

Revista

DoCEntes

Volume 07 - Nº 018 | agosto de 2022



SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ



Docentes

Volume 07 - Nº 018 | agosto de 2022

revistadocentes.seduc.ce.gov.br



ISSN Impresso: 2526-2815

ISSN Eletrônico: 2526-4923

Fortaleza - Ceará
2022



Maria Izolda Cela de Arruda Coelho
Governadora

Eliana Nunes Estrela
Secretária da Educação

Oderlânia Leite
Secretária Executiva de Gestão Pedagógica

Márcio Pereira de Brito
Secretário Executivo de Cooperação com os Municípios

Stella Cavalcante
Secretária Executiva de Planejamento e Gestão Interna

Maria Jucineide da Costa Fernandes
Secretária Executiva de Ensino Médio e Profissional

Maria Elizabete de Araújo
Ana Gardennya Linard Sírío Oliveira
Valéria Ricarte Estrela Fernandes
Assessoria Especial do Gabinete

Julianna da Silva Sampaio
Coordenadora de Comunicação - ASCOM

Ideigiane Terceiro Nobre
Coordenadora da Gestão Pedagógica do Ensino Médio - COGEM

Maria da Conceição Alexandre Souza
Articuladora da Coordenadoria da Gestão Pedagógica do Ensino Médio - COGEM

Meirivani Meneses de Oliveira
Orientadora da Célula de Desenvolvimento Curricular, Educação Científica, Ambiental e Competências Socioemocionais - CECAS/COGEM

Paulo Venício Braga de Paula
Orientador do Centro de Documentação e Informações Educacionais - CDIE/COGEM

ASCOM - Assessoria de Comunicação

Produção Gráfica da Revista

Gráfica Digital da SEDUC

Projeto Gráfico, Diagramação e Arte Final

Profa. Esp. Maria das Graças Rodrigues de Lima

Profa. Me. Paula de Carvalho Ferreira

Revisão Português

Revisão Inglês e Espanhol

Prof. Me. Francisco Elvis Rodrigues Oliveira

Normalização Bibliográfica

Elizabete de Oliveira da Silva

Tiragem

4.000 exemplares

Contatos:

85 3101 3976

revistadocentes@seduc.ce.gov.br



Arte da Capa

VINÍCIUS DE SOUSA MEDEIROS

EEEP MARIA CAVALCANTE COSTA

Quixadá - Ceará | CREDE 12

Pintura intitulada

A criação de Adão aos meus olhos

Descrição: Resolvi retratar a criação de Adão (pintura de Michelangelo) aos meus olhos. Nessa tentativa tentei representar essa criação com um dualismo de de duas forças opostas e complementares.

ISSN Impresso: 2526-2815

ISSN Eletrônico: 2526-4923

www.seduc.ce.gov.br



www.facebook.com/EducacaoCeara

Editor Chefe

Prof. Dr. Rosendo de Freitas Amorim



Conselho Editorial Científico

Profa. Dra. Adeline Annelise Marie Stervinou (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Profa. Dra. Ana Carolina Costa Pereira (UECE - Universidade Estadual do Ceará);
Profa. Dra. Ana Joza de Lima (SEDUCCODED - CED);
Profa. Dra. Ana Karine Portela Vasconcelos (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Profa. Dra. Ana Maria Fontenelle Catrib (UNIFOR - Universidade de Fortaleza);
Profa. Dra. Betânia Maria Gomes Raquel (COGEM/SEDUC);
Profa. Dra. Caroline de Goes Sampaio (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Profa. Dra. Eloneid Felipe Nobre (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Profa. Dra. Germania Kelly Furtado Ferreira (SME - Fortaleza);
Profa. Dra. Gezenira Rodrigues da Silva (Assessora Técnica - SEDUC);
Profa. Dra. Iêda Maria Maia Pires (Coordenação com os Municípios - ME/PMF);
Profa. Dra. Jacqueline Rodrigues Moraes (Centro de Educação a Distância/CED/SEDUC);
Profa. PhD. Karine Pinheiro Souza (UFCA);
Profa. Dra. Maria José Costa dos Santos (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Profa. Dra. Mirna Gurgel Carlos Heger (CDIE/COGEM - Gestão Pedagógica do Ensino Médio);
Profa. Dra. Rita Helena Sousa Ferreira Gomes (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Profa. Dra. Vagna Brito de Lima (Centro de Educação a Distância/CED/SEDUC);
Prof. Dr. Antonio Helonis Borges Brandão (CDIE-COGEM/Gestão Pedagógica do Ensino Médio)
Prof. Dr. Ewerton Wagner Santos Caetano (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Profa. PhD. Fernanda Maria Diniz da Silva (Escola de Gestão Pública/EGP);
Profa. PhD. Francisca Aparecida Prado Pinto - COGEM/SEDUC);
Prof. Dr. Francisco Herbert de Lima Vasconcelos (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Prof. Dr. Francisco José Rodrigues (UNIFOR - CME)
Prof. Dr. Francisco Regis Vieira Alves (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Prof. Dr. Genivaldo Macário Castro (COGEM/SEDUC);
Prof. Dr. Geraldo Fernando Gonçalves de Freitas (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Prof. Dr. Gerardo Silveira Viana Júnior (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Prof. Dr. Gilvandenys Leite Sales (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Prof. Dr. Isaías Batista de Lima (UECE - Universidade Estadual do Ceará);
Prof. Dr. José Rogério Santana (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Prof. Dr. Mairton Cavalcante Romeu (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Prof. Dr. Marco Antonio Toledo Nascimento (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Prof. Dr. Nizomar de Sousa Gonçalves (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Prof. Dr. Pedro Hermano Menezes de Vasconcelos (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Prof. Dr. Raphael Alves Feitosa (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Prof. Dr. Rickardo Léo Ramos Gomes (Coordenadoria da Educação Profissional (COEDP);
Prof. Dr. Vandilberto Pereira Pinto (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Prof. Dr. Wilami Teixeira da Cruz (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Prof. Dr. Marcos Aurélio Jarreta Merichelli

Comissão Técnica Científica

Prof. Me. Jefrei Almeida Rocha
EEMTI Prof. Edmilson Pinheiro
Prof. Me. Paulo Venício Braga de Paula
COGEM/Centro de Documentação e Informações Educacionais - CDIE
Profa. Ma. Paula de Carvalho Ferreira
COGEM/Centro de Documentação e Informações Educacionais - CDIE
Prof. Dr. Antonio Helonis Borges Brandão
COGEM/Centro de Documentação e Informações Educacionais - CDIE
Profa. Ma. Ana Gardennya Linard Sirio Oliveira
Assessoria Especial do Gabinete

Suporte em Tecnologias

Alain Rodrigues Moreira
Francisco Narcílio Clemente Costa

Sumário

Apresentação 07

Editorial 09

JOGO DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO:
o universo fantástico de Harry Potter e a aprendizagem significativa **10**

Unidade
01

*The learning game in the evaluation process:
the fantastic world from Harry Potter and meaningful learning*

*El juego de aprendizaje en el proceso de evaluación: el universo fantástico de Harry Potter y el
aprendizaje significativo*

**Fellype Souza de Oliveira | Francineide Amorim Costa Santos | Diogo Tavares dos Santos
Patrícia de Souza Moura | Carlos Henrique Soares da Silva**

**MATURAÇÃO NA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DA TRANSCRIÇÃO DE IMAGENS VISUAIS PARA
IMAGENS TÁTEIS NO PROCESSO DE ENSINO E AVALIAÇÃO DE MATEMÁTICA:** Possibilidades e
desafios **19**

Unidade
02

*Maturation in didactic transposition of transcription from visual images to touch images in the
mathematics teaching and evaluation process: possibilities and challenges*

*Maduración en la transposición didáctica de la transcripción de imágenes visuales a imágenes
táctiles en el proceso de enseñanza y evaluación de las matemáticas: posibilidades y desafíos*

**Carlos Henrique Soares da Silva | Jameson Apolinário dos Reis | Ezequias Teodósio da Silva
Levi Silva Soares | Jonata dos Santos Sousa | João Ciro Pereira de Sousa**

**A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA COMO FERRAMENTA PARA O AUMENTO DA PROFICIÊNCIA EM
LÍNGUA PORTUGUESA:** o caso do liceu de Caucaia **26**

Unidade
03

*Diagnostic evaluation as a tool for increasing proficiency in portuguese language: the case of the
Liceu de Caucaia high school*

*La evaluación diagnóstica como herramienta para aumentar la competencia en lengua portuguesa:
El caso de la escuela secundaria de Caucaia*

Paula Trajano de Araújo Alves | Suze do Amaral Oliveira Alves

AVALIAÇÕES EXTERNAS EM LÍNGUA PORTUGUESA: A percepção de docentes do ensino fundamental

35

Unidade
04

External evaluations in portuguese language: the perception of teachers of fundamental teaching

Evaluaciones externas en idioma portugués: la percepción de docentes de la enseñanza fundamental

**Artemizia Ribeiro Lima Costa | Albano Oliveira Nunes | Germano de Oliveira Ribeiro
Nicolino Trompieri Filho | Adriana Eufrásio Braga**

REFLEXÕES AVALIATIVAS SOBRE O ENSINO DE MATEMÁTICA VOLTADO AO ENEM

44

Unidade
05

Evaluative reflections on mathematics teaching aimed at ENEM

Reflexiones evaluativas sobre la enseñanza de las matemáticas dirigida al ENEM

Jarles Lopes de Medeiros | Francisco Jucivânio Félix de Sousa | Cândida Ferreira Neta

ENSINO DE LITERATURA E AVALIAÇÃO: uma análise do processo avaliativo no ensino médio de escolas públicas do Ceará

54

Unidade
06

Literature teaching and evaluation: an analysis of the evaluative process in the high school of public schools in Ceará

Enseñanza y evaluación de la literatura: análisis del proceso evaluativo en la escuela secundaria de escuelas públicas de Ceará

Sonia Maria Soares de Oliveira | José Adailton Rocha Pontes | Carlos Diogo Mendonça da Silva

CAMINHOS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL: de influências internacionais à implementação do Ideb

64

Unidade
07

Pathways of Educational Assessment in Brazil: from international influences to the implementation of Ideb

Vías de evaluación educativa en Brasil: de las influencias internacionales a la implementación del Ideb

Rita de Fátima Muniz | Sheila Maria Muniz | Wagner Bandeira Andriola

AVALIAÇÃO FORMATIVA DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID 19 NA REGIONAL 15: Reflexões sobre a perspectiva de alguns sujeitos envolvidos

73

Unidade
08

Formative Assessment of Learning In The Context Of The Covid 19 Pandemic In Regional 15: reflections on the perspective of some subjects involved

Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto de la pandemia del covid 19 en la regional 15: reflexiones sobre la perspectiva de algunos sujetos involucrados

**Diva Lima | Alex Pereira Sales | Edigleuma do Socorro Barbosa Amador Silva
Maria Jeane de Noronha**

Apresentação

Uma das grandes questões postas à educação brasileira, atualmente, é a seguinte: Como apoiar os professores no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas em sala de aula?

Por se tratar de uma profissão dinâmica sobre a qual as mudanças econômicas, políticas, religiosas e sociais refletem diretamente, é de fundamental relevância que estes profissionais, ao exercerem suas atividades cotidianas de sala de aula, participem, com certa frequência, de programas de formação continuada, tendo como fim o aperfeiçoamento profissional, a troca de experiência entre pares, a reflexão sobre o seu fazer pedagógico, dentre outros. Neste sentido, os sistemas de ensino precisam estruturar mecanismos de apoio ao trabalho docente, de modo que estes profissionais não se sintam isolados frente aos desafios associados à sua prática na escola.

Fazem parte do quadro efetiva ou temporário de servidores das escolas estaduais cearenses: Coordenadora/or Escolar, Coordenadora/or do Centro de Mídias, Professora/or Coordenadora/or de Área (PCA) e Apoio no Laboratório Educacional de Informática (LEI) ou no Laboratório Educacional de Ciências (LEC), que aos professores, proporcionam apoio pedagógico, aos estudantes, melhores oportunidades de aprendizagem, de engajamento e desenvolvimento da autonomia. Trata-se de um serviço de apoio aos docentes que vem se consolidando nos últimos anos.

Nesta direção, contudo, nada pode substituir, na constante qualificação do trabalho docente, a autorreflexão que cada professor deve fazer sobre sua própria prática, a partir de elementos do método científico, para sistematizar suas experiências, bem como para que este adquira o domínio pleno de seu trabalho, promovendo releituras sobre suas práticas e fomentando a elaboração de novos procedimentos de ensino e aprendizagem que promovam o desenvolvimento das competências e habilidades esperadas para cada etapa de ensino.

Seguindo esta perspectiva, a revista DoCEntes, publicada pela Secretaria da Educação do Ceará, visa estimular que todos os(as) professores(as) das escolas públicas estaduais fortaleçam suas práticas de letramento científico, à medida que reflitam sobre a própria performance em sala de aula, escrevam e publiquem relatos de experiência, resenhas e artigos científicos relacionados a pesquisas científicas vinculadas a programas de pós-graduação. Essa revista é uma estratégia de apoio aos/(às) professores(as) em seu processo de autoformação.

É, portanto, um canal disponível para que o professor seja provocado a olhar para si mesmo como sujeito construtor de um saber que o fortalece na dinâmica efervescente da escola, que, por sua vez, vive um constante movimento de adaptação e readaptação às novas demandas, e de expectativas da sociedade contemporânea quanto à sua função social de fomentar a construção e o compartilhamento de saberes múltiplos.

Além disso, é importante reconhecer a produção dos(as) nossos(as) professores(as) proveniente de cursos de pós-graduação, frisando que, em nosso estado, novos programas dessa natureza têm sido implementados em instituições públicas, onde novas modalidades têm contemplado diferentes perfis profissionais, bem como atendido a diferentes propósitos de pesquisa. Nesse contexto, nossas escolas têm sido *locus* de estudos de caráter múltiplo, passando por pesquisas quantitativas que buscam mapeamento de perfis, identidades e parametrização de resultados obtidos na implementação de projetos pedagógicos, chegando à análise mais minuciosa e qualitativa de realidades ímpares presentes em nossas salas de aula por todo o Ceará.

Os novos programas de pós-graduação têm ensejado grande diversidade de pesquisa educacional em nosso estado, estimulando, dessa forma, a disseminação e o acesso à produção científica voltada ao trabalho na sala de aula. Por conseguinte, torna-se, cada vez mais, expressivo o número de professores(as) que tem se dedicado à pesquisa dentro e fora da sala de aula.

Em cada um destes muitos elementos suscitados ao longo deste texto, uma figura torna-se presente e, de certa forma, central: a do professor-pesquisador. É a partir dela que se desencadeia todo o processo de pesquisa que busca uma maior apropriação e autocaracterização do professor, enquanto agente de formação, de autoformação e produtor de conhecimento. Neste sentido, a revista DoCEntes é, para nós, um meio viável e eficaz que objetiva o incentivo à realização de pesquisas com a conseqüente difusão. Este periódico, além da vertente científica, contempla ainda a divulgação de práticas pedagógicas exitosas realizadas pelos docentes da rede pública de ensino estadual do Ceará.

A gestão da Secretaria da Educação sente-se orgulhosa de, por meio da revista DoCEntes, levar à comunidade científica a significativa contribuição de nossos(as) professores(as), fruto de um trabalho engajado e necessário, desenvolvido, em sua ampla maioria, no chão de nossas escolas.

Editorial

Avaliação como Instrumento da Aprendizagem

Esta edição da DoCentes contempla a **Avaliação Educacional** como instrumento privilegiado da **Aprendizagem**. Historicamente, as avaliações, em todas as suas variantes, têm sido mal recebidas na sociedade brasileira. Em diversos contextos e instituições sociais, o ato de avaliar, via de regra, é cercado de resistências, críticas e questionamentos, em consequência de não se conseguir, por meio dos instrumentos aplicados, abranger todos os desafios intrínsecos aos sistemas educacionais.

Na práxis **Educativa**, não é diferente. Gestores educacionais reconhecem a necessidade das **avaliações da aprendizagem**, bem como das **avaliações institucionais**, mesmo assim, esses **processos avaliativos**, frequentemente, são alvos de críticas e de exortações no sentido de que ainda não abrangem, a contento, a complexidade de: nortear a tomada de decisões dos agentes das instituições educacionais em favor do processo de ensino-aprendizagem; qualificar os métodos didático-pedagógicos docentes; compreender os fatores sociais que refletem no cotidiano da escola, para que, em conjunto, busquem-se as soluções plausíveis; fomentar a implementação de programas e de políticas públicas que minimizem as disparidades de aprendizagem entre estudantes, dentre outros.

A despeito dessas questões em torno da **avaliação**, há um reconhecimento de que ela é, deveras, necessária no **campo educacional**, seja para promoção dos estudantes, seja para melhoria do funcionamento das instituições educacionais. Nesse sentido, há um reconhecimento amplo de que a **avaliação educacional** necessita ser elaborada como um **processo**, que atue no **ensino** e garanta a **aprendizagem**.

Nos oito artigos apresentados nessa edição, identificamos vários aspectos da **avaliação educacional**, entretanto, pode-se destacar a **avaliação diagnóstica**, a **formativa** e a **significativa** como modalidades essenciais ao processo de **ensino** e de **aprendizagem**. Quatro artigos expressam a relevância da **avaliação na aprendizagem** da Língua Portuguesa, destacando-se nessa área a literatura e a produção textual direcionada ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Outros dois artigos abordam como a **avaliação** pode colaborar no aprendizado de competências e habilidades em Matemática.

Rosendo Freitas de Amorim
Editor Chefe



JOGO DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO: o universo fantástico de Harry Potter e a aprendizagem significativa

Fellype Souza e Oliveira¹
Francineide Amorim Costa Santos²
Diogo Tavares dos Santos³
Patrícia de Souza Moura⁴
Carlos Henrique Soares da Silva⁵

The learning game in the evaluation process: the fantastic world from Harry Potter and meaningful learning

El juego de aprendizaje en el proceso de evaluación: el universo fantástico de Harry Potter y el aprendizaje significativo

Resumo:

Esta pesquisa demonstra uma proposta de intervenção pedagógica por meio de um LARP, utilizando o jogo de aprendizagem como instrumento de avaliação em vistas à construção de indícios de aprendizagem significativa. Utiliza uma abordagem metodológica do tipo quali-quantitativa e o levantamento de dados foi feito por meio de questionário. A partir dos resultados apresentados conclui-se que a utilização do jogo de aprendizagem se concretiza como uma estratégia de avaliação bem sucedida do ponto de vista classificatório e comportamental dos estudantes no LARP (Dramatização de Papel ao Vivo)

Palavras-chave: Jogo de Aprendizagem. Aprendizagem Significativa. Ciências, Harry Potter.

Abstract:

This research demonstrates a pedagogical intervention way through a LARP, using the learning game as an assessment tool for to build evidence of meaningful learning. It uses a qualitative and quantitative methodological approach and the data was collected through a questionnaire. From the results presented, it is concluded that the use of the learning game materializes as a successful rating strategy from the classificatory and behavioral point of view of students at LARP (Live Action Role Playing).

Keywords: Learning Game. Meaningful Learning. Science. Harry Potter.

Resumen:

Esta investigación demuestra una propuesta de intervención pedagógica a través de un LARP, utilizando el juego de aprendizaje como objeto de evaluación para evidenciar los indicios de aprendizajes significativos. Utiliza un enfoque metodológico cualitativo y cuantitativo y los datos fueron recogido a través de un cuestionario. De los resultados presentados, se concluye que el uso del juego de aprendizaje se materializa como una estrategia de evaluación exitosa desde el punto de vista clasificatorio y conductual de los estudiantes de LARP.

Palabras clave: Juego de Aprendizaje. Aprendizaje Significativo. Ciencia, Harry Potter.

1. Especialista no Ensino de Ciências e Matemática (IFCE). Professor da Rede Estadual de Ensino do Ceará na EEMTI Padre José Alves de Macêdo.

2. Doutorado em Meteorologia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Professora Adjunta da Universidade Federal do Cariri (UFCA).

3. Coordenador de Área de Ciências da Natureza e Matemática na EEMTI Padre José Alves de Macedo.

4. Mestra em Ensino pelo PPGE/UERN. Professora de Matemática na Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará.

5. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal do Ceará (PPGENCIMA/UFC). Professor de Biologia da Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará – CREDE 17.

1. INTRODUÇÃO

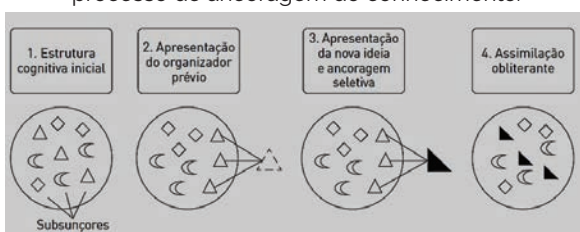
Esta pesquisa é produto de uma ação interdisciplinar que possibilitou o diálogo entre as disciplinas de ciências da Natureza (Biologia, Física e Química), em uma experiência imersiva que simulou a escola de *Hogwarts* do universo fictício de *Harry Potter*, com intuito de investigar indícios de aprendizagem significativa em um contexto lúdico através dos jogos de aprendizagem e da gamificação no processo de avaliação.

Conforme Santos e Rodrigues (2017), muitos dos conteúdos contemplados na disciplina de Física podem ser de interesse da Biologia, ou da Química ou mesmo da Matemática e pode utilizar do conhecimento estabelecido de uma área (conhecimentos prévios) como suporte para construção de novos, é um dos pilares da aprendizagem significativa.

Ausubel (2003) materializa a aprendizagem significativa como a interação de novas ideias que se relacionam de maneira substantiva e não arbitrária com seus conhecimentos prévios associados, ou subsunçores, que possibilitam a ancoragem dos novos conhecimentos. "O fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie nisso os seus ensinamentos." (AUSUBEL, NOVAK & HANESIAN, 1980).

O termo subsunçor vem do verbo subsumir, que significa incluir algo em um contexto mais amplo, é uma maneira de traduzir o termo subsumer do texto original da Teoria de David Ausubel. Os subsunçores, segundo Moreira (2011), são estruturas de conhecimentos especificamente relevantes com os quais uma nova informação se relaciona.

Figura 1 – Representação dos organizadores prévios no processo de ancoragem do conhecimento.



Fonte: Ribeiro, Silva e Koscianski (2012, p. 171)

Na Figura 1, a estrutura cognitiva está representada com seus subsunçores em (1) onde estão estabelecidos os conhecimentos subsunçores dos "triângulos", "luas" e

"losangos". Em (2) são apresentados os organizadores prévios que "são materiais introdutórios apresentados antes do próprio material a ser aprendido" (MOREIRA; MASINI, 2002), neste caso o conceito mais estabelecido e genérico em relação ao conteúdo que será apresentado é de "triângulo".

O novo conteúdo é apresentado em (3) e ocorre a ancoragem seletiva em que o novo conceito "triângulo retângulo" é confrontado com o organizador prévio mais genérico "triângulo", neste caso, por conta de sua forma, e em (4) ocorre o que chamamos de assimilação obliteradora, onde o subsunçor mais inclusivo "triângulo" é modificado pelo menos inclusivo "triângulo retângulo" e vice-versa. Contudo, "os significados das ideias novas tendem a ser assimilados ou reduzidos pelos significados mais estáveis" (MOREIRA, 2009).

Quando os subsunçores do aprendiz são deficitários ou quando pretendemos demonstrar a relação com conhecimentos prévios, utilizamos dos chamados organizadores prévios, que são materiais instrucionais apresentados em nível maior de generalização. Contudo, para Moreira (2011),

"...é muito difícil dizer se um determinado material é ou não um organizador prévio, pois isso depende sempre da natureza do material de aprendizagem, do nível de desenvolvimento cognitivo do aprendiz e do seu grau de familiaridade prévia com a tarefa de aprendizagem." (MOREIRA, 2011).

Então, desde que o material possa "servir de ponte entre o que aprendiz já sabe e o que ele deveria saber" (MOREIRA, 2011), diferentes materiais podem servir como organizadores, como textos, filmes, esquemas, desenhos, fotos, perguntas, mapas conceituais, jogos, entre outros.

Nesse contexto, os jogos são ferramentas muito valiosas para se utilizar nesse processo de construção do conhecimento. Não só pelo fato de servir como organizador prévio, mas os jogos trazem consigo uma experiência quase inexplicável, divertida, externa à realidade e emocional.

O filósofo Huizinga (2000) em sua obra *Homo Ludens* sugere que jogo e o divertimento, proporcionado por ele, vão além da esfera humana e por tanto impossível de ser fundamentado racionalmente, afinal, os animais, como os cães, também jogam, se divertem mordendo uns aos outros, mas sem machucar, no único intuito de

divertimento. Para o autor, as características formais do jogo podem ser resumidas em

"[...] uma atividade livre, conscientemente tomada como "não-séria" e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes." (HUIZINGA, 2000).

Ou seja, a função cultural assumida pelo jogo vai além de poder utilizá-lo como ferramenta de ensino, é uma necessidade humana, uma função da vida, mas impossível de definir em termos lógicos, biológicos ou estéticos (HUIZINGA, 2000).

Há muito temos utilizado o *Role Playing Game* (RPG) como ferramenta de ensino, principalmente no campo das Ciências. O RPG é um jogo de tabuleiro baseado numa contação de histórias onde os participantes são coautores na construção da narrativa. Existe um jogador na mesa chamado de Mestre, e é o responsável por narrar os acontecimentos e julgar as ações dos jogadores frente a esses fatos, baseado exclusivamente em métodos probabilísticos como dados.

Além do RPG de mesa, há outras modalidades de jogos interpretativos como o RPG Digital e uma versão menos conhecida, e utilizada nesta pesquisa, o *Live Action Role Playing* (LARP), ou em uma tradução livre, Jogo de Interpretação ao vivo. O LARP se assemelha em vários aspectos ao RPG, também se trata de uma contação de histórias, mas difere do RPG por não necessitar de um tabuleiro, o espaço físico (ou imaginativo) que cerca os jogadores é o próprio tabuleiro.

O método avaliativo dentro do LARP é o objeto de estudo desta investigação. Se como metodologia de ensino os jogos são excluídos, conforme Fortuna e Bittencourt (2003), quanto mais os são em um processo de avaliação! Isso porque ainda enxergamos o processo de avaliação no meio escolar, como classificatório e excludente (LUCKESI, 2002). Assim, o objetivo dessa pesquisa é demonstrar a utilização de um jogo de aprendizagem no processo de avaliação de aprendizagem no contexto de um LARP e evidenciar os aspectos fundamentais do processo de avaliação.

2. METODOLOGIA

2.1. Caracterização da pesquisa

O processo metodológico a fim de comprovar os objetivos estabelecidos na pesquisa, da-se-á por meio de uma pesquisa de natureza aplicada com intuito de observar os conhecimentos adquiridos na utilização do jogo didático durante a aula. Além disso, a pesquisa será de cunho exploratório com finalidade de proporcionar maior familiaridade com o objeto de estudo em vistas de torná-lo mais explícito ou construir hipóteses. (GERHARDT e SILVEIRA, 2009).

