



Universidade Estadual
da Região Tocantina
do Maranhão

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA REGIÃO TOCANTINA - UEMASUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS, TECNOLÓGICAS E LETRAS-
CCHSTL, CAMPUS AÇAILÂNDIA
CURSO PEDAGOGIA**

KESIA SANTOS FERRES

**CONCEPÇÕES AVALIATIVAS DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS EM
DUAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE AÇAILÂNDIA-MA**

Açailândia-MA
2024





Universidade Estadual
da Região Tocantina
do Maranhão

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA REGIÃO TOCANTINA - UEMASUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS, TECNOLÓGICAS E LETRAS-
CCHSTL, CAMPUS AÇAILÂNDIA
CURSO PEDAGOGIA**

KESIA SANTOS FERRES

**CONCEPÇÕES AVALIATIVAS DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS EM
DUAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE AÇAILÂNDIA-MA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia, do Centro de Ciências Humanas, Sociais, Tecnológicas e Letras (CCGSTL), da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), *Campus Açailândia* como pré-requisito para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Raiânisan Felizardo da Silva

Açailândia-MA
2024





F386c

Ferres, Kesia Santos

Concepções avaliativas de professores dos anos iniciais em duas escolas públicas do município de Açailândia-MA / Kesia Santos Ferres. – Açailândia: UEMASUL, 2024.

53 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, Açailândia, MA, 2024.

Orientadora: Profa. Ma. Raiânisan Felizardo da Silva.

1. Avaliação. 2. Tipos de avaliação. 3. Concepções avaliativas. I. Título.

CDU 371.3/373.5(812.1)

Ficha Catalográfica elaborada por Kenilce Reis – Bibliotecária CRB 13/840





Universidade Estadual
da Região Tocantina
do Maranhão


KESIA SANTOS FERRES

CONCEPÇÕES AVALIATIVAS DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS EM DUAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE AÇAILÂNDIA-MA


Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia, do Centro de Ciências Humanas, Sociais, Tecnológicas e Letras (CCHSTL), da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), *Campus Açailândia* como pré-requisito para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Aprovado em: 27/02/2024


BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **RAIANISAN FELIZARDO DA SILVA**
Data: 11/03/2024 10:38:11-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

1 Profa. Ma. Raiânisan Felizardo da Silva (orientadora)
Mestre em Formação Docente em Práticas Educativas
Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão-
UEMASUL

Documento assinado digitalmente
 **ADRIANA MESQUITA LOPES**
Data: 11/03/2024 14:37:23-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

2 Profa. Ma. Adriana Mesquita Lopes
Mestra em Educação Especial
Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão-
UEMASUL

Documento assinado digitalmente
 **SILVIA SOUSA SILVA ALBUQUERQUE**
Data: 11/03/2024 11:04:22-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

3 Profa. Ma. Silvia Sousa Silva Albuquerque
Mestre em Desenvolvimento Regional
Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão-
UEMASUL.





Universidade Estadual
da Região Tocantina
do Maranhão

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus. Por me da forças para concluir esta pesquisa de forma satisfatória.





AGRADECIMENTOS

Antes de tudo, que toda honra e toda glória sejam dadas ao nome de Jesus. Obrigada, meu Deus, por me permitir continuar, por me sustentar nos momentos em que pensei em desistir. Agradeço pelo seu infinito amor.

Agradeço à minha família pelo apoio e dedicação. Meu marido, Rafael Lopes, pela parceria e compreensão. Minha querida Mãe, Katia Santos, por acreditar em mim. Minha prima Vanuies Santos, por ter pago minha inscrição no vestibular e me permitido ter a oportunidade de viver todos esses anos de graduação.

Quero deixar um agradecimento para o grupo Clube das Winx, em especial para Renata Lima, pela caminhada e companheirismo. Talita de Jesus, pelas conversas e broncas. Gabriela de Melo, pela compreensão e incentivo. Raylane dos Santos, pelo cuidado e sorrisos.

Um agradecimento especial para minha orientadora, Raiânisan Felizardo, que me auxiliou na germinação das idéias e durante todo o processo de desenvolvimento desde presente projeto, com paciência, cuidado, compreensão e dedicação. Aos meus colegas de turma e toda e a equipe da UEMASUL (Campus Açailândia-Ma).

E agradeço a mim mesma. Parabéns, Kesia Santos Ferres, por toda a sua trajetória, por passar por tantas lutas e dificuldades durante a graduação. Obrigada por não ter desistido, mesmo quando todo seu corpo gritava para você parar. Obrigada por ter lutado nos dias de ansiedade, por ter procurado ajuda. Obrigada por não ter desistido, mesmo enfrentando o luto. Eu sei que para você não foi fácil organizar idéias e pensamentos, mesmo tento poucos dias que, precisou devolver seu bebê para Deus. Sinto orgulho de você. Por isso, obrigada.





RESUMO

A presente monografia tem como objetivo identificar as concepções avaliativas que orientam as práticas pedagógicas dos professores nos anos iniciais do ensino fundamental em duas escolas municipais de Açailândia-MA. Para atingir os objetivos propostos, foi realizada uma revisão bibliográfica e pesquisa de campo, com a participação de dez professores que responderam a um questionário. Ficou evidente que os professores buscam ser reflexivos em seu processo de avaliação, utilizando avaliações diagnósticas, formativas e somativas para orientar suas práticas didáticas. Este estudo oferece contribuições significativas para compreender a verdadeira natureza do ato de avaliar e entender as diferentes formas de avaliar cada aluno, considerando as necessidades individuais de cada um e respeitando seu processo de aprendizagem. Cada aluno possui seu próprio ritmo de aprendizado e características únicas, tornando necessário que os professores incorporem flexibilidade, respeito e oportunidades em suas práticas avaliativas para garantir a qualidade do ensino, reconhecendo e respeitando suas diferenças.

Palavra Chave: Avaliação; Tipos de avaliação; Concepções Avaliativas.





ABSTRACT

The present monograph aims to identify the evaluative conceptions guiding the pedagogical practices of teachers in the early years of elementary education in two municipal schools in Açailândia-MA. To achieve the proposed objectives, a literature review and field research were conducted, involving the participation of ten teachers who responded to a questionnaire. It became evident that teachers strive to be reflective in their assessment process, employing diagnostic, formative, and summative assessments to guide their teaching methods. This study provides significant contributions to understanding the true nature of the act of evaluation and comprehending the different ways to assess each student, considering the individual needs of each student and respecting their learning process. Each learner has their own learning pace and unique characteristics, making it necessary for teachers to incorporate flexibility, respect, and opportunities into their evaluative practices to ensure the quality of education, acknowledging and respecting their differences.

Keywords: Assessment; Types of assessment; Evaluative conceptions.





SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. AVALIAÇÃO ESCOLAR: HISTÓRICO, TENDÊNCIAS E INSTRUMENTOS.....	13
2.1 Dimensões históricas da avaliação escolar	13
2.2 Tendências pedagógicas e as influências sociais, políticas e culturais	16
2.2.1 Tendências liberais: autoritarismo como o centro do aprendizado	17
2.2.2 Tendências progressistas: a educação por um novo olhar.....	20
2.3 Métodos e instrumentos da avaliação escolar.....	21
2.3.1 Avaliação diagnóstica.....	22
2.3.2 Avaliação formativa	23
2.3.3 Avaliação somativa.....	24
2.4 Experiências de práticas pedagógicas como elementos dos saberes docentes ..	25
3. RESULTADOS E DISCURSÕES	29
3.1 Percursos de pesquisa	30
3.2 Dados da Pesquisa	31
3.3 Análise de dados da pesquisa.....	34
3.3.1 Avaliação: métodos, elaboração, preparação dos alunos, frequência e uso de resultados.....	34
3.3.2 Avaliação e desempenho discente.....	36
3.3.3 Avaliação e postura docente	38
3.3.4 Reprovação e opiniões dos professores.....	40
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
REFERÊNCIAS.....	45
APÊNDICES	47
APÊNDICE A	48
APÊNDICE B	51



1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho surgiu com base na experiência do estágio supervisionado no ensino fundamental, observando uma avaliação realizada em duas turmas de 3º ano e 5º ano dos anos iniciais. Durante as observações, pôde-se perceber a importância dos instrumentos utilizados para avaliar na educação básica e o quanto a avaliação apresenta impacto significativo na vida de muitas crianças, principalmente quando os resultados se mostram diferentes, o que abrange diversas dimensões e pode influenciar de forma negativa o desenvolvimento integral das crianças.

Analisando a situação ocorrida no dia do estágio em uma turma de 5º ano foi notório em um primeiro momento como o professor e os alunos tinham uma boa dinâmica. Todos ficavam o tempo inteiro em suas mesas, concentrados em tudo que o professor falava, tinham autonomia para questionar, eles tiravam dúvidas, discordavam, e concordavam, tanto com o professor quanto com os colegas, esperavam sua vez de falar, e escutavam quando era a vez do outro e em nenhum momento houve um conflito por divergências de opiniões.

O professor dava abertura para diálogos, e conseguia associar os assuntos com o conteúdo. A experiência que apresentamos como referência, se tratava de uma aula de português, onde o professor usava muito do que os alunos falavam como exemplo como ponto de partida na associação de conhecimentos que estavam sendo construídos. A aula fluía com muita facilidade, e os alunos sempre permaneciam em seus lugares e levantavam a mão quando queriam falar, tanto as crianças quanto o professor, pareciam se sentir confortáveis com a aula.

No segundo horário, a mesma turma, teve a avaliação de língua portuguesa, algo a ser salientado é que quatro (4) alunos ficaram ausentes na semana anterior pois foi a semana que circulava o boato do massacre nas escolas. Esses alunos citados tiveram que fazer a avaliação de matemática, enquanto o restante da turma fazia avaliação de português, permanecendo sempre concentrados e em seus lugares.

Outra situação observada durante o estágio, foi na turma de 3º ano. Pôde-se perceber que os educandos estavam muito agitados e dispersos logo no início da aula, isso porque estavam entregando um trabalho de outro componente curricular, já que era aula de matemática e o trabalho entregue era de Artes. Logo após a



entrega desse trabalho a professora se ausentou da sala, para uma reunião sem deixar um direcionamento para as crianças, esse tempo de trinta (30) minutos que a professora não se fez presente, os discentes comentavam entre si, sobre estarem preocupados com a avaliação que seria realizada no dia, já que muitos não tinham se saído bem na avaliação anterior.

Após o retorno da professora, ao ser inquirido pelos discentes se a avaliação em questão estaria muito difícil, respondeu que sim, deixando-os muito ansiosos com a resposta. Logo a professora os direcionou para suas mesas, pedindo que prestassem atenção pois ela iria lembrá-los do conteúdo que estaria na avaliação. Durante a revisão do conteúdo, a professora comentou que não queria ver nenhuma das crianças chorando por tirar três (3,0) como na “prova” anterior, e por isso iria revisar com eles antes de entregar a avaliação.

