois objetivamente o que de fato se procura com estes é perceber claramente a que nível encontra-se a aprendizagem do aluno. Lemos (1990) traz uma breve classificação e caracterização destacando em níveis tais como:

Nível mínimo – o conjunto de objetivos cuja consecução é condição necessária e suficiente para o sucesso na ação.

Nível Máximo – inclui os objetivos cuja consecução não é necessária para determinar o sucesso/insucesso, mas é indispensável para a colocação na escala final de classificação respeitante aos níveis de sucesso. (p. 20).

Neste âmbito humanizado para a promoção de uma avaliação da aprendizagem eficaz estabelecida na normativa da LDB 9394/96, Almeida y Franco (2011) afirmam que: “A avaliação sempre é vivida como um processo pessoal e provoca um impacto emocional profundo, o qual em geral se reflete no comportamento e nas atitudes individuais”. (p. 10).

2.2 - Percepções da Avaliação da Aprendizagem - Aspecto Contínuos e Cumulativos

A continuidade e a característica cumulativa da avaliação permitem tanto a recuperação, entendida como uma simples etapa da aprendizagem de reforçar o que porventura não foi conseguido de forma mínima por um critério ou escala preestabelecida, quanto ao enriquecimento da aprendizagem, indicada na ampliação do que minimamente já se conquistou de acordo com critérios ou escalas preestabelecidas, onde a princípio leva-se em consideração a construção contextual da etapa da aprendizagem específica em que o aluno está inserido proporcionado pelo professor.

Lemos (1990) aponta que:

A avaliação da aprendizagem deve ser constante, de modo que os eventuais erros cometidos possam ir sendo remediado ao longo do tempo, assegurando um caminho de aprendizagem, progressivamente mais seguro. Isso permitirá que o professor possa chegar até o fim do ano sem hesitações e que a aprendizagem possa ter tido, realmente, a maior produtividade possível. (p. 75).

Ainda neste âmbito do aspecto avaliativo de caráter contínuo e cumulativo, Alves (2013) destaca:

Como ocorre durante todo o tempo em que o professor e o aluno estão juntos, ambos podem perceber desenvolvimentos e dificuldades e dialogar sobre tais situações, procurando suas causas e resultados possíveis. Essa percepção e os diálogos dela decorrentes aproximam os dois e os tornam

parceiros, companheiros: uma dupla em busca de um desenvolvimento bem-sucedido. (p. 76).

A eficiência do rendimento escolar e sua consequente avaliação da aprendizagem dependem diretamente da continuidade e cumulação das ações pedagógicas desenvolvidas pelo professor para com seus alunos, levando em consideração o contexto no qual estes estão inseridos. Por isso é necessária a oferta de uma aprendizagem significativa, valorizando as múltiplas inteligências e também a capacidade de sociabilidade e transferência de saberes destes alunos. (Antunes, 2013).

Enguita (apud Boas, 2017) destaca que a avaliação baseada nos aspectos contínuos e cumulativos podem também valorizar a pessoa do aluno e não somente sua aprendizagem de sala de aula, restrita aos instrumentos avaliativos convencionais formais, onde a denomina de avaliação informal, na qual pode influenciar esta avaliação formal, pois permite ao professor como a comunidade escolar no geral incluir de forma também subjetiva os contextos deste aluno como e nas formas de aprendizagem.

Assim Enguita (apud Boas, 2017) descreve: “A avaliação informal, também conhecida como permanente, processual, contínua, participativa, espontânea e realizada segundo o “olho do professor”, é poderosa”. (p. 142).

A continuidade e o aspecto cumulativo da avaliação da aprendizagem por uma aprendizagem significativa apontada por Antunes (2013) destacam-se dado aos procedimentos avaliativos ocorrerem sempre de forma variada, levando-se em consideração sempre a necessidade e importância do que se ensina, levando-se em consideração ainda as novas descobertas e a capacidade cognitiva individual do aluno. (Alves, 2013).

Em 2013, Alves destacou uma avaliação da aprendizagem com valorização dos aspectos construtivistas priorizando as situações do ambiente e suas relações com as situações problemas, destacando ainda o valor cooperativo dos alunos nestas situações, nas quais certamente o valor da aprendizagem seria construído com maior propriedade e que não se poderia excluir uma avaliação da aprendizagem coerente a esta realidade.

Os contextos contínuo e cumulativo da avaliação da aprendizagem defendidos pela LDB 9394/96 (2010) são priorizados dadas às funções que adquirem em todos os momentos que são utilizados. Alves (2013) assim classifica tais funções:

Enquanto serve para conhecer os alunos antes de planejar o curso, é uma avaliação diagnóstica, quando durante o curso, tem função de confrontar os resultados obtidos com os resultados propostos, também diagnóstica, mas, como o aluno já está em processo de formação, é conhecida como avaliação de controle, quando enfim, é feita com o objetivo de definir uma situação futura para o aluno como a de promoção, retenção ou progressão parcial, então ela é uma avaliação classificatória. (p. 77).

Complementando a ideia de Alves (2013), Fernandes (apud Boas, 2017) descreve: “A avaliação teria um cunho de formação, de orientadora dos processos e não de verificação de resultados que, distanciada do caminho de aprender, ao final dele resultaria em um produto”. (p. 118).

Perrenuod (1999) citando a necessidade da avaliação da aprendizagem constituída de aspectos contínuos e cumulativos, deixando ranços tradicionais, sugeridos pela LDB 9394/96 (2010), reportando-se a princípios mais descritivos, formativos e criteriosos aponta que:

Soltando as amarras da avaliação tradicional, facilita-se a transformação das práticas de ensino em pedagogias mais abertas, ativas, individualizadas, abrindo mais espaço à descoberta, à pesquisa, aos projetos, honrando mais os objetivos de alto nível, tais como aprender a aprender, a criar, a imaginar, a comunicar-se. (p. 66).

A determinação da lei brasileira em estabelecer suas regras, urge necessária e constante a discussão no contexto escolar direto e indireto a cerca da avaliação da aprendizagem, sabendo que possui característica de continuidade e de constância cumulativa, estas características deverão submeter-se aos aspectos quantitativos e qualitativos, nos quais merecerão ser debatidos, pois se apontam como o fator relevante neste processo.

2.3 - Percepções da Avaliação da Aprendizagem – Aspectos Quantitativos e Qualitativos

Existe sempre um grande entrave neste debate quando se refere aos aspectos qualitativos e quantitativos na avaliação da aprendizagem em educação, pois historicamente mensurar restritamente um aluno pela simples produção de algo teoricamente ensinado tornou-se mais cômodo e fácil de classifica-lo, desprezando assim as outras possibilidades de produção de conhecimento que também são aprendizagens no âmbito escolar ou não.

O ambiente escolar traz um ranço histórico em sua concepção, da obrigatoriedade, da detenção da sabedoria plena, com agentes conclusos em si mesmos, comportando-se como de fato uma fábrica de intelectuais que uma vez acessando seus serviços tornar-se-ão verdadeiros seres humanos em sociedade, que do contrário estes mesmos jamais seriam alguém com as mesmas características.

Porém entende-se que a escola contemporânea deve ser transformada em um ambiente de fortalecimento de relações sociais, claro que não deixando seu objetivo de promoção e oferta do saber. Pela temeridade de seus agentes em realizarem a manutenção das históricas práticas da escola mais tradicional, é que se orienta e até se determina a prevalência dos aspectos qualitativos na avaliação da aprendizagem, para que a avaliação embora com função também classificatória estabelecida pelo aspecto quantitativo simples, não se restrinja somente a este aspecto.

Hoffmann (2018) alerta quanto a esta interpretação:

No sistema classificatório, a qualidade se confunde com a quantidade pelo sistema de médias e dados estatísticos que camuflam o verdadeiro teor de um ensino de qualidade. (p. 34).

Luckesi (2014) destaca a distorção epistemológica entre os conceitos e definições dos aspectos qualitativos e quantitativos no perfil da avaliação da aprendizagem, onde diz:

A distorção básica presente no fenômeno das notas escolares como a expressão da qualidade da aprendizagem dos educandos tem caráter epistemológico, isto é, tem a ver com a validade da compreensão do registro da “qualidade do aproveitamento escolar do educando”. As notas

expressariam a qualidade da aprendizagem, todavia, são utilizadas e operadas como se fossem quantidades. (p. 19-20).

O aspecto quantitativo deve assumir apenas uma dimensão de representação, de intensidade de resultados, o qualitativo, porém, de significado e esclarecimento da dimensão quantitativa. Como bem define Sant'Anna (2014):

A quantitativa diz em graus, conceitos ou formas equivalentes a intensidade com certos atributos, aspectos qualitativos se manifestam no fenômeno da mensuração. Assim, todos os objetivos, tanto de ordem cognitiva, psicomotora e socioemocional podem ser discriminados em atributos, indicando-se assim a dimensão qualitativa e representada em níveis, em sua dimensão quantitativa. (p. 77).

A avaliação quantitativa não é caracterizada como contrária a avaliação qualitativa, menos importante ou não mais aplicável, até são em alguns momentos dependentes entre si, o que definirá suas diferenças serão seus objetivos e situações particulares necessárias de respostas.

Com isso Gronlund (apud Sousa 1995) estabelece que a avaliação seja um meio para o fim, porém ela não se esgota em si mesma, onde não se exclui sua importância, por ela é permitida a clarificação no que de fato se quer avaliar, onde sua forma de utilização dependerá do conhecimento profundo da realidade a ser aplicada como das técnicas incorporadas nesta aplicação.

Ainda neste prisma Freitas, Sordi, Malavasi y Freitas (2014) destacaram que: “Este processo possui algumas facetas e envolve não apenas a avaliação do conteúdo estudado, mas também a avaliação do comportamento do aluno e os processos relativos à avaliação dos seus valores e atitudes”. (p. 8).

As diretrizes da educação brasileira quando determinam que os aspectos ao longo de um determinado período deveriam ser mais levados em consideração que as avaliações finais Hoffmann (2018), tem a mesma percepção de Freitas et al (2014), quando afirma: “A avaliação como acompanhamento do processo de construção do conhecimento ocorre ao longo do processo educativo, nunca ao final. Inútil tentar acompanhar ou descrever o que não se viu, o que não foi trabalhado”.(p.116).

Perrenoud (1999) compreende a dificuldade de avaliar especialmente quando se tenta sair de procedimentos tradicionais, reducionistas, meramente somativos, e ainda nesta perspectiva dos aspectos quantitativos e qualitativos aponta algumas dificuldades, momentos e de certa forma como professores e alunos tendem a confundir tais aspectos:

O sistema clássico de avaliação favorece uma relação utilitarista com o saber. Os alunos trabalham “pela nota”: todas as tentativas de implantação de novas pedagogias se chocam com este minimalismo.

A necessidade de regularmente dar notas ou fazer apreciações qualitativas baseadas em uma avaliação padronizada favorece uma transposição didática conservadora.

Observando esta perspectiva dicotômica expressada pelas filosofias educacionais embasadoras da educação no ano de 2017, Hoffman destaca a grande possibilidade da hipótese da avaliação ser um fenômeno indefinido dado as grandes e variadas controvérsias teóricas que alunos e professores especialmente travam.

2.3.1 - Percepções da Avaliação da Aprendizagem - Aspecto Quantitativo

No aspecto tradicional o professor detém o saber, o conteúdo, o aluno é apenas um receptáculo de informações, diante disso a avaliação toma um formato classificador apenas de pessoas, onde o não atingir determinada média tal aluno demonstra insuficiência de aprendizado, no qual toda culpa é imposta a ele pelo seu insucesso.

Saul (2010) assim caracteriza a avaliação da aprendizagem de acordo com o aspecto quantitativo: “A abordagem quantitativa está ancorada em pressupostos éticos, epistemológicos, e metodológicos que expressam forte rigor positivista”. (p. 44).

Franco (apud Sousa, 1995) caracterizando a forma da matriz positivista tradicional, define que esta se baseia em uma sociedade assimilada à natureza, sem ambiguidades, condicionada a harmonia de fatos e necessariamente dependente deste equilíbrio, epistemologicamente fez da avaliação da aprendizagem um instrumento de teste de paradigma, de resultados, em um aspecto, sobretudo quantitativo, onde os aspectos qualitativos deste processo adquiriram uma interpretação meramente quantitativa.

Luckesi (2011) classifica este aspecto denominando de juízo de existência, onde define que neste perfil avaliativo o professor tende apenas a detectar a realidade do fato, do objeto, neste acaso o aluno. Porém mesmo com a detecção das situações particulares do aluno com o processo avaliativo, este juízo quantitativo tende a permanecer inerte, indiferente, pois o mesmo visa apenas o cumprimento do processo.

Neste mesmo norte de visão do campo avaliativo na perspectiva quantitativa, Demo (2015) afirma: “O lado quantitativo tem vantagem de ser palpável, visível, manipulável.” (p.2), Luckesi (2015) concorda declarando que: “quantidade é uma característica do que existe “extensamente”, realidade perceptível, mensurável, aquilo que é”. (p. 26). Com isso no Brasil a avaliação se posta com objetivo rigoroso de atribuir resultados numéricos e de certa forma seletivos ao estudante, seja no ambiente escolar ou qualquer outra forma de espaço possível que a utilize, com isso o caráter excludente toma forma, que consequentemente ocorrem desestímulos para estes estudantes. (Oliveira, 2011).

Hoffmann (2017) neste contexto declara:

Minhas investigações sobre avaliação sugerem fortemente que a contradição entre o discurso e a prática de alguns professores e, principalmente, a ação classificatória e autoritária exercida pela maioria encontra explicação na concepção de avaliação do professor, reflexo de sua história vivida como aluno. (p.16).

Em 2011, Luckesi afirmou que a avaliação é usada como instrumento disciplinador, como uma espécie de regra para uma boa conduta no ambiente que estar inserida, dando assim um tom de manipulação para os estudantes, deixando sua verdadeira função de avaliar a aprendizagem, definindo o fator nota adquirida quantitativamente como o valor mensurável da aprendizagem, que ao mesmo tempo definiria o nível comportamental de disciplina do aluno, lhe aferindo uma “qualidade”.

Resumir o instrumento avaliativo em notas meramente numéricas quantitativas, Luckesi (2014) comenta:

A compreensão de que a nota, da forma como é assumida e praticada em nossas escolas, seria a expressão da “qualidade” da aprendizagem (= realidade), todavia, na própria dinâmica de ser atribuída à aprendizagem de

um educando, de imediato, num “pisar de olhos”, ela deixa de significar “qualidade” para significar “quantidade de qualidade” da realidade, fenômeno que, ..., do ponto de vista epistemológico, não existe (fetice). (p. 88).

Com isso em 2011, Libâneo destacou que a avaliação está sendo suprimida pelo professor apenas como instrumento do que foi colocado por ele ao aluno testando sua memorização e que a obtenção de uma nota lhe daria condições de um maior controle sobre este, conformando-o ou não com o valor meramente quantitativo desta nota adquirida.

Alves (2013) destaca o caráter quantitativo da avaliação apontando-a como descontínua, pontual, ritualista, meramente somativa, homogeneadora, classificatória, descolada do ensino-aprendizagem, estática, seletiva, excludente onde a figura do professor passa a ser a mais protagonista possível em contradição da posição do aluno como o mais passível possível, características estas que vão de encontro aos aspectos sugeridos pela legislação brasileira em vigor.

A quantificação tem sido exaustivamente usada como forma de mensuração da aprendizagem, pois o tratamento quantitativo permite um tratamento mais formal, dando tratamento e poder de ser testado, verificado, experimentado, mensurado e de fácil manuseio. (Demo, 2015).

Ausubel, Novak y Hanesian (apud Sousa 1995), destacam conotando um aspecto quantitativo para avaliação como sendo um instrumento de julgamento métrico de resultados educacionais nos quais se tornam necessários os objetivos planejados atingidos.

Saul (2010) reforça esta ideia definindo que: “A avaliação quantitativa tem, como preocupação única, a comprovação do grau em que os objetivos previamente estabelecidos foram alcançados”. (p. 46).

Nesta perspectiva, chegando-se a plenitude do pré-estabelecido, com a sensação do dever cumprido (caráter quântico), presume-se também que o processo da aprendizagem pelo aluno foi alcançado.

Porém Luckesi (2014) estabelece que a quantificação da avaliação por si só não reflete a qualidade principalmente se esta não estiver em interação com o aluno no

processo de aprendizagem, ou seja, um objeto do conhecimento sem interdependência com o ser humano não influenciará nesta aprendizagem, sendo apenas um instrumento quântico mensurador.

A característica enciclopédica da educação, fundamentada na numerosa e variada grade curricular conteudista, involuntariamente induz a realização da avaliação quantitativa, pois define a necessidade de um resultado final resumido em notas numérica. Contudo ter a certeza que a aprendizagem expressada em tais notas de fato ocorreu e seja correspondente, é necessário observar que esta aprendizagem pendente de aspectos subjetivos, cognitivos e metodológicos inclusos neste processo onde a característica quantitativa não consegue classificar e mensurar.

Hoffmann (2017) assim afirma:

O mais sério que se estabelece é o entendimento de muitos professores que “tudo pode ser medido” (o interesse e o comportamento do aluno inclusive) sem que se deem conta de que muitas notas são atribuídas arbitrariamente, ou seja, por critérios individuais, vagos, confusos ou objetivos e precisos demais para determinadas questões que avaliam. (p. 62).

2.3.2 - Percepções da Avaliação da Aprendizagem - Aspecto Qualitativo

No aspecto construtivista, o professor comporta-se como facilitador de informações permitindo que toda informação prestada ao aluno tenha a máxima compreensão possível, dando-lhe várias possibilidades de aquisição de conhecimento, levando sempre a contextos que determinado conteúdo lhe exige.

Antunes (2013), delimitando o campo da avaliação qualitativa destaca que após o discente ter passado pelas atividades escolares, a concentração da análise do que de fato foi aprendido devem-se focar nas melhorias das capacidades, das inteligências e das competências, atributos inerentes ao discente, passivos de serem levados em consideração no processo avaliativo da aprendizagem.

Gomez (apud Saul, 2010) destaca a valorização dos contextos nos quais os alunos estão inseridos como situações nas quais devem ser levados em consideração na construção

do saber, onde somente por uma avaliação da aprendizagem qualitativa permitiria este aluno ser de fatos avaliado, assim afirma:

A avaliação qualitativa requer, pois, uma metodologia sensível às diferenças, aos acontecimentos imprevistos, à mudança e ao progresso, às manifestações observáveis e aos significados latentes. É um movimento metodológico que supõe o inverso dos pressupostos do modelo positivista. (p. 49).

Hoffmann (2018) concordando com Gomez (apud Saul, 2010), faz uma analogia entre o processo construtivista da aprendizagem e a avaliação da aprendizagem com a dimensão qualitativa estabelecendo que:

Numa perspectiva construtivista da avaliação, a questão da qualidade do ensino deve ser analisada em termos dos objetivos efetivamente perseguidos no sentido do desenvolvimento máximo possível dos alunos, de uma aprendizagem no seu sentido amplo, alcançada por eles a partir de oportunidades que o meio lhe oferecer. (p. 34).

Luckesi (2011) no âmbito do aspecto qualitativo da aprendizagem destaca que a avaliação assume uma posição de não indiferença de atitude, onde obrigatoriamente leva ao avaliador professor uma tomada de ação de acordo com a situação pertinente do aluno respeitando seus contextos.

Em 2013, Antunes caracterizando o aspecto qualitativo da avaliação da aprendizagem, destacando que à medida que vão se construindo os significados deste processo vão também se resultando os sentidos pelos quais a aprendizagem vai sendo adquirida e aferida pela avaliação correspondente, onde existe a perspectiva do “ótimo” em detrimento da perspectiva do “máximo” referente à aprendizagem, pois o verdadeiro sentido desta aprendizagem fixa-se não necessariamente na uniformidade (máximo) da aprendizagem, porém na individualidade (ótimo) da aprendizagem do aluno com respeito a suas características, porém o desenvolvimento geral do aluno sempre é objetivado a ser ao máximo possível para uma maior possibilidade do mesmo em poder fazer suas conexões em seus meios de convivência.

Alves (2013) caracterizando a avaliação da aprendizagem no aspecto qualitativo:

Deve ser feita para orientar e acompanhar a aprendizagem dos alunos e as práticas didático-pedagógicas dos professores, ao invés de apenas classificar, julgar, atribuir aos primeiros os resultados insatisfatórios e responsabilizar os segundos pelos os resultados satisfatórios, como se faziam mais comumente na avaliação tradicional. (p. 76).

Franco (apud Sousa, 1995) observando este contexto da avaliação da aprendizagem sob a análise subjetiva, percebe o surgimento de grandes questionamentos em relação a testes meramente padronizados, acríticos, sem qualquer respeito à individualidade do aprendente ou do avaliando, daí filosófica e pedagogicamente a necessidade da reflexão também de perceber que o contexto social, as interações e até mesmo os momentos afetivos deste sujeito influenciam sobremaneira.

Luckesi (2014) assim complementa:

Em avaliação, busca-se revelar a qualidade dos resultados da ação, tendo em vista investir mais e mais, caso seja necessário para atingir a qualidade desejada, isto é, a aprendizagem do necessário por parte de todos os educandos. (p. 111).

Nesta mediação entre ensinar, aprender e avaliar Saviani (2010) destaca a importância e a postura ideal do professor declarando: “E o professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar do aluno em seu próprio processo de aprendizagem”. (p. 431).

O perfil neste prisma de análise do processo do ensino para uma aprendizagem deve ser condicionado para um contexto de construção pedagógico contínuos de ideias, descobertas, investigações e geração de dúvidas constantes que gerarão novos processos de ensino e aprendizagem, e como tal estas produções não podem, por não ser conseguido, receberem um a avaliação meramente numérica, estabelecendo-se assim a necessidade de padrões quálicos de avaliação.

Para Libâneo (2011) relacionando avaliação da aprendizagem à qualidade de avaliar, descreve:

O que confere, efetivamente, qualidade ou não ao sistema de ensino são as práticas escolares, as práticas de ensino, os aspectos pedagógicos didáticos,

ou seja, a qualidade interna das aprendizagens escolares: o que os alunos aprendem, como aprendem e o que fazem com o que aprendem, em face de contextos socioculturais e institucionais concretos. (p. 173)..

Como afirma Luckesi (2011):

A avaliação da aprendizagem estar a serviço desse projeto de ação e configura-se com um ato de investigar a qualidade da aprendizagem dos educandos, a fim de diagnosticar impasses e conseqüentemente, se necessário, propor soluções que viabilizem os resultados satisfatórios desejados. Significa investigar e, com base nos conhecimentos produzidos, tomar decisões e intervenção quando necessário. (p. 175).

Mesmo assim a avaliação definitivamente tem tomado importância em tentar mensurar por suas formas o que se aprende no processo ensino-aprendizagem, pois por ela tenta-se medir e ao mesmo tempo por ela solucionar falhas neste processo.

É possível perceber que quando a avaliação não é usada de forma adequada em sua plena função didática e metodológica, servirá apenas de instrumento de competição onde se julga direta e indiretamente o aluno quantitativa e numericamente inferior ao não obter a nota mínima estabelecida.

Assim Pilleti y Rossato (2010) afirmam:

Diante dessa realidade, necessitamos rever e recriar nossa cultura de avaliação, percebendo que o “não ser”, se trata de uma ficção científica, criada por uma ideologia dominante que define o que é “certo” ou “errado”, a fim de selecionar, classificar e hierarquizar as pessoas e seus saberes com referências em paradigmas que excluem as dimensões históricas, sociais e culturais alternativas. (p. 178).

Piaget (apud Hoffmann 2018) tratando do aspecto qualitativo da avaliação da aprendizagem dentro de um contexto construtivista, concebendo a importância das dimensões históricas e sociais de forma geral que cercam e influenciam a escola, os professores e alunos, afirmou:

Um dos princípios da teoria construtivista é fundamental à avaliação, que o desenvolvimento do indivíduo se dá por estágios evolutivos do pensamento a partir de sua maturação e suas vivências: “os novos comportamentos, cujo aparecimento define cada fase, apresentam-se sempre como um desenvolvimento das fases precedentes”. (p.54).

A avaliação da aprendizagem neste foco toma completamente importância no aspecto qualitativo, pois propicia a observação do aluno como um todo, como de fato um ser humano e não como um objeto produtor ou reproduzidor de ideias preconcebidas de livros, comentários ou do sistema político social dentro do ambiente escolar condicionante que o cerca, aspectos estes capazes de serem medidos por fatores numéricos quânticos apenas e conseqüentemente com objetivos normativos classificatórios.

A escola não deve ser um espaço para concorrência e sim voltado para a inclusão, socialização do ser humano, fazendo-o entender de sua importância no meio ao qual estar inserido. Luckesi (2011) assim testifica condenando a ideia de seletividade como ponto nevrálgico a avaliação da aprendizagem: “... a seletividade suprime a necessidade e a possibilidade de futuros investimentos nos excluídos”. (p. 199).

Demo (2015) aponta a participação como o efeito pleno do aspecto qualitativo, onde no escopo da avaliação da aprendizagem, uma vez o aluno comportando-se como mero espectador, dificilmente este terá condição de manifestar de fato seus aprendizados, pois é condicionado apenas a um receptáculo de informações.

Popham em 1983 refletiu a cerca do processo avaliativo qualitativo estabelecendo a diferença entre avaliar e medir onde no contexto embora exista a dimensão da medida, tal processo não se resume a ele, pois esta indica a quantidade que determinado ser possui de habilidade, enquanto a avaliação informa a qualidade desta habilidade.

Percebe-se de forma consensual que a reflexão desta temática é semelhante, especialmente no que diz respeito ao seu uso e função no processo da aprendizagem, há urgente necessidade de revisão de práticas, não necessariamente de novas formas, como parte integrante do processo educacional e deve ser prazerosa permitindo que o erro ou obtenção de notas seja apenas um aferimento para soluções dos professores para com seus alunos.

Assim Luckesi (2011) destaca que uma escola de fato democrática, uma escola que subsidia a formação dos educandos como sujeitos e como cidadãos de igualdade, utiliza-se a avaliação na perspectiva qualitativa tornando-a instrumento que projete o conhecimento destes educandos sempre para o futuro, haja vista que a predominância dos aspectos qualitativos destes educando, uma vez otimizados, repercutirão em qualidades educacionais corentes com o significado e o sentido dos conteúdos estudados.

2.4 - As Funções da Avaliação da Aprendizagem

Sacristán y Gomez (2007) afirmam:

A avaliação desempenha diversas funções, isto é, serve a múltiplos objetivos, não apenas para o sujeito avaliado, mas também para professores, para instituição escolar, para família e para o sistema social. (p.322).

Baseado nestes autores assim as funções da avaliação estão ordenadas:

- 1) Significados pedagógicos e sociais;
- 2) Funções sociais;
- 3) Funções de controle;
- 4) Funções pedagógicas
 - Funções pedagógicas no ambiente escolar;
 - Funções pedagógicas diagnóstica, formativa e somativa;
 - Funções pedagógicas e recursos para a individualização e garantia de aprendizagem;
 - Funções pedagógicas orientadoras;
 - Funções pedagógicas prognósticas;
 - Funções pedagógicas curriculares e profissionais;

- 5) Funções na organização escolar;
- 6) Projeção Psicológica.

2.4.1 Significados Pedagógicos e Sociais

Sacristán y Gomez (2007), em relação ao contexto avaliativo classificam como instrumento que possui condições de se fazer política educativa e estabelecer amplamente a educação, pois apontam diretamente as situações em que os avaliados estão inseridos.

A avaliação não deve ser apenas um instrumento classificatório, que traduz rendimento escolar, sucesso ou não de alunos, grau competitivo e eficiente de qualidade de escolas, de ensino ou se um determinado professor é bom ou mal profissional. (Sacristán y Gomez, 2007).

Boas (2017) concordando com Sacristán y Gomez (2007) destaca que:

Avaliar não é aplicar testes e usar seus resultados de maneira competitiva e irresponsável. Avaliação é o processo contínuo de análise e reflexão sobre as aprendizagens dos estudantes e sobre o trabalho pedagógico da sala de aula e de toda a escola, acompanhado da formulação de meios para seu avanço. (p. 24).

Crombach (apud Vianna, 2000) reforça esta ideia afirmando: “Mostra-se otimista quanto à importância da avaliação, na medida em que a sociedade passa a utilizar suas informações para iluminar suas linhas de ação”. (p. 81).

Assim o sentido maior da avaliação se confunde claramente com as necessidades sociais, que por ela torna-se possível o aperfeiçoamento das instituições escolares, os métodos de ensino, organização dos sistemas escolares e educacionais, e principalmente deve assumir função inclusiva dos alunos e professores.

2.4.2 - Funções Sociais

No contexto escolar a sociedade que receberá a oferta do ensino e da aprendizagem figura-se como o fim mais importante desta política pública, haja vista que sem o interesse da mesma a existência deste contexto será comprometida, mas ao mesmo tempo a sociedade sem esta oferta dificilmente ingressará e terá plena condição de sobreviver no meio vigente.

A sociedade inserida no ambiente escolar perfazerá o caminho da avaliação sempre no curso do processo educacional, pois é a partir dos resultados avaliativos, convencionados pela cultura estabelecida, que facilitarão ou não sua “existência” no meio, lhe certificarão o saber aprendido. (Sacristán y Gomez, 2007).

Luckesi (2011) assim afirma:

O educando como sujeito humano é histórico; contudo, julgado e classificado, ele ficará, para o resto da vida, do ponto de vista do modelo escolar vigente, estigmatizado, pois as anotações e registros permanecerão, em definitivo, nos arquivos e históricos escolares, que se transformam em documentos legalmente definidos. (p. 83).

Socialmente não há como ocorrer desvinculação entre o ser constituído com sua subjetividade e suas ocupações neste nível, onde tais ocupações são ou serão dadas de forma hierarquizada e seletiva, tendo o resultado avaliativo como instrumento aferidor, onde se dará a importância devida a tal ser inserido em seu contexto.

Perrenoud (1999) aponta a função da avaliação da aprendizagem neste escopo social de criar hierarquias de excelência como também na fundamentação de certificações de aquisições a terceiros, onde destaca que socialmente as regras pré-estabelecidas permitirão os acessos a esta própria sociedade, que em posteriores situações trarão valores específicos baseando-se sempre em suas necessidades.

Broadfoot (apud Lüdke y Mediano 1994), assim afirma:

Os aspectos dos desempenhos dos alunos que as escolas escolhem para avaliar refletem muito claramente as funções que um sistema educacional é chamado a preencher. Na verdade poderia ser afirmado que as práticas da

avaliação são um dos mais claros índices das relações em escola e sociedade, pois elas provêm à comunicação entre as duas. (p. 70).

A avaliação neste aspecto torna-se relevante, pois ao mesmo tempo em que define alguém concede o caminho a ser seguido baseado em seus resultados, especialmente na ocupação social que estes alunos terão em seus contextos, pois pós todo processo de aprendizagem escolar nos diferenciados níveis e modalidades a avaliação condicionará e certificará a habilidade e competência.

Por isso Luckesi (2011) aponta a importância da função social da avaliação da aprendizagem:

A avaliação da aprendizagem neste contexto é um ato amoroso, na medida em que inclui o educando no seu curso de aprendizagem, cada vez com qualidade mais satisfatória, assim como na medida em que o inclui entre os bem-sucedidos, devido ao fato de que esse sucesso foi construído ao longo do processo de ensino-aprendizado. (p. 208).

Nesta função social que a avaliação da aprendizagem se insere e ao mesmo tempo condiciona a sociedade, torna-se importante principalmente no que diz respeito a seu uso quantificando e ou qualificando o estudante nos mais variados níveis de escolaridade de ensino possibilitando a este estudante trilhar seu caminho de acordo com seu contexto de vida onde estar inserido.

2.4.3 - Funções de Controle

O controle é algo obsecado por qualquer sistema, no quesito educacional não é diferente da regra, onde este instrumento é utilizado.

Hoffmann (2018) destaca nesta funcionalidade da avaliação, uma dimensão ainda maior aversa ao sistema educacional no geral que deveria condicionar e promover a qualidade necessária ao processo da aprendizagem:

As notas e as provas funcionam como redes de segurança em termos de controle exercido pelos professores sobre seus alunos, das escolas e dos pais

sobre os professores, do sistema sobre suas escolas. Controle esse que parece não garantir o ensino de qualidade que pretendemos, pois as estatísticas são cruéis à realidade das nossas escolas. (p. 29).

Santos (apud Fernandes, 2014), destaca criticamente a função de controle que a avaliação da aprendizagem tem tomado no contexto escolar: “Utilizada como meio de controle das condutas das condutas educacionais e sociais dos alunos, tem servido a uma prática discriminatória que acentua o processo de seleção social”. (p. 97).

Luckesi (2011) relacionando o processo educacional e conseqüentemente a avaliação da aprendizagem com o contexto social, político e financeiro liberal, construtor de uma sociedade estratificada, destaca a função controladora desta avaliação:

A prática escolar, dentro do modelo liberal conservador, terá de, obrigatoriamente, ser autoritária, pois esse caráter pertence à essência dessa perspectiva de sociedade, que exige controle e enquadramento dos indivíduos nos parâmetros previamente estabelecidos de equilíbrio social, seja pela utilização de coações explícitas seja pelos meios subreptícios das diversas modalidades de propaganda ideológica. A avaliação será, assim, um instrumento disciplinador não só das condutas cognitivas como também das sociais, no contexto da escola. (p. 80).

No entanto no ano de 2007, Sacristán y Gomez destacaram a cerca do controle em que a avaliação possui no contexto educacional, apontando a condição desta na garantia da conclusão do projeto de aprendizagem, onde a avaliação sempre e necessariamente estar vinculada a este processo, adquirindo um pressuposto mensurador, como regra principal, facilmente é possível exercer uma condução do ser em aprendizagem.

Toma importância particular a figura do professor, por ser nesta hora capaz de gerir circunstâncias criadas por ele mesmo, afinal estará em suas mãos o poder deliberativo de avaliar, impor seu julgamento sobre o que for realizado como avaliação, voluntária ou involuntariamente ocorre um determinado controle sobre seus aprendizes, pois temerariamente precisarão de julgamentos avaliativos favoráveis. (Sacristán y Gomez, 2007).

De certa forma neste aspecto de controle ocorre uma desvirtuação do princípio da avaliação, que como um instrumento técnico que permite revelar um grau de aprendizagem, que pode inclusive motivar um aluno e ao mesmo tempo levar uma maior difusão de informações ao meio social, coloca-se de forma definida para fins alheios. (Sacristán y Gomez, 2007).

2.4.4 - Funções Pedagógicas

2.4.4.1 - Funções Pedagógicas no Ambiente Escolar

O ambiente escolar estar indivisivelmente colocado em todo processo de ensino e aprendizado, faz parte e deve a cada dia ser levado em consideração neste processo. Não se resume, porém apenas na disposição de excelentes espaços físicos, não que estes não sejam importantes, todavia na estrutura humana e em seu contexto que envolve todos os sujeitos formadores da escola.

Inserir-se neste contexto o planejamento em todas suas esferas, partindo da ação educacional, curricular e propriamente do ensino, aspecto este essencial para a otimização da aprendizagem do aluno, tais planejamentos em suas funções terão como sede de ação o ambiente escolar, pois toda esta estruturação dependerá diretamente deste “habitat do saber”. (Luckesi, 2011).

Assim opinam Sacristán y Gomez (2007):

Esses fenômenos microssociais formam um contexto de aprendizagem de valores sociais que tem incidências muito diretas no desenvolvimento de qualquer projeto pedagógico. Sem mudar este clima, as alternativas e inovações não poderão alterar em profundidade a educação que os alunos (as) vivem. (p. 327).

Luckesi (2011), destacando estes fenômenos microssociais das ações pedagógicas escolares promove a importância de um bom planejamento no ambiente escolar destacando que:

O planejamento não será nem exclusivamente um ato político-filosófico, nem exclusivamente um ato técnico; será, sim, um ato ao mesmo tempo político-social, científico e técnico: político-social, na medida em que está comprometido com as finalidades sociais e políticas; científica, na medida em que não se pode planejar sem um conhecimento da realidade; técnico, na medida em que o planejamento exige uma definição de meios eficientes para se obter os resultados. (p. 127).

A avaliação ganha importância como função de criticar o percurso destes projetos pedagógicos e seguidamente formar novos mecanismos adequados as reais necessidades no ambiente escolar, pois depois das ações efetivamente planejadas buscam-se suas implementações e conseqüentemente seus resultados preferencialmente positivos. (Luckesi, 2011).

Mas diretamente a sala de aula como espaço das relações de aprendizagem e maior contato entre professores e alunos, rigorosamente precisa ser tratado como um verdadeiro espaço de produção de saberes, não resumidamente a um momento isolado, singular e temporal.

Neste ambiente, como espaço sistemático contribuidor para a estruturação da aprendizagem sob a primazia filosófica do ensino, com uma base curricular inserida de acordo com suas particularidades e contextos, a avaliação da aprendizagem assume uma função na busca de respostas especialmente para o entendimento da dinâmica como se dá este processo. (Lima, 1989).

Neste escopo Collares em 1988, concluiu que através da avaliação no processo de aprendizagem uma das causas que atrapalham ou inviabilizam os alunos são os fracassos escolares onde o mesmo relaciona este evento ao contexto social do estudante, aos aspectos clínico e psíquico, nos quais tais causas devem ser fatores de motivação para que a escola através de suas ações pedagógicas avaliativas gere alternativas procedimentais que reduzam tais entraves ao mínimo possível.

Em 1990, Davis caracterizando o aspecto dos erros pela avaliação da aprendizagem, neste ambiente de construção do saber, inserido e ao mesmo tempo derivado do ambiente da escola, concluiu que estes devem ser detectados e distinguidos

com o propósito de serem superados, onde a criança ou adulto em aprendizagem necessita observá-los tornando-os conscientes destes.

Em suas conclusões, define o erro do procedimento inadequado para a solução de tarefas, onde neste erro, embora o ser em aprendizagem possua a estrutura de pensamento adequada não consegue construir o conhecimento obrigando o aprendiz a utilizar-se de estruturas já construídas; outro tipo de erro detectado pela função avaliativa é ausência da estruturação necessária à solução de tarefas, gerando certa incompreensão sobre o problema motivador da aprendizagem e por fim o tipo de erro da insuficiência da estrutura de pensamento, onde o sujeito em aprendizagem age por tentativas conseguindo assim construir seu entendimento. (Davis, 1990).

Em 2011, Almeida y Franco destacaram que esta função pedagógica avaliativa da aprendizagem valorizando o lado positivo dos erros, permitiria construir uma maior confiança mútua entre professor e aluno, bem como entre os alunos, suavizando as dificuldades circunstanciais no ambiente escolar.

Assim Luckesi (2011) neste contexto resume:

Quando se chega a uma solução bem-sucedida, pode-se dizer que se aprendeu positivamente uma solução; quando se chega a um resultado não satisfatório, pode-se dizer – também positivamente – que ainda não se aprendeu o modo de satisfazer determinada necessidade. (p. 196).

As ações pedagógicas no ambiente escolar só terão valores e construirão de fato o saber se uma vez forem avaliados, onde o personagem protagonista é o aluno com suas dotações, mesmo que o resultado avaliativo destas ações não seja o esperado pela situação do erro cometido por eles como resposta, iniciativas novas deverão ser planejadas e executadas a fim de contemplarem os objetivos traçados, por isso Hoffmann (2018) lembra a importância dos erros detectados pela avaliação da aprendizagem em uma visão construtivista:

A teoria construtivista introduz a perspectiva da imagem do erro cometido pelo aluno como mais fecundo e produtivo do que um acerto imediato. O indivíduo é entendido como um ser ativo que vai paulatinamente

selecionando melhores estratégias de ação que o levem a alcançar êxito em alguma tarefa proposta para algum desafio que se lhe apresente. (p. 77).

Em 2007, Sacristán y Gomez em relação a esta função da avaliação da aprendizagem afirmaram que deveria ser:

..., lugar não resumido a declarações de saberes, ao simbolismo restrito das relações de poder entre professores e alunos ou a fisiologismo da aprendizagem, contudo a universalização que as avaliações da aprendizagem trazem pelos seus conteúdos e desenvolvimentos culturais inseridos. (p. 327).

Nesta interrelação de construção com seus impasses, falhas, erros, fracassos, contradições e muito diálogo, a avaliação da aprendizagem se destaca não necessariamente pelo aspecto final do processo da aprendizagem, mas como instrumento de esclarecimento pedagógico neste espaço social do saber.

2.4.4.2 - Funções Pedagógicas Diagnóstica, Formativa e Somativa.

Perrenuod (1999) observa que normalmente ocorrem reformulações nos aspectos didáticos aonde aspectos mais tradicionais vão dando lugar a aspectos mais novos com novas concepções, ainda destaca que dificilmente a avaliação da aprendizagem sofre transformações, pois entende que a mesma sempre é desobrigada de reformulações, sendo um instrumento quase que institucional que automaticamente se autoadéqua em qualquer fase ou período da aprendizagem do aluno e do sistema de ensino, porém é sabido que suas funções são plenas e necessárias para serem aplicadas de acordo com a filosofia e função pedagógica em que se adéqua.

A avaliação como função diagnóstica essencialmente volta-se com o objetivo de conhecimento do nível de aprendizagem dos alunos e, por conseguinte seus progressos acadêmicos e consequentemente com o fim de estabelecer estratégias visando sempre à melhoria desta aprendizagem.

Lickesi (2011) caracterizou a avaliação da aprendizagem com função diagnóstica como: “Um momento dialético de “senso” do estágio em que se está e de sua distância em relação à perspectiva que está colocada como ponto a ser atingido à frente”. (p. 83).

Neste perfil de análise Lemos (1990), destaca que após a organização dos planos de trabalho urge-se necessário avaliar diagnosticamente se esta planificação adéqua-se de fato ao contexto do aluno, caracteriza ainda esta fase diagnóstica como feed-back de orientação, visando à coerência para as demais fases do processo de aprendizagem conduzidas pelo professor.

Concordando com Lemos (1990), Alves (2013) aponta a avaliação diagnóstica como:

Instrumento que possibilita aos sujeitos do processo ensino-aprendizagem (professor-aluno) se autoconhecerem, se autocompreenderem em relação aos saberes que já desenvolveram, de modo que possam avançar em direção aos objetivos propostos, prosseguindo no caminho que será ou já foi traçado ou redirecionando as ações que a isso pode levar. (p. 89).

Levasseur (apud Almeida, 2005), aponta a importância da avaliação como função diagnóstica no sentido de permitir o domínio necessário das competências importantes à aprendizagem do aluno, no qual uma vez aplicada pelo professor permite a este aluno a mobilização de seus conhecimentos apontados por suas competências.

A avaliação da aprendizagem subordinada a esta função diagnóstica é ao mesmo tempo auxiliar da aprendizagem, rechaçando a função meramente aprovativa ou reprovativa, contudo por esta função avaliativa, o processo do planejamento pedagógico geral torna-se mais propício à excelência da aprendizagem dos alunos. (Luckesi, 2011).

Esta função é utilizada no sentido primordial na detecção do avanço ou não no processo de aprendizagem entendendo que de acordo com a realização destas etapas, aferições devem ser realizadas, onde devem ser considerados os contextos das percepções sobre a realidade do docente, permitindo o conhecimento de seu estado social e econômico, permitindo ainda um tratamento de acordo com esta realidade. (Sacristán y Gomez, 2007).

Alves (2013) resalta a importância da avaliação diagnóstica na mesma dimensão de Sacristán y Gomez (2007), especialmente quando referencia o sucesso da aprendizagem e sua avaliação acrescentando a consideração da realidade do aluno não só no contexto escolar restrito: “Daí a importância de se fazer uma avaliação diagnóstica que permita saber como é o universo sociocultural dos alunos, pois é nele que se deve procurar e utilizar os elementos que compõem a contextualização das práticas educativas”. (p. 91).

Scriven (apud Desprebiteris, 1989), destaca que a avaliação da aprendizagem ainda toma a função formativa, proporcionando informações a cerca de erros, perfis de compreensão, possibilitando ação imediata com o fim de estabelecer correções pontuais, onde se adquirem informações que serão úteis e pertinentes para melhor orientar o desempenho de alunos em aprendizagem.

Boas (2017) corrobora com o pensamento de Scriven (apud Desprebiteris, 1989) afirmando também que: “Uma das principais características da avaliação formativa é ser conduzida pelo próprio professor. Também os estudantes participam: se autoavaliam e avaliam o trabalho desenvolvido”. (p. 157).