Pensando em promover uma experiência lúdica, com um jogo de aprendizagem, esta pesquisa foi realizada no contexto do projeto "*Hogwarts: Uma magia de Aprendizagem*", onde foi desenvolvido uma metodologia ativa para ensino das Ciências da Natureza através de um jogo de interpretação de personagens, o LARP. O jogo é ambientado na escola de Hogwarts do universo fictício de *Harry Potter*, da escritora inglesa *J. K. Rowling*, procurando tratar de forma interdisciplinar a Área de Ciências da Natureza.

As aulas são ministradas nos Itinerários Formativos, da parte diversificada do currículo conforme a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), em uma escola de tempo integral, e cada disciplina do mundo real, é substituída dentro do jogo por uma das disciplinas presentes na grade curricular da escola de *Hogwarts*, Física torna-se Feitiços, Biologia transforma-se em Herbologia e Química em Poções. Os conteúdos seguem o rigor que necessitam e são repassados mediante a exposição de organizadores prévios, através de cenas dos filmes, experimentos simulando o preparo de poções, textos, esquemas, entre outros.

Quanto a abordagem desta, a pesquisa trata-se de um estudo quali-quantitativo, onde se utilizam de "métodos quantitativos para enriquecer a compreensão de eventos, fatos e processos qualitativos" (SCHNEIDER; FUJII; CORAZZA, 2017).

Para elucidação do fenômeno estudado, utilizou-se, como técnica de coleta de dados, o questionário, objetivando levantar "opiniões, interesses, expectativas, situações vivenciadas" dos estudantes em relação ao processo de avaliação ao qual foram submetidos (SCHNEIDER; FUJII; CORAZZA, 2017).

Para elaboração do questionário foi utilizado o *Google* Formulários com questões baseadas na escala linear no *Google* semelhante a escala *Likert*, que é uma escala onde se apresenta uma série de cinco proposições, das quais a pessoa pesquisada deve selecionar uma em maior acordo, as proposições variam em extremos que vão de "concordo totalmente" à "discordo totalmente", passando por conceitos intermediários. A linguagem de elaboração do questionário foi simples e direta para que os respondentes pudessem ter clareza quanto à leitura e interpretação do mesmo.

A análise dos dados geralmente, segundo Gil (2007), são "estabelecimento de categorias; codificação e tabulação; análise estatística dos dados." Nesta pesquisa, os dados foram tabulados automaticamente pelo *software Google* Formulários, em uma tabela eletrônica e os gráficos gerados posteriormente para cada pergunta.

2.2. Métodos de avaliação no LARP

Muitas vezes, em nossa prática diária, o que utilizamos são instrumentos classificatórios, exames, que não levam em conta a captação de significados para uma aprendizagem significativa. Nem, ao menos, considera o estado psicossocial, físico e a imprescindível esfera familiar dos estudantes (OLIVEIRA, 2020). Nossas avaliações tornam-se por tanto "um ato classificatório e seletivo e, por isso mesmo, excludente, já que não se destina à construção do melhor resultado possível; tem a ver, sim, com a classificação estática do que é examinado." (LUCKESI, 2002).

Para Romão (2019), o ensino brasileiro está tomado por um fator político excludente que busca ranquear os estudantes. Na concepção do autor, os erros deveriam ser valorados, não pelo que são, mas pelo caminho que representam, já que apontam o caminho que pode levar ao êxito. Infelizmente estamos inclusos numa falsa meritocracia onde condições de igualdade não são respeitadas e onde os acertos são evidenciados em detrimentos dos erros, tendo aquela por justificativa.

Imbuída por essa real necessidade de rompimento com a lógica imposta, esta pesquisa busca dar valor às ações realizadas pelos estudantes, incentivando-os a realizar as pesquisas extraclasse e utilizando jogos como forma de construir os melhores resultados de aprendizagem, de preferência com significado.

Romão (2019) afirma que "o principal fator da melhoria da aprendizagem, seja do ponto de vista quantitativo, seja do qualitativo, depende, fundamentalmente, do fator humano." Assim, a metodologia utilizada busca primeiramente dar liberdade ao educando para construir, ao seu tempo e de forma autônoma, sua própria ferramenta de desenvolvimento, sem julgar ou punir durante o processo, apenas externando devolutivas, a fim de corrigir rotas.

Aqui demonstraremos dois dos métodos distintos de avaliação que foram utilizados no decorrer da pesquisa, buscando sempre unir o lúdico ao conteúdo tratado em sala de aula.

2.2.1. Estratégia 1 – pesquisa dirigida

Durante alguns encontros no LARP, os estudantes foram confrontados com algumas situações norteadoras sobre determinados temas. Em cada aula, foi utilizada uma estratégia diferente como uma pergunta, uma imagem, um pequeno vídeo, todos em nível mais geral de conhecimento e com intuito de promover uma investigação acerca do que os estudantes sabem.

Dentro da narrativa do LARP e trazendo aspectos lúdicos da saga *Harry Potter*, os "rolos de pergaminho", folhas de papel sem pauta tingidas com café, foram distribuídos para os estudantes e lhes foi solicitado que anotassem de forma hierárquica, os conceitos que eles podiam relacionar com a situação proposta.

De posse desses conceitos, a aula é direcionada no sentido de esclarecer alguns desses conceitos mais elaborados, com fim de reorientar esses conhecimentos em torno dessas situações inicialmente propostas.

Segundo Kuhlthau (1994), "a pesquisa deve ser considerada um processo de descoberta, de investigação da realidade, de busca de soluções, se revelando num complexo e construtivo processo de aprendizagem que envolve toda a pessoa." Assim, ao final de cada aula, em uma situação de nível mais sofisticado de conhecimento, é solicitado aos estudantes uma pesquisa com pergunta norteadora, a ser feita em casa e que objetiva confrontar os conceitos elaborados até então, com os novos observados, anotando-os em seus "pergaminhos".

Essa prática se assemelha aos mapas conceituais de Novak (1999), e pretende trazer conceitos organizados de forma hierárquica e que podem indicar a construção e ancoragem de significados quanto aos objetivos de aula pretendidos, mas sem obedecer ao rigor metodológico dos mapas conceituais.

2.2.2. Estratégia 2 – Quadribol

Existe um esporte criado pela autora *J. K. Rowling* para sua saga ficcional *Harry Potter* chamado de *Quidditch* e conhecido no Brasil por *Quadribol* que é, certamente, o esporte mais popular no mundo mágico.

O *Quadribol* é disputado num campo gramado, semelhante ao de futebol, mas com forma oval. Ao invés de traves, contamos com três aros em cada extremidade. O objetivo é muito simples, como em qualquer jogo, fazer mais pontos!

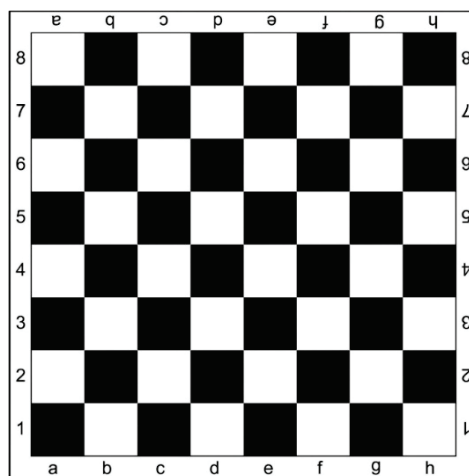
Os jogos são disputados por duas equipes adversárias compostas por sete jogadores. O esporte possui quatro bolas: uma com dimensões maiores, chamada *Goles*, duas de tamanho intermediários, chamadas de *Balaços* e uma outra bola minúscula, chamada de *Pomo de ouro*, que possui asas e se assemelha a um pequeno pássaro dourado.

Centrado em torno do uso de cada bola, existem quatro posições: os artilheiros e os goleiros, que jogam com as *Goles*, os artilheiros tenta fazer gols nos aros das extremidades do campo, os goleiros tentam defender; os batedores, jogadores que se concentram nos *Balaços*, e são responsáveis por proteger os demais integrantes do time, rebatendo essas bolas enfeitiçadas para longe; e os apanhadores, responsáveis por tentar pegar o *Pomo de ouro*. Cada equipe é composta por três artilheiros, dois batedores, um goleiro e um apanhador. O objetivo é conseguir o maior número de pontos até o final de uma partida, que só acaba quando *Pomo de Ouro* é capturado.

Acreditando na ludicidade e nostalgia que esse jogo proporciona a qualquer admirador da saga *Harry Potter*, foi, então, desenvolvido um jogo de tabuleiro que se assemelha ao jogo de batalha naval e que utiliza das nomenclaturas e finalidades do *Quadribol* para recriar uma experiência imersiva e ao mesmo tempo didática objetivando recapitular, após as aulas, todo o conteúdo trabalhado.

O jogo é realizado em equipes e, a cada rodada, um membro diferente joga havendo uma rotação entre os membros para que todos participem. A sala de aula no LARP é dividida em quatro casas assim como em *Hogwarts*, na escola de magia do universo ficcional de *Harry Potter*. São elas, *Grifinória*, *Sonserina*, *Lufa-Lufa* e *Corvinal*. As quatro casas jogam ao mesmo tempo, respeitando uma ordem preestabelecida em sorteio.

Figura 1 – Tabuleiro do jogo de Quadribol



Fonte: Elaborado pelo autor.

Um tabuleiro como o da Figura 1 é utilizado como campo de jogo. São dispostas neste tabuleiro 64 peças viradas para baixo e que simulam as ações do jogo de *Quadribol* como arremessar a *Goles* ao gol, ou ser atrapalhado por um *Balaço*, além de outras ações acrescentadas, a fim de tornar o jogo mais atraente. Na Figura 2, a seguir, podemos visualizar melhor as peças do tabuleiro.

Figura 2 – Peças do tabuleiro.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Cada equipe em sua vez escolhe uma combinação de número (linhas do tabuleiro) e letra (colunas do tabuleiro) e realiza o que é solicitado para cada peça, mostradas na

Figura 2, de acordo com a função de cada uma. As funções das peças podem ser estabelecidas com intencionalidade de abordar um assunto das disciplinas direcionando o jogador para uma pergunta de conteúdo e podem também ter a função apenas lúdica, a fim de manter o divertimento do jogo, como as ações de passar a vez, perder a vez, ganhar pontos, jogar mais uma vez, etc. As peças demonstradas na Figura 2 têm quantidades específicas e juntas totalizam as 64 peças presentes no tabuleiro. A peça 8 (Pomo de Ouro), ao ser retirado por uma equipe, determina o fim do jogo.

3. DISCUSSÃO

As estratégias de avaliação 1 e 2 foram utilizadas em contextos diferentes durante o desenvolvimento do LARP, a Pesquisa Dirigida funcionou como uma avaliação individual, que buscou investigar a sofisticação de conceitos a partir de uma atividade de pesquisa. Essa maneira de avaliar é destacada por Moreira (2011) como um processo difícil, embora seja mais simples utilizar de processos que julguem o acerto e o erro do aluno, o resultado quase sempre é uma aprendizagem mecânica. Faz-se necessário deixar que o estudante externalize seu conhecimento e a partir dele o professor capte sua construção de significados.

Vale ressaltar que a confecção dessa espécie de mapa conceitual, a Pesquisa Dirigida, foi realizada com muito entusiasmo pelos estudantes. Na série de filmes e nos livros de *Harry Potter*, os rolos de pergaminho os quais procuramos reproduzir, são muito recorrentes nas atividades escolares de *Hogwarts* e procuramos evidenciar essa prática nas cenas dos filmes mostradas em sala de aula, e também nessa experiência proporcionada para os estudantes.

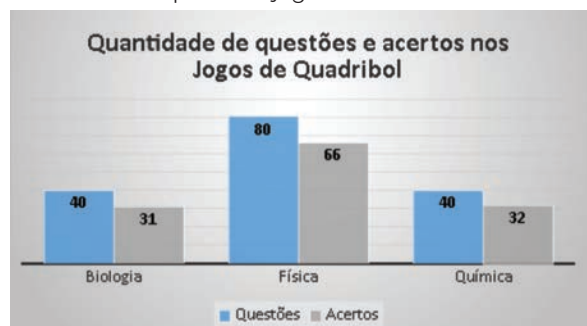
Transformar uma atividade comum, como uma pesquisa, em um ato divertido e contextualizado em uma experiência engajadora proporcionou uma maior familiaridade e facilidade de realizá-la.

A estratégia 2, o jogo de *Quadribol*, buscou trabalhar a coletividade de um jogo em equipe, mas também evidenciar a consolidação de conceitos, que para Ausubel (2003) "alcança-se através da confirmação, correção e clarificação, no decurso do retorno (*feedback*), e através da prática diferencial e da revisão, no decurso da exposição repetida, com retorno, ao material de aprendizagem."

Com relação ao jogo avaliativo, o *Quadribol*, pode-se destacar a maneira descontraída com que as respostas eram dadas durante o jogo. O fato de ser jogado em equipe e os estudantes terem consciência de que poderiam, eventualmente, obter ajuda de seus pares, produziu uma sensação de segurança e desinibição frente aos questionamentos. Mesmo os estudantes mais tímidos não se sentiam intimidados ou mesmo desconfortáveis por estarem passando por um processo avaliativo.

Durante os 15 encontros foram realizados oficialmente como método avaliativo um total de 8 jogos de *Quadribol*, em cada jogo foram utilizadas 20 questões sobre os conteúdos ministrados anteriormente à sua aplicação nas disciplinas de Biologia, Física e Química, sendo 2 jogos realizados na disciplina de Biologia, 4 jogos na disciplina de Física e 2 jogos na disciplina de Química.

Gráfico 1 – Quantitativo de questões e acertos por disciplina nos jogos de *Quadribol*



Fonte: Elaborado pelo autor.

O Gráfico 1 acima apresenta de maneira mais precisa a quantidade total de questões utilizadas durante as sessões de jogo de *Quadribol* em cada disciplina e suas respectivas quantidades de acertos. Foram 40 questões na disciplina de Biologia com um total de 31 acertos, o que equivale a 77,5% de acerto. Podemos observar também uma quantidade de 80 questões na disciplina de Física e 66 questões corretas, totalizando um percentual de 82,5% de questões respondidas corretamente. Na disciplina de Química, foi um total de 40 questões utilizadas para um total de 32 questões corretas, percentual de 80% de acerto.

Podemos observar que, embora se trate de um processo avaliativo, o jogo de *Quadribol* respondeu de forma muito satisfatória aos objetivos de construir uma estratégia eficaz de avaliação, não punitiva, descontraída, sujeita a *feedback* e colaboração.

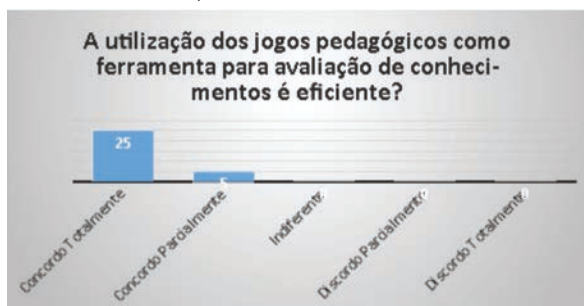
Para Moreira (2011), a facilitação da aprendizagem significativa depende de novas posturas e "sobretudo de novas maneiras de avaliar". Na aprendizagem significativa, continua o autor, o objeto de avaliação é a captação de significados e esse processo deve ser progressivo ao longo de todo percurso de aprendizagem, formativo e também recursivo, deve proporcionar ao aprendiz a oportunidade de revistar de outras maneiras os conteúdos.

Contudo, a possibilidade de utilização da avaliação somativa não é descartada, mas necessária por também proporcionar a possibilidade de registrar evidências de aprendizagem significativa. Assim, as estratégias foram pensadas como ferramentas que pudessem incentivar o *feedback* mútuo entre professores e alunos, a fim de concretizar com mais eficácia o processo de ensino-aprendizagem, porquanto um não se sustenta na ausência do outro.

Em Romão (2019), o autor enuncia que "todo processo de avaliação carrega consigo uma dimensão classificatória" contudo, independentemente do modo ao qual ela se dá é extremamente importante que essa comparação seja da trajetória do estudante consigo mesmo, não com outrem.

Procurando entender por parte dos estudantes suas percepções sobre a maneira de avaliar dentro do LARP, destacamos os resultados no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Questionário sobre o uso de jogos no processo de avaliação.

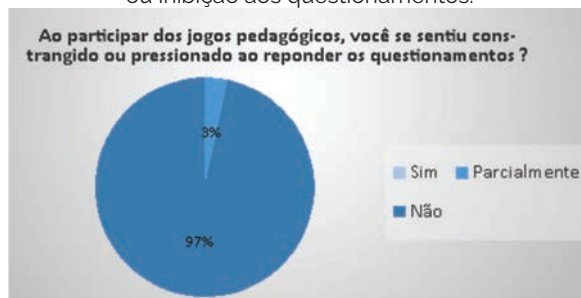


Fonte: Elaborado pelo autor.

Dos 30 estudantes participantes da pesquisa, 25 deles, oitenta e três por cento, afirmam que os jogos pedagógicos como ferramenta de avaliação de conhecimentos são totalmente eficientes e 17% afirmam que são parcialmente eficientes. Resultados bastante expressivos e, que, demonstram o caráter desprezioso que têm os jogos, sua leveza e ludicidade proporcionadas durante o processo, que, na realidade, tem objetivo de avaliação.

Procurando também investigar se esse processo avaliativo, de alguma forma, foi um entrave para que o estudante expusesse seu conhecimento, perguntou-se aos participantes se foram de alguma forma constrangidos ou pressionados na hora de responder aos questionamentos de avaliação.

Gráfico 3 – Questionário sobre constrangimento ou inibição aos questionamentos.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Observamos no Gráfico 3, acima, que 97% dos entrevistados, 29 estudantes no total, responderam NÃO, dizendo que de nenhuma forma se sentiram pressionados ou constrangidos na hora de responder aos questionamentos, e apenas 3%, 1 estudante, disse em algum momento ter ficado constrangido ou se sentido pressionado nos momentos de avaliação. Nenhum estudante respondeu SIM.

Aparentemente esse último gráfico é muito desprezioso, contudo, carrega um enorme significado consigo. O modelo tradicional de avaliação, em sua maioria excludente e classificatório como anteriormente mencionado, carrega em si essa prejudicial característica que é o fato de promover pânico nos estudantes. Qual professor nunca ouviu de seus estudantes ter estudado em demasia para os testes e, no entanto, na hora de o fazer, ocorre o famoso "deu um branco"!

É exatamente por educarmos para os testes que esse "branco" (esquecimento) ocorre na aprendizagem. As avaliações, quando não acontecem no intuito de formar, orientar, revisar, geralmente produzem aprendizagem mecânica, e esta o esquecimento, porque simplesmente aquele conteúdo não é relevante para o estudante. Moreira (2011), destaca que na teoria aprendizagem significativa ocorre de maneira substantiva, ou seja, não é ao pé da letra, é contextualizada, e também é não arbitrária, ou seja, não ocorre de qualquer maneira, tem que fazer sentido e deve estar atrelada ao que o aprendiz conhece. Avaliar portanto, não deve ser um instrumento de opressão.

4. CONCLUSÃO

Previamente às conclusões referentes a esse estudo fazem-se necessárias algumas considerações sobre a dinâmica de aulas e sua ocorrência dentro do LARP. Tendo o LARP ocorrido dentro dos itinerários formativos, o seu público se inscreveu voluntariamente, sem processo de exclusão de candidatos. Contudo, faz-se necessário que este público demonstre interesse pelo tema de ambientação do LARP, *Harry Potter* no caso desta pesquisa, e que ao ser replicada, é interessante que esta intervenção seja repensada com um tema que tenha afinidade ao público específico que se pretende trabalhar. A duração do LARP é subjetiva e fica a critério do professor. As aulas devem ser pensadas para se encaixarem em uma narrativa referente ao tema do LARP e o local onde ocorrem as aulas deve ser reservado para garantir a desinibição dos estudantes.

Feitas estas considerações, e a partir dos resultados apresentados nesta pesquisa, podemos depreender uma excelente possibilidade de avaliação, por meio de jogos, com intenção de reorientar à aprendizagem e trabalhando a coletividade. Retomando os resultados apresentados no Gráfico 1, concluímos que o processo avaliativo se fez bem sucedido, implicando em altos índices de acertos dos itens avaliados nas disciplinas de Biologia, Física e Química.

Corroborando ainda com os resultados apresentados no Gráfico 1, os Gráficos 2 e 3 analisam um outro aspecto do processo avaliativo, que é a disposição dos estudantes de querer participar do mesmo e, a partir dos resultados, demonstra-se que mesmo sendo uma atividade coletiva e oralizada publicamente, o processo avaliativo não se configurou como uma atividade constrangedora para a maioria dos estudantes.

Finalmente, como ato de dar valor ao processo de aprendizagem, entendemos que procurar meios de realizar esse processo avaliativo de maneira criativa é cada vez mais fundamental para garantir um ensino de qualidade. Diante do que foi exposto, depreendemos que esse processo resulta em expressivos resultados tanto do ponto de vista classificatório quanto em relação à esfera comportamental dos indivíduos. O LARP e seu processo avaliativo por meio de jogos de aprendizagem configuram-se como um importante instrumento para professores e estudantes no processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Plátano edições técnicas, 2003, Lisboa/Portugal.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

FORTUNA, T. R.; BITTENCOURT, A. D. S. Jogo e educação: o que pensam os educadores. **Revista Psicopedagogia**, v. 20, ed.63, p.234-242, 11 set. 2003. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v20n63/v20n63a05.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2020.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de pesquisa**. 1. ed. Porto Alegre - RS: UFRGS, 2009. 120 p. ISBN 9788538600718. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=dRuzRyElzmkC&oi=fnd&pg=PA9&dq=metodos+de+pesquisa+tatiana+engel&ots=92XaZ_lpNA&sig=Gt9s_R3qugyEGvO7woYI-_HV6p4#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 05 jan. 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

HUIZINGA, J. 1938. **Homo Ludens - vom Unprung der Kultur im Spiel**. Trad. João Paulo Monteiro. São Paulo, PERSPECTIVA S.A., 2000.

KUHLTHAU, C. C. Students and the information search process: zones of intervention for librarians. **Advances in librarianship**, v.18, 1994. P.55-72.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem na escola e questão das representações sociais. **Revista Científica EccoS** [online] 2002, 4 (dezembro): Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71540206> ISSN 1517- 1949: Acesso em: 02 dez. 2020.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem Significativa: A Teoria de David Ausubel**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2002. 112 p.

MOREIRA, M.A. **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares**. São Paulo: Livraria Editora da Física, 2011.

MOREIRA, Marco Antônio. **A teoria da aprendizagem significativa**. 2. ed. rev. Porto Alegre - RS: Instituto de Física, UFRGS, Brasil, 2009. v. 1. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/Subsidios6.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2021.

NOVAK, J.D. e GOWIN, D. B. **Aprender a aprender**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, (1999).

OLIVEIRA, F. S. **O Larp educacional como metodologia ativa para a aprendizagem significativa no ensino de Física**. 2020. 48 f. TCCE (Especialização em Ensino de Ciências da Natureza e Matemática) - IFCE/ Campus Acopiara, Acopiara, 2020. Disponível em: biblioteca.ifce.edu.br/index.asp?codigo_sophia=88555. Acesso em: 20 dez. 2020.

RIBEIRO, R. J.; SILVA, S. C. R.; KOSCIANSKI, A. Organizadores prévios para aprendizagem significativa em Física: o formato curta de animação. **Revista Ensaio**, Rio de Janeiro, 14, n. 03, p. 167-183, set/dez, 2012.

ROMÃO, J. E. Avaliação na educação: por que a moda? **Revista Educación, Política y Sociedad**, Madrid/ESP, v. 1, n. 4, p. 33-54, jan./2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10486/686400>. Acesso em: 17 dez. 2020.

SANTOS, L. S; RODRIGUES, S. R. C. R. **O processo argumentativo na construção de mapas conceituais e suas relações com a aprendizagem significativa crítica no ensino de ciências**. XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências - XI ENPEC, Florianópolis - SC, 6 jul. 2017. Disponível em: <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R2460-1.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

SCHNEIDER, E. M.; FUJII, R. A. X; CORAZZA, M. J. Pesquisas quali-quantitativas: contribuições para a pesquisa em ensino de ciências. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 569-584, dez. 2017. ISSN 2525-8222. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/index.php/rpq/article/view/157>. Acesso em: 05 jan. 2021.



MATURAÇÃO NA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DA TRANSCRIÇÃO DE IMAGENS VISUAIS PARA IMAGENS TÁTEIS NO PROCESSO DE ENSINO E AVALIAÇÃO DE MATEMÁTICA: possibilidades e desafios

Alexandre Chaves da Silva¹

Levi Silva Soares²

Jameson Apolinário dos Reis³

Ezequias Teodósio da Silva³

João Ciro Pereira de Sousa³

Maturation in didáctica transposition of transcription from visual images to touch images in the mathematics teaching and evaluation process: possibilities and challenges

Maduración en la transposición didáctica de la transcripción de imágenes visuales a imágenes táctiles en el proceso de enseñanza y evaluación de las matemáticas: posibilidades y desafíos

Resumo:

O presente trabalho trata da necessidade de se criar uma ferramenta didática e pedagógica que possibilite deficientes visuais interpretarem imagens contidas em exames educacionais e livros didáticos de matemática e de ciências da natureza. Frente a realidade de inclusão escolar, fez-se necessário a tomada de medidas emergenciais que perpassam a educação em todos os níveis de ensino, e a pesquisa e elaboração de ferramentas didáticas que possibilitem esta inclusão. Das ferramentas podemos destacar o código alfanumérico *Braille* e o *software Monet* de produção de imagens em alto-relevo. Aponta-se aqui a técnica de termoformagem como a mais apropriada para a construção de imagens em alto-relevo capazes de serem lidas por estudantes cegos. Afinal, os cegos leem as imagens táteis já que os mesmos não as enxergam. Para a criação de uma linguagem específica à representação das imagens, usa-se a Sequência FEDATHI como parâmetro norteador e avaliador da ferramenta sugerida. Espera-se, com essas inferências, promover reflexões sobre mecanismos que possibilitem os Deficientes Visuais (DV) a fazerem suas interpretações de imagens, gráficos e tabelas, tirando suas conclusões sem ajuda do leitor e textos que descrevem as ilustrações contidas no processo de avaliação de matemática em larga escala, como no ENEM e SAEB.

Palavras-chave: Deficiente Visual. Transcrição de Imagem. Avaliações em Larga Escala.