Outro detalhe observado foi que depois que os discentes terminavam suas avaliações, eles não eram direcionados a voltarem para seus lugares, ou a sair da sala, respeitando assim seus colegas que ainda estavam concentrados em terminar suas próprias avaliações. Os educandos podiam ficar onde quisessem, brincar de carta, correr pela sala ou até ficar conversando com a professora que estava sentada em sua mesa, algumas crianças até ajudaram seus colegas com algumas respostas, e a professora nem notou, pois estava conversando com outros alunos. Quando a avaliação terminou, não houve mais nenhum direcionamento pedagógico, o que deixou todas as crianças dispersas até o momento do intervalo. Diante da experiência, surgiu o anseio em entender as concepções avaliativas que direcionam professores de turmas dos anos iniciais do ensino fundamental.

Diante da problematização exposta, esta pesquisa têm por objetivo, identificar as concepções avaliativas que norteiam o fazer pedagógico dos professores e professoras dos anos iniciais do ensino fundamental em duas escola municipal de Açailândia-MA.

A avaliação continuamente atuou e atua de forma presente no âmbito escolar e é assunto considerado por muitos professores e alunos como polêmico. Já que ela é vista como algo desagradável, tornando-se um pesadelo para os discentes que sofrem antecipadamente sem levar em consideração suas conquistas, mesmo que mínimas, transformando o processo que pode ser acolhedor, respeitoso e indicador de adaptações e redirecionamento de metodologias, em algo fora da realidade e desagradável tanto para os alunos, quanto para os próprios professores, isso porque



essas concepções de avaliar para obter uma nota está enraizada no fazer docente e estamos acostumados a avaliar com o intuito de qualificar, medir, e até mesmo selecionar os alunos, entre bons, regulares e ruins.

Em relação a avaliação, Luckesi (2005, p. 30) faz a seguinte afirmação: "Em nossa vida escolar, fomos muito abusados com os exames (...)" "(...), hoje no papel de educadores, repetimos o padrão". Muitas instituições e professores têm usado, a avaliação prioritariamente como caminho para aprovação ou reprovação dos educandos. Todavia, avaliar vai além de elaborar e aplicar provas ou testes, quando se está preocupado com os educandos, com o desenvolvimento ensino-aprendizagem, a avaliação torna-se parte fundamental da práxis educativa. Precisamos levar em conta que a palavra avaliação pode assumir numerosas conotações conforme o contexto inserido, sob a visão de Luckesi (1999).

Alguns autores como Diligente(1999), Luckesi (1999) e Hoffman(2007) que estudam o assunto, apontam o significado sobre Avaliação. Diligente (2003, p.7), pondera a avaliação como “[...] processo interativo entre professor e aluno [...]”, ou seja, o professor usa a avaliação como instrumento para acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos educandos , fazendo com que isso reflita em sua prática pedagógica e no seu exercício de reflexão sobre a própria práxis utilizada.

Sob uma mesma perspectiva, Hoffmann (2007), ao referir-se à avaliação, considera que “ Ao avaliar efetiva-se um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem sempre por um longo tempo e se dão em vários espaços escolares, procedimentos de caráter múltiplo e complexo tal como se delineia um processo” Hoffmann, (2007, p. 13). Ou seja, o processo de avaliar deve ser de forma contínua, diária e contextualizada, o que muitas vezes pode ser imperceptível para os educandos. Planejar, avaliar e ajustar é imprescindível, para que os educandos possam ter um aprendizado completo, respeitoso e adequado.

Para realizar esta pesquisa, dividimos o nosso material em três capítulos. O primeiro, é esta introdução, que identifica nosso objeto de pesquisa, nossa problematização e os caminhos que seguiremos na construção deste material.

O nosso segundo capítulo, apresenta informações sobre as tendências e concepções educacionais que norteiam o fazer pedagógico, uma vez que os modos avaliativos e a importância deste procedimento no fazer docente, estão intrinsecamente relacionados ao modo como a sociedade se organiza e como



percebe o educando ao longo do seu processo de escolarização. Ainda neste segundo capítulo, citamos diferentes métodos e instrumentos da avaliação escolar e da avaliação de aprendizagens, a partir dos textos e pesquisas de autores como: Libâneo (2013), Queiroz e Mota, Paulo Freire (2005), Luckesi (1999), Aranha (1996) entre outros autores.

O terceiro capítulo desta pesquisa apresenta os resultados e discussões da nossa pesquisa de campo. Em um primeiro momento, realizamos a contextualização do local de pesquisa e como nos organizamos para fazer a aplicação do questionário. Logo a seguir, apresentamos os professores que participam da nossa pesquisa, respeitando todos os aspectos legais que ditam as pesquisas com seres humanos, mantendo suas identidades em sigilo e apresentando aspectos que fazem parte das formações humanas e profissionais que possuem. Ainda neste capítulo, são consideradas as falas e percepções que surgem quando os professores e professoras fazem seus relatos sobre a avaliação, métodos e instrumentos que utilizam no processo de ensino-aprendizagem dos educandos das turmas de anos iniciais do ensino fundamental.

Por fim, trazemos as nossas considerações finais, sobre os caminhos que a pesquisa adotou o que se percebeu, as dificuldades encontradas na realização da pesquisa e a importância da pesquisa para a indicação de novos caminhos a se trilhar em futuras pesquisas sobre a avaliação nos anos iniciais do ensino fundamental da educação básica.



2. AVALIAÇÃO ESCOLAR: HISTÓRICO, TENDÊNCIAS E INSTRUMENTOS

Neste capítulo, apresentamos um breve histórico da avaliação escolar ao longo da história da educação brasileira e as diferentes tendências pedagógicas que norteiam o fazer docente. Reconhecemos que cada tendência tem uma dinâmica que se inspira no modelo de sociedade vigente. A cada período que ocorrem transformações na sociedade, muda-se também a forma como a escola ensina e avalia as crianças e adolescentes da educação básica. Tomamos como referência teórica autores como Libâneo (2013), Luckesi (1994), Paulo Freire (2013), Somera (2008), Aranha (1996), entre outros autores que contribuem de forma relevante com pesquisas na educação.

Ao longo da história educacional, o ato de avaliar, foi se tornando fator intrínseco à formação humana e à prática docente. A avaliação escolar tem como referência os formatos de sociedade que se configuram ao longo dos tempos e assim, ditam as formas como a escola deve se organizar para ensinar os educandos e depois comprovar ou não, esta aprendizagem e os caminhos e metodologias que deverão ser (re) tomados e (re) adequados. Freire, Carvalho e Ribeiro (2013) em uma pesquisa não tão recente, classificaram a avaliação escolar em quatro dimensões históricas, que apresentamos nos tópicos a seguir.

2.1 Dimensões históricas da avaliação escolar

A configuração de sociedade ao longo dos tempos promove alterações nos modos avaliativos. Freire, Carvalho e Ribeiro (2013), afirmam que a avaliação escolar está compreendida em quatro diferentes gerações que sofrem alterações à medida que o modelo de sociedade estabelece novos padrões de convivência e de conhecimento.

Segundo os autores, a primeira geração avaliativa compreendida durante o período da Idade Média, décadas de 1800 a 1930, que concentra seus esforços na promoção ou eliminação do indivíduo por uma “vaga” que ele concorre. O sistema de testagem, é priorizado nos moldes avaliativos e o quantitativo atingido, responderá se o educando tem condições ou não de ser promovido, reconhecendo a inteligência como uma capacidade inata e fixa que poderia ser medida no ser humano, através



de instrumentos quantitativos, como afirma as autoras:

Nas primeiras décadas do século XX, em sua maioria encontramos a atividade da avaliação educacional associada à psicometria, que na sua gênese, se baseava na teoria da inteligência como propriedade inata e fixa do ser humano e na possibilidade de medi-la por meio de instrumentos.” (Freire, Carvalho, Ribeiro, 2013, p. 29)

Dessa forma, a primeira geração avaliativa, focava na mensuração. O ponto de preocupação principal era a elaboração dos instrumentos e métodos avaliativos que serviam de referência para se medir a “inteligência” e o rendimento escolar, enquanto o docente necessitava assumir a postura de distanciamento “orientado por princípios que indicavam a inflexibilidade, a imparcialidade, a objetividade e a quantificação.” (Ribeiro apud Freire; Carvalho; Ribeiro, 2013, p. 29).

A narração de que o educador é o sujeito que conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transformam em vasilhas, em recipientes a ser enchidos pelo educador. Eis aí uma concepção bancária de educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receber os depósitos, guardá-los e arquivá-los.(...) Na visão bancária da educação, o Saber é uma doação dos que julgam sábios aos que julgam nada saber (Freire, 2005, p. 66-67).

Se pensarmos assim, de fato, a escolarização nada mais é do que um ato de depositar conhecimento nos educandos, tal qual o próprio professor considera que seja o certo. Todavia se levarmos em consideração uma educação com esses parâmetros avaliativos, teremos um modelo de escola focada em treinos e repetições excessivas que não promove ação de reflexão de modo crítico a proporcionar a transformação dos saberes e a construção e ampliação de novos conhecimentos.

Para Rabelo (1998, p.47) “Não pode se esperar muito do processo que só leva em conta a memória deixando de lado o raciocínio, pois a avaliação nesse sentido só busca uma padronização das competências não longe de exclusivamente memorísticas.” O que a criança realmente sabe e se a habilidade foi adquirida ou não, é o que menos interessa neste formato de avaliação. A criança não reconhece o uso daquele conhecimento em suas necessidades reais. O conteúdo repassado, não implica aplicabilidade no mundo real que a criança vive o que reforça a percepção de uma escola desconexa da realidade.

Diante do viés avaliativo como fator de mensuração, os erros dos educandos



evidenciavam a defasagem na aprendizagem e apenas eles mesmos seriam os responsáveis pelas correções de suas falhas, visto que o conhecimento já havia sido repassado pelo professor e este não percebia corresponsabilidade no processo de aprendizagem de cada criança.

A segunda geração avaliativa compreendida entre as décadas de 30 e 40 surge a partir da ampliação de estudos e pesquisas que buscavam compreender melhor a qualidade da avaliação. Neste período, a avaliação assume o papel de verificar a aquisição e o ritmo da aprendizagem adquirida por cada educando. A avaliação assim assumiu a postura de verificar se os objetivos de aprendizagem propostos haviam sido atingidos ou não, “O conceito de avaliação associado à verificação dos objetivos de um programa constituiu-se, basicamente, a partir dos trabalhos de Tyler.” (Viana apud Freire; Carvalho; Ribeiro, 2013, p. 31).

Seu método de avaliação educativa consistia em definir em que medida os objetivos pré-estabelecidos do ensino teriam sido alcançados. Educar consistia em mudar padrões de comportamento e o currículo deveria ser constituído com base na especificação de objetivos a serem atingidos. (Freire; Carvalho; Ribeiro, 2013, p. 31)

Neste sentido, a avaliação levaria em consideração, objetivos, atividades e experiências claras que pudessem ser observadas e mensuradas. Assim, a didática docente, precisava levar em consideração quatro fases: “enunciar objetivos, selecionar experiências, organizar experiências e avaliar.” (Freire, Carvalho; Ribeiro, 2013, p.31). Nesse novo formato que a avaliação assume, o educando não é mais responsabilizado por suas falhas sozinho, todo um sistema é responsabilizado e os resultados são levados em consideração na reformulação dos programas curriculares e na reestruturação das instituições de ensino. Assim, a avaliação estava subordinada ao modelo de sociedade, ao modelo de aluno ideal e à seleção de conteúdo para cada disciplina.