Abramowicz (apud Almeida, 2005) assim define a função formativa da avaliação como ação da prática pedagógica:

A maneira de regular a ação pedagógica pressupõe observar, acompanhar, intervir, apontando para uma ação comunicativa em um sentido essencialmente interativo, democrático e crítico.

Na avaliação formativa, privilegia-se o diálogo como fundamental para desenvolver o trabalho nas disciplinas, pois a ação comunicativa se faz dialogicamente. (p. 129).

Esta função conota um aspecto de execução de fato das ações a partir do o que foi planejado pela função diagnóstica, assumindo um feed-back de regulação, esta função assegura ao professor uma condução coerente às situações decorrentes durante o processo de aprendizagem, servindo assim para o alcance dos objetivos e metas traçados. (Lemos, 1990).

Com o sentido de regulação expressada por Lemos (1990) Perrenuod (1999) traz o seguinte conceito: “Conjunto das operações metacognitivas do sujeito e de suas interações

como meio que modificam seus processos de aprendizagem no sentido de um objetivo definido de domínio”. (p. 90). Isso leva a crer que a aprendizagem otimizada e sua real condição avaliativa deverá sempre levar em consideração as construções cotidianas do aprendiz (aluno) pelo avaliador (professor) fomentando ainda mais o caráter contínuo e cumulativo da aprendizagem.

Bloom (apud Lemos, 1990), destaca:

Durante a fase de execução, ou seja, no decurso das atividades de ensino-aprendizagem de uma sequência de ensino, o professor vai analisando com instrumentos objetivos ou subjetivos a forma como está a decorrer a aprendizagem, de modo a obter informações que lhe permitam manter ou alterar o plano que está a executar, a fim de obter a máxima rentabilidade pedagógica possível. (p. 14).

Nesta concepção de regulação destacada por Bloom (apud Lemos, 1990), Boa (2017) também fundamenta:

Avaliação formativa é o processo pelo qual são analisadas continuamente todas as atividades em desenvolvimento e as desenvolvidas pelos estudantes, para que eles e os professores identifiquem o que já foi aprendido e o que falta ser aprendido, a fim de que se providenciem os meios para que todos avancem sem interrupções e sem percalços. (p. 157).

Scriven (apud Vianna, 2000) concordando com a mesma ideia da função formativa da avaliação aponta que:

A avaliação formativa deve ocorrer ao longo do desenvolvimento de programa, projetos e produtos educacionais, com vistas a proporcionar informações úteis para que os responsáveis possam promover o aprimoramento do que está sendo objeto de implementação. (p. 86).

A aprendizagem com o melhor nível de excelência possível sempre é o desejo de todo professor bem como de qualquer sistema de ensino, Perrenoud (1999), destaca neste escopo, apontando a função formativa da avaliação como sendo a propulsora para de fato conduzir a esta aprendizagem de excelência, pois define que por sua característica de continuidade durante o processo de ensino permite a facilitação desta condução do aluno.

Cappelletti (apud Almeida, 2005), reforça esta ideia estabelecendo a importância do processo avaliativo formativo inserido na ação pedagógica do professor especialmente na construção cotidiana das situações vividas em sala de aula, onde todas as manifestações entre alunos e professores direta e indiretamente elevam contribuições significativas para a aprendizagem.

Destaca-se ainda o aspecto somativo como função da avaliação da aprendizagem, onde ao final da etapa percorrida é possível detectar o nível de aproveitamento do aluno e conseqüentemente permitindo se necessária à organizações específicas em grupos de trabalho, para tratamentos específicos a cada realidade encontrada . (Scristán y Gomez, 2007).

Scriven (apud Vianna, 2000), comungando da mesma percepção destaca: “A avaliação somativa, conduzida no final de um programa de avaliação, possibilita, ao seu futuro usuário, elementos para julgar a sua importância, o seu valor, o seu mérito”. (p. 86).

Lemos (1990), caracteriza esta função como feed-back de certificação, pois a partir do cumprimento das funções anteriores avaliativas, é possível detectar a dimensão qualitativa e quantitativa da aprendizagem dos alunos, estabelecendo assim um perfil particular após o final de todo o processo planejado e executado.

Tais avaliações sendo utilizadas com objetivo de identificar as dificuldades dos alunos objetivando o progresso de suas aprendizagens serão verdadeiramente um instrumento e um meio de conduzir estes às suas capacidades de aprendizagens, ressaltando que estas funções não se constituem em formas individualizadas, isoladas e resumidas, porém integradas com o objetivo maior do alcance a coerência da relação professor e aluno.

2.4.4.3 - Funções Pedagógicas como Recursos para Individualização e Garantia de Aprendizagem.

Esta função da avaliação da aprendizagem enfoca e prioriza o atendimento proporcional às dificuldades do aluno, entendendo e respeitando sua individualidade, pois permite a adaptação do ritmo de ensino às condições de aproveitamento no processo de aprendizagem.

Esta função da avaliação da aprendizagem tem assumido uma característica mais excludente e meramente classificatória em toda a atividade pedagógica, trazendo uma grande antagonia para os princípios do valor individual do aluno bem como a qualificação de sua real aprendizagem, com isso, Vanconcellos (apud Fernandes, 2014), terce uma grande crítica:

Por mais paradoxal que possa parecer inicialmente, a avaliação que vem sendo praticada por muitas escolas, em vez de ser um elemento de qualificação, é fator de não aprendizagem. Isso porque não abarca o todo (concentra-se na avaliação do aluno), nem se volta para si mesma (meta-avaliação), sobre seu caráter classificatório e excludente. (p. 27).

Almeida y Franco (2011) então, destacando o caráter que preferencialmente a avaliação deverá assumir para a promoção e respeito à individualidade e conseguinte a aprendizagem do aluno, identificam o professor como sujeito de importância, dando um caráter mediador:

O verdadeiro educador consegue envolver os alunos no processo de avaliação, de modo a torná-los dispostos a, sem medo ou constrangimento, ouvir críticas e usá-las para crescer. Para conseguir isso, em vez de identificar apenas o erro, apegando-se ao que está indo mal, o educador busca primeiro o que está certo, o que está bem feito, o que foi sucesso. (p. 11).

Hoffmann (2017) destaca a função avaliativa nesta perspectiva como sendo:

Reflexão permanente do professor sobre sua realidade, e acompanhamento de todos os passos do educando na sua trajetória de construção do conhecimento, um processo interativo, por meio do qual alunos e professores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação. (p.24).

Em 1982, Reboul destacou que a aprendizagem traria uma modificação passageira como também duradora no âmbito comportamental do ser humano, derivada da ação deste de forma coletiva ou por quais quer instrumentos de influência, onde a aprendizagem denotaria aquisição de conhecimento.

Como o processo avaliativo afeta diretamente a aprendizagem em curto, médio e longo prazo, cada período deste condicionar-se-á pelas estruturas, estratégias e conteúdos coerentes com o contexto e submetido com os objetivos que se pretender ter com os alunos, destacando que o fim maior além da mensuração, é ao mesmo tempo o estímulo à aprendizagem. (Sacristán y Gómez, 2007).

Concordando com Sacristán y Gómez (2007), o pensamento de Luckesi (2011) indica que a avaliação nesta função deverá motivar o crescimento individual do estudante quando esta deixar as características tradicionais da exclusão e quando esta passar a ser um instrumento de visualização de possibilidades para o aprofundamento e auxílio da aprendizagem, onde indica ainda a condição da avaliação proporcionar a autocompreensão e entendimento da individualização do ser, lhe dando perspectivas de saber se localizar no seu meio, dando-lhe ainda condições de saber projetar seu próprio futuro.

Desta forma em 1986, Mizukami destacou que a avaliação da aprendizagem deveria ser executada além da forma simples da aplicação de provas, testes e outros métodos afins, porém pala reprodução livre, de expressões e atitudes próprias, relações sociais em geral, simulações e formas diversas que preservasse a individualidade do ser e seus ângulos de análises sociais.

2.4.4.4 - Funções Pedagógicas Orientadoras

A avaliação como aspecto orientador toma função de conduzir por seus resultados a qualidade do trabalho pedagógico no geral, tornando o ambiente escolar atrativo, pois abrange inclusive as modificações de cunho curricular, metodológico, administrativo e de gestão da escola.

A problematização desses dados faz emergir neste aspecto funcional orientador uma análise contextual acerca da avaliação a partir de três categorias tais como: a totalidade na qual a avaliação assume a função orientadora de não tornar o aprendiz isolado do seu meio, não lhe fazendo autônomo; outra categoria orientadora refere-se à mediação que indica a reciprocidade, impedindo o aprendiz de ser o todo unidirecionado e por fim a categoria da contradição onde à função pedagógica orientadora leva ao fortalecimento da

construção da realidade por análises críticas levando o aprendiz a entender que é um inacabado. (Cury, 1985).

Cook (apud Desprebiteris, 1989), assim explica:

A avaliação tem função energizante que se faz sentir no momento em que o aluno visualiza os meios de atingir os objetivos propostos. O aluno sente-se estimulado a trabalhar de forma produtiva quando percebe que: (a) há uma finalidade no trabalho que o professor propõe; (b) seus resultados são estudados juntamente com o professor; (c) seu desempenho é comparado com ele próprio, e seus progressos e dificuldades são vistos a partir de seu próprio padrão de desenvolvimento, necessidades e possibilidades. (p. 55).

Perrenoud (1999) neste sentido esclarece que: “Não há orientação escolar sem avaliação” (p. 52). A função orientadora da avaliação da aprendizagem apontada por Perrenoud (1999), nesta mesma ideia de integração apontada por Cook (apud Desprebiteris, 1989), indica dois modelos extremos de orientação onde um é funcionalmente decidido pelo aluno e sua família em relação a seu seguimento no nível de ensino e aprendizagem, o outro modelo é funcionalmente imposto a e para a escola objetivando definir suas decisões através de critérios que ordenarão que filosofia será seguida e qual tipo de aluno será formado.

Não se avalia nesta função apenas com o intuito de constatar algo, selecionar o aluno, classifica-lo, porém para perceber que rumos à ação do ensinar precisa ser adequado ou readequado para a intenção de uma aprendizagem de excelência.

Fernandes (2014) considera que quando a avaliação da aprendizagem adquire uma função orientadora visando de fato comprometer-se com a aprendizagem aumenta-se sua complexidade, daí surgirem vertentes orientadoras baseadas neste processo, tais como sugere:

Algumas práticas se coadunam com a perspectiva de que o conhecimento é algo possível de ser medido; outros se aproximam da concepção de que as aprendizagens são distintas, por isso a avaliação subjetiva se aproxima de um processo em que envolve diferentes etapas e tarefas; ainda podemos

encontrar práticas que nos revelam se avalia para que as aprendizagens se realizem, pois sem avaliar não é possível aprender. (p. 117).

Silva (apud Boas, 2017) assim afirma: “Os resultados da avaliação orientam a tomada de decisões e o replanejamento das ações pedagógicas, tendo sempre como foco a aprendizagem de todos os estudantes”. (p. 34).

Luckesi (2011) destaca que esta função proporciona para os professores que se dedicam a tê-la de fato com esta função orientadora:

Para esses raros professores, a aferição da aprendizagem manifesta-se como um processo de compreensão dos avanços, limites e dificuldades que os educandos estão encontrando para atingir os objetivos do curso, disciplina ou atividade da qual estão participando. A avaliação é, neste contexto, um excelente mecanismo subsidiário da condução da ação. (p. 53).

Santos (2005) complementa a ideia de Luckesi (2011) trazendo um conceito para avaliação enquadrada nesta função orientadora:

A avaliação educacional pode ser conceituada como um ato ou efeito de julgar a qualidade, o valor, e/ou ensino-aprendizagem para saber se os seus objetivos propostos no planejamento estão sendo atingidos eficazmente. (p. 27).

Almeida y Franco (2011) analisando este quadro funcional orientador da avaliação afirmam: “As finalidades da avaliação são diversas: seleção, classificação, distribuição, premiação, promoção, reorientação e melhoria da aprendizagem. Mas a sua função mais importante é de permitir tomar decisões sobre a forma de trabalhar”. (p. 29).

Luckesi (2011) explica que pela avaliação da aprendizagem uma vez qualificada através de um determinado padrão ou nível de expectativa após os conteúdos trabalhados, esta avaliação deverá tomar função orientadora a partir de um resultado satisfatório ou não destes conteúdos trabalhados, orientando assim as atitudes e decisões dos professores e alunos.

2.4.4.5 - Funções Pedagógicas Prognósticas

Sempre na educação a observação dos resultados e projeções são muito valorizados, pois baseiam ações futuras de acordo com os objetivos e metas estabelecidos, neste contexto a avaliação assume também esta função, tem sido por esta, a definição de qualidade educacional em um determinado núcleo escolar, na manutenção do quadro docente e nas constantes decisões pedagógicas mais coerentes possíveis.

Perrenoud (1999) define como pragmática a função prognóstica da avaliação da aprendizagem, pois torna-se de certa forma essencial a condução do processo de ensino e aprendizagem além de objetivar de fato a execução de ações imediatas, com isso destaca que:

Avalia-se para agir. Mesmo as pesquisas pedagógicas feitas independentemente da avaliação escolar corrente têm, em geral, o objetivo de orientar uma inovação, fundamentar uma defesa pró ou contra tal reforma, aumentar a eficácia do ensino ou da seleção. (p. 53).

Depresbiteris (apud Franco, 1995), apontando para uma definição exclusivamente na relação docente-discente destaca: “essa função permite verificar se o aluno possui ou não os conhecimentos necessários para o curso, estimando-se o seu desempenho futuro”. (p. 55).

Acompanhando esta afirmação idearia Hoffmann (2017) classifica esta função avaliativa como sendo uma tarefa não simples ao afirmar que:

Uma vez que a avaliação, na perspectiva de construção do conhecimento, parte de duas premissas básicas: confiança na possibilidade de os educandos construir suas próprias verdades e valorização de suas manifestações e interesses. (p.26).

Com o aspecto prognóstico bem estabelecido a avaliação da aprendizagem cumprirá firmemente seu propósito clareando suas ações tornando-as coerentes e participativas junto aos sujeitos promotores e adquirentes da aprendizagem.

Em 2011, Almeida y Franco nesta visão prognóstica da avaliação da aprendizagem, afirmaram que para a ação desta prática avaliativa deve-se necessariamente seguir um

roteiro, levando em consideração aos aspectos motores, cognitivos, curriculares e socioculturais do aluno, nos quais são aspectos indispensáveis para as práticas pedagógicas do ensino.

2.4.4.6 - Funções Pedagógicas Curriculares e Socialização Profissional

Gimeno (apud Sacristán y Gomez, 2007) aponta a objetividade através da avaliação por esta função, estabelecendo que por esta mensura-se o que se aprende, e define o que de fato foi relevante na aprendizagem, baseado no contexto curricular através das abordagens por valores e interesses contextualizados, visando à estruturação intelectual do aluno para seu futuro social principalmente no exercício profissional que desempenhará em seu meio.

Assim McNeil (apud Desprebiteris, 1989) destaca:

..., percebe-se que é necessário estabelecer um eixo central de intenções educativas bem definidos; porém, se aquilo a que se visa é a formação global do educando, seria temerário radicalizar em posições externas.

Na avaliação da aprendizagem, principalmente, as múltiplas formas propostas pelos diferentes tipos de currículo devem ser usadas, buscando-se, antes de tudo, analisar sua significância e sua qualidade, para auxiliar no desenvolvimento do aluno. (p. 62).

Freitas, Sordi, Malavasi y Freitas (2014) reforçam esta ideia de abandonar a linearidade curricular e conseqüentemente da aprendizagem, buscando uma dinâmica integrando os eixos objetivos/avaliação com conteúdos/métodos, onde por esta disposição a função da avaliação valorizaria os aspectos ensinados nas unidades curriculares de aprendizagem.

Para tanto Cronbach (apud Vianna, 2000) valoriza o processo avaliativo como função definidora curricular destacando: “A fim de apresentar um papel influente, a avaliação deve acompanhar o desenvolvimento do currículo, quando o mesmo ainda se acha em estado fluido”. (p. 70).

Neste contexto em 1989 McNeid (apud Desprebiteris), definiu uma variedade de currículos e de como a avaliação da aprendizagem teria sua função definida e coerente a partir do que seria ensinado, onde no currículo acadêmico com objetivo mais racional, com o valor à investigação de problemas, por aulas expositivas, valorizando o desenvolvimento de conceitos e métodos a avaliação é aproveitada de forma dissertativa, subjetiva nas áreas das ciências humanas, experimental e com disposição da lógica nas ciências exatas e naturais.

McNeid (apud Desprebiteris 1989) afirma ainda que no ambiente do currículo tecnológico com um objetivo comportamental, observacional, no qual normalmente a aprendizagem é individualizada a avaliação estabelece-se voltada às questões práticas, focadas rigorosamente nos objetivos curriculares instrucionais, já no currículo humanístico como no currículo de reconstrução social com prioridade nas experiências pessoais, liberdade de expressão e autonomia, a avaliação da aprendizagem é transformada em um momento de sintetização de conhecimentos curriculares, adaptada à realidade do conteúdo de fato trabalhado.

Em 2017, Hoffmann destacou que a avaliação não deveria assumir função contrária as questões pedagógicas curriculares e sociais assumindo comportamento classificatório e burocrático em bases descontínuas, segmentadas, e parcelizadas em relação à aprendizagem.

2.4.5 - Funções na Organização da Escola

Em 2007 Sacristán y Gomez sugeriram que os aspectos heterogêneos como condições, capacidades e habilidades interferem diretamente no percurso de escolarização dos alunos principalmente se a organização da escola nos seus mais variados níveis e currículos existirem com estas características.

Freitas et al. (2014), corroboram:

A avaliação da aprendizagem também em sua essência não incorpora apenas os objetivos escolares, das matérias ensinadas, mas objetivos ligados à função social da escola no mundo atual, os quais são incorporados na organização do trabalho pedagógico global da escola. (p.17).

Tem-se a percepção que os alunos definirão futuros proporcionalmente distintos como consequência, especialmente pela função que os resultados avaliativos mostram, tornando-os assim importante instrumento funcional condutor do pensamento organizacional escolar.

Como afirma Freitas et al. (2014):

A escola encarna funções sociais que adquire do contorno da sociedade na qual está inserida (exclusão, submissão – por exemplo) e encarrega os procedimentos de avaliação, em sentido amplo, de garantir o controle da consecução de tais funções mesmo sob o rótulo de contínua e processual. (p. 17).

Desta forma a avaliação da aprendizagem dentro do ambiente da organização da escola pode resumir-se apenas como um processo definidor conclusivo do ser em aprendizagem, lhe dando ou não alternativa de escolha quanto aos seus sonhos pós-escola.

Almeida y Franco (2011) alertam quanto a este fato afirmando que:

Ao utilizar a prova (avaliação), apenas para classificar os alunos ou como sinônimo de final do processo, a escola perde a oportunidade de usar uma poderosa ferramenta para acompanhar o aprendizado, diagnosticar as dificuldades e os avanços do processo e oferecer os indicadores para abordagens pedagógicas mais produtivas. (p. 31)

Nesta perspectiva o ideal é que a escola cumpra sua função social de libertadora, influenciadora, interventora nos aspectos sociais variados e não resumida apenas como uma instituição que pelo resultado da nota da avaliação da aprendizagem defina o futuro de seus alunos, Perrenuod (1999) assim critica: “A escola continua ser um campo de batalha onde o que conta é a classificação, mais do que o saber”. (p. 120).

2.4.6 - Projeção Psicológica

A avaliação deve ser repensada como a fonte de motivação para a matéria, o ato de aprender estimula a uma vida melhor para se viver, com isso o ato de estagnar, parar de aprender repercutirá em uma vida melancólica, entediante. (Getz, 2010).

Sempre na aprendizagem os aspectos psicológicos dos alunos devem ser completamente levados em consideração, entendo que são seres dotados de sentimentos, capacidades cognitivas, receptores e emissores de aspectos sociais.

Almeida y Franco (2011) observando este aspecto avaliativo destacam que sob a ótica cognitiva, existe a possibilidade de ocorrer certa insegurança por parte dos alunos a cerca das circunstâncias implícitas da aprendizagem, especialmente se tratando do medo, pois um processo avaliativo em um ambiente com expectativas de perfeição, que é certamente o caso da maioria dos ambientes escolares, a exposição do erro gerará um elevado constrangimento, porém em um ambiente onde se permite experiências, a avaliação contribuirá para tornar o aluno seguro de suas manifestações.

A partir do erro não percebido como um fator construtivo, na prática avaliativa da aprendizagem, será desenvolvida e reforçada a ideia e o sentimento de culpa por aparte do educando, de autopunição e até de segregação sociointelectual, desmotivando-o para novos desafios que o processo da aprendizagem propõe. (Luckesi, 2011).

Hoffmann (2018) neste mesmo contexto de Almeida y Franco (2011) e Luckesi (2011) destaca a função psicológica que avaliação da aprendizagem toma quando distorcida funcionando com função coercitiva condenante valorizando o erro: “Raramente se chama a atenção do aluno para uma resposta interessante e diferente que tenha apresentado na tarefa, ou se fazem elogios com a mesma intensidade ou frequência com que se procede às recriminações”. (p. 96).

Luckesi (2011) aponta o fator psicológico da avaliação da aprendizagem aliada ao fetiche da nota onde induz o estudante a limitar-se trazendo para si mesmo uma autocensura, caracterizando assim o processo avaliativo como uma ação negativa.

O ato de ser julgado certamente causa certo incômodo, desconforto no avaliado, neste caso no aluno, pois o mesmo exporá o que teria aprendido, este é o ponto alto que a

avaliação causa gerando consequências emocionais, motivacionais, temperamentais e de autoconceito pessoal. (Sacristán y Gomez, 2007).

Hoffman (2017) nesta dimensão da função avaliativa destaca:

Os erros ou as dúvidas dos alunos são considerados como episódios altamente significativos e impulsionadores da ação educativa. Permitem ao professor observar e investigar como o aluno se posiciona diante do mundo aos construir suas verdades. Nesta dimensão, avaliar é dinamizar oportunidades autorreflexão pelo acompanhamento permanente do professor que incitará o aluno a novas questões a partir de respostas que este vai formulando. (p.27).

Assim Almeida y Franco (2011) observando a ação do professor na avaliação da aprendizagem por esta perspectiva concluem: “Ao agir desta forma, ele utiliza a avaliação para motivar, incentivar, manter o interesse, o envolvimento e principalmente ensinar o aluno a refletir”. (p. 11).

Ferreira y Bueno (apud Santos, 2005) estabelecem a avaliação da aprendizagem como função psicológica, comentando:

Para relacionar a avaliação à aprendizagem significativa é necessário não só ampliá-la em direção ao desenvolvimento de habilidades e da autoestima, mas também avaliar a motivação a partir da autonomia pessoal, isto é, da liberdade de escolher ações com base nas próprias necessidades, gerando, assim, a automotivação, que leva a uma ação quântica com a responsabilidade diante das consequências dos próprios atos. (p. 47).

3. A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO HISTÓRICO PEDAGÓGICO BRASILEIRO

A avaliação da aprendizagem é configurada na medida em que se produz um bom projeto político pedagógico, pois por este se elenca as variadas metas, ofertas de modalidades de ensino, filosofias educacionais e como todas estas ações serão mensuradas a critério de aferir ou diagnosticar os resultados destas.

Assim Gonçalves y Larchert (2011) abordam:

Pensa-se educação não mais como uma ação isolada, mas inserida nas pautas sociais, políticas, econômicas e culturais, ou seja, passa-se da ideia de um sujeito isolado para a ideia de um sujeito social que constrói e reconstrói seu processo de aprendizagem durante seu processo de aprendizagem. (p. 15).

É pertinente ainda afirmar que a avaliação da aprendizagem sempre estar subordinada a momentos vividos pela escola e seus sistemas, pois como instituição social sofre diretamente influências em suas estruturas.

3.1 - Avaliação da Aprendizagem na Primeira República do Brasil (1889-1930)

Em especial no Brasil a evolução do debate pedagógico ocorreu após a republicanização a partir de 1889, através da organização da sociedade vislumbrante de um novo país que surgia ainda nas mãos de uma elite dominante. Neste contexto surgem os entusiastas pela educação com um objetivo mais quantitativo de expansão de escolas pelo território objetivando a desanalfabetização grandiosa e os otimistas pedagógicos preocupados na otimização do ensino, observando a qualidade didática das escolas, indicando uma maior tendência com os aspectos qualitativos destas. (Ghiraldelli Jr., 1991).

Pode-se perceber que o foco da avaliação da aprendizagem necessariamente derivaria diretamente destas duas visões que possivelmente estariam contemplando-se em

entre si mesmas, é importante notar, contudo que o país era eminentemente rural onde certamente a perspectiva e realidade local ainda predominavam.

Com a evolução dos grandes debates desta época emergem as correntes pedagógicas lideradas por setores sociais distintos preservando seus interesses em relação à condução da grande massa ávida pela formação escolar e intelectual.

A pedagogia tradicional eivada pelos interesses da oligarquia e setores da igreja, a pedagogia libertária defendida por setores mais ligados ao movimento sindical e mais popular de fato e a pedagogia nova ligada aos movimentos burgueses interessados na modernização da sociedade.

Em 1991 Ghiraldelli Jr. destacou que no Brasil as tendências pedagógicas dos anos iniciais da república traziam em si uma característica muito forte da metodologia jesuítica, fruto ainda de uma herança histórica presente.

A base metodológica derivava da Ratio Studiorum desenvolvida pela classe então de professores e leigos que com suas condições lecionavam pelas escolas do Brasil, importa em afirmar que os processos de avaliação deveriam se resumir a meras repetições e extrema memorização de fatos estudados.

A pedagogia tradicional brasileira deriva do pensamento do filósofo alemão Johann Friedrich Herbart, que classifica o ser humano em três etapas de formação indicando a primeira com predomínio das sensações e percepções da emotividade, a segunda onde destaca-se a memória e imaginação onde se pode dar acesso a criança ao ambiente escolar e por a etapa da instrução formal, que logo após os passos formais de ensino ocorreria a aplicação de exercícios e treinamento como forma de avaliação da aprendizagem. (Ghiraldelli Jr., 1991).

A pedagogia libertária neste período histórico difundiu-se entre o proletariado urbano, trabalhadores operários, que pela organização sindical uniu os propósitos de lutas e embates em busca de direitos trabalhistas.

Por suas características no Brasil, adquiridas do educador espanhol Francisco Ferrer, assim descreve Ghiraldelli Jr. (1991):

A Pedagogia Libertária propôs diretrizes firmadas em quatro pontos: educação “de base científica e racional” no sentido de “retirar da criança interpretações místicas ou sobrenaturais”; dicotomia entre instrução e educação, sendo que a educação deveria compreender, de um lado, a “formação da inteligência” e, de outro, a preparação de um ser “moral e fisicamente equilibrado”; a “educação moral, menos teórica do que prática, deveria resultar do exemplo e da lei natural da solidariedade”; “ adaptação do ensino ao nível psicológico das crianças”. (p.23).

Neste aspecto característico a avaliação da aprendizagem toma uma forma menos sistemática e rigorosa, onde os princípios subjetivos ganham importância e são levados em consideração como etapas desta aprendizagem, vale afirmar que pela estrutura histórica do país e a fragilidade dos embora bem organizados para a época grupos de trabalhadores, esta pedagogia não conseguiu de fato influenciar o modo tradicional da educação bem enraizado.

Por conta do estreitamento de contato do Brasil com os Estados Unidos da América, e neste a difusão da Pedagogia Nova iniciando no século XX uma nova forma de pensar o fazer pedagógico, fundamentada pelas teorias de John Dewey, levou a uma reflexão da modalidade tradicional na educação, abalando as estruturas outrora estabelecidas por Friedrich Herbart.

Dentre as características escola novista destaca-se o contexto do interesse e da motivação como início para o processo de aprendizagem, com isso o incentivo a liberdade e ao interesse do educando, a ação mais prática das atividades escolares, a interação por grupos de estudo sem necessariamente separação dos educandos por gênero. Percebe-se então que o processo da avaliação nesta pedagogia vislumbrava-se por etapas diárias, não necessariamente diretivas, objetivista e conteudista, considerando as construções em processo contínuo inclusive fruto das relações sociais desenvolvidas no ambiente escolar. (Ghiraldelli Jr., 1991).

3.2 - Avaliação da Aprendizagem na Segunda República do Brasil (1930-1937)

O Brasil neste período começava a sair de um estágio agropastoril, para um surto de industrialização, motivado pela abertura econômica interna, fomentada pelas garantias de mercado consumidor interno dado a algumas conquistas trabalhistas em especial pela classe operária.

Ocorre ainda com grande rapidez um processo de urbanização, descaracterizando um país plenamente rural e analfabeto, construindo um perfil internacional favorável ao investidor externo ávido por novos ganhos financeiros.

Com esta mudança social dinâmica o contexto educacional se insere, assistindo transformações em sua base estrutural, ocorre uma expansão do ensino em todos os níveis, porém de forma muito heterogênea, destacando uma concentração maior nas regiões mais urbanizadas e ricas do país. (Aranha, 1992).

Pela primeira vez a educação é observada como um setor social de importância referendada pela criação de ministério específico, mesmo que dividindo ações também com a saúde pública, ainda dentro das grandes evoluções e conquistas vale destacar a formação em licenciatura dos primeiros professores no Brasil no ano de 1937 pela então recém criada Universidade de Filosofia de São Paulo.

Neste bojo de acontecimentos surge a maior iniciativa de debate sobre educação no início do século XX no Brasil, intitulada de Movimentos dos Pioneiros pela Educação, liderada por alguns intelectuais tendo como destaque Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho nos anos 30.

Este movimento educacional destacou-se em um contexto específico como relata Aranha (1992):

Educação elitista e acadêmica tradicional, que se achava sob o monopólio da igreja. Ao que defendem a laicidade e a co-educação, acirram os ânimos e a reação dos católicos conservadores que consideravam ser a verdadeira educação aquela baseada na forma cristã. (p.245).

A estrutura tradicional da educação advinda desde o início da república encontrou resistência da escola nova, onde Saviani (2010) define como: “equilíbrio entre a pedagogia tradicional e pedagogia nova”. (p. 195).

A partir da promulgação da constituição federal de 1934, caracterizada pelos intensos debates ideológicos, alguns avanços propostos pelo Manifesto dos Pioneiros foram observados, em especial o início da obrigatoriedade e gratuidade de acesso ao ensino primário, com a criação de dotações orçamentárias previstas para a União e Estados Federados, porém mantiveram-se às bases da educação conservadora como a permanência do ensino religioso nas escolas, e artifícios tradicionais. (Ghiraldelli Jr., 1991).

Baseado nestas características com fundamentos ainda tradicionais assegura-se um modelo de avaliação de aprendizagem nos mesmos moldes educacionais do início republicano, conteudista, resumida em si mesma, onde a percepção quantitativa tornava mensurável a aprendizagem.

3.3 - Avaliação da Aprendizagem no Estado Novo do Brasil (1937-1945)

O Brasil novamente passa por transformações políticas que iniciam pela extinção da constituição de 1934 e promulgação da constituição de 1937, atingindo a oferta da educação pelo país bem como as formas de acesso.

Conquistas adquiridas motivadas pelo Manifesto dos Pioneiros como a gratuidade e obrigatoriedade custeada totalmente pelo estado, foram perdidas com a constituição de 1937 como, compara Ghiraldelli Jr (1991):

1934

“Artigo 149 – A educação é direito de todos e deve ser ministrado pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e estrangeiros domiciliados no país (...)”.

1937

“Artigo 125 – A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de

maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução de suprir as deficiências e lacunas da educação particular.” (p. 81).

Percebeu-se claramente um estímulo à iniciativa privada de explorar a oferta de educação, enfraquecendo a possibilidade de expansão do ensino especialmente o primário, por todo o território nacional.

Neste período embora no país já tivesse sido regido por três constituições, dispondo de um ministério específico, a organização estrutural e sistêmica se deu apenas por leis temporais conhecidas como Reforma Capanema, então ministro da educação da época, especialmente entre os anos 42 e 46.

Onde o ensino secundário foi reestruturado dividindo-se em grau ginásio com duração de quatro anos com caráter enciclopedista, amplo com as mais variadas disciplinas e o colegial com duração de três anos com as mesmas características com opções do estudante em escolher entre o clássico ou o científico, objetivando o ingresso imediato no ensino superior. (Ghiraldelli Jr., 1991).

Assim Romanelli (apud Aranha, 1992) caracteriza a lei do ensino secundário após a reforma Capanema:

O ensino secundário deveria: a) proporcionar cultura geral e humanística; b) alimentar uma ideologia política definida em termos de patriotismo e nacionalismo de caráter fascista; c) proporcionar condições para o ingresso no curso superior; d) possibilitar a formação de lideranças. (p.247).

Estes exaustivos, porém necessários sete anos de curso de caráter propedêutico, aristocrático, elitista e definidor do futuro profissional e social do estudante no cenário da época só poderiam ser acessados, mediante uma avaliação da aprendizagem definida como teste de admissão, dado a insuficiência de vagas.

Este possuía caráter não avaliador da aprendizagem nos aspectos amplos da visão do ser social, porém resumia-se no conhecimento ortográfico, na linguagem oficial tal e qual foi ensinada, em questões lógicas da matemática, história, geografia e educação moral e cívica. (Valente, 2001).

Paralela à reforma do ensino secundário, motivada por uma necessidade urgente de mão de obra industrial e comercial, o governo Vargas estabeleceu a criação do ensino profissionalizante, representado pelo Serviço Nacional da Indústria (SENAI) e Serviço Nacional do Comércio (SENAC), que posteriormente seria o caminho natural do estudante pobre brasileiro, já que nesta modalidade o comércio e a indústria promovia um patrocínio individual ao aluno.

Vale resaltar a introdução da tendência pedagógica liberal tecnicista nesta modalidade de ensino, que ganharia força nos anos posteriores, especialmente com a consolidação do processo industrial brasileiro.

Neste modelo as escolas iniciaram objetivamente suas ações com práticas pré-definidas onde o aluno adequar-se-ia aos métodos sequenciados e práticos, onde a figura do professor era central no qual o mesmo ensinava fazendo, levando os aprendizes a fixarem sua atenção, pois o processo avaliativo da aprendizagem resumia-se nos aspectos diagnósticos, formativos e somativos. (Luckesi, 1999).

3.4 - Avaliação da Aprendizagem na Quarta República do Brasil (1946-1964)

Este período se destaca no cenário brasileiro pela transição originada a partir da deposição de Getúlio Vargas e uma tentativa de trazer à tona o princípio democrático, tanto que depois da proclamação da república o país estaria submetendo-se a mais uma nova constituição federal de 1946.

Insurge-se na história brasileira um sentimento advindo do continente europeu pós-segunda guerra de nacionalismo, governos populares e discurso democrático na instalação de novos poderes e representações.

Por este período é retomada a possibilidade de criação de novos partidos políticos, que outrora pela constituição de 1937, dificultava tais discussões gerando assim um sentimento prático de ditadura fantasiada pelo discurso de manutenção da ordem pública.

Transformações ocorreram no cenário nacional que impulsionaram a rediscussão no âmbito educacional, enfraquecida pelo período varguista de enfraquecimento da oferta de educação pública, e universalização do ensino pelo território nacional.

Basicamente no âmbito educacional não foram assistidas mudanças estruturais, nem sistêmicas, ideologicamente alguns pontos voltavam ao debate forçados pela própria conjuntura mundial que o país estava inserido, motivado principalmente pelo iminente processo industrial e maior organização social urbana.

É neste contexto que se abre um longo período de debate acerca da primeira lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN) que de fato organizaria a oferta do sistema de ensino, a formatação da estrutura escolar, financiamento e obrigações diversas. (Ghiraldelli Jr., 1991).

Até ser devidamente votada e sancionada passavam-se aproximadamente treze anos, período de grande debate entre a igreja católica na defesa da educação privada e confessional e os escolanovistas na defesa da escola pública, laica, universal e totalmente gratuita. (Aranha. 1992).

Percebe-se assim um conservadorismo trazido ainda da pedagogia liberal tradicional, pautada em si mesma, mecânica, onde a avaliação da aprendizagem possuía um caráter classificatório e seletista, e ao mesmo tempo pela pedagogia liberal renovada progressista, partindo para uma perspectiva mais humanizada, onde a avaliação da aprendizagem foca no contexto produtivo de seu aluno. (Luckesi., 1999).

Após sanção LDBEN 4024/61, no Brasil o processo industrial já era uma realidade, a população urbana já era superior a rural, as cidades passavam por um novo processo de organização e conseqüentemente o comportamento social havia se reorganizado sob influências de ideologias mais libertadoras.

A sociedade fortalecia-se através das organizações comprometidas em discutir os grandes problemas da nação em especial a realidade da educação, dado ao alto índice de analfabetos, a real função social da escola e a difusão e valorização das manifestações culturais no Brasil.

Como descreve Ghiraldelli Jr (1991):

A movimentação dos anos 60 em torno da promoção da cultura popular prendeu-se às preocupações dos intelectuais jovens e alguns políticos com a emergência das massas na participação política do país. Liberais progressistas, esquerda marxista, social-democratas, esquerdas cristas etc.,

empolgaram essas várias entidades que, imbuídas de nacionalismo, procuravam resgatar a cultura do povo como uma verdadeira “cultura não-dominante”. (p. 121).

Embrionariamente surge-se a ideia da Pedagogia Libertadora tendo como maior precursor Paulo Freire, onde pregava uma concepção de inserção do homem no contexto social, partícipe de suas realidades, encorajando-o na luta pelas grandes mudanças de seu meio.

3.5 - Avaliação da Aprendizagem na Quinta República do Brasil - Ditadura Militar (1964-1985)

Período definido e percebido no Brasil como uma das piores no contexto de avanços e conquistas de direitos sociais, amadurecimento político, após a proclamação da república, não seria diferente consequências atingirem o contexto educacional.

Assim caracteriza Ghiraldelli Jr. (1991):

...se pautou em termos educacionais pela repressão, privatização de ensino, exclusão de boa parcela das classes populares do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante, tecnicismo pedagógico e desmobilização do magistério através de abundante e confusa legislação educacional. (p. 163).

A conjuntura educacional então começava de fato a estruturar um sistema organizado, já possuía lei específica com a promulgação da LDBEN 4024/61, uma discussão do primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), uma rediscussão filosófica pedagógica da função social da escola, os métodos de ensino, e todo o contexto de aprendizagem pela forma libertadora.

Com a instauração do governo militar neste período, objetivando a manutenção de uma tecnoburocracia militar e civil com a burguesia nacional com o objetivo maior de modificar uma mudança política, permeando uma ideia de desenvolvimento com segurança nacional, sob a justificativa de um crescimento econômico com uso de capital estrangeiro com resguarda da soberania nacional, que só com o braço militar seria possível.

A educação neste contexto foi diretamente condicionada aos interesses da economia, onde a sociedade civil passou a sofrer controle da sociedade política, associadas à ausência de democracia reforçando o pacto autoritário governamental. Uma das grandes ações neste estilo se deu na reforma do ensino universitário da época pela lei 5540 de 1968 trazendo uma descontinuidade do ensino, dispersão de alunos, professores, coordenadores, dificuldade na formação de grupos de debate, sob orientação da Agency for International Development (AID) com visão desenvolvimentista empresarial, aos moldes das indústrias americanas que se instalavam no Brasil. (Ghiraldelli Jr., 1991).

Na educação de 2º grau, oficializou-se o ensino profissionalizante através da lei 5692 de agosto de 1971, sob a égide da qualificação para o trabalho, onde o conselho federal de educação relacionou um universo de 130 habilitações técnicas adotadas pelas escolas profissionais, o tecnicismo pedagógico praticamente tornou-se a pedagogia oficial do magistério da época, instrução definiu praticamente o método da aprendizagem.

Como a escola passa a assumir uma função modeladora para o sistema produtivo, objetivista, preparadora para o mercado de trabalho, os conteúdos de ensino também tomariam a mesma lógica possuindo um caráter observável, sem subjetividade na aprendizagem. (Luckesi, 1999).

Consequentemente pelas características institucionais e metodológicas da pedagogia tecnicista ressaltasse uma forma comportamental de relação aluno com professor e vice-versa peculiar, de discrepância, baseada apenas na mera transmissão científica tornado desnecessária a amplitude de debates e construções pessoais, como conclui Saviani (2001):

Nessas condições a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que inviabiliza o trabalho pedagógico. (p. 15).

A avaliação da aprendizagem assume neste contexto um aspecto resumido em si mesma, nos moldes da pedagogia tradicional, pois o foco maior do mecanismo avaliativo concentrava-se nos questionários, fichários exaustivos de conteúdos, focado no rendimento diário do estudante, perguntas e respostas objetivas sem, contudo, valorizar uma visão mais holística, subjetiva e pessoal acerca dos conteúdos estudados.

A partir da segunda metade dos anos 70 no Brasil, o governo ditatorial militar começou a sofrer enfraquecimento promovido pelo desaquecimento econômico e o conseqüente descontentamento da burguesia conservadora tecnocrata industrial, onde a mesma agora passava a desejar intervir nas discussões políticas outrora resumidas apenas à linha governamental controladora, promovendo em conseqüência uma forçada abertura política e um inicial processo de redemocratização do país.

Novamente foi retomada a discussão sobre as questões escolares e as políticas educacionais, com a abertura maior e afrouxamento da censura, novas ideias filosóficas passaram a serem temas junto ao professorado e intelectuais, que embora com a Lei 7044/82 que dispensou a obrigatoriedade da educação profissionalizante, a filosofia tecnicista predominou no seio do sistema de ensino brasileiro. (Aranha, 1992).

Dentre as filosofias mais progressistas (Luckesi, 1999), viram-se as correntes de defesa da desescolarização, como forma crítica à escola oficial que no Brasil, tinha função maior de trazer uma ideologia de país em desenvolvimento, próspero, a serviço do capitalismo industrial, filosofia esta do então vice-reitor da Universidade Católica de Porto Rico.

Neste princípio filosófico educacional pedagógico, a função social da escola deveria voltar-se aos movimentos sociais de combate a desanalfabetização, divulgação da cultura, organização das classes trabalhadoras a exemplo dos movimentos educacionais do início dos anos 60 pré-ditadura militar.

Concomitante difundiu-se as teorias crítico reprodutivistas denunciando uma escola dualista, reprodutora de uma realidade de divisão social, que trazia uma espécie de conscientização sobre a ideologia dominante da elite no Brasil.

Assim Aranha (2006) afirma:

...a classe trabalhadora é marginalizada quando a escola não oferece chances iguais para todos, mas, ao contrário, determina de antemão a reprodução da divisão das classes sociais. Além disso, pela abrangência de sua ação, inculca a ideologia e impede a expressão dos anseios da classe dominada. (p. 225).

Dentro das teorias filosóficas educacionais deste período de abertura política brasileira debateram-se ainda os argumentos antiburocráticos da pedagogia libertária pautada na autogestão, educação gratuita, que viesse a organizar a sociedade especialmente as mais pobres geradoras de riquezas para a burguesia capitalista.

Em 1990 Gallo refletiu a cerca desta pedagogia libertária confundida com as bases anarquistas de organização social definindo que o posicionamento humano em relação ao direito de liberdade e igualdade na sociedade em que vive, onde para tal conquista o confronto político com as forças opressoras torna-se necessário, onde por este seria possível à geração de uma ruptura com a cultura imobilizadora possibilitando o vislumbre de novos horizontes sociais.

Ressalta-se a ainda as concepções escolanovistas populares difundidas por Freinet e Paulo Freire em uma concepção libertadora com teses populares de organização de classe, concebendo a escola como um ambiente para as grandes discussões de temas geradores de inquietação social, política e econômica. A escola nesta percepção assumiria uma função de conscientizadora levando o aprendiz a primeiramente conhecer-se, conhecer seu meio de convivência, e sua aprendizagem estabelecida sempre dentro de seu contexto social, não olhando para o aprendiz meramente como um receptor inanimado incapaz de estabelecer-se.

Freire (1980) escreve:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mas ainda, a narração os transforma em vasilhas, em recipientes a serem encheidos pelo educador. Quando mais vá enchendo os recipientes com seus depósitos, tanto melhor será. Quanto mais se deixem docilmente encher, tanto melhores educandos serão.

A visão educacional libertadora freireana para época histórica ditatorial repressiva militar brasileira passa a ter conotações subversivas, comprometedoras da estabilidade ideológica social, vista ainda como motivadora a revoltas desnecessárias.