Abstract:

The present work deals with the need to create a pedagogical and didactic tool that enables the visually impaired to interpret images contained in educational exams and didactic books of mathematics and natural sciences. Facing the reality of school inclusion, it became necessary: to take emergency measures that permeate education at all levels of education, and the research and elaboration of didactic tools that make possible this inclusion. It's possible highlight the tools the Braille alphanumeric code, the Monet software for the production of images in high relief. The thermoforming technique is indicated here as the most appropriate for the construction of embossed images capable of being read by blind students, after all the blind read the tactile images since they do not see them. For the creation of a specific language for the representation of images, the FEDATHI Sequence is used as the guiding parameter and evaluator of the suggested tool. With these inferences, it is hoped to promote reflections on mechanisms that enable the visually impaired (VI) to make their own interpretations of images, graphs and tables, drawing their conclusions without the help of the reader and/or texts that describe the illustrations contained in the process evaluation of mathematics on a large scale, as in the ENEM and SAEB program.

Keywords: Visual Impaired. Image Transcription. Assessments.

1. Mestre em Ensino de Física pela Universidade Federal Rural do Semi Árido (UFERSA).

2. Estudante de Direito na Faculdade Luciano Feijão.

3. Estudantes do Ensino Médio na EEMTI Deputado Murilo Aguiar.

Resumen:

El presente trabajo aborda la necesidad de crear una herramienta de enseñanza y pedagógica que permite las personas con discapacidad visual interpretan imágenes contenidas en exámenes educativos y libros de texto de matemáticas y ciencias de la naturaleza. Ante la realidad de la inclusión escolar, fue necesario tomar medidas de emergencia que venga a penetrar en la educación en todos los niveles de la educación, y la investigación y el desarrollo de herramientas didácticas que permitan esta inclusión. De las herramientas podemos destacar el código alfanumérico Braille, el software Monet de producción de imágenes en relieve. La técnica de termoformado se señala aquí como la más apropiada para la construcción de imágenes de alto relieve que pueden leer los estudiantes ciegos, después de todo, los ciegos leen las imágenes táctiles ya que no las ven. Para crear un lenguaje específico para la representación de imágenes, utilizamos la secuencia FEDATHI como parámetro guía y evaluador de la herramienta sugerida. Se espera, con estas inferencias, promover reflexiones sobre los mecanismos que permiten a las personas con discapacidad visual (DV) hacer sus interpretaciones de las imágenes, gráficos y tablas, sacando sus conclusiones sin la ayuda del lector y textos que describen las ilustraciones contenidas en el proceso de evaluación matemática a gran escala, como en ENEM (Examen nacional de secundaria) y SAEB (Sistema de evaluación de educación básica).

Palabras clave: Discapacidad visual. Transcripción de Imágenes. Evaluaciones a Gran Escala.

1. O CEGO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Foram totalizados mais de 161 milhões de brasileiros, considerando apenas o público acima de 10 anos. O CENSO 2010 (IBGE) apontou que 3,95% destes, são cegos ou possuem baixa visão. Desse grupo, mais de 419 mil se encontravam em idade escolar.

Com a política de educação inclusiva, grandes centros de referências em educação de deficientes visuais como o Instituto Benjamin Constant (IBC) deixaram de atender exclusivamente a este público para também capacitar professores, para torná-los capazes de atender deficientes visuais e videntes, ao mesmo tempo e espaço de ensino aprendizagem. A atuação do IBC, no âmbito da Educação Básica Especial, perpassa pelo entendimento das etapas de aprendizagem da criança. Em sua *homepage*, o IBC ressalta:

Os três primeiros anos da Educação Infantil [...] são dedicados, no IBC, à Educação Precoce. É nessa etapa que as crianças são despertadas para o mundo através da aquisição da marcha, da linguagem e o início de sua socialização; nos outros dois anos, elas aprendem a utilizar da melhor maneira possível seus sentidos remanescentes para que consigam progredir na vida escolar. (IBC disponível em ibc.gov.br)

A educação inclusiva ganhou força após a aprovação da LDB 9.394/1996 e a declaração de Salamanca (1994). Esta nova perspectiva tornou necessária à pesquisa e à construção de novos modelos de ensino-aprendizagem.

O que fica claro é a real intenção de tornar a

aprendizagem significativa, materializando o que está, por vezes, abstrato aos videntes e muito mais aos deficientes visuais, buscando este resultado a partir da autonomia dada ao educando, possibilitando, assim, reflexões sobre as necessidades de trabalho do professor de matemática, envolvendo a compreensão e os significados do que é ser um matemático.

Ao analisar uma tabela, um gráfico ou a imagem de um polígono na Geometria Espacial, o discente deve extrair o máximo de informações relevantes para o desenvolvimento do problema e finalizar com sua resposta correta. O desafio então, não é tornar estas representações visuais acessíveis aos deficientes visuais, mas também, que este estudo os propicie significados e possa desenvolver um caráter investigativo das condições análogas existentes em nosso cotidiano.

Essa transposição didática tem sido evidenciada nos cursos de Licenciaturas, que em sua vertente pedagógica investem tempo e recursos, para promoção e desenvolvimento de Tecnologias que tornem a aprendizagem mais lúdica, interativa, atrativa, concreta e principalmente significativa. Estes investimentos se devem ao interesse dos discentes pela percepção audiovisual advinda da era digital.

Nesta geração, a interatividade virtual está em alta e é movida pela agilidade e qualidade da informação que chega ao usuário. Numa tentativa de atrair e tornar o contato mais humano, os criadores de aplicativos investem em imagens e *gifs*, abusando do recurso visual. O fazem, pois são conhecedores de que no processo de

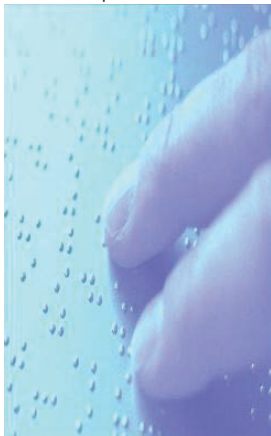
aprendizagem/fixação da mensagem imposta é muito importante que as informações tenham, além de significado, uma relevância/importância sensorial. Pode-se citar, por exemplo, as aprendizagens de dois educandos, sendo um cego e um vidente, que assistem a uma simulação computacional da formação do arco-íris, após dupla refração de um raio de luz branca policromática num prisma de vidro.

Mesmo que o experimento supracitado já tenha sido conceituado anteriormente na sala de aula, só tornar-se-á concreto para o estudante vidente, para o estudante cego, continuará sendo abstrato, pois para este exemplo citado, o recurso utilizado não está apropriado à inclusão. Por não podermos ver a olho nu a estrutura atômica, o conceito deste é mais bem fixado através dos modelos representativos ilustrados nos livros didáticos, que também são acessíveis apenas aos videntes.

Independente de o recurso ser físico ou digital, percebe-se que no processo ensino-aprendizagem a tecnologia audiovisual contribui intensamente para uma aprendizagem significativa, mas que necessita de adequações tanto no recurso quanto na metodologia de uso destas ferramentas para que atendam a um público mais diversificado.

Precisa-se de maior investimento na pesquisa de recursos didáticos que atendam a estas necessidades e que possam ser utilizados no ambiente escolar, em casa e também durante a realização de exames internos na escola, e também externos, como é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Figura 1: texto sobre marca d'água explicitando e criticando os recursos disponíveis aos candidatos do ENEM que atestam ser DV



Fonte elaborada pelo autor

Os candidatos cegos ou de baixa visão têm como recursos, durante a realização do ENEM: o tempo adicional de uma hora, a prova ampliada, a prova em *Braille*, o transcritor e o profissional (ledor) que faz a leitura da prova e das descrições das ilustrações (imagens, tabelas e gráficos). Estas descrições de ilustrações são previamente elaboradas pela equipe especializada do INEP e contidas nas provas dos candidatos que, no ato da inscrição, solicitaram este recurso, desde a edição de 2017.

Indiscutivelmente, os recursos de prova ampliada, transcritor, ledor são necessários e adequados, não podendo falar o mesmo dos demais recursos.

Para um candidato experiente no *Braille* conseguir fazer a leitura de toda a prova, nesta linguagem, o tempo adicional de uma hora é absurdamente insatisfatório.

A prova em *Braille* não apresenta imagens, pois não há uma linguagem universal para representações de imagens. O código *Braille*, do francês *Louis Braille*, aceito no Brasil desde 1854, é capaz de grafar signos alfanuméricos, o que representa grande avanço, mas insuficiente para compreensão de ilustrações que diminuem a abstração e expressam informações necessárias para a interpretação de dados, fenômenos e circunstâncias.

Quando a descrição de imagem relata uma leitura simples e detalhista, o candidato deficiente visual consegue, por si só, fazer a interpretação e chegar à resposta do item e esta é a metodologia mais apropriada para o recurso Ledor. Mas, infelizmente, muitas dessas descrições são objetivamente direcionadas à resolução do item, sendo desnecessária a interpretação da ilustração, e dessa forma, favorecendo-os e lesando os demais candidatos (não deficientes).

2. DOS OBJETIVO(S)

2.1. Geral

Desenvolver, na célula de pesquisa da EEMTI Deputado Murilo Aguiar, um recurso didático de transcrição de imagem que possa representar descritivamente as imagens visuais para uso dos DV ou videntes, imagens estas do conteúdo de matemática, química e física, contidas em livros didáticos e avaliações.

Figura 2: Registro fotográfico de momentos de pesquisa da célula de produção de imagens em alto relevo, da EEMTI Deputado Murilo Aguiar.



Fonte: arquivo fotográfico dos autores.

2.2. Específicos

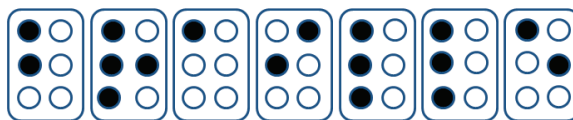
- Criação de uma linguagem cujos signos possam representar através de traços e formas geométricas, toda e qualquer imagem de gráficos, tabelas, polígonos e volumes de revolução.
- Inclusão de uma ferramenta de inovação científica que promova a autonomia de deficientes visuais na interpretação de fenômenos e de dados extraídos de ilustrações táteis planejadas, para pleno desenvolvimento do raciocínio matemático.
- Tornar os processos avaliativos (interno e externo) mais justos, onde a prova avalie: os conhecimentos adquiridos e a interpretação de textos e ilustrações, por parte dos candidatos videntes e deficientes visuais.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

É indiscutível a importância do uso de nossos sentidos para o desenvolvimento de qualquer ciência. A visão, por exemplo, possibilita "além do prazer da leitura, o caráter

lúdico e imaginativo das ilustrações" (VALENTE, 2009, p. 4). Por uma adaptação à condição congênita, os deficientes visuais, em sua grande maioria, aguçam outro sentido para compensar a falta da visão. Pensando na sensibilidade do toque é que foi pensado e desenvolvido o código de até seis elementos em uma célula, o código alfanumérico *Braille*.

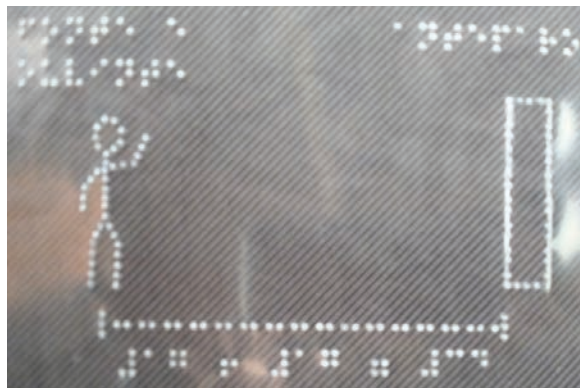
Figura 3: Ilustração da palavra braille escrita nas células Braille.



Fonte: elaborada pelos autores.

Seguindo o mesmo sentido, o tato, Silva e Santos (2018) desenvolveram um produto educacional constituído de lâminas com imagens táteis bidimensionais reproduzidas em plástico de tamanho A4 que comumente é utilizado para encadernação de apostilas com o objetivo de explicar o conteúdo de ondas e fenômenos ondulatórios a um deficiente visual. Em seu trabalho, relatou a necessidade de criar muitas legendas para que, por si só, o educando cego possa entender as linhas de contorno e consequentemente a imagem, construída com a técnica de termoformagem.⁴

Figura 4: ilustração de códigos e legendas para a representação: da delimitação da distância entre os corpos, pessoa (a esquerda) e de um anteparo (a direita)



Fonte: Silva e Santos (2018)

Analisando o trabalho de Silva e Santos é perceptível que além do material, lâminas em alto relevo, e o guia por ele produzido, faz-se necessário o desenvolvimento de uma técnica/linguística mais apropriada e a utilização de metodologia mais técnica e aplicável, motivo pelo qual a sequência FEDATHI (SF) fora escolhida.

4. Termoformagem é a técnica de representação de imagens em alto relevo, cujos traços principais são representados pela união de retas e/ou polígonos regulares.

A SF visa que o professor proporcione ao estudante a reprodução das etapas do trabalho de um matemático quando este está diante de uma situação problema, a saber: apropria-se dos dados da questão, desenha e desenvolve diferentes possibilidades de solução verificando possíveis erros que possam surgir e verifica os resultados encontrados no sentido de encontrar a solução mais geral. (SOUSA et al, 2013) apud SANTOS, LIMA e BORGES NETO (2013, p. 7633).

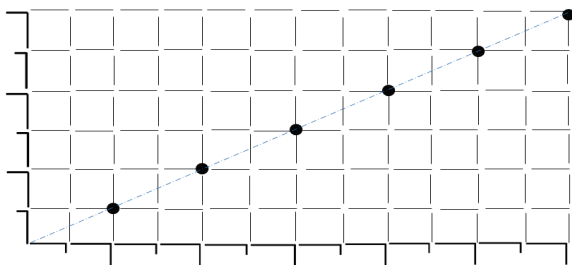
O estudante pesquisador deverá ter como motivação para o desenvolvimento de várias possibilidades de resolução de problemas matemáticos, a proximidade/familiaridade com os desafios inerentes às práticas cotidianas suas ou de pessoas próximas, o que torna o conteúdo mais atraente e por consequência a facilidade de formular hipóteses.

Essa familiaridade deverá ser averiguada, bem como seus domínios matemáticos fundamentais para em cima destes, ser escolhida a situação didática. Segundo AUSUBEL, os subsunçores são os conhecimentos prévios que o indivíduo tem e que serão usados como alicerces para a construção de uma aprendizagem significativa.

4. METODOLOGIA

Para atingir o objetivo de criar uma linguagem, precisamos ter o cuidado de estabelecer códigos com o mínimo de signos possíveis e que seja utilizado para situações diversas, evitando assim o número exagerado de legendas e assimilação desnecessárias de códigos diferentes que representem objetos/sistemas similares. Como aqui mostrado a notação adotada para representar gráficos de linhas.

Figura 5 - representação de gráfico de linhas adotando a linguagem estudada



Fonte: elaborada pelos autores

Para este tipo de gráfico e outras representações, deve-se atentar a diferença dos traços, delimitação espacial e

contornos, pois ao toque toda essa sutileza deverá ser percebida.

A proposição aqui é de utilização da SF para criação desta linguagem, uma vez que o trabalho a ser concluído exige que o estudante reproduza as etapas do trabalho de um matemático quando este está diante de uma situação problema, agora frente ao desafio da integração.

Seguindo as quatro fases da SF: tomada de posição, maturação, solução e prova, primeiramente, será feito a tomada de posição cuja situação desafiadora escolhida é a de representação de imagens táteis para o público de estudantes de matemática do ensino básico, deficientes visuais. O recurso também poderá ser utilizado por estudantes videntes e/ou de outros níveis de ensino.

Na fase de Maturação buscaremos identificar e compreender as variáveis envolvidas na situação problema, tais como:

1. traços e formas geométricas reproduzidas pelo software escolhido, a princípio o *Monet*;
2. diferença de espessuras de traços que podem ser impressas e sentidas ao toque dos dedos;
3. escolha dos polígonos para representação de matéria em estados físicos diferentes;
4. quando um item trouxer gráficos complexos, como fazer para simplificá-los sem tornar o item muito extenso e de interpretação exaustiva;
5. como representar imagens inscritas;
6. como fazer o tratamento da informação sem apontar a resolução do item, possibilitando que o avaliado faça sua própria interpretação;
7. como representar imagens volumétricas num plano.

Nesta fase dois aspectos serão de suma importância: a empatia e a avaliação para verificar possíveis erros que possam surgir.

Chegando a terceira fase, solução, o estudante/pesquisador deverá organizar esquematicamente suas ideias para propor soluções dos problemas apontados na fase anterior, sendo sempre crítico e cético quanto à apresentação de soluções simples e únicas.

Com as três etapas concluídas, dar-se-á mais um passo a

frente, chegando à etapa de avaliação ou prova onde será testada a solução encontrada, confrontando-a com a solução esperada. Assim como um estudante do Ensino Médio frente a um item de matemática deve chegar à solução deste, buscando a maior diversidade de caminhos possíveis sem esquecer-se de dar um tratamento mais genérico ao caminho.

Não podendo esquecer de questionar, quanto ao recurso criado: Há algo que esta ferramenta faz, que outra não é capaz? Qual a real contribuição deste produto? Qual o potencial de inovação tecnológica? Estas perguntas ajudam na analogia com outros modelos existentes e na formalização do novo.

Para melhor exemplificar o desafio de transcrição de imagem visível para imagem tátil, observe as figuras abaixo e as inferências que segue.

Figura 6 (a): gráfico de função linear;

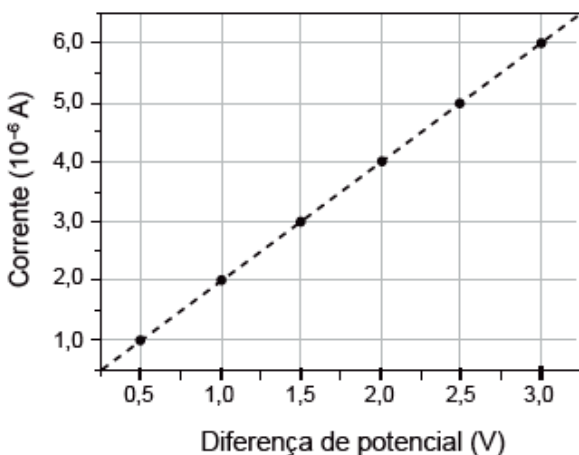
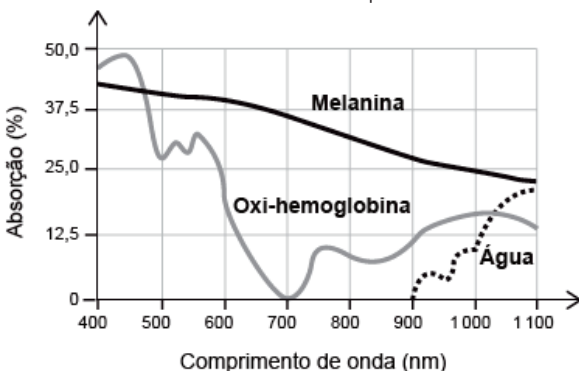


Figura 6 (b): gráfico com três curvas indefinidas e sobrepostas.



Fonte: ENEM, Ciências da Natureza, 1ª aplicação de 2017.

Visualmente podemos extrair diversas informações destes gráficos, tatilmente a assimilação é muito

complexa, necessitando que a Figura 6 (a) tenha contornos e espessuras de traços diferentes para representar: as coordenadas correspondentes, a reta que representa o gráfico, os pontos de intersecção entre eixos, entre retas de marcação das coordenadas e entre os pontos da reta que representam o gráfico.

Já deve ter percebido que há muitas informações além dos números e legenda e é por este motivo que o gráfico trazido na Figura 6 (b) deverá ser redistribuído em três novos gráficos: um para cada curva específica (Oxi-hemoglobina, melanina e água).

Outro exemplo é trazido na questão de análise combinatória reproduzida no ENEM em sua edição de 2017 onde a imagem de uma taça da copa do mundo, um corpo volumétrico. Onde uma descrição "simples" e planificada de sua imagem é suficiente para resolver o item. Por tanto identificar a taça como um corpo tridimensional torna-se apenas mais um distrator.

Figura 7 – Representação da taça da copa mundial de futebol



JUNTOS NUM SÓ RITMO

Fonte: Disponível em www.ptffacom.com, apud ENEM, Matemática, 1ª aplicação de 2017.

O candidato para resolver o problema matemático precisa conhecer a quantidade de cores a ser pintada e a quantidade de imagens a ser pintada. Mas como fazer essa representação sem evidenciar esse quantitativo de imagens? Como avaliar a capacidade de interpretação da imagem?

Bem, estes exemplos supracitados representam muito bem o tipo de desafio ao qual este grupo de pesquisa se prontifica a resolver em prol da criação de uma ferramenta de ensino e avaliação de matemática que propicie o desenvolvimento intelectual dos estudantes de matemática, sejam eles videntes ou deficientes visuais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com objetivo claro de salientar os desafios na construção de um código que possa representar imagens táteis para o uso por deficientes visuais lerem e interpretarem ilustrações, como: imagens, gráficos e tabelas, espera-se que haja incentivos à pesquisa para que esta ferramenta de inovação para o ensino de matemática e ciências da natureza seja aprimorada e chegue até às instituições de ensino em pouco tempo. Ferramenta esta que deverá ser implantada desde as séries iniciais até o ensino superior para que a mesma possa subsidiar os DV na resolução dos itens contidos nas avaliações externas ao fim do Ensino Básico.

Evidenciou-se a necessidade e a viabilidade do projeto. Posteriormente, divulgaremos os códigos para transcrição das imagens, já testados e aprovados por um dos colaboradores desta célula de pesquisa, o Sr. Levi Silva que é egresso de escola estadual do Ceará, deficiente visual que superou muitos desses desafios com o auxílio dessa ferramenta e hoje cursista de Bacharelado em Direito.

Como próximo passo desejamos testar o produto em escala maior, fato não consumado pelo fato de a cidade não ter público para a ferramenta além do nosso colaborador Levi.

REFERÊNCIAS

BRASIL, MEC. Provas e Gabaritos do ENEM. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Disponível em: portal.inep.gov.br, acesso em 28 de março de 2019.

BRASIL, Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência do Censo Demográfico 2010. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em ww2.ibge.gov.br, acesso em 29 de março de 2019.

LIBERTO, Alice; RIBEIRO, Célia; SIMÕES, Cristina. As representações de imagens grafo-táteis para o aluno cego no contexto educativo inclusivo. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 57, p. 9-26, jan./abr. 2017.

MOREIRA, Marco Antônio; MASSONI, Neusa Teresinha. Interfaces entre teorias de aprendizagem e ensino de ciências/física. **Textos de apoio ao professor de física**, Instituto de física – UFRGS – PPGEF, v.26, n.6, 2015.

SANTANA, José Rogério; BORGES NETO, Herminio; ROCHA, Elizabeth Matos. **A Sequência FEDATHI**: uma proposta de mediação pedagógica no ensino de matemática. VIII Encontro Nacional de Educação Matemática, atlas – Minicurso GT 7 – Formação de Professores que Ensinam Matemática - 2004.

SANTOS, Maria Jose Costa dos; LIMA, Ivoneide Pinheiro de; BORGES NETO, Herminio. **A Sequência FEDATHI**: concepções e princípios para uso no Ensino de matemática. VII Congresso Iberoamericano de Educação Matemática, ISSN 2301-0797 – 2013.

SILVA, Alexandre Chaves da; SANTOS, Carlos Alberto. Lâminas em alto-relevo para ensinar fenômenos ondulatórios a deficientes visuais. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 40, nº 4, exxx (2018).

VALENTE, Dannyelle. Os diferentes dispositivos de fabricação de imagens e ilustrações táteis e as possibilidades de produção de sentido no contexto perceptivo dos cegos. **Revista educação arte e inclusão**, Florianópolis, v. 02, jan/dez, 2009.

Paula Trajano de Araújo Alves¹
Suze do Amaral Oliveira Alves²

*Diagnostic evaluation as a tool for increasing proficiency in portuguese language:
the case of the Liceu de Caucaia high school*

*La evaluación diagnóstica como herramienta para aumentar la competencia
en lengua portuguesa: el caso de la escuela secundaria Liceu de Caucaia*

Resumo:

Considerando a avaliação diagnóstica como um meio importante para melhorar a aprendizagem dos alunos, este artigo apresenta o caso do Colégio Estadual Liceu de Caucaia, que utilizou os resultados apresentados pela Avaliação Diagnóstica da Secretaria da Educação do Estado do Ceará, para fundamentar ações pedagógicas, objetivando o aumento do nível de proficiência em Língua Portuguesa dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio da referida escola. Baseado em Luckesi (2008) e Perrenoud (1999) este estudo coloca a avaliação como um instrumento que pode ser usado a favor da aprendizagem, mostrando, de forma prática, que a avaliação, na verdade, deve ser o início de um processo de melhoria da aprendizagem do aluno; além disso, discute sobre a importância da escola se apropriar dos resultados da Avaliação Diagnóstica da Seduc, para conseguir aumentar as habilidades de interpretação e leitura dos alunos e assim, consequentemente, aumento do nível de proficiência na avaliação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE.

Palavras-chave: Avaliação. Aprendizagem. Ensino. Ensino Médio. SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará).

Abstract:

Basing the diagnostic assessment as a considerable tool for students knowledge acquisition, this article reports the care of the Liceu de Caucaia High School, which use the results to consider pedagogical actions that aim to increase the Portuguese language proficiency of the third year high school students. According Luckesi (2008) and Perrenoud (1999) this study indicates the evaluation as a potential tool to be used as a complement to the learning process, enabling in practice, the verification of excellent results in the improvement of the students learning process. It also makes it possible to analyze the importance of using the results of the SEDUC Diagnostic Assessment to (improve complement) the students interpretation and reading skills and consequently improve the level of the proficiency in the evaluation of the Ceará Permanent Education Evaluation system-SPAECE.

Keywords: Assessment. Learning. Teaching, High School, SPAECE (Ceará Permanent Education Evaluation System).

Resumen:

Considerando la evaluación diagnóstica como una forma importante para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, este artículo presenta el caso de la escuela pública del Liceu de Caucaia, que utilizó los resultados presentados por la Evaluación diagnóstica del Departamento de Educación del Estado de Ceará para apoyar acciones pedagógicas

1. Mestra em Ensino e Formação Docente pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará. Professora do Colégio Estadual Liceu de Caucaia.

2. Mestranda em estudos da linguagem – UNILAB, professora da rede estadual do Ceará.

destinadas a aumentar el nivel de competencia en lengua portuguesa de los estudiantes del tercer año de secundaria de esa escuela. Basado en Luckesi (2008) y Perrenoud (1999), este estudio coloca la evaluación como un instrumento que puede usarse a favor del aprendizaje, mostrando de manera práctica que la evaluación realmente debería ser el comienzo de un proceso para mejorar el aprendizaje de los estudiantes (alumnos). Además, discute la importancia de que la escuela se apropie de los resultados de la Evaluación de Diagnóstico de Seduc para aumentar las habilidades de interpretación y lectura de los estudiantes y por lo tanto, en consecuencia, aumentar el nivel de competencia en la evaluación del Sistema de Evaluación Permanente de la Educación básica en Ceará - SPAECE.