As duas primeiras gerações avaliativas foram marcadas pela limitação de sua funcionalidade e o excesso de objetivos a serem alcançados pelos educandos em um determinado período, o que muitas vezes atrapalhava o ensino-aprendizagem de crianças e adolescentes por conta do aceleração promovido na ânsia de atender todos os objetivos em um curto espaço de tempo. Desta forma, pensa-se na necessidade da avaliação ampliar a sua importância nas atividades pedagógicas e deixar de ser um instrumento de julgamento ao ensino do professor e ao



aprendizado da criança.

Diante da necessidade de se reformular o papel da avaliação, surge uma terceira geração pautada nos ideais de descrição dos resultados que são esperados, da integração de métodos e da avaliação como elemento de tomadas de decisões didático-pedagógicas que irão atender às necessidades dos educandos. Este período concentrado entre os anos de 60 e 70, a avaliação contribui na intervenção e melhora de resultados, concedendo caráter técnico tanto ao instrumento quanto ao avaliador que assume “o papel de juiz para medir, descrever e julgar todas as dimensões do objeto avaliado.” Somera, (2008, p.58).

É depois de todo este caminho percorrido, que em 1990, a avaliação escolar assume nova postura. Agora, utiliza-se de um processo mais dinâmico, pautado no construtivismo e na interação entre objeto observado e os aspectos que estão imbricados em sua abordagem humana, política, cultural, social e ética, Somera (2008). É a partir deste período, que a avaliação escolar muda de concepção e passa a fornecer informações sobre o processo pedagógico considerando a superação dos paradigmas estáticos que a avaliação tomava como elemento fundador nos períodos anteriores. Assim, o instrumento passa a ser um dos fatores de relevância no fazer pedagógico, pois agora pode atuar como interventor e referencial para promover análise das dimensões técnicas, administrativas e pedagógicas (Freire; Carvalho; Ribeiro, 2013).

Diante de tantas mudanças na avaliação escolar, necessitamos ainda compreender qual seria a quinta geração avaliativa iniciada dos anos de 2000 que estamos vivenciando neste momento e como ela tem norteado as práticas docentes. Mas, para compreendermos melhor como se organiza este processo, precisamos entender primeiro as tendências e concepções educativas que norteiam o fazer pedagógico essencial para a prática docente.

2.2 Tendências pedagógicas e as influências sociais, políticas e culturais

As tendências pedagógicas brasileiras tiveram grande influência nos movimentos culturais e políticos da sociedade que implantaram diversos movimentos sociais e filosóficos que foram incorporados às práticas docentes ao longo dos tempos. Saviani (1997) e Libâneo (1990) nos mostram que as principais tendências



pedagógicas que influenciam a educação brasileira, são divididas em duas linhas de pensamento pedagógico que são as tendências liberais e progressistas que abarcam diferentes concepções.

2.2.1 Tendências liberais: autoritarismo como o centro do aprendizado

Ao contrário do que muito se imagina o termo liberal não tem sentido algum de “democrático”, “aberto” ou “avançado”, como costuma ser usado. O princípio liberal surgiu como uma justificativa do sistema capitalista que, ao blindar o domínio da liberdade e dos interesses individuais da sociedade, decretou uma forma de organização social, baseando-se na propriedade privada dos meios de produção, também chamada, sociedade de classe. Logo, a pedagogia liberal nada mais é, do que uma manifestação própria desse tipo de sociedade Libâneo, (1994).

O sistema capitalista busca defender a dominação da liberdade, e os interesses individuais da classe dominante, de quem descende poder com o raciocínio de quem é rico, fica ainda mais rico, e quem é pobre, fica ainda mais pobre. Isto é, uma manutenção dos status, mantendo assim a sociedade intacta e do jeito que estava desigual, sem crítica ou reflexão.

A pedagogia liberal considera que a escola tem a função de preparar os discentes para papéis sociais de acordo com as suas habilidades individuais, não sendo de livre escolha, pois precisam se ajustar aos valores e às normas vigentes nas classes sociais. Com o crescimento da industrialização, a escola passou a ter um papel de suma importância na difusão das ciências. A influência do positivismo fica claro ao observarmos a ênfase dada aos estudos de conteúdos enciclopédicos, com a tentativa de tratar de assuntos direta ou indiretamente. Para Aranha (1996, p. 160), “essa tendência é responsável pelo cientificismo que marcou muitas vezes a escolha dos currículos escolares”.

A Pedagogia liberal traz aspectos que têm por objetivo colocar as crianças em processo de escolarização, em um estágio de submissão à figura adulta. Dentre os pilares da pedagogia liberal, concentram-se aspectos de priorização do autoritarismo e obediência, refletidos principalmente no controle às atitudes infantis.

Aos professores, cabe a posição de vigilância permanente às atitudes das crianças e as cobranças de submissão e obediência. Formar moralmente uma criança é educar sua vontade, e isso somente pode ser feito por meio de maior



classificação das representações e do crescimento das ideias na mente da criança, "(...) A disciplina é o processo pelo qual se mantém firme à vontade no propósito da virtude" Aranha, (1996, p. 161). O segundo é a relação professor/aluno, sendo uma relação vertical, ou seja, a decisão vem sempre de cima para baixo em uma hierarquia, onde o aluno sempre será o receptor e o professor o detentor de todo o saber historicamente construído, sem levar em consideração o conhecimento prévio desse discente, suas vivências cotidianas ou as suas realidades sociais. Segundo Libâneo (1994), o discente é instruído para alcançar sua totalidade, por meio dos seus próprios esforços. Assim, o papel do professor é elencar o objeto de conhecimento, as atividades que serão realizadas e os meios de mensuração do aprendizado deste educando, tendo total desresponsabilização de qualquer falha nos resultados.

O modelo de educação liberal não é de forma alguma questionador e inovador, ele se divide em quatro grandes correntes a primeira delas é a tendência tradicional, marcada pelo ensino humanístico de cultura geral, onde o aluno é educado para atingir pelo seu próprio esforço sua plena realização como pessoa, nessa concepção, os conteúdos, procedimentos, didática e também a relação discente e docente não tem qualquer tipo de relação com o cotidiano do educando e muito menos com as realidades sociais.

Na educação tradicional, o professor é o centro do saber e o aluno agente passivo. Sem duvidar ou questionar, esse modelo marcou o ensino brasileiro durante décadas até por volta de 1920, quando foi percebido que esse modelo de escola não surtia mais efeito, havendo assim o surgimento da tendência renovadora progressiva por motivos de reestruturação da supremacia da classe burguesa, ela emergiu como a subsequente corrente no panorama educacional brasileiro. Destacou-se por focalizar no discente, visto como um indivíduo ativo e curioso. Adotava a premissa de que ele "aprenderá apenas praticando", dando ênfase às tentativas experimentais, à pesquisa, à descoberta e ao estudo do ambiente natural e social. O ato de aprender transforma-se numa atividade de exploração, configurando-se como uma autoaprendizagem. O docente atua como um facilitador.

A escola nova, também chamada de liberal renovada, veio buscando igualmente o desenvolvimento das aptidões individuais. Com uma diferença da tendência liberal, essa compreende que a educação é um processo interno e não



externo, logo ela parte das necessidades e dos interesses individuais para a adaptação do meio.

Essa tendência filosófica chegou por volta dos anos 20 aqui no Brasil, com uma nova ideia chamada movimento Escola Nova, onde os educadores defendiam uma escola pública e de qualidade para todos da sociedade (Queiroz e Motta, 2007). A pedagogia diretiva ou movimento escola nova, surgiu com o objetivo de romper com os paradigmas ligados à escola tradicional, nessa visão a criança passou a ser vista como sujeito da educação, sendo o centro do processo, se desligando do conceito de adulto em miniatura, começando a serem compreendidas as necessidades e especificidades de sua essência infantil Aranha, (1990).

A escola renovada propõe um ensino que valoriza a autoeducação, o discente como sujeito do conhecimento, ou seja, ele deixa de ser passivo, começando a valer da experiência direta sobre o meio. Os conteúdos trabalhados são resultados das necessidades e das experiências vividas pelo educando, diante de situações, problemas e desafios. Neste cenário de ensino é escolhido, o aprender a aprender, quer dizer que é dado mais valor aos processos do que ao conteúdo. Luckesi, (1994).

A tendência liberal apresenta duas versões da concepção renovada. A renovada progressista, principalmente na forma apresentada pelos pioneiros da educação como Anísio Teixeira (1900–1971), Fernando Azevedo (1894–1974), Darcy Ribeiro (1922-1997) que em 1932 assinaram o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, e a não-diretiva, essa que por sua vez se orienta pelos objetivos de autoavaliação, desenvolvimento pessoal e pelas relações interpessoais. A escola na visão da pedagogia não-diretiva tem o objetivo de formar as atitudes, se preocupa com os problemas psicológicos, os conteúdos trabalhados nessa visão ficam em segundo plano, a ênfase dessa pedagogia é nos processos de desenvolvimento das relações e da comunicação Luckesi, (1994).

Por fim, temos a tendência liberal conservadora tecnicista. No Brasil, essa tendência tem um grande destaque na ditadura militar, o tecnicismo acredita que a educação deve se curvar aos interesses da sociedade capitalista, principalmente por ser responsável em preparar recursos humanos, ou seja, mão de obra (des) qualificada Frigotto, (2001), para a indústria que estabelece metas e a escola treina os alunos e realiza ajustes para que essas metas sejam alcançadas.



O que mais importa nessa concepção, não é o conteúdo da realidade, mas, sim, as técnicas as formas de descobertas e a aplicação de tudo. Os conteúdos didáticos são vistos como uma verdade absoluta, baseados nos princípios científicos, sendo desenvolvida de maneiras de exercícios mecânicos, durante os últimos 50 anos, a educação Brasileira foi marcada pelas tendências liberais dentro desses quatro grupos que em muitos momentos foram mais conservadores e em outros mais renovadores e essas tendências estão presentes todos os dias nas práticas pedagógicas.

2.2.2 Tendências progressistas: a educação por um novo olhar

Surgiu no Brasil no final dos anos 70 em um momento de fervura política e cultural que atingia a educação. as tendências pedagógicas progressistas. A pedagogia progressista inicia de uma análise crítica das realidade sociais tentando garantir objetivos sociais e políticos da educação (Queioz e Mota, 2007).

A pedagogia baseada em tendências progressistas, buscava por meio da interação sujeito e realidade, entender os vários contextos histórico-sociais que envolvem a escola. Associando assim, a visão de mundo que o educando carrega consigo, a partir das referências que têm de sua própria realidade e como a deseja construir e transformá-la diante das necessidades sociopolíticas que todo o seu coletivo necessita.

Com o grande desenvolvimento e popularidade que as análises marxistas possibilitaram à tendência progressista, ela se dividiu em três grandes correntes, sendo elas: A Pedagogia Progressista Libertadora, A Pedagogia Libertária e a Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos.