Menos perseguida, porém com identidades semelhantes e percepções libertadoras, a filosofia de Freinet sobre o processo educacional, destaca-se com a linha da aprendizagem

pelo trabalho, permitindo interação do aprendiz com a prática, permitindo a experimentação como método de assimilação ativo, evitando somente a teorização do meio, ao contrário, permitindo que as interações se consolidem. (Elias. 2004).

Compondo este contexto histórico brasileiro a partir dos anos 70 com o regresso ao país dos intelectuais que outrora estavam em exílio político, ganhou força a manifestação filosófica educacional histórico-crítica, onde tematizou-se que a educação deveria ser a agente transformadora da sociedade, porém permitindo que esta contribuísse diretamente para este contexto através de seu conhecimento prévio e acumulado por suas experiências.

Assim afirma Libâneo (1994):

Se a escola é parte integrante do todo social, agir dentro dela é também agir no rumo da transformação da sociedade. Se o que define uma pedagogia crítica é a consciência de seus condicionantes histórico-sociais, a função da pedagogia 'dos conteúdos' é dar um passo á frente no papel transformador da escola, mas a partir das condições existentes. (p. 69).

As teorias conceptivas crítico social dos conteúdos ou histórico-crítica pelo momento em que passava o país aspirando por um momento novo na sua história, sedento por novas discussões e participações sociais nas decisões políticas, adaptou-se amplamente como forma mais coerente de planificação educacional, colocando-a condizente com os interesses populares, acessíveis, e mais contextualizada. (Luckesi. 1999).

Neste bojo de teorias filosóficas educacionais mais progressistas no final histórico da ditadura militar brasileira, observa-se que avaliação da aprendizagem assumiria outro papel no processo de ensino aprendizagem não sendo colocada na posição final deste, porém integrada a todas as etapas deste processo, valorizou-se mais uma visão cosmopolita a que simplesmente algo resumido em um conteúdo didático exposto em sala de aula, valorizou-se ainda uma percepção mais orgânica do aprendiz como também critério de aprendizagem. (Libâneo. 2000).

3.6 - A Avaliação da Aprendizagem na Sexta República do Brasil (1985 aos dias atuais)

A partir de 1985 no Brasil ocorreu uma completa mudança no quadro político e administrativo, com o processo de redemocratização, surgimento de vários partidos políticos, e um reinício da participação popular direta nas questões governamentais brasileira.

O pluripartidarismo possibilitou uma discussão mais ampla das ideias pedagógicas, nas quais grande maioria optou por uma linha mais progressista, visto que a conjuntura mundial forçava especialmente nações em desenvolvimento a uma mudança para comportamentos mais modernos na esfera capitalista, provocando um aperfeiçoamento nas técnicas de produção e consequentes relações parelhas de mercado.

Como descreve Ricci (2003):

A década de 80 do século passado marcou uma vaga de reformas educacionais em todo o mundo. Inicialmente, em virtude da pujança econômica dos países do leste asiático e de significativo investimento na educação de sua população, os projetos voltados para a formação de profissionais mais qualificados para criar e operar com tecnologias sofisticadas ganharam a atenção de inúmeros artigos e ensaios. O vínculo entre novas exigências profissionais e projetos educacionais ganharia projeção em diversas proposições internacionais. (p. 92).

Neste escopo, internamente no aspecto superestrutural, tais adequações às realidades internacionais iniciavam-se pela reformulação constitucional deixando de existir a constituição militar promulgada em 1969, passando a vigorar a conhecida constituição cidadã de 1988, os anos 80 no geral trouxeram de fato no Brasil um status quo se reordenaria na tentativa de bases mais democráticas possíveis em especial no aspecto educacional.

Percebeu-se que constitucionalmente houve uma preocupação com a importância de oferta a toda população brasileira obrigando as esferas governamentais como também as famílias a promoção educacional na perspectiva da humanização, convívio social e

qualificação profissional, através do respeito às diferenças regionais e culturais do Brasil. (Constituição Brasileira. 1988).

Neste bojo constitucional a obrigatoriedade de oferta de ensino público de qualidade a todas as faixas etárias e setores sociais da educação rompe com o modelo político anterior, viu-se como filosofia educacional o modelo construtivista como o mais adequado às propostas de construção de nova forma educacional com o pressuposto da democratização social.

O Brasil inicia os anos 90 com um alto índice de analfabetos, tanto que na Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, ocorrido na Tailândia através da criação de agentes internacionais para gerenciamento financeiro de investimentos com o propósito de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, foi um dos que sofreram mais cobranças no desenvolvimento de ações que revertissem esta triste realidade como afirma Frigotto & Ciavatta (2003):

O Brasil, como um signatário entre aqueles com maior taxa de analfabetismo do mundo como um signatário entre aqueles, foi incitado a desenvolver ações para impulsionar as políticas educacionais ao longo da década, não apenas na escola, mas também na família, na comunidade, nos meios de comunicação, com o monitoramento de fórum consultivo coordenado pela Unesco. (p.98).

A partir deste episódio como signatário o governo Brasileiro obrigou-se no desenvolvimento de meios para garantir os investimentos externos nos quais se subordinou para em curto prazo com o intuito de iniciar uma rápida e urgente modernização na estrutura social e capital humano.

Uma das primeiras ações governamentais se deu pela reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5692/1971, extremamente tecnicista onde priorizava o ensino de segundo grau técnico destinado especificamente à população mais pobre. Em 1996 foi redigida uma nova lei que trouxe novas diretrizes educacionais, Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (2010), com os princípios a seguir:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência
na escola;

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar

a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V – coexistência de instituições públicas e privadas de

ensino;

VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos

oficiais;

VII – valorização do profissional da educação escolar;

VIII – gestão democrática do ensino público, na forma

desta lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX – garantia de padrão de qualidade;

X – valorização da experiência extraescolar; (p.08).

A educação no Brasil por esta lei consolida a democracia, permitindo a ampla comunicação e expressão da cultura do saber em todas as manifestações, um processo de humanização social adequando o ensino as particularidades regionais, uma descentralização administrativa e de gestão dos núcleos escolares, a necessidade da oferta do ensino com um padrão mínimo de qualidade praticada com uma atenção básica de qualificação profissional não desprezando todo o saber comum e cultural dos agentes e sujeitos desta nova educação.

A avaliação da aprendizagem neste momento educacional assume um caráter mais contextualizado, levando sempre em consideração a interdisciplinaridade, ressaltando a relação teórico e prática do currículo disciplinar, observando ainda a transdisciplinaridade visto que se percebeu a necessidade da interação de elementos existentes no todo, resultando em um conhecimento vasto. (Antônio. 2002).

3.6.1 - Os Tipos e Instrumentos da Avaliação da Aprendizagem no Contexto do Ensino Médio Brasileiro.

No contexto da avaliação da aprendizagem relacionando-se com o processo pedagógico Freitas et al. (2014) destacam:

Um dos equívocos dos manuais de dialética é situar a avaliação como uma atividade formal que ocorre ao final do processo de ensino-aprendizagem. Nesta visão linear, primeiro ocorre a aprendizagem e finalmente a verificação da aprendizagem. Se do ponto de vista das aparências é assim que ocorre, do ponto de vista processual, observando-se o interior da sala de aula, esta perspectiva mostra-se incompleta. (p. 14).

A LDB 9394/96 (2010), no capítulo II, seção I, inciso V alínea “b” destaca a característica contínua, cumulativa destacando a observância dos aspectos quálicos sobre os quânticos permitindo uma abertura para aspectos variados bem como formas variadas de referendar a aprendizagem do aluno.

Assim Sant’Anna (2014) explica:

Para que o desenvolvimento do aluno seja avaliado de forma contínua, cumulativa, descritiva e compreensiva, o professor deve organizar intencionalmente diferentes situações de aprendizagem; o que exige um planejamento específico em função do grupo de alunos, do conteúdo, dos grupos operatórios de pensamento, do tempo disponível, do ambiente físico, e do meio circundante. (p. 54).

O formato contínuo e cumulativo de avaliação infere na condição do professor observar, acompanhar e registrar o comportamento do aluno à medida que as atividades forem propostas e submetidas a critérios com objetivos claros, respeitando as diferentes etapas do processo de aprendizagem. No formato avaliativo descritivo e compreensivo ações de apreensão de conteúdo, suas reações diante das dúvidas e dificuldades consequentes de seus agrupamentos operatórios de pensamento e por fim as relações interpessoais devem ser extremamente levadas em consideração pelos professores. (Sant’Anna, 2014).

Hoffmann (2017) esclarece que a avaliação necessita assumir sua função ideal afirmando que:

A avaliação, então, deixará de ser um momento terminal do processo educativo (como ainda é concebida) para se transformar na busca incessante de compreensão das dificuldades do educando e na dinamização de novas oportunidades de conhecimento. (p.28).

Há, ainda, nesta recomendação da LDB 9394/96 (2010), a necessidade da predominância de aspectos qualitativos em relação a aspectos quantitativos, reforçando a valorização da individualidade do aluno na aprendizagem, presumindo-se um sistema de resultados referido a objetivos a resultados referidos a apenas domínio de conteúdo, percebe-se ainda a busca pelo sistema criterial, onde é possível localizar o aluno em seu contexto da aprendizagem. (Medeiros, 1986).

Nesta perspectiva o grande desafio é sempre encontrar o formato ideal, sabendo que diversas teorias, conceitos, definições surgem para resolver esta problemática pertinente no processo educacional, que hoje se encontra ainda isolado apenas como atividade final deste processo.

Freitas et. al (2014) abordam uma tentativa de redimensionar a importância da avaliação não trabalhando na estrutura da linearidade pedagógica, iniciada no planejamento e concluída com a avaliação ao final de todo o processo, estabelece um ciclo intermitente e interdependente entre conteúdo, métodos e os objetivos destes, tornando a avaliação da aprendizagem não mais importante, mas integrante do processo de aprendizagem e como pedagógico em todas as suas fases.

Considerando este repensar avaliativo, Luckesi (apud Freitas et al. 2014) destaca:

O primeiro passo que nos parece fundamental para redimensionar os caminhos da prática da avaliação é a assunção de um posicionamento pedagógico claro e explícito... . Decorrente deste, um segundo ponto fundamental a ser considerado como proposta de ação é a conversão de cada um de nós... para novos rumos da prática educacional. Conversão, aqui, está citada no sentido de conscientização e de prática desta conscientização. (p. 31).

Percebe-se claramente a grande preocupação de avaliadores, neste caso, os professores, quanto à forma mais correta da utilização de instrumentos eficazes capazes de fato avaliar nos âmbitos mais amplos os avaliados, neste caso, os estudantes. (Lüdke e Mediano, 1994).

Assim Gimeno (apud Lüdke e Mediano, 1994) destacando certa influência das concepções pessoais do professor relata que este deve atentar-se para o momento em que define a coleta de dados para serem avaliados, pois estes influenciarão diretamente na construção do conhecimento e aprendizagem dos alunos.

3.6.1.1 - Os Tipos de Avaliação da Aprendizagem no Contexto do Ensino Médio Brasileiro

Freire (1977) comenta:

A avaliação não é o ponto pelo qual A avalia B. É o ato por meio do qual A e B avaliam juntos uma prática, seu desenvolvimento, os obstáculos ou os erros ou os equívocos porventura cometidos. Daí seu caráter dialogal. (p. 26).

O simples ato de avaliar já denota um processo complexo, no qual a aferição fria de uma atribuição numérica ao final ou no contínuo de um processo de aprendizagem pode induzir aos equívocos de mensuração, como também, o excesso de subjetivismo neste processo poderá sugerir uma ausência criterial de mensuração da aprendizagem.

Esta miscelânea de observações e em uma tentativa de esclarecer, Freire (1977) destaca:

Desta forma, muita coisa que antes (durante o tempo de ação) não era percebida, agora aparece de forma destacada diante dos avaliadores. Neste sentido, em lugar de ser um instrumento de fiscalização, a avaliação é a problematização da própria ação. (p. 26).

Como afirma Sarabbi (apud Sant'Anna, 2014):

A avaliação educativa é um processo complexo, que começa com a formulação de objetivos e requer a elaboração de meios para obter

evidências de resultados, interpretação dos resultados para saber em que medida foram os objetivos alcançados e formulação de um juízo de valor. (p. 28).

Enguita (apud Lüdke y Mediano, 1994) aponta vertiginosamente para uma preocupação no meio do professorado a cerca de questionamentos sobre os aspectos: “que avaliar”, “para que avaliar” e “como avaliar” conduzindo a certa obrigatoriedade na discussão de qual tipo de avaliação é mais adequada na tentativa de obtenção mensurável da aprendizagem de seus alunos, tendo consciência que um conceito estabelecido a estes alunos muito mais oculta que revela de fato sua aprendizagem.

Assim, Bloom, Hasting y Madaus (apud Sant’Anna, 2014), destacam a avaliação no processo de aprendizagem a partir do professor e seus contextos:

O crescimento profissional do professor depende de sua habilidade em garantir evidências de avaliação, informações e materiais, a fim de constantemente melhorar seu ensino e a aprendizagem do aluno. Ainda, a avaliação pode servir como meio de controle de qualidade, para assegurar que cada ciclo novo de ensino-aprendizagem alcance resultados tão bons ou melhores que os anteriores. (p. 28).

No escopo da avaliação da aprendizagem em relação ao aluno, Bloom et al. (apud Sant’Anna, 2014) abordam que os dados coletados uma vez avaliados promovem mudanças comportamentais e suas intensidades em relação aos alunos ora avaliados.

Ainda neste aspecto em relação ao ambiente contextual educacional em que a avaliação da aprendizagem se insere Thorndike y Hagen (apud Sant’Anna, 2014) destacam:

A avaliação em educação significar descrever algo em termos de atributos selecionados e julgar o grau de aceitabilidade do que foi descrito. O algo, que deve ser descrito e julgado, pode ser qualquer aspecto educacional, mas é tipicamente: a) um programa escolar, b) um procedimento curricular ou c) o comportamento de um indivíduo ou de um grupo. (p. 28-29).

Em 2014 Sant’Anna classificou os tipos de avaliação objetivando o alcance necessário para melhor condicionar a aferição da aprendizagem, entendo que este processo

necessita não só da ação direta do professor - aluno como do contexto educacional que envolve tal processo, onde estabelece a necessidade da coerência com os objetivos propostos, a cooperação e certa criticidade.

Stufflebeam (apud Vianna, 2000) destaca que os tipos avaliativos estão submetidos às tomadas de decisões e ao que se quer de fato saber, pois conclui que a avaliação estar sempre inserida em um contexto de mudança social contínuo, com isso destaca quatro tipos identificados com a sigla CIPP tais como: “(1) avaliação de contexto; (2) avaliação dos insumos (input); (3) avaliação do processo e, finalmente (4) avaliação do produto”. (p. 103).

3.6.1.1.1 - A Avaliação de Contexto

Freitas et al. (2014) observam:

Deve-se levar em conta que a avaliação não incorpora apenas objetivos escolares, das matérias ensinadas, mas também objetivos ligados à função social da escola no mundo atual, os quais são incorporados na organização do trabalho pedagógico global da escola. Ao enfatizarmos a sala de aula, não devemos esquecer que ela está inserida em um ambiente maior, a escola.

A avaliação de contexto objetiva a formulação de planejamento, no qual o fim maior é a capacitação, visando ter um profissional preparado a ter suas necessidades supridas com seus esforços, com isso este tipo avaliativo caracteriza e classifica a instituição de ensino, a sociedade na qual esta instituição está inserida estabelecendo os objetivos necessários dando-lhes coerência com os conteúdos estabelecidos, caracterizando em fim, o tipo de aluno que acessará esta aprendizagem. Este tipo de avaliação estar indiretamente relacionado com o processo de aprendizagem e diretamente relacionado com a promoção deste processo. (Sant’Anna, 2014).

Stufflebeam (apud Vianna, 2000) aponta o que a avaliação de contexto procura dar respostas aos seguintes questionamentos:

1. Quais as necessidades não concretizadas que existem no contexto e que não são atendidas por uma determinada instituição?

2. Quais os objetivos que devem ser alcançadas para atender a essas necessidades?
3. Quais os objetivos que devem receber apoio específico da comunidade?
4. Qual o conjunto de objetivos com maiores possibilidades de concretização? (p. 106).

Mas diretamente citando avaliação de contexto no perfil educacional, mostra-se a necessidade da formação de espaços reflexivos para a formação de pessoas (alunos) reflexivas, imbuídas de uma percepção mais aguçada de seus sentidos em suas realidades, pois o ambiente de aprendizagem não estar isolado e não estar inerte às transformações sociais, tão pouco reduzido em sala de aula estritamente com o professor. (Freita et al., 2014).

Por isso Levasseur (apud Almeida, 2005), analisando esta integração pedagógica com função diagnóstica, aponta a importância desta avaliação definindo seus objetivos em:

- Revelar o grau de competência de cada aluno
- Orientar o trabalho de cada aluno e da sala de aula em função dos resultados
- Precisar, para cada um, os componentes contidos para descrever a competência: se o aluno teve êxito ou fracassou. (p. 22).

3.6.1.1.2 - A Avaliação de Insumo

No ano de 2014, Sant'Anna destacou o tipo avaliativo de insumos ou estruturação, como objetivo do cumprimento da disponibilidade de meios possíveis de serem utilizados nos programas educacionais, para tal, uma vez as metas estabelecidas, objetivos definidos, estratégias operacionais organizadas, técnicas elaboradas, aperfeiçoamento dos professores, dos responsáveis pela promoção educacional de aprendizagem e demais correlações, dever-se-ia providenciar as condições de realização. Observa-se aqui uma forma metodológica de promoção do processo de aprendizagem aos professores e alunos, não necessariamente de realização do mesmo.

Esta avaliação assumindo função diagnóstica permite com propriedade consolidar de fato se haverá qualidade, onde se baseia diretamente no aspecto físico, estrutural e humano para a promoção educativa, como afirma Bondioli (apud Freitas et al. 2014) objetivando a qualidade:

A qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é uma adequação a um padrão ou normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é a rede educativa... e sobre como deveria ou poderia ser (p. 37).

Stufflebeam (apud Vianna, 2000) assim destaca neste mesmo contexto com o propósito da melhor oferta qualitativa possível quanto ao uso da avaliação dos insumos:

A avaliação dos insumos resulta na especificação de materiais, procedimentos, cronograma de realização, condições materiais, pessoal, orçamento; enfim, oferece todos os elementos necessários à organização dos objetivos. (p. 107).

Freitas et al (2014), relata que a escola involuntariamente tende a ser excludente, resumida em si, desarticulada de seu contexto, até mesmo despreparada funcional e intelectualmente para uma boa oferta de aquisição de aprendizagem, onde neste bojo da avaliação de insumo ou estrutural defende como estratégia a interação e organização dos trabalhos pedagógicos globais da escola com os trabalhos pedagógicos de sala de aula, com vistas a excelência deste processo educacional.

3.6.1.1.3 - A Avaliação de Processo

A avaliação de processo com função formativa objetiva a implementação e acompanhamento das ações promotoras da aprendizagem, através de informações relevantes, decisões acertivas e programadas sob planejamento adequado, é caracterizada em controlar cada etapa de execução, pois por este tipo avaliativo é possível presumir o

desenvolvimento e aperfeiçoamento do currículo norteador para a aprendizagem sistemática, observa ainda possíveis habilidades em estratégias de ações trazendo interpretação de resultados constantes dos planos de avaliação propostos aos alunos. (Sant'Anna, 2014).

Levasseur (apud Almeida, 2005), denomina esta avaliação em “avalição-balanço” que segundo ela:

Constituem ferramentas de comando do sistema avaliativo para contribuir com as decisões dos responsáveis pela política avaliativa. Essas avaliações permitem perceber a realidade mediante uma regulamentação da política avaliativa. Elas permitem conhecer os fatores sobre os quais o sistema educativo poderia agir (objetivos, conteúdos, estruturas...) para melhorar o resultado dos alunos. (p. 24).

Stufflebeam (apud Vianna, 2000) exalta este tipo avaliativo afirmando que:

A avaliação de processo, além de permitir o aprimoramento do programa de avaliação, possibilita, também, o registro de informações úteis para análises posteriores do programa em desenvolvimento ou de futuros programas. (p. 107).

É um tipo avaliativo mais direcionado ao processo avaliativo da aprendizagem em si, onde o aluno sob conduta direta do professor, age de acordo com o programa definido com normas pré-concebidas e planejadas pelo sistema de ensino, possui um caráter funcional formativo e diagnóstico do processo de aprendizagem com vistas a aperfeiçoar os resultados deste.

Sousa y Steffnen (apud Sousa, 2005) relatam a importância deste tipo avaliativo: “Percebemos que, no decorrer desse processo contínuo de avaliar, os alunos vão se apropriando do seu progresso e administrando suas dificuldades, burilando suas produções pessoais e de grupo”. (p. 67).

Bloom (apud Sant'Anna, 2014) explica que neste tipo de avaliação de processo, o que o torna eficiente é sua ação que se estabelece durante o ensino, dado ao dinamismo elevado, por isso a condição de continuidade é pertinente, por ser um momento direto e particular dos sujeitos da aprendizagem, aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores

aparecem como medida de interpretação. Assumindo certa função diagnóstica, possibilita além de correções curriculares, reflexão a cerca da instrumentação adequada para obtenção de medidas e interpretações da aprendizagem dos alunos.

Bartolomeis (apud Sousa, 1994), neste mesmo contexto avaliativo aborda a característica funcional medial, entendendo que esta se define de forma contínua, como já abordado anteriormente, condicionada rigorosamente com o processo da aprendizagem durante temporalidade definida, com isso é possível sempre à adequação baseada na atualização constante deste processo.

3.6.1.1.4 - A Avaliação de Produto

Nesta perspectiva avaliativa foca-se o resultado de todo processo de ensino objetivando quais consequências repercutiram no aprendizado, o que foi correspondido aos objetivos e metas previamente planejadas.

Sant'Anna (2014) estabelece alguns padrões para avaliação do produto no âmbito da aprendizagem:

- 1) A avaliação é objetiva e compreensiva;
- 2) Mede e interpreta os resultados;
- 3) Fornece contribuição efetiva ao desenvolvimento pessoal e social;
- 4) Usa padrões previamente estabelecidos, para comparar os resultados obtidos;
- 5) Relaciona resultados com os objetivos, bem como com a política educacional vigente;
- 6) Aponta os desvios que possam prejudicar a eficiência do produto desejado;
- 7) Abre perspectivas para, em tempo, consertar os aspectos falhos;

- 8) Fornece critérios para identificação do desenvolvimento de habilidades fundamentais, de conhecimentos gerais ou específicos e de modificação positiva de atitudes. (p. 42).

Stufflebeam (apud Vianna, 2000) assim classifica: “A avaliação do produto, em síntese, determina a discrepâncias entre o pretendido e o real, e analisa os fatores determinantes dessa diferença”. (p. 108).

Adotando uma característica funcional somativa, a avaliação do produto adquire um perfil classificatório quando se utiliza da comparação de padrões estabelecidos quando se obtém os resultados, quando é possível por ela criar critérios conclusivos no transcurso do processo da aprendizagem identificar as habilidades adquiridas, os conhecimentos específicos e gerais e as mudanças de atitudes. (Sant’Anna, 2014).

3.6.1.2 - Instrumentos de Avaliação no Contexto do Ensino Médio Brasileiro

Para que ocorra a aplicação dos variados tipos avaliativos, torna-se necessário o instrumento adequado a ser utilizado com o fim específico da obtenção do melhor resultado desejado, de forma mais justa possível, do contexto da aprendizagem.

Como orienta a LDB 9394/96 (2010), a cerca da sobreposição de elementos qualitativos em relação aos quantitativos, condiciona os professores a um aperfeiçoamento destes instrumentos, haja vista que o entendimento das constituições do ser humano, em todos seus âmbitos, são complexas.

Luckesi (2011) assim aconselha:

Ter ciência de que, por meio dos instrumentos de avaliação da aprendizagem, estamos solicitando ao educando que manifeste a sua intimidade (seu modo de aprender, sua aprendizagem, sua capacidade de racionar, de poetizar, de criar estórias, seu modo de entender e de viver etc.). Não podemos, pois, aproveitar sua manifestação para “tomar posse” dele. Temos de respeitar essa sua intimidade e cuidar dela com carinho, utilizando-a como suporte de diagnóstico, da troca dialógica e da possível

reorientação da aprendizagem tendo em vista o desenvolvimento do educando. (p. 210).

Percebe-se nesta configuração não necessariamente a simples obtenção mensurável de uma nota específica, na tentativa de julgar o aluno, dando-lhe um limite máximo de aprendizagem, porém almeja-se a análise contextual e conjuntural deste, levando-o ao incentivo contínuo no crescimento pessoal e intelectual educacional.

Luckesi (2014) aborda:

Nesse contexto, a primeira e fundamental distorção presente nas notas escolares tem a ver com a transformação indevida de “qualidade em quantidade”, o que indica que se toma “qualidade” como se fosse “quantidade”, no entanto, epistemologicamente, “qualidade é qualidade” e “quantidade é quantidade”. Dois fenômenos distintos que se dão à cognição de formas distintas, como também atuam de formas distintas. (p. 20).

Nesta perspectiva discursiva de sobreposição de aspectos qualitativos sobre os quantitativos valem-se muito se as formas nas quais a aprendizagem oferecida aos alunos metodologicamente foram adequadas e especialmente, se as formas de avaliação foram adequadas para o julgamento desta aprendizagem, pois os instrumentos utilizados para de fato terem eficiência e eficácia necessitam seguir etapas definidas de acordo com os objetivos desta aprendizagem. (Luckesi, 2014).

Almeida y Franco (2011) elencaram algumas etapas instrumentais para a aplicação de uma avaliação da aprendizagem visando esta eficiência e eficácia:

Etapa 1: Definir os objetivos da aprendizagem;

Etapa 2: Estabelecer as metas intermediárias;

Etapa 3: Compartilhar material de apoio;

Etapa 4: Definir datas e instrumentos;

Etapa 5: Preparar os alunos para a análise dos resultados;

Etapa 6: Preparar a devolutiva. (p. 37-39).

Os objetivos que o professor estabelecerá definirá que instrumento será adequado para avaliar o aluno, onde a transparência neste processo do professor para com o aluno é necessária, pois os motivará através da valorização de suas produções.

O percurso para a conquista dos objetivos precisa sempre ser revisto e observado e se de fato o caminho está coerente com o previsto. As metas intermediárias tomam importância neste intervalo permitindo ao aluno processualmente construir sua aprendizagem, onde possíveis falhas possam ser detectadas e corrigidas a tempo.

A escolha de um bom instrumento avaliativo está diretamente relacionado ao que se tem disponível para tal, esta etapa constitui-se como o condicionante no planejamento dos objetivos e no estabelecimento das metas intermediárias.

No processo avaliativo a clareza das atividades bem como o diálogo entre professor e aluno é essencial para a harmonização da aprendizagem, com isso uma vez estabelecido os objetivos, o percurso das etapas, os materiais disponíveis, cumpre-se definir o cronograma de realização destes instrumentos, pois o importante é a preparação sempre do aluno dentro do contexto da aprendizagem.

As etapas de análise bem como devolutiva dos resultados constituem-se em um momento crítico depois da instrumentalização e do tipo de avaliação aplicada, dado a levar a condicionante da aferição pura e simples da aprendizagem do aluno, o professor nesta etapa toma mais uma responsabilidade referente à saber lidar com o insucesso de seu aluno relacionado ao objetivo traçado não atingido, é uma etapa, que psicologicamente estes insucessos, devem ser respostas para melhoramentos e aperfeiçoamentos do aluno.

Em 1990, Lemos definiu que os instrumentos teriam características próprias e particulares respeitando a objetividade, a execução corente com o tempo especificado, bem como as formas de correção, definiu ainda a intransigência com relação ao poder de validade, qualidade e funcionalidade ao servirem de pressupostos avaliativos.

Um único instrumento dificilmente possibilitará retratar fidedignamente por todos os tipos de avaliação da aprendizagem o desenvolvimento pessoal, intelectual, cognitivo e cultural do aluno, porém sua variedade e tipos específicos aliados aos objetivos previamente planejados permitiram com segurança favorecer a obtenção dos resultados previstos por parte do professor em relação ao aluno.

A instrumentalização assume grande importância neste cenário, uma aplicação adequada exprimirá fidedignamente o propósito de avaliação estabelecido, Sant'Anna (2014), aponta como instrumentos:

- Conselho de classe;
- Pré-teste;
- Autoavaliação;
- Avaliação Cooperativa;
- Observação;
- Inquirição;
- Relatório.

3.6.1.2.1 - Conselho de Classe

Como afirma Sant'Anna (2014):

É uma atividade que reúne um grupo de professores da mesma série, visando em conjunto chegar a um conhecimento mais sistemático da turma, bem como acompanhar e avaliar cada aluno individualmente, através de reuniões periódicas. (p. 87).

Neste tipo de instrumento da avaliação ocorre a denotação de uma estratégia macro do contexto escolar, que subsequentemente refletirá no debate da condição da avaliação da aprendizagem.

A função diagnóstica deste instrumento adéqua-se com o tipo avaliativo de contexto, quando assume função de inicialmente reunir os responsáveis diretos e indiretos pelo processo de aprendizagem, discutindo as formas de elaboração do calendário letivo, formulação de objetivos e metas, planos de intervenção, localização funcional do ambiente escolar e programas avaliativos.

Este instrumento como função formativa supre a necessidade da avaliação de processo, através das amplas discussões, das análises individuais dos alunos permitindo identificar seus avanços ou não no contexto da aprendizagem, qualificando as ações necessárias para cada particularidade.

Como função somativa sendo utilizada na avaliação de produto, torna o processo da aprendizagem transparente, pois conduz o aluno após a conclusão de todo planejamento previsto de aprendizagem a dimensioná-lo indicando quais iniciativas devem seguir para consolidação de suas ações, ainda utilizando na avaliação de insumo leva os professores e demais construtores do saber a refletirem nos resultados outrora planejados.

O conselho de classe torna-se importante dada à sua metodologia voltada para a necessidade da integração de todos os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, pois traz um poder conscientizador definindo o papel do aluno em relação ao meio no qual estar inserido, como também a função de grande importância do professor nesta conjuntura, permitindo e tornando a avaliação mais dinâmica, compreensiva e humana. (Sant'Anna, 2014).

Dai Hoffmann (2017) destaca a necessidade neste âmbito da instrumentação avaliativa uma característica construtivista, sociointeracionista, conscientizadora dialógica definindo o aluno e o professor participativos críticos no contexto social e político na sociedade e conseqüentemente na escola.

3.6.1.2.2 - Pré-Teste

No ano de 2014, Sant'Anna assim destacou: “O pré-teste visa, também, averiguar os pré-requisitos dos alunos para o planejamento de uma nova unidade de trabalho”. (p. 93).

Como instrumento de função diagnóstica é utilizado na avaliação de contexto possibilitando obter uma visão detalhada do aluno a cerca de conhecimentos aprendidos de acordo com suas aplicações e propósitos, seja de conteúdos curriculares ou experiências informais.

Para Hoffmann (2017):

Toda e qualquer tarefa realizada deve ter intencionalidade básica a investigação. O teste é fundamentalmente um instrumento de questionamento sobre as percepções de mundo, avanços ou incompreensões dos alunos. Exige do professor uma tarefa séria de interpretação: por que meu aluno respondeu desta forma? Por que não respondeu? O que entendeu ou deixou de entender? Como posso ajuda-lo? (p.74).

Lemos (1990), concorda em relação a este instrumento destacando a fundamentação coerente no que se quer de fato obter como resultado evitando que sejam relatadas informações externas ao que se quer extrair por este, aborda ainda a capacidade deste instrumento de obter informações cognitivas no que se refere a valores, conhecimento, desempenho e atitudes.

Pela flexibilidade deste instrumento avaliativo permite-se ser executado como função somativa na avaliação de produto, haja vista que com o empenho do professor, sua aplicação, e em especial no final do processo de aprendizagem, comparações podem ser feitas no intuito de observar qual evolução alcançaram os alunos. (Sant'Anna, 2014).

Nesta função da avaliação da aprendizagem, seus resultados encorajam os alunos a organizarem suas ideias com coesão suficiente conduzindo-os ao desenvolvimento de habilidades necessárias a resolutividade em relação aos entraves da aprendizagem, ou seja, localiza-os intelectualmente no contexto a ser aprendido. (Lemos, 1990).

Porém Hoffmann (2017) alerta a transformação deste instrumento para a função simplista dos testes tornado a avaliação ingênua, reduzindo-a apenas a um termômetro, mas ressalva que este instrumento avaliativo pode e deve conter características de acompanhamento, ação e reflexão das ações do aluno, alertando ainda para a possibilidade de falhas que estão sujeitos como de incoerências na sua execução e aplicação.

3.6.1.2.3 - Autoavaliação

A instrumentação da avaliação da forma autoavaliativa objetiva o desenvolvimento do aluno a despertar para sua própria condição de analista de si mesmo, reavaliando suas aptidões, comportamentos, fraquezas, habilidades e tudo que pode ser referido como ações e processos de construção no meio no qual vive. (Sant'Anna, 2014).

Assim opina Freire (1979):

A educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isso leva à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém.

Por outro lado, a busca deve ser algo e deve traduzir-se em ser mais: é uma busca permanente de “si mesmo”. (p. 27-28).

Freire (1987) destacava o formato educacional e avaliador, estático, reduzido em si mesmo sem uma instrumentalização autoavaliativa que levasse o aluno a pensar e repensar-se, caracterizando um processo educacional bancário:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é de receberem os depósitos, guarda-los e arquiva-los. (p. 66).

A LDB 9394/96 (2010), destacando função da educação no Brasil, cita indiretamente esta instrumentação:

TITULO I

DA EDUCAÇÃO

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (p. 7).

Aplicada à avaliação de processo com função formativa é capaz de direcionar o aluno a uma constante condição de apreciação de seu habitat quer seja em aspectos científicos ou não, tornando o processo de aprendizagem mais significativo, induz a

necessidade de aquisição de responsabilidade na execução deste processo, formando em fim pessoas críticas em suas conjunturas.

Lima (apud Boas, 2017) destaca este instrumento formativo da avaliação da aprendizagem, contrapondo-se a mera formalidade avaliativa tradicional somativa, assim estabelecendo:

Devolver um trabalho ou qualquer produção ao estudante sem que ele seja incentivado à autoavaliação reforçará ainda mais o poder já consagrado à nota e à aprovação/reprovação, sem compromisso com a aprendizagem.

Acreditamos que se faz formativo o procedimento quando, de início, se aprecia o trabalho do estudante ou sua produção, apontando o que de positivo conseguiu realizar (potencialidades) para, em seguida, apontar o que ainda precisa ser revisto e/ou melhorado (fragilidades). (p. 174).

Alves (2013), coincidindo com a ideia de Lima (apud Boas, 2017) descreve a função da autoavaliação:

Não devem ser pontuadas ou receber menções. Elas existem para promover a aprendizagem. Servem para o aluno aprender a se organizar melhor, perceber a importância das metas para chegar aos objetivos, reconhecer estratégias e recursos adequados, planejar e replanejar ações, automatizar-se e perceber quais foram as suas aprendizagens. (p. 87).

Este instrumento avaliativo com paradigma emancipador sob a reflexão de Saul (2010) permite um fortalecimento das relações democráticas no âmbito do convívio coletivo, como também a inserção da prática da autonomia, com vistas a iluminar o caminho das transformações.

Hoffmann (2017) chama a atenção para a valorização deste instrumento avaliativo destacando a possibilidade do erro construtivo que pode ser inserido de forma até mesmo involuntário pelo professor e pela ação do aluno. Por isso destaca: “Isso significa considerar que o conhecimento produzido pelo educando, num dado momento de sua experiência de vida, é um conhecimento em processo de superação”. (p.86).

Lima (apud Boas, 2017) alerta que: “Em escolas que valorizam a reprovação e a punição certamente terão dificuldades de conviver com a autoavaliação, comprometida com a lógica da conquista das aprendizagens por todos os estudantes.” (p. 174).

3.6.1.2.4 - Avaliação Cooperativa

Em 2014, segundo Sant’Anna, a instrumentação pela avaliação cooperativa define-se por seu objetivo de estabelecer a cooperatividade, a discussão em grupo com vistas ao desenvolvimento das habilidades mentais dos alunos no processo de aprendizagem, ainda permite ao progressivo fortalecimento das relações democráticas e sociais comunitárias.

Esta instrumentação avaliativa é utilizada na avaliação de processo com função formativa, pois no transcurso do processo o professor consegue perceber os comportamentos de seus alunos em situações heterogêneas.

Nesta perspectiva este instrumento favorece ao aluno individualmente ou em grupo a descoberta de sua capacidade colaborativa, de seu valor produtivo no exercício da comunidade escolar e a fundamentação das reais funções sociais da escolar pelo princípio solidário. (Sant’Anna, 2014).

Hoffmann (2018) reforça esta afirmativa destacando a importância deste instrumento avaliativo construtivista medial afirmando que:

Os trabalhos em grupo são “gatilhos” para a reflexão de cada aluno, para o desenvolvimento do conhecimento em sua perspectiva de compreensão, oportunidades de defender pontos de vista espontâneos, a expressão de suas vivências

Em 2011, Almeida y Franco destacaram que a instrumentação da avaliação cooperativa estimula os alunos a confrontar seus pontos de vistas permitindo um aperfeiçoamento cognitivo dado o intercâmbio de ideias geradas pelas comparações e confrontações com realidades distintas no grupo de aprendizagem.

Por ser um instrumento sistemático exige-se muito da participação do professor, através de aguçado acompanhamento, pois além da preocupação em levar o aluno ao

domínio do conteúdo, torna-se também importante o alcance dos objetivos educacionais, no qual as mudanças de comportamento e atitudes são também levadas em consideração processo de ensino e aprendizagem submetidos posteriormente à avaliação.

Neste instrumento avaliativo percebem-se claramente as características mediadoras onde a ação, movimento, reciprocidade intelectual, provocação e encorajamento recíproco entre os sujeitos da educação os encoraja na organização do saber coordenando seus pontos de vistas, trocando ideias, organizando-as e transformando-as em aprendizagem. (Hoffmann, 2017).

Assim Hoffmann (2017) opina: “A avaliação, nesta perspectiva, deverá encaminhar-se a um processo dialógico e cooperativo, por meio do qual educandos e professores aprendem sobre si mesmos no ato próprio da avaliação”. (p.54).

3.6.1.2.5 - Observação

Este instrumento é utilizado para avaliar a aprendizagem dos alunos nos campos cognitivos, afetivos e psicomotor, pois permite o acompanhamento por parte do professor nas dimensões mentais, quanto percebe a apreensão de conhecimentos, comportamentos e concretização de aspectos inter-relacionais, como também na dimensão técnica mensurando e descrevendo os resultados obtidos por este instrumento. (Sant’Anna, 2014).

A observação é utilizada na avaliação de processo com função avaliativa formativa quando o professor deseja interpretar um fenômeno e constatar um fato, contribuindo para sua análise final no processo de ensino-aprendizagem. A concepção mais humana do processo avaliativo, fruto da própria produção humana em seu contexto, não poderia deixar de ser aproveitada nesta concepção de mensuração de resultados do conhecimento.

Há uma grande necessidade de fugir a realidade da aprendizagem como algo fixo, previamente acabado, pronto para consumo, Hoffmann (2018) aponta a importância deste instrumento avaliativo segundo uma posição mediadora do professor, orientando-o a perceber pela observação ação produtiva de seus alunos mesmo que objetivamente estes não consigam chegar aos objetivos da aprendizagem traçados:

Na concepção mediadora, é preciso ultrapassar a sistemática tradicional de buscar os absolutamente certos e errados em relação às tarefas dos alunos e atribuir significados ao que se observa, valorizando ideias, dando importância a suas dificuldades, sugerindo-lhe prestar atenção nas próprias respostas. O respeito e valorização de cada tarefa favorecem a expressão de crenças verdadeiramente espontâneas. (p. 85).

Lemos (1990), concomitante a este contexto, afirma que a observação como instrumento da avaliação da aprendizagem objetiva-se na obtenção de resultados a partir das reações emocionais comportamentais humanas, para tanto classifica este instrumento em dois aspectos como lista de verificação quando estas reações são observadas de forma não frequentes e sim pontuais no que se deseja avaliar, como também o aspecto da grelha de análises quando o observador (professor) objetiva avaliar a frequência destas reações comportamentais de seus alunos em atividades.

Freire (1979) assim destacou:

O homem está no mundo e com o mundo. Se apenas estivesse no mundo não haveria transcendência nem se objetivaria a si mesmo. Mas como pode objetivar-se, pode também distinguir-se entre um eu e um não-eu.

Isto o torna capaz de relacionar-se; de sair de si; de projetar-se nos outros; de transcender. Pode distinguir órbitas existenciais distintas de si mesmo. (p. 30).

Ao avaliar o aluno por este instrumento o professor comporta-se de forma participada quando interage no processo detectando os detalhes que precisa, ou comporta-se de forma não participada observando o evento a ser avaliado apenas como espectador. As formas comportamentais do professor dependerão dos objetivos propostos em relação a seus alunos, vale ressaltar ainda que durante a aplicação observacional a quantidade de grupos de alunos ou a forma individual resultará em informações diferenciadas dadas ao método de controle correspondentemente aplicado. (Medeiros y Silva, 2013).

Prescott (apud Sant'Anna, 2014) aponta objetivos através da observação:

- 1) Indicar o lugar e a situação na qual a ação ocorre (setting);

- 2) Descrever as ações do aluno, as reações de outras pessoas envolvidas e a resposta do aluno a estas ações;
- 3) Indicar o que é dito ao aluno e pelo aluno durante a ação;
- 4) Acrescentar pistas do estado de ânimo (mood), gestos, qualidade da voz e expressões faciais que dão significado de como o aluno se sente. Não interpretação de seus sentimentos, mas oferecer condições ao leitor para julgar o que ocorreu;
- 5) A descrição deve ser suficientemente extensa para cobrir o episódio. A ação não é deixada incompleta e inacabada. (p. 105).

Percebe-se, portanto, que o instrumento da observação não é meramente uma ação de auto reflexão sem parâmetros, completamente subjetiva dos fatos, sem valor científico, para tanto que uma rigorosa técnica de coletas de dados e documentação através de registros (fatos observados), fichas de observação (referenciais a serem observados), registros de ocorrência (descrição operacional) e anedotários (fatos incomuns, mas significantes) são utilizadas. (Sant'Anna, 2014).

3.6.1.2.6 – Inquirição

A inquirição como instrumento avaliativo baseia-se na obtenção de resultados através de questionários e entrevistas objetivos e específicos acerca do que se pretende avaliar, por este instrumento um comportamento dialogado é preponderante entre o professor e o aluno. (Sant'Anna, 2014).

Concordando com este aspecto a cerca da inquirição como instrumento avaliativo, Lemos (1990) afirma: “Utiliza-se para obter informações sobre as opiniões e apreciações dos alunos, de modo a poder avaliar o nível de desenvolvimento de determinados valores e atitudes”. (p.34).

A inquirição normalmente tem seu uso instrumental na avaliação de processo com função formativa e ou de produto com função somativa ao ser necessário saber quando determinado projeto avaliativo estar sendo percebido ou se o mesmo atingiu seus anseios

na aprendizagem do aluno, dando liberdade de acordo com o que se pretender saber de forma anônima ou não a expressão dos reais sentimentos, conseqüentemente resultados mais fidedignos a realidade.

Assim é possível observar as características entre questionário e entrevista de acordo com Sant'Anna (2014):

Questionários

- Num menor espaço de tempo, um maior número de pessoas pode participar;
- Podem ser respondidos na ausência do solicitante;
- Podem ser enviados pelo correio;
- As informações obtidas por escrito permitem maior liberdade para as respostas, evitando interferências de terceiros;
- O anonimato oferece maior liberdade para as respostas

Entrevistas

- Possibilitam a obtenção de dados de natureza complexa e afetiva;
- Podem ser aplicados a qualquer pessoa;
- Permite verificar as reações da pessoa;
- Propiciam aceitação através do diálogo. (p. 115).

Nesta perspectiva das características dos questionários e entrevistas aludem-se ainda o valor do auto-conceito, das atitudes e apreciações de aspectos objetivos como também dos subjetivos, pois as informações mais reais possíveis coletadas dos alunos para os professores permitirão uma maior segurança na avaliação da aprendizagem. (Lemos, 1990).

3.6.1.2.7 – Relatórios

Os relatórios adquirem importância quando informam, fornecem resultados, apontam experiências com o fim de levar à reflexão os educadores, produtores do saber e do conhecer, a sempre estar reavaliando suas ações no processo de ensino e aprendizagem de seus alunos, não devem servir de meras descrições protocolares cumpridoras apenas de obrigações estabelecidas por algum sistema de ensino.