Palavras chave: Evaluación. Aprendizaje. Enseñanza. Enseñanza Media. SPAECE (Sistema de Evaluación Permanente de la Educación).

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O estado do Ceará atualmente se destaca no cenário educacional brasileiro como referência em educação de qualidade e crescimento contínuo dos níveis de aprendizagem dos alunos da rede pública e isso, dentre tantas outras estratégias, se dá pelo foco da rede de ensino nos processos avaliativos externos, pois é dada muita atenção às avaliações externas tanto estaduais quanto nacionais.

Com esse contexto, segundo dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, o Estado do Ceará

é destaque nacional no nível fundamental, pois entre 2007 e 2017, o nosso estado foi o que mais avançou na quantidade de alunos que têm nível adequado em aprendizagem nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. No entanto, o cenário toma outro rumo quando se refere ao Ensino Médio, pois nos últimos 10 anos, o Ceará não obteve avanços significativos nas referidas disciplinas para essa etapa da formação dos nossos adolescentes. De acordo com dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas - INEP, em Língua Portuguesa, foi de 20%, em 2007, para 27% em 2017 (crescimento de 7 pontos percentuais). Em Matemática, também foi pequeno: de 6% para 7,6% (1,6 ponto percentual). Eis um quadro onde se apresentam esses dados gerais:

Quadro 1 - Evolução dos resultados obtidos pelo SAEB de 2007 a 2017

EVOLUÇÃO DO APRENDIZADO ADEQUADO POR ESTADO

2007 - 2017 (pontos percentuais)



Fonte: Microdados do SAEB / INEP / Elaboração: Todos Pela Educação

Diante desse cenário, o estado do Ceará tem, nos últimos anos, direcionado ações pautadas no aprendizado significativo e real dos alunos em nível médio, essas ações visam nivelar os discentes e prepará-los para as avaliações externa e para isso são construídos instrumentos avaliativos internos focados nos descritores, habilidades e competências leitoras bem como de raciocínio lógico, pois entende-se que a base para o avanço nessa etapa escolar é o reforço nas disciplinas bases, Língua Portuguesa e Matemática.

Quanto à avaliação, de modo geral, ela ainda é um tema polêmico e debatido na área educacional, possui variados conceitos e dependendo do contexto assume vários significados. Mesmo tratando especificamente de avaliação da aprendizagem, ela também assume diferentes posições, pois existem diversos tipos de avaliação da aprendizagem. Mas um ponto todas elas têm em comum: são instrumentos feitos para alcançar objetivos no processo educacional.

Diante desse contexto, a Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará - SEDUC, considerando as necessidades dos discentes nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática definiu metas para cada instância da sua secretaria, desde as Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação - CREDE até as escolas. Cada instituição, a partir de então, recebe no início de cada ano letivo sua meta, com isso, ações devem ser elaboradas no intuito de desenvolver nos discentes as habilidades propostas pelas avaliações externas e assim, ao findar o ano letivo, o órgão possa alcançar sua meta. É importante destacar que essa meta é calculada considerando o rendimento interno escolar e o desempenho dos discentes nas avaliações externas do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. Diante desse quadro, é interessante torna público o caso do Colégio Estadual Liceu de Caucaia, que utilizou como ferramenta de elevação da proficiência em Língua Portuguesa uma avaliação externa, a Avaliação Diagnóstica da SEDUC.

Essa avaliação diagnóstica, consiste em uma ação que permite às escolas e demais instituições educacionais do estado, constatar as deficiências pedagógicas dos discentes e munida desses dados possibilita traçar atividades com o propósito de nivelar a aprendizagem de todos durante o ano letivo, proporcionando um processo de ensino e aprendizagem real e significativo para todos. Levando em consideração que a educação é um direito

assegurado pela Constituição Federal de 1988 e se configura como um elemento fundamental para o desenvolvimento do país em seus diversos setores (social, econômico e cultural) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) ratifica que é dever do Estado promover e valorizar o processo educacional da população, no intuito de preparar cidadãos conscientes do seu papel na sociedade.

Portanto, reconhecendo a relevância da Avaliação Diagnóstica da SEDUC/CE para o processo de aprendizagem, será tomado como base, em forma de exercícios analíticos, as Avaliações Diagnósticas 2019.1 e 2019.2. Inicialmente será apresentado uma contextualização sobre o tema avaliação da aprendizagem contemplando a fundamentação teórica que subsidiou as análises dos *corpora*, em seguida será apresentado um breve histórico da Avaliação Diagnóstica promovida pela SEDUC/CE, seguido de uma explanação sobre o Colégio Estadual Liceu de Caucaia, posteriormente os dados da Avaliação serão analisados e serão feitas as considerações finais.

2. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: contextualização

A avaliação da aprendizagem pode assumir diferentes papéis de acordo com o fim a que se destina, tradicionalmente ela pode ser classificada em três categorias: somativa, formativa e diagnóstica. A avaliação somatória compreende a soma, ao longo de um período, de vários instrumentos para medir o que o aluno aprendeu, a fim de atribuir-lhe uma nota e assim classificá-lo aprovando-o ou não os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência (PERRENOUD, 1999, p.11); já a avaliação chamada de formativa visa ensinar, ela não tem finalidade probatória e íntegra a ação de formar o aluno, preocupando-se com o processo de apropriação de saberes pelo aluno, ela é uma maneira de regular a ação pedagógica (PERRENOUD, 1999, P.14).

A avaliação diagnóstica, tema principal deste estudo, pode ser conceituada como uma ação realizada no início de um processo de aprendizagem, tem a função de obter informações sobre os conhecimentos, aptidões e competências dos estudantes e visa a organização dos processos de ensino e aprendizagem de acordo com as situações identificadas. Vale destacar que a partir da

década de 1960, como reação às concepções quantitativas e tecnicistas da avaliação, surge a perspectiva da avaliação qualitativa como uma nova categoria de avaliação da aprendizagem.

Para os fins de aprendizagem, de modo geral, a avaliação não pode servir apenas para classificar ou finalizar um processo, pelo contrário, a avaliação deve servir, acima de tudo, para subsidiar a tomada de decisão visando a melhoria do processo de aprendizagem, assumindo assim também um caráter de formativo. Segundo Luckesi (2008, p. 34):

De fato, o momento de avaliação deveria ser um "momento de fôlego" na escalada, para, em seguida, ocorrer a retomada da marcha de forma mais adequada, e nunca um ponto definitivo de chegada, especialmente quando o objeto da ação avaliativa é dinâmico como, no caso, a aprendizagem. Com a função classificatória, a avaliação não auxilia em nada o avanço e o crescimento. Somente com uma função diagnóstica ela pode servir para essa finalidade.

Tendo, portanto, o processo de aprendizagem um caráter dinâmico é justo que ele não se encerre no momento da avaliação. Fica evidente na citação acima a defesa do uso da avaliação diagnóstica como mais adequada à evolução do processo de aprendizagem do aluno, uma vez que a sua finalidade é servir de ponto de partida para o processo efetivo de aprendizagem, ainda segundo Luckesi (2003, p. 47) "a sala de aula é o lugar onde, em termos de avaliação, deveria predominar o diagnóstico como recurso de acompanhamento e reorientação da aprendizagem".

No atual contexto escolar brasileiro faz-se necessário que as instituições educacionais básicas se apropriem da teoria que rege a avaliação diagnóstica e, para além das bases teóricas, que a prática de estudar os dados obtidos seja a base para planejar ações efetivas para o processo de ensino e aprendizagem dos nossos discentes nos diversos níveis que compõem o ensino básico desse país, assim, teremos um ponto de partida real e significativo.

Pois de acordo com Ausubel (1980), o fator isolado mais importante que influencia o aprendizado é aquilo que o aprendiz já conhece, por isso, para que uma aprendizagem significativa possa acontecer, é necessário investir em ações que potencializem a disponibilidade do aluno para a aprendizagem, o que se traduz, por exemplo, no empenho em estabelecer

relações entre seus conhecimentos prévios sobre um assunto e o que está aprendendo sobre ele, conforme aponta os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). É nesse contexto que a avaliação diagnóstica se evidencia, reconhecendo isso, a Secretaria da Educação Básica do Ceará tem instituído a sua avaliação diagnóstica, como veremos no próximo tópico.

3. AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA SEDUC/CEARÁ: características gerais

A Avaliação Diagnóstica foi implantada em 2017 pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará, SEDUC, por meio da Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento da Educação (COAVE), com o objetivo de oferecer à escola um instrumento para traçar um diagnóstico do desempenho dos estudantes, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, com base em habilidades e competências previstas pela Matriz de Referência do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE. Através de um caderno de questões *online* contendo 52 questões, sendo 26 de Língua Portuguesa e 26 de Matemática. Os alunos do terceiro ano do Ensino Médio são avaliados de acordo com vários descritores retirados na Matriz de Referência do SPAECE, revelando assim o grau de habilidade leitora e lógico-matemática que esses alunos possuem. Veja a proposta metodológica para essa avaliação segundo a SEDUC no ano de 2017, ano em que foi aplicada a primeira Avaliação Diagnóstica:

Para a composição da Avaliação Diagnóstica no ano de 2017, foram escolhidos 27 (vinte e sete) descritores críticos, com base nos resultados na linha histórica do SPAECE entre 2010 e 2015. Esses descritores são contemplados, em conjunto, na Matriz de Referência do SPAECE e pretendem avaliar, por meio dos itens, dois pontos básicos: o conteúdo programático a ser avaliado em cada etapa da escolarização e o nível de operação mental necessário para a habilidade avaliada. (Seduc 2017)

É importante registrar que no ano de 2017 essa avaliação foi aplicada nas três séries do Ensino Médio, sendo composta de 14 (catorze) descritores de Língua Portuguesa e 13 (treze) descritores de Matemática. Tanto na avaliação de Língua Portuguesa quanto na avaliação de Matemática há uma variação no grau de dificuldade de cada questão, portanto, os itens podem ser considerados de fácil resolução, de dificuldade intermediária ou mais difícil. A Avaliação Diagnóstica

pode ser realizada tanto de forma *online* quanto de forma impressa, demonstrando assim uma tentativa da SEDUC em oportunizar a aplicação dessa avaliação em todas as escolas da rede estadual de ensino.

Para fins de obtenção de resultados, é utilizada a Teoria Clássica dos Testes (TCT). O resultado do consolidado é disponibilizado para cada escola, de forma *online* e em 2017, ele era disponibilizado no Sistema de Gerenciamento da Avaliação Diagnóstica, já em 2019 o resultado foi disponibilizado no portal do SISEDU, lá é apresentado o percentual de participação, por escola e por turma e o resultado de percentual de acertos em cada descritor por rede, CREDE, escola, turma e aluno, ou seja, há um detalhamento desses resultados e isso oportuniza a escola a tomar decisões para, baseado nos resultados dos alunos, traçar estratégias para melhorar a aprendizagem dos discentes.

A Avaliação Diagnóstica acontece duas vezes por ano, sendo a primeira vez em meados de abril ou maio e a segunda vez entre os meses de agosto e setembro, indicando assim o seu caráter de avaliação de início e fim de uma etapa de estudos (que no caso é o terceiro ano do Ensino Médio). Assim como no SPAECE, de acordo com o resultado do aluno, ele é classificado como "Muito Crítico", "Crítico", "Intermediário" e "Adequado"; essa classificação é também representada no sistema através de cores padronizadas (vermelho, amarelo, verde e azul) de acordo com o seguinte percentual de acerto:

Sendo assim, o resultado de proficiência na Avaliação Diagnóstica da Seduc/CE dá uma previsão para as escolas sobre o que esperar do resultado da avaliação do SPAECE, pois apesar de serem elaboradas e aplicadas em momentos diferentes, essas duas provas utilizam os mesmos parâmetros de proficiência, no caso os descritores.

Quadro 2. Parâmetros da Avaliação Diagnóstica da SEDUC/CE

PERCENTUAL DE ACERTO	CLASSIFICAÇÃO DO ALUNO
0% - 25%	Crítico
25% - 50%	Muito Crítico
50% - 75%	Intermediário
75% - 100%	Adequado

Quadro elaborado pelas autoras.

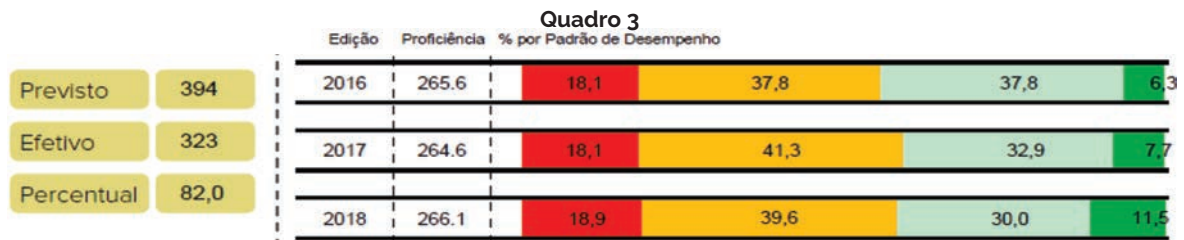
4. COLÉGIO ESTADUAL LICEU DE CAUCAIA: situação geral

O Colégio Estadual Liceu de Caucaia está situado na região metropolitana de Fortaleza/Ceará e faz parte da 1ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação - CREDE 01. Localiza-se na cidade de Caucaia, mais precisamente no Bairro Jurema, região caracterizada pela pobreza, violência e alta vulnerabilidade social em que vivem os seus jovens moradores. Vulnerabilidade social, para Adorno (2001), sintetiza a ideia de uma maior exposição e sensibilidade de um indivíduo ou de um grupo aos problemas enfrentados na sociedade e reflete uma nova maneira de olhar e entender os comportamentos de pessoas e grupos específicos e suas relações, além de dificuldades de acesso aos serviços sociais como saúde, escola e justiça.

Essa realidade que muitos brasileiros estão inseridos reflete a condição precária ainda existente no Brasil, principalmente na região Nordeste, onde a população mais humilde não tem acesso a uma educação de qualidade, o desemprego atinge muitos e a criminalidade predomina. É nesse cenário, que muitos dos alunos da escola pública estão inseridos, essa situação interfere diretamente nas escolas, sobretudo, pelas instituições de ensino não estarem preparadas para lidar com o contexto social de seus discentes.

Nesse contexto, atualmente, o Colégio possui uma matrícula média de 1.400 alunos, atendidos por um corpo docente de 52 professores; todo esse quadro de pessoal configura o Liceu de Caucaia como uma escola de grande porte, classificada pela CREDE 01 como escola "Tipo A", portanto demandando esforços pedagógicos de igual tamanho para atingir os objetivos propostos no seu Projeto Político Pedagógico. Em relação aos resultados de aprendizagem, o Liceu de Caucaia vem avançando nos índices obtidas nas avaliações externas e internas. Dado o contexto social em que a escola se situa, os avanços ainda são tímidos, porém significativos. Atualmente o Liceu de Caucaia possui a nota de 3,7 referente ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, e de 4,13 referente ao Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB.

Sabe-se ainda que a avaliação SPAECE - Sistema Permanente de Avaliação Educação Básica do Ceará também é um válido termômetro para medir as habilidades apreendidas pelos alunos. Por ser uma escola de Ensino Médio, no Liceu de Caucaia as turmas de terceiro ano participam da prova anualmente e em 2018 um total de 323 alunos divididos entre os turnos Manhã, Tarde e Noite realizaram o SPAECE obtendo os seguintes resultados na proficiência de Língua Portuguesa:



Fonte: Boletim de Resultados SPAECE 2018. Acessado em 29 de setembro de 2019

O quadro acima, além de apresentar o resultado de 2018, apresenta também os resultados dos anos anteriores, 2017 e 2016, pelos quais é possível perceber que no ano de 2018 comparado a 2017 o Liceu de Caucaia tinha mais alunos na proficiência "Muito Crítica" o que torna o desafio do avanço no SPAECE 2019 muito maior, pois em se tratando de uma escola de grande porte como o Liceu, cada décimo apresentado no gráfico representa, na prática, muitos alunos. Ainda no quadro (3) acima, de forma geral, é perceptível um movimento de fluxo historicamente positivo nas categorias de "Crítico", "Intermediário" e "Adequado", pois a cada ano aumenta o número de alunos classificados na proficiência considerada adequada.

consequentemente, avance na classificação de proficiência na Avaliação Diagnóstica 2019.2.

Para Luckesi (2008, p.81) a avaliação:

[...] deverá ser assumida como 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. Se é importante aprender aquilo que se ensina na escola, a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista poder trabalhar com ele para que saia do estágio defasado em que se encontra e possa avançar em termos dos conhecimentos [...].

5. A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA SEDUC/CEARÁ: ponto de partida para melhoria da proficiência leitora

A Avaliação Diagnóstica 2019.1 no Liceu de Caucaia serviu como ponto de partida para a execução de ações estratégicas para melhorar a habilidade leitora dos alunos. E para isso fundamentou reflexões por parte do corpo docente de Língua Portuguesa almejando o aumento da proficiência em Língua Portuguesa. Com os resultados apresentados, o grande desafio era executar ações pontuais para cada aluno, levando sempre em consideração em qual classificação o aluno se encontrava e o que fazer para que ele aprenda mais e,

sendo assim o autor supracitado destaca o caráter diagnóstico da avaliação, indicando que ela deve ser assumida como um meio de verificar o estágio em que o aluno se encontra, e esse pensamento corrobora a verdadeira função da Avaliação Diagnóstica SISEDUC: "demonstrar qual o nível de aprendizagem do aluno para subsidiar melhorias". Ainda segundo o autor, a avaliação indica a tomada de decisões "suficientes e satisfatórias", isto é, decisões específicas e pontuais a fim de resolver o caso da defasagem de conhecimentos. Eis o resultado da Avaliação Diagnóstica 2019.1 em Língua Portuguesa realizada no período de 11 de abril a 03 de maio no Colégio Estadual Liceu de Caucaia, onde 390 alunos matriculados no terceiro ano do Ensino Médio realizaram a referida avaliação:

Quadro 4 - Língua Portuguesa



Fonte: <https://sisedu.ced.ce.gov.br/analytics/>. Acesso em 29 de setembro de 2019

De acordo com os resultados apresentados acima 13,85% dos alunos (de um total de 390 alunos)

encontravam-se com proficiência "Muito Crítica", isto é, possuíam um nível muito baixo de interpretação textual e

de conhecimento sobre os mecanismos argumentativos e coesivos da Língua Portuguesa e apenas 8,72% dos alunos do colégio foram classificados no nível "Adequado", ou seja, apenas 34 alunos dominavam completamente as habilidades de interpretação textual descritas nos descritores contemplados na avaliação. Segundo os resultados apresentados naquele momento a maioria dos alunos, 41,03%, encontravam-se na proficiência chamada de "Intermediária", assim aparentemente a escola estava em uma situação agradável, porém analisando um pouco mais esses resultados é possível entender, que de modo geral, a maioria dos alunos estava em situação não satisfatória, pois se juntarmos os percentuais dos níveis "Muito

Critico" e "Crítico" teremos um percentual total de 50,26% indicando assim que mais da metade dos alunos do Colégio, naquele momento, estava com baixa proficiência leitora.

Diante desse cenário preocupante, a gestão da escola juntamente aos professores, desenvolveram algumas estratégias para aumentar a habilidade interpretativa e leitora dos alunos e assim, obter melhores resultados na Avaliação Diagnóstica seguinte, esta que, por sua vez, aconteceria no segundo semestre de 2019. Eis algumas estratégias desenvolvidas na escola em forma de ações pedagógicas:

Quadro 5 - Resumo das ações realizadas pelo colégio Liceu de Caucaia.

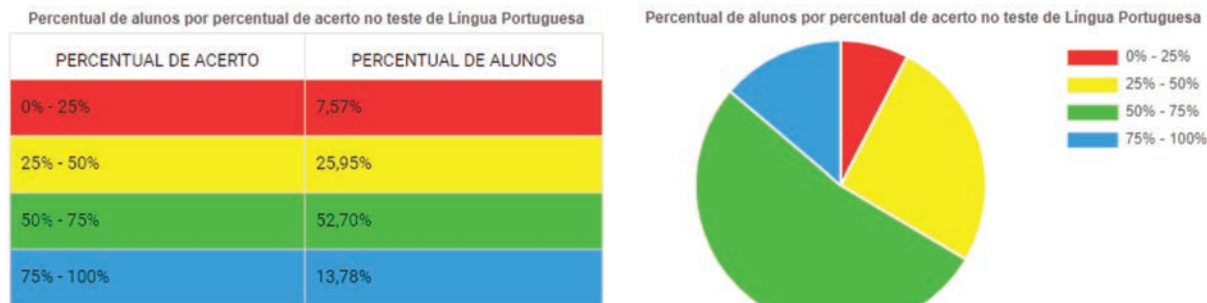
Ação	Descrição da ação
Estímulo e conscientização sobre a participação na prova.	Em sala de aula os alunos eram sempre estimulados pelos professores sobre a importância de participar efetivamente da Avaliação Diagnóstica da Seduc.
Aulas de reforço exclusiva para os alunos classificados no nível "Muito Crítico"	De acordo com os resultados fornecidos pela plataforma SISEDU, foi formada uma turma para aulas específicas para a referida prova. Essa turma era formada somente por alunos que estavam classificados no nível "Muito Crítico".
Divulgação dos descritores do bimestre e retomada de alguns do bimestre anterior.	Através de cartazes fixados em cada sala de aula do terceiro ano, os descritores específicos para cada bimestre eram apresentados aos alunos.
Compartilhamento, análise e discussão dos resultados com alunos.	Houve uma reunião com cada turma de terceiro ano onde foram apresentados e discutidos os resultados alcançados. Também foram traçadas estratégias para melhoria dos resultados da turma.
Compartilhamento, análise e discussão dos resultados com os professores.	Os resultados alcançados na avaliação foram apresentados aos professores em reunião como assunto principal da pauta. Reflexões foram feitas e estratégias pedagógicas traçadas.
Responsabilidade e atenção na aplicação da prova.	Houve um calendário específico para a aplicação da Avaliação Diagnóstica 2019.2, demonstrando assim que o momento era de maior atenção e organização.
Sistematização e registro de todas as ações planejadas.	Todas as ações foram planejadas e constam no Plano de Ação da escola.

Quadro elaborado pelas autoras.

Após a execução de todas as ações citadas acima, os alunos foram novamente submetidos à nova avaliação, Avaliação Diagnóstica 2019.2 que aconteceu no período

de 12 de agosto a 27 de setembro com 370 alunos e trouxe à escola os seguintes resultados:

Quadro 6



Fonte: <https://sisedu.ced.ce.gov.br/analytics/>. Acesso em 29 de setembro de 2019

Através dos resultados obtidos é possível perceber o aumento do percentual de alunos no nível "Adequado", que evoluiu de 8,72% para 13,78%, bem como diminuiu o

número de alunos classificados no nível de proficiência "Muito Crítica" (antes era 13,85% e agora é de 7,57%). Em relação ao nível "Intermediário" houve também um

aumento significativo, pois na Avaliação 2019.1 41,03% dos alunos encontrava-se nesse nível e na Avaliação 2019.2 52,70%, demonstrando portanto, a evolução dos alunos na aprendizagem em Língua Portuguesa, especificamente na interpretação leitora e na argumentação coesiva.

Vale ressaltar ainda o fluxo positivo dos resultados obtidos, pois analisando é possível perceber claramente que houve um movimento significativo de cima para baixo na tabela, sendo esse o movimento ideal e desejado pela escola, pois esse movimento significa que os alunos estão evoluindo e aprendendo mais. E finalizando a análise dos resultados da Avaliação Diagnóstica 2019.2, destaca-se que, de modo geral, e ao contrário da primeira avaliação realizada, a maioria dos alunos encontram-se em um nível bom de proficiência, pois levando em consideração os níveis "Intermediário" e "Adequado" totaliza-se 66,48% de alunos em um bom nível de proficiência leitora.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação da aprendizagem deve ser efetivamente um instrumento a favor da aprendizagem do aluno. Uma vez realizada, ela deve realmente contribuir para o processo de aprendizagem do estudante, pois os resultados alcançados devem servir de ponto de partida para a tomada de decisões e desenvolvimento de estratégias que elevem o nível de conhecimento do aluno.

O caso do Liceu de Caucaia, que utilizou o resultado de uma avaliação diagnóstica elaborada pela Secretaria de Educação para traçar estratégias e fundamentar ações, é um caso claro e prático de como é possível a escola se apropriar positivamente dos resultados de avaliações externas, fazendo com que esse tipo de avaliação seja aliada à escola, entendendo ainda que a avaliação não é o fim e sim o começo da etapa da aprendizagem; o processo de aprendizagem é cíclico e a avaliação deve fazer parte desse processo.

Faz-se necessário perceber também a importância da escola compartilhar os resultados com os alunos e também com os professores, promovendo assim a coparticipação nos resultados obtidos através também da responsabilização docente, pois o engajamento dos professores às ações da escola passa primeiramente pelo sentimento de pertença, algo essencial para que cada um se sintam parte da escola.

A Avaliação Diagnóstica abordada aqui é composta por questões de Língua Portuguesa e Matemática, porém nesse estudo só foram analisados e discutidos os resultados de Língua Portuguesa apontando portanto, uma lacuna na análise dessa avaliação que pode servir para estudos posteriores, pois também é relevante que seja estudada essa prova de maneira geral considerando-a por completo.

REFERÊNCIAS

.ADORNO, F. C. R. **Capacitação solidária**: um olhar sobre os jovens e sua vulnerabilidade social. São Paulo: Associação de Apoio ao Programa Capacitação Solidária - AAPCS, 2001.

AUSUBEL, David P., NOVAK, Joseph D., HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. Tradução Eva Nick. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988.