A Pedagogia Progressista Libertadora, conhecida também como a pedagogia de Paulo Freire, que liga a educação à luta e organização da classe do oprimido, onde o mais importante é compreender que ele é oprimido, ou seja, ter a consciência da realidade em que vive, e buscar pela transformação social e a oportunidade de se libertar através da consciência crítica e política que promovem transformações em suas realidades e em seus modos de vivência e sobrevivência.

Essa concepção se concentra nas discussões de temas sociais e políticos: o professor conduz atividades e atua junto com os alunos. Nessa busca da liberdade,



por ter um grande avanço de pensamento, Paulo Freire foi visto como um perigo para o regime militar, pois as ideias de educação Libertadora que ele pregava, eram críticas e questionadoras. Freire, (1996).

A pedagogia Libertária procurava a transformação da personalidade em um sentido libertário e auto gestor. Partindo da ideia de que, somente o vivido pelo educando é utilizado em situações novas, nesse sentido o saber só terá relevância se for possível usar em prática. Essa pedagogia esteve concentrada entre os séculos XIX e XX, a partir dos movimentos operários e anarquistas, que questionavam e contestavam as ideias capitalistas, por perceberem uma relação desigual entre as classes, combatiam como uma militância revolucionária, ou seja, uma relação verticalista Kassick, (2008). Essa tendência enfoca a livre expressão, os contextos culturais, a educação, e tem o professor como um conselheiro à disposição do aluno.

Libâneo (1985) afirma que a pedagogia Libertária espera que a escola exerça uma transformação na personalidade dos educandos, no sentido autogestionário e libertário, ou seja, a escola adequará o ensino-aprendizagem com base na participação de grupo e ferramentas institucionais de mudanças.

Por fim, a Tendência Crítico-Social dos conteúdos, essa tendência surgiu no Brasil no fim dos anos 70, com o abrandamento do regime militar e o resgate do movimento sindical em 1978. Durante este período, os movimentos de redemocratização ganhavam força no país, alcançando com as eleições abertas, um novo presidente do Brasil Libâneo, (2013). Essa tendência destaca a prioridade de focar os conteúdos no seu confronto com a realidade social, preparando o educando para o mundo adulto, com participação organizada e visão crítica da sociedade.

A pedagogia crítico social dos conteúdos, nasceu como uma versão da pedagogia histórico-crítico cultural voltada para a didática, muito conhecida a partir do livro de Libâneo, em 1985. Nesta concepção, cabe ao professor o papel de mediador ao aprendizado do educando, sendo indispensável no processo de ensino, enfatizando a vivência que cada um traz consigo, participando na busca da verdade, confrontando-as com conteúdos e modelos apresentados pelo professor.

O confronto dessas ideias que os educandos trazem consigo com os conteúdos apresentados pelo professor, exige deles um envolvimento nas propostas de conteúdos e novos modelos que sejam compatíveis com as suas experiências de vida, para só assim estimular e mobilizar os alunos ativamente Luckesi, (1994).



2.3 Métodos e instrumentos da avaliação escolar

O processo de avaliação educacional é instrumento importante no fazer docente. Pois é através dela que o professor poderá identificar o aprendizado dos alunos e a sua própria didática podendo promover melhorias nos avanços escolares. É notório que o ato de avaliar, não está relacionado apenas às constatações e mensurações de capacidades dos estudantes.

É durante o ato avaliativo, que o professor realiza reflexões a respeito de toda a práxis educativa que utiliza em seu cotidiano de ensino e orientações aos educandos, por permitir a capacidade de analisar, interpretar e tomar decisões que reorganizam as metodologias de ensino em sala de aula

Hoffmann (1996), afirma que a avaliação tende a compreender um formato mediador e formativo, pois, trata-se de um instrumento pedagógico que exige ação e reflexão. Na (re) organização dos saberes e dos diálogos entre professor e aluno, compreendendo que o ato de avaliar, não se trata de um fim em si mesmo, que mensura e registra as “médias ponderadas” do que foi anteriormente “cobrado”, pois se trata de um ato rigoroso de acompanhamento e reorientação do educando, indicando quais os caminhos e experiências que serão evidenciadas conforme os avanços, superações e dificuldades dos educandos no processo de aprendizagem (Luckesi, 2005).

A avaliação necessita ser diagnóstica, formativa e somativa, pois cada etapa apresentará um caminho e um tempo pedagógico para o planejamento docente e a sua didática executora.

2.3.1 Avaliação diagnóstica

O avanço da aprendizagem dos educandos é também responsabilidade da escola e do professor. Por isso, é de grande importância que o conheçam e valorizem os conhecimentos prévios dos mesmos, nesse sentido é importante que haja uma investigação desses conhecimentos e uma compreensão de como os educandos os usam tanto dentro, quanto fora da escola. A prática de ensino não



pode começar sem o conhecimento dos saberes dos discentes.

Com isso, Luckesi (2009) afirma que a avaliação diagnóstica é “um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem”

A avaliação diagnóstica acontece no início do ano letivo, ou início do semestre/trimestre, ou seja, ela acontece sempre no início do processo buscando identificar a realidade da turma. O professor do ano seguinte, precisa compreender o nível que a turma recém chegada a ele está, ou até mesmo o desenvolvimento de um semestre para o outro. Com o diagnóstico prévio, o professor consegue dados e elementos para ter uma base real de como está o conhecimento e desenvolvimento da turma em si, buscando sempre qualidade.

Sendo assim, a avaliação diagnóstica apresenta uma referência ao professor, do que precisa melhorar, quais estratégias usar, que abordagem dará certo para cada turma, ou aluno, se o nível da turma está igual e se não, quais caminhos usar, que proposta trará um melhor resultado para o processo de ensino e aprendizagem dos educandos, e isso só é possível com essa análise diagnóstica.

2.3.2 Avaliação formativa

É de conhecimento geral, que por muito tempo, compreendeu-se que a avaliação é uma forma inquisitória de medir e atribuir uma nota aos estudantes, a avaliação formativa vem com o objetivo de superar as avaliações existentes nas últimas décadas que contribuíam para esse pensamento de classificação, já que por muito tempo, educadores foram acostumados a praticar uma avaliação classificatória excludente, e como exercício de poder, são esses aspectos que a avaliação formativa busca superar.

A avaliação formativa, tem como proposta considerar os estudantes de forma individual, com suas necessidades e desafios de aprendizagem os tornando participativos no seu processo de ensino. Assim, o professor planeja a sua intervenção de ensino a partir dos pontos fortes e fracos dos educandos.

Na visão formativa de avaliação, o professor ensina, e os estudantes vão aprendendo, tendo o acompanhamento desse desenvolvimento analisado de perto



pelo docente que planejou a ação, através de avaliações e mediações que acontecem ao longo de todo o processo de ensino aprendizagem. Neste sentido, a avaliação formativa atua juntamente com a avaliação diagnóstica, permitindo ao professor compreender quais avanços e dificuldades os educandos apresentam, podendo assim, realizar inferências e ajustes que proporcionem a melhoria da práxis educativa e o replanejamento das propostas de ensino curricular.

A avaliação formativa pode ser aplicada fazendo-se uso de diferentes instrumentos, tais como seminários, participação em atividades propostas aos educandos e autoavaliação. Ao fazer o uso de instrumentos diversos de avaliação, os educandos podem perceber seus próprios avanços e limitações, permitindo ainda a integração dos saberes entre as crianças, fortalecendo a autonomia, o domínio de equipe e aprendendo a lidar com divergências de opiniões e assim promover a protagonismo juvenil.

Fato é, a avaliação formativa afasta-se da avaliação tradicional. Sua prática ultrapassa a idéia de classificação medição e seleção, dessa forma, Cardinet (1986) descreve a avaliação formativa como a que busca orientar o aluno, localizando suas dificuldades para assim descobrir o melhor processo para progredir.

2.3.3 Avaliação somativa

A avaliação somativa tem o objetivo de determinar o grau de domínio dos conteúdos que foram preestabelecidos. Esse tipo de avaliação tem a finalidade de gerar uma mensão final, os instrumentos desse tipo de avaliação somativa acontece de forma pontual que ocorre no final do processo, como as provas finais, ou provas bimestrais, de forma quantitativa e classificatória.

Segundo Haydt (2000), a avaliação somativa tem a função de classificar os alunos ao final da unidade, ano letivo, ou semestre. O objetivo da avaliação somativa é classificar os educandos e determinar se ele conseguirá ser aprovado ou reprovado. A avaliação somativa se preocupa com os resultados da aprendizagem, tem o objetivo de registrar o que parece ou considera ter sido assimilado pelos estudantes, seus resultados servem para situar, verificar, classificar, informar e certificar.

Com a avaliação somativa, os professores conseguem entender o quanto os



estudantes compreenderam dos conteúdos que foram abordados durante o período, classificando as habilidades desenvolvidas pelos educandos, por isso ela é uma das ferramentas de suma importância para os professores compreenderem se os educandos atingiram os níveis estipulados no final do ciclo, sendo assim ela tem uma grande importância no ensino aprendizagem, uma vez que, o desenvolvimento medido irá poder fazer os estudantes avançarem em suas jornadas educacionais. Todavia, deve ser considerado nesse tipo de avaliação, o desenvolvimento individual e pessoal de cada estudante, tendo em vista que cada indivíduo tem suas próprias particularidades.

2.4 Experiências de práticas pedagógicas como elementos dos saberes docentes

A experiência do professor está atrelada com os seus conhecimentos científicos e com os saberes que vai se formando ao longo da sua trajetória profissional. Desta forma, há de se levar em consideração que quanto maior o tempo de atuação do professor, maior significado ele atribuirá a cada etapa que organiza as suas práticas educativas.

São as experiências profissionais e pedagógicas que influenciam a forma como o professor percebe a realidade da sua sala de aula e a efetividade do seu ensinar, promovendo o aprimoramento permanente e constante das práticas que adota, pois são elementos de maior proporcionalidade formativa.

Ao relacionar as experiências profissionais com a prática educativa adotada pelos professores, compreendemos a importância de cada metodologia que é adotada em sala de aula. Por isso, a atividade do professor, necessita ser avaliada de forma reflexiva por ele mesmo e pelo corpo docente ao qual está inserido. Compreendemos que a atividade docente está intrinsecamente interligada com a sua formação acadêmica, sua visão de mundo e de sociedade e com os movimentos políticos, econômicos, sociais e culturais que estruturam a formação inicial e continuada.

Os saberes dos professores não são algo solto ou acabado, pelo contrário, segundo Tardif (2008), o saber dos professores está atrelado com a pessoa, com a identidade histórica profissional e claro, a relação com os alunos em sala de aula, e



com outros atores na escola.

Compreendemos que isso vem pelo fato de que o professor já foi um aluno, e carrega uma bagagem consigo, seja ela boa ou ruim, isso faz com que a forma como esse professor se porte diante da sala de aula, mude drasticamente, pois ele carrega e transmite consigo traços de seus próprios professores, e repassa muitas vezes essas experiências para seus alunos, tendo essa característica em suas práticas pedagógicas.