Hoffmann (2018) concorda a cerca do instrumento avaliativo do relatório em relação à ação do professor para com seus alunos:

Relatórios de avaliação devem expressar seus avanços, conquistas e descobertas, bem como relatar o processo vivido em sua evolução, em seu desenvolvimento, dirigindo-se aos encaminhamentos dos professores e às ações coletivas dos profissionais que participam do processo. (p. 132).

Para que o instrumento do relatório de fato sirva para análise de aprendizagem de forma pleno, Hoffmann (2018) qualifica que: “Em todos os níveis de ensino, esse acompanhamento exige o aprofundamento teórico dos professores em teorias do conhecimento, de desenvolvimento, bem como o aprofundamento teórico de disciplinas específicas”. (p. 132).

Este instrumento avaliativo uma vez aplicado contribuirá na construção de um verdadeiro relato social e histórico da passagem daquele aluno pelo ambiente de aprendizagem, apontando suas ações autônomas provocadas pelas ações pedagógicas, suas iniciativas diretas na construção de ideias, de conhecimentos, suas reações de um modo geral em um determinado período durante o processo de aprendizagem.

Assim Freire (apud Hoffmann, 2018) apresenta uma reflexão:

O ato de conhecer é permanente? Então está implícito o conhecimento como ato social e que esse educador faz história. Não existe sujeito do conhecimento sem apropriação de história. É o registro que historiciza o processo para a conquista do produto histórico. Possibilita também a apropriação e socialização do conhecimento e a construção da memória, como história desse processo. (p. 117).

Os instrumentos relatorias são aplicados nas avaliações de contexto e insumo com função diagnóstica ao serem consultados antecipadamente, com vistas às ações planejadas baseadas em resultados anteriores, aplicados em avaliações de processo com função formativa quando são frutos de resultados de acompanhamentos cumulativos e contínuos da aprendizagem, como também aplicados na avaliação de produto como função somativa, onde por este é possível classificar o aluno em seu contexto de aprendizagem. (Sant'Anna, 2014).

4. ENSINO MÉDIO BRASILEIRO EM CONTEXTO

Na composição do sistema de educação básica do Brasil o ensino médio ocupa a última etapa de formação integral do estudante brasileiro com prerrogativa de assegurar-lhe acesso aos demais graus de formação em especial o ensino superior. Como assim define a LDB 9394/96 (Brasil, 2010) capítulo I, art. 21, pelo seguinte inciso: “I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio”. (p. 19 – 20).

O aluno percorrerá todo este caminho através de um ensino regular ou especial obrigatoriamente para adquirir uma sistematização de ensino através de uma pluralidade de disciplinas, cargas horárias específicas, nas unidades de ensino público ou privados no Brasil.

Compondo a educação básica como já citado o ensino médio brasileiro colabora para a formação cidadã do estudante dando-lhe meios para o seu progresso profissional, progressão intelectual e oportunidade de conceber de forma holística e propedêutica o meio no qual estar inserido. (Brasil, 2010).

4.1 - Contexto da Historicidade do Ensino Médio Brasileiro

O contexto educacional brasileiro em toda sua história passou por adaptações seguindo sempre a proposta política, a vocação econômica e os interesses de classes dominantes que sempre conduziram o país, principalmente após a proclamação da república no final do século XIX.

Uma das grandes características da educação brasileira sempre foi seletivização de quem poderia acessá-la, normalmente voltada para uma classe social mais abastada, atrelada à burguesia, com o objetivo de aquisição de níveis educacionais e profissões mais importantes e lucrativas.

A sistematização, organização, a plena e ampla oferta sempre formam os entraves mais agudos da história educacional brasileira, situações estas que por muito tempo perpetuaram os altos índices de analfabetismo e segregação cultural, ainda dificultando o

processo de desenvolvimento econômico do país com um grande número de mão de obra desqualificada ou mal qualificada para o trabalho. (Romanelli, 2014).

Nos anos 1930 de certa forma foram iniciadas a sistematização, organização e estabelecimento da oferta da educação pelo país, especialmente com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, através de vários decretos já que ainda não existia previsão de criação de uma lei de diretrizes educacionais no Brasil, onde através do decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931 estabeleceram-se o ensino secundário composto dos ciclos fundamental ginásial e o complementar equivalente ao ensino médio. (Pimenta y Gonçalves, 1992).

Em 1992, Pimenta y Gonçalves caracterizaram o ciclo complementar no qual possuía duração de 2 anos com o objetivo de encaminhar os alunos matriculados a cursos superiores, possuía ainda um caráter enciclopédico, com propósito de formação plena do ser humano capaz de ocupar funções profissionais, desenvolver atitudes e comportamentos autônomos, bem como formar competências convenientes e seguras.

A partir dos anos 1940 a educação brasileira foi conduzida pelo então ministro Gustavo Capanema, onde ainda permanecia sem uma lei de diretriz educacional ampla que abrangesse todo o território nacional, porém foram criadas leis orgânicas do ensino objetivando ampliar a organização do sistema educacional e reformar os antigos decretos educacionais anteriores.

Pimenta y Gonçalves (1992) citam o decreto – lei 4244 de 9 de abril de 1942, que cria a lei orgânica do ensino secundário, no qual reformou o decreto anterior nº 19.890 de 18 de abril de 1931, com isso o ensino secundário continua com o ciclo ginásial porém o ensino complementar (ensino médio) dá lugar ao colegial, equivalente ao ensino médio atual, agora de duração de 3 anos subdividido em clássico e científico, voltados para preparação para acesso a curso superiores bem como formação do bom cidadão brasileiro.

Ghiraldelli Jr. (1991) citando a ideologia do então ministro da educação e saúde pública, Capanema, assim caracteriza o ciclo colegial da educação secundária:

Preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos

homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo. (p. 86).

A mudança na estrutura do ensino secundário brasileiro decorreu da própria estrutura social, econômica e política do país que passava por um processo de urbanização crescente exigindo uma grande necessidade de mão de obra para o mercado de trabalho, redução do analfabetismo e uma melhor instrução educacional de níveis superiores.

Dadas estas mudanças conjunturais no Brasil, novas leis orgânicas foram decretadas entre os anos 1942 e 1946 seguindo a formatação da educação secundária, porém seguindo as necessidades e a vocação econômicas assim dispostas: lei 4073 de 30/01/1942 do ensino industrial, lei 6141 de 28/12/1943 do ensino comercial, lei 8530 de 02/01/1946 do ensino normal e a lei 9613 de 20/08/1946. (Pimenta y Gonçalves, 1992).

Os segundos ciclos de 3 anos de duração, equivalentes ao ensino médio atual brasileiro, destes ensinos possuíam uma particularidade, uma vez o aluno ingressando nestes não teriam possibilidades de escolhas de cursos superiores que não fossem da respectiva área, eram caracterizados como eminentemente técnicos, daí o segundo ciclo da educação industrial formavam técnicos com possibilidade de acesso ao ensino superior técnico; o segundo ciclo da educação comercial formava o técnico em comércio, propaganda, administração, contabilidade e secretariado dando acesso às escolas técnicas de comércio; o segundo ciclo da educação normal formava professores regentes para o ensino primário e o administrador escolar dando acesso ao ensino superior na faculdade de filosofia e o segundo ciclo da educação agrícola que formavam agrotécnicos dando acesso às escolas agrotécnicas. (Ghiraldelli Jr., 1991).

Entre os anos 1947 e 1961 no Brasil várias correntes discutiram um aperfeiçoamento de todo o sistema educacional, com o desejo de um padrão mais uniforme de ação, com acesso mais equânime e mais universalizada possível através de uma lei de diretriz educacional que possibilitaria uma sólida organização.

Com a lei 4024 de 20 de dezembro de 1961 em vigor, embora defasada já para sua época dada as exigências e necessidades sociais e econômicas da época, de fato a educação brasileira sofreu uma ampla reforma e organização abrangendo os níveis de ensino, formação de professores, gestão e administração escolar, formação de avaliação, divisão de

implementação de recursos para a manutenção e oferta de ensino, bem como a obrigatoriedade social na promoção e manutenção educação.

Na LDB 4024/61, a então antiga educação secundária passou a ser denominada de grau médio mantendo os ciclos ginásial e colegial com as formações técnicas na mesma base das leis orgânicas de criação de cada ensino com as mesmas prerrogativas e possibilidades de acesso a graus maiores de estudos. (Brasil, 2010).

Com a mudança governamental imposta pelos militares no Brasil a partir de 1964 novas mudanças foram encaminhadas na estrutura educacional com o objetivo de suprir as necessidades deste perfil ideológico político, bem como das necessidades econômicas internas em que no país evoluía.

Por conta dos acordos internacionais principalmente com os Estados Unidos da América, que viam o Brasil como um território propício para investimentos financeiros, a educação passou a sofrer novas mudanças aproximadamente 4 anos após a instituição da primeira lei de diretrizes educacionais, LDB 4024/61, pois pela nova conjuntura em que o país internamente assistia, fazia-se urgente uma adequação de todo o sistema educacional, fortalecendo a melhor formação e qualificação para o mercado de trabalho, uma formação humana priorizando o serviço a pátria.

Neste escopo de mudanças e alinhamento com o modo de vida americano o Ministério da Educação e Cultura brasileiro estabeleceu um acordo com a Agencia de Desenvolvimento Internacional com sigla AID, o MEC – USAID, um acordo de cooperação financeira e de assessoramento, com isso surgiu a reforma do ensino universitário superior em 1968 e a ampla reforma do sistema de ensino com a lei de diretrizes educacionais nº 5692 de agosto de 1971, a LDB 5692/71. (Romanelli, 2014).

A educação primária e secundária com seus dois ciclos ginásial e colegial, científico e profissional deram lugar para o ensino de 1º grau grande de 8 anos com 8 séries e ao ensino de 2º grau profissionalizante (equivalente ao ensino médio atualmente) com 3 séries em três anos respectivamente.

O então ensino de 2º grau manteve-se com seu viés profissionalizante, voltado para atender às demandas das indústrias que necessitavam de uma enorme mão de obra barata,

que neste período histórico, grande parte saía da escola pública, com um ensino precário e destinado à população mais pobre do Brasil.

De acordo com Pimenta y Gonçalves (1994) a LDB 5692/71 não foi capaz de assegurar uma educação pública universal a todo cidadão brasileiro, mesmo com a previsão legal, como destaca o capítulo VI, arts. 42 ao 63, com isso o ensino de 2º grau profissionalizante passava por um sucateamento crescente, dada às grandes necessidades de investimentos em estrutura física adequada, manutenção de profissionais docentes e aperfeiçoamento de metodologias, que por conta do alto custo e complexidade curricular não era nem ofertado pela iniciativa particular e privada de educação.

Continuava portando o 2º grau (ensino médio da época) não preparatório para o ensino superior, relegando a população que o acessa-se a apenas destinar-se a formação técnica, enciclopédica e ao máximo um bom cidadão brasileiro civilmente formado, com bons costumes e pronto a servir ao crescimento, desenvolvimento e manutenção da soberania de sua pátria.

Com a modernização do parque industrial brasileiro, forçada pela alta competitividade do capitalismo da época, eclosão de novas empresas que concorriam com o mesmo produto com novas qualidades, a valorização de maior produção em menor tempo, e principalmente uma maior exigência de mão de obra mais qualificada, o ensino de 2º grau com característica profissionalizante pela lei 7.044/82, passou a não mais ser obrigatório, abrindo assim a possibilidade de escolha da população em optar por um ensino propedêutico científico preparatório para o ensino superior.

Com o fim do período ditatorial no Brasil a partir dos anos de 1985, ocorreu um período de redemocratização social, uma grande organização da sociedade civil em associações, sindicatos, grêmios e outras formas afins que posteriormente auxiliaram a construção de uma nova constituição brasileira que pela primeira vez na história do país contou com a participação ampla da sociedade através de seus representantes constituintes.

Com a promulgação da constituição brasileira de 1988 a educação passa a ser um direito individual do cidadão onde o Estado em todos os seus níveis tornou-se obrigado a assegurar de forma universal, plena e igual. (Tácito, 2012).

A partir dos anos 1990 o Brasil passou por novas fases e transformações em todos os seus cenários principalmente no que se refere ao fortalecimento da democracia, solidificação das funções sociais das instituições públicas, melhorias das ofertas dos serviços e desenvolvimento gradativo de políticas públicas, trazendo assim uma melhor qualificação profissional para suprir tais necessidades.

O sistema educacional e de ensino então necessitou urgentemente passa por um revolução, organização e modernização que pudesse se assemelhar às grandes potências do mundo, priorizando não só os aspectos curriculares, enciclopédico, científico como também a formação integral do ser, com princípios mais humanistas, sociointerativistas, cognitivas valorizando ainda a permanência do estudante na escola e sua socialização.

Com isso, após longos anos de debates e reflexões em 20 de dezembro de 1996 foi decretada a lei nº 9394 originando a última e atual lei de diretrizes educacionais, onde remodelou os níveis da educação e os níveis de ensino. O ensino médio passou a compor o nível da educação básica de 3 anos e 3 séries com opções profissionalizantes e científico com acesso amplo ao nível superior de ensino. (Martins, 2002).

Ao contrário de outros tempos e previsões de leis educacionais anteriores, o ensino médio brasileiro passou a obter mais atenção do poder público e permitindo um maior acesso a população inclusive mais pobre do país, pois a grande intenção é que esta população fosse mais bem preparada para a continuidade e prosseguimento a seus estudos. (Brasil, 2010).

4.2 - Contexto da Função Social do Ensino Médio no Brasil nos Dias Atuais à Base da LDB 9394/96

Compondo a educação básica brasileira, o ensino médio na LDB 9394/96 no art. 27, através de sua distribuição curricular traz cinco funções tais como dispostas nos seguintes incisos (Brasil, 2010):

- I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II – consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

III – orientação para o trabalho;

IV – promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais. (p. 25).

Observa-se um perfil intencional da educação e do ensino médio não necessariamente voltado apenas ao interesse técnico, científico e profissional do ensino; influenciado por várias correntes cognitivas, construcionistas e sociointerativista valores do bom convívio passaram a ser essenciais no ambiente educacional visando inclusive à consolidação das bases democráticas brasileira.

Neste perfil da função social do ensino médio no âmbito da educação básica brasileira, destaca-se a importância dada à integração e unificação do país visando diminuir a disparidade de oferta educacional e acesso a este ensino, incluindo de forma especial as zonas rurais que historicamente sempre estiveram à margem das políticas públicas seja por falta de infraestrutura, seja por ausência do serviço de qualidade ao rurícola brasileiro. (Romanelli, 2014).

A LDB 9394/96 no art. 28 determina um tratamento especial à oferta educacional básica para a população rural, onde o ensino médio como componente deste nível, obrigatoriamente deverá adequar-se às condições regionais e à vida rural nas disposições curriculares, metodológicas, cronológicas e vocacionais. (Brasil, 2010).

Por esta normativa legal patrocina-se uma maior permanência do rurícola em sua região, preservando seus costumes e cultura diminuindo sensivelmente o êxodo rural, diminuindo os altos índices de analfabetismo em todos os seus tipos, aperfeiçoa a mão de obra local rural e permite ainda a universalização da oferta educacional com o ensino médio especialmente.

No art. 35 da LDB 9394/96 traz um função social preparatória para os prosseguimentos dos estudos pelos estudantes, além de possibilitar de forma básica através da consolidação dos conhecimentos do ensino fundamental adquiridos ao longo dos 8 anos, tem função social ainda de dá uma preparação básica para o educando acessar o mercado

de trabalho sem uma certa necessidade de outros níveis educacionais e ainda de contribuir para a formação ética, autonomia e pensamento crítico intelectual. (Brasil, 2010).

Em 2008 no foi acrescida na LDB 9394/96 a lei nº 11. 741 de 16 de julho, ampliando a função social do ensino médio permitindo que este sem renunciar aos seus princípios anteriores, possibilitasse a formação técnica profissional. O contexto brasileiro neste período favorecia o desenvolvimento econômico, o país passava por surto no desenvolvimento dos serviços básicos impulsionados pelo crescimento da construção civil, indústria automobilística e de tecnologias, necessitando assim de uma mão de obra profissional imediata para exercício funcional sem necessidade de um ensino de nível superior, contudo mais técnico possível, resalvando que a opção pelo ensino médio técnico em seu princípio legal não impunha obrigatoriedade na política educacional e na política do sistema do ensino médio, apenas ofertar esta opção. (Brasil, 2010).

O ensino médio brasileiro assume grandes prerrogativas na construção econômica e social do país apegando-se aos fundamentos norteadores da melhor civilidade possível, afastando-se de filosofias meramente tradicionais que desconsideravam a individualidade dos educando, filosofias meramente tecnicistas que só levavam em consideração certo adestramento estudantil vendo-os apenas como potenciais forças de trabalho.

5. ASPECTOS METODOLÓGICOS

5.1 - Problema e Objetivos

O problema do estudo foi: Qual a relação entre o perfil acadêmico dos professores da Unidade Escolar Governador Pedro Freitas com as estratégias utilizadas na avaliação de seus alunos de ensino médio?

O objetivo geral foi determinar a relação entre o perfil acadêmico dos professores da Unidade Escolar Governador Pedro Freitas com as estratégias utilizadas na avaliação de seus alunos de ensino médio.

Como objetivos específicos estabeleceram-se os seguintes:

- 1- Descrever o perfil acadêmico e de formação inicial e continuada dos professores
- 2- Averiguar o conhecimento dos professores sobre avaliação da aprendizagem
- 3- Identificar os tipos, métodos e dinâmicas de avaliação da aprendizagem utilizadas pelo professor;
- 4- Conferir as áreas pessoais e acadêmicas de avaliação que os professores incluem na avaliação da aprendizagem de seus alunos;
- 5- Verificar a percepção dos professores quanto à atividade de avaliação da aprendizagem que utilizam com seus alunos.

5.2 - Variáveis ou Conceitos do Estudo

- **Formação docente:** Refere-se como o momento no qual o professor inicia e dá continuidade à sua formação e profissionalização para o exercício otimizado de excelência de suas atividades. (Perrenoud, 2002).

- **Avaliação da aprendizagem:** Define-se como momento reservado para o docente estabelecer formas e tipos de instrumentos na intenção de estabelecer com seus alunos prioridades de aprendizagens. (Saul, 2010).

- **Estratégia docente:** Aqui se define como conhecimentos, saberes, habilidades e competências utilizados pelos docentes que mobilizam e dinamizam em sala de aula com seus discentes. (Tardif, 2014).

5.3 - Unidades de Análise, População e Amostra

A unidade de análise é a utilização da avaliação pelo professor. Assim sendo, a população do estudo é o professor. Participam também do estudo, que no caso são informantes sobre a atuação do professor nas avaliações desses alunos.

Assim Aranda (2018) destaca:

Entendemos por população o conjunto de elementos (sujeitos, objetos, entidades abstratas, etc.), finito ou infinito, definido por uma ou mais características, que participam todos os elementos que o compõem, e só eles. Por outra parte, a amostra é uma parte representativa da população que permite generalizar os resultados de uma investigação. (p. 80).

Para tanto a população deste projeto é composta de 47 sujeitos ou unidade de análise definidos em 45 professores, 1 diretor e 1 coordenador pedagógico de ensino médio da educação básica brasileira na Unidade Escolar Governador Pedro Freitas localizada no município de Jose de Freitas - Piauí – Brasil.

Adotou-se amostra não probabilística, pois como define Sampieri et al. (2013): “a escolha dos elementos não depende da probabilidade, mas de causas relacionadas com as características da pesquisa de quem faz a amostra”. (p. 195).

O número da população dos sujeitos em sua totalidade, correspondeu aos convidados, espontaneamente os 47 sujeitos, dos quais 44 destes sujeitos participaram formando assim a unidade de análise, como o número de sujeitos foi menor que 100, não

foram utilizadas amostras, considerando assim toda a população, como orienta Cardona (apud Aranda, 2018).

5.4 - Desenho, Tipo e Enfoque da Investigação

Kauak, Manhães y Medeiros (2010) assim definem:

A metodologia é a explicação minuciosa, detalhada, rigorosa e exata de toda ação desenvolvida no método (caminho) do trabalho de pesquisa. É a explicação do tipo de pesquisa, do instrumental utilizado (questionário, entrevista), do tempo previsto, da equipe de pesquisadores e da divisão do trabalho, das formas de tabulação e tratamento dos dados, enfim, de tudo aquilo que se utilizou no trabalho de pesquisa. (p. 53).

A pesquisa adotou concepção ou desenho não experimental, como assim definem Sampieri, Collado y Lucio, (2013): “não fazemos variar de forma intencional as variáveis independentes para ver seu efeito em outras variáveis. O que fazemos na pesquisa não experimental é observar fenômenos da maneira como ocorrem em seu contexto social, para depois analisá-los. (p. 168).

O desenho não experimental escolhido foi de concepção transversal descritivo, pois o objetivo foi retratar a realidade no momento da coleta de dados e somente descrevê-los, sem, contudo intervir na realidade do momento. (Sampieri et al, 2013).

O alcance da pesquisa foi do tipo descritivo, pois como definem Sampieri et al (2013) e Aranda (2018) busca especificar as propriedades, as características e os perfis de pessoas, grupos, comunidades, processos, ou qualquer outro fenômeno que se submeta a uma análise.

O enfoque de uma pesquisa como citam Sampieri et al (2013) é caracterizado pelo processo que é empregado, no qual deriva várias correntes tais como o empirismo, o materialismo dialético, o positivismo, a fenomenologia, o estruturalismo, todas em busca do conhecimento e comprometidas em sempre trazer à tona os resultados obtidos.

Adotou-se nesta pesquisa o enfoque qualitativo, pois a intenção foi compreender a perspectiva do sujeito ou unidade de análise, imergir em suas experiências, observar

como os mesmos percebem sua realidade, na qual tem como base uma perspectiva indutiva valorizando a visão holística do pesquisador onde respeita a naturalidade dos acontecimentos. (Sampieri et al, 2013).

Na perspectiva do enfoque qualitativo esta pesquisa baseou-se no paradigma do estudo de caso, onde em 2012 Álvares y San Fabián (apud, Aranda 2018) descreveram que por este, é possível descrever contextualmente o objeto de estudo, estudar de forma holística a realidade pesquisada, trazer uma concepção heurística de compreensão para o leitor, permitir analisar dados contemporâneos condicionando o pesquisador a maior dedicação em sua pesquisa, enriquecer a investigação pela necessidade de incorporação de múltiplas fontes de dados e por fim exigir do pesquisador uma análise indutiva preocupando-se em descrever minuciosamente todos os processos da investigação.

5.5 - Local da Pesquisa

A investigação do perfil acadêmico dos professores da Unidade Escolar Governador Pedro Freitas e sua relação com as estratégias de avaliação de seus alunos de ensino médio ocorreram no Estado do Piauí exatamente no município de José de Freitas.

Considerando o pioneirismo da oferta do ensino médio, somente esta unidade escolar foi pesquisada, a Unidade Escolar Governador Pedro Freitas que se situa no Brasil, região Nordeste, no estado do Piauí, no município de José de Freitas.

O estado do Piauí é o décimo primeiro em extensão territorial com 251.529,1 Km², ocupando 2,95% do territorial brasileiro e 16,16% do território nordestino sendo o terceiro maior em extensão nesta região do Brasil. (Rodrigues, 2005).

Rodrigues (2005) destaca que dos nove estados que formam a região nordeste brasileira o Piauí limita-se com quatro estados e mais um estado da região norte, destacando Tocantins, Maranhão, Ceará, Pernambuco e Bahia, permitindo assim uma possibilidade de relações sociais e econômicas com grande parte do nordeste, porém é o estado com menor litoral em relação aos demais estados com litoral do Brasil, desfavorecendo o desenvolvimento comercial por portos.

Historicamente o Piauí em tempos remotos foi povoado por indígenas, nos quais sofreram uma intensa dizimação a partir do século XVII com o povoamento iniciado pelos europeus portugueses, em meados do século XVIII praticamente não havia mais a população indígena no território. (Rodrigues, 2005).

Rodrigues (2005) descreve que o nome do atual estado do Piauí, de origem indígena, passou por várias nomenclaturas, sendo primitivamente chamado de Piagui, posteriormente Piagoi e somente após sua independência oficialmente passou a ter o atual. Esta nomenclatura foi dada a abundância de um peixe de nome Piau que em fusão com a língua indígena tupi, recebeu esta homenagem.

Como quase todo estado do nordeste brasileiro a colonização e formação do estado piauiense deu-se pela prática da criação bovina, ovina e caprina, por grandes fazendas de domínio de poucos latifundiários que as recebiam do governo nacional da época como doação.

Acompanhando o processo de independência do Brasil e posteriormente proclamação da república brasileira, o Piauí tornou-se estado da federação brasileira com governo republicano em 26 de dezembro de 1889. (Rodrigues, 2005).

A estimativa populacional do estado piauiense é de 3.219.257, com uma densidade demográfica de 12,40 hab/Km², é um dos estados brasileiros com menor renda per capita em média R\$ 750,00, ocupando apenas a vigésima quarta posição, com um dos menores índices de desenvolvimento humano do país de 0.646, é caracterizada como uma população de baixa renda, onde grande parte da economia é baseada nos serviços terciários e na produção do setor primário na criação do gado bovino e caprino; extrativismo da cera da carnaúba e pesca. (IBGE, 2017).

De acordo com o IBGE (2017) no âmbito educacional o estado do Piauí ocupa a 15^a posição em matrículas de ensino médio público estadual em relação aos demais estados brasileiros com aproximadamente 119.936 matrículas, 12^a posição no mesmo nível de ensino na esfera federal com 5.827 matrículas e 17^a posição em matrículas na esfera privada com 15.256 matrículas.

O município de José Freitas está localizado no território de desenvolvimento piauiense conhecido como “entre rios” e da região integrada da “grande Teresina”, com

uma extensão territorial de 1.538,21 Km² e uma população estimada em 37.085 habitantes, ocupando a 12^a colocação entre os 224 municípios que formam o estado do Piauí. (CEPRO, 2012).

Acompanhando o processo de formação do estado do Piauí, a cidade de José de Freitas formou-se a partir de grandes fazendas de gado bovino e caprino e por forte apelo à cultura religiosa. Originou-se como Fazenda Boa Esperança, mudando de nomenclatura para Livramento dada à criação da paróquia católica denominada Nossa Senhora do Livramento no final do século XIX, pela lei provincial n.º 873 de 20 de julho de 1874, posteriormente transformada em vila com o mesmo nome da paróquia pela lei provincial n.º 945 de 23 de maio de 1878 e oficialmente instalada no dia 7 de abril do mesmo, tornou-se cidade pela lei provincial n.º 1088 de 7 de julho de 1924 vindo a adotar o nome de José de Freitas através do decreto 1186 de 18 de março de 1931 em homenagem ao principal morador histórico que dedicou intenso trabalho pela vila do Livramento. (Carvalho, 1994).

Destaca-se como uma das menores rendas do estado do Piauí ocupando a 135^a posição apenas 7,6% empregadas formalmente, onde aproximadamente 51% da população possui uma renda per capita de até $\frac{1}{2}$ salário mínimo, onde grande parte dos recursos financeiros são oriundos de repasses governamentais correspondendo a aproximadamente a 86% das receitas municipais, as demais fontes de recursos são originários dos serviços do setor primário com destaque a agricultura e pecuária; setor terciário pelos serviços e comércio. (IBGE, 2017).

No âmbito educacional de acordo com o IBGE (2017) a cidade de José de Freitas possui 5 escolas públicas estaduais de ensino médio, 1836 matrículas distribuídas nestas, aproximadamente 98% da oferta do ensino médio é dada pela rede pública estadual de educação, onde grande número de alunos e alunas ao concluírem o ensino médio sempre recorrem a uma distância de 38 km da capital Teresina na busca de melhor qualificação em especial o ensino superior.

Delimitação da Pesquisa

A dissertação possui o objetivo de descrever a relação do perfil acadêmico dos professores da Unidade Escolar Governador Pedro Freitas com as estratégias de avaliação da aprendizagem de seus alunos de ensino médio

Como explanado a pesquisa foi realizada na Unidade Escolar Governador Pedro Freitas.

A história da Unidade Escolar Governador Pedro Freitas teve início com a necessidade da população do município de José de Freitas, da existência de uma escola de ensino secundário, já que à época havia apenas escolas de ensino primário.

A escola inicia suas atividades em 5 de fevereiro de 1976, com duas turmas de ensino secundário, sem prédio próprio, funcionando inicialmente no Ginásio Moderno Antônio Freitas, sob a denominação de 2º Grau, logo em seguida passa a funcionar, no ano de 1977 no Grupo Escolar Padre Sampaio e no ano de 1978, na Unidade Escolar Senhor Carvalho.

No ano de 1980, por ocasião da visita do então Governador do Estado, Dr. Lucídio Portela, houve manifestação de populares, exigindo a construção de um prédio próprio para abrigar a escola de ensino secundário. Na ocasião, o governador assinou um documento dando garantias à população da construção do prédio.

A construção durou um período de aproximadamente, três anos e no período de 23 a 25 de maio de 1983, foi inaugurada a Unidade Escolar Governador Pedro Freitas, com a finalidade de atender ao alunado de 2º grau, atual ensino médio, permanecendo com esta finalidade até o ano de 2012. A partir de 2013, a escola passa a fazer também atendimento ao alunado do Ensino Fundamental, nos anos finais, em decorrência do processo de municipalização de algumas escolas estaduais, situadas no município e alunos oriundos da EJA, em nível médio.

No ano de 2017, a instituição passa a atender somente o Ensino Médio na modalidade regular da 1ª a 3ª séries.

A unidade Escolar Governador Pedro Freitas, está localizada à Avenida Governador Lucídio Portela, Nº346, bairro Matadouro, em José de Freitas /PI. A unidade de ensino faz atendimento Ensino Médio, na modalidade Regular, com funcionamento nos turnos matutino e vespertino, de segunda à sexta-feira, e em sábados previstos no calendário escolar para atividades letivas. A instituição atende à comunidade local, das zonas urbana e rural, entretanto, sua maior clientela é advinda de comunidades rurais, característica, que a torna bastante peculiar.

A unidade está localizada em área periférica, onde há altos índices de violência e necessidades de infraestrutura e saneamento. Situada em uma avenida não pavimentada, sem rede de esgotos e mal iluminada.

Em seu entorno, há a localização do Hospital Municipal, de um Posto de Policiamento Ostensivo, um posto de atendimento do INSS, do DETRAN – PI, dois conjuntos habitacionais.

Praticamente, não há condições de trabalho, a não ser nos órgãos públicos e no comércio da área central do município. Já a economia local é proveniente basicamente de pequenos comércios instalados nas próprias residências.

5.6 – Técnicas e Instrumentos de Coleta de Dados

De acordo com Carmargo, Hernandez y González (2014): “é um procedimento utilizado na investigação social, para uma coleta de dados, ou dar diagnóstico no tratamento de um problema social” (p.35).

Dado ao enfoque qualitativo que esta pesquisa adotou, optou-se pelo questionário semiestruturado, pois foram incluídas perguntas onde o questionado poderia optar por alternativa de resposta além das propostas estruturadas pelo questionador, (Aranda, 2018).

Outro instrumento utilizado foi a entrevista qualitativa por possuir uma característica mais íntima, flexível e aberta conforme descreveu King y Horrocks, apud Sampieri et al. (2013).

Baseado na opinião de Grinnell y Unrau apud Sampieri et al. (2013), descrevendo os tipos de entrevista, corroborando com o paradigma de estudo de caso da pesquisa, escolheu-se a entrevista semiestruturada por se basear em um roteiro de assuntos, perguntas e proposições no qual o entrevistador tem a possibilidade e liberdade de interagir e sobre as perguntas estruturas e realizar novas perguntas com a finalidade de esclarecer maiores dúvidas e colher informações mais precisas em relação ao fato estudado.

Sampieri et al. (2013) assim contextualiza coleta de dados: “acontece nos ambientes naturais e cotidianos dos participantes ou unidades de análise”. (p. 417). Assim procurou-

se de forma concisa recolher informações, otimizando os dados úteis com o intuito de atingir os objetivos elencados, respeitando a liberdade e os limites dos participantes convidados.

A construção dos instrumentos de coleta de dados, questionário semiestruturado e entrevista semiestruturada, foram construídos observando o problema da pesquisa, o objetivo geral, os objetivos específicos e as variáveis. Nos quais na segunda semana do mês de julho de 2018 as guias operacionais dos mesmos foram conclusas e por determinação do orientador, solicitado que procedesse com a validação, como orienta Sampieri et al. (2013): “validade de forma geral, se refere ao grau em que um instrumento realmente mensura a variável que pretende mensurar”. (p. 219).

Optou-se pela validação de conteúdo com juízo de especialistas, nos quais analisaram fazendo recomendações e sugestões acerca dos conteúdos das perguntas para que as mesmas de fato pudessem medir os elementos representativos. (Aranda, 2018).

Com isso os instrumentos foram validados por três doutores de nacionalidade brasileira utilizando os critério clareza e coerência de cada pergunta relacionando às propostas de respostas, aos objetivos específicos, às variáveis da pesquisa bem como aos sujeitos convidados a responderem.

Após a validação pelos especialistas dos instrumentos de coleta de dados mergulhou-se no campo de pesquisa do dia 8 de agosto de 2018 ao dia 12 setembro de 2018, onde neste período de forma concomitante foi aplicado o questionário semiestruturado aos professores e coordenador pedagógico da Unidade Escolar Pedro Freitas e a entrevista semiestruturada ao diretor desta unidade de ensino, permitindo assim testar a confiabilidade através da técnica da triangulação de dados. Pois como orienta Aranda (2018): “Esta permitirá usar diversas fontes de dados em lugar de confiar só em uma via de observação”. (p. 305).

5.7 - Técnicas de Análise de Dados

Esta fase da pesquisa é mencionada por Best, apud Lakatos y Marconi (2003) assim: “representa a aplicação lógica dedutiva e indutiva do processo de investigação” (p.167). Com isso importa entender que os dados coletados têm por finalidade trazer

respostas à pesquisa proposta, pois permitirá e proporcionará o acesso como fonte de outras novas pesquisas correlacionais ou mesmo a mera obtenção de informações sobre a temática.

Para Lakatos y Marconi (2003), pela análise o pesquisador se permite atingir ou não sua expectativa acerca do que projetou como estudo, onde para se chegar a estas conclusões recorre à interpretação dos dados obtidos, pois é o momento no qual utilizará de toda sua capacidade intelectual para decifrar o significado de cada dado colhido e consequentemente vincula-lo ao que de fato se propõem em sua pesquisa.

Pelo enfoque qualitativo de alcance descritivo com paradigma de estudo de caso desta pesquisa priorizou-se a valorização dos significados dos resultados derivados do problema proposto, dos objetivos e das variáveis, trazendo uma minuciosa descrição objetivando enriquecer de detalhes todas as informações. (Sampieri et al., 2010).

Dado ao desenho não experimental transversal descritivo o processo de análise dos dados priorizou o entendimento e a consciência do momento que foram colhidos, trazendo uma vigilância ao pesquisador na intenção de evitar qualquer interferência nesta coleta e que a interpretação destes dados não fosse contaminada com qualquer concepção pessoal deste pesquisador. (Lakatos y Marconi, 2003).

Com isso após o recolhimento dos questionários semiestruturados respondidos pelos docentes participantes, da Unidade Escolar Governador Pedro Freitas, analisou-se e seguidamente classificou-se o número de dados de acordo com os temas de cada pergunta subordinada aos objetivos específicos, a posterior interpretação destes dados deu-se através de gráficos informativos na intenção de melhor visualizar as tendências destes dados permitindo otimizar sua descrição relacionando-os aos objetivos específicos propostos, como orienta Lakatos y Marconi (2003).

Ao receber a entrevista semiestruturada respondida pelo (a) diretor (a) da Unidade Escolar Governador Pedro Freitas a análise dos dados ocorreu organizando-se os assuntos por eixo temático e por assunto. Para a interpretação destes dados, fundamentou-se na fidelidade do seu contexto no que pensou o entrevistado na intenção de que não se perdessem informações de extrema importância em relação os dados informados. (Aranda, 2018).

6. RESULTADOS OBTIDOS

Priorizou-se a postura do pesquisador, norteado pelo problema proposto e objetivo da pesquisa, respeitando a descrição fiel dos dados condicionando-os ao enfoque, ao alcance, ao desenho bem como ao paradigma desta.

Como cita Goldenberg (2004):

É o ponto em que se exige muita sensibilidade para que se aproveite o máximo possível dos dados coletados e da teoria estudada. Esta capacidade de articular teoria e dados empíricos é uma das maiores riquezas do cientista. Ele tem um olhar preparado para analisar cada dado coletado em relação a um corpo de conhecimento acumulado por outros estudiosos. Ele pode aproveitar pequenos detalhes que passariam despercebidos por uma pessoa sem este preparo. Quanto mais bem - formado e informado for o pesquisador, maior a riqueza de suas análises. (p. 93).

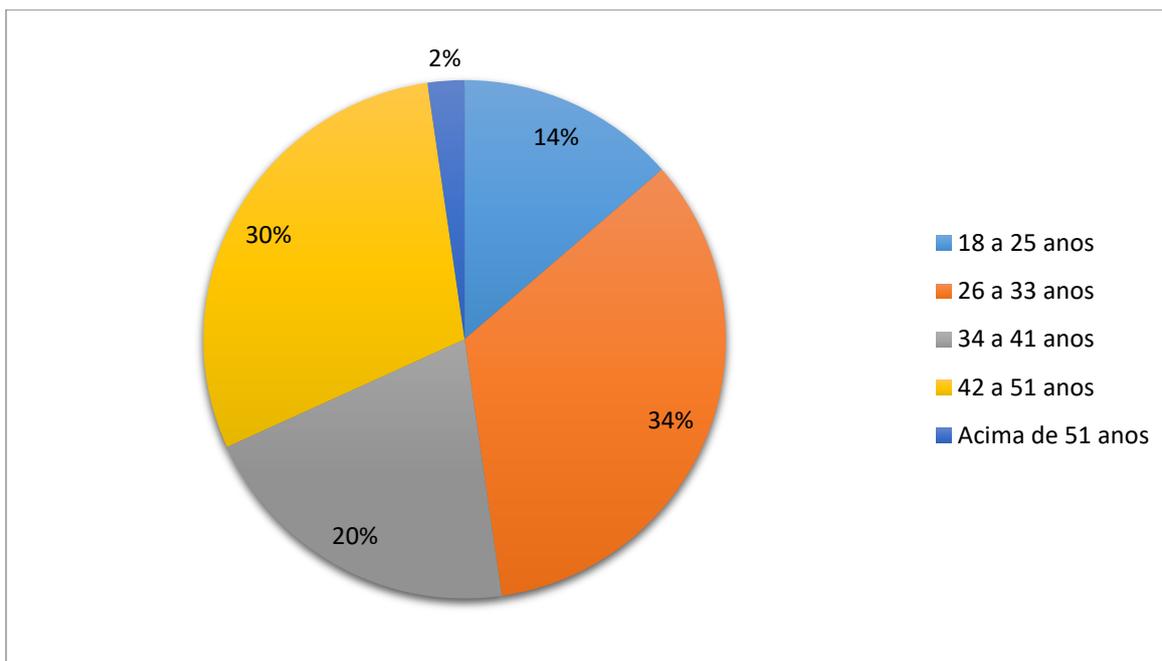
6.1 - Questionário Semiestruturado Aplicado aos Professores

6.1.1 – Variável Formação Docente

6.1.1.1 - Perfil acadêmico e de formação inicial e continuada dos professores

Gráfico 1 – Faixa etária dos professores

Por este gráfico foi possível descrever o perfil da faixa etária dos professores da Unidade Escolar Governador Pedro Freitas



FONTE: Autoria Própria

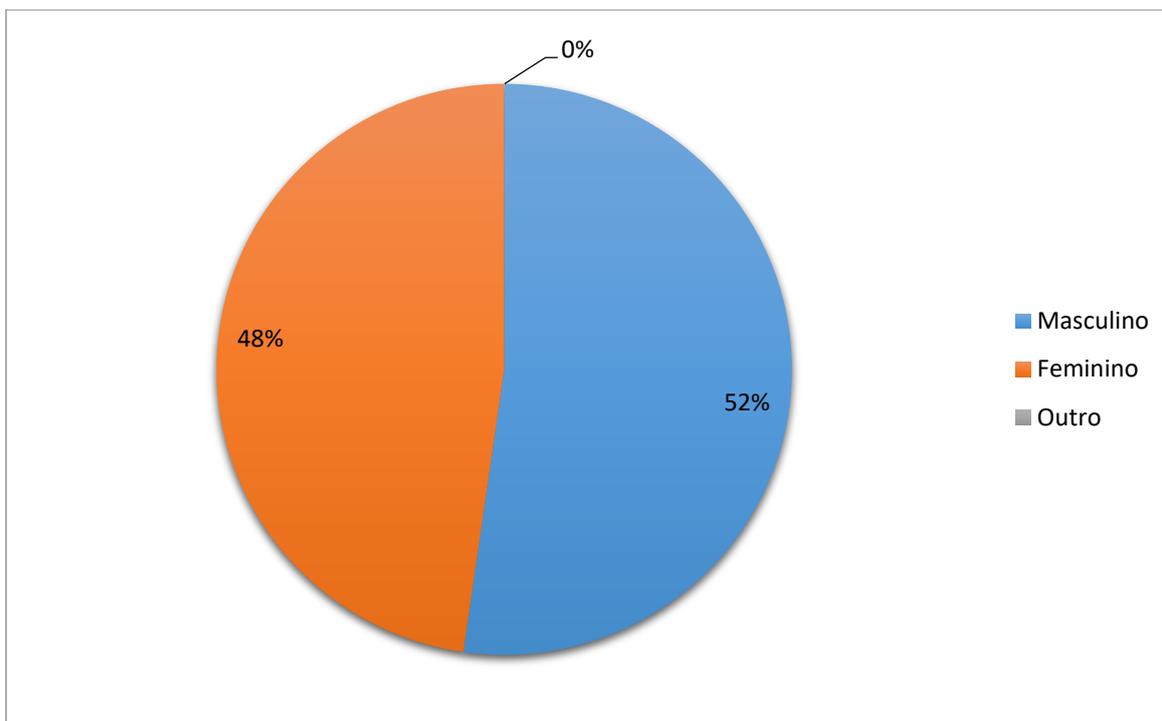
Dos professores participantes, 34% respondeu pertencer à faixa etária dos 26 a 33 anos, 30% respondeu pertencer à faixa etária dos 42 a 51 anos, 20% respondeu pertencer à faixa etária dos 34 a 41 anos, 14% respondeu pertencer à faixa etária dos 18 a 25 anos e 2% respondeu pertencer a faixa etária acima de 51 anos de idade.

A composição da faixa etária permite perceber fatores tais como condicionamento físico, psicológico, emocional dentre outros relacionados a saúde dos docentes, assim como permite que a unidade de ensino se planeje quanto a processos de licenças e aposentadorias, ainda é possível por este dado estimar a possibilidade que os docentes têm no que se refere a formação continuada aperfeiçoando seu perfil profissional.

Nesta unidade de ensino é possível descrever que a maioria dos professores possui um perfil profissional com faixa etária média entre 26 e 51 anos, reduzindo a possibilidade de problemas de cunho de saúde, de situações funcionais adversas, e com um grande potencial de realizarem formação continuada diante de suas formações iniciais qualificando-os e otimizando suas práticas.

Gráfico 2 - Gênero pertence dos professores.

Por este gráfico é possível descreve o perfil da distribuição do gênero dos professores da Unidade escolar Governador Pedro Freitas.