CAED. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. **Tipos de Avaliação**. 2019. Disponível em <http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/pagina-exemplo/tipos-de-avaliacao/>

CEARÁ, Secretaria de Educação do Estado. **Sistema Estatístico Educacional**, SISEDU 2019. Disponível em <https://sisedu.ced.ce.gov.br/home/>

CEARÁ, Secretaria de Educação do Estado. **Avaliação Diagnóstica**. 2019. Disponível em <https://www.seduc.ce.gov.br/2017/09/25/projeto-avaliacao-diagnostica-do-ensino-medio/>

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

Artemízia Ribeiro Lima Costa¹Albano Oliveira Nunes²Germano de Oliveira Ribeiro³Nicolino Trompieri Filho⁴Adriana Eufrásio Braga⁵

***External evaluations in portuguese language:
the perception of teachers of fundamental teaching***

***Evaluaciones externas en idioma portugués:
la percepción de docentes de la enseñanza fundamental***

Resumo:

O artigo versa sobre a análise de dados resultantes de uma pesquisa que buscou investigar as práticas avaliativas desenvolvidas no âmbito das escolas da rede pública, do município de Aracati/CE, região Nordeste do Brasil. O foco principal diz respeito à investigação da existência de uma possível relação entre a visão do professor de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) frente aos objetivos preconizados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), uma das avaliações realizadas periodicamente pelo governo brasileiro, com o intuito de realizar um diagnóstico da educação básica no país. O objetivo é identificar possíveis relações entre as práticas avaliativas vivenciadas nas escolas e as competências de Língua Portuguesa desenvolvidas, tomando como referência os objetivos do SAEB para a avaliação da aprendizagem, buscando interpretar eventuais impactos sobre a visão docente. A pesquisa proposta apresenta características quali-quantitativas, que servirá de base para as análises e discussões acerca da visão a respeito da avaliação em Língua Portuguesa e sua consequente práxis docente, bem como o seu reflexo em possíveis intervenções no processo ensino-aprendizagem visando sua melhoria.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Avaliações Externas. Práxis Docente. Práticas Avaliativas no Ensino Fundamental.

Abstract:

The article deals with the analysis of data resulting from a research that sought to investigate the evaluation practices developed in the context of public schools in the city of Aracati/CE, northeastern Brazil. The main focus concerns the investigation of the existence of a possible relationship between the view of the Portuguese Language teacher in the Final Years of Elementary School (6th to 9th grade) against the objectives advocated by the Basic Education Assessment System (SAEB), one of the assessments carried out periodically by the Brazilian government, with the aim of making a diagnosis of basic education in the country. The target audience of the research is formed by teachers who teach Portuguese Language in the final years of Elementary School in that municipality. The objective is to identify possible relationships between the evaluative practices experienced in schools and the Portuguese language skills developed, taking as a reference the SAEB objectives for the assessment of learning, seeking to interpret any impacts on the teaching vision. The proposed research presents qualitative-quantitative characteristics, which will serve as a basis for the analysis and discussions about the vision

1. Mestre em Educação (UFC). Professora na Secretaria de Educação de Aracati (SEDUC-Aracati). Professora da Faculdade do Vale do Jaguaribe (FVJ). Professora do PARFOR/UFC.

2. Doutor em Engenharia de Teleinformática (UFC). Professor na E.E.E.P. Elsa Maria Porto Costa Lima (SEDUC-CE). Professor da Faculdade do Vale do Jaguaribe (FVJ). Professor Colaborador do Programa de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior (POLEDUC/UFC).

3. Mestre em Computação (UECE). Professor na Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC).

4. Doutor em Educação (UFC). Professor Adjunto IV da UFC.

5. Doutora em Educação (UFC). Professora Adjunta III da UFC.

regarding the assessment in Portuguese and its consequent teaching praxis, as well as its reflection in possible interventions in the teaching-learning process aiming at its improvement.

Keywords: Portuguese language. External Assessments. Teaching praxis. Evaluative Practices in Elementary School.

Resumen:

El artículo trata del análisis de datos resultantes de una investigación que buscó investigar las prácticas de evaluación desarrolladas en el contexto de las escuelas públicas de la ciudad de Aracati / CE, noreste de Brasil. El foco principal se centra en la investigación de la existencia de una posible relación entre la visión del profesor de lengua portuguesa en los últimos años de la escuela primaria (6o a 9o grado) con los objetivos propugnados por el Sistema de Evaluación de la Educación Básica (SAEB), uno de las evaluaciones realizadas periódicamente por el gobierno brasileño, con el objetivo de hacer un diagnóstico de la educación básica en el país. El público objetivo de la investigación está formado por profesores que imparten Lengua Portuguesa en los últimos años de la Escuela Primaria en ese municipio. El objetivo es identificar las posibles relaciones entre las prácticas evaluativas vividas en las escuelas y las competencias en lengua portuguesa desarrolladas, tomando como referencia los objetivos del SAEB para la evaluación del aprendizaje, buscando interpretar los impactos en la visión docente. La investigación propuesta presenta características cualitativas-cuantitativas, que servirán de base para el análisis y discusiones sobre la visión sobre la evaluación en portugués y su consecuente praxis docente, así como su reflexión en posibles intervenciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el objetivo de su mejora.

Palabras clave: Lengua portuguesa. Evaluaciones externas. Enseñanza de la praxis. Prácticas evaluativas en la escuela primaria.

1. INTRODUÇÃO

Os processos avaliativos educacionais, nas diversas esferas, veem fomentando acalorados debates, visto que englobam um conjunto de abordagens teórico-metodológicas que buscam fornecer subsídios para possíveis julgamentos de valores, sobre o objeto em análise, no caso desse trabalho, as ações avaliativas que se relacionam com as competências em Língua Portuguesa.

Uma prática muito vivenciada no cotidiano escolar, por parte dos docentes, consiste na utilização de instrumentos como: observações, produções textuais e provas/testes para atribuição de valores que classificarão o aluno como apto ou não à promoção no período letivo em análise.

Surge, então, a necessidade do aprofundamento acerca da avaliação educacional, sendo vista como uma atividade didática necessária ao processo ensino-aprendizagem, porquanto através dela tem-se uma reflexão sobre a evolução do aprendizado do indivíduo avaliado em função das metodologias pedagógicas desenvolvidas e as implicações do ato de avaliar.

Neste sentido, buscou-se nesse trabalho compreender a

influência das avaliações externas, também conhecidas como avaliações de larga escala, e o seu papel como instrumento para medir a proficiência das unidades escolares, subsidiando a elaboração de políticas públicas de ensino focadas na melhoria da qualidade educacional, visando possibilitar aos gestores a implantação de projetos/ações de intervenção pedagógica diante do retrato de seu desempenho.

O critério de escolha da temática, baseia-se na aproximação vivenciada cotidianamente em atividades de apoio técnico-pedagógico que compreende o acompanhamento, a supervisão e a formação continuada aos professores da rede pública municipal da área de Linguagens e Códigos, onde os mesmos apresentam conceitos diversos no que se refere à avaliação premida pela valorização excessiva da nota.

Partindo desse pressuposto, questiona-se: qual a relação existente entre os objetivos e competências preconizados pelo SAEB e as práticas avaliativas vivenciadas em Língua Portuguesa, de acordo com a visão docente?

A pesquisa foi realizada com professores que lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública municipal de ensino de Aracati, cidade localizada no litoral Leste do estado do Ceará. Frente ao exposto,

pretende-se com esta pesquisa refletir acerca do papel das avaliações externas e apontar potenciais melhorias na qualidade da educação do município aracatiense.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Avaliação educacional no contexto escolar

A avaliação educacional em virtude de sua complexidade e caráter polemizador, é amplamente discutida no meio acadêmico e fora dele, afinal, durante muito tempo, foi vista como um instrumento para rotular o aluno, conseqüentemente utilizada como arma por meio de ameaças junto aos estudantes (LUCKESI, 2008). Fato esse que leva a reflexão sobre os propósitos da avaliação, especialmente porque, por vezes, a mesma assume equivocadamente uma característica limitadora e mecanicista das potencialidades dos educandos, algo que deveria ocorrer de forma inversa.

De acordo com Perrenoud (1999, p.10), "a avaliação pode auxiliar o educando a aprender, mas para isto a escola deve possuir pedagogos que se oponham a cultura das notas, onde se deve colocar a avaliação mais a serviço do aluno do que do sistema".

A mudança de concepção sobre avaliação, deve partir da escola, principalmente pelo posicionamento de seus professores e a coordenação pedagógica (BEZERRA, ROCHA, AMORIM, 2017), todavia, não ocorre tão rapidamente no âmbito escolar, é necessário romper barreiras, quebrar paradigmas, sair do comodismo e deixar de lado o pensamento da "nota pela nota". É necessário adentrar na ideia de que o ato de avaliar deve estar mais focado num processo de reflexão das metodologias pedagógicas adotadas, bem como as medidas interventoras e se estas alcançam os objetivos propostos, para que se possa conduzir a uma aprendizagem de qualidade.

Segundo Caldeira (2004), a avaliação é parte inerente do processo de aprendizagem e está ligada ao cenário educacional, da mesma maneira como professores e alunos. No contexto interdisciplinar está inserida no cotidiano dos educandos, portanto, estudar essa temática se torna significativa para a compreensão e posterior intervenção nos processos educativos, sempre na perspectiva de melhoria dos mesmos.

2.2. O SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica)

No âmbito educacional, as avaliações externas procuram fornecer informações a respeito da efetividade do ensino desenvolvido no contexto em análise, dessa forma, busca-se aferir a qualidade alcançada pelas instituições pelo desempenho dos alunos, por meio da aplicação de instrumentos avaliativos nos vários segmentos institucionais, estes visam a produção de dados e informações para possíveis orientações nas mais diversas ações e políticas educacionais (MACHADO, 2013), seja na esfera escolar municipal, estadual ou federal, buscando principalmente uma política voltada para os resultados (GAIOLA, 2015).

Dentre as avaliações externas pretende-se, nessa pesquisa, aprofundar as questões relacionadas ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Para isto, faz-se necessário discorrer sobre o referido Sistema.

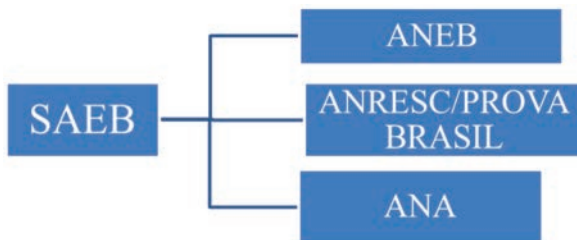
Instituído nos anos de 1990, o SAEB foi implantado e vem se consolidando no que diz respeito ao diagnóstico educacional, bem como para avaliar as políticas públicas, muito embora, inicialmente, "...seus impactos visavam menos atingir a gestão das escolas e mais a aquisição de dados e informações sobre a educação nacional e a aferição do resultado do desempenho dos alunos e das escolas" (MACHADO, 2013, p. 45).

No ano de 2005, sofreu uma reestruturação e passou a englobar a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), a primeira mantendo o conceito original, que era amostral, e a segunda, conhecida como Prova Brasil, é de maior abrangência no âmbito do Ensino Fundamental, por adesão em escolas com matrículas superiores a 20 alunos (PAGNAN, 2016).

Essa reestruturação possibilitou o advento de "um estrato censitário para aplicação de instrumentos em escolas públicas de 5º ano e no 9º ano do ensino fundamental. Esse aprimoramento permitiu a geração de resultados de desempenho por escolas e municípios" (INEP, 2016), e assim esta característica vem sendo cada vez mais utilizada pelos entes federativos para possíveis intervenções visando a melhoria da educação em suas redes.

Em 2013, foi incorporada a este Sistema a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), visando a aferição dos níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática. Hoje, o SAEB encontra-se com a seguinte estrutura (Figura 1).

Figura 1 – Estrutura do SAEB.



Fonte: Elaboração dos autores, 2020.

Nesse sentido, a avaliação objetiva o diagnóstico da educação básica no Brasil, buscando contribuir para a melhoria de sua qualidade, pois apresenta subsídios para a formulação, a reformulação e o monitoramento de possíveis políticas públicas a serem direcionadas para toda a Educação Básica (INEP, 2017).

Todos os indicadores, anteriormente citados, convergem para a construção do “Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, criado em 2007, para monitorar o andamento das políticas públicas pela análise combinada do desempenho dos alunos nos exames Prova Brasil e Saeb e das taxas de aprovação de cada escola” (COELHO, 2008, p. 231).

Neste contexto é preciso, também, considerar a óptica do professor quanto às avaliações externas, em especial o SAEB, na perspectiva de analisar se os resultados apresentados pelo Sistema servem para que o docente analise e reestruture sua prática pedagógica cotidiana e principalmente, repense acerca de seus instrumentais avaliativos, pois como dito por Luckesi (2008, p. 42), “o educador que está preocupado em redefinir os rumos de sua prática pedagógica deve buscar uma nova forma de conduzir sua avaliação escolar”.

Frente ao exposto, a discussão dos processos avaliativos na visão do docente torna-se relevante na apropriação dos resultados, já que esta deve ser encarada como parte natural dos processos de ensino-aprendizagem (BEZERRA, ROCHA, AMORIM, 2017), isto por se tratar de uma variável que pode ter importante repercussão no desenvolvimento destes processos, por parte do docente, podendo refletir de forma positiva no desempenho dos alunos.

3. METODOLOGIA

O *Lócus* da pesquisa é a cidade de Aracati, uma cidade do interior do estado do Ceará, pertencente ao semiárido do Nordeste brasileiro. Situada a aproximadamente 157 km de Fortaleza, com população estimada em mais de 73 mil habitantes, em 2017, (IBGE, 2018). No que diz respeito aos Índices de Desenvolvimento, possui Índices de Desenvolvimento Humano [IDH-2010] de 0,5655 (200 no *ranking* estadual), Índice de Desenvolvimento Municipal [IDM-2012] de 41,46 (220 no ranking estadual), segundo dados do IPECE (2016), como se encontra em situação econômica superior aos seus vizinhos, a referida cidade se apresenta como um polo de atração microrregional.

Contudo, no que se refere ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, os valores são: 5,7 nos anos iniciais do ensino fundamental e 4,3 nos anos finais, para o ano de 2015 (IBGE, 2018), apresentando um padrão similar aos municípios do mesmo porte. O IDEB é, atualmente, o mais importante indicador do desempenho da educação básica, pois é o referencial para diversos programas do Ministério da Educação, em nível nacional, bem como para programas também locais (BECKER, 2012). Desta forma, percebe-se um descompasso entre os resultados dos IDH e IDM com os resultados do IDEB no município de Aracati, pois espera-se que este último seja melhor quando comparado com municípios com índices de desenvolvimento pior.

A cidade campo da pesquisa é detentora, conforme posto na Tabela 1, de uma rede municipal composta de um total de 13.146 alunos matriculados da Educação Infantil ao Ensino Fundamental (INEP, 2017), bem como 410 alunos matriculados na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA, números que sinalizam a importância do poder municipal para um planejamento educacional que diagnostique suas potencialidades e limitações, a fim de viabilizar um gerenciamento administrativo-pedagógico do quadro profissional que empreenda a busca por uma prestação de serviço com maior qualidade.

Tabela 1 – Matrícula do Município de Aracati – Censo 2016

Município	Matrícula Inicial				
	Ed. Infantil		Ensino Fundamental		EJA (Presencial)
	Creche	Pré-Escola	1º ao 5º ano (Anos Iniciais)	6º ao 9º ano (Anos Finais)	Fundamental
Aracati	761	2.032	5.731	4.622	410

Fonte: Adaptada de “Sinopse Estatística da Educação Básica 2016” (INEP, 2017)

A Tabela 1 informa a distribuição de matrículas no Município de Aracati no ano de 2016, inicialmente observa-se uma forte concentração da clientela (~79,0%) no ensino fundamental. Associado a tal fato, constatou-se um desequilíbrio no que seria o fluxo normal dos alunos ao longo do sistema de ensino, isto em virtude tanto do crescimento vertiginoso das matrículas da Educação Infantil (21,0%) para os anos iniciais do Ensino Fundamental (44,0%), como da sua redução (8,0%) dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental.

A discrepância apontada se dá pela não universalização da Educação Infantil, no âmbito municipal, isto em meados de 2016, ano que marcaria a universalização desse atendimento, segundo a Meta 1 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). Contudo, esta carência vem ocorrendo na grande maioria dos municípios brasileiros, apontando para uma demanda reprimida real, que se materializa no Ensino Fundamental nesse aumento abrupto de matrícula.

A partir desta observação seria possível inferir que a avaliação externa do SAEB não estaria levando em consideração o fato anteriormente descrito? Ou que a visão docente da avaliação externa poderia auxiliar no entendimento deste fenômeno? A análise primária das informações apresentadas na Tabela 1 e as respostas dos questionamentos estarão associados à continuidade da pesquisa por ocasião das discussões dos resultados e nas suas conclusões.

Em virtude das conjecturas apresentadas a partir da análise da Tabela 1, essa investigação possui características quali-quantitativas, oportunizadas pela estrutura do questionário avaliativo utilizado para captar a percepção docente acerca do SAEB e da sua possível influência na prática docente. Isto no sentido de identificar as prováveis impressões que os educadores apresentam frente ao objeto em estudo (GAIOLA, 2015).

A amostra deste estudo constituiu-se de 30 professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Aracati-CE, extraídas de uma população de 39 professores da rede municipal no respectivo ano, isto corresponde a 77% do total, valor que possibilitou serem realizadas análises representativas no que diz respeito à realidade local.

Os indicadores para a análise foram captados por meio de instrumento de coleta de dados formado por uma série de assertivas/afirmações, que buscaram detectar a visão apresentada pelos professores frente ao SAEB de forma específica, bem como as avaliações externas de larga escala de forma geral. Tudo isto, por meio de uma escala de 4 graus de concordância do tipo *Likert*, que

varia de “discordo totalmente até concordo totalmente”, de modo que o respondente apontasse o grau de intensidade da concordância ou não concordância com as afirmativas. Vale ressaltar que, por motivos metodológicos, não se colocou a possibilidade de se optar por uma neutralidade, por se tratarem de profissionais em exercício efetivo da docência na área, de quem se espera um posicionamento assertivo quanto a temática, seja no campo positivo ou negativo com respeito às afirmativas.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O questionário aplicado aos docentes de Língua Portuguesa do Município de Aracati é composto por 17 questões, estruturadas em três blocos de informações, sendo eles: 05 (cinco) itens referentes ao perfil do profissional; 11 questões objetivas com diversas afirmações e distintos aspectos sobre o objeto de estudo; e finalmente 01 (uma) questão subjetiva onde o professor é estimulado a refletir sobre a sua percepção diante das avaliações externas, principalmente no que diz respeito ao SAEB e como esta avaliação pode influenciar em sua práxis pedagógica.

Em decorrência da estruturação da metodologia de investigação, optou-se por fazer um recorte das informações coletadas, em dois blocos que versam sobre o perfil profissional, bem como as questões objetivas referentes a temática em estudo. A análise inicia-se com o levantamento estatístico do perfil dos professores.

4.1. Análise das questões relacionadas ao perfil docente (primeiro bloco)

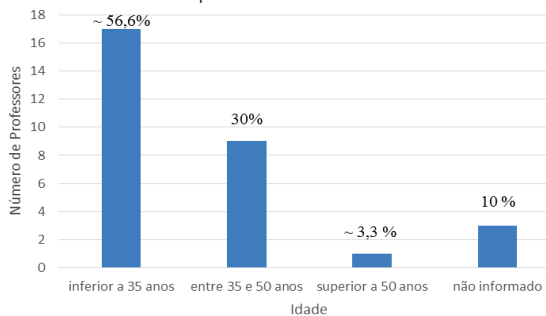
Inicialmente pode-se apresentar o percentual de professores de Língua Portuguesa por sexo. A distribuição revela uma forte concentração de mulheres lecionando a disciplina, aproximadamente 83,3% da amostra. Tal fato adquire uma maior relevância se houver uma clara relação do gênero com a percepção da influência ou não das avaliações externas com o cotidiano da prática escolar.

O Gráfico 1 aborda a distribuição por faixa etária dos professores, onde percebe-se que a maioria tem menos de 35 anos de idade e um percentual muito pequeno acima dos 50 anos. Esse perfil etário dos docentes de Língua Portuguesa do Município de Aracati pode ser muito favorável a mudanças que necessitem ser implementadas.

Devido à faixa etária inferior aos 35 anos concentrar a

maioria da população docente, isto é, um bom indicativo que este percentual de profissionais, por ainda ter no

Gráfico 1 – Distribuição do número de professores por faixa etária.



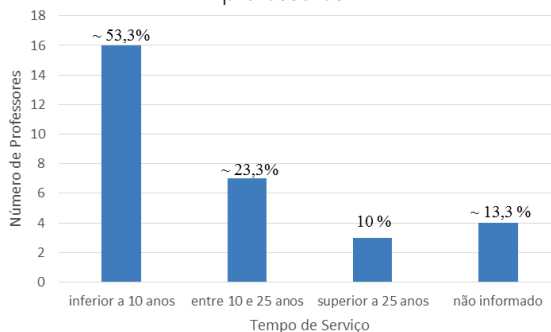
Fonte: Pesquisa direta, 2020.

mínimo quinze anos de trabalho pela frente é plausível almejar que os mesmos ofereçam um retorno favorável para qualidade do ensino, por meio da inclusão desses professores em cursos de formação continuada e capacitações técnicas.

Apresenta-se ainda a distribuição percentual dos professores no que se refere ao tipo de vínculo com a Secretaria Municipal de Educação (Efetivos: 70%; Temporários: 30%), destaque uma parcela que não pertence ao quadro efetivo da rede. Isto pode ser visto como uma limitação do sistema, devido à rotatividade destes profissionais interferir na implementação de programas de formação continuada.

No Gráfico 2, informa-se a faixa de anos dedicados ao ensino. O dado mais significativo é o de que pouco mais da metade dos respondentes estarem a menos de 10 (dez) anos na profissão. Tal fato pode ser visto sob a perspectiva, de que há uma renovação no magistério, no contexto em análise, e isto pode ser utilizado para corrigir eventuais vícios profissionais. Outro fato mostrado pelo gráfico é o de que quase 15% dos docentes não responderam o tempo que exercem a profissão, tal condição pode denotar uma negligência profissional e/ou pessoal.

Gráfico 2 – Distribuição do tempo de serviço dos professores



Fonte: Pesquisa direta, 2020.

Ainda sobre o perfil do docente, uma característica relevante é que todos os professores são graduados na área específica (Letras/Português) ou licenciados em Curso de Formação de Professores em Áreas Específicas (alguns possuem também especialização *lato sensu* na área), o que os habilitam para o exercício da docência na área específica, Esta formação específica se constitui num agente potencializador da efetividade das intervenções que se fizerem necessárias, visando a melhoria do desempenho dos alunos.

4.2. Análise das assertivas sobre o SAEB (segundo bloco)

Na análise do segundo bloco do questionário têm-se as assertivas que solicitam os respondentes a se manifestar quanto ao seu grau de concordância com fatos relacionados ao SAEB e sua possível influência no cotidiano pedagógico em seus respectivos ambientes escolares. As assertivas tratavam do grau de relação do professor com o SAEB, as respostas dadas ao instrumento estão dispostas, quantitativamente, na Tabela 2, de acordo com o grau de concordância do respondente.

Tabela 2 – Levantamento do número de respostas dadas as assertivas de acordo com o grau de intensidade de concordância/discordância.

Número da Assertiva	Grau de Concordância/Discordância			
	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
6	2	11	13	4
7	1	5	20	4
8	1	11	17	1
9	-	3	20	7
10	-	13	17	-
11	1	7	17	5
12	2	11	16	1
13	-	-	20	10
14	4	14	12	-
15	2	7	21	-
16	-	12	17	1

Fonte: Pesquisa direta, 2020.

Na assertiva 6, os professores são questionados quanto ao monitoramento e avaliação da prática docente por parte do SAEB, como pode ser observado, a maioria ainda que não muito expressiva (17 respondentes) concorda ou concorda totalmente que sua prática docente pode ser avaliada a partir desta avaliação externa. Isto denota que os professores percebem a relação do seu cotidiano em sala com o desempenho dos alunos, complementar a esta constatação, vai se investigar qual o nível dessa relação nos itens seguintes.

Quanto a assertiva 7, que trata das possíveis revisões na prática pedagógica a partir dos resultados apresentados pelo SAEB, 24 respondentes informaram que o avaliam positivamente. Então decorre a seguinte observação: como estes docentes podem afirmar que o SAEB auxilia na revisão de suas práxis se no item anterior do questionário não percebem relação da referida avaliação externa com o seu cotidiano escolar? De toda forma, os 17 docentes destacados no item 6 mantiveram a concordância com a relação do SAEB em sua prática docente afirmando que o seu resultado influencia em sua tomada de posição.

Nos itens 8 e 9 optou-se por serem analisados conjuntamente em virtude das habilidades e competências que devem ser desenvolvidas pelos discentes dispostas pelo item 9, possuir forte relação com a ciência por parte dos docentes dos padrões de sucesso estabelecidos pelo SAEB no item 8. Assim, o equilíbrio apontado em relação à compressão do conhecimento e daqueles que afirmaram desconhecer os padrões de sucesso e fracasso do item 8, destoa do resultado bastante significativo (90%) daqueles que compreendem as habilidades e competências do item 9.

Ainda sobre o item 9, novamente se faz presente a incerteza da percepção docente dos fatos que cercam o SAEB e sua práxis, mostrando que esta percepção pode ser “interpretada e organizada à luz da crença, do valor e do sentimento do sujeito em relação a algo e por isso é subjetiva” (GAIOLA, 2015, p. 17). Uma vez que o professor sinaliza desconhecer os padrões de sucesso escolar estabelecidos pelo sistema de avaliação para logo em seguida afirmar conhecer os aspectos ligados à boa aprendizagem em Língua Portuguesa, embora tal resultado possa sugerir uma contradição, o fato pode indicar que a proposta avaliativa do SAEB ainda não foi assimilada satisfatoriamente pelo conjunto de professores. Tal resultado remete ao exposto por Bonamigo e Sousa (2012), segundo os autores, o SAEB em sua origem, pertenceria à primeira geração de avaliações da educação básica do Brasil, por essa razão, tem pouca interferência no cotidiano escolar.

Embora o conhecimento da metodologia de avaliação do SAEB, abordada na assertiva 10, não trate diretamente do conceito que esta pesquisa se propõe a fazer acerca da influência do SAEB sobre prática docente, este item serve como parâmetro de aprofundamento dos dois itens iniciais do questionário. Em busca de verificar a coerência das respostas daqueles que afirmaram que o SAEB monitora a práxis dos professores de Língua Portuguesa e contribui para a revisão de suas ações pedagógicas, sinalizar que conhece a metodologia de avaliação do SAEB é um forte indicativo de que os

professores responderam os itens 6 e 7 com segurança e coerência.

Portanto, os 17 professores que afirmaram conhecer a metodologia avaliativa do SAEB estão em concordância com a mesma quantidade de docentes do item 6 que apontaram que o referido Sistema monitora a práxis docente. Indicando assim que há uma consistência das respostas desta parcela da amostra.

Assim como a questão 10 foi utilizada para verificar a consistência de questões anteriores, o item 11 do questionário verifica se o docente utiliza os resultados obtidos nas avaliações externas como parâmetro para avaliação nas aulas, também tem por objetivo analisar a coerência das respostas fornecidas pelos professores no item 8. Comparando os resultados nestas duas assertivas, pode-se facilmente identificar um padrão semelhante nas respostas o que indica uma consistência da percepção docente do que é avaliado pelo SAEB pode definir o sucesso da aprendizagem do aluno.