Há tempos atrás, fomos ensinados que o professor era o detentor de todo o saber, e a figura de maior autoridade e conhecimento na escola. Diante dessa perspectiva, o aluno era considerado um ser passivo em muitos níveis. Esse imaginário popular juntado aos episódios de autoritarismo, nutria nas crianças a percepção do que era adequado ou não nas didáticas de ensino e de modo equívocado, influenciou ou influencia o exercício das práticas docentes.

Podemos afirmar que a frase “ Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” de Paulo Freire, utilizada por muitos educadores de fato é verdadeira e coerente, pois o professor precisa compreender os educandos, precisa criar junto com os educandos laços e estratégias que o auxiliem no ensino e na aprendizagem. Diante desta concepção, o professor não é o único autor da aprendizagem, pois ele tanto ensina como é ensinado durante toda a aula, isso porque compreende-se que todos os alunos tem um conhecimento prévio, uma via de mão dupla, ensinando e aprendendo a ensinar, a mudar estratégias, a repensar abordagens, a criar um ambiente acolhedor e sempre pensar no melhor para o educando.

Tardif (2008), afirma que os saberes docentes são plurais, heterogêneos e temporais. Dessa forma entendemos que o saber vem de formas variadas e de diferentes naturezas, além de ser adquirido em um contexto de história de vida, e da carreira profissional.

Seguindo uma perspectiva semelhante, Pimenta (1999), fala sobre três tipos de saberes docentes, que são os saberes da experiência, esses saberes estão relacionados com o dia a dia dos professores, são adquiridos em sala de aula e em contato direto com os educandos e com a profissão, é importante salientar que os saberes da experiência nada tem com experiências vividas em outros trabalhos fora da sala de aula, tendo em vista que o máximo que essas experiências podem trazer, são competências que poderão ser utilizadas ou não, em sala de aula.



Outro ponto importante desse saber, além de experiências vividas no cotidiano do professor, é a reflexão que o docente faz sobre sua prática e sua didática, buscando compreender o que de fato deu certo, ou o que, por algum motivo não foram bem sucedidas, podem obter experiências com os colegas de trabalho ou textos produzidos por outros educadores, em um processo permanente, (Pimenta 1999, p.20.)

O segundo saber, são os saberes do conhecimento, os saberes do conhecimento são saberes obtidos pelos professores, ligados aos conteúdos que serão ensinados durante a aula, sendo assim, podemos entender que são conteúdos disciplinares que vão ser transmitidos para os educandos. Esses conhecimentos normalmente são adquiridos durante a formação profissional, ou através de estudos de livros e artigos.

Para que esse educador venha conduzir a aula de forma adequada ele precisa ter conhecimentos prévios sobre os assuntos e teorias abordadas. Nesse sentido, o educador tem entendimento que o saber do conhecimento é de suma importância para uma aula assertiva e produtiva. Pimenta (1999, p.21). fala que, “de modo geral, têm a clareza de que serão professores de... (conhecimentos específicos), e concordam que sem esses saberes dificilmente poderão ensinar (bem)”. Todavia os conhecimentos não se resumem a somente informações, mas também a trabalhar com as informações, pois as mesma não se dão igualmente para todos os cidadãos. Ou seja, “o acesso à informação não se dá igualmente a todos os cidadãos. Então é preciso informar e trabalhar as informações para construir a inteligência.” (Pimenta, 1999, p. 22).

Seguindo a linha de pesquisa de Pimenta (1999), é preciso informar e trabalhar a informação, para que assim se construa a inteligência, ou seja, não basta apenas produzir o conhecimento, é preciso produzir também as informações de produção do conhecimento.

Por fim, temos os saberes pedagógicos, esses saberes pedagógicos dizem respeito ao desenvolvimento do professor em sua didática, como em suas técnicas, ferramentas e métodos que serão utilizados em sala de aula, para o educador conseguir envolver seus alunos na participação da aula. Pimenta (1999, p.24), trás em sua pesquisa sobre os saberes pedagógicos e conceito de didática, onde aponta que muitos graduados trazem consigo uma percepção diferente sobre a mesma, com base em suas vivências, como, “ter didática é saber ensinar”, mas logo vem nos



revelar que essa concepção traz contradições.

Isso porque ao longo do tempo, as práticas pedagógicas e didáticas utilizadas pelos professores, se modificaram conforme as necessidades, ou seja, não existe uma receita pronta para cada problema que o professor terá que enfrentar em sala de aula, sendo assim, essa aquisição só pode se dar a partir das próprias experiências dos educandos. Pimenta, (1999, p.26) afirma que, “o futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer senão a partir de seu próprio fazer.

Esses saberes levam em conta o processo de formação de cada professor, seus processos reflexivos e suas trocas de experiência com outros profissionais. Outra forma do professor aprimorar seus saberes docentes e agregar em sua práxis é tendo uma formação continuada. Isso deve estar ligada a realidade de cada escola, além disso, é de suma importância que o professor se conecte com as mudanças que ocorrem ao seu redor, e se envolva com a epistemologia do conhecimento. Diante disso, Ghedin (2012) afirma que a formação continuada e a reflexão entre teoria e prática, são articulações entre os saberes teóricos e os saberes práticos, que se transformam ao mesmo tempo que se associam. A teoria tem a função de oferecer ao professor uma perspectiva de análise para entender o contexto histórico, social, cultural e de si, como profissional.



3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Aqui iniciamos o nosso terceiro capítulo, apresentando o percurso metodológico que utilizamos e o modo como a nossa pesquisa de campo foi organizada e os rumos que tomou.

Após a apresentação da nossa fundamentação, no capítulo anterior, tomando como referência as pesquisas bibliográficas e conceitos sugeridos por outros autores em outras épocas que nos deram aporte teórico suficientes para nortear as nossas decisões durante esta pesquisa (Gil, 2002). Disponibilizamos a seguir os caminhos adotados durante a construção desta pesquisa.

O percurso metodológico que utilizamos além da pesquisa bibliográfica, foi a pesquisa de campo. Segundo Gil (2002), “o objetivo da pesquisa de campo é entender as diferenças entre os indivíduos [...], extrair dados diretamente por meio da realidade dos indivíduos”, e coletar informações através de caminhos pré-estabelecidos.

O nosso instrumento de pesquisa adotado para a coleta de dados, foi o questionário semiestruturado com questões elaboradas pela pesquisadora. O questionário foi organizado em vinte e quatro (24) questões que foram impressas e entregues a trinta (30) professores de duas escolas municipais da rede pública de ensino na cidade de Açailândia-MA. A opção por este instrumento, se deu devido a possibilidade de receber um maior número de devolutivas e participações dos professores, devido o período do ano letivo em que a pesquisa pôde ser aplicada e o grande número de atividades pedagógicas que os professores estavam executando para encerrar o ano letivo de 2023.

A metodologia utilizada para realizar a análise das respostas obtidas através do questionário, foi a análise de discurso Bardin (1977), que nos proporciona caminhos necessários para elencar categorias de análise que nos permite identificar diante das respostas fornecidas pelos professores e análises à luz da fundamentação teórica que empreendemos anteriormente. Na análise de discurso empreendida seremos capazes de identificar quais são as concepções pedagógicas que norteam a prática avaliativa dos docentes e de que modo elas tem contribuído, ou não, para o desenvolvimento cognitivo dos educandos.

A seguir, apresentamos as informações durante a nossa pesquisa de campo.



3.1 Percurso de Pesquisa

No primeiro momento, foi feita a elaboração do questionário tanto para os professores quanto para a gestão escolar, com o intuito de obter o maior número de respostas possíveis e assim entender as concepções avaliativas que norteiam os professores das escolas públicas do município de Açailândia, no estado do Maranhão.

O questionário foi pensado com o objetivo de trazer respostas claras sobre essas concepções, com perguntas objetivas como "Discordo", "Discordo Totalmente", "Concordo" e "Concordo Totalmente", além de perguntas com respostas dissertativas para obter a opinião do professor(a) em determinados assuntos.

Nos dias 6 e 7 de dezembro de 2023, foi realizado o contato com a primeira escola da pesquisa. Inicialmente, esse contato foi realizado através do Aplicativo de mensagens (WhatsApp) com a direção da escola para verificar se haveria possibilidade de realizar a pesquisa com os professores que atuam na mesma. Mesmo diante do período em que a pesquisa foi feita, não houve relutância por parte da gestão escolar, porém foi solicitado que os questionários fossem entregues diretamente aos professores.

No entanto, houve uma grande resistência por parte de muitos professores, alegando não terem tempo para responder ao questionário, além de muitos não estarem presentes na escola no dia em questão. A solução encontrada diante desse impasse foi deixar os questionários com os professores presentes e os demais com a gestão escolar, retornando para recolher os questionários quatro dias depois. No entanto, essa medida não teve muito efeito. Muitos professores não responderam e pediram para retornar em outro momento.

Em 21 de dezembro de 2023, a pesquisa foi finalizada na primeira escola, com um total de 7 questionários respondidos de 15 questionários entregues.

Na segunda escola, o primeiro contato foi realizado presencialmente em 11 de dezembro de 2023, e houve a mesma relutância por parte dos professores em responder ao questionário. Novamente, a solução foi deixar os questionários com os professores presentes, porém a gestão escolar não ficou com os demais questionários e pediu para retornar no dia seguinte para entregá-los, o que foi feito.



Em 18 de dezembro, retornei à escola para recolher os questionários, mas apenas três estavam respondidos. A pesquisa foi finalizada em 18 de dezembro de 2023, com um total de três questionários respondidos de 15 entregues.

É fato que ocorreram muitos percalços durante a realização da pesquisa, o que resultou em um número bem menor do que o esperado, com apenas 10 questionários respondidos dos 30 entregues. No entanto, trabalharemos a seguir com esse material e trarei informações dos dez professores que se propuseram a responder ao questionário, usando nomes fictícios para preservar o sigilo das informações dos participantes.

3.2 Dados da Pesquisa

A primeira participante de nossa pesquisa é a professora Claudia, que tem entre 40 e 49 anos de idade. Atua em sala de aula há cerca de 15 anos e possui formação inicial em Licenciatura em Pedagogia e História. A professora Claudia possui pós-graduação lato sensu em História, Geografia e Educação Inclusiva. Ela trabalha na instituição em que a pesquisa foi realizada entre 3 e 5 anos, ou seja, está há um bom período trabalhando na escola em questão, o que lhe viabiliza acompanhar o processo de desenvolvimento dos alunos, bem como a evolução e as condições de vida de cada um dos educandos.

A segunda participante da pesquisa foi a professora Marta, que tem entre 30 e 39 anos de idade, atua em sala de aula há 15 anos e na instituição em que foi realizada a pesquisa atua entre 3 a 5 anos. A professora Marta tem sua formação inicial em Pedagogia e possui pós-graduação em alfabetização e letramento.

Em sua visão, os alunos não aprendem somente dependendo dos conhecimentos prévios que possuem, mas também devem ter a possibilidade de pensar soluções para problemas práticos antes mesmo de ela lhes mostrar alguma solução. Ela enfatiza o fato de que, para isso se concretizar e para a aprendizagem ser feita de forma efetiva, a sala de aula precisa ser um ambiente tranquilo.