FONTE: Autorial Própria

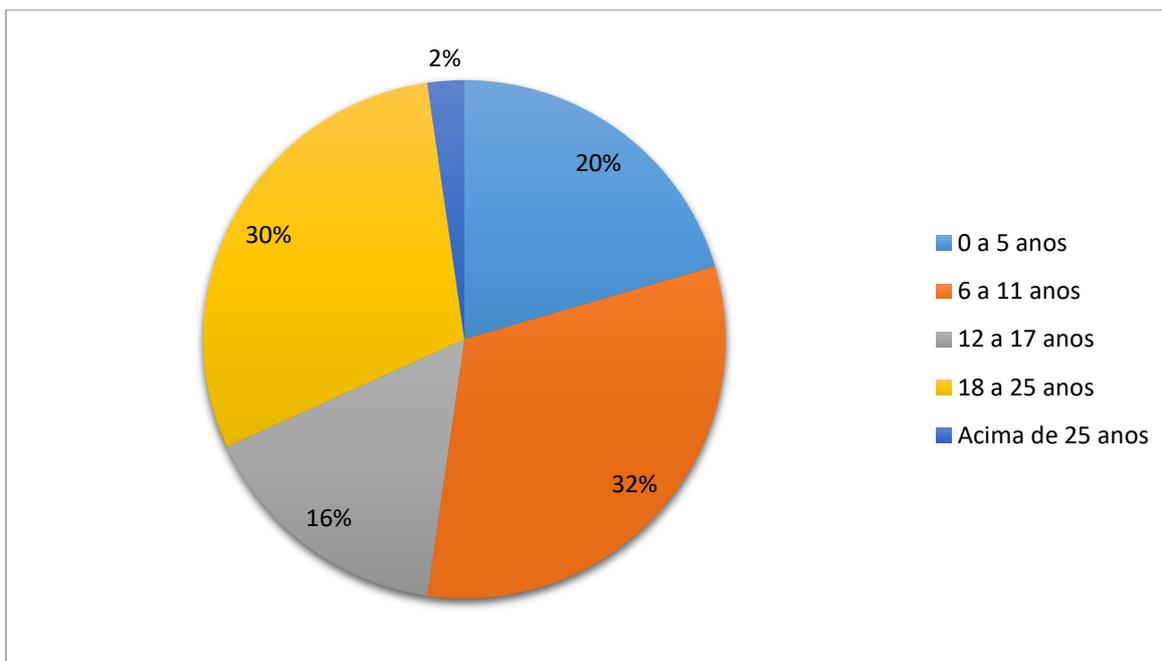
Dos professores participantes, 52% respondeu pertencer ao gênero masculino, 48% respondeu pertencer ao gênero feminino, nenhum participante declarou pertencer a outro gênero.

A identificação de gênero atualmente é importante por permitir o desenvolvimento de ações que objetivem a participação igualitária nas atividades, o acesso aos mesmos direitos e criação de mecanismo de preservação de direitos individuais.

Nesta unidade de ensino, descreve-se um perfil profissional de equilíbrio na distribuição do gênero na ocupação da função docente, caracterizando assim um espaço equânime em decisões, nos quais fatores culturais são bem equilibrados, como também a condução das atividades docentes é realizada sem extremos tendenciosos.

Gráfico 3 - Tempo de serviço na função de professor

Por este gráfico é possível descrever o perfil do tempo do exercício profissional dos professores da Unidade Escolar Governador Pedro Freitas.



FONTE: Autoria Própria

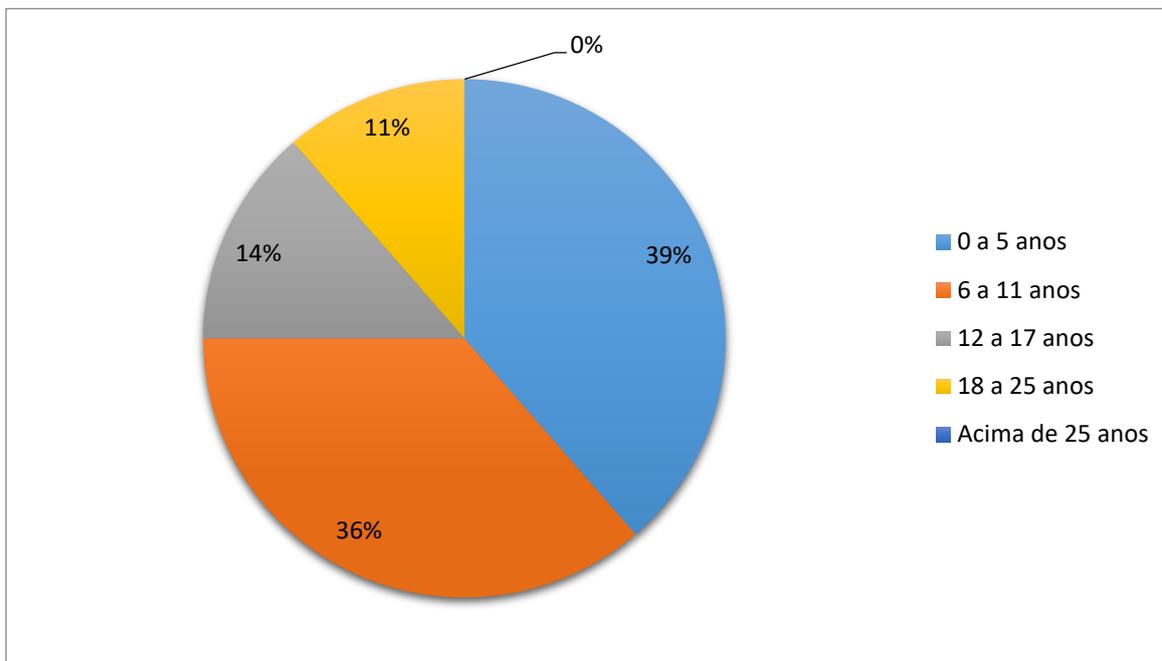
Dos professores participantes, 32% respondeu que exercem sua profissão como professore entre 6 a 11 anos, 30% respondeu que está em atividade entre 18 a 25 anos, 16% respondeu que exerce suas atividades entre 12 a 17 anos, 20% respondeu que está em atividade no máximo há 5 anos e 2% respondeu que já ultrapassou os 25 anos de exercício profissional.

O tempo de exercício na profissão é um dado que permite analisar o quando o profissional consegue conduzir suas atividades, estabelecer objetivos atingíveis, conhecer suas dificuldades, criar soluções, tendo por base sua experiência, que neste sentido, tende a facilitar e aperfeiçoar suas atividades. (Imbernon, 2011).

Nesta unidade ensino relacionando estes dados com os dados da faixa etária é possível descrever uma relação direta com o tempo do exercício profissional. Nesta unidade de ensino predominantemente somados, os professores exercem suas atividades profissionais entre 6 a 25 anos correspondendo a um índice de 78%, onde é possível descrever um perfil profissional do corpo docente experiente, incorrendo potencialmente em menores erros possíveis, maior observância a princípios pedagógicos e uma condução equilibrada do processo de ensino e aprendizagem.

Gráfico 4 - Tempo que os professores lecionam no ensino médio

Por este gráfico é possível descrever o perfil do tempo do exercício profissional, no ensino médio, dos professores da Unidade Escolar Governador Pedro Freitas.



FONTE: Autoria Própria

Dos professores participantes, 39% respondeu que exercem sua função no ensino médio entre 0 a 5 anos, 36% respondeu está em atividade entre 6 a 11 anos, 14% respondeu exercer sua atividade entre 12 a 17 anos, 11% respondeu que exercer entre 18 a 25 anos, nenhum respondeu que exerce acima de 25 anos suas atividades no ensino médio.

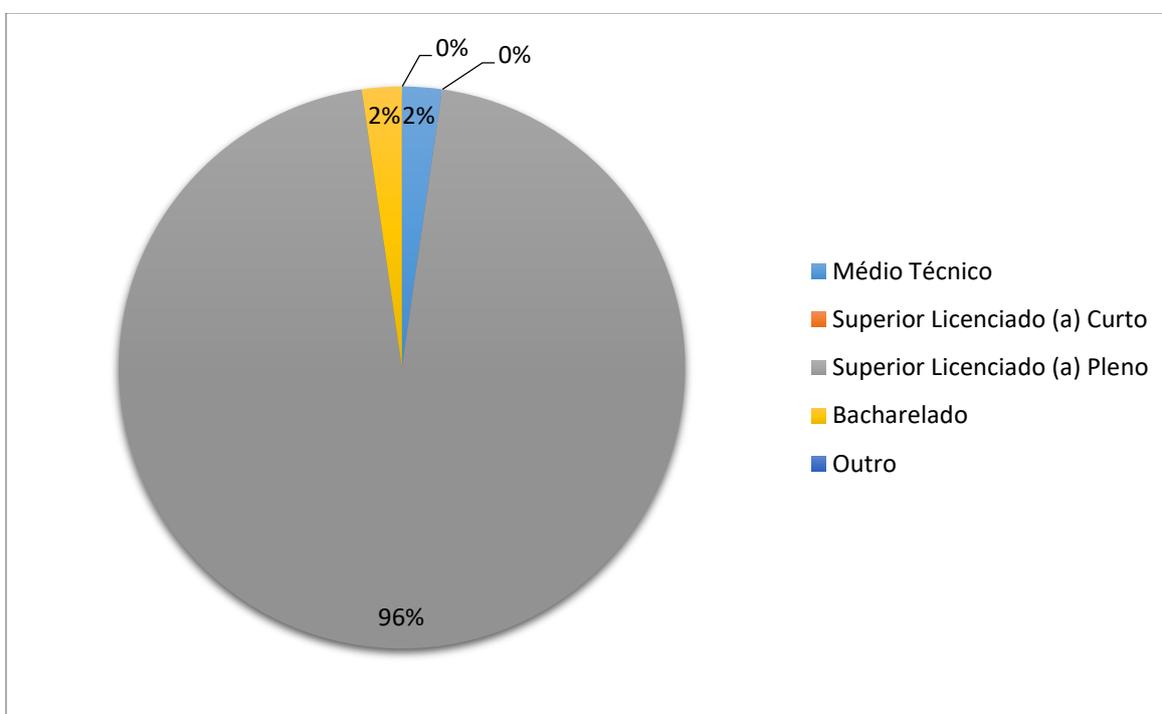
O exercício docente está compreendido em todos os graus, níveis e modalidades de ensino necessários e ofertados aos estudantes para seus avanços em todos os campos sociais nos quais estão inseridos. Porém a especificidade da atuação do professor permite o desenvolvimento de técnicas, métodos, planejamentos e relações sociais com os estudantes característicos e inseridos dentro desta especificidade. (Brasil, 2010).

Nesta unidade de ensino, é possível descrever um relativo índice de professores nos 5 anos iniciais de experiência no exercício profissional neste nível de ensino da educação básica, não demonstrando contudo pouca ou ausência de experiência, haja visto que no gráfico 3, na mesma faixa de tempo, apenas 20% dos participantes exercem suas profissões dentro do mesmo índice de 5 anos, caracterizando-se assim que neste período houve uma inserção de novos professores para o desempenho de suas funções no ensino

médio. Somando o percentual dos demais índices, totalizando 61% dos professores participantes desta pesquisa, verificou-se um maior contingente em exercício profissional no ensino médio entre 6 e 25 anos, corroborando ao perfil profissional do o gráfico 3, nas mesmas características elencadas, respeitando especificamente as particularidades e foco deste nível de ensino.

Gráfico 5 – Formação inicial profissional dos professores

Por este gráfico é possível descrever o perfil de formação inicial profissional dos professores da Unidade Escolar Governador Pedro Freitas.



FONTE: Autoria Própria

Dos professores participantes, 96% respondeu ter iniciada suas formações no ensino superior em nível de graduação em licenciatura plena, 2% respondeu ter iniciada na educação básica em nível médio técnico e outros 2% respondeu que suas formações iniciais ocorreram no ensino superior em nível de graduação em bacharelado, nenhum dos professores respondeu ter iniciado sua formação na educação superior em nível de graduação curta.

Como cita a LDB 9394/96 (2010) art. 62:

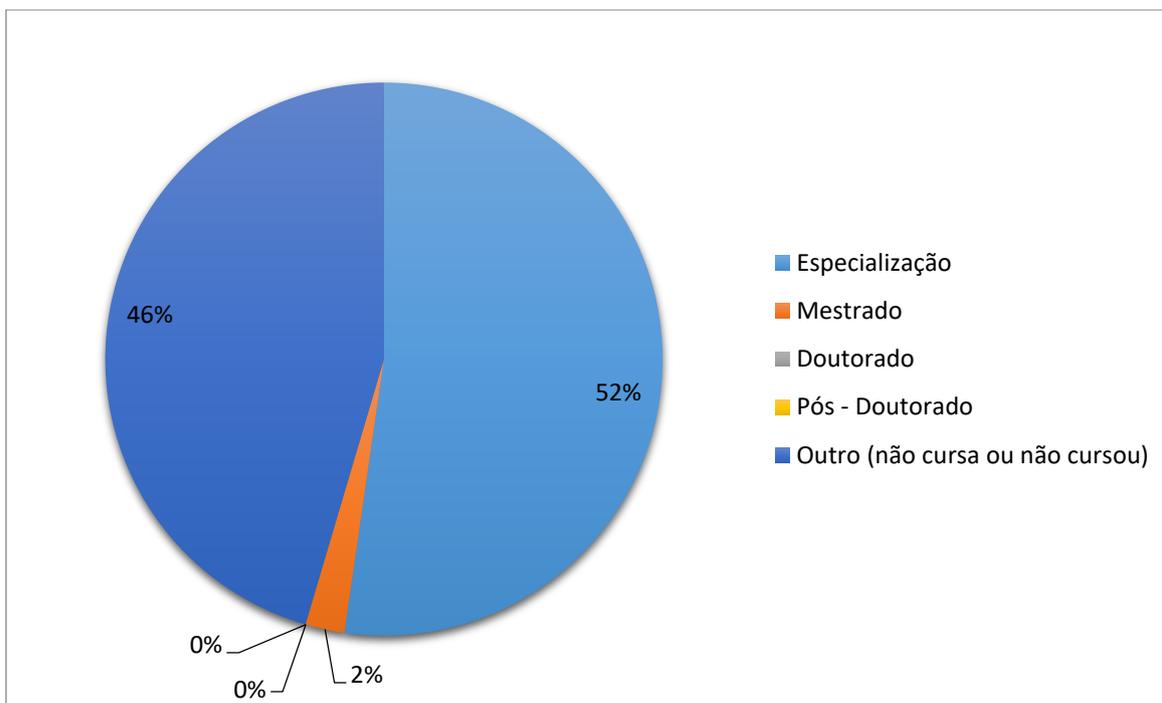
A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (p. 46).

Em 2015 Antunes destacou que a formação inicial na carreira profissional docente é importante dada a condição de permitir a este profissional uma perspectiva intelectual, social, política, histórica e financeira em toda sua trajetória no exercício de sua atividade, coincidem com este período a tomada de consciência a cerca das grandes dificuldades a serem enfrentadas e ao mesmo tempo de soluções que prorrogaram seu exercício.

Nesta unidade de ensino descreve-se que quase totalidade da formação do profissional dos professores foi iniciada no ensino superior em graduação de licenciatura plena, englobando todas as faixas etárias, tempo de exercício na profissão e no exercício profissional no ensino médio, o que permite afirmar o perfil profissional destes professores é a mínima formacional possível devendo refletir na qualidade dos seus exercícios enquanto profissionais.

Gráfico 6 – Tipo de pós-graduação que os professores cursaram ou cursam

Por este gráfico é possível descrever o perfil de formação continuada profissional em nível de pós-graduação dos professores da Unidade Escolar Governador Pedro Freitas.



FONTE: Autoria Própria

Dos professores participantes, 52% respondeu terem continuado suas formações profissionais ao menos em nível de pós-graduação no tipo especialização, 46% respondeu que não cursara ou não está cursando, assim não dando continuidade em suas formações profissionais, 2% respondeu está em formação continuada em nível de pós-graduação no tipo mestrado, nenhum dos participantes respondeu estar em formação continuada do tipo doutorado e pós-doutorado.

Assim pela LDB 9394/96 art. 61, parágrafo único estabelece (Brasil, 2010):

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (p. 46).

A formação continuada permite a possibilidade de o profissional estar em constante atualização de seus conhecimentos ora adquiridos em sua formação inicial, permite o espaço para sempre se rediscutir práticas de seu exercício profissional, reflexões sobre posturas profissionais, além de inovar e criar novas teorias que podem melhorar suas ações em seu campo de trabalho. (Perrenoud, 2002).

Nesta unidade de ensino descreve-se que proporcionalmente um grande número de professores ainda encontra-se apenas com sua formação inicial, o que leva a crer que embora tenham vasto tempo de exercício profissional, suas práticas tendem a estarem estagnada, cumprindo apenas com as práticas pedagógicas básicas que este nível de ensino da educação básica exige, porém uma leve maioria dos professores que cursaram ou cursam pós-graduação nos demais tipos, somados, perfazem um índice de 54%, o que permite descrever ainda um perfil profissional com certo balanceamento na qualidade do ensino aprendizagem ofertado nesta unidade de ensino pesquisada.

Descreve-se então que nesta unidade de ensino, ocorre apenas uma regularidade mínima das ações pedagógicas, condicionando assim a ações corriqueiras e usuais pré-estabelecidas, salvo isoladas ações mais atuais no campo pedagógico, social e acadêmico desta instituição.

6.1.1.2 - Averiguação do conhecimento dos professores sobre avaliação da aprendizagem

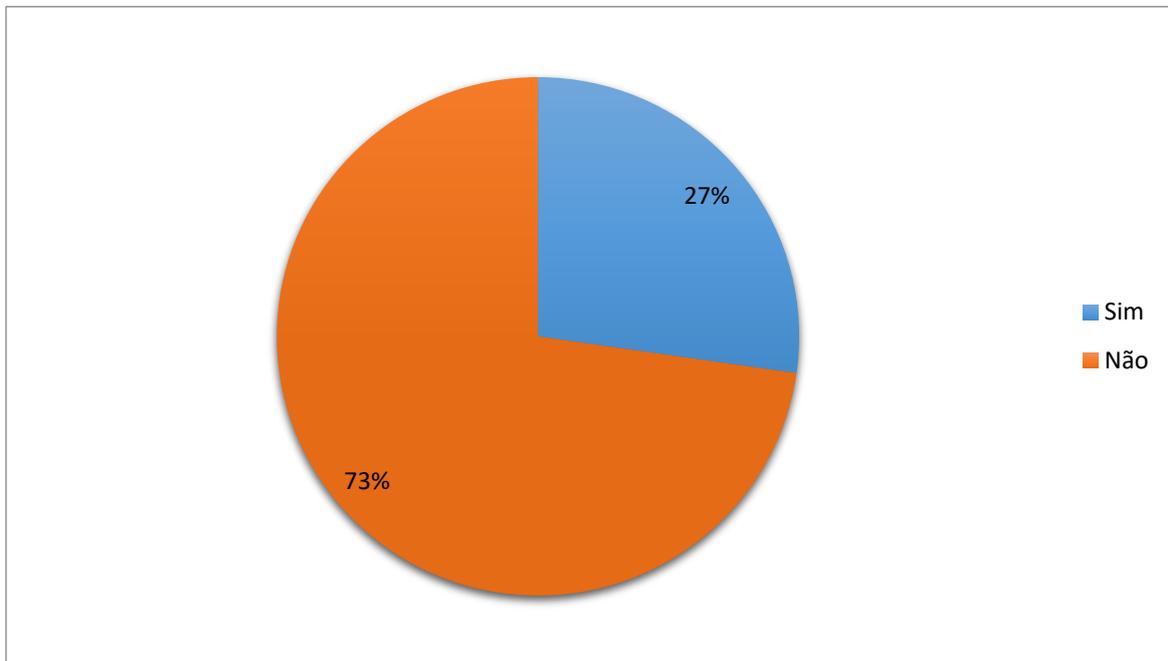
Gráfico 7 – Oferta de formação continuada regular na instituição dos professores sobre avaliação da aprendizagem

Por este gráfico é possível averiguar o conhecimento dos professores pela oferta de formação continuada especificamente em avaliação da aprendizagem na Unidade Escolar

Governador

Pedro

Freitas.



FONTE: Autoria Própria

Dos professores participantes, 73% respondeu que não recebem formação continuada especificamente em avaliação da aprendizagem, 27% respondeu receber esta formação específica.

A LDB 9394/96 art. 63 assim define no que se refere à obrigatoriedade de formação continuada na área da educação referente a aspectos pedagógicos e seus contextos (Brasil, 2010):

Os institutos superiores de educação manterão:

I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (p. 47).

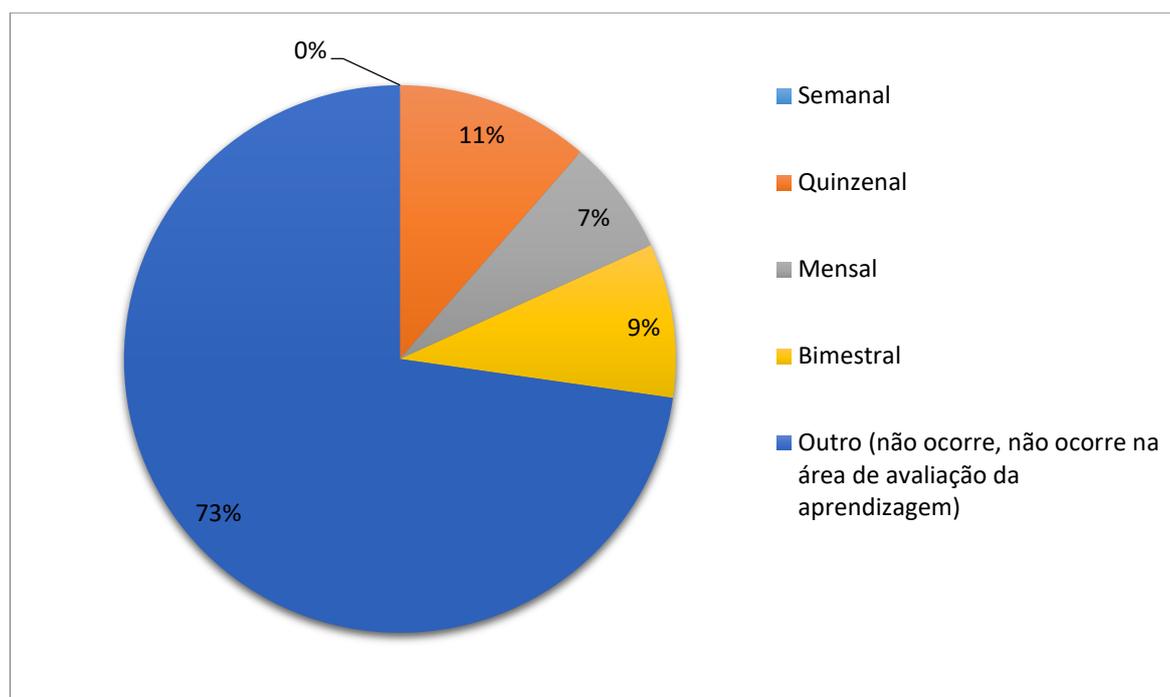
Como já destacada a importância da formação continuada em questões anteriores, torna-se cada vez mais útil e importante quando atende a realidades específicas, pois, tendem a resolver e a aperfeiçoar habilidades detectadas, na qual uma análise mais profunda sobre determinado aspecto tende a qualificar o profissional para o enfrentamento da dificuldade específica. (Tardif, 2014)

Nesta unidade de ensino os dados mostram que é possível averiguar que o tema avaliação da aprendizagem não é abordado como formação continuada para melhor qualificação profissional para a grande maioria dos professores, onde apenas um pequeno percentual de professores identifica esta temática nas reuniões ordinárias e extraordinárias pedagógica que esta instituição promove.

Averigua-se por esta análise que a maioria dos professores desta instituição, por não receberem especificamente uma formação continuada tende a ter um conhecimento sobre avaliação da aprendizagem norteada apenas por suas convicções atreladas à sua formação inicial profissional, algumas experiências em suas pós-graduações ou outras formas de aquisição deste saber, dificultando assim aquisição de informações plenas sobre o assunto.

Gráfico 8 – Período de formação contínua dos professores sobre avaliação da aprendizagem em sua instituição

Por este gráfico é possível averiguar o conhecimento dos professores pela existência de periodicidade na oferta de formação continuada especificamente em avaliação da aprendizagem na Unidade Escolar Governador Pedro Freitas.



FONTE: Autoria Própria

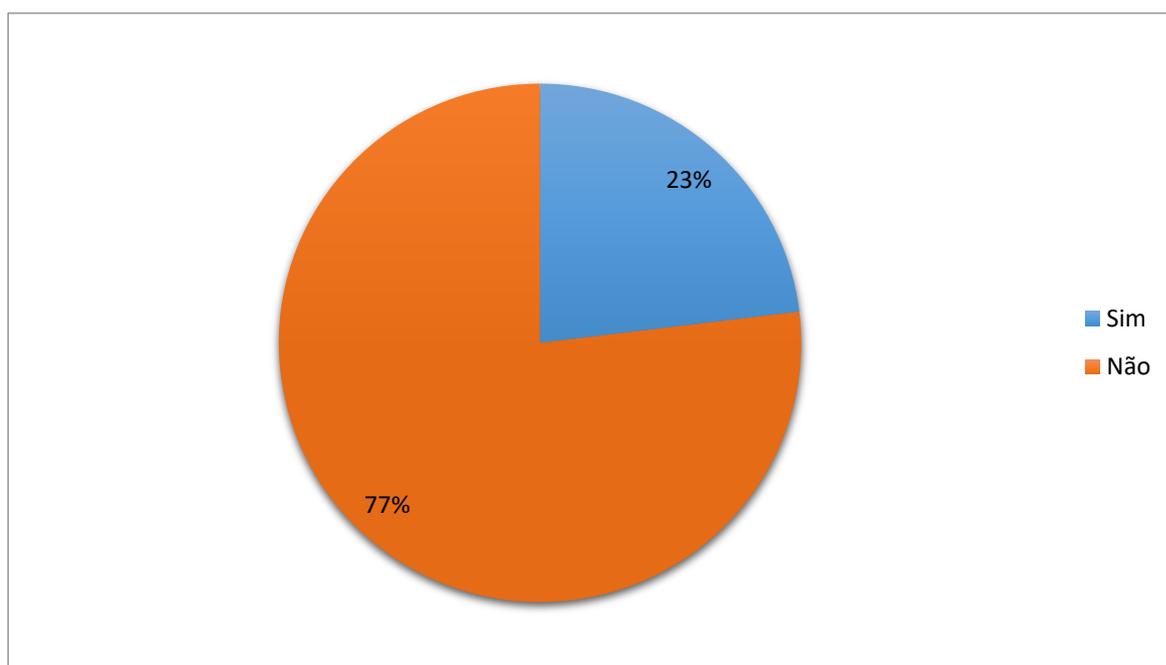
Dos professores participantes, 73% respondeu com algumas citações negativas das quais as com maiores repetições foram: “não ocorre”, “não ocorre na área de avaliação da aprendizagem”; 11% respondeu que ocorre de forma quinzenal, 9% respondeu que ocorre no período bimestral e 7% respondeu que ocorre de forma mensal, nenhum professor respondeu que ocorre formação neste nível e periodicidade semanal.

Em 2017, Boas apontou que a periodicidade na formação continuada é de extrema importância, pois permite uma maior organização temática de assuntos a serem construídos sistematicamente, permite ainda a consolidação significativa de conteúdos, como também na evolução de conceitos acompanhando a dinâmica do tempo e seus contextos contribuidores.

Nesta unidade de ensino, os professores apontando o item “outro” como resposta que nega a periodicidade desta formação específica, declarando não haver consequentemente periodicidade deste evento e ao mesmo tempo um pequeno grupo de professores divergindo sobre o tempo em que ocorre esta formação, permite descrever que de fato as reuniões ordinárias ou extraordinárias ora existentes, mesmo que abordem o assunto da avaliação da aprendizagem não tem consolidado o acesso ao conhecimento pleno a esta problemática.

Gráfico 9 - Foco em avaliação da aprendizagem dos professores em suas formações acadêmicas

Por este gráfico é possível averiguar o conhecimento sobre avaliação da aprendizagem dos professores da Unidade Escolar Governador Pedro Freitas baseado no foco de sua formação acadêmica em geral sobre a avaliação da aprendizagem.



FONTE: Autoria Própria

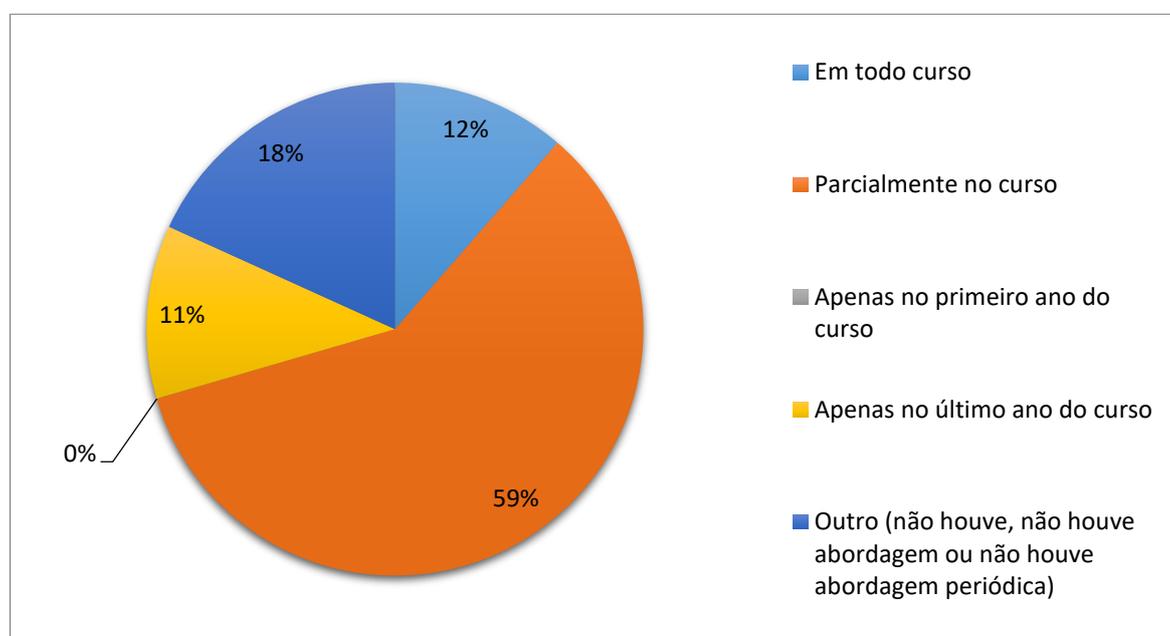
Dos professores participantes, 77% respondeu que não houve foco sobre a temática avaliação da aprendizagem, enquanto 23% respondeu que houve.

Normalmente as formações na área de educação em especial as licenciaturas nas disciplinas direcionadas à educação, dedicam muita carga horária em contextos históricos, filosóficos, sociológicos, organização política educacional, estágios supervisionados, práticas de ensino e outras, onde todas estas abordagens são de suma importância para a formação de um bom professor para seu exercício docente. Porém há de se questionar é a quantidade de tempo destinado à formação do professor na avaliação da aprendizagem em todos os seus contextos formadores entendendo que no final de cada processo de ensino, será este instrumento físico e institucional que irá possibilitar um suporte de análise deste ensino qualificando a aprendizagem.

Nesta unidade de ensino, pelos dados aclarados pode-se averiguar que a aquisição de conhecimento dos professores, através de suas formações acadêmicas, é praticamente insuficiente para suprir às exigências que um bom professor avaliador precisa ter para conduzir um processo equilibrado de avaliação da aprendizagem dos seus alunos.

Gráfico 10 - Periodicidade da abordagem sobre a avaliação da aprendizagem nas formações acadêmicas dos professores

Por este gráfico é possível averiguar o conhecimento sobre avaliação da aprendizagem dos professores da Unidade Escolar Governador Pedro Freitas baseada na periodicidade da abordagem durante sua formação acadêmica.



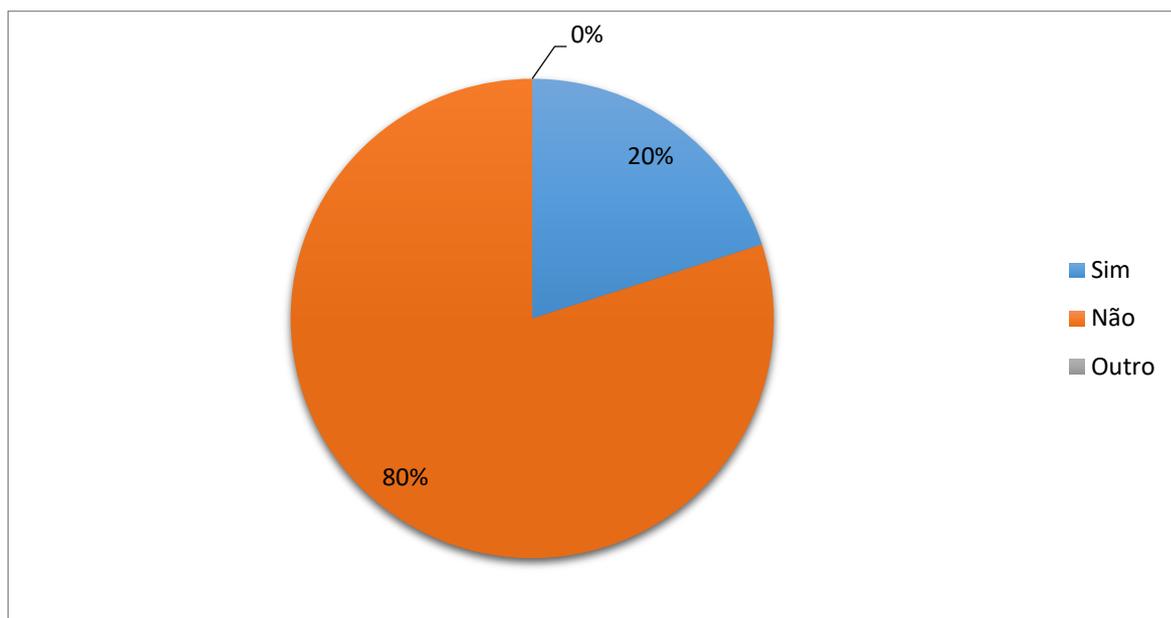
FONTE Autoria Própria

Dos professores participantes, 59% respondeu que o foco em avaliação da aprendizagem foi parcialmente no curso, 18% com respostas variadas responderam que “não houve, “não houve abordagem” ou “não houve abordagem periódica”; 12% respondeu que foi em todo curso, 11% respondeu que ocorreu apenas no último ano do curso e nenhum respondeu que ocorreu abordagem sobre avaliação apenas no primeiro ano do curso de suas formações acadêmicas.

Nesta unidade de ensino, é possível então averiguar observando a soma das respostas da opção “outro” à opção “parcialmente no curso” totalizando um grande índice de 77%, caracteriza um conhecimento sobre avaliação da aprendizagem por parte dos professores em nível mínimo e descontínuo confirmando assim com as afirmações que atestaram que não houve foco neste tema.

Gráfico 11- Participação dos professores durante sua prática docente em alguma formação específica sobre avaliação da aprendizagem

Por este gráfico é possível averiguar o conhecimento dos docentes da Unidade Escolar Governador Pedro Freitas em avaliação da aprendizagem através de alguma formação específica durante sua prática docente.



FONTE Autoria Própria

Os professores participantes, 80% respondeu “não”, que não participaram em qualquer momento de alguma forma específica em avaliação da aprendizagem durante sua prática docente, 20% respondeu “sim”, que em algum momento participou de formação sobre avaliação da aprendizagem.

A formação docente é citada na LDB 9394/96 destacando o subsídio e responsabilidade das três esferas da organização territorial (união, estados e municípios),

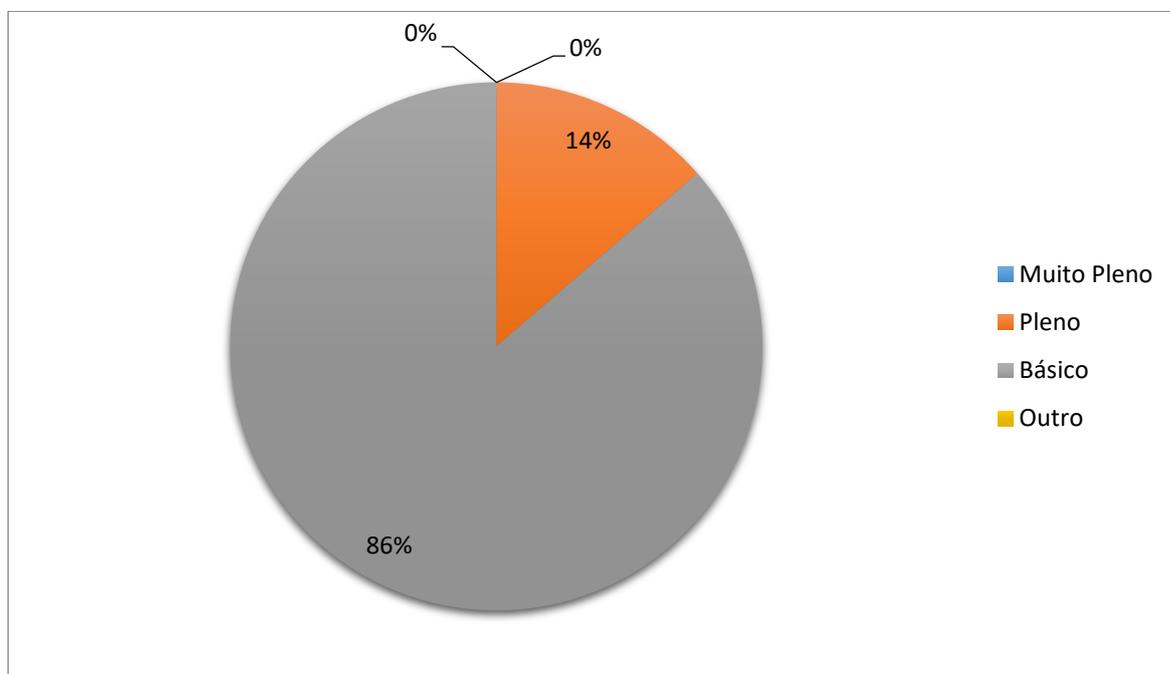
em cooperação e colaboração para a obrigatoriedade da manutenção da promoção de formação inicial, continuada e capacitações contínuas dos docentes para o magistério pleno. (Brasil. 2010).

A especificidade da abordagem de um determinado tema permite de forma intrínseca acessar grandes detalhes que fundamentam teorias adquirindo e aperfeiçoando o conhecimento técnico, tendo como consequência um domínio pleno do assunto.

Nesta unidade de ensino o conhecimento adquirido por formação específica é averiguado como praticamente inexistente, vista a totalidade dos professores que não acessam esta formação em avaliação da aprendizagem.

Gráfico 12 – Identificação do conhecimento técnico dos professores sobre avaliação da aprendizagem

Por este gráfico é possível averiguar o conhecimento técnico dos professores da Unidade Escolar Governador Pedro Freitas sobre avaliação da aprendizagem.



FONTE: Autoria Própria

Dos professores participantes, 86% respondeu ter conhecimento técnico básico, ao passo que 14% respondeu ter conhecimento técnico pleno sobre avaliação da

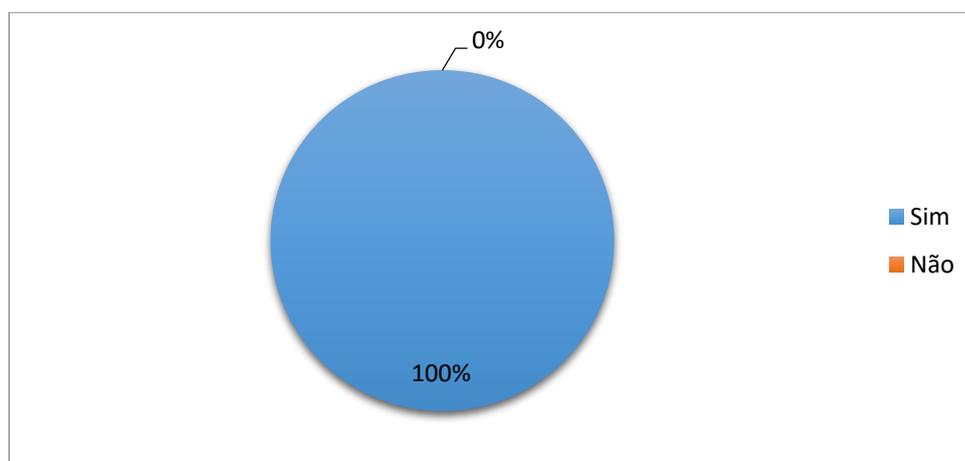
aprendizagem e nenhum dos professores respondeu possuir conhecimento muito pleno ou outra característica de conhecimento sobre avaliação da aprendizagem.

Fernandes (apud Boas, 2017) percebe que a avaliação da aprendizagem é um processo bastante complexo, onde envolvem métodos, tipos, estratégias e contextos, estruturas basilares que permitem ao professor estruturarem instrumentos adequados de aplicação no intuito mais otimizado possível de verificar a aprendizagem de seus alunos.

Nesta unidade de ensino, averigua-se uma grande maioria de professores com conhecimento limitado em nível básico sobre a complexidade dos aspectos da avaliação da aprendizagem, que se justifica pela deficiência de formação inicial e continuada sem um determinado foco e periodicidade, grande ausência de formação específica no decorrer do exercício docente, apontados na descrição dos resultados dos gráficos anteriores a cerca do conhecimento da avaliação da aprendizagem.

Gráfico 13 – Procura dos professores por aquisição de conhecimento técnico sobre avaliação da aprendizagem além de suas formações iniciais e ou continuadas

Por este gráfico é possível averiguar se os professores da Unidade Escolar Governador Pedro Freitas procuram adquirir conhecimento técnico sobre avaliação da aprendizagem além de suas formações iniciais e ou continuadas.



FONTE Autoria Própria

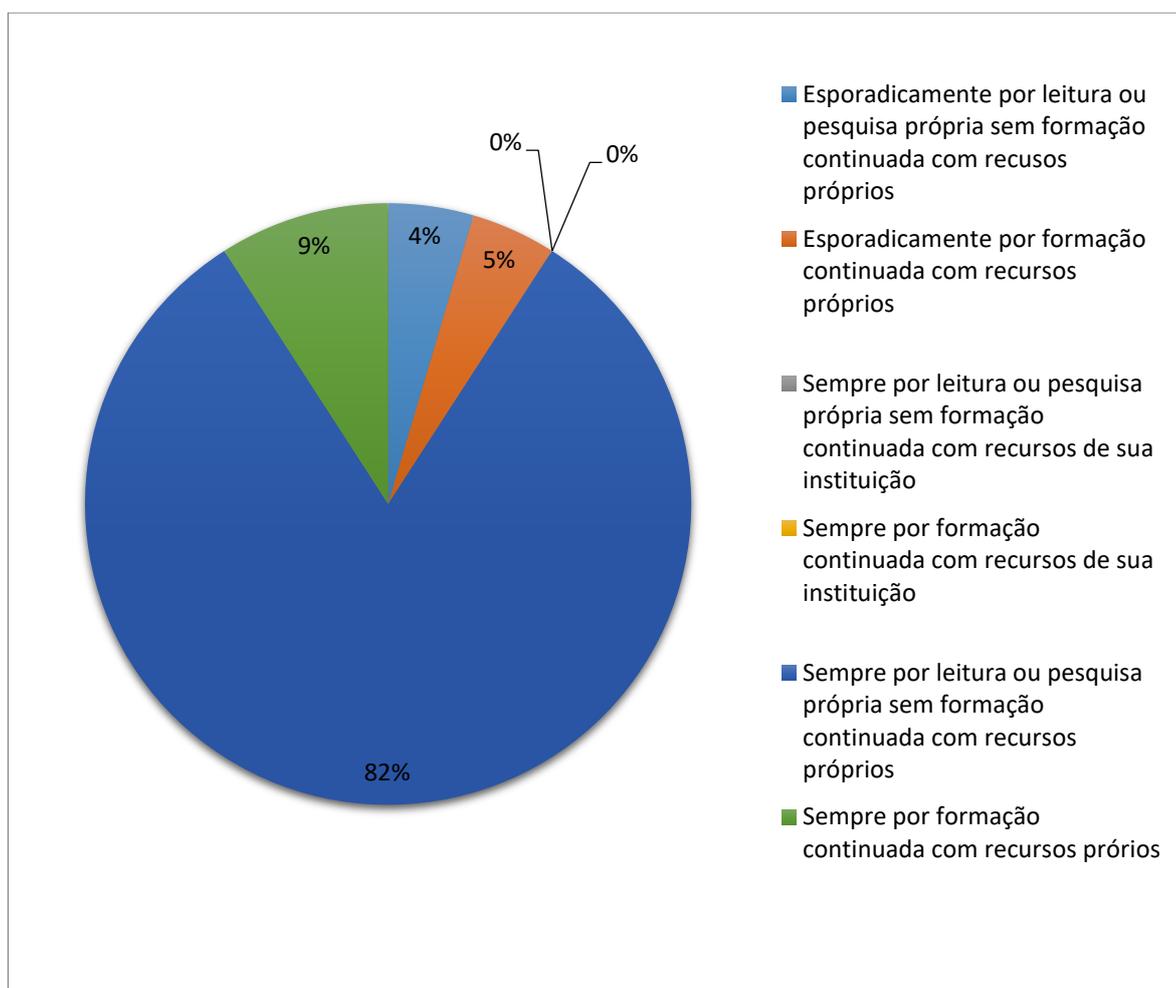
Dos professores participantes, 100% respondeu que procuram adquirir conhecimento técnico sobre avaliação da aprendizagem.