As respostas da assertiva 12 apontam para um aspecto já observado nos itens 6, 7 e 10 onde 17 professores indicam que as avaliações externas avaliam o seu desempenho como professor da área. Isto mostra a coerência dos respondentes no diz que respeito a sua utilização como avaliações externas como parâmetro para avaliação de sua prática, o que aponta para uma possível repercussão destas avaliações no trabalho cotidiano em sala de aula.

Quando chamados, no item 13, a se manifestarem a respeito da realização de encontros de formação continuada, por parte da Secretaria Municipal de Educação, encontros esses com o propósito de contribuir com o(a) professor(a) em sua práxis pedagógica, os professores(as) são unânimes em manifestar concordância em relação à assertiva, demonstrando que os professores admitem que os encontros de formação acontecem e realmente contribuem para o fazer pedagógico.

No item 14, os respondentes são questionados sobre a adequação da metodologia empregada em sala de aula com respeito às avaliações externas, pode ser que os mesmos, em sua maioria, discordam, porquanto 18 responderam negativamente ao item 14. As respostas parecem apresentar uma incoerência visto que no item 13, os professores avaliam como positivas as formações ofertadas pela Secretaria de Educação Municipal, talvez isto indique uma interpretação equivocada no que diz à distinção entre formação continuada, metodologia e currículo e sua relação com as avaliações externas.

As assertivas 15 e 16 que tratam sobre a possibilidade dos resultados do SAEB oferecerem subsídios para o reconhecimento das necessidades dos alunos no conteúdo de Língua Portuguesa e se esta avaliação vem contribuindo para a melhoria da aprendizagem dos alunos na disciplina. As duas assertivas apresentam avaliações positivas, o que demonstra que os professores reconhecem como importante, em certa medida, o papel dos resultados do SAEB para a melhoria da qualidade do ensino de Língua Portuguesa em suas salas de aula, sobretudo no que diz respeito aos aspectos relacionados aos alunos

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas são as discussões sobre a avaliação e seu papel no decorrer desse artigo, foi possível perceber algumas dessas questões, tendo como foco o papel das avaliações externas de forma geral e do SAEB de forma particular e seu reflexo na qualidade educacional de um município, nesse caso, os anos finais do Ensino Fundamental, no que concerne à disciplina de Língua Portuguesa das escolas municipais de Aracati-Ceará.

Conforme visto, existe uma demanda por atendimento na Educação Infantil não suprida o que ocasiona um abrupto aumento de matrícula no Ensino Fundamental, este fato deve ser levado em consideração na medida em que a maioria dos alunos entra no fundamental sem passar por essa formação inicial. Esses alunos, ao 3º ano são avaliados como se possuíssem as mesmas condições daqueles que frequentaram a Educação Infantil, isto pode acarretar consequências em todo o percurso da educação básica que estes alunos seguirão.

A pesquisa mostrou o perfil dos professores de Língua Portuguesa, onde seu quadro, em sua maioria, é composto por um público feminino. Um outro ponto que merece destaque é a formação acadêmica constituída principalmente por docente com formação em Língua Portuguesa, o que possibilitou identificar o posicionamento dos docentes sobre a temática proposta, isso é um fator importante, pois o aprofundamento na área possibilita maior conhecimento nos aspectos abordados durante a investigação.

Outro aspecto relevante apontado pela pesquisa, destaca que uma parcela não muito significativa dos professores faz uso desse instrumento como parâmetro para rever suas metodologias pedagógicas visando a melhoria do ensino de Língua Portuguesa. Ainda que diminuta, foi possível observar a contribuição das

avaliações externas para construção da visão do professor a respeito do seu papel em relação à aprendizagem dos alunos.

Embora seja consenso, apontado ao longo do o segundo bloco do questionário aplicado, que as práticas avaliativas da escola estejam de acordo com os parâmetros de aprendizagem preconizados pelos testes externos, observou-se que esta demanda dos professores ainda não foi efetivamente concretizada.

Portanto, esta pesquisa recomenda que, aproveitando-se do interesse do professor em atualizar seus conhecimentos, as futuras formações docentes dediquem uma quantidade e qualidade maior de tempo às ações didático-metodológicas que visem influenciar no bom desempenho do aluno nos exames externos, notadamente o SAEB, como resultado da melhoria do nível de aprendizagem cotidiana.

Em trabalhos futuros buscar-se-á correlacionar a qualidade das formações docentes e as ações pedagógicas decorrentes delas com os resultados das avaliações externas, a fim de identificar o grau de influência que estas medidas administrativas possuem no bom desempenho dos estudantes. Para isto será necessário, além da utilização nominal dos resultados das escolas, a aplicação de técnicas estatísticas mais refinadas (análise fatorial) para tentar estabelecer essa conexão.

REFERÊNCIAS

BECKER, F. R. Avaliações externas e ensino fundamental: do currículo para a qualidade ou da "qualidade" para o currículo? **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, 10 (4), 38-48. 2012.

BEZERRA, K. P. ROCHA, E. D. F. AMORIM, R. F. A avaliação da aprendizagem na escola de ensino médio de Croatá – Flávio Rodrigues: dificuldades e distorções. **Revista DoCEntes**. V. 2. N. 4. SEDUC. FORTALEZA/CE. 2017.

BONAMINO, A. e SOUSA, S. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Revista Educação e Pesquisa**, 38 (2), 373-388. 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC. 2014.

CALDEIRA, A. C. M. Avaliação da aprendizagem em meios digitais: novos contextos. **Anais do 11º Congresso Internacional de Educação a Distância, Associação Brasileira de Educação a Distância** - ABED, Salvador-BA. 2004.

COELHO, M. I. de M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Revista Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** 16(59), 229-258. 2008.

GAIOLA, C. F. O. **Percepção e atitude dos professores de ensino fundamental e médio em relação à avaliação em larga escala**. 2015. 90 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo. 2015.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Panorama – Cidades/IBGE 2018**. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Brasília: IBGE, 2018. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/aracati/panorama>. Acessado em: 15/07/2018.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Cartilha SAEB 2017**. Ministério da Educação. Brasília: Inep, 2017 Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2017/. Acessado em: 02/06/2018.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório SAEB (ANEB e ANRESC) 2005-2015: panorama da década**. Ministério da Educação. Brasília: Inep. 2016. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/1473828. Acesso em: 20/04/2018.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2016**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 01/08/2018.

IPECE - Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará. **Perfil Básico Municipal 2016 – Aracati/CE**. Secretaria do Planejamento e Gestão do Estado do Ceará – SEPLAG. 2016. Disponível em: http://www.ipece.ce.gov.br/perfil_basico_municipal/2016/Aracati.pdf. Acessado em abril de 2018.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 19. ed. São Paulo: Cortez editora, 2008.

MACHADO, C. Impactos da avaliação externa nas políticas de Gestão educativa. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, 11(4), 25-41. 2013.

PAGNAN, C. L. Avaliações externas: o ideb na visão dos gestores das escolas públicas. **Revista Ensino & Pesquisa**. 14(2), 262-281. 2016.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: Da Excelência à Regulação das Aprendizagens. Porto Alegre: Artmed Editora. 1999.

RETORTA, M. S. Percepções do professor sobre o SAEB: um estudo sobre o efeito retroativo. Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR. **Revista Educação & Tecnologia**, 10, Curitiba-PR, 133-174. 2010.

SELBACH, S. (Supervisão Geral). **Ciências e didática**. Coleção Como Bem Ensinar – vários autores. Petrópolis: Vozes. 2010.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. E atual. São Paulo: Cortez. 2007.

VIANNA, H. M. **Avaliação Educacional**: teoria - planejamento - modelos. São Paulo: IBRASA. 2000.

Jarles Lopes de Medeiros¹
Francisco Jucivânio Félix de Sousa²
Cândida Ferreira Neta³

Evaluative reflections on mathematics teaching aimed at ENEM

Reflexiones evaluativas sobre la enseñanza de las matemáticas dirigida al ENEM

Resumo:

O presente trabalho objetiva identificar os desafios existentes no processo de ensino-aprendizagem de Matemática referentes ao Enem e como a proposta pedagógica de Ensino em Tempo Integral contribui para superá-los. Assim, realizamos uma análise documental visando compreender as modificações que o exame foi submetido e suas relações com as reformas educacionais. Apresentamos, também, um estudo de como se configura a política da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral, com suas metodologias e objetivos aos quais se propõe. Realizamos um estudo de caso em uma EEMTI do município de Crateús, onde utilizamos como instrumento de coleta de dados entrevista e questionário, aplicados a dois professores de Matemática e a 38 alunos do 3º série, respectivamente, objetivando identificar os desafios existentes diante do Enem e quais as contribuições do EEMTI, segundo a opinião desses. Identificamos que as práticas pedagógicas se adequam de maneira lenta e resistente frente às reformas no ensino, considerando o distanciamento da formação docente e as dificuldades apontadas pelos professores, ao procurarem adequar um ensino contextualizado e interdisciplinar. Entretanto, o modelo de EEMTI apresenta possibilidades de melhoria na aprendizagem, se efetivada conforme a proposta curricular apresentada pelo Ministério da Educação.

Palavras-chave: Enem. Ensino Médio em Tempo Integral. Reformas Educacionais. Ensino-aprendizagem. Formação Docente.

Abstract:

The present work aims to identify the existing challenges in the Mathematics teaching-learning process related to Enem and how the Full-Time Teaching pedagogical proposal contributes to overcome them. Thus, we performed a documentary analysis in order to understand the changes that the exam was submitted and its relationship with educational reforms. We also present a study of how the full-time high school policy is configured, with its methodologies and objectives. We carried out a case study in an EEMTI in the Crateús city, where we used an interview and questionnaire as a data collection instrument, applied to two mathematics teachers and 38 3rd year students, respectively, aiming to identify the existing challenges before Enem and what EEMTI contributions are, according to their opinion. We identified that pedagogical practices are slow and resistant to adapt to teaching reforms, considering the distance from teacher training and the difficulties pointed out by teachers when trying to adapt contextualized and interdisciplinary teaching. However, the EEMTI model presents possibilities for improvement in learning if carried out according to the curricular proposal presented by the Ministry of Education.

Keywords: Enem. High School Full-time. Educational reforms. Teaching-learning. Teacher Education.

1. Jarles Lopes de Medeiros – Doutorando em educação no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC). Professor de língua portuguesa na Secretaria da Educação Básica do Ceará (Seduc).

2. Francisco Jucivânio Félix de Sousa – Mestrado Profissional em Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Professor EBTT do Instituto Federal do Ceará, campus Maracanaú.

3. Cândida Ferreira Neta – Graduação em Licenciatura em Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus Crateús.

Resumen:

El presente trabajo tiene como objetivo identificar los desafíos existentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática relacionados con Enem y cómo la propuesta pedagógica de la Docencia a Tiempo Completo contribuye a superarlos. Así, realizamos un análisis documental con el fin de comprender los cambios a los que se sometió el examen y su relación con las reformas educativas. También presentamos un estudio de cómo se configura la política del bachillerato de tiempo completo, con sus metodologías y objetivos. Realizamos un estudio de caso en una EEMTI en la ciudad de Crateús, donde utilizamos una entrevista y un cuestionario como instrumento de recolección de datos, aplicado a dos profesores de matemáticas y 38 estudiantes de 3º año, respectivamente, con el objetivo de identificar los desafíos existentes ante Enem y cuáles son las contribuciones de la EEMTI, según su opinión. Identificamos que las prácticas pedagógicas son lentas y resistentes para adaptarse a las reformas docentes, considerando la distancia con la formación docente y las dificultades señaladas por los docentes al intentar adaptar la enseñanza contextualizada e interdisciplinar. Sin embargo, el modelo EEMTI presenta posibilidades de mejora en el aprendizaje si se lleva a cabo de acuerdo con la propuesta curricular presentada por el Ministerio de Educación.

Palabras clave: Enem. Escuela secundaria a tiempo completo. Reformas educativas. Enseñanza-aprendizaje. Educación del profesorado.

1. INTRODUÇÃO

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi criado em 1998 e objetiva, fundamentalmente “[...] avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 05), conforme afirma em seu documento básico. Além disso, ao longo dos anos, o Enem passou a ser usado como mecanismo de acesso à educação superior, especialmente a ofertada pelas instituições federais.

Como avaliação externa o Enem se diferencia em sua estrutura por apresentar questões contextualizadas e interpretativas, assim como o objetivo apresentado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de que o Ensino Médio, como parte da Educação Básica, seja desenvolvido de forma interdisciplinar e contextualizado.

O exame aponta para um ensino que coloque o aluno como sujeito ativo na construção do conhecimento, como garante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ao mencionar que a finalidade da Educação Básica é o desenvolvimento do educando, garantindo uma formação necessária ao exercício da cidadania, e, ainda, a garantia de trabalho e continuidade de sua formação.

Dessa forma, em meio às mudanças buscando a melhoria da educação, foi iniciada em 2015 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento que determina os conhecimentos essenciais para a criação de um currículo que contenha os elementos basilares que todos os alunos da Educação Básica devem ter

acesso. Este, concordância com as referências educacionais já existentes, apresenta a ideia central do desenvolvimento de competências, contextualizando os conteúdos dados em salas de aula de forma que os alunos apliquem os conhecimentos adquiridos em seu cotidiano fora da escola.

Somada a essas modificações encontra-se a Medida Provisória n.º 746/2016 (BRASIL, 2016), que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, alterando a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e a Lei n.º 11.494, de 20 de junho 2007 (BRASIL, 2007), que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), dá outras providências, e que apresenta, em seu Art. 36, uma compreensão ampla de formação discente que os currículos do ensino médio deverão adotar “[...] de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para a sua formação nos aspectos cognitivos e socioemocionais, conforme diretrizes definidas pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2007).

Assim, esse conjunto de reformas busca reforçar a adoção de práticas pedagógicas condizentes com a realidade na qual o sujeito está inserido. No entanto, os objetivos propostos ainda estão distantes da realidade educacional, prevalecendo, em sua maioria, um ensino tradicionalista, baseado em habilidades mecânicas de resolução de problemas, em que o aluno apresenta dificuldades de interpretar e solucionar os modelos de questões abordadas no exame.

Nesse contexto, o presente trabalho, a partir da análise das concepções de professores e alunos sobre as metodologias de preparação para o Enem, além do estudo de documentos regulamentadores, tem como objetivos: reconhecer as modificações as quais o Enem foi submetido e sua relação com as reformas ocorridas na educação; verificar a influência do modelo de escola de tempo integral nas práticas de ensino direcionadas ao Enem; identificar os desafios existentes entre alunos e professores e as medidas que estão sendo colocadas em prática para diminuir as dificuldades encontradas no exame em uma Escola Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI), na disciplina de Matemática, no município de Crateús (CE).

Para tanto, sob a abordagem qualitativa, realizamos um estudo de caso na referida instituição. Selecionamos, como instrumento de coleta de dados, além da análise documental, a aplicação de entrevistas e questionários, e levantamento bibliográfico. Realizamos entrevistas com dois professores, os quais tiveram suas identidades preservadas (P1 e P2), via gravação oral. Com os 38 alunos da turma de 3º ano da instituição, as entrevistas foram realizadas de forma escrita, com questionários, os quais também tiveram suas identidades preservadas, sendo identificados com a letra "A", seguido de um número que variou de 1 a 38.

Após a coleta de dados, foram realizadas as análises do material com o objetivo de compreender a visão dos discentes e docentes sobre os desafios ainda existentes diante do Enem, e de que forma as metodologias das disciplinas eletivas contribuem para um melhor resultado no exame.

2. REFORMAS NO ENSINO E AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA

Compreender as implantações e modificações atuais no Enem implica entender o seu processo de criação e o cenário sócio-histórico no qual se insere. Também é preciso conhecer os processos avaliativos anteriores e as reformas realizadas na educação, e de que forma o Enem passou a ser utilizado como processo avaliativo nacional do Ensino Médio.

Tal como garante a Constituição Federal de 1934 (BRASIL, 1934), a educação passa a ser definida como direito de todos, sendo ofertada no lar e na escola.

Posteriormente, a Constituição de 1967 (BRASIL, 1967), alterada pela Emenda Constitucional n.º 1, de 17 de outubro de 1969, apresenta em seu Art. 176, que "A educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola". Ambas apresentam que a oferta do ensino é obrigação do Estado e a família é corresponsável pela educação. Já a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) ressalta, de maneira ainda mais acentuada, o dever do Estado na garantia da educação, em todas as esferas, sejam elas municipais, estaduais e federais, assegurando a universalização do ensino obrigatório.

Outro fator importante presente no artigo é a exigência de um padrão mínimo de qualidade. Sendo discutida inicialmente na Constituição de 1988, que garantia a educação a todos, a LDB foi um projeto visando definir e regulamentar o sistema de educação brasileiro, que somente em 20 de dezembro de 1996 foi sancionada sendo a Lei n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996), que reafirma e assegura o padrão mínimo de qualidade da educação, assim como outros aspectos apresentados, sendo orientada pelos princípios, diretrizes e normas estabelecidas na Constituição de 1988.

Para a garantia de um padrão mínimo de qualidade, a LDB aponta em seu Art. 8 que a União é responsável em coordenar políticas educacionais, fazendo-se necessárias avaliações diagnósticas objetivando aferir o rendimento escolar, atentando para a criação de métodos e ações visando à melhoria da aprendizagem e aos objetivos os quais a educação se propõe.

Sampaio (2012, p. 33) define a política de avaliação ou em larga escala como a avaliação do investimento das reformas desenvolvidas, com o acompanhamento do que e de como se ensina nas escolas, uma vez que, com tais políticas, "[...] estabeleceu-se a possibilidade de analisar os resultados da educação que está sendo oferecida nas escolas".

Nesse sentido, a função das avaliações é de grande relevância para a garantia de um padrão de qualidade, possibilitando a análise de rendimento da aprendizagem e a criação de políticas que possam melhorar os índices educacionais.

3. EEMTI E METODOLOGIAS DAS DISCIPLINAS ELETIVAS

As EEMTI são regulamentadas pela lei n.º 16.287, de 20 de julho de 2017, que institui a política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará. Tem como finalidade, como afirma em seu Art. 1º (GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ (2017a):

- I – ampliar as oportunidades para a formação integral dos jovens cearenses de modo a respeitar seus projetos de vida;
- II – aperfeiçoar o serviço educacional oferecido nas escolas estaduais com vistas a corresponder às expectativas da sociedade cearense;
- III – cumprir as metas do Plano Nacional e Estadual de Educação relacionadas ao Ensino Médio;
- IV – melhorar os indicadores que medem a qualidade educacional das escolas públicas estaduais de Ensino Médio;
- V – promover campanhas e ações no âmbito escolar sobre a relevância dos valores morais e éticos para a boa convivência entre os discentes, com ênfase ao combate e prevenção à violência dentro das escolas da Rede Pública de Ensino Médio Integral;
- VI – monitorar o cumprimento de suas metas com avaliações periódicas de acordo com o Plano Nacional e Estadual, preferência semestral, para corrigir e tempo hábil as irregularidades e manter o desempenho almejado;
- VII – promover educação para a paz e a convivência com as diferenças;
- VIII – garantir o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e o pensamento crítico;
- IX – assegurar a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamentos posteriores;
- X – ensejar a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Nesse sentido, as propostas curriculares das EEMTI proporcionarão maior possibilidade de aprendizagem, tendo em vista o tempo de permanência do estudante na escola e a oferta das disciplinas eletivas permitirá a “[...] ampliação, a diversificação e o aprofundamento de conceitos, de procedimentos ou de temáticas ligadas à Base Comum que, geralmente, não são abordados com a intensidade que os estudantes, interessados por determinado tema, gostariam de experimentar [...]”,

conforme esclarece a Nota Técnica para Escolas de Tempo Integral nº 03/2017 (GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ, 2017b).

No entanto, o ensino, embora referenciado desde a LDB com a proposta de metodologias que despertem um aprendizado significativo, contextualizado e interdisciplinar, é abordado, muitas vezes, de forma tradicional e/ou mecânica.

Esse *déficit* didático e metodológico se apresenta, muitas vezes, de forma mais expressiva na disciplina de Matemática, em que o aprendizado, em muitos casos, acaba se restringindo a cálculos e fórmulas matemáticas, em que o aluno não desenvolve competências necessárias para a resolução de situações cotidianas. Confirmado por Pinto (2005), ao mencionar que nas práticas de ensino modernas, a “[...] matemática apresenta-se, para os alunos, mais como um conjunto de novos dispositivos e nomenclaturas descolados de sentidos e significados conceituais, uma disciplina abstrata e desligada da realidade” (PINTO, 2005, p.5).

Esses resultados são apresentados na dificuldade encontrada pelos alunos ao término da Educação Básica, quando submetidos ao Enem, exame esse norteado pelos eixos referenciados nas leis, diretrizes e normas que regem a educação.

Tendo em vista que, ao longo das últimas duas décadas, a educação é discutida e reformulada, as reformas educacionais sinalizam para abordagens metodológicas que despertem um aprendizado associado à vida do aluno, vinculado ao cenário social, dotado de significado. Assim como aponta a BNCC, a proposta das EEMTI se sustenta a partir do desenvolvimento de competências e habilidades, e estão relacionadas a três domínios de aprendizagem: domínio cognitivo, domínio afetivo e domínio psicomotor, assim definidos por Airasian e Russell:

[...] O domínio cognitivo engloba atividades intelectuais, como memorizar, interpretar, aplicar conhecimento, solucionar problemas e pensar criticamente. O domínio afetivo envolve sentimentos, atitudes, valores, interesses e emoções. O domínio psicomotor inclui atividades físicas e ações em que os alunos manipulam objetos como uma caneta, um teclado ou zíper [...] (AIRASIAN; RUSSELL, 2014, p.15).

O que se pretende identificar na presente pesquisa,

mediante a análise documental e a opinião dos discentes e docentes da EEMTI, são os desafios ainda existentes diante do Enem na disciplina de Matemática, e de que forma a proposta curricular de Educação em Tempo Integral busca superá-los. Para tanto, considera-se a BNCC, que padroniza os conhecimentos essenciais à Educação Básica, com uma proposta curricular que tem a: “[...] perspectiva de melhorar a eficiência do processo pedagógico, garantindo a todos os estudantes o direito de desenvolverem as aprendizagens necessárias para o gozo de uma cidadania plena, na sociedade contemporânea” (BRASIL, 2017).

Vale destacar que somadas as 264 disciplinas que compõem o catálogo de atividades eletivas, encontram-se aprofundamentos de conteúdos da Base Comum, incluindo, além de eletivas relativas à Matemática básica, uma destinada, especificamente, à Matemática para o Enem, eixo central da presente pesquisa. Aliado a essas propostas, o projeto das eletivas traz, ainda, um Plano de Nivelamento, visando à intervenção de equilibrar os níveis de aprendizagem críticos em Língua Portuguesa e Matemática.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após o estudo dos referenciais teóricos, a realização das entrevistas com os dois professores de Matemática da 3ª série da EEMTI e dos questionários aplicados a 38 alunos da 3ª série da mesma instituição, foi possível identificar e analisar alguns aspectos que influenciam nas dificuldades ainda existentes diante do Enem e as ações realizadas pela escola para a superação desses desafios, objetivo este da presente pesquisa.

Quando questionamos sobre a existência de disciplinas específicas de Matemática destinadas à preparação para o Enem, os dois professores confirmaram e mencionaram a disciplina eletiva intitulada *Matemática para o Enem*, conforme sugere o catálogo de disciplinas eletivas para EEMTI. Os profissionais citaram a realização de *aulões* preparatórios, ação presente no plano de ensino da 3ª série como metodologia, conforme o PPP da instituição.

A mesma resposta também foi argumentada pela maioria dos alunos que participaram da pesquisa. Perguntamos, ainda, a esses discentes o que achavam dessas metodologias, e os mesmos destacaram a sua

relevância para o desenvolvimento da aprendizagem.

Assim, perguntamos aos professores como as aulas de matemática das disciplinas eletivas direcionadas ao Enem são desenvolvidas. O P1 argumentou não poder responder por não lecionar tais disciplinas; e o P2 descreveu que as aulas são realizadas “[...] com resoluções de conteúdo, alguns testes para o aluno fazer, depois a gente ver a resolução ou quando eram aulões, primeiro a explicação sobre o assunto, depois a resolução das questões do Enem”.

É possível notar que, apesar de atender a alguns dos objetivos propostos no plano de ensino sugerido pelo catálogo, nota-se a ausência de atividades diferenciadas que desenvolvam competências e habilidades, eixos norteadores da educação atual, e objetivo principal conforme elencado no plano de ensino. Além da proposta curricular das EEMTI, que tem a perspectiva de melhorar a eficiência do processo pedagógico, garantindo a todos os estudantes o direito de desenvolverem as aprendizagens necessárias para o gozo de uma cidadania plena na sociedade contemporânea, conforme apontado na Nota Técnica para Escolas de Tempo Integral nº 03/2017 (GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ, 2017b).

No questionário direcionado aos discentes, além de perguntarmos sobre o desenvolvimento das disciplinas eletivas, questionamos a opinião deles se as mesmas facilitavam a aprendizagem e um melhor desempenho no Enem. Os estudantes responderam que as aulas ajudam bastante. Com relação ao desenvolvimento das aulas, 18 responderam que se dão através de simulados, de resolução de questões e exercícios; 4 mencionaram a utilização de outros métodos, tais como jogos, gincanas e resolução das questões no quadro pelos alunos; e 16 não argumentaram. No que se refere à utilização de simulados, através das respostas obtidas, é possível constatar que as práticas pedagógicas ainda se resumem, em sua maioria, ao método tradicional, a partir do qual o professor explica os conteúdos e os alunos os exercitam através de atividades, nesse caso, os simulados, com um treinamento técnico. No entanto, a escola adota como pressuposto filosófico de currículo a criticidade e a contextualização.

Um currículo que desenvolva saberes plurais, inacabados, contextualizados e enriquecidos com uma leitura crítico construtivista da prática social, onde as disciplinas interagem de forma interdisciplinar e multidisciplinar (PPP da EEMTI, 2018, p. 9).

A instituição defende, ainda, um ensino construtivista, em que o aluno seja o sujeito da aprendizagem, construindo o seu próprio conhecimento. Esses apontamentos estão em concordância com os PCN (BRASIL, 1997), ao apresentarem que o que se deseja “[...] é que os estudantes ‘desenvolvam competências básicas’ que lhes permitam desenvolver a capacidade de continuar aprendendo”.

No que se refere à opinião dos professores sobre as questões de Matemática abordadas no Enem, os mesmos as consideram interessantes. No entanto, o P1 evidenciou a falta de afinidade com a contextualização dos conteúdos matemáticos, ressaltando, ainda, que busca aproximar sua prática de ensino com métodos contextualizados, em razão da sua obrigatoriedade: “[...] sou mais voltado para as áreas de concurso, então nos concursos às questões são muito diferentes do Enem, então eu sinto um pouco de dificuldade sobre o Enem por conta das contextualizações” (P1). Entretanto, a Nota Técnica para Escolas de Tempo Integral ressalta que:

A proposta de tempo integral, para dar certo, depende do forte envolvimento dos professores para proporcionar o currículo diversificado tendo em vista a proposição de componentes curriculares eletivos e a adoção de práticas pedagógicas considerando o protagonismo dos estudantes. Nesse sentido, é imprescindível que o professor se identifique com essa proposta, sinta-se motivado a fazer parte dela e manifeste interesse em atuar de acordo com as diretrizes de funcionamento e organização (GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ, 2016, p. 2).