A terceira participante da pesquisa é a professora Fátima. Ela tem entre 40 e 49 anos de idade e possui formação inicial em Pedagogia e Filosofia. Além disso, ela possui especialização em Educação Infantil e Fundamental. A professora atua em sala de aula há aproximadamente 10 anos, sendo que, na escola em que a pesquisa foi realizada, ela está presente entre 6 e 10 anos.



A professora Fátima acredita que os alunos não devem ter a possibilidade de pensar em soluções para problemas práticos antes que o professor lhes mostre como devem ser solucionados. Além disso, ela não concorda com a ideia de que os alunos aprendem dependendo dos conhecimentos prévios que possuem. Na sua perspectiva, para que o aprendizado seja efetivo, a sala de aula não necessariamente precisa ser um ambiente tranquilo.

O quarto participante da pesquisa é o professor Marcus, que tem entre 40 e 49 anos de idade. Sua formação inicial é em Pedagogia, e ele possui pós-graduação em avaliação escolar e gestão escolar. O professor Marcus atua em sala de aula há cerca de 11 a 15 anos e na escola em que foi realizada a pesquisa, cerca de 6 anos.

O quinto participante da pesquisa é o professor Fernando, que tem entre 40 e 49 anos de idade. Sua formação inicial é em Pedagogia e possui pós-graduação em gestão escolar. Ele atua em sala de aula há 10 anos e trabalha entre 6 e 10 anos na escola em que a pesquisa foi realizada.

A sexta participante da nossa pesquisa é a professora Amanda, que tem entre 40 e 49 anos de idade. Atua em sala de aula há cerca de 10 anos, tendo sua formação inicial em Licenciatura em Pedagogia. A professora Amanda possui pós-graduação lato sensu em letramento e alfabetização, e trabalha na instituição onde a pesquisa foi realizada por aproximadamente 6 anos.

A professora também não concorda com a ideia de que os alunos aprendem dependendo de quantos conhecimentos prévios possuem. Segundo ela, os alunos devem ter a possibilidade de pensar em soluções para os problemas antes mesmo de ela interferir em alguma solução. Para a professora Amanda, uma sala de aula tranquila pode facilitar o aprendizado efetivo.

A sétima participante da pesquisa foi a professora Patrícia, que tem entre 50 e 59 anos de idade. Atua em sala de aula há 15 anos, e na instituição onde foi realizada a pesquisa, trabalha há cerca de 11 anos. A professora Patrícia tem sua formação inicial em Pedagogia e possui pós-graduação lato sensu em Educação Infantil.

A oitava participante da pesquisa foi a professora Irene, que tem entre 40 e 49 anos de idade. Atua em sala de aula há 10 anos e na instituição onde foi realizada a pesquisa trabalha há cerca de 6 anos. A professora Irene tem sua formação inicial em Pedagogia e possui pós-graduação lato sensu em Educação Infantil e Fundamental.



Na pesquisa, percebemos que a maioria dos professores apresenta algo em comum, que é a ideia de que bons professores demonstram a forma correta de solucionar problemas. E que o papel do professo(a) é facilitar a realização de investigações pelos próprios alunos, concordando que os alunos aprendem muito mais quando eles próprios encontram as soluções para os problemas.

Os professores discordam da ideia de que os alunos aprendem apenas dependendo de quantos conhecimentos prévios possuem. Segundo eles mesmos, os alunos devem ter a possibilidade de pensar soluções para os problemas antes mesmo que haja interferência dos docentes, apresentando soluções. Todos os professores concordam que a sala de aula, quando é um ambiente tranquilo e organizado, favorece a aprendizagem dos educandos.

A nona participante de nossa pesquisa é a professora Luiza, que tem entre 40 e 49 anos de idade e ocupa o cargo de gestora na instituição. Ela atua na mesma há cerca de 10 anos, tendo sua formação inicial em Licenciatura em Geografia. A professora Luiza também possui pós-graduação em gestão e supervisão escolar. Ela costuma se organizar para realizar orientações de planejamento com seus professores no início de cada bimestre. Segundo ela, orienta que as avaliações aos alunos acontecem de forma contínua a cada final de bimestre.

O décimo participante da pesquisa é o professor Gabriel, que tem entre 50 e 59 anos, ocupa o cargo de gestor escolar, atua como gestor há 11 a 15 anos e na instituição de ensino há menos de um ano. O professor Gabriel tem formação inicial em Pedagogia, Letras Inglês e Teologia. Além disso, possui pós-graduação em Gestão e Supervisão Escolar.

O professor Gabriel organiza-se para realizar orientações e planejamentos com seus professores por meio do HTPC, que é a hora atividade do professor. Ele também orienta que seus professores realizem avaliações de forma contínua e constante.

Aqui ressaltamos a importância da postura dos gestores da instituição de ensino aos quais os professores estão vinculados. Pois é diante dos direcionamentos e orientações que todos os professores deverão ser capazes de seguir um caminho de avaliação que favoreça a aprendizagem e o acompanhamento real das fragilidades e potencialidades que os educandos apresentam.



3.3 Análise de dados da Pesquisa

Esta etapa de nossa pesquisa apresentamos questões que foram elaboradas de modo discursivo, priorizando aspectos que estão intrínsecos às expectativas e concepções dos professores na organização de sua práxis educativa.

3.3.1 Avaliação: métodos, elaboração, preparação dos alunos, frequência e uso de resultados.

As perguntas a seguir são as de número: 14, 15, 16, 18 e 19, que trata de aspectos relacionados à avaliação, tais como, os uso de métodos e resultados na preparação tanto do instrumento avaliativo, quanto dos planos de aula, o processo de elaboração das avaliações e a frequência que ocorre a avaliação durante o processo do ano letivo.

Pergunta:Quais métodos você mais utiliza para avaliar seus alunos?

Pergunta: Com que frequência você realiza avaliações aos alunos?

Pergunta: Como você utiliza os resultados obtidos nas avaliações dos seus alunos?

Pergunta: Como você elabora as suas avaliações?

Pergunta: Como você prepara seus alunos antes da avaliação?

As respostas para as perguntas anteriores foram semelhantes. Todos os professores utilizam provas, participação, atividades em grupo e avaliações bimestrais para avaliar os alunos. Essas avaliações são realizadas de forma contínua, utilizando os resultados obtidos para orientar o aprendizado dos alunos.

Os professores podem ajustar suas estratégias com base nessas avaliações. As avaliações são elaboradas utilizando recursos como site da editora de livros, questões do próprio livro didático, itens com base no material estudado em sala de aula e sites de busca. A preparação dos professores inclui o envio de cronogramas de avaliações e indicações do material a ser estudados, revisão dos conteúdos com uma semana de antecedência e plantões tira-dúvidas.



Dadas as perguntas e respostas dos professores, podemos observar que todos utilizam o método de avaliação contínuas, formativas e somativas. Como anteriormente mencionado, na visão formativa de avaliação, o professor ensina, e os estudantes vão aprendendo, sendo acompanhados de perto durante todo o processo desse desenvolvimento pelo docente que planejou a ação. Isso ocorre através de avaliações e mediações que acontecem durante todo o processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, o docente traz em sua concepção de avaliação a abordagem formativa, que atua juntamente com a avaliação diagnóstica, permitindo ao professor compreender quais avanços e dificuldades os educandos apresentam. Cardinet (1986) nos fala que a avaliação formativa busca orientar o aluno, localizando suas dificuldades, para então descobrir o melhor caminho.

O mesmo ocorre no processo de avaliação que os professores utilizam, onde os resultados das avaliações servem como forma de revisar o que os estudantes aprenderam e o que pode ser aprimorado em seu planejamento. Conseguimos observar também que os professores buscam constantemente melhorias para seus alunos, utilizando em suas avaliações questões do livro didático, elaborando perguntas relacionadas ao material estudado e também buscando suportes em outros sites.

É perceptível a priorização dos alunos e seus conhecimentos, atentando-se às dúvidas e dificuldades para que eles alcancem bons desempenhos. Nota-se que também é utilizado a avaliação somativa, com o objetivo de somar o grau de conhecimento dos alunos. Segundo Haydt (2000), a avaliação somativa tem a função de classificar os alunos ao final da unidade, ano letivo ou semestre.

Esse tipo de avaliação visa priorizar os resultados da aprendizagem, com o intuito de registrar o que os alunos assimilaram. Esses resultados servem para situar, verificar, classificar, informar e certificar. No entanto, o que observamos é que os professores não utilizam esses resultados somente para essa classificação, ao contrário, esses resultados são analisados com muito cuidado, considerando o desenvolvimento pessoal de cada estudante.



3.3.2 Avaliação e desempenho discente.

As perguntas a seguir são as de número 20 e 21 e demonstram as concepções que os professores têm sobre os desempenho dos alunos nas avaliações. Cabe aqui ressaltar, que essas concepções estão sempre atreladas às experiências que os professores tiveram durante seus processos de formação inicial e, mais ainda, continuada.

Pergunta-1: Como você avalia o mau desempenho dos alunos nas avaliações realizadas ao longo no ano letivo?

Resposta:

Marcus - “Eles não estudam em casa, só pegam o livro na escola, falta de acompanhamento dos pais, pedirem para estudarem mais em casa”.

Fatima - “Costumo avaliar o conhecimento dos alunos, o nervosismo e outros sentimentos que eles possam estar sentindo.”

Fernando - “Parto para investigações em seguida preparo atividades de intervenção”.

Partindo da primeira resposta, é perceptível que o acompanhamento dos pais desempenha um papel fundamental na vida escolar dos alunos. É por meio desse acompanhamento familiar que os discentes darão continuidade ao aprendizado fora do ambiente escolar. Segundo Prado (1998, p.13), a família desempenha um papel único e determinante no desenvolvimento da sociabilidade, da afetividade e do bem-estar físico dos indivíduos, principalmente durante o período da infância e adolescência. À escola cabe a função de mediar e ampliar o conhecimento, enquanto aos pais compete auxiliar no processo de conhecimento.

As respostas dos professores estão atreladas às experiências e aos conhecimentos científicos que adquiriram ao longo de suas trajetórias profissionais. São as experiências profissionais e pedagógicas que influenciam a maneira como o professor percebe a realidade de sua sala de aula e a efetividade de seu ensino, promovendo o aprimoramento permanente e constante das práticas que adota.



Ao relacionar as experiências profissionais com as práticas educativas adotadas pelos professores, compreendemos a importância de cada metodologia empregada em sala de aula. Por isso, a atividade do professor precisa ser avaliada de forma reflexiva, por ele mesmo.

Os saberes dos professores não são algo isolado ou definitivo. Segundo Tardif (2008), o conhecimento dos professores está vinculado à pessoa, à identidade histórica profissional e, é claro, à relação com os alunos em sala de aula e com outros atores na escola.

O fato é que esses saberes e experiências oferecem suporte para que os professores replanejem suas didáticas e metodologias de acordo com as necessidades de sua sala de aula.