Em 2011, Imbernón destacou que todo o campo pedagógico educacional é fruto de vários processos, que por força de seu dinamismo exige que todos os sujeitos, em especial os professores, estejam inseridos no mesmo processo, provocando assim a necessidade de busca constante de atualizações e novas aquisições de conhecimentos.

Nesta unidade de ensino, como é perceptível, mesmo que haja uma grande dificuldade na aquisição de conhecimento sobre avaliação da aprendizagem, averigua-se que os professores possuem disposição e interesse em buscar de alguma forma qualificar-se neste aspecto.

Gráfico 14 – Forma de aquisição do conhecimento técnico sobre avaliação da aprendizagem dos professores além de suas formações iniciais e ou continuadas

Por este gráfico é possível averiguar como os professores da Unidade Escolar Governador Pedro Freitas adquirem ou adquiriram conhecimento técnico sobre avaliação da aprendizagem além de suas formações iniciais e ou continuadas.



FONTE Autoria Própria

Dos professores participantes 82% respondeu que sempre adquirem ou adquiriram conhecimento técnico em avaliação da aprendizagem sempre por leitura ou pesquisa própria sem formação continuada com recursos próprios, 9% respondeu que sempre adquirem ou adquiriram conhecimento técnico em avaliação da aprendizagem por formação continuada com recursos próprios, 4% respondeu que adquirem ou adquiriram conhecimento técnico em avaliação da aprendizagem esporadicamente por leitura ou pesquisa própria sem formação continuada com recursos próprios, 5% respondeu que adquiriram ou adquirem conhecimento técnico esporadicamente por formação continuada com recursos próprios, nenhum respondeu que adquire ou adquiriu conhecimento técnico sempre por leitura ou pesquisa própria e ou com formação continuada com recursos da instituição.

Como já demonstrada a formação específica traz como consequência extrema qualificação e otimização de determinado assunto estudado, pois de maneira profunda,

pequenos detalhes que fazem uma grande diferença são destacados, fatores dinâmicos tais como saberes, práticas e competências podem ser atualizados permitindo ao profissional um exercício seguro, eficiente e eficaz. (Imbernón, 2011).

Nesta unidade de ensino, o conhecimento técnico adquirido pelos professores é averiguado com característica autodidata com formação de concepções pessoais baseadas apenas em leituras sem, contudo ocorrer uma orientação mais especializada com propriedade de discussão mais profundo, ainda assim esta busca pelo conhecimento é custeado em sua maioria pelo próprio professor, condicionado a sua renda, como são professores de ensino público, limitam-se bastante a aquisição de material científico de pesquisa e leitura.

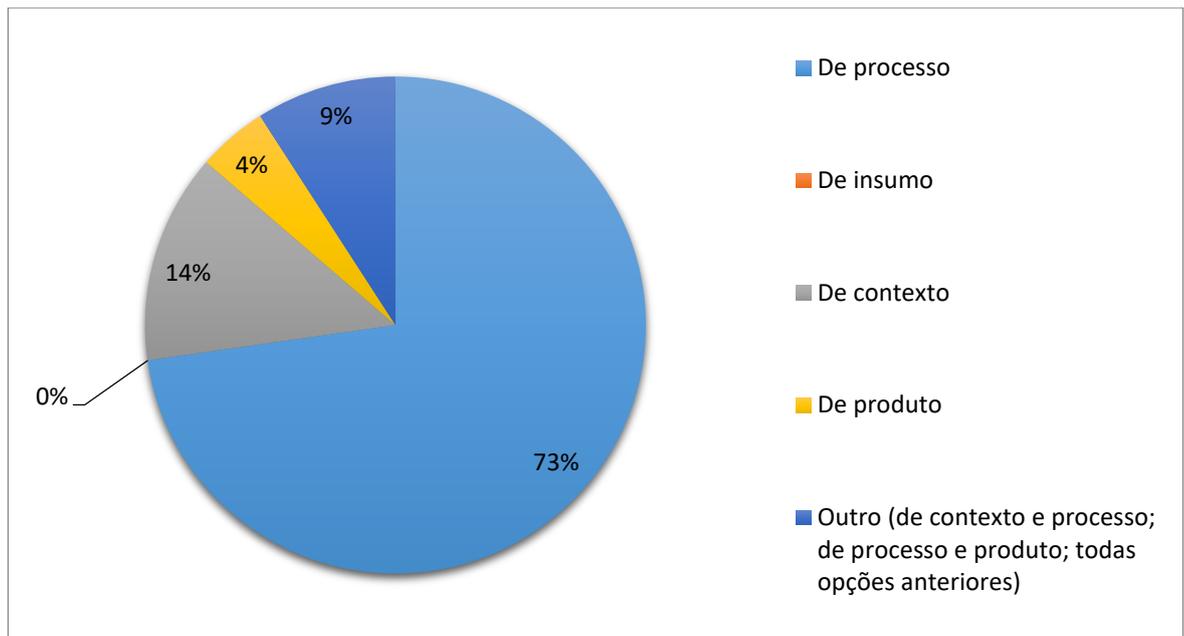
Uma averiguação importante é que nenhum professor é custeado pela unidade de ensino pesquisada para adquirir o conhecimento técnico em avaliação da aprendizagem; quer seja por leitura e pesquisa própria, quer seja por formação continuada apresentando um quadro de carência técnica neste processo pedagógico.

6.1.2 – Variável Avaliação da Aprendizagem

6.1.2.1 - Identificação dos tipos, métodos e dinâmicas de avaliação da aprendizagem utilizadas pelos professores.

Gráfico 15 – Tipo de avaliação da aprendizagem que os professores utilizam com seus alunos

Por este gráfico é possível identificar o tipo de avaliação da aprendizagem que os professores da Unidade Escolar Governador Pedro Freitas utilizam com seus alunos.



FONTE Autoria Própria

Dos professores participantes, 73% respondeu que utilizam as avaliações do tipo processo, 14% respondeu que utiliza avaliação do tipo contexto, 4% respondeu que utiliza avaliação do tipo produto, 9% respondeu com várias opções das quais as mais frequentes foram: “de contexto e processo”, de processo e produto”, “todas as opções”, nenhum dos professores respondeu que utilizam o tipo de avaliação de insumo.

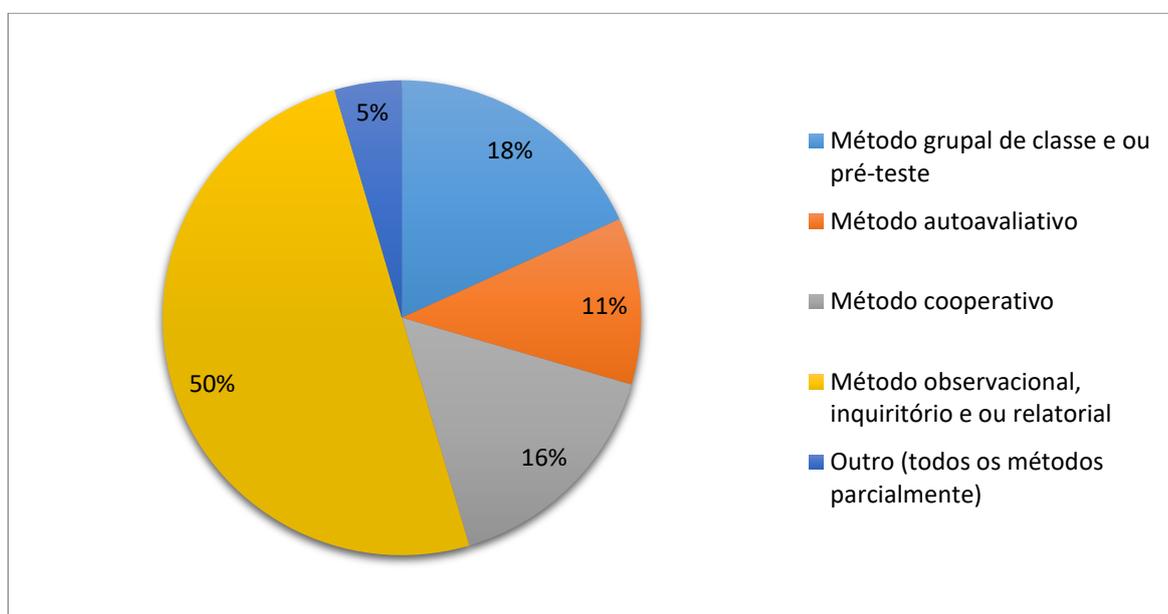
Os tipos de avaliação da aprendizagem permitem ao professor em sua atividade, planejar o alcance de quando se quer ter certeza se houve aprendizagem de seu ensino, são aplicadas de acordo com o objetivo predeterminado; estabelecendo-se em todo o percurso e período de aprendizagem do aluno, caracterizando a avaliação de processo; estabelecendo-se de forma prévia analisando o material e estruturas disponíveis adequados e usados na aprendizagem do aluno, caracterizando a avaliação de insumo; estabelecendo-se considerando todos os aspectos que compõem as estruturas pessoais, sociais, históricas e educacionais da aprendizagem do aluno, caracterizando a avaliação de contexto e ou estabelecendo-se no final de todo processo e percurso da aprendizagem do aluno, caracterizando a avaliação de produto. (Viana, 2000).

Nesta unidade de ensino, identifica-se que grande parte dos professores opta pela avaliação da aprendizagem de processo, onde a valorização de todo o período de ensino do aluno é valorizado, outros optam pelos vários outros tipos de avaliação da aprendizagem e ainda com professores que utilizam mais de um tipo de avaliação da aprendizagem, com

isso é possível identificar ainda um uso heterogêneo de tipo avaliativo, no qual consequentemente devem ocorrer análises de resultados diferentes, com padrões relativos e conclusões sobre a aprendizagem também respectivas aos tipos avaliativos.

Gráfico 16 – Método utilizado pelos professores na aplicação das avaliações da aprendizagem de seus alunos

Por este gráfico é possível identificar o método utilizado pelos professores na aplicação da avaliação da aprendizagem de seus alunos da Unidade Escolar Governador Pedro Freitas.



FONTE: Autoria Própria

Dos professores participantes, 50% respondeu que ao aplicar a avaliação da aprendizagem utiliza o método observacional, inquiritório e ou relatorial; 18% respondeu que utiliza o método grupal de classe e ou pré-teste, 16% respondeu que utiliza o método cooperativo, 11% respondeu que utiliza o método autoavaliativo e 5% respondeu que utiliza todos os métodos.

Na avaliação da aprendizagem, o método permite ao professor, estabelecer a forma de como serão obtidas por ela, as informações que permitirão ser analisadas e assim saber se houve ou não aprendizagem do ensino de seus alunos. Para tanto os professores através

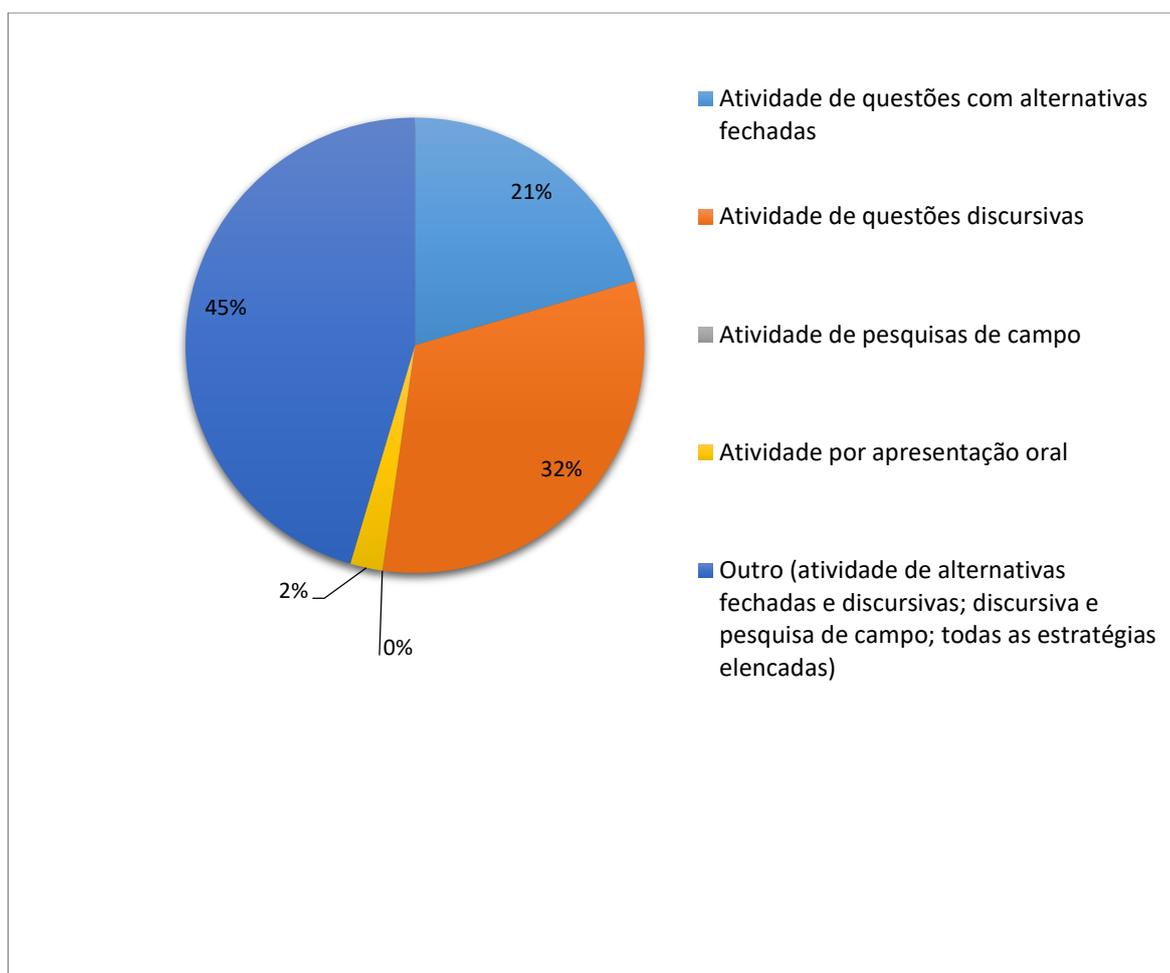
do método grupal de classe e ou pré-teste, aplicado à avaliação, valoriza a participação ativa e social do aluno para diagnóstico prévio para a aprendizagem; através do método autoavaliativo na avaliação, valoriza a independência do aluno em relação à aprendizagem; através do método cooperativo na avaliação, valoriza a forma coletiva e o desenvolvimento das interações na aprendizagem e através do método observacional, inquiratório e ou relatorial, valoriza o registro de todas ações formais informais que contribuem para a aprendizagem de seus alunos. (Sant'Anna, 2014).

Nesta unidade de ensino identifica-se que metade dos professores fazem opção pelo método observacional, inquiratório e ou relatorial indicando que as ações de seus alunos dentro de um determinado período a ser avaliado são levadas em consideração, outra metade dos professores preferem optar por métodos variados e até mesmo utilizar todos os métodos na avaliação da aprendizagem de seus alunos.

Identifica-se com isso que os resultados obtidos através destes métodos não devem ser padrão um do outro para de fato considerar se houve plena aprendizagem do ensino dos alunos, haja vista que os métodos variados possuem particularidades singulares e são relativamente associados aos tipos de avaliação específicos e adequados a estes.

Gráfico 17 – Dinâmica utilizada pelos professores na aplicação da avaliação da aprendizagem de seus alunos

Por este gráfico é possível identificar a dinâmica utilizada pelos professores na aplicação da avaliação da aprendizagem de seus alunos da Unidade Escolar Governador Pedro Freitas.



FONTE Autoria Própria

Dos professores participantes, 45% respondeu que aplica como dinâmica a avaliação da aprendizagem de seus alunos através de todas as atividades propostas, onde as indicações mais repetidas foram: “atividades de alternativas fechadas e discursivas”; “discursivas e pesquisa de campo”; todas as estratégias elencadas”, 32% respondeu que aplica como dinâmica atividade de questões discursivas, 21% respondeu que aplica como dinâmica atividade de questões com alternativas fechadas, 2% respondeu que aplica como dinâmica atividade por apresentação oral e nenhum professor respondeu que aplica atividade de pesquisa de campo para avaliar a aprendizagem de seus alunos,

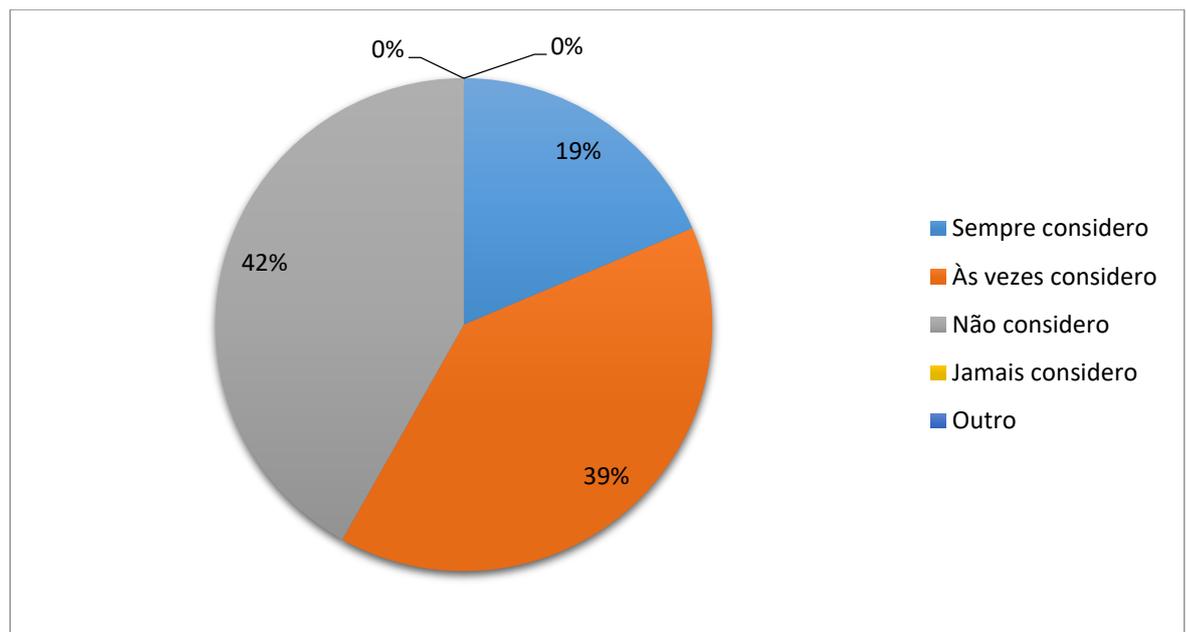
A dinâmica em avaliação da aprendizagem define como o professor em sua atividade docente fará para analisar as informações que lhe permitam estabelecer o aproveitamento de seu aluno, com isso poderá utilizar atividade de questões fechadas, na qual o aluno escolhe a opção preestabelecida de acordo com critério e conteúdo; atividade de questões discursivas, na qual permite ao aluno expressar-se livremente de forma

subjetiva e respondê-la baseada em suas concepções inseridas no contexto estudado à atividade; atividade de pesquisa de campo, onde condiciona o aluno a interação ao meio social como um todo permitindo-lhe ser avaliado por sua dinâmica, integração, criatividade e outras características relativas a esta atividade e por fim a estratégia por apresentação oral onde é analisado do aluno sua capacidade de aprendizagem pela exposição pessoal, seu entendimento e correlações de seus estudos. (Lemos, 2000).

Nesta unidade de ensino identifica-se uma preferência por todas as dinâmicas de atividades em sua maioria, porém um grande número distribuído entre as opções de atividades de questões discursivas e as demais já elencadas, o que leva a perceber que a adoção da dinâmica deve seguir a características da disciplina ministrada pelo professor, onde a análise da aprendizagem também por este aspecto não terá um padrão exclusivo de referência.

Gráfico 18 – Consideração dos professores sobre aspectos históricos e sociais do lugar de convívio dos alunos na dinâmica de suas avaliações da aprendizagem

Por este gráfico é possível identificar a consideração de aspectos históricos e sociais dos alunos na dinâmica utilizada pelos professores na aplicação da avaliação da aprendizagem de seus alunos da Unidade Escolar Governador Pedro Freitas.



FONTE: Autoria Própria

Dos professores participantes, 42% respondeu que não considera aspectos históricos e sociais de seus alunos na dinâmica da avaliação da aprendizagem, 39% respondeu que às vezes considera aspectos históricos e sociais de seus alunos na dinâmica da avaliação da aprendizagem, 19% respondeu que sempre considera os aspectos históricos e sociais de seus alunos na dinâmica da avaliação da aprendizagem, nenhum respondeu que jamais considera ou deu outra resposta acerca dos aspectos históricos e sociais de seus alunos na dinâmica da avaliação da aprendizagem.

Os aspectos históricos e sociais são fortes indicadores que caracterizam de onde determinado grupo social ou pessoa individualmente anuncia sua origem, seus costumes, de onde e como é influenciado. Estes aspectos à medida que influenciam direta e indiretamente o modo de vida, consolidando esta dependência, onde o contexto educacional está inserido em todos os âmbitos, tendendo a influenciar os resultados da aprendizagem dos alunos. (Freire, 1977).

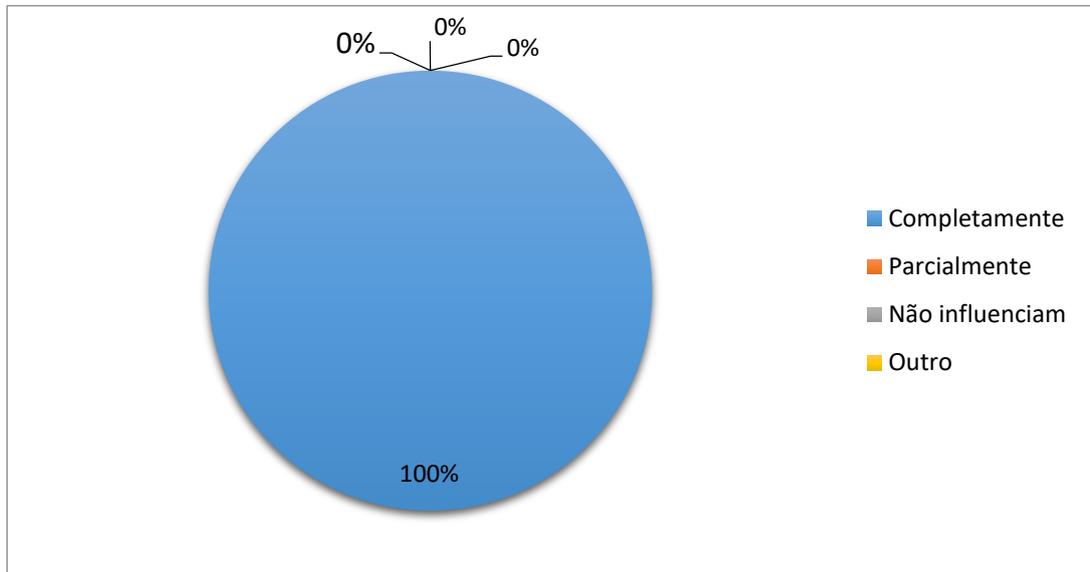
Nesta unidade de ensino identifica-se que os professores em sua maioria já considerou ou consideram aspectos históricos e sociais de seus alunos, que permite a aplicação de uma relação mais mediadora de suas ações, com dinâmicas avaliativas da aprendizagem mais condizentes com o nível de percepção de seus alunos, permitindo um ensino e um resultado mais significativos; ao passo que identifica-se um outro grupo que não considera estes aspectos, dificultando no geral uma padronização mínima para as avaliações e conseqüentemente uma relativização de dados analíticos ao comparar os dois grupos de professores participante.

6.1.3 - Variável Estratégia Docente

6.1.3.1 – Conferência das áreas pessoais e acadêmicas de avaliação que os professores incluem na avaliação da aprendizagem de seus alunos

Gráfico 19 – Nível de influência das concepções filosóficas de ensino (liberal ou progressistas) dos professores na construção, realização e aplicação da avaliação da aprendizagem de seus alunos

Por este gráfico é possível conferir a influência das concepções filosóficas da educação que os professores da Unidade Escolar Governador Pedro Freitas utilizam na construção, realização e aplicação da avaliação da aprendizagem de seus alunos.



FONTE Autoria Própria

Dos professores participantes, 100% respondeu que as concepções filosóficas da educação influenciam na construção, realização e aplicação da avaliação da aprendizagem de seus alunos.

Luckesi (2004) afirmou que as filosofias educacionais são concepções que nortearam e norteiam as diretrizes pedagógicas de ensino, tais como aprendizagem, gestão e organização escolar e educacional; bem como a condução do professor em seus exercício profissional docente na aplicação de suas atividades que visem a otimização do ensino aprendizagem de seus alunos.

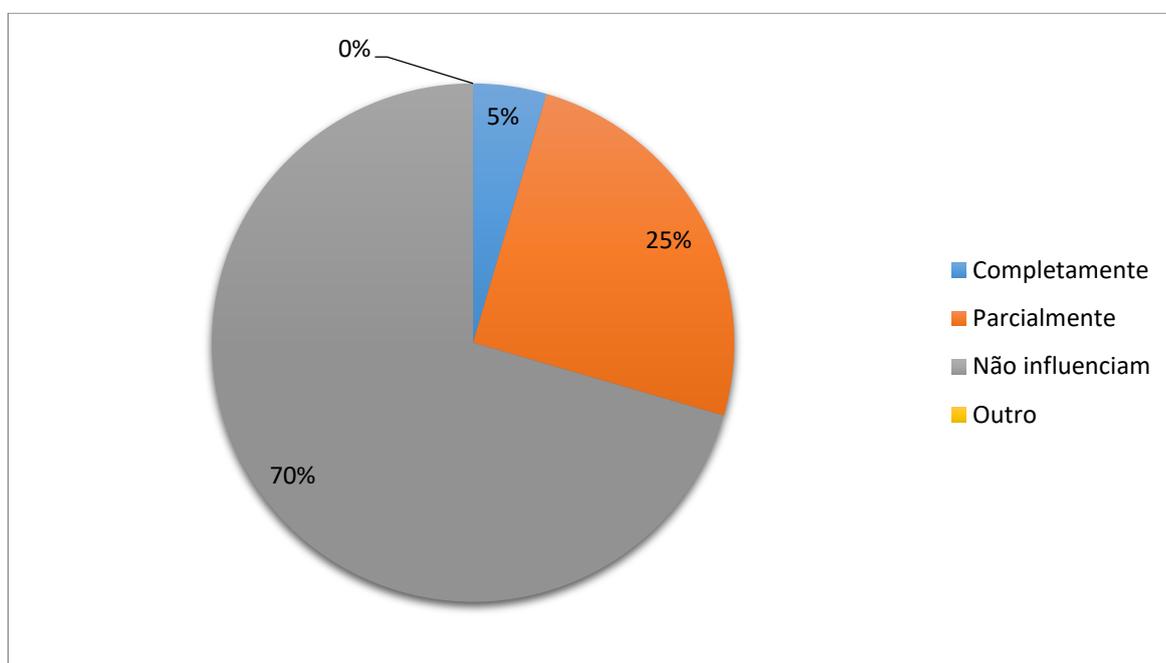
As filosofias educacionais sempre acompanharam e acompanham o momento em que a sociedade estar inserida, haja vista que o processo educacional e a escola são fruto social que de maneira automática influencia e é influenciada pela sociedade que pelo seu dinamismo se organiza provocando rupturas e ligações estruturantes fomentadoras de suas conveniências e interesses.

Nesta unidade de ensino, é possível conferir que todos os professores na construção, realização, e aplicação de suas avaliações da aprendizagem são influenciados por concepções filosóficas educacionais, derivadas de suas formações iniciais e ou

contínuas, que pela liberdade de escolha as duas maiores tendências (liberal e progressista), conduzem este processo avaliativo, o que conseqüentemente condicionará as escolhas quanto a tipos, métodos e estratégias utilizados por estes docentes.

Gráfico 20 - Consideração das emoções pessoais dos professores na construção, realização e aplicação da avaliação da aprendizagem de seus alunos

Por este gráfico é possível conferir a consideração de emoções pessoais dos professores da Unidade Escolar Governador Pedro Freitas na construção, realização e aplicação da avaliação da aprendizagem de seus alunos.



FONTE: Autoria Própria

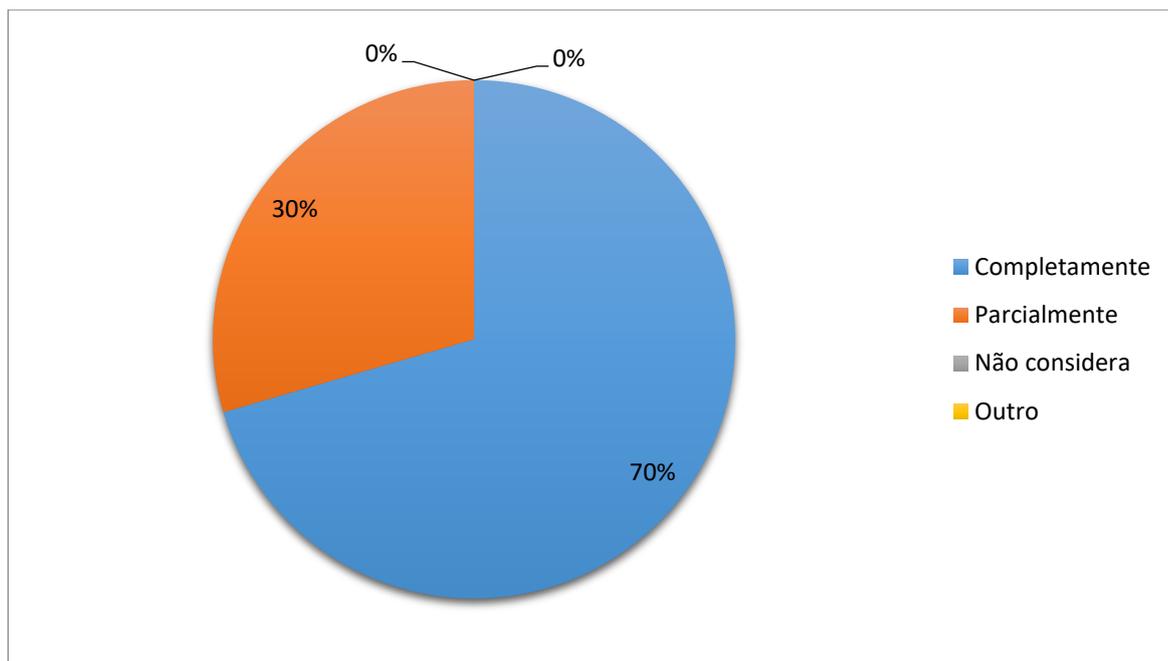
Dos professores participantes, 70% respondeu que suas emoções pessoais não são consideradas na construção, realização e aplicação da avaliação da aprendizagem de seus alunos, 25% respondeu que considera parcialmente suas emoções pessoais na construção, realização e aplicação da avaliação da aprendizagem de seus alunos, 5% respondeu que considera completamente suas emoções pessoais na construção, realização e aplicação da avaliação da aprendizagem de seus alunos.

O comportamento emocional é um fenômeno sempre levado em consideração, pois condicionará o estilo de ação durante o exercício do profissional do docente, com isso princípios éticos devem ser observados como base para que este exercício seja caracterizada de forma isonômica e equilibrada. (Saul, 2010).

Nesta unidade de ensino grande maioria professores não consideram suas emoções pessoais na construção, realização e aplicação das avaliações da aprendizagem de seus alunos, o que permite conferir um comportamento imparcial do professor em seu exercício docente com resultados do processo avaliativo sem interferência destes professores, garantido a seus alunos tranquilidade do processo avaliativo mais coerente, é possível ainda conferir somados proporcionalmente, a existência de um índice de 30% das respostas dos professores, afirmando considerar total ou parcialmente suas emoções na construção, realização e aplicação de suas avaliações da aprendizagem de seus alunos, no qual é possível perceber um resultado do processo avaliativo parcializado com considerável apelo pessoal destes professores, possibilitando uma não tranquilidade de seus alunos diante de suas avaliações.

Gráfico 21 – Consideração pelos professores dos aspectos de comportamento pessoal de seus alunos tais como: disciplina, assiduidade de entrega de atividades, conservação de material escolar, participação significativa em sala de aula, etc. na construção, realização e aplicação da avaliação da aprendizagem

Por este gráfico é possível conferir a consideração do comportamento pessoal dos alunos quanto a disciplina, assiduidade de entrega de atividades, conservação de material escolar, participação significativa em sala de aula e outras pelos professores da Unidade Escolar Governador Pedro Freitas na construção, realização e aplicação da avaliação da aprendizagem de seus alunos.



FONTE: Autoria Própria

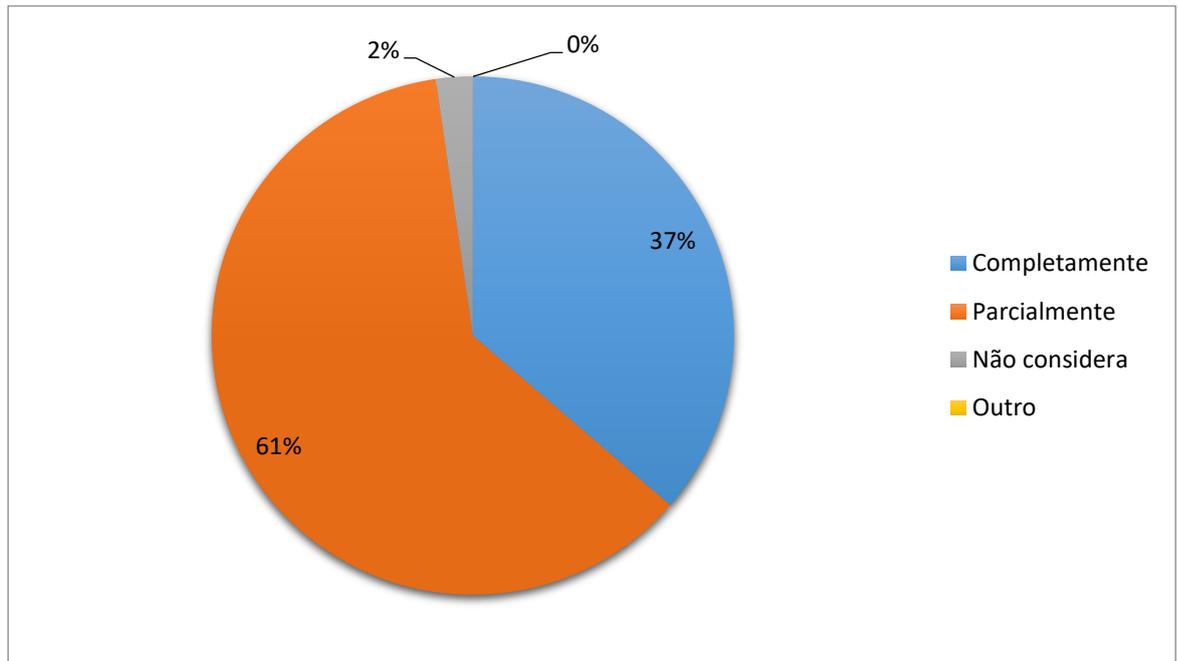
Dos professores participantes, 70% respondeu considerar o comportamento pessoal dos alunos quanto a disciplina, assiduidade de entrega de atividades, conservação de material escolar, participação significativa em sala de aula e outras, 30% respondeu considerar parcialmente este aspecto, nenhum respondeu não considerar ou mencionou outra resposta.

No contexto escolar toda a conjuntura que circunda um aluno, tais como: suas produções, comportamento social em princípios morais mínimos de respeito a sua instituição de ensino, sua observância em entender que é sujeito em construção e construtor no processo ensino aprendizagem dentre outras, tende a ser levada em consideração no processo avaliativo da aprendizagem, dado este processo efetivamente não dever se restringir tão somente à forma mecanizada de forma usual, restrita a dada, e instrumento físico específico. (Alves, 2013).

Nesta unidade de ensino, pela amplitude de respostas dos professores em considerarem completamente o comportamento pessoal de seus alunos nos aspectos já elencados, é possível conferir que o processo avaliativo da aprendizagem tende a ser formativo onde é valorizada toda a ação do aluno inserido neste processo, ainda é possível conferir que outro grupo de professores mesmo que de forma parcial também consideram este aspecto do aluno com avaliação da aprendizagem.

Gráfico 22 – Consideração pelos professores dos aspectos do projeto político pedagógico da escola de ensino médio na formalização, construção e realização da avaliação da aprendizagem de seus alunos

Por este gráfico é possível conferir a consideração dos aspectos do projeto político pedagógico pelos professores da Unidade Escolar Governador Pedro Freitas na formalização, realização e realização da avaliação da aprendizagem de seus alunos.



FONTE: Autoria Própria

Dos professores participantes, 61% respondeu considerar parcialmente os aspectos do projeto político pedagógico da escola na formalização, construção e realização da avaliação da aprendizagem de seus alunos, 37% respondeu considerar completamente os aspectos do projeto político pedagógico da escola na formalização, construção e realização da avaliação da aprendizagem de seus alunos, 2% respondeu não considerar e nenhum professor respondeu considerar outro aspecto relacionado aos aspectos do projeto político pedagógico da escola no processo avaliativo.

O projeto político pedagógico configura-se como documento oficial de orientação interna de uma instituição de ensino, pois nele estão contidos todos os parâmetros a serem seguidos e ofertados para a comunidade escolar bem como para a sociedade. O projeto político pedagógico tende a orientar a função social da instituição de ensino, a disposição de oferta do ensino em níveis e modalidades, a organização de funcionamento escolar, a

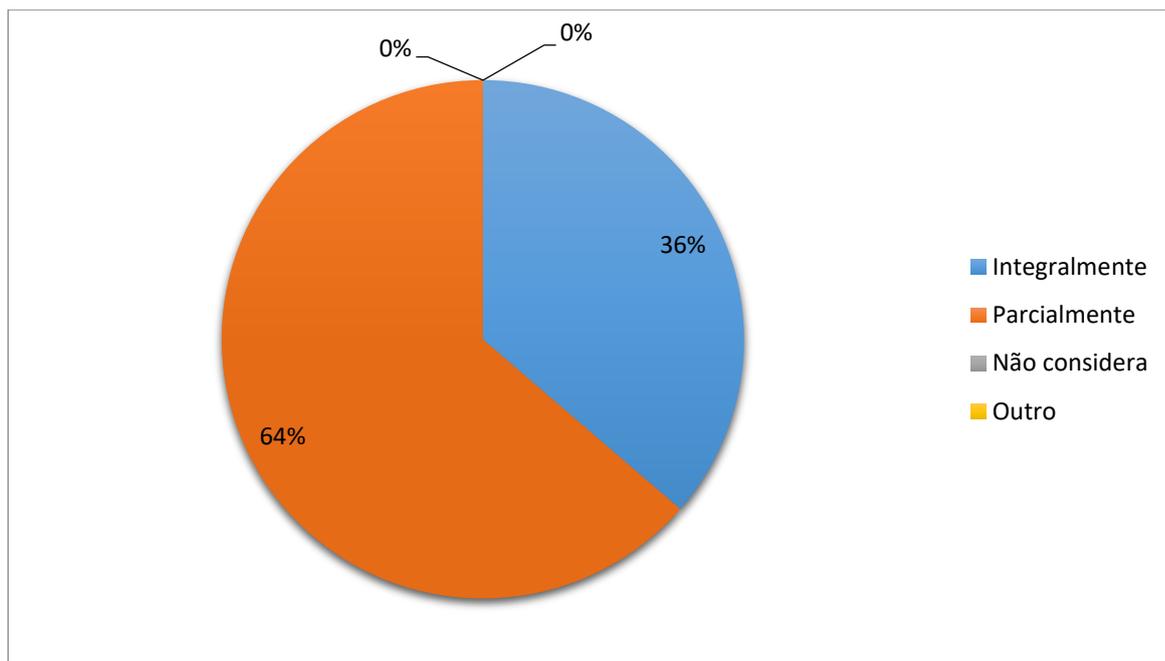
disposição da grade curricular de conteúdos correspondentes às disciplinas básicas comuns, a organização de atividades transdisciplinares e a organização em todos os âmbitos do processo avaliativo da aprendizagem, pontos estes que visam o melhor ensino aprendizagem. (Perrenoud, 1999).

Nesta unidade de ensino, maioria dos professores considera em nível parcial ou não consideram aspectos do projeto político pedagógico na formalização, construção, realização da avaliação da aprendizagem de seus alunos, o que é possível conferir que há uma descontinuidade com a proposta desta unidade de ensino com a prática docente onde excessos, carências ou omissões podem influenciar direta e indiretamente o processo avaliativo da aprendizagem dos alunos.

Ainda confere-se um razoável índice que considera completamente os aspectos do projeto político pedagógico no processo avaliativo da aprendizagem de seus alunos, atestando alta coerência, equilíbrio e alinhamento com a proposta da escola neste processo, o que cabe destacar a continuidade da ausência de padrão avaliativo do aluno, levando estes a constantes adaptações condicionadas às vertentes do perfil dos professores.

Gráfico 23 – Consideração pelos professores na formalização, construção e realização da avaliação da aprendizagem de seus alunos de aspectos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, no que refere à finalidade do ensino médio

Por este gráfico é possível conferir a consideração dos aspectos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 pelos professores da Unidade Escolar Governador Pedro Freitas na formalização, construção e realização da avaliação da aprendizagem de seus alunos.



FONTE: Autoria Própria

Dos professores participantes, 64% respondeu considerar parcialmente aspectos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 na formalização, construção e realização da avaliação de aprendizagem de seus alunos, 36% respondeu considerar integralmente aspectos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, nenhum professor respondeu não considerar ou outra resposta.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação traz a maior normativa de sistema educacional em todos os seus âmbitos, que no caso do Brasil, dispõem-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 obrigando uma uniformidade de oferta do ensino e disposição organizacional em todo um território, cabendo seu cumprimento para que o ensino seja reconhecido pelos padrões de legalidade dispostos. (Brasil, 2010).

No contexto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, no capítulo II seção I, inciso V, destacam-se orientações e recomendações a cerca da formulação do processo avaliativo nas quais as instituições de ensino no Brasil devem observar. (Brasil, 2010).

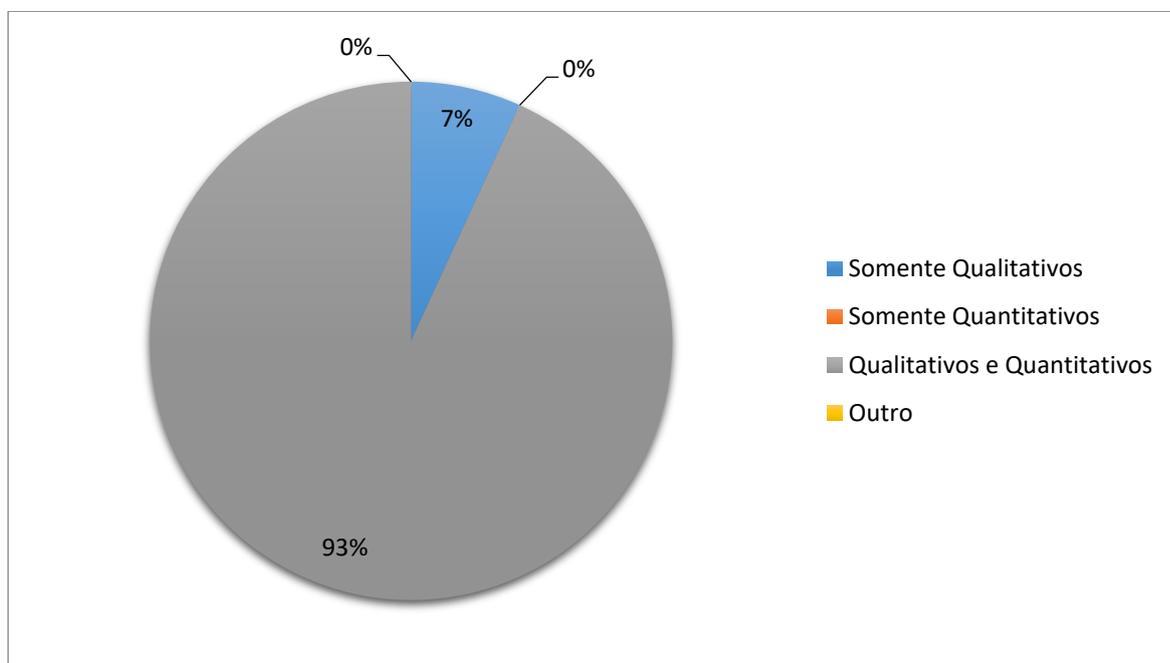
Nesta unidade de ensino um amplo número de professores respondeu considerar de forma parcial os aspectos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, no qual é possível conferir certa resistência a tais aspectos, possivelmente por interferência de suas concepções filosóficas na educação, pelas recomendações exigirem mais do professor em

sua prática docente uma maior inserção no contexto do aluno, consolidando uma discrepância com as normativas e recomendações exigidas.