Quanto à formação docente, quando perguntados se essa lhes deu condições para preparar os discentes para o Enem e a educação em tempo integral, o P1 afirmou que não, e relatou ter sido um dos pioneiros do curso de licenciatura em Matemática ofertado na cidade, e que a matriz curricular do curso era inadequada, que se aproximava mais de um bacharelado: “[...] existiam disciplinas, a maioria, para mim mais de 50% das disciplinas não eram voltadas para o Ensino Médio, ao meu entender as disciplinas que eu fiz na minha graduação ela era mais voltada para curso de bacharel em matemática” (P1).

Acerca dessa problemática, Nóvoa descreve que o professor “[...] sente-se desarmado e desajustado ao constatar que a prática real do ensino não corresponde aos esquemas ideais em que obteve a sua formação”

(NÓVOA, p. 109, 1991). É necessário que o professor esteja em constante formação, buscando forma de melhorar a sua prática pedagógica, ideia essa também defendida pelo P2, que citou que essa formação não é oferecida no curso, que o professor deve buscá-la através de outros meios. O professor continuou, ainda, a falar no que diz respeito à formação para o Enem: “[...] *essa preparação para o Enem é pegando provas do Enem, baixando questões, exibindo resoluções diferenciadas e mais simples para que o aluno possa entender*” (P2). Com referência às EEMTI, o mesmo discorre que parte é responsabilidade da escola e outra do professor, em que “[...] vem o tópico da eletiva, mas ele quem vai preparar o conteúdo, as questões, ele que vai selecionar todo o material também” (P2).

Ao questionarmos os alunos se houve adaptação da escola nas avaliações internas, como exemplo, questões similares as que são aplicadas no Enem, obtivemos confirmação de grande parte dos alunos, todavia dentre alguns apontamentos negativos, destacaram o baixo nível do ensino comparado ao Enem. Entretanto, o documento básico afirma que:

[...] para estruturar o Exame, concebeu-se uma matriz com a indicação de competências e habilidades associadas a conteúdo do ensino fundamental e médio que são próprias ao sujeito na fase de desenvolvimento cognitivo, correspondente ao término da escolaridade básica (BRASIL, 2002, p. 05).

Essa situação nos remete a identificar que ainda há um baixo nível na aprendizagem dos estudantes. No que se refere às reformas do Ensino Médio, quando perguntamos sobre a proximidade entre as práticas educacionais e o perfil de prova do Enem, P1 destacou a sua opinião sobre a BNCC, relatando a importância de opções de escolhas dos alunos, podendo esses focarem nas disciplinas que mais lhes interessam. P2 se posicionou contrário à reforma:

[...] acho meio desproporcional ainda, eles estão querendo procurar uma aproximação da prova com questões que o aluno possa ter em situações. Estou achando meio difícil, a prova do Enem atualmente não fica tão real com o perfil do aluno, basicamente ou o aluno se prepara para o Enem ou se prepara para outras provas (P2).

No entanto, o conceito de competência, adotado pela BNCC marca a discussão pedagógica e social desde as últimas décadas, e pode ser inferido no texto da LDB

(BRASIL, 1996), especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32º e 35º). O que sugere que a proposta normativa não é recente.

Além do mais, vale ressaltar que o papel do Enem como avaliação diagnóstica da Educação Básica não se trata de um teste paralelo à educação, e sim de um instrumento que avalia os níveis de aprendizagem, com o intuito de desenvolver políticas educacionais que busquem a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, sendo referenciado pelos eixos norteadores da educação. Quando questionados acerca da proximidade entre as práticas educacionais e o perfil da prova do Enem 50% dos estudantes responderam que há relação, e 37% responderam que não.

Considerando o modelo de Ensino EEMTI, também abordamos na entrevista como o currículo da escola é construído e se ele condiz com as orientações curriculares para o Ensino Médio. Obtivemos como resposta do P1:

Ao meu entender, o currículo da Escola de Ensino em Tempo Integral é uma tendência nacional. A escola de tempo integral prepara o aluno tanto para a parte social quanto para a parte profissional. Ela não deixa de lado. O currículo é bastante diversificado, não é muito tradicional, nem é tão tradicional assim não, um currículo com muita diversidade, assim, voltado para o Ensino Médio da atualidade, não o antigo, onde só tinha disciplinas antigas. Agora a gente tem eletivas ao gosto do aluno, é um cardápio variado (P1).

Que condiz com o que discorre o PPP sobre o diferencial da escola de:

[...] ter sempre o jovem como centro do processo educativo, não como receptor de conhecimento e conselhos morais, e sim em uma perspectiva de protagonista de sua própria vida, assim o projeto curricular é baseado em dimensões pedagógicas como a pesquisa e o trabalho como princípio educativo, a desmassificação do ensino e os itinerários formativos diversificados (PPP da EEMTI, 2018, p. 5).

Que estava em concordância com a opinião de P2 ao relatar:

Sim, a gente se baseia, todo o conteúdo que vem programado para o Ensino Médio, das aulas normais e fica completando durante o ano letivo com aulões específicos que são os aulões extras com conteúdo do próprio Enem (P2).

Por fim, questionamos a opinião dos docentes sobre o modelo de ensino em tempo integral, e como analisam o desenvolvimento dos alunos a esse modelo de ensino. Os dois professores entrevistados se posicionaram a favor do modelo de ensino. Dessa forma, P1 considera: "[...] uma tendência muito boa que veio para ficar mesmo". Relata, ainda, que se comparado a um aluno de ensino regular, é possível:

[...] perceber a desenvoltura dele, tanto o comportamento no social, você vê o aluno aqui, ele é muito incluído na sociedade de verdade, ele participa dos problemas da sociedade. Você percebe diferente de um aluno na escola regular, que a maior parte das disciplinas são tradicionais, não tem igual às eletivas que tem na escola de tempo integral, onde se faz com que o aluno tenha a participação direta na sociedade (P1).

Que está em concordância com que cita P2: "O modelo de ensino em tempo integral é muito favorável para quem se dedica a melhorar [...]", no entanto, ressalta P2, sobre o tempo de permanência na escola, em razão "[...] de alunos que têm dificuldades, têm que trabalhar e essas coisas, porque eles têm que passar muito tempo dentro da escola" (P2).

Os alunos possuem uma visão muito positiva sobre o modelo de ensino. Dentre as respostas coletadas, muitos enxergam como uma oportunidade de aprendizagem, além de destacarem a importância de expansão desse modelo em mais escolas. No questionário, uma das participantes descreve que:

O Ensino em Tempo Integral oferece um leque de possibilidades exaltando as qualidades do indivíduo, como também coloca o estudante como protagonista de sua história (A1).

Tanto as respostas dos discentes quanto a dos docentes evidenciam a relevância da proposta curricular de educação em tempo integral, que:

[...] tem a perspectiva de melhorar a eficiência do processo pedagógico, garantindo a todos os estudantes o direito de desenvolverem as aprendizagens necessárias para o gozo de uma cidadania plena, na sociedade contemporânea. (GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ, 2017b, p. 2).

Isso que evidencia que o propósito da proposta curricular de Ensino em Tempo Integral pode ser exitoso. No entanto, assim como as normas e leis que regulamentam a educação, precisam ser devidamente efetivadas, conforme as orientações.

Concluída a análise das entrevistas e dos questionários, embasados pelos referenciais teóricos, foi possível identificar alguns dos fatores responsáveis pelas dificuldades existentes diante do Enem, bem como, possibilitou compreendermos de que forma a proposta de Educação em Tempo Integral pode contribuir no melhor êxito no processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, nos resultados do Enem.

5. CONCLUSÃO

Em face dos objetivos, os quais a presente pesquisa se propôs, a partir da análise documental, foi possível situar o cenário no qual o Enem se desenvolveu, assim como os rumos seguidos pela educação ao longo dos anos. As entrevistas e os questionários aplicados aos docentes e discentes, respectivamente, possibilitaram-nos analisar e identificar alguns dos desafios ainda existentes diante do Enem.

A princípio, é importante refletirmos acerca dos pilares apresentados nas reformas da educação, que apontam desde as duas últimas décadas para um ensino amplo, condizente com a necessidade intelectual na sociedade contemporânea. Todavia, a implantação e a adoção de tais metodologias acontecem de maneira lenta e resistente.

As práticas pedagógicas no ensino de Matemática ainda se caracterizam muito como modelo tradicional, de resolução de exercícios e apresentação de conteúdo, fato esse destacado na pesquisa. Os professores evidenciam dificuldades no desenvolvimento de aulas diferenciadas, pois se sentem despreparados. Reflexos advindos da formação inicial, em que os cursos de licenciatura se apresentam com tendências bacharelescas, que distanciam as práticas pedagógicas das orientações educacionais vigentes.

O Enem, como avaliação diagnóstica, aborda o conhecimento de maneira interdisciplinar e contextualizada, vinculado a matriz curricular do ensino básico. Entretanto, foi possível identificar apontamentos contrários, em que há um contraste entre o que é ensinado em sala de aula e o que é avaliado na prova.

Por outro lado, a implantação do modelo de escola em tempo integral é uma oportunidade de reverter os *déficits* na aprendizagem, ocasionados por um modelo

de ensino em que o aluno é treinado de forma mecânica, como agente receptor do conhecimento. A adesão desse modelo de ensino garante ao aluno maior permanência na escola e uma formação integral, que possibilita o desenvolvimento de competências e habilidades, além de despertar o senso crítico e o colocar como protagonista de sua vida.

As disciplinas eletivas, de maneira específica, a "Matemática para o Enem", devem aprofundar e reforçar a preparação do estudante para o modelo da prova, tendo em vista que as disciplinas da Base Comum já abordam os conhecimentos essenciais que esse deve saber ao término da Educação Básica.

Porém, é preciso compreender que as disciplinas eletivas não têm a função de treino, sabendo que o Enem se difere dos demais vestibulares, a proposta curricular das EEMTI tem a perspectiva de melhorar a eficiência do processo pedagógico. Nesse sentido, é primordial a adoção de práticas que desenvolvam a aprendizagem cognitiva.

Diante do contexto de mudanças necessárias no sistema educacional, com propostas metodológicas que visem a autonomia dos discentes e ressignificação dos conteúdos, é preciso que as práticas docentes se adequem a tais mudanças para que possam se efetivar. Que a formação seja voltada à atuação do professor, munindo-o de saberes que facilitem o seu trabalho, o que inclui não somente sua formação inicial, mas também formações continuadas que possam capacitá-lo e mantenha sua interação e adequação às modificações no ensino.

REFERÊNCIAS

AIRASIAN, Peter W.; RUSSELL, Michael K. **Avaliação em sala de aula: conceitos e aplicações**. 7ª ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Presidência da República, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Presidência da República, 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: **Senado Federal, 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Documento Básico do Exame Nacional do Ensino Médio**. Brasília: INEP/MEC, 1998.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)**: Relatório Pedagógico 2002. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. **Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005**. Ministério da Educação, Brasília, 2005. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria931_NovoSaeb.pdf. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. **Portaria n.º 482, de 7 de junho de 2013**. Dispõe sobre o sistema de avaliação da Educação Básica - Saeb. Ministério da Educação, Brasília, 2013. Disponível em: http://www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/portaria_482_7_6_13.htm. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. **Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016**. Brasília, 2016. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/09/nota_tecnica_001_2016.pdf. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (Terceira Versão)**. Ministério da Educação, Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 13 fev. 2019.

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. **Nota Técnica para Escolas de Tempo Integral n.º 01/2016**. Secretaria da Educação, 2016. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/09/nota_tecnica_001_2016.pdf. Acesso em: 10 abr. 2020.

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. **Lei n.º 16.287, de 20 de julho de 2017**. Institui a política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da rede estadual do ensino do Ceará. Secretaria da Educação, 2017a. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/09/lei_16.287.pdf. Acesso em: 10 abr. 2020.

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. **Nota Técnica para Escolas de Tempo Integral n.º 03/2017. Secretaria da Educação, 2017b**. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/09/nota_tecnica_003_2017.pdf. Acesso em: 10 abr. 2020. EEMTI. Projeto Político Pedagógico. Crateús, 2018.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de Pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1991.

PERRENOUD, Phillipe. Construir competências é virar as costas aos saberes? **Pátio – Revista Pedagógica**. Porto Alegre, n. 11, p. 15-19, nov. 1999. Disponível em: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_39.html. Acesso em: 02 mar. 2019.

PINTO, Neuza Berton. Marcas Históricas da Matemática Moderna no Brasil. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, 2005. Disponível em: http://pessoal.utfpr.edu.br/mocrosky/arquivos/marcashistoricasmaticamoderna_neuzabetoni.pdf. Acesso em: 20 fev. 2019.

RAMOS, Marise Nogueira. **Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2002.

SAMPAIO, Edilma Mota Rodrigues. **O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) nas escolas de Campo Grande/MS: a influência da prática pedagógica segundo os professores de Matemática**. 158f. Dissertação. Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, MS, 2012.

SAVIANI, Dermeval. O neoprodutivismo e suas variantes: neo-escolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo (1991-2001). In: SAVIANI, Dermeva. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores associados, 2007.



ENSINO DE LITERATURA E AVALIAÇÃO: uma análise do processo avaliativo no ensino médio de escolas públicas do Ceará

Sonia Maria Soares de Oliveira¹
José Adailton Rocha Pontes²
Carlos Diogo Mendonça da Silva³

Literature teaching and evaluation:

an analysis of the evaluative process in the high school of public schools in Ceará

Enseñanza y evaluación de la literatura:

análisis del proceso evaluativo en la escuela secundaria de escuelas públicas de Ceará

Resumo:

O processo de ensino e de aprendizagem envolve diversas variantes, entre estas se destaca a avaliação. Este trabalho tem como objetivo primordial investigar como se dá a avaliação no ensino de literatura em instituições públicas de Ensino Médio no Ceará. Para tanto, utilizamos como referência, os estudos realizados por Bloom (1976), bem como autores de destaque na área da avaliação educacional, tais como: Luckesi (2008), Hoffmann (2013), Bonniol e Vial (2001) entre outros. Percebemos que, embora o processo avaliativo seja composto de diversas variantes, a avaliação da aprendizagem, no caso em questão, não supera o caráter puramente classificatório e não é entendida como um processo contínuo e sistemático, de acordo com uma educação que leve em conta uma formação integral e holística do educando.

Palavras-chave: Ensino de literatura. Educação Básica. Avaliação.

Abstract:

The teaching and learning process involves several variants, among which the evaluation stands out. The main objective of this work is to investigate how the evaluation of literature teaching in public high school institutions in Ceará takes place. For that, we used as a reference the studies carried out by Bloom (1976), as well as prominent authors in the area of education assessment, such as Luckesi (2008), Hoffmann (2013), Bonniol and Vial (2001) among others. We realized that, although the evaluation process is composed of several variants, the evaluation of learning in the case in question, does not go beyond the purely classificatory character and is not understood as a continuous and systematic process, according to an education that takes into account an integral formation and holistic education.

Keywords: Literature teaching. Basic education. Evaluation.

Resumen:

El proceso de enseñanza y aprendizaje involucra muchas variantes, entre las cuales se destaca la evaluación. Este trabajo tiene como objetivo principal investigar cómo se lleva a cabo la evaluación de la enseñanza de literatura en instituciones públicas de secundaria en Ceará. Para ello, utilizamos como referencia los estudios realizados por Bloom (1976), así como autores destacados en el área de evaluación educativa, tales como: Luckesi (2008), Hoffmann (2013), Bonniol y Vial (2001) entre otros. Nos dimos cuenta de que, aunque el proceso de evaluación se compone de diversas variantes, la evaluación del aprendizaje en el caso en cuestión no va más allá del carácter puramente clasificatorio y no se entiende como un proceso continuo y sistemático, de acuerdo con una educación que tiene en cuenta una formación integral y holística del educando.

Palabras clave: Enseñanza de literatura. Educación básica. Evaluación.

1. Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE). Professora da Educação Básica na Rede Estadual de Ensino pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará.

2. Professor efetivo da rede pública de ensino do estado do Ceará de Língua Portuguesa e Língua Espanhola no Ensino Médio.

3. Doutorando em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

1. INTRODUÇÃO

Como dizia Jacinto do Prado Coelho, "não há disciplina mais formativa que a do ensino da literatura. Saber idiomático, experiência prática e vital, sensibilidade, gosto, capacidade de ver, fantasia, espírito crítico – a tudo isso faz apelo à obra literária, tudo isto o seu estudo mobiliza" (COELHO, 1977, p 54). O ensino de literatura nas escolas, portanto, é de vital importância para a formação cultural e intelectual do indivíduo. Ao apresentarmos aos alunos os textos literários, estamos abrindo um leque de novos conhecimentos e experiências que podem enriquecê-los intelectual, emocional e socialmente.

Para a consecução disso, precisamos considerar as seguintes preocupações relacionadas ao ensino da Literatura, as quais são: primeiramente, a forma como esta está sendo repassada para os estudantes. Na maioria das vezes, o texto literário é colocado de lado e outros assuntos são abordados tornando o texto apenas um acessório e não a base de todo o estudo literário, o que pode tornar a aula uma atividade enfadonha e desinteressante para os alunos.

Outro aspecto é a maneira como é avaliada a aprendizagem do ensino literário em sala de aula na educação básica.

Sobre o aspecto avaliativo do processo de estudo da literatura no contexto do Ensino Médio, a avaliação tende a seguir a lógica que predomina no sistema educacional como um todo, que privilegia resultados em detrimento de uma aprendizagem significativa.

Como se trata de uma questão complexa, que, como tal, requer uma análise mais acurada, propomos com o presente estudo investigar a forma como se fazem as avaliações da aprendizagem da literatura em contextos específicos.

No presente artigo, analisamos como a avaliação é desenvolvida nas escolas públicas no estado do Ceará. Para tanto, utilizou-se como base a observação de aulas em três instituições de ensino distintas: uma escola da rede de ensino estadual da cidade de Pacajus-CE, uma escola da rede de ensino estadual da cidade de Fortaleza-CE e uma escola da rede de ensino estadual da cidade de Maranguape-CE. Foram feitas observações das aulas de literatura nas três instituições referidas, nas séries do Ensino Médio.

2. AVALIAÇÃO EM FOCO

Para cumprir os objetivos do presente trabalho, foram utilizadas as categorias cognitivas de Bloom (1976), bem como as concepções de avaliação de autores de referência nessa área de estudo e pesquisa. Dentre as várias vantagens de se utilizar a taxionomia dentro do contexto da educação, destacamos, segundo Ferraz & Belhot (2010, p. 422):

Oferecer a base para o desenvolvimento de instrumentos de avaliação e utilização de estratégias diferenciadas para facilitar, avaliar e estimular o desempenho dos alunos em diferentes níveis de aquisição de conhecimento; e estimular os educadores a auxiliarem seus discentes, de forma estruturada e consciente, a adquirirem competências específicas a partir da percepção da necessidade de dominar habilidades mais simples (fatos) para, posteriormente, dominar as mais complexas (conceitos).

A taxionomia de Bloom foi dividida de acordo com domínios específicos de desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor. O domínio cognitivo está relacionado ao aprender, o afetivo está relacionado aos sentimentos e posturas e o psicomotor relaciona-se às habilidades físicas. Todavia, no presente estudo, utilizou-se somente o domínio cognitivo.

O domínio cognitivo, como referido, está intimamente relacionado ao desenvolvimento de um novo conhecimento no desenvolvimento intelectual, primordialmente. Nesse domínio, Bloom (1976) estabelece seis categorias apresentadas de maneira hierárquica de complexidade e dependência, ou seja, não se pode subir de categoria, sem antes ter superado a categoria que se encontra no momento, isto é, não se pode chegar a capacidades intelectuais de um certo nível sem antes dominar as capacidades de um nível anterior ao que se quer alcançar. Bloom categoriza esse domínio em: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação.

No 'conhecimento' estão envolvidas habilidades de lembrar informações e conteúdos previamente abordados, tendo como objetivo principal trazer à consciência tais conhecimentos. Na 'compreensão' estão relacionadas habilidades de compreender e dar significado ao conteúdo. Desse modo, o aprendiz consegue entender informações, pode captar significados e utilizar tais informações em contextos diversos. Na 'aplicação', há a habilidade de se aplicar um

conteúdo já aprendido em outros contextos concretos. No que diz respeito à 'análise', há a capacidade de seccionar um conteúdo e de compreendê-lo em novas situações concretas. Na 'síntese', há a habilidade de juntar partes de um objeto com o fim de criar um novo objeto. Por fim, na 'avaliação', há a habilidade de julgamento do valor de um material para um fim específico, baseado em critérios. Tendo por base tais categorias, foram realizadas as análises das observações, com foco, como já mencionado, na avaliação do conhecimento realizadas na disciplina de literatura em escolas da rede pública de ensino no estado do Ceará.

2.1. Avaliação escolar: conceitos e definições

A palavra "avaliar" tem sua origem no Latim "velere" e tem como significado ser forte, ter valor. Porém, comumente o termo "avaliar" é utilizado para atribuir um valor. Logo, a palavra avaliação tem grande quantidade de significados, como: classificar, diagnosticar, verificar, medir, apreciar, dentre outros.

Avaliar significa determinar a valia ou o valor de; apreciar ou estimar o merecimento de; avaliar um caráter; avaliar um esforço; etc. Com esta significação, a avaliação se encerra com a determinação de um juízo de valor sobre a realidade. (LUCKESI, 2008, p.40)

A concepção supracitada constitui-se de uma crítica acerca do conceito de avaliação, pois, de acordo com o autor, dentro das atuais perspectivas pedagógicas, ela é insuficiente, uma vez que coloca a avaliação como sendo meramente uma atribuição que verifica a qualidade dos resultados da aprendizagem dos alunos, ou seja, como objeto final do processo de aprendizagem. Para o referido autor, nossa prática educativa é permeada pela pedagogia do exame, uma vez que a prática pedagógica vivenciada ainda hoje nas escolas é polarizada por provas e exames e, além disso, a avaliação da aprendizagem é usada como disciplinamento social dos alunos.

Ainda para Luckesi (2008), a avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesmo, ela não está em um vazio conceitual, mas é dimensionada por um modelo de mundo e educação traduzido para a prática pedagógica a serviço de um modelo social. Assim, a pedagogia traduz o modelo de sociedade na qual está inserida e a avaliação educacional escolar é instrumento tradutor de uma pedagogia que, por sua vez, é representativa de um modelo social, sendo, portanto ideologicamente

comprometida.

Nesse sentido, Hoffmann (2013) aponta que a avaliação educacional se configura como mito e desafio. Consiste em um mito devido a sua longa história de instrumento de controle e autoritarismo, o desafio é, pois, desmistificá-la por meio do desvelamento dos pressupostos teóricos que a fundamentam e, assim, desconstruir práticas rotineiras e automatizadas a partir de uma tomada de consciência coletiva sobre o significado dessa prática.

Na mesma linha de raciocínio, a autora continua afirmando que a avaliação é inerente à educação, porém só faz sentido quando se refere à problematização, ao questionamento e à reflexão sobre a ação. A avaliação é a reflexão transformada em ação, ação interativa entre educando e educador. Assim, a avaliação como função classificatória, segmentação do conhecimento e a nota ou o conceito atribuído ao aluno sem interpretação não tem significado, a não ser classificar, hierarquizar e excluir, o que reflete um modelo de educação e sociedade e descaracteriza a avaliação de seu significado básico de investigação e dinamização do processo de construção do conhecimento. Logo, a avaliação na perspectiva de construção do conhecimento difere de posturas pedagógicas tradicionais de transmissão e informação de conteúdos inquestionáveis, que consideram o erro como fracasso e a dúvida como insapiência. Uma nova perspectiva de avaliação considera os erros como episódios significativos e impulsionadores da ação educativa, nesse sentido, avaliar significa dinamizar oportunidades de ação-reflexão para a construção do conhecimento.

A avaliação é, portanto, um processo contínuo, dinâmico e sistemático que perpassa todo o processo educativo. Sendo assim, o processo avaliativo não deve ser entendido apenas como um momento de realização de provas, mas como um processo contínuo que ocorre no dia a dia e que tem como objetivo sanar os problemas de aprendizado do aluno, encaminhando-o para a aquisição dos objetivos previstos. Dessa forma, a avaliação deve funcionar como um elemento de integração e motivação para o processo de aprendizagem.

2.2. Um breve histórico da avaliação no Brasil

A tradição dos exames escolares que conhecemos hoje em nossas escolas foi sistematizada nos séculos XVI e XVII com a atividade pedagógica dos jesuítas e também

sob influência da concepção Comeniana de educação. Dessa forma, os exames praticados hoje foram sistematizados com o advento da modernidade e sua consequente prática educativa, onde avaliar era sinônimo de examinar.

No Brasil, os primeiros sistemas avaliativos remontam ao ano de 1549, período em que os jesuítas iniciaram o processo de catequização. Os jesuítas permaneceram em terras brasileiras por mais de 200 anos (de 1549 a 1759) e foram responsáveis por um sistema de ensino baseado em uma postura tradicionalista, segundo a qual o professor e o aluno tinham uma relação de verticalidade, ou seja, o professor era aquele que detinha o conhecimento e o "depositava" no aluno, que também era distanciado das práticas cotidianas. Tratava-se de uma postura cujos objetivos estão a seguir explicados:

Os objetivos, explícitos ou implícitos, referem-se à formação de um aluno ideal desvinculado com a sua realidade concreta. O professor tende a encaixar o aluno num modelo idealizado de homem que nada tem a ver com a vida presente e futura. A matéria de ensino é tratada separadamente, isto é, desvinculada dos interesses dos alunos e dos problemas reais da sociedade e da vida. (LIBÂNEO, 2002, p.34)

Objetivos assim predominavam nas práticas pedagógicas dos jesuítas, sobre os quais é válido ressaltar: não tinham um sistema de avaliação propriamente dito, mas a sua proposta de ensino era baseada na memorização de lições, conforme descrição dada a seguir:

O ensino jesuítico possuía uma metodologia própria baseada em exercícios de fixação por meio de repetição, com objetivo de serem memorizados. Os melhores alunos auxiliavam os professores a tomar lições de cor dos outros, recolhendo exercícios e tomando nota dos erros dos outros e faltas diversas que eram chamadas de decuriões. As classes inferiores repetiam lições da semana todo sábado. Daí a expressão "sabatina" utilizada por muito tempo para indicar formas de avaliação. (ARANHA, 1989, p. 28).

No período imperial, houve uma série de mudanças no processo educativo, porém ainda não existia um processo de avaliação bem estruturado, até porque não existia um sistema de educação propriamente dito, este estava em processo de construção, logo, as avaliações quase nunca eram realizadas. Foi nesse período que se deu início à formação de professores para as escolas primárias.