Além disso, os métodos e instrumentos da avaliação escolar estão sempre presentes nessa questão. O processo de avaliação educacional é um instrumento importante no fazer docente, pois é por meio dela que o professor poderá identificar o aprendizado dos alunos e aprimorar sua própria didática, promovendo melhorias nos avanços escolares. Hoffmann (1996) afirma que a avaliação tende a compreender um formato mediador e formativo, pois trata-se de um instrumento pedagógico que exige ação e reflexão.

São inúmeros os fatores para que esse aprendizado acabe sendo apenas no ambiente escolar. Por esse motivo, os professores precisam, muitas vezes, compreender o ambiente social em que a escola e seus alunos estão inseridos e, a partir disso, tentar ao máximo fazer com que esses alunos tenham um desempenho maior em sala de aula. Nessa questão, os professores precisam utilizar seus conhecimentos e experiências adquiridos ao longo do tempo para investigar e possivelmente utilizar de atividade de intervenção. São as experiências profissionais e pedagógicas que vão influenciar a forma como o professor percebe a realidade de sua sala de aula e a efetividade de seu ensino, promovendo o aprimoramento permanente e constante das práticas que adota, pois são elementos de maior proporcionalidade formativa.

Os saberes dos professores não são algo solto ou acabado, pelo contrário. Segundo Tardif (2008), o saber dos professores está atrelado à identidade histórica profissional e, claro, à relação com os alunos em sala de aula, e com outros atores na escola.



Pergunta-2: Você considera que o bom desempenho dos alunos nas avaliações está relacionado a quais fatores?

Respostas:

Amanda -“Acompanhamento dos pais e a habilidade do aluno em desenvolver as atividades”.

Marcus -“Acompanhamento familiar, empenho nas atividades propostas em sala de aula.”

Claudia -“De um planejamento adequado e flexivo quando necessário, trabalhar de acordo com as reais necessidades dos alunos, ao diagnóstico de leitura e escrita que é feito regularmente.

Percebemos que, na concepção dos professores, ter um bom acompanhamento familiar auxilia no desempenho escolar dos estudantes. Ou seja, a participação da família, pais ou responsáveis, é fundamental. Conforme destaca Prado (1998, p.13), a família desempenha um papel único e determinante no desenvolvimento da sociabilidade, da afetividade e do bem-estar físico dos indivíduos, sobretudo durante o período da infância e adolescência.

Agora, adentrando nossa linha de pesquisa, podemos perceber que um planejamento adequado e reflexivo, abrangendo as necessidades dos alunos, é a forma mais eficaz de se obter bons resultados. Mas uma vez, na concepção de Hoffmann (1996), a avaliação tende a compreender um formato mediador e formativo, sendo um instrumento pedagógico que exige ação e reflexão. E é essa reflexão e ação que trarão bons resultados no final, respeitando sempre o aprendizado de cada educando.

3.3.3 Avaliação e postura docente

A pergunta a seguir é a de número 22, onde priorizamos identificar na descrição, como os professores se organizam para a aplicação das avaliações em sala de aula e obtivemos as seguintes respostas:



Pergunta:No dia da avaliação, qual a sua postura em sala de aula.

Resposta:

Todos os professores responderam que procuram transmitir tranquilidade, organizam a sala para ser um ambiente calmo e leem algumas questões para facilitar a compreensão.

O docente precisa constantemente fazer uma reflexão sobre sua prática e didática, com o intuito de compreender o que, de fato, pode dar certo ou não. Pode obter experiências com os colegas, conforme destaca Pimenta (1999, p.20). Relacionar as práticas adotadas em sala de aula está diretamente ligado à bagagem que o educando traz consigo, seja ela positiva ou negativa. Isso influencia na maneira como o professor se porta em sala de aula, dependendo de como ele mesmo foi ensinado.

É perceptível que os professores da pesquisa buscam transmitir conforto e confiança nesse momento, que para muitos alunos pode ser um gatilho para nervosismo ou estresse. Os professores demonstram cuidado e atenção em sua postura quando criam um ambiente tranquilo na sala de aula, o que facilita a concentração dos discentes, pois isso faz com que as distrações sejam reduzidas. Eles também se atentam a chegar com antecedência para organizar a sala de aula.

Outro ponto importante é o esclarecimento de dúvidas e a leitura em voz alta de algumas questões. Percebemos com essa postura docente que os professores desempenham um papel de acolhimento e respeito com cada aluno e suas particularidades durante os atos de avaliar. Nesse momento, o professor pode realizar reflexões a respeito de toda praxis educativa utilizada no cotidiano da sala. Ele pode analisar a postura dos discentes durante a avaliação, perceber quais alunos estão nervosos ou agitados e reorganizar as metodologias para aquela situação

A avaliação tende a compreender um formato mediador e formativo, pois trata-se de um instrumento pedagógico que exige ação e reflexão (Hoffmann, 1996). Percebemos com isso que a postura dos professores durante a avaliação reflete um equilíbrio entre ser firme e garantir a integridade do processo de avaliação, ao mesmo tempo em que promove um ambiente de aprendizado positivo e respeitoso.



3.3.4 Reprovação e opiniões dos professores.

As perguntas a seguir são as de número: 23 e 24, onde priorizamos identificar o quê os professores pensam sobre as reprovações na educação básica e quais são os critérios que levam em consideração ao optar pela reprovação de uma criança.

Pergunta-1: Qual a sua opinião sobre a reprovação de crianças na educação básica?

Resposta-1: **Dos dez professores da pesquisa sete concordam com a reprovação e três discordaram.**

- **Concordam com a reprovação:**

Marcus - “As vezes é necessario para que eles se preparem melhor para serie seguinte, só passar de uma serie para outra não faz sentido.”

Amanda -“Alunos que não alcançaram as habilidades deveriam ficar retidos para não terem problemas no ano seguinte.”

Fernando -“Algumas vezes é necessario para que o aluno venha se preparar mais para o ano seguinte.”

Fátima -“Acredito que os alunos que não alcançaram as habilidades deveriam ficar retidos para não terem problemas no ano seguinte.”

Patrícia -“Acredito ser necessário para aqueles alunos que não conseguiram alcançar as habilidades.”

Cláudia -“Apartir do 3º ano eu concordo com a retenção do aluno no intuito de que esse aluno tenha uma nova chance de melhoria nessa etapa retida.”

- **Discordam da reprovação:**



Luiza -“Na minha opinião a reprovação é maléfica em qualquer série, a reprovação diminui a perspectiva de crescimento das pessoas.”

Marta -“Não acho que seja uma solução, não se pode por exemplo atrasar um aluno só pelo comportamento dele.”

Gabriel -“Em relação a reprovação sou contra sem que tenha os critérios para que aconteça essa reprovação.”

Pergunta-2: Quais critérios você acha importante levar em consideração para reprovar um aluno ao final do ano letivo?

Resposta:

Todos os professores responderam que o baixo rendimento na aprendizagem como em atividades básicas de leitura e escrita são os critérios a serem levados em conta.

Essa abordagem de reprovação ou aprovação está relacionada à avaliação somativa. Segundo Haydt (2000), a avaliação somativa tem a função de classificar os alunos ao final da unidade, ano letivo ou semestre. O objetivo da avaliação somativa é classificar os educandos e determinar se eles conseguirão ser aprovados ou reprovados. No entanto, nos anos iniciais, é fundamental focar no desenvolvimento socioemocional das crianças. Portanto, a reprovação pode criar um ambiente de estresse e ansiedade, prejudicando o desenvolvimento de habilidades emocionais essenciais para a vida.

Ao longo de toda a nossa pesquisa, pudemos compreender alguns pontos significativos para cada ação tomada pelos professores em relação aos alunos. No entanto, também podemos analisar que existe toda uma questão econômica e social por trás de cada indivíduo, e uma reprovação pode ser prejudicial para esses estudantes, já que ela diminui a perspectiva dos estudantes em relação ao conhecimento e crescimento pessoal.

Essa é uma prática que exige de cada um de nós educadores: vínculo com a profissão, formação adequada e consistente, compromisso permanente com a educação, atenção plena e cuidadosa com todas as nossas



intervenções, a flexibilidade no relacionamento com educandos, [...] A prática do exame, devido a operar com os recursos de aprovação/reprovação, obrigatoriamente conduz à política da reprovação, que tem se manifestado como o mais consistente alibi para o fracasso escolar. (Luckesi, 2005, p.19,20).

Pimenta (1999) destaca que é preciso informar e trabalhar a informação para que, assim, se construa a inteligência, e isso precisa ser feito durante o ano letivo, ou seja, não basta apenas produzir o conhecimento; é necessário produzir as formas de produção do conhecimento, que será feito ao longo dos bimestres com auxílio das avaliações, e das intervenções, buscando sempre priorizar o aprendizado, o conhecimento.

Também deve ser levado em conta o próprio ritmo de aprendizagem, e a reprovação pode ser injusta para aqueles que precisam de mais tempo para assimilar alguns conceitos. Sendo assim, a forma mais eficaz é estar atento aos avanços dos alunos e, quando não houver esse avanço, buscar formas e atividades de intervenção que auxiliem no desenvolvimento.

A decisão de reprovar um aluno é algo delicado que deve ser cuidadosamente pensado, levando em conta todos os fatores. Sendo assim, os professores precisam, antes de considerar a reprovação de um aluno, buscar soluções e estratégias para o maior desenvolvimento desse educando. O impacto que uma reprovação tem no desenvolvimento dos discentes pode acarretar em estresse, ansiedade e outros fatores.

Além disso, é preciso sempre se atentar ao ritmo de cada aluno e priorizar o qualitativo antes do quantitativo antes de pensar em uma reprovação. Seguindo um caráter formativo, é necessário considerar os estudantes de forma individual, com suas necessidades e desafios de aprendizagem. Antes de pensar em reprovação, o professor precisa ponderar sobre todos os tipos de intervenção que priorizem aquele aluno, afastando-se o máximo possível da avaliação tradicional. Suas práticas devem ultrapassar a ideia de classificação, medição e seleção, assim como vemos na avaliação formativa. Segundo Cardinet (1986), a avaliação é descrita como aquela que busca orientar o aluno, localizar suas dificuldades para descobrir o melhor processo para progredir.



4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa, foi analisar as concepções avaliativas que estão presentes no fazer educativo dos professores da rede municipal de ensino na cidade de Açailândia-MA. Neste sentido, apresentamos a seguir as nossas considerações.

A avaliação continuamente atuou e atua de forma presente no âmbito escolar e é considerada por muitos professores e alunos como polêmica. Sendo assim, ela pode ter impactos positivos ou negativos na vida dos estudantes, podendo vir à tona de várias formas e em várias áreas, como na saúde mental e bem-estar dos alunos, já que ela é vista como algo desagradável, tornando-se um pesadelo para os discentes que sofrem antecipadamente, sem levar em consideração suas conquistas, mesmo que mínimas, transformando o processo que deve ser acolhedor e respeitoso em algo fora da realidade e desagradável tanto para os alunos quanto para os próprios professores.