Apenas um menor índice de professores respondeu considerar integralmente os aspectos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, conferindo assim uma maior conformidade destes professores com as orientações e recomendações oficiais a cerca do processo avaliativo da aprendizagem de seus alunos, podendo afirmar que tais professores devem possuir um maior grau de envolvimento com este processo avaliativo, construindo assim aspectos mais significativos com o aluno em sua prática docente.

Gráfico 24 – Consideração pelos professores de aspectos avaliativos na formalização, construção e realização da avaliação da aprendizagem de seus alunos

Por este gráfico é possível conferir a consideração de aspectos qualitativos e ou quantitativo pelos professores da Unidade Escolar Governador Pedro Freitas na formalização, construção e realização da avaliação da aprendizagem de seus alunos.



FONTE: Autoria Própria

Dos professores participantes, 93% respondeu considerar os aspectos qualitativos e quantitativos na formalização, construção e realização da avaliação da aprendizagem de

seus alunos, 7% respondeu considerar somente aspectos qualitativos na formalização, construção e realização da avaliação da aprendizagem de seus alunos, nenhum respondeu considerar somente aspectos quantitativos ou respondeu com outra opção.

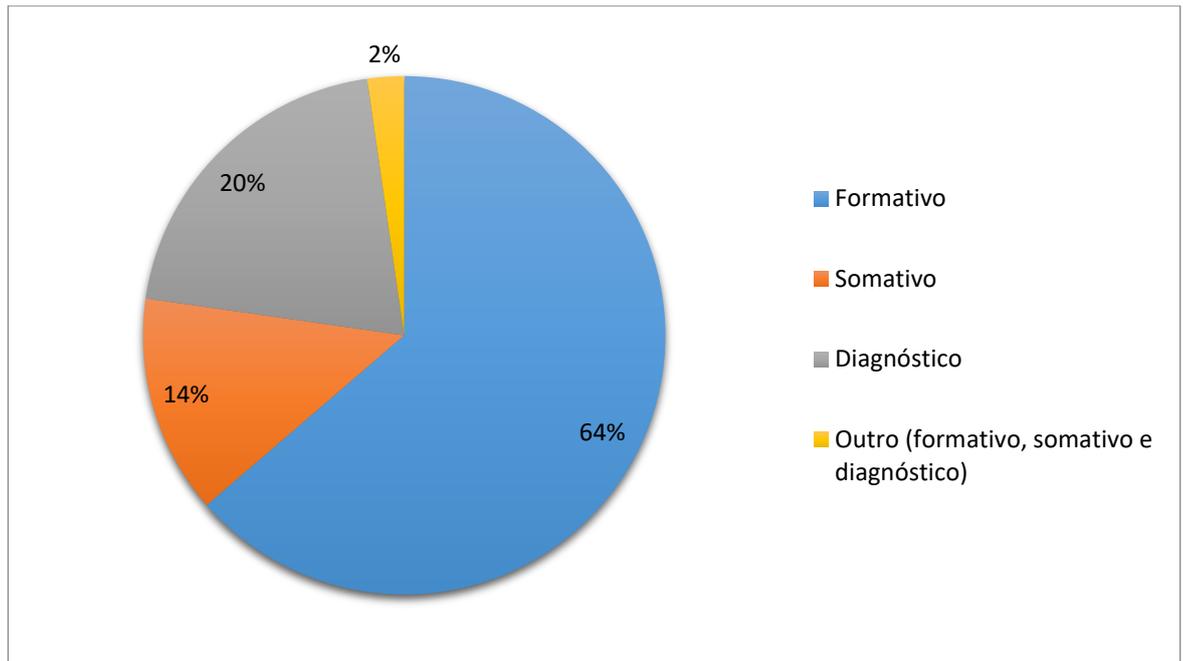
A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (2010), orienta a necessidade da predominância de aspectos qualitativos em relação a aspectos quantitativos, reforçando a valorização da individualidade do aluno na aprendizagem, presumindo-se um sistema de resultados resumido a meros objetivos a resultados referidos ao domínio de conteúdo. (Medeiros, 1986).

Nesta unidade de ensino confere-se que um enorme índice de professores faz opção por considerar os aspectos quantitativos e qualitativos na formalização, construção e realização da avaliação da aprendizagem de seus alunos, permitindo afirmar que pelo conhecimento adquirido sobre o tema, caracterizada pela sua formação inicial e carência da formação continuada sobre este tema, como indica questionamentos anteriores, os docentes tendem ainda a apegar-se aos aspectos quânticos mesmo que incluindo aspectos qualitativos no desenvolvimento do processo avaliativo de seus alunos, conferindo contudo certa resistência a orientação da lei de ensino 9394/96.

Confere-se ainda nesta unidade de ensino um pequeno índice de professores considerando somente aspectos qualitativos na formalização construção e realização de suas avaliações da aprendizagem, afirma-se que este grupo absorveu completamente a orientação da lei educacional brasileira 9394/96.

Gráfico 25 – Objetivo avaliativo dos professores na formalização, construção e realização da avaliação da aprendizagem de seus alunos

Por este gráfico é possível conferir o objetivo funcional a ser alcançado pelos professores da Unidade Escolar Governador Pedro Freitas na formalização, construção e realização da avaliação da aprendizagem de seus alunos.



FONTE Autoria Própria

Dos professores participantes, 64% respondeu com a avaliação da aprendizagem de seus alunos objetiva alcançar funções formativas, 20% respondeu com a avaliação da aprendizagem de seus alunos objetiva alcançar funções diagnósticas, 14% respondeu com a avaliação da aprendizagem de seus alunos objetiva alcançar funções somativas e 2% respondeu com a avaliação da aprendizagem de seus alunos objetiva alcançar todas as funções (formativa, somativa, diagnóstica).

As funções da avaliação da aprendizagem são muito amplas atingindo dimensões não só no ambiente escolar, porém em varias esferas sociais que os alunos e a própria escola está inserida. Contudo a nível pedagógico a função da avaliação da aprendizagem assume característica formativa quando por ela se observa, acompanha, e comunica ao aluno durante seu processo de ensino suas fabilidades e necessidades de aperfeiçoamento intelectual. (Almeida, 2005).

Em 2011, Luckesi caracterizou a função diagnóstica da avaliação da aprendizagem estabelecendo que por ela é possível auxiliar a aprendizagem informando previamente ao professor como deve ocorrer o planejamento específico ao aluno que necessita de atenção específica, rechaçando as possibilidades meramente aprovativa ou reprovativa.

No contexto funcional somativo, ao final da etapa percorrida é possível detectar o nível de aproveitamento do aluno que constatada alguma deficiência desta aprendizagem é

possível tratamentos específicos de acordo com a realidade encontrada do aluno. (Sacristán y Gomez, 2007).

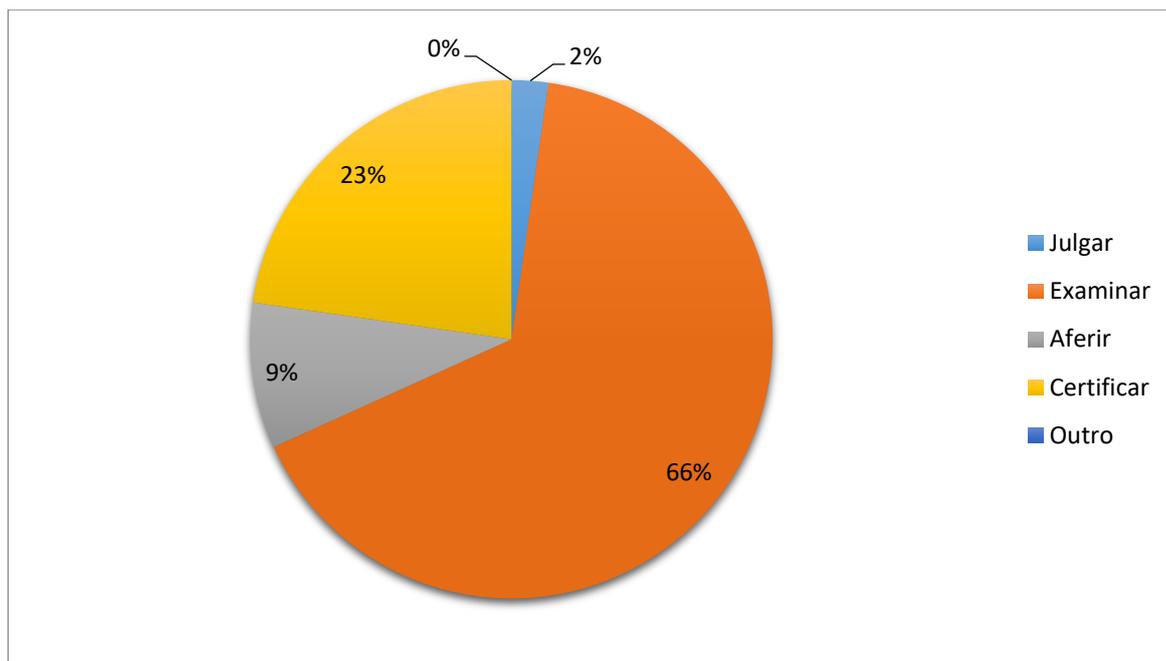
Nesta unidade de ensino, confere-se que ampla maioria dos professores objetiva com a formalização, construção e realização da avaliação da aprendizagem de seu alunos estabelecer com os mesmo um crescimento contínuo, observacional, que lhe permita reparar falhas no decorrer do processo avaliativo, porém um outro índice objetiva com a avaliação da aprendizagem em sua construção trazer a situação do aluno de forma diagnóstica dando certa previsão pedagógica em período determinado de como dará atenção às necessidades específicas destes alunos, um outro índice de professores relativamente menor objetiva na formalização, construção e realização da avaliação da aprendizagem apenas somar as ações do decorrer do processo de ensino e estabelecer em que nível o aluno está, para assim proceder com auxílios específicos e por fim é possível ainda conferir que um ínfimo número de professores objetivam as três funções através do processo avaliativo de seus alunos.

Confere-se, portanto uma característica de docentes que relativamente divergem de objetivos funcionais que pretendem ter com a avaliação da aprendizagem que formalização, constroem e realização de seus alunos, podendo-se afirmar relativa divergência de princípios educacionais norteadores.

6.1.3.2 – Verificação da percepção dos professores quanto à avaliação da aprendizagem que utilizam com seus alunos

Gráfico 26 – Verbo que melhor traz uma percepção dos professores sobre avaliação da aprendizagem de seus alunos

Por este gráfico é possível verificar a percepção que os professores da Unidade Escolar Governador Pedro Freitas têm da avaliação da aprendizagem de seus alunos expressada por um verbo.



FONTE: Autoria Própria

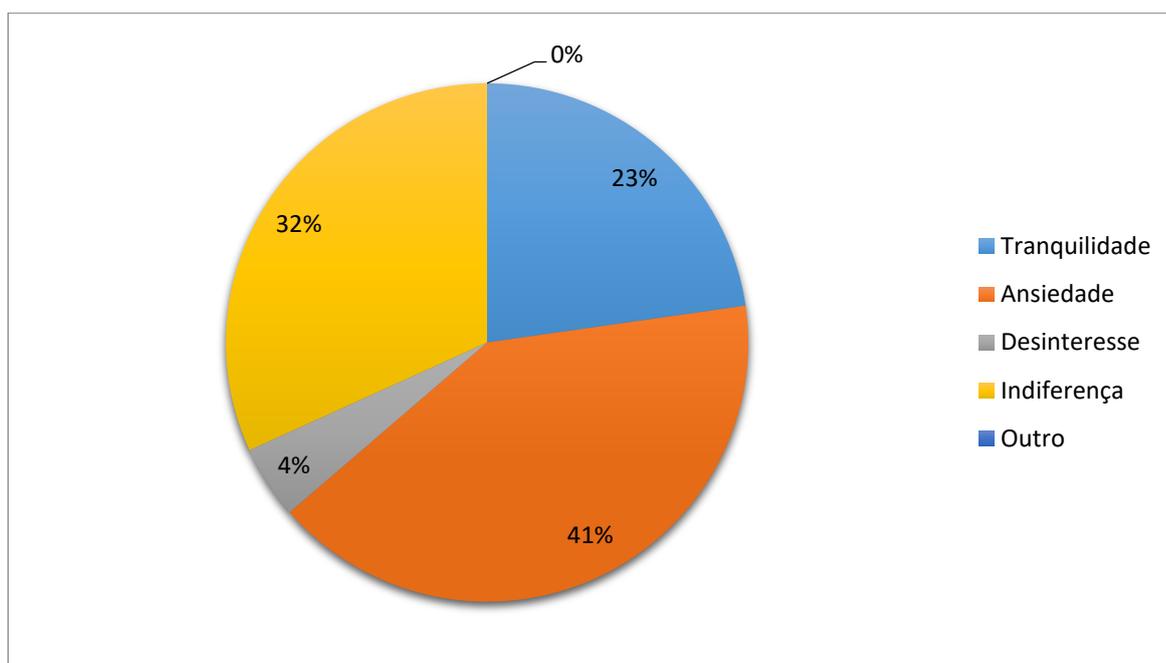
Dos professores participantes, 66% respondeu que percebe a avaliação da aprendizagem de seus alunos através do verbo examinar, 23% respondeu que percebe avaliação da aprendizagem de seus alunos através do verbo certificar, 9% respondeu que percebe a avaliação da aprendizagem através do verbo aferir, 2% respondeu que percebe a avaliação da aprendizagem através do verbo julgar e nenhum professor respondeu com outra opção de verbo para perceber a avaliação da aprendizagem de seu aluno.

Em 1994, Hadji afirmou que no âmbito educacional, a percepção da avaliação da aprendizagem requer muita reflexão a cerca dos objetivos que o professor pretende chegar, parte ainda de seu princípio filosófico educacional de trabalho, sua visão holística de vida pessoal e profissional e uma atenção especial à realidade de seu aluno.

Nesta unidade de ensino verifica-se como maior percepção através de um verbo a opção “examinar”, percebendo-se que há um apego às funções formativas da avaliação da aprendizagem pelos professores, um outro grupo percebendo a avaliação da aprendizagem através do verbo “certificar” tende a caracterizar uma tendência para a função da avaliação da aprendizagem diagnóstica, os professores que percebem a avaliação da aprendizagem através dos verbos “julgar” e “aferir” verifica-se uma tendência para a prática da função somativa deste processo ao realizarem com seus alunos.

Gráfico 27 - Percepção do comportamento dos professores quanto à realização da avaliação da aprendizagem de seus alunos

Por este gráfico é possível verificar a percepção do comportamento dos professores da Unidade Escolar Governador Pedro Freitas ao realizarem a avaliação da aprendizagem de seus alunos.



FONTE: Autoria Própria

Dos professores participantes, 41% respondeu que o comportamento é de ansiedade ao realizar a avaliação da aprendizagem de seus alunos, 32% respondeu que o comportamento é de indiferença ao realizar a avaliação da aprendizagem de seus alunos, 23% respondeu que o comportamento é de tranquilidade ao realizar a avaliação da aprendizagem de seus alunos, 4% respondeu que o comportamento é de desinteresse ao realizar a avaliação da aprendizagem de seus alunos e nenhum professor respondeu ter outro comportamento ao realizar o processo avaliativo.

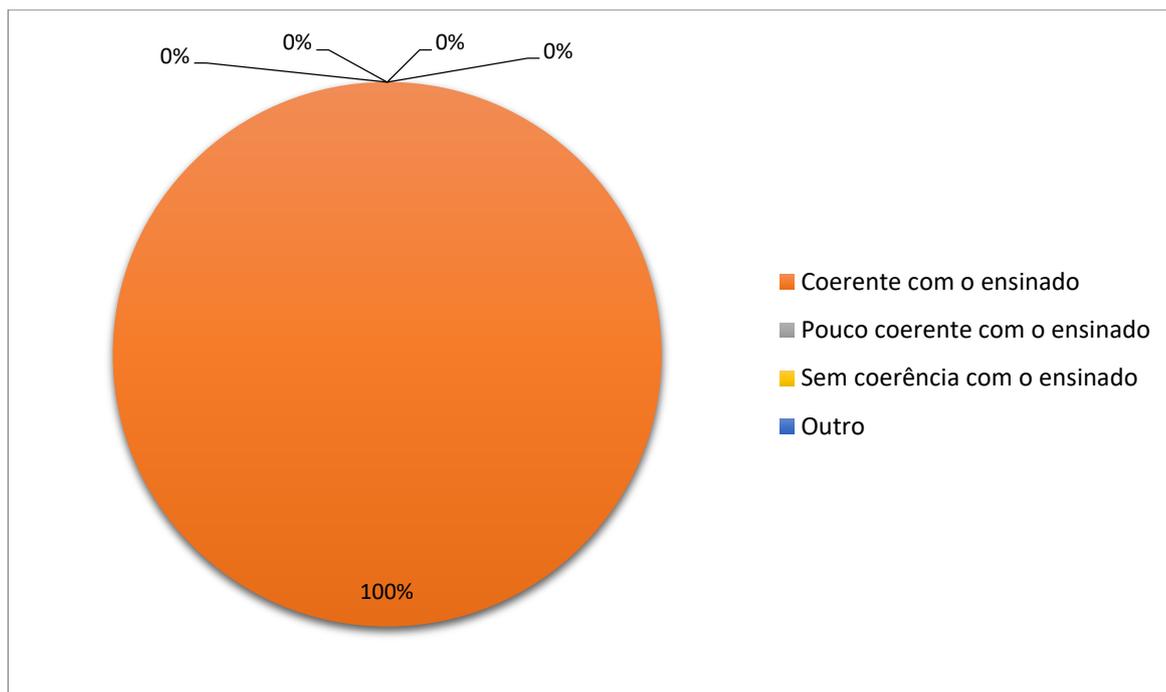
O comportamento docente é estabelecido por vários fatores condicionantes e determinantes subordinados às condições do ambiente de trabalho, à rotina pelo desenvolvimento de um número limitado de esquemas práticos, ao incentivo profissional no âmbito de promoção pessoal e financeiro, à cultura pedagógica social, à solidão educativa, a sua formação inicial e continuada, à hierarquização e burocratização crescentes, o baixo auto – conceito profissional e a possível desvalorização da ação

pedagógica por parte das famílias (e da sociedade) e do próprio grupo profissional. (Imbernón, 2011).

Nesta unidade de ensino verifica-se uma heterogeneidade presente, onde maior número dos professores percebe-se com o comportamento ansioso diante da realização da avaliação da aprendizagem de seus alunos o que deve demonstrar insegurança quanto ao uso dos tipos, instrumentos, metodologias e ou estratégia dos mesmos; verifica-se ainda uma percepção comportamental de indiferença e desinteresse do professor a respeito da avaliação da aprendizagem de seus alunos o que demonstra fabilidade da formação docente como também certo baixo conceito profissional do professor circunstanciado por desvalorização social e pedagógica do mesmo; verifica-se também uma percepção comportamental de tranquilidade do professor quanto à realização da avaliação da aprendizagem de seus alunos caracterizando um grupo com maior certeza de suas ações pedagógicas, maior domínio do processo avaliativo.

Gráfico 28 - Percepção dos professores sobre a avaliação da aprendizagem de seus alunos em relação ao conteúdo ensinado avaliado

Por este gráfico é possível verificar a percepção dos professores da Unidade Escolar Governador Pedro Freitas quanto a aplicação da avaliação da aprendizagem de seus alunos após conteúdo ensinado avaliado.



FONTE: Autoria Própria

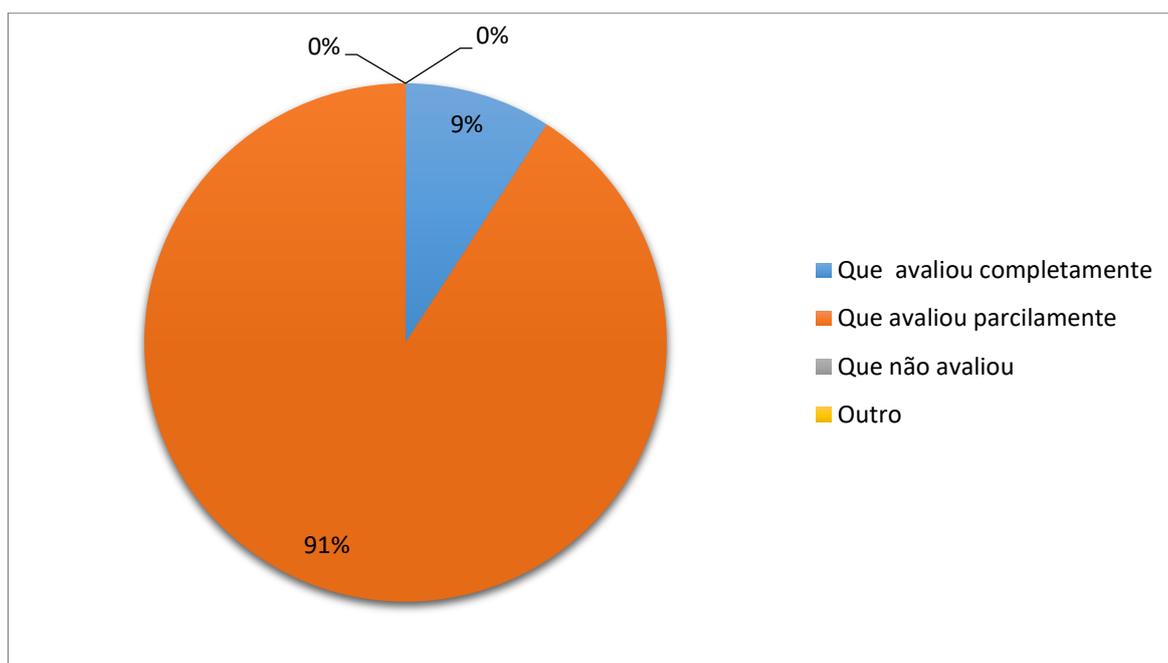
Dos professores participantes, 100% respondeu perceber que foi coerente ao avaliar a aprendizagem de seus alunos após aplicação da mesma, nenhum professor respondeu perceber pouca coerência, não ser coerente com o ensinado ou não responderam com outra opção após aplicarem a avaliação da aprendizagem de seus alunos.

A coerência no processo pedagógico é um critério a ser respeitado, pois permite a observação da real situação estudada e a avaliação plena desta realidade, com isso se exige da docente plena habilidade quanto às sistematizações dos conteúdos disciplinares ensinados com as experiências trazidas pelos seus alunos à sala de aula. (Tardif, 2014).

Nesta unidade verifica-se que todos os professores percebem a coerência entre o ensinado ao aluno e o conteúdo avaliado, caracterizando assim uma avaliação significativa, valorizando o processo de ensino, os métodos aplicados, as estratégias planejadas, os tipos avaliativos adequados com seus objetivos e funções específicas.

Gráfico 29 - Percepção dos professores após a realização da avaliação da aprendizagem de seus alunos

Por este gráfico é possível verificar a percepção dos professores da Unidade Escolar Governador Pedro Freitas quanto ao resultado após a aplicação da avaliação da aprendizagem de seus alunos.



FONTE: Autoria Própria

Dos professores participante, 91% respondeu ter avaliado a aprendizagem parcialmente seus alunos após a realização desta, 9% respondeu ter avaliado completamente seus alunos após a realização desta, nenhum respondeu que não avaliou seus alunos após a realização desta ou respondeu com outra opção.

Freire (2000) destaca que a avaliação da aprendizagem é sempre uma questão que se coloca aos professores com o objetivo de proporcionar a seus alunos uma possibilidade de liberdade para uma aprendizagem significativa e não como um instrumento de tortura psicológica, deve ser usada como ponto alto da aprendizagem, para que os conteúdos ensinados realmente sejam absorvidos de forma plena e dê a este professor condições de analisar de fato se os tipos, métodos, estratégias, foram coerentes e acertadas.

Nesta unidade de ensino, verifica-se que ampla maioria dos professores percebe que o processo avaliativo da aprendizagem após realizada avalia parcialmente seus alunos,

caracterizando assim deficiência em alguma etapa da construção da mesma, alguma habilidade quanto aos aspectos constitutivos que este processo avaliativo deve seguir, ainda que os conteúdos ensinados sejam abordados no contexto avaliativo.

Verifica-se ainda um pequeno índice de professores percebe que o processo avaliativo da aprendizagem após realizada avalia completamente seus alunos, caracterizando um amplo conhecimento das etapas de construção da mesma e observância dos aspectos constitutivos deste processo, no que se verifica ainda a consideração de todos os atributos do aluno como um ser em construção intelectual e social como pontos a ser acrescentado na avaliação.

6.2 – Entrevista Semiestruturada ao (a) Diretor (a) da Unidade Escolar Governador Pedro Freitas

6.2.1 - EIXO 1: Perfil de formação dos docentes da Unidade Escolar Governador Pedro Freitas e seus conhecimentos sobre avaliação da aprendizagem de seus alunos.

Categoria 1 - Formação inicial dos professores em avaliação da aprendizagem

Grande maioria, quase totalidade, dos docentes desta instituição de ensino possui formação inicial de ensino superior em nível de graduação em licenciatura. (D).

Categoria 2 - Formação continuada (pós-graduações adquiridas) dos professores em avaliação da aprendizagem

Classifico como baixo, embora uma boa parte dos professores possuem pós-graduação do tipo especialização, porém umas parcelas relativas não possuem ou não cursam. Percebo que desta parcela os mesmos não procuram e nem se motivam dado ao custo financeiro relativamente elevado, quando se compara aos seus salários e ainda o nosso próprio sistema não traz uma valorização profissional quanto a exigência de formação continuada. (D).

Categoria 3 – Coerência e suficiência da formação dos professores em avaliação da aprendizagem

Há relativa coerência no que diz respeito à forma como aprenderam e entendem o processo avaliativo, mas não percebo que seja o ideal, pois vejo muita diferença de método, tipos diferentes de avaliação aplicadas e também uma variedade de funções que as avaliações aqui assumem. Percebo que as simples formações iniciais dos professores a respeito da avaliação, julgo como insuficiente. (D).

Categoria 4 – Oferta institucional de qualidade de formação continuada para os professores em avaliação da aprendizagem

Especificamente não há nesta escola formação continuada em avaliação da aprendizagem, embora nas reuniões ordinárias e extraordinárias este tema seja abordado. Aqui na escola não há formador que possua formação específica em avaliação. (D).

6.2.2 - EIXO 2: Tipos, métodos e dinâmicas de avaliação da aprendizagem utilizadas pelos professores da Unidade Escolar Governador Pedro Freitas

Categoria 1 - Tipos (processo, contexto, insumo ou produto) de avaliação da aprendizagem

Aqui na escola os professores adotam todos os tipos, mas o tipo predominante é a avaliação com característica de processo. (D).

Categoria 2 – Métodos e dinâmicas recomendados da avaliação da aprendizagem

Sim, sempre recomendamos, porém a escola não adota um padrão único e nem exige de seus professores um único padrão, quanto ao método recomenda-se que a avaliação priorize a ação do aluno como um todo, que se observem todas as suas produções tanto escolares como pessoais, quanto a dinâmica recomenda-se avaliações que provoquem a análise discursiva, subjetiva, que o aluno tenha liberdade de expressão. (D).

Categoria 3 – Influência do perfil socioeconômico e histórico dos alunos na avaliação da avaliação da aprendizagem

Grande maioria dos alunos matriculados em nossa escola são oriundos de famílias pobres, muitos dos alunos são filhos de pais separados, grande maioria são residentes de zona rural, alguns residindo a uma distancia de até 40 Kms da escola na qual influencia muito no processo de ensino e aprendizagem, motivadas pelas dificuldades de deslocamento. Em nossas reuniões pedagógicas sempre recomendamos que todo o contexto do aluno seja considerado, especialmente no ato de avaliar. (D).

6.2.3 - EIXO 3: Percepções, áreas pessoais e acadêmicas de avaliação que os professores incluem na avaliação da aprendizagem de seus alunos da Unidade Escolar Governador Pedro Freitas**Categoria 1 - Influência de aspectos passionais dos professores na construção e aplicação da avaliação da aprendizagem**

Percebo que existe de forma parcial, pois algumas vezes ouço alguns alunos fazendo observações a cerca deste aspecto, porém percebo que grande parte dos professores não age desta forma, vejo somente aspectos emocionais relacionados à própria profissão. (D).

Categoria 2 – Relação entre o projeto político pedagógico e avaliação da aprendizagem

Especificamente não, porém abordagem genérica, mas sempre aconselhamos nossos professores a observarem a política pedagógica que nos rege, mas destaco que de forma parcial os professores seguem, já que não há esta especificidade temática sobre avaliação da aprendizagem. (D).

Categoria 3 – Recomendações da Lei de Diretrizes e Bases da educação, LDB 9394/96 para a avaliação da aprendizagem

Sim, sempre recomendamos, mas não exigimos que a recomendação seja cumprida, dada a não condição de estarmos sempre na orientação constante para o professor cotidianamente através de formação contínua, resumindo-nos apenas às reuniões pedagógicas. (D).

Categoria 4 – Coerência dos conteúdos ensinados e a avaliação da aprendizagem

Sim, é coerente, pelas condições que os professores têm em construir, realizar e aplicar suas avaliações da aprendizagem; por conta do grau de instrução adquirido pelos mesmos, onde maioria individualmente busca esta instrução sempre sem incentivo financeiro desta instituição. Maioria dos nossos professores seguem nossas orientações, acompanhamos os resultados com o objetivo de diminuir as dificuldades deste processo. (D).

7. CONCLUSÕES

Nesta parte da presente pesquisa, serão relatadas informações sobre os dados informativos que foram apresentados na parte anterior; como já delimitado e caracterizado na sessão da parte metodológica, a pesquisa foi realizada na Unidade Escolar Governador Pedro Freitas com o objetivo de buscar novas ferramentas para a problemática envolvida. Com isso, a investigação possui uma problemática: Qual a relação do perfil acadêmico dos professores da Unidade Escolar Governador Pedro Freitas com as estratégias de avaliação aprendizagem de seus alunos de ensino médio? . Assim o objetivo geral da investigação proposto é: Descrever a relação do perfil acadêmico dos professores da Unidade Escolar Governador Pedro Freitas com as estratégias de avaliação da aprendizagem de seus alunos de ensino médio.

Esta parte da pesquisa ainda fixa-se nas respostas das perguntas específicas que originaram objetivos específicos, com isso após os dados analisados e interpretados na sessão correspondente foi possível trazê-los às considerações finais.

Em relação ao objetivo específico, **descrever o perfil acadêmico e de formação inicial e continuada dos professores, na Unidade Escolar Governador Pedro Freitas**, 84% encontram-se na faixa etária entre 26 e 51 anos, há predomínio do gênero masculino, caracterizado com um corpo docente experiente onde 78% possuem entre 6 e 25 anos de exercício profissional descrevendo-se uma relação direta com suas faixas etárias.

Mesmo com vasta experiência profissional destes docentes, uma parcela considerável exerce suas atividades neste nível de ensino da educação básica há no máximo 5 anos, onde comparando os gráficos “3” e “4” na parte anterior desta pesquisa, percebe-se que houve um acesso para o exercício profissional no ensino médio de um número maior de docentes com experiência entre 18 e 25 anos, contudo aproximadamente 61% dos docentes exercem suas atividades entre 6 e 25 anos, valendo ressaltar certa relação com seu tempo total de serviço no exercício docente

Descreve-se ainda que 96% dos docentes iniciou sua formação em curso superior do tipo licenciatura ressaltando-se 4% em nível técnico e superior do tipo bacharelado, o que permite afirmar que um nível mínimo de competência é oferecido nesta unidade de ensino, contudo chama a atenção para o percentual de docentes no acesso à formação

continuada, comparando-se os gráficos “5” e “6” na parte anterior da pesquisa, apenas 54% destes docentes acessaram ou estão acessando alguma pós-graduação, predominantemente em especialização, ao passo que 46% não acessaram ou não acessam algum tipo de pós-graduação, trazendo assim uma limitação no avanço das atividades e possíveis inovações pedagógicas nesta unidade de ensino.

O relativo elevado índice de docentes com formação continuada interrompida, de acordo com a entrevista no “eixo 1” realizada com o(a) diretor (a) da Unidade de Escolar Governador Pedro Freitas na parte anterior desta pesquisa, dá-se pela desmotivação imposto pelos altos custos financeiros para acessarem esta formação comparando-se com os baixos salários destes, incluindo ainda uma não valorização do sistema de ensino no que tange ao docente que se aperfeiçoa continuamente.

Em relação ao objetivo específico **averiguar o conhecimento dos professores sobre avaliação da aprendizagem, na Escola Governador Pedro Freitas**, em suas formações iniciais, etapa primordial para aquisição do conhecimento dos docentes em avaliação da aprendizagem, 77% não perceberam um foco específico neste ponto, como aponta o gráfico “9” na parte anterior desta pesquisa, e ao comparar com o gráfico “7”, a formação ofertada pela própria instituição de ensino nos quais estes docentes exercem suas funções, demonstra que a deficiência persiste já que 73% concorda não haver esta formação.

Além de não haver foco na formação inicial as abordagens sobre avaliação da aprendizagem foram difusas, no gráfico “10”, maioria dos docentes, 59%, de forma apenas parcial receberam informações necessárias sobre este aspecto, no qual se comparando à instituição de ensino que o docente exerce suas atividades, o gráfico “8”, apontou que a periodicidade de formação é praticamente inexistente, apenas 27% dos professores entenderam que receberam esta formação e ainda divergiram quanto à oferta e quanto ao período.

Esta limitação quanto ao conhecimento do docente a cerca da avaliação da aprendizagem de seus alunos foi descrita através da entrevista realizada com o (a) diretor (a) da Unidade Escolar Governador Pedro Freitas, no eixo “1”, conforme parte anterior desta pesquisa; afirmando que especificamente não ocorre formação continuada em avaliação da aprendizagem, embora nas reuniões pedagógicas se aborde o tema.

Como consequência desta habilidade formativa acerca da avaliação da aprendizagem, averigua-se nesta instituição um corpo docente de 86% com um conhecimento técnico básico e com grande número de 80% dos docentes terem jamais acessado qualquer formação específica nesta área, apontado no gráfico “12” comparado ao gráfico “11”. Averigua-se ainda um exíguo número de docentes que já acessou ou acessa formação específica nesta área trazendo como consequência um pequeno grupo com conhecimento pleno nas informações sobre avaliação da aprendizagem.

Ainda neste escopo averigua-se que todos os docentes procuram obter informações formativas sobre avaliação da aprendizagem, com predominância dos docentes de 80%, que sempre buscam seus conhecimentos apenas através de leituras, e com aproximadamente 18% recorrendo de forma ou esporádica, ou permanente, ou por leitura e ou formação continuada acessar este conhecimento; ressaltando que estes professores com recursos próprios, sem participação institucional, patrocinam seus conhecimentos, com é destaque no gráfico “14” abordado na parte anterior desta pesquisa.

Pela forma como os docentes adquiriram ou adquirem seus conhecimentos é possível averiguar que não há uniformidade, com predominância descontínua de ações, não ideal, com variedades de funções, métodos, tipos e estratégias como relatou o diretor (a) desta unidade de ensino no eixo “1”.

Em relação ao objetivo específico **identificar os tipos, métodos e dinâmicas de avaliação da aprendizagem utilizadas pelo professor**, na Unidade Escolar Governador Pedro Freitas, grande parte dos docentes, 73%, fazem opção pela avaliação da aprendizagem do tipo processo; que de acordo com o gráfico “15”, na parte anterior desta pesquisa, apenas 27% dos docentes entendem que os demais tipos (insumo, produto, assim como todas simultaneamente), são os mais adequados.

Ressalta-se identificar a abordagem do (a) diretor (a) desta unidade de ensino na entrevista, no eixo “2” na parte anterior desta pesquisa, afirmando que a maioria dos docentes preferiam a avaliação da aprendizagem do tipo processo com melhor escolha para seus alunos.

Identifica-se então que os docentes tendem a avaliar a aprendizagem de seus alunos durante todo o percurso do ensino através do tipo avaliativo de processo; para isso 66%, de acordo com o gráfico “18” na parte anterior desta pesquisa, sempre considera ou às vezes

considera aspectos históricos e sociais deles, nos quais são aspectos importantes que contribuem para a excelência deste tipo avaliativo.

O eixo “2” da entrevista realizada com o (a) diretor (a) desta unidade de ensino reforça a identificação das características elencadas, quando o mesmo afirma que durante as reuniões pedagógicas os docentes são aconselhados a levarem em consideração toda a situação familiar, social e institucional do aluno durante todo o processo de ensino e aprendizagem, o que permite confirmar pelos dados que boa parte dos docentes seguem esta recomendação.

Porém comparando o tipo avaliativo de processo com o gráfico “16” na parte anterior da pesquisa; identifica-se que os docentes dividem-se quanto ao método avaliativo da aprendizagem com 50% utilizando-se do método observacional inquiratório e ralatorial, e os demais 50% dos docentes divergindo quanto ao melhor método avaliativo escolhendo o método cooperativo, autoavaliativo, grupal de classe ou pré-teste consolidando um descontínuo processo.

Identifica-se mais ainda a acentuada descontinuidade, quando ao analisar o gráfico “17”, na parte anterior desta pesquisa, existir divergência de escolha das dinâmicas de avaliação da aprendizagem que os docentes utilizam, onde 3 dinâmicas são escolhidas de forma quase que proporcional (atividade de questões com alternativas fechadas, com questões discursivas, apresentação oral ou todas as opções simultâneas).

Dados estes que são identificados também na entrevista concedida pelo (a) diretor (a) desta unidade de ensino quando afirma que a escola não determina padrão de avaliação da aprendizagem embora recomende que as mesmas sejam as mais coerentes possíveis em relação aos alunos.

Em relação ao objetivo específico **conferir as áreas pessoais e acadêmicas que os professores incluem na avaliação da aprendizagem de seus alunos**, na Unidade Escolar Governador Pedro Freitas, corresponde às concepções que contextualizam o professor contribuíram e contribuem para influenciar os docentes em sua prática avaliativa.

Confere-se que a totalidade dos docentes são influenciados pelas concepções filosóficas da educação ao realizarem o processo avaliativo da aprendizagem com seus alunos o que indica que as duas principais filosofias (liberal e ou progressista) são levadas

em consideração, o que conseqüentemente implicará difusões de construção, realização e aplicação das avaliações da aprendizagem nesta unidade de ensino.

Um dos aspectos que as concepções filosóficas podem influenciar nos docentes são as reações emocionais / pessoais no trato do exercício profissional, onde a avaliação da aprendizagem está inserida, confere-se que nesta unidade de ensino 70% dos docentes não são influenciados por este aspecto durante o processo avaliativo, como demonstra o gráfico “20” na parte anterior da pesquisa, dando assim uma característica de isenção e imparcialidade para com os alunos, ainda que haja uma porcentagem de 30% que são influenciados emocionalmente neste processo.

Neste mesmo escopo confere-se ainda que todos os professores incluem de forma total ou parcial aspectos do cotidiano dos alunos no processo avaliativo, como aponta o gráfico “21” na parte anterior da pesquisa.

Na entrevista concedida pelo (a) diretor (a), no eixo 3, desta unidade de ensino confere-se parcialmente e confirmando com os dados do gráfico “20” na parte anterior da pesquisa, que alguns alunos relatam ao (a) diretor (a) que alguns professores na medida de suas emoções realizam uma avaliação da aprendizagem relativa a seu estado emocional / pessoal, mais confirma que em regra este detalhe não existe, os professores não são influenciados ao realizarem suas atividades.

Confere-se que pelas influências filosóficas no exercício profissional dos professores desta unidade de ensino, ocorre uma menor intensidade, no sentido apenas parcial, quanto à observância ao projeto político pedagógico e conseqüentemente à de Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, destacados nos gráficos “22” e “23” na parte anterior da pesquisa, o que caracteriza como já abordado um padrão mínimo no processo geral avaliativo da aprendizagem desta instituição.

Na entrevista concedida pelo (a) diretor (a) desta unidade de ensino, no eixo “3”, na parte anterior desta pesquisa, o mesmo (a) afirmou que o projeto político pedagógico embora contenha, não possui uma parte exclusiva que trate do processo avaliativo da aprendizagem, percebendo assim que os professores atentam de forma parcial a este projeto, e que ao mesmo tempo apenas nas reuniões pedagógicas da escola as abordagens quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 são realizadas; o que ajuda a entender o motivo da grande parcialidade já destacada.

Confere-se, porém que as recomendações quanto à observância da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 acerca dos aspectos que o processo avaliativo da aprendizagem deve considerar, os professores desta unidade de ensino em sua totalidade preservam os aspectos qualitativos e quantitativos ou somente os qualitativos, como destaca o gráfico “24” no aparte anterior da pesquisa.

Porém confere-se uma diversidade de objetivos quanto ao processo avaliativo da aprendizagem nesta unidade de ensino, havendo certa intenção formativa, apontado no gráfico “25” na parte anterior da pesquisa, pela avaliação da aprendizagem caracterizando a predominância de aspectos mais qualitativos, e cerca de 38% dos professores divergindo quanto ao objetivo da avaliação da aprendizagem considerando ter objetivo somativo, diagnóstico ou todos os objetivos, corroborando com os dados do gráfico “24”, onde maior preservar os aspectos qualitativos e quantitativos concomitantemente.

Em relação ao objetivo específico **verificar a percepção dos professores quanto à atividade de avaliação da aprendizagem que utilizam com seus alunos**, na Unidade Escolar Governador Pedro Freitas, comparando os gráficos “26” e “25”, na parte anterior desta pesquisa para a maioria, de acordo com o entendimento sobre avaliação da aprendizagem, acreditam que avaliar traz a ideia principal de examinar, alinhando suas percepções aos objetivos formativos de construção deste processo, na mesma comparação entre os gráficos, ocorre praticamente a mesma proporção de percepções com os objetivos da avaliação da aprendizagem, onde significados como certificar, aferir e julgar corresponde a 31%, alinhando com os objetivos diagnósticos e somativos da avaliação da aprendizagem.

Verifica-se no gráfico “27” na parte anterior da pesquisa, um comportamento variado quando os professores realizam suas avaliações da aprendizagem com seus alunos, quase que na mesma proporção uns ficam tranquilos, outros ansiosos, desinteressados, outros indiferentes, apontando assim que a importância deste processo não é visto com muita relevância.

Porém verifica-se que todos avaliam a aprendizagem de seus alunos de forma coerente com o que ensinaram, verifica-se também que a percepção em relação ao potencial do resultado da avaliação da aprendizagem que os professores realizam com seus

alunos ao observar o gráfico “29” na parte anterior desta pesquisa, avaliaram no mínimo de forma parcial, caracterizando assim a evidência de várias habilidades.

Nesta verificação em entrevista do (a) diretor (a) desta unidade de ensino, no eixo “3”, a concordância do (a) mesmo nos aspectos elencados se dá pela relação do nível de conhecimento sobre o processo avaliativo da aprendizagem que os professores possuem com todos os contextos que envolvem este processo e suas práticas junto a esta instituição, ressaltando que melhorias e aperfeiçoamentos nesta formação é necessária sempre.