No Período Republicano, a avaliação da aprendizagem já era realizada de uma forma mais sistemática, pois os estudantes passaram a ser avaliados de maneira constante por meio de avaliações orais, escritas e práticas. Porém, a avaliação era restrita à aprovação e à reprovação do aluno.

Na Primeira República (1920), houve alguns debates acerca da maneira de ensino tradicionalista, que era baseada na aprendizagem de forma mecânica. No ano de 1932, por meio do Manifesto dos Pioneiros, ganhou mais notoriedade a luta por uma escola mais democrática que contemplasse toda a população. O escolanovismo apresentou uma nova proposta de ensino por meio da qual os professores deveriam ter como parâmetro os interesses dos alunos, sendo facilitadores do aprendizado, em vez de serem meros transmissores de conhecimento. Isso acabou refletindo no sistema de avaliação, uma vez que esse processo passou a acontecer de uma forma mais subjetiva e permitiu que o aluno passasse a ter mais autonomia com relação a sua formação.

Atualmente a concepção de avaliação foi bastante modificada, uma vez que o ato de avaliar passou a ser encarado como um processo e não um fim em si mesmo, como uma prática para auxiliar na construção do conhecimento do aluno no cotidiano escolar, e não apenas como um momento único. Entretanto, a maioria das políticas públicas educacionais ainda concebem a avaliação como a mera obtenção de resultados objetivos, que se dão através de notas.

De acordo com Freitas et al (2017), a partir da década de 1990, a avaliação e seus resultados têm servido, cada vez mais, para orientar as políticas públicas na educação. E Terrasêca (2016) utiliza um neologismo para designar o papel que a avaliação tem assumido no presente contexto histórico - a "avaliocracia" - que, para a autora, representa a centralidade adquirida pela avaliação na gestão dos sistemas educativos. A "avaliocracia" é uniformizadora e homogeneizante e interessa-se exclusivamente por produtos comparáveis e mensuráveis por meio de procedimentos objetivos e descontextualizados.

Nesse sentido, podemos citar como exemplo as avaliações em larga escala que, de acordo com o discurso oficial, visa a proporcionar aos governos informações sobre a performance de seus sistemas educativos, porém têm como reais objetivos, dentre outros: informar qual conhecimento é necessário para

tornar um cidadão "eficiente", preparar os estudantes para áreas relacionadas às novas tecnologias, obter um conhecimento dos efeitos das políticas em diversos países e diferentes sistemas de educação. Esses objetivos estão em sintonia com o atual momento marcado por uma sociedade baseada na lógica de mercado e perpassada pelas políticas neoliberais. Sendo assim, tais sistemas avaliativos têm a intenção de determinar os sentidos e as finalidades da educação, condicionando a política educativa à escala mundial de forma a moldar os sistemas educativos para delinear o perfil do cidadão do futuro, serve, pois, de instrumento para a adaptabilidade dos indivíduos para um mundo em mudanças, a educação nesse caso tem função meramente adaptativa para um modelo de sociedade regido pela lógica de mercado, uma educação como instrumento para um mundo competitivo em que se visa à luta por postos de trabalho num mundo instável em que a avaliação nesse contexto define o rumo das políticas públicas a partir de resultados.

O atual contexto retira, portanto, da avaliação sua essência básica. Na concepção de Sordi e Malavazi (2004), tal essência se reflete na aprendizagem dos alunos, no desenvolvimento institucional e no autoconhecimento docente. Ao se retirarem esses aspectos da avaliação, destrói-se o princípio de uma educação humanística, abrangente e holística.

2.3. Modalidades e concepções de avaliação

Destacam-se nos estudos de Bloom (1976) que a avaliação do processo de ensino-aprendizagem se dá a partir de três modalidades: a avaliação diagnóstica (analítica), a avaliação formativa (controladora) e a avaliação somativa (classificatória).

A avaliação diagnóstica é aquela que ocorre no início de um determinado período, seja o início de ano, bimestre ou semestre e que vai avaliar o nível de conhecimento em que aluno se encontra. Essa avaliação é muito importante, uma vez que vai fazer com que o professor conheça o nível de seu aluno e, dessa forma, possa planejar e adotar as metodologias necessárias para poder corrigir os possíveis problemas que forem constatados. Sobre este tipo de avaliação, a observação feita a seguir é relevante.

Para que a avaliação diagnóstica seja possível, é preciso compreendê-la e realizá-la comprometida com uma concepção pedagógica. No caso, considerarmos que

ela deva estar comprometida com uma proposta pedagógica histórico-crítica, uma vez que esta concepção está preocupada com a perspectiva de que o educando deverá apropriar-se criticamente de conhecimentos e habilidades necessárias à sua realização como sujeito crítico dentro desta sociedade que se caracteriza pelo modo capitalista de produção. A avaliação diagnóstica não se propõe e nem existe uma forma solta isolada. É condição de sua existência e articulação com uma concepção pedagógica progressista. (LUCKESI, 2008, p.59).

A avaliação formativa é a forma de avaliar que deve ser contínua, ou seja, deve perpassar todo o ano letivo. Essa avaliação é de extrema importância, uma vez que permite ao professor identificar as maiores dificuldades dos alunos e buscar novos métodos para sanar essas dificuldades. Segundo Perrenoud (1999), é formativa toda avaliação que auxilia o aluno a aprender e a se desenvolver, ou seja, que colabora para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo.

Nesse tipo de avaliação, o professor deve procurar identificar o nível de cada aluno e, assim, adequar seu planejamento e suas metodologias para atender da melhor maneira possível às necessidades dos alunos. Essa é uma forma de avaliação muito favorável ao processo de aprendizagem, conforme o destaque que vem a seguir:

Se esse processo for desenvolvido de forma sistemática por todos os professores, supõe-se que, gradativamente, os alunos comecem a entender que não se estuda visando um determinado valor, mas para aprender e, na medida em que vão fazendo as correções durante o processo, busquem perder o medo de errar e de serem avaliados. (MELCHIOR, 2003, p.16)

A avaliação somativa é aquela que visa fazer uma classificação dos alunos por meio de notas. Segundo Bloom (1976), a avaliação somativa é aquela que objetiva avaliar de maneira geral o grau em que os resultados mais amplos têm sido alcançados ao longo e final de um curso.

Por meio dessa forma de avaliar, é fornecido ao aluno o nível em que ele se encontra e é por meio dela também que ele toma conhecimento de seus erros e acertos e busca melhorar naquilo que tem mais dificuldades. É importante frisar a que uma avaliação não deve se resumir a uma mera nota que servirá para aprovar ou reprovar. Essa nota obtida a partir do processo avaliativo

deve ter não uma função punitiva, mas uma função reflexiva, ou seja, aluno e professor devem interpretar os resultados do processo avaliativo da melhor forma possível para garantir assim o sucesso do ensino e da aprendizagem.

3. O PROCESSO AVALIATIVO NA DISCIPLINA DE LITERATURA EM ESCOLAS PÚBLICAS DO CEARÁ: resultados e discussões

A partir desta seção discutiremos o processo avaliativo na disciplina de literatura de acordo com as observações realizadas nas instituições que serviram de locus para pesquisa. Sobre a observação enquanto metodologia Vianna (2003) afirma que as informações científicas que obtemos são inteiramente diferentes das que conseguimos quando fazemos uma observação causal. A diferença centra-se, sobretudo, no fato de que as observações científicas procuram coletar dados que sejam válidos e confiáveis.

Para ser considerada como tendo significado científico, a pesquisa deve apoiar-se em fundamentos teóricos consistentes relacionados à natureza dos fatos ou comportamentos a serem observados. Sem a teoria e um corpo de conhecimentos bem estruturados, a pesquisa observacional certamente produzirá elementos esparsos e não-conclusivos.

Em se tratando de observação de escola ou sala de aula, os registros, sobretudo os que se destinam à análise qualitativa, devem ser imediatamente tratados e analisados, pela complexidade do campo objeto em estudo.

Na observação, é interessante para a análise estabelecer-se uma relação entre teoria e dados, sem engessar os dados pela teoria. A observação, no contexto de uma pesquisa, visa, no caso, a gerar novos conhecimentos e não a confirmar, necessariamente, teorias. De acordo com os pressupostos teóricos acima descritos, realizamos a análise e interpretação dos dados de nossa pesquisa.

Assim, na instituição I em uma turma de 1ª série do Ensino Médio, após abordar a temática do Movimento Literário Humanista, foi aplicada uma avaliação, que consistia em um questionário com perguntas acerca do assunto trabalhado na aula. Porém, como veremos, essa

avaliação está permeada de problemas, uma vez que as perguntas não estavam adequadas ao nível dos alunos e não estimulavam uma reflexão mais crítica e aprofundada com respeito ao conteúdo estudado.

Vejam algumas das perguntas que compunham a avaliação:

1. O que foi o Humanismo e qual foi o foco principal dos Humanistas?
2. O Humanismo representa um movimento de transição entre quais mundos?

Levando em conta as categorias cognitivas propostas por Bloom (1976), observa-se que todas as perguntas da avaliação proposta ficavam estagnadas no nível do conhecimento e não avançavam para outros níveis e isso constitui um problema, pois a avaliação não exigia nenhuma reflexão crítica e se resumia apenas a uma mera localização de informações. A avaliação, nessa concepção, dá demasiada ênfase na memorização, uma vez que o aluno deve reproduzir exatamente aquilo que lhe foi ensinado. Essa é a concepção que Freire (1996) chama de concepção bancária da aprendizagem, baseada no estímulo-resposta e na memorização dos conteúdos.

Em outra turma observada, esta de 2ª série do Ensino Médio, percebemos algumas diferenças no que diz respeito à avaliação do aprendizado. O assunto abordado foi a respeito do contexto histórico e das características dos Romances Urbanos, conteúdo específico geralmente abordado quando se estuda o movimento literário conhecido como Romantismo, porém a avaliação foi diferente. Nesse caso, a proposta de avaliação, ao final da aula, foi a seguinte: os alunos deveriam analisar um quadro de *Félix-Émile Taunay* e um fragmento do livro *Memórias de um Sargento de Milícias*, de Manuel Antônio de Almeida. Havia um questionário com sete perguntas, sendo que três eram sobre o supracitado quadro e sua relação com o contexto histórico de produção literária dos romances urbanos, quatro perguntas eram sobre o referido trecho do livro e a última pergunta era sobre uma possível relação que poderia existir entre o quadro de Taunay e o fragmento de *Memórias de um Sargento de Milícias*.

Observa-se que nesse caso as questões da avaliação abarcavam diversas categorias cognitivas propostas por Bloom (1976), verifica-se que, além de questões no nível do conhecimento, havia também questões no nível da compreensão, da aplicação e da análise e isso constitui

um ponto positivo. Porém, é válido dizer que, essa avaliação, tinha como objetivo principal atribuir uma determinada quantidade de "pontos" para os alunos para que estes melhorassem suas notas bimestrais, ou seja, nesse caso, a avaliação é reduzida a uma medida. E como já dito anteriormente, avaliar somente para classificar é uma concepção muito tradicional acerca da avaliação escolar, uma vez que o foco está no que foi programado para ser avaliado e não no desenvolvimento real do aluno.

De acordo com Hoffmann (2013), esta é uma concepção em que avaliação é sinônimo de testar, medir, isto é, há o privilégio da mensuração, nesse caso a prática avaliativa tem função seletiva, o que está em sintonia com a concepção de escola em nossa sociedade. Assim, o significado social e político da avaliação educacional como já mencionado é um reflexo da sociedade na qual está inserida.

Nas turmas de 1ª série da instituição II, a temática abordada intitulava-se , Literatura é expressão de uma época, e a avaliação consistia em um questionário contendo sete questões retiradas do livro didático utilizado na escola , as quais seriam atribuídas uma nota que os auxiliariam nas notas das provas bimestrais. As questões trabalhavam basicamente a comparação entre duas imagens: um quadro de *Roy Lichtenstein* e uma miniatura feita para um manuscrito francês do século XIV. Não houve, de fato, um trabalho literário e em nenhum momento foram analisados trechos de obras literárias. As questões em si não faziam qualquer relação entre a Literatura e a pintura. Aqui também, as questões serviram unicamente para atribuição de pontuação.

Nas turmas de 3ª série, também da instituição II, as atividades realizadas foram exatamente iguais: uma atividade que tinha como objetivo revisar o conteúdo do capítulo três do livro didático: Modernismo no Brasil, cujo capítulo era "Primeira geração: ousadia e inovação", que havia sido trabalhado em aulas anteriores. O questionário compunha-se de nove questões discursivas. A resolução das questões que deveria ser um importante meio de construção de conhecimento e aprendizado na disciplina de Literatura, tornou-se apenas uma atividade de transcrição, uma vez que o professor após a aplicação do questionário passou a indicar a página e o parágrafo que os alunos deveriam copiar para responder as perguntas. Abaixo seguem as questões utilizadas para avaliação:

1. Como predominava a política do café com leite?
2. Que escritor incentivou a criar a Semana de Arte Moderna?
3. Qual era o objetivo na criação da Semana da Arte Moderna?
4. Cite três características da linguagem do português brasileiro?
5. Que escritor destacou-se no Modernismo Brasileiro pelo humor e pela ironia?
6. Que verbo intransitivo Mário de Andrade usou em seus textos em prosas?
7. Que obra Mário de Andrade define a origem do povo brasileiro?
8. Quem foi Manuel Bandeira?
9. Quais as características do Modernismo Brasileiro?
10. Como você entendeu sobre o Modernismo no Brasil?

Nesse caso, pudemos observar que a atividade proposta é bastante simples e remete aos métodos mnemônicos, em que se privilegia a memorização de conteúdos sem que se trabalhe o senso crítico e outros aspectos do processo ensino-aprendizagem, bem como o caráter literário que devia ser o foco é deixado de lado, sendo tratado de forma secundária.

No que diz respeito à instituição III, foram observadas duas turmas de 3ª série do Ensino Médio, nesse caso também podemos afirmar que tanto as aulas de literatura, como os métodos avaliativos eram bastante tradicionais.

As questões propostas como forma de avaliação eram em geral do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio – ou outros vestibulares. Seguindo as categorias de Bloom, podemos dizer que tais questões não avançam a outros níveis além do conhecimento ou compreensão. Os exercícios versavam sobre a estética, as características da escola literária ou do autor. Em outros momentos, dava-se um trecho de uma obra do momento literário estudado e indagava-se sobre as características do movimento dentro do texto do autor.

As questões originadas do ENEM foram mais bem trabalhadas. Isso se deu, de acordo com nosso entendimento, pelo comando da própria questão que, por si, já era problematizadora, pois esse é um dos focos do supracitado exame. Nesse sentido é importante destacar que a maioria de nossos educadores ainda possuem uma concepção classificatória e autoritária de avaliação que é reflexo de sua história de vida como

aluno não só na educação básica, mas em outros níveis como o superior. Para Hoffmann (2013) é necessário o educador tomar consciência dessas influências para não reproduzir a arbitrariedade e o autoritarismo da concepção tradicional de avaliação.

No que se refere às concepções dos docentes acerca da avaliação vale ressaltar o posicionamento de Villas Boas e Soares (2016) que apontam para as lacunas na formação docente em relação à avaliação da aprendizagem. Para os supracitados autores, na maioria das vezes, nos cursos de formação os três pilares do processo – ensino-aprendizagem – avaliação – são tratados de forma desarticulada e o eixo da formação está centrado no ato de ensinar e não no de aprender. Quando a avaliação é incluída como objeto de estudo, geralmente volta-se somente para seus aspectos técnicos. Assim as práticas avaliativas vivenciadas pelos estudantes (futuros docentes) continuam quase exclusivamente centradas no professor e na mensuração de resultados e são tais concepções que são levadas e reproduzidas nas salas de aula da educação básica.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação da aprendizagem é um processo de extrema importância para o trabalho realizado pelo docente em sala de aula. Logo, esse processo deve acompanhar todos os passos do ensino e da aprendizagem. É através dos resultados obtidos por meio do processo avaliativo que o professor poderá constatar os progressos e as dificuldades dos discentes e, dessa forma, poderá reorientar sua prática pedagógica com o intuito de realizar as correções que se fizerem necessárias.

Reafirmamos, pois que a avaliação, no processo educativo, não deve ser encarada como um mero instrumento de medição, ou uma forma de julgamento. A avaliação pode provocar a motivação ou a desmotivação dos estudantes e pode ser uma forma de impulsionar a superação de obstáculos e limitações.

A avaliação é um dos eixos fundamentais do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que tem um papel relevante para o desenvolvimento moral e socioafetivo dos aprendizes, ou seja, ela pode tanto aumentar a autoestima, como pode baixá-la, pode integrar, mas também pode segregar, pode mudar o rumo do processo educativo dos alunos, mas também pode

deixá-lo estagnado. Assim Berbel (2001), destacando os escritos de Romão (1998), conceituou a avaliação da aprendizagem como,

[...] um tipo de investigação e é, também, um processo de conscientização sobre a cultura primeira do educando, com suas potencialidades, seus limites, seus traços e seus ritmos específicos. Ao mesmo tempo, ela propicia ao educador a revisão de seus procedimentos e até mesmo o questionamento da sua própria maneira de analisar a ciência e encarar o mundo. Ocorre, neste caso, um procedimento de mútua educação (p.20).

Dessa forma, diante da importância que tem, a avaliação deve funcionar como uma mediadora que perpassa todos os momentos de aquisição do conhecimento dos estudantes e deve contribuir para seu avanço intelectual e social, além de ajudar o professor a melhorar a sua metodologia de trabalho.

Ao final do presente trabalho, concluímos que a maioria dos professores onde realizamos a pesquisa identifica o ato de avaliar, o aprendizado do aluno com uma mera medida do que se aprendeu dentro do que foi programado. Assim, essa concepção retrógrada de avaliação continua contribuindo para a exclusão social, uma vez que propõe o agrupamento dos alunos em bons e maus, fortes e fracos, por exemplo.

Percebemos que as categorias com mais ocorrências foram as mais básicas, quais sejam, "conhecimento" e "compreensão". No entanto, houve casos nos quais os docentes trabalharam com outras categorias. Muitas vezes, essa subida de nível não fez com que houvesse um avanço no conhecimento, uma vez que o aprendiz ainda não havia superado o nível em que realmente se encontrava.

Embora tenha sido observado três contextos distintos no ensino de literatura, parece que há uma homogeneidade na *práxis* do docente. Entender o porquê dessa homogeneidade não é tão simples, mas as origens disso podem estar na formação desse profissional, na falta de uma formação continuada, ou algo mais extremo na falta de conhecimento teórico sobre o assunto, ou mesmo em virtude daquilo que é exigido ao professor no que concerne às avaliações de grande escala. É digno de ressaltar que o professor sozinho não poderá ter a responsabilidade pelo que ainda persiste de permanências nos processos avaliativos.

No que diz respeito a este estudo, acreditamos que

serviu para promover uma reflexão acerca do processo avaliativo do ensino e aprendizagem de literatura, o qual não pode servir para castigar e classificar os alunos, mas como uma valiosa ferramenta auxiliar no replanejamento e na transformação da prática. O ensino de uma arte tão importante não deve se resumir a meras datas ou acontecimentos da história; o aluno na aula de literatura, antes de qualquer coisa, deve se deleitar, se informar/formar e aprender com o texto literário.

O essencial é compreender que a persistência do entendimento da avaliação como mera aplicação de

instrumentos objetivando a classificação, a punição, a disciplina e comprometida com a aprovação ou a reprovação do estudante, na realidade revela as relações próprias de poder da sociedade em que está inserida, nesse caso há a necessidade da revisão do significado político das exigências burocráticas dos sistemas municipais, estaduais e federais de educação. Assim corroboramos com Bonniol e Vial (2001), quando se coloca o problema da função da avaliação e o sentido de suas práticas, a partir de uma interrogação sobre suas intenções, há que se questionar, ética e politicamente, suas metas e a que projetos o processo avaliativo está atrelado.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. de A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas et al. **Avaliação do Ensino Superior**. Londrina: UEL, 2001.

BLOOM, Benjamin S. et al. **Taxionomia de objetivos educacionais**: domínio cognitivo. Porto Alegre: Globo, 1976.

BONNIOL, Jean Jacques; VIAL, Michel. **Modelos de avaliação**. Textos fundamentais. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

COELHO, Jacinto do Prado. **A letra e o leitor**. 2ª ed. Lisboa: Moraes Editores, 1977.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. In: **Gest. Prod.**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

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

FREITAS, L.C.; SORDI, M.R.L.; MALAVASI, M.M.S. As duas faces da avaliação da realidade à utopia. **Revista de educação** – PUC-Campinas, n. 17, p. 105-115, nov, 2014.

FREITAS, L.C.; SORDI, M.R.L.; MALAVASI, M.M.S.; FREITAS, H.C.L. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Editora Vozes, Petrópolis: RJ, 2017.

HOFFMANN, Jussara M.L. **Avaliação**: mito e desafio-uma perspectiva construtivista. 43. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2008.

MELCHIOR, M. C. **Avaliação pedagógica** – função e necessidade. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2002.

PERRENOUD, P. **Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1999.

TERRASÊCA, Manuela. Autoavaliação, avaliação externa...afinal para que serve a avaliação das escolas? **Cad. Cedes**. Campinas: v. 36, n. 99, p. 155-174, maio-ago, 2016.

VILLAS BOAS, Benigna Maria Freitas. SOARES, Sílvia Lúcia. O lugar da avaliação nos espaços de formação de professores. **Cad. Cedes**. Campinas: v. 36, n. 99, p. 239-254, maio-ago, 2016.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

Rita de Fátima Muniz²

Sheila Maria Muniz³

Wagner Bandeira Andriola⁴

Pathways of educational assessment in Brazil:
from international influences to the implementation of Ideb

Vías de evaluación educativa en Brasil:
de las influencias internacionales a la implementación del Ideb

Resumo:

Esse artigo aborda a trajetória da avaliação educacional no Brasil. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com uma abordagem bibliográfica. Para tanto, embasou-se na legislação vigente e em autores como Andriola (1999,2004), Horta Neto (2007, 2013), Vianna (1989, 2000, 2005), dentre outros. Evidenciou-se que as transformações ocorridas no cenário educacional internacional, especificamente nos Estados Unidos, influenciaram a projeção da avaliação no Brasil, e que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica é difundido como um referencial de qualidade da educação no país.

Palavras-chave: Avaliação Educacional. Cenário Educacional Internacional. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Abstract:

This article addresses the trajectory of educational assessment in Brazil. It is a qualitative research with a bibliographic approach. To this end, it was based on current legislation and authors such as Andriola (1999,2004), Horta Neto (2007, 2013), Vianna (1989, 2000, 2005), among others. It was evident that the transformations that occurred in the international educational scenario, specifically in the United States, influenced the projection of evaluation in Brazil, and that the Basic Education Development Index is disseminated as a benchmark for the quality of education in the country.

Keywords: Educational Assessment. International Educational Scenario. Basic Education Development Index.

Resumen:

Este artículo aborda la trayectoria de la evaluación educativa en Brasil. Es una investigación cualitativa con enfoque bibliográfico. Para ello, se basó en la legislación vigente y en autores como Andriola (1999,2004), Horta Neto (2007, 2013), Vianna (1989, 2000, 2005), entre otros. Se hizo evidente que los cambios ocurridos en el escenario educativo internacional, específicamente en Estados Unidos, influyeron en la proyección de la evaluación en Brasil, y que el Índice de Desarrollo de la Educación Básica se difunde como un referente de la calidad de la educación en el país.

Palabras clave: Evaluación educativa. Escenario educativo internacional. Índice de desarrollo de la educación básica.

1. Esse artigo é um recorte da Tese de Doutorado Otimização da eficiência educacional de unidades escolares: Vivências de avaliação do ensino-aprendizagem com métodos multicritérios (UFC) defendida por Rita de Fátima Muniz em 2020.

2. Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

3. Mestra em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

4. Doutor em Filosofia e Ciências da Educação pela Universidad Complutense de Madrid. Professor Titular da Universidade Federal do Ceará (UFC).

1. INTRODUÇÃO

No cenário educacional brasileiro, vivenciamos um período histórico em que as avaliações externas são consideradas fundamentais para o acompanhamento da educação. Entretanto, pode-se considerar que encará-las com tal finalidade é relativamente recente (VIANNA, 2005), e que as concepções de avaliação adotadas no país possuem um ranço com as transformações vivenciadas na educação em âmbito internacional, especificamente nos EUA. Desse modo, faz-se crucial conhecer como ocorreu esse fenômeno, a fim de que possamos compreendê-lo, bem como nos situar como educadores no decurso histórico em nosso país.

De acordo com Vianna (2005), durante as três décadas iniciais do século XX, a sociedade norte-americana sofreu forte influência dos elementos advindos da industrialização desenvolvidos para o gerenciamento industrial, caracterizado pela sistematização, padronização e eficiência. Esses elementos conjugados passaram a influenciar e a fazer parte do cenário educacional, estimulando o desenvolvimento de metodologias que tinham como base esses requisitos. Sobre a educação brasileira, Vianna (2005, p. 146) assevera: "Aproximadamente quase cem anos depois, a educação brasileira, muitas vezes por influências de agências financiadoras externas, começou a se preocupar com os mesmos problemas ligados diretamente ao processo de gerenciamento das instituições educacionais [...]".

Nos EUA, ocorreram o envelhecimento e a consequente obsolescência de currículos e programas devido às transformações tecnocientíficas que estavam acontecendo à época. Nesse contexto, "[...] a avaliação vai ter um papel importante na crítica para a transformação da escola, de seus currículos e de seus programas, o que ocorreu mais visivelmente em países de primeiro mundo" (VIANNA, 2000, p. 23). Ainda para o autor, esse fenômeno vem acontecendo mais lentamente em países como o Brasil, bem como naqueles países chamados "emergentes".

Contudo, ressalta-se que somente na década de 1960 é que houve destaque internacional na relação entre avaliação e qualidade da educação, sendo os EUA os pioneiros na adoção de tal relação. À época, a sociedade norte-americana estava descontente com seu sistema educacional, uma vez que a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) tomou a frente da hegemonia científica na corrida espacial ao lançar o

Sputnik, em 1957, durante a Guerra Fria. Logo, os EUA passaram a investir milhões em programas educativos com o intuito de retomarem seu lugar de destaque nesse cenário.

Nas palavras de Vianna (2005), centenas de milhões de dólares foram investidos em programas e projetos, porém, ao término, foram alvo de acentuadas críticas, por nem todos se mostrarem relevantes, o que causou a perda de uma cifra acentuada de dólares. Diante dessa situação, foi sendo incorporado o conceito de *accountability*, que significa "responsabilidade educacional", "ser responsável".

Segundo Araújo e Castro (2011), nos EUA tal termo significa "garantir aos cidadãos uma forma de monitorar e controlar os serviços públicos"; "