Ao longo do texto, conseguimos analisar as perspectivas de inúmeros autores sobre a avaliação, chegando assim à conclusão de que, para que a avaliação seja feita de forma assertiva e respeitosa, é preciso que haja um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem durante todo o processo de aprendizagem. Ou seja, o processo de avaliar esses alunos precisa ser feito de forma contínua, diária e contextualizada, respeitando os espaços de vivência e fala dos alunos. Assim, como precisa ser planejado, avaliado e ajustado para que os educandos possam ter um aprendizado completo, respeitoso e adequado.

Eventualmente, espera-se contribuir de forma significativa em conhecimento sobre as concepções avaliativas de professores dos anos iniciais, compreendendo como esse processo é realizado. Isso pode resultar em novas perspectivas do processo de avaliação, considerando abordagens mais significativas e respeitadas para os alunos, levando em conta todos os avanços obtidos durante o processo de ensino-aprendizagem, tendo como campo de pesquisa duas escolas públicas da rede de ensino municipal de Açailândia-MA.

O percurso metodológico que utilizamos durante a organização deste material, foi a pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, com o objetivo de entender as diferenças entre os indivíduos e extrair dados diretamente por meio da realidade dos professores, assim como coletar informações através de caminhos pré-



estabelecidos. Utilizamos a análise de discurso para podermos identificar quais são as concepções pedagógicas que norteiam a prática avaliativa dos docentes.

Durante a pesquisa ocorreram muitos desafios, como no caso do baixo número de professores que participaram e deram devolutiva, levando assim a uma menor quantidade de análises do que pretendíamos ao início do projeto de pesquisa.

No entanto, conseguimos perceber que a maioria das didáticas utilizadas pelos professores que participaram da pesquisa é reflexiva e busca, de modo geral, tratar das necessidades dos alunos, priorizando seu aprendizado, respeitando suas limitações e buscando estratégias para um melhor aproveitamento. É notório que avaliar não é uma tarefa fácil; é preciso ter um olhar atento às necessidades e dificuldades de cada educando. Muitos professores da pesquisa buscam acolher e facilitar esse aprendizado procuram entender o local onde os alunos estão inseridos e, a partir daí, trazem ideias e planejamentos para melhorar o desempenho escolar.

Observamos que, apesar de haver essa flexibilidade no processo de avaliação ainda existem professores que acreditam na reprovação, como uma forma dos alunos terem mais uma chance de alcançar as habilidades propostas. Infelizmente, em nosso questionário, não pontuamos em que série cada professor atuava para termos uma base maior de nossa análise.

Percebemos ainda, durante a análise dos dados obtidos, que os professores apontam a questão do acompanhamento familiar na escola e no desenvolvimento dos educandos como um fator prejudicial ao sucesso escolar da criança. Apesar de não termos nos aprofundado nessa relação de acompanhamento dos pais em detrimento ao aprendizado dos educandos, reconhecemos que há particularidades pontuais que estão intrínsecas à esta falta de acompanhamento. Dentre as particularidades, há a questão de estrutura familiar, condições econômicas e níveis de escolaridade, que talvez possa indicar os baixos desempenhos. Talvez, esta seja uma possibilidade de pesquisa a ser pleiteada em um outro momento.

Ao analisarmos todo o contexto teórico em que a monografia foi embasada reconhecemos que a avaliação precisa ser de forma contínua, formativa e qualitativa, permitindo aos docentes perceberem em tempo hábil as dificuldades dos educandos, para que possam ser sanadas de modo satisfatório. A avaliação de aprendizagem não começa e não termina atribuindo apenas uma nota aprovativa ou não. Ela faz parte de conjunto de fatores que necessitam de reflexão e diálogo permanente entre professor e aluno.



REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 1990.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996, 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

CARDINET, Jean. **A avaliação formativa: um problema atual**. In: ALLAL, Louis; CARDINET, Jean; PERRENOUD, Philippe. *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina, 1986.

FREIRE, Emanuella Sampaio; CARVALHO, Alanna Oliveira Pereira; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros. *A avaliação educacional: uma dimensão histórica*. In: **ENCONTRO CEARENSE DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 12.; ENCONTRO NACIONAL DO NÚCLEO DE HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 26 a 28 set. 2013**. Fortaleza (CE), 2013. p. 31. Disponível em: <http://repositorio.ufe.br/handle/riufe/39108>. Acesso em: 07 set. 2023.

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

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na Pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre crianças**. 7 ed. Porto Alegre: Mediação, 1996.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação**. 3. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

GHEDIN, Evandro. **Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica**. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2002.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

KASSICK, Clovis Nicanor. **Pedagogia Libertária na História da Educação Brasileira**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **A Democratização da escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. Coleção Educar, Volume 1. São Paulo: Loyola, 1985.



LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática**. 2. Ed. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério 2º grau, série Formação do Professor).

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PRADO, Danda. **O que é família**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

QUEIROZ, Cecília Telma Alves Pontes. MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro. **Fundamentos sócio-filosóficos da educação: As Tendências Pedagógicas e Seus Pressupostos**. Campina Grande: UEPB; Natal: UFRN, 2007.

RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação: novos tempos, novas práticas**. Petrópolis: Vozes, 1998.

SOMERA, Elizabete A. S. Reflexões sobre vertentes da avaliação educacional. **Revista Averso do Averso**, Araçatuba, v. 6, n. 6, p. 56-68, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.



APÊNDICES



APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO DOCENTE

QUESTIONÁRIO DOCENTE

As perguntas a seguir serão sobre você, sua escolaridade, seu tempo de docência. Ao responder as perguntas, assinale a alternativa que mais se aproxima da sua realidade.

1. Qual o seu sexo?

- a) () Feminino
 b) () Masculino
 c) Outro _____

2. Qual sua idade?

- a) () Menos de 25 anos
 b) () Entre 25-29
 c) () Entre 30-39
 d) () Entre 40-49
 e) () Entre 50-59
 f) () Mais de 60

3. Há quanto tempo atua na sala de aula?

- a) () Menos de 1 ano
 b) () Entre 1-3 anos
 c) () Entre 4-7 anos
 d) () Entre 7-10 anos
 e) () Entre 11-15 anos
 f) () Entre 16-20 anos
 g) () Mais de 20 anos

4. Qual a sua formação inicial?

5. Você possui pós-graduação lato-sensu ou stricto sensu? Em quê?

6. Há quanto tempo você atua nessa instituição de ensino?

- a) () Há menos de 1 ano
 b) () Entre 1-2 anos
 c) () Entre 3-5 anos
 d) () Entre 6-10 anos
 e) () Entre 11-15 anos
 f) () Entre 16-20 anos
 g) () Há mais de 20 anos

As afirmações a seguir são sobre suas crenças pessoais e sobre o processo de ensino e aprendizagem. Indique o quanto você concorda ou discorda de cada afirmação a seguir

7. Professores efetivos/bons demonstram a forma correta de solucionar um problema.

- a) () Discordo
 b) () Discordo totalmente
 c) () Concordo
 d) () Concordo Totalmente

8. Meu papel como professor é o de facilitar que investigações sejam feitas pelos próprios alunos.

- a) () Discordo
 b) () Discordo totalmente
 c) () Concordo
 d) () Concordo Totalmente

9. Os professores sabem mais do que os alunos; sendo assim não deveriam deixar que os alunos desenvolvam respostas que podem estar incorretas.

- a) () Discordo
 b) () Discordo totalmente
 c) () Concordo
 d) () Concordo Totalmente

10. Os discentes aprendem mais quando eles mesmos encontram soluções para os problemas.

- a) () Discordo
 b) () Discordo totalmente
 c) () Concordo
 d) () Concordo Totalmente

11. Os alunos aprendem dependendo de quanto conhecimento prévio possuem.

- a) () Discordo
 b) () Discordo totalmente
 c) () Concordo
 d) () Concordo Totalmente

12. Os alunos devem ter a possibilidade de pensar soluções para problemas práticos antes do professor lhes mostrar como devem ser solucionados.

- a) () Discordo
 b) () Discordo totalmente
 c) () Concordo



d) () Concordo Totalmente

13. Uma sala de aula tranqüila é, geralmente, necessária para o aprendizado efetivo.

- a) () Discordo
 b) () Discordo totalmente
 c) () Concordo
 d) () Concordo Totalmente

As perguntas a seguir são sobre, métodos e as formas que você avalia seus alunos.

14. Quais métodos você mais utiliza para avaliar seus alunos?

15. Com que frequência você realiza avaliações aos alunos?

16. Como você utiliza os resultados obtidos nas avaliações dos seus alunos?

17. O quanto os resultados das avaliações interferem no seu planejamento diário, didática e metodologia de sala de aula?

- a) () Muito Pouco
 b) () Pouco
 c) () Bastante
 d) () Não interferem

18. Como você elabora as suas avaliações?

a) () Utilizo o site da editora de livros

b) () Retiro as questões do próprio livro didático

c) () Faço elaboração de itens com base no material estudado antes da avaliação

d) () utilizo sites de busca por questões de prova

19. Como você prepara seus alunos antes da avaliação? (pode marcar mais de uma opção).

a) () Envio cronograma de Avaliações e indicação do material a ser estudado

b) () Faço revisão do conteúdo da avaliação com uma semana de antecedência

c) () Faço plantão tira dúvidas em sala de aula

d) () Não faço nenhuma das opções anteriores

e) Outros: _____

20. Como você avalia o mau desempenho dos alunos nas avaliações realizadas ao longo do ano letivo?

21. Você considera que o bom desempenho dos alunos nas avaliações está relacionado a quais fatores?



**APÊNCICE B- QUESTIONÁRIO AO COORDENADOR
PEDAGÓGICO/SUPERVISOR**



Universidade Estadual
da Região Tocantina
do Maranhão

**QUESTIONÁRIO AO COORDENADOR
PEDAGÓGICO/SUPERVISOR**

1. Qual o seu gênero?
 - a) () Feminino
 - b) () Masculino
 - c) Outro _____

2. Qual sua idade?
 - a) () Menos de 25 anos
 - b) () Entre 25-29
 - c) () Entre 30-39
 - d) () Entre 40-49
 - e) () Entre 50-59
 - f) () Mais de 60

3. Qual cargo você ocupa nesta unidade de ensino?
 - a) () Gestor(a)
 - b) () Vice-gestor(a)
 - c) () Coordenador ou Supervisor escolar

4. Há quanto tempo você atua nessa instituição de ensino?
 - a) () Há menos de 1 ano
 - b) () Entre 1-2 anos
 - c) () Entre 3-5 anos
 - d) () Entre 6-10 anos
 - e) () Entre 11-15 anos
 - f) () Entre 16-20 anos
 - g) () Há mais de 20 anos

5. Qual a sua formação inicial?

6. Você possui pós-graduação lato-sensu ou strico sensu? Em quê?

7. Como você se organiza para realizar orientações e planejamentos junto com seus professores?

8. De que forma você orienta que os professores realizem avaliação aos seus alunos? Qual a periodicidade?

9. Como os resultados das avaliações são analisados por você e pelo corpo docente da escola? Como utilizam essas informações ao longo do ano letivo?

10. Como a escola prepara os alunos para as avaliações? Você considera efetiva a preparação?