Discorrendo sobre o objetivo geral **determinar a relação do perfil acadêmico dos professores da Unidade Escolar Governador Pedro Freitas com as estratégias de avaliação da aprendizagem de alunos de ensino médio**, conclui-se que os professores em sua maioria possuem nível baixo de conhecimento em relação à avaliação da aprendizagem dada a habilidade na formação inicial, descontinuidade na formação continuada, atitude em grande parte por percepções próprias baseadas em suas próprias convicções intelectuais sobre o tema, ausência na própria unidade de ensino de uma relevância maior sobre o tema da avaliação da aprendizagem o que reflete diretamente em variadas distorções e difusões quanto às escolhas das ações avaliativas no que se refere principalmente aos objetivos, dinâmicas e métodos que os professores utilizam para avaliarem seus alunos apontando relação coerente do nível de formação do professor com suas práticas avaliativas.

Com isto esta pesquisa possibilitará uma reflexão sobre a avaliação da aprendizagem ligada diretamente a qualidade de formação e da prática do docente nas instituições de ensino, de forma mais profunda, analisando seus detalhes, suas bases filosóficas, científicas e pedagógicas; para que de fato os alunos que são os agentes passivos deste processo realmente sejam avaliados e ao mesmo tempo ocorra uma real análise dos métodos de ensino, transformando assim a escola e suas atividades em momentos de real significado para a vida dos sujeitos que a compõem.

8. RECOMENDAÇÕES

Espera-se que este trabalho, realizado na Unidade Escolar Governador Pedro Freitas, contribua para a haja rediscussão sobre a formação inicial e continuada para uma avaliação da aprendizagem plena, desarrraigada de arranjos, paleativos, e invenções que diminuem o valor da capacidade dos alunos e a desvalorização do ensino a ser avaliado, com isso recomenda-se:

- Investimento das instituições de ensino formadoras de docentes um foco especial em avaliação da aprendizagem.
- Investimento na instituição de exercício dos docentes, em formação continuada para que além de bons professores sejam bons avaliadores.
- Padronização na instituição de ensino de uma linguagem avaliativa da aprendizagem para que o aluno sinta-se seguro no ato de ser avaliado, para real resultado de sua aprendizagem.
- Promoção de seminários, simpósios e ou mostras sobre a importância da uníssona ligação formação docente e reflexão sobre o processo avaliativo, no qual por estes eventos à possibilidade de troca de experiências contribuirão e facilitarão a busca por soluções mais plausíveis.
- Atualização e ou construção de projeto político pedagógico escolar que aborde em parte exclusiva os vieses de construção, realização e aplicação da avaliação da aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAL BIBLIOGRÁFICO

- Almeida, F. J. (2005). *Avaliação Educacional em Debate: Experiências no Brasil e na França*. São Paulo: SP. Cortez Editora.
- Almeida, F. J. y Franco, M. G. (2011). *Avaliação para a Aprendizagem: O Processo Avaliativo Para Melhorar o Desempenho dos Alunos*. São Paulo. SP: Ática Educadores.
- Alves, J. F. (2013). *Avaliação Educacional: Da Teoria à Prática*. Rio de Janeiro. RJ: LTC.
- Antônio, S. (2002). *Educação e Transdisciplinaridade: a necessidade de uma nova "escola poética"*. Rio de Janeiro: RJ. Lucerna.
- Antunes, C. (2013). *A Avaliação da aprendizagem Escolar*. Petrópolis: RJ. Editora Vozes.
- Antunes, C. (2015). *Professor Bonzinho = Aluno Difícil. A Questão da Indisciplina em Sala de Aula*. Petrópolis: RJ. Editora Vozes.
- Aranda, T. J. C. (2018). *Metodología De La Investigación Científica: Manual Para Elaboración de Tesis y Trabajos de Investigación*. Asunción: PY. Marben Editora.
- Aranha, M. L. A. (1992). *História da Educação*. São Paulo: SP. Moderna.
- Aranha, M. L. A. (2006). *Filosofia da Educação*. São Paulo: SP. Moderna.
- Boas, B. V. (2017). *Avaliação: Interações Com o Trabalho Pedagógico*. Campinas: SP. Papyrus.
- Brasil, L. D. (2010). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei 4024, de 20 de dezembro de 1961, que estabelece as diretrizes da educação nacional*. Brasília: DF. Edições Câmara.
- Brasil, L. D. (2010). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei 5692, de 11 de Agosto de 1971, que estabelece as diretrizes da educação nacional*. Brasília: DF. Edições Câmara
- Brasil, L. D. (2010). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes da educação nacional*. Brasília: DF. Edições Câmara.
- Camargo, C. B., A. Hernandez. & González, J. A. (2014). *Aspecto Fundamental da Pesquisa Científica*. Assunção: PY: Marben.

- Carvalho, P. L. L. (1994). *José de Freitas: Passado e Presente*. Teresina: PI. Produção Própria.
- Cavalcante, M. J. (1994). *CEFAM: Uma Alternativa Pedagógica Para Formação do Professor*. São Paulo: SP. Cortez Editora.
- Cepro, F. (2012). *Piauí em Números*. Recuperado de http://www.cepro.pi.gov.br/download/201306/CEPRO07_8a8208d146.pdf
- Collares, C. A. L. (1988). *Ajudando a desmistificar o fracasso escolar*. São Paulo: SP. FDE.
- Cury, C. (1985). *Educação e Contradição*. São Paulo: SP. Cortez e Autores Associados
- Davis, C. L. F. (1990). *Papel e função do erro na avaliação escolar*. São Paulo: SP. FDE.
- Demo, P. (2015). *Avaliação Qualitativa*. Campinas: SP. Autores Associados.
- Depresbiteris, L. (1989). *O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora*. São Paulo: SP. EPU.
- Elias, M. D. C. (2004). *Célestín Freinet: uma pedagogia de atividade e cooperação*. Petrópolis: RJ. Vozes.
- Fernades, C. O. (2014): *Avaliação das Aprendizagens: sua relação com o papel social da escola*. São Paulo: SP. Cortez Editora.
- Freire, P. (1977). *A Ação Cultural Para a Liberdade*. Rio de Janeiro: RJ. Paz e Terra.
- Freire, P. (1979). *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: RJ. Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: RJ. Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: SP. Paz e Terra.
- Freitas, L. C., Sordi, M. R. L & Freitas, H. C. L. (2014). *Avaliação Educacional: Caminhando Pela Contramão*. Petrópolis: RJ. Editora Cortez
- Frigotto, G. & Ciavatta, M. *Educação Básica no Brasil na Década de 1990: Subordinação Ativa e Consentida à Lógica do Mercado*. São Paulo: SP. Unicamp, 2003.
- Gallo, S. D. O. (1990). *Educação Anarquista: por uma pedagogia de risco*. Campinas: SP. Dissertação de Mestrado UEC.
- Ghiraldelli Jr., P. (1991). *História da Educação*. São Paulo: SP. Cortez.
- Gretz. (2010). *Motivação*. Rio de Janeiro. RJ: Vida Melhor Editora S.A.
- Goldenberg. M. (2004). *A Arte de Pesquisar: Com Fazer Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro. RJ: Record.

- Gonçalves, A. L. & Larchert, J. M. (2011). *Avaliação da aprendizagem: pedagogia, módulo 4*. Ilhéus. BA: Editus.
- Hadji, C. (1994). *Avaliação, Regras do Jogo. Das Intenções aos Instrumentos*. Porto. PT: Porto Editora.
- Hoffmann, J. (2018). *Avaliação Mediadora*. Porto Alegre. RS: Mediação.
- Hoffmann, J. (2017). *Avaliação: Mitos & Desafios*. Porto Alegre. RS: Mediação.
- Imbernón, F. (2011). *Formação Docente e Profissional: Formar-se Para A Mudança E A Incertezas*. São Paulo. SP: Cortez Editora
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2017). *Panorama das Cidades*. Brasil. BR: Recuperado de <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/panorama>.
- Lakatos, E. M. y Marconi, M. A. (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo. SP: Atlas.
- Lemos, V. V. (1990). *O Critério do Sucesso - Técnicas de Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa. PT: Texto Editora.
- Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. São Paulo. SP: Cortez.
- Libâneo, J. C. (2000). *Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos*. São Paulo. SP: Loyola.
- Libâneo, J. C. (2011). *Adeus Professor, Adeus Professora? : Novas Exigências Educacionais e Profissão Docente*. São Paulo. SP: Cortez Editora.
- Libâneo, J. C. (2011). *O Declínio da Escola Pública Brasileira: apontamentos para um estudo crítico*. In: Lombardi, J. C. (org). *História, Educação, e Transformação*. Campinas. SP: Autores Associados.
- Lima, E. C. A. S. (1989). *A escolarização do processo de construção de conhecimento*. São Paulo: SP. EPU.
- Lüdke, M & Mediano, L. (1994). *Avaliação na Escola de 1º Grau: Uma Análise Sociológica*. São Paulo: SP. Papyrus.
- Luckesi, C. C. (1994). *Filosofia da Educação*. São Paulo: SP. Cortez Editora.
- Luckesi, C. C. (1999). *Filosofia da Educação*. São Paulo: SP. Cortez Editora.
- Luckesi, C. C. (2011). *Avaliação da Aprendizagem Escolar Estudos e Proposições*. São Paulo. SP: Cortez Editora.
- Luckesi, C.C. (2014). *Sobre Notas Escolares: distorções e possibilidades*. São Paulo: Cortez.
- Martins, V. (2002). *A Lei Magna da Educação*. eBooksBrasil.com.

- Medeiros, A. S., Silva, R. A. et al. (2013): *Pesquisa Social: Série por Dentro das Pesquisas Sociais*. Curitiba: PR. Intersaberes
- Medeiros, E. B. (1986). *Provas Objetivas, Discursivas, Orais e Práticas – Técnicas de Construção*. Rio de Janeiro: RJ. Fundação Getúlio Vargas.
- Mizukami, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo. SP: EPU.
- Oliveira, R. P. (2011). *A qualidade do ensino como parte do Direito à Educação: um debate em torno de indicadores*. Pinhais. PR: Melo.
- Paiva, V. (1993). *O Novo Paradigma de Desenvolvimento: Educação, Cidadania e Trabalho*. Campinas: SP. Educação & Sociedade
- Perrenoud, P. (1999): *Avaliação: Da Excelência à Regulação das Aprendizagens*. Porto Alegre. RS: Artmed.
- Perrenoud, P. (2002): *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: RS. Artmed.
- Piletti, N. y Rossato, G. (2010). *Educação Básica: da organização legal ao cotidiano escolar*. São Paulo. SP: Ática.
- Pimenta, S. G. y Gonçalves, C. L. (1992). *Reverendo o Ensino de 2º Grau: Propondo a Formação de Professores*. São Paulo. SP: Cortez Editora.
- Popham, W. J. (1983). *Avaliação Educacional*. Porto Alegre: RS. Globo.
- Reboul, O. (1983). *O que é aprender?* Coimbra. PT: Almedina.
- Ricci, R. (2003). *Vinte anos de reformas educacionais*. In: Revista Ibero Americana, número 31, abril de 2003, páginas 91 a 120.
- Romanelli, O. O. (2014): *História da Educação no Brasil*. Petrópolis. RJ: Editora Vozes.
- Rodrigues, J. L. P. (2005): *Estudos Regionais: Geografia e História do Piauí*. Teresina. PI: Halley Editora.
- Sampieri, R. H., Colado, C. H. & Lucio, P. H. B. (2010). *Metodologia de Pesquisa*. Porto Alegre. RS: Penso.
- Sampieri, R. H., Colado, C. H. & Lucio, P. H. B. (2013). *Metodologia de Pesquisa*. Porto Alegre. RS: Penso.
- Santos, R. C. (2005). *Avaliação Educacional: Um Olhar Reflexivo Sobre Sua Prática*. São Paulo: SP. AVERCAMP.
- Sant'Anna, I. M. (2014). *Por Que Avaliar? Como Avaliar? Critérios e Instrumentos*. Petrópolis. RJ: Vozes.

- Sacristán, J. G. y Gómez, A. I. P. (2007). *Compreender e transformar o ensino*. São Paulo. SP: Artmed.
- Saul, A. M. (2010). *Avaliação Emancipadora: Desafio à Teoria e à Prática de Avaliação e Reformulação de Currículo*. São Paulo. SP: Cortez Editora.
- Saviani, D. (2001). *Escola e democracia*. São Paulo. SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2010). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3ª ed. Campinas. SP: Autores Associados.
- Sousa, C. P. (1995). *Avaliação do rendimento escolar*. 4ª ed. Campinas. SP: Papyrus.
- Touraine, A. (1996). *Carta aos Socialistas*. Lisboa: PT. Terramar.
- Tácito, C. (2012). *Constituições Brasileiras 1988*. Brasília: DF. Edições Senado.
- Tradif, M. (2014). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: RJ. Editora Vozes.
- Unesco (1999). *Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos: Conferência UNESCO*. Jomtien
- Valente, W. (2001). *Os exames de Admissão ao Ginásio: 1931- 1969*. São Paulo. SP: PUC.
- Vianna, H. M. (2000). *Avaliação educacional: Teoria, Planejamento, Modelos*. São Paulo. SP: IBRASA.

ANEXOS

ANEXO 1 – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO À UNIDADE ESCOLAR GOVERNADOR PEDRO FREITAS PARA RECOLHIDA DE DADOS DA PESQUISA



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
DIRECCIÓN DE METODOLOGÍA
PROGRAMA DE MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

SOLICITUD DE AUTORIZACION PARA LA APLICACIÓN DE ENCUESTAS

Solicitud n° 01

Asunción, 07 de agosto de 2018

Estimados Sres.

Soy Diosnel Centurion, profesor de la Universidad Autónoma de Asunción (Paraguay), de la Facultad de Ciencias Jurídicas, Políticas y de la Comunicación.

Soy el Orientador y tutor de lo alumno Karlos Augusto Sampaio Junior que realiza el curso de postgrado: Maestria de Ciencias de la Educación, en la Universidad Autónoma de Asunción (Paraguay).

O Sr. Karlos Augusto Sampaio Junior está realizando una investigación que deberá culminar con la defensa de su tesis de maestría. Para completar su investigación necesitaría realizar algunas encuestas en su centro, por lo que solicitamos su autorización. Prometemos que en todo momento se mantendrá la confidencialidad de los datos y el anonimato de los mismos.

Agradeciéndole su interés, le saluda atentamente

Dr. Diosnel Centurion

(Tutor y orientador)

Recibido en: 08/08/2018
Jacqueline
Jacqueline Mano Amalho Cruz
Diretora
Unid. Esc. Gov. Pedro Freitas
Portaria GSE N° 0494/2018

**ANEXO 2 – ASSINATURA DOS DOUTORES QUE VALIDARAM O
QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES**

**1- Professor Doutor Phd.: Durval Vieira (Faculdade Luso Brasileira/FALUB;
Faculdade de Administração de Limoeiro/ FACAL).**



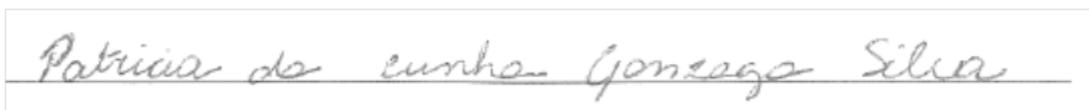
Profº. Dr. Phd. Durval Vieira
Faculdade Luso Brasileira – FALUB
Faculdade de Administração - FACAL
Documento de Identificação: RG.2555043 SDS/PE
Data: 02/08/2018

**2- Professor Doutor: Ismael de Sousa da Silva (Universidade Estadual do
Piauí/UESPI)**



Prof.Dr. Ismael de Sousa da Silva
Universidade Estadual do Piauí - UESPI
Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR
Documento de Identificação: 1.332.970 SSP-PI
Data: 03/08/2018.

**3- Professora Doutora: Patrícia da Cunha Gonzaga da Silva (Universidade Federal
do Piauí/UFPI).**



Profª Drª Patrícia da Cunha Gonzaga Silva
Universidade Federal do Piauí – UFPI
Documento de Identificação: 2114928 SSP-PI
Data: 04/08/2018

APÊNDICES

ANEXO 1 – FORMULÁRIO COM QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO ENVIADO AOS DOUTORES PARA VALIDAÇÃO



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
DIRECCIÓN DE METODOLOGÍA
PROGRAMA DE MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

FORMULÁRIO DE VALIDAÇÃO DE QUESTIONÁRIO

Prezada Doutor (a):

Este formulário destina-se à **validação** do instrumento que será utilizado na coleta de dados da pesquisa de campo cujo tema é: A RELAÇÃO DO PERFIL ACADÊMICO DOS PROFESSORES DA UNIDADE ESCOLAR GOVERNADOR PEDRO FREITAS COM AS ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS DE ENSINO MÉDIO, orientado pelo professor Dr. Phd. Diosnel Centurion.

Para isso, solicito sua análise no sentido de verificar se há **adequação entre as questões formuladas e os objetivos referentes a cada uma delas**, além da **clareza na construção** dessas mesmas questões. Caso julgue necessário, fique à vontade para sugerir melhorias utilizando para isso o campo de observação.

A numeração na coluna I corresponde ao número de questões e será utilizado para a aprovação de cada questão, o mesmo para a coluna II. As colunas com **SIM** e **NÃO** devem ser assinaladas com **(X)** se houver, ou não, coerência entre **perguntas, opções de resposta e objetivos**. No caso da questão ter suscitado dúvida assinale a coluna **(?)** descrevendo, se possível, as dúvidas que a questão gerou na observação.

Sem mais para o momento antecipadamente agradeço por sua atenção e pela presteza em contribuir com o desenvolvimento da minha pesquisa.

Pesquisador: **Karlos Augusto Sampaio Junior**

Objetivo Específico	QUESTÕES E OPÇÕES DE RESPOSTA	OBJETIVO DA QUESTÃO					
		Coerência			Clareza		
		Sim	Não	?	Sim	Não	?
	Variável / Formação Docente						
	Questionário/Professor						
1- Descrever o perfil acadêmico e de formação inicial e continuada dos professores	1) Qual sua faixa etária?						
	() 18 a 25 anos						
	() 26 a 33 anos						
	() 34 a 41 anos						
	() 42 a 51 anos						
	() Acima de 51 anos						
	2) Qual gênero você pertence?						
	() Masculino						
	() Feminino						
	() Outros _____						
	3) Qual seu tempo de serviço na função de professor (a)?						
	() 1 a 5 anos						
	() 6 a 11 anos						
	() 12 a 17 anos						
	() 18 a 25 anos						
	() Acima de 25 anos						

	4) Há quanto tempo leciona no ensino médio? <input type="radio"/> 1 a 5 anos <input type="radio"/> 6 a 11 anos <input type="radio"/> 12 a 17 anos <input type="radio"/> 18 a 25 anos <input type="radio"/> acima de 25 anos						
	5) Qual sua formação inicial profissional? <input type="radio"/> Médio Técnico <input type="radio"/> Superior Licenciado (a) Curto <input type="radio"/> Superior Licenciado (a) Pleno <input type="radio"/> Bacharelado <input type="radio"/> Outro _____						
	6) Qual tipo de pós-graduação cursou ou cursa? <input type="radio"/> Especialização <input type="radio"/> Mestrado <input type="radio"/> Doutorado <input type="radio"/> Pós doutorado <input type="radio"/> Outro _____						

Objetivo Específico	QUESTÕES E OPÇÕES DE RESPOSTA	OBJETIVO DA QUESTÃO					
	Variável / Formação docente	Coerência			Clareza		
	Questionário/Professor	Sim	Não	?	Sim	Não	?
2- Averiguar o conhecimento dos professores sobre avaliação da aprendizagem	7) Ocorre formação continuada regularmente em sua instituição sobre avaliação da aprendizagem? <input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não						
	8) Qual a periodicidade de formação contínua que o senhor (a) recebe sobre avaliação da aprendizagem em sua instituição? <input type="radio"/> Semanal <input type="radio"/> Quinzenal <input type="radio"/> Mensal <input type="radio"/> Bimestral <input type="radio"/> Outro _____						
	9) Em sua formação acadêmica houve foco sobre a avaliação da aprendizagem? <input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não						
	10) Durante sua formação acadêmica qual foi a periodicidade da abordagem sobre a avaliação da aprendizagem? <input type="radio"/> Em todo curso <input type="radio"/> Parcialmente no curso <input type="radio"/> Apenas no primeiro ano do curso <input type="radio"/> Apenas no último ano do curso <input type="radio"/> Outro _____						

	<p>11) Na sua prática docente em algum momento já participou de alguma formação específica sobre avaliação da aprendizagem? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Outro _____</p>						
	<p>12) Como o senhor (a) identifica seu conhecimento técnico sobre a avaliação da aprendizagem? <input type="checkbox"/> Muito pleno <input type="checkbox"/> Pleno <input type="checkbox"/> Básico <input type="checkbox"/> Outro _____</p>						
	<p>13) O senhor (a) procura adquirir conhecimento técnico sobre avaliação da aprendizagem além de sua formação inicial e ou continuada? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não</p>						
	<p>14) Como o senhor (a) adquiriu ou adquire conhecimento técnico sobre avaliação da aprendizagem além de sua formação inicial e ou continuada? <input type="checkbox"/> Esporadicamente por leitura ou pesquisa própria sem formação continuada com recursos próprios <input type="checkbox"/> Esporadicamente por formação continuada com recursos próprios <input type="checkbox"/> Sempre por leitura ou pesquisa própria sem formação inicial com recursos de sua instituição <input type="checkbox"/> Sempre por formação continuada com recursos de sua instituição <input type="checkbox"/> Sempre por leitura ou pesquisa própria sem formação continuada com recursos próprios <input type="checkbox"/> Sempre por formação continuada com recursos próprios</p>						

Objetivo Específico	QUESTÕES E OPÇÕES DE RESPOSTA	OBJETIVO DA QUESTÃO					
	Variável / Avaliação da Aprendizagem	Coerência			Clareza		
	Questionário/Professor	Sim	Não	?	Sim	Não	?
<p>3 - Identificar os tipos, métodos e dinâmicas de avaliação da aprendizagem utilizadas pelos professores</p>	<p>15) Qual tipo de avaliação da aprendizagem o senhor (a) utiliza para com seus alunos? <input type="checkbox"/> De processo (ocorre em todo percurso do aluno em período determinado) <input type="checkbox"/> De insumo (observa previamente o aluno) <input type="checkbox"/> De contexto (considera aspectos gerais do aluno em seu ambiente escolar e não escolar) <input type="checkbox"/> De produto (visa objetivamente o resultado final do aluno em período determinado) <input type="checkbox"/> Outro _____</p>						

	<p>16) Que método o senhor (a) utiliza na aplicação das avaliações da aprendizagem de seus alunos?</p> <p>() Método grupal de classe e ou pré-teste (visa a participação ativa e social do aluno para diagnóstico prévio da aprendizagem)</p> <p>() Método autoavaliativo (visa a promoção da independência do aluno em relação a aprendizagem)</p> <p>() Método cooperativo (visa a promoção da aprendizagem coletiva e desenvolvimento das interações)</p> <p>() Método observacional, inquiratório e ou relatorial (visa relatar de forma geral apenas pelo professor as ações de aprendizagens de seus alunos).</p> <p>() Outro _____</p>					
	<p>17) Que dinâmica o senhor (a) utiliza na aplicação da avaliação da aprendizagem de seus alunos?</p> <p>() Atividade de questões com alternativas fechadas</p> <p>() Atividade de questões discursivas</p> <p>() Atividade de pesquisas de campo</p> <p>() Atividade por apresentação oral</p> <p>() Outro _____</p>					
	<p>18) Com relação à dinâmica que utiliza na avaliação da aprendizagem de seus alunos o senhor (a) considera aspectos históricos do lugar de convívio dos mesmos?</p> <p>() Sempre considero</p> <p>() Às vezes considero</p> <p>() Não considero</p> <p>() Jamais considero</p> <p>() Outro _____</p>					

Objetivo Específico	QUESTÕES E OPÇÕES DE RESPOSTA	OBJETIVO DA QUESTÃO					
	Variável / Estratégia Docente	Coerência			Clareza		
	Questionário/Professor	Sim	Não	?	Sim	Não	?
<p>4 - Conferir as áreas pessoais e acadêmicas de avaliação que os professores incluem na avaliação da aprendizagem de seus alunos</p>	<p>19) Na construção, realização e aplicação da avaliação da aprendizagem de seus alunos, suas concepções filosóficas de ensino (liberal ou progressista) influenciam em qual nível?</p> <p>() Completamente</p> <p>() Parcialmente</p> <p>() Não influenciam</p> <p>() Outro</p>						
	<p>20) O senhor (a) enquanto professor considera suas emoções pessoais na construção, realização e aplicação da avaliação da aprendizagem de seus alunos?</p> <p>() Completamente</p> <p>() Parcialmente</p> <p>() Não influenciam</p> <p>() Outro</p>						

	21) O senhor(a) considera na construção, realização e aplicação da avaliação da aprendizagem de seus alunos aspectos de comportamento pessoal dos mesmos tais como: disciplina, assiduidade de entrega de atividades, conservação de material escolar, participação significativa em sala de aula, etc..? <input type="radio"/> Completamente <input type="radio"/> Parcialmente <input type="radio"/> Não considera <input type="radio"/> Outro						
	22) Na formalização, construção e realização da avaliação da aprendizagem de seus alunos o senhor (a) considera os aspectos do projeto político pedagógico da escola de ensino médio? <input type="radio"/> Completamente <input type="radio"/> Parcialmente <input type="radio"/> Não considera <input type="radio"/> Outro _____						
	23) Na formalização, construção e realização da avaliação da aprendizagem de seus alunos o senhor (a) considera os aspectos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, no que refere à finalidade do ensino médio na modalidade que oferece sua escola de atuação? <input type="radio"/> Integralmente <input type="radio"/> Parcialmente <input type="radio"/> Não considera <input type="radio"/> Outro						
	24) Na formalização, construção e realização da avaliação da aprendizagem de seus alunos quais aspectos o senhor (a) considera? <input type="radio"/> Somente Qualitativos <input type="radio"/> Somente Quantitativos <input type="radio"/> Qualitativos e Quantitativos <input type="radio"/> Outro _____						
	25) Qual objetivo o senhor (a), enquanto professor (a), pretende alcançar funcionalmente na formalização, construção e realização da avaliação da aprendizagem de seus alunos? <input type="radio"/> Formativo <input type="radio"/> Somativo <input type="radio"/> Diagnóstico <input type="radio"/> Outro _____						

Objetivo Específico	QUESTÕES E OPÇÕES DE RESPOSTA	OBJETIVO DA QUESTÃO					
	Variável / Estratégia Docente	Coerência			Clareza		
	Questionário/Professor	Sim	Não	?	Sim	Não	?

5 – Verificar a percepção dos professores quanto à avaliação da aprendizagem que utilizam com seus alunos	26) Qual verbo melhor lhe traz uma percepção sobre avaliação da aprendizagem de seus alunos? <input type="checkbox"/> Julgar <input type="checkbox"/> Examinar <input type="checkbox"/> Aferir <input type="checkbox"/> Certificar <input type="checkbox"/> Outro _____						
	27) Qual percepção de comportamento tem do senhor (a) mesmo quanto à realização da avaliação da aprendizagem de seus alunos? <input type="checkbox"/> Tranquilidade <input type="checkbox"/> Ansiedade <input type="checkbox"/> Desinteresse <input type="checkbox"/> Indiferença <input type="checkbox"/> Outro _____						
	28) Qual percepção sempre o senhor (a) tem da avaliação da aprendizagem que realiza de seus alunos em relação ao conteúdo ensinado após a aplicação das mesmas? <input type="checkbox"/> Coerente com o ensinado <input type="checkbox"/> Pouco coerente com o ensinado <input type="checkbox"/> Sem coerência com o ensinado <input type="checkbox"/> Outro _____						
	29) Qual percepção o senhor (a) tem da avaliação da aprendizagem que realiza de seus alunos quanto ao resultado após a aplicação das mesmas? <input type="checkbox"/> Que avaliou completamente <input type="checkbox"/> Que avaliou parcialmente <input type="checkbox"/> Que não avaliou <input type="checkbox"/> Outro _____						

OBJETIVO GERAL:

Determinar a relação do perfil acadêmico dos professores da Unidade Escolar Governador Pedro Freitas com as estratégias de avaliação da aprendizagem de alunos de ensino médio

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- 1- Descrever o perfil acadêmico de formação inicial e continuada dos professores
- 2- Averiguar o conhecimento dos professores sobre avaliação da aprendizagem
- 3- Identificar os tipos, métodos e dinâmicas de avaliação da aprendizagem utilizadas pelos professores
- 4- Conferir as áreas pessoais e acadêmicas de avaliação que os professores incluem na avaliação da aprendizagem de seus alunos
- 5- Verificar a percepção dos professores quanto à avaliação da aprendizagem que utilizam com seus alunos

OBSERVAÇÕES:

APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO AOS PROFESSORES DA UNIDADE ESCOLAR GOVERNADOR PEDRO FREITAS



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
DIRECCIÓN DE METODOLOGÍA
PROGRAMA DE MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Prezado (a) Professor (a),

Com a autorização da senhora diretora desta magna instituição, este questionário destina-se a coleta de dados da pesquisa de campo onde sua participação é de suma importância nessa investigação, pois podem consolidar as teorias e práticas pedagógicas desta instituição, consolidando os pontos positivos e melhorando os pontos negativos, cujo tema é: A RELAÇÃO DO PERFIL ACADÊMICO DOS PROFESSORES DA UNIDADE ESCOLAR GOVERNADOR PEDRO FREITAS COM AS ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS DE ENSINO MÉDIO.

O senhor (a) deverá marcar apenas uma alternativa de cada pergunta onde não há necessidade de sua identificação, todas as informações serão mantidas em sigilo, antecipadamente agradeço sua participação.

Pesquisador: Karlos Augusto Sampaio Junior

QUESTIONÁRIO

Objetivo Específico	Variável	Participante	Instrumento
1- Descrever o perfil acadêmico e de formação inicial e continuada dos professores	-Formação docente	- Professores	1) Qual sua faixa etária? <input type="checkbox"/> 18 a 25 anos <input type="checkbox"/> 26 a 33 anos <input type="checkbox"/> 34 a 41 anos <input type="checkbox"/> 42 a 51 anos <input type="checkbox"/> Acima de 51 anos
			2) Qual gênero você pertence? <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Outros _____
			3) Qual seu tempo de serviço na função de professor (a)? <input type="checkbox"/> 1 a 5 anos <input type="checkbox"/> 6 a 11 anos <input type="checkbox"/> 12 a 17 anos <input type="checkbox"/> 18 a 25 anos <input type="checkbox"/> Acima de 25 anos

			4) Há quanto tempo leciona no ensino médio? <input type="checkbox"/> 1 a 5 anos <input type="checkbox"/> 6 a 11 anos <input type="checkbox"/> 12 a 17 anos <input type="checkbox"/> 18 a 25 anos <input type="checkbox"/> acima de 25 anos
			5) Qual sua formação inicial profissional? <input type="checkbox"/> Médio Técnico <input type="checkbox"/> Superior Licenciado (a) Curto <input type="checkbox"/> Superior Licenciado (a) Pleno <input type="checkbox"/> Bacharelado <input type="checkbox"/> Outro _____
			6) Qual tipo de pós-graduação cursou ou cursa? <input type="checkbox"/> Especialização <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutorado <input type="checkbox"/> Pós doutorado <input type="checkbox"/> Outro _____

Objetivo Específico	Variável	Participante	Instrumento
2- Averiguar o conhecimento dos professores sobre avaliação da aprendizagem	-Formação docente	- Professores	7) Ocorre formação continuada regularmente em sua instituição sobre avaliação da aprendizagem? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
			8) Qual a periodicidade de formação com que o senhor (a) recebe sobre avaliação da aprendizagem em sua instituição? <input type="checkbox"/> Semanal <input type="checkbox"/> Quinzenal <input type="checkbox"/> Mensal <input type="checkbox"/> Bimestral <input type="checkbox"/> Outro _____
			9) Em sua formação acadêmica houve foco sobre a avaliação da aprendizagem? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
			10) Durante sua formação acadêmica qual foi a periodicidade da abordagem sobre a avaliação da aprendizagem? <input type="checkbox"/> Em todo curso <input type="checkbox"/> Parcialmente no curso <input type="checkbox"/> Apenas no primeiro ano do curso <input type="checkbox"/> Apenas no último ano do curso

			() Outro _____
			11) Na sua prática docente em algum momento já participou de alguma formação específica sobre avaliação da aprendizagem? () Sim () Não () Outro _____
			12) Como o senhor (a) identifica seu conhecimento técnico sobre a avaliação da aprendizagem? () Muito pleno () Pleno () Básico () Outro _____
			13) O senhor (a) procura adquirir conhecimento técnico sobre avaliação da aprendizagem além de sua formação inicial e ou continuada? () sim () não
			14) Como o senhor (a) adquiriu ou adquire conhecimento técnico sobre avaliação da aprendizagem além de sua formação inicial e ou continuada? () Esporadicamente por leitura ou pesquisa própria sem formação continuada com recursos próprios () Esporadicamente por formação continuada com recursos próprios () Sempre por leitura ou pesquisa própria sem formação inicial com recursos de sua instituição () Sempre por formação continuada com recursos de sua instituição () Sempre por leitura ou pesquisa própria sem formação continuada com recursos próprios () Sempre por formação continuada com recursos próprios

Objetivo Específico	Variável	Participante	Instrumento
3 - Identificar os tipos, métodos e dinâmicas de avaliação da aprendizagem utilizadas pelos professores	- Avaliação da aprendizagem	- Professores	15) Qual tipo de avaliação da aprendizagem o senhor (a) utiliza para com seus alunos? () De processo (ocorre em todo percurso do aluno em período determinado) () De insumo (observa previamente o aluno) () De contexto (considera aspectos gerais do aluno em seu ambiente escolar e não escolar)

			() De produto (visa objetivamente o resultado final do aluno em período determinado) () Outro _____
			16) Que método o senhor (a) utiliza na aplicação das avaliações da aprendizagem de seus alunos? () Método grupal de classe e ou pré-teste (visa a participação ativa e social do aluno para diagnóstico prévio da aprendizagem) () Método autoavaliativo (visa a promoção da independência do aluno em relação a aprendizagem) () Método cooperativo (visa a promoção da aprendizagem coletiva e desenvolvimento das interações) () Método observacional, inquiratório e ou relatorial (visa relatar de forma geral apenas pelo professor as ações de aprendizagens de seus alunos). () Outro _____
			17) Que dinâmica o senhor (a) utiliza na aplicação da avaliação da aprendizagem de seus alunos? () Atividade de questões com alternativas fechadas () Atividade de questões discursivas () Atividade de pesquisas de campo () Atividade por apresentação oral () Outro _____
			18) Com relação à dinâmica que utiliza na avaliação da aprendizagem de seus alunos o senhor (a) considera aspectos históricos do lugar de convívio dos mesmos? () Sempre considero () Às vezes considero () Não considero () Jamais considero () Outro _____

Objetivo Específico	Variável	Participante	Instrumento
4 - Conferir as áreas pessoais e acadêmicas de avaliação que os professores incluem na avaliação da aprendizagem de seus alunos	- Estratégia docente	- Professores	19) Na construção, realização e aplicação da avaliação da aprendizagem de seus alunos, suas concepções filosóficas de ensino (liberal ou progressista) influenciam em qual nível? () Completamente () Parcialmente () Não influenciam () Outro _____

		<p>20) O senhor (a) enquanto professor considera suas emoções pessoais na construção, realização e aplicação da avaliação da aprendizagem de seus alunos?</p> <p><input type="checkbox"/> Completamente <input type="checkbox"/> Parcialmente <input type="checkbox"/> Não influenciam <input type="checkbox"/> Outro</p>
		<p>21) O senhor(a) considera na construção, realização e aplicação da avaliação da aprendizagem de seus alunos aspectos de comportamento pessoal dos mesmos tais como: disciplina, assiduidade de entrega de atividades, conservação de material escolar, participação significativa em sala de aula, etc..?</p> <p><input type="checkbox"/> Completamente <input type="checkbox"/> Parcialmente <input type="checkbox"/> Não considera <input type="checkbox"/> Outro</p>
		<p>22) Na formalização, construção e realização da avaliação da aprendizagem de seus alunos o senhor (a) considera os aspectos do projeto político pedagógico da escola de ensino médio?</p> <p><input type="checkbox"/> Completamente <input type="checkbox"/> Parcialmente <input type="checkbox"/> Não considera <input type="checkbox"/> Outro _____</p>
		<p>23) Na formalização, construção e realização da avaliação da aprendizagem de seus alunos o senhor (a) considera os aspectos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, no que refere à finalidade do ensino médio na modalidade que oferece sua escola de atuação?</p> <p><input type="checkbox"/> Integralmente <input type="checkbox"/> Parcialmente <input type="checkbox"/> Não considera <input type="checkbox"/> Outro</p>
		<p>24) Na formalização, construção e realização da avaliação da aprendizagem de seus alunos quais aspectos o senhor (a) considera?</p> <p><input type="checkbox"/> Somente Qualitativos <input type="checkbox"/> Somente Quantitativos <input type="checkbox"/> Qualitativos e Quantitativos <input type="checkbox"/> Outro _____</p>
		<p>25) Qual objetivo o senhor (a), enquanto professor (a), pretende alcançar funcionalmente na formalização,</p>

			construção e realização da avaliação da aprendizagem de seus alunos? <input type="checkbox"/> Formativo <input type="checkbox"/> Somativo <input type="checkbox"/> Diagnóstico <input type="checkbox"/> Outro _____
--	--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Objetivos Específicos	Variável	Participante	Instrumento
5 – Verificar a percepção dos professores quanto à avaliação da aprendizagem que utilizam com seus alunos	- Estratégia docente	- Professores	26) Qual verbo melhor lhe traz uma percepção sobre avaliação da aprendizagem de seus alunos? <input type="checkbox"/> Julgar <input type="checkbox"/> Examinar <input type="checkbox"/> Aferir <input type="checkbox"/> Certificar <input type="checkbox"/> Outro _____
			27) Qual percepção de comportamento tem do senhor (a) mesmo quanto à realização da avaliação da aprendizagem de seus alunos? <input type="checkbox"/> Tranquilidade <input type="checkbox"/> Ansiedade <input type="checkbox"/> Desinteresse <input type="checkbox"/> Indiferença <input type="checkbox"/> Outro _____
			28) Qual percepção sempre o senhor (a) tem da avaliação da aprendizagem que realiza de seus alunos em relação ao conteúdo ensinado após a aplicação das mesmas? <input type="checkbox"/> Coerente com o ensinado <input type="checkbox"/> Pouco coerente com o ensinado <input type="checkbox"/> Sem coerência com o ensinado <input type="checkbox"/> Outro _____
			29) Qual percepção o senhor (a) tem da avaliação da aprendizagem que realiza de seus alunos quanto ao resultado após a aplicação das mesmas? <input type="checkbox"/> Que avaliou completamente <input type="checkbox"/> Que avaliou parcialmente <input type="checkbox"/> Que não avaliou <input type="checkbox"/> Outro _____

APÊNDICE 3 – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADA AO (À) DIRETOR (A) DA UNIDADE ESCOLAR GOVERNADOR PEDRO FREITAS



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
DIRECCIÓN DE METODOLOGÍA
PROGRAMA DE MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

Prezado (a) Diretor (a),

Esta entrevista estruturada destina-se a coleta de dados da pesquisa de campo onde sua participação é de suma importância nessa investigação, pois podem consolidar as teorias e práticas pedagógicas desta instituição, consolidando os pontos positivos e melhorando os pontos negativos cujo tema é: A RELAÇÃO DO PERFIL ACADÊMICO DOS PROFESSORES DA UNIDADE GOVERNADOR PEDRO FREITAS COM AS ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS DE ENSINO MÉDIO.

O senhor (a) deverá respondê-la livremente descrevendo as maiores relevâncias possíveis em relação a cada pergunta, as informações serão tratadas de forma a alimentar os dados nos quais pretendemos confirmar nos objetivos, antecipadamente agradeço sua participação.

Pesquisador: Karllos Augusto Sampaio Junior

ENTREVISTA

PARTICIPANTE	DIRETOR (A)
VARIÁVEIS	EIXOS DE ANÁLISE
Formação Docente	EIXO 1: PERFIL DE FORMAÇÃO DOS DOCENTES DA UNIDADE ESCOLAR GOVERNADOR PEDRO FREITAS E SEUS CONHECIMENTOS SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE SEUS ALUNOS.
Avaliação da Aprendizagem	EIXO 2: TIPOS, MÉTODOS E DINÂMICAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM UTILIZADAS PELO PROFESSOR DA UNIDADE ESCOLAR GOVERNADOR PEDRO FREITAS

Estratégia Docente	EIXO 3: PERCEPÇÕES, ÁREAS PESSOAIS E ACADÊMICAS DE AVALIAÇÃO QUE OS PROFESSORES INCLUEM NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE SEUS ALUNOS DA UNIDADE ESCOLAR GOVERNADOR PEDRO FREITAS
EIXO 1: PERFIL DE FORMAÇÃO DOS DOCENTES DA UNIDADE ESCOLAR GOVERNADOR PEDRO FREITAS E SEUS CONHECIMENTOS SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE SEUS ALUNOS.	
<p>1- Na Unidade Escolar Governador Pedro Freitas, no (a) qual o senhor (a) é diretor (a), como descreve o nível de formação inicial dos professores que compõem o quadro docente desta instituição?</p> <p>2- Na Unidade Escolar Governador Pedro Freitas, no (a) qual o senhor (a) é diretor (a), como descreve o nível de formação continuada (pós-graduações adquiridas) dos professores que compõem o quadro docente desta instituição?</p> <p>3- Na Unidade Escolar Governador Pedro Freitas, no (a) qual o senhor (a) é diretor (a), como analisa o perfil de formação dos professores desta instituição em relação à avaliação de aprendizagem que constroem e aplicam com seus alunos? A formação inicial dos mesmos é suficiente para suprir as exigências e necessidades deste do processo avaliativo?</p> <p>4- Na Unidade Escolar Governador Pedro Freitas, no (a) qual o senhor (a) é diretor (a), existe alguma formação contínua específica em avaliação da aprendizagem? Se existe qual a periodicidade que é oferecida e quem ministra tem formação na área como avaliador?</p>	
EIXO 2: TIPOS, MÉTODOS E DINÂMICAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM UTILIZADAS PELOS PROFESSORES DA UNIDADE ESCOLAR GOVERNADOR PEDRO FREITAS	
<p>1- Na Unidade Escolar Governador Pedro Freitas, no (a) qual o senhor (a) é diretor (a), qual tipo (processo, contexto, insumo ou produto) de avaliação da aprendizagem predomina em aplicação pelos professores desta unidade de ensino?</p> <p>2- Na Unidade Escolar Governador Pedro Freitas, no (a) qual o senhor (a) é diretor (a), existe alguma recomendação pedagógica relacionada a métodos de aplicação assim como dinâmicas de aplicação da avaliação da aprendizagem nesta unidade de ensino? Caso exista quais as principais recomendações?</p> <p>3- Na Unidade Escolar Governador Pedro Freitas, no (a) qual o senhor (a) é diretor (a), qual o perfil socioeconômico e histórico dos alunos? Existe alguma recomendação aos professores desta unidade de ensino para que considerem esta realidade na construção e aplicação da avaliação da aprendizagem a estes alunos?</p>	

EIXO 3: PERCEPÇÕES, ÁREAS PESSOAIS E ACADÊMICAS DE AVALIAÇÃO QUE OS PROFESSORES INCLUEM NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE SEUS ALUNOS DA UNIDADE ESCOLAR GOVERNADOR PEDRO FREITAS

1- Na Unidade Escolar Governador Pedro Freitas, no (a) qual o senhor (a) é diretor (a), existe alguma influência de aspectos passionais dos professores desta unidade de ensino na construção e aplicação da avaliação da aprendizagem de seus alunos?

2- Na Unidade Escolar Governador Pedro Freitas, no (a) qual o senhor (a) é diretor (a), o projeto político pedagógico desta unidade de ensino cita alguma orientação referente ao processo avaliativo da aprendizagem de seus alunos? Se existe, é realizada alguma recomendação aos professores para que observem este aspecto?

3- Na Unidade Escolar Governador Pedro Freitas, no (a) qual o senhor (a) é diretor (a), é citada a recomendação da lei de diretrizes e bases da educação brasileira (LDB 9394/96) aos professores desta unidade de ensino na construção e aplicação da avaliação da aprendizagem de seus alunos?

4- Na Unidade Escolar Governador Pedro Freitas, no (a) qual o senhor (a) é diretor (a), os resultados obtidos através da avaliação da aprendizagem são coerentes com conteúdos ensinados pelos professores desta unidade de ensino? Avaliação da aprendizagem aplicada pelo professor aos alunos está avaliando de acordo com as orientações pedagógicas desta unidade de ensino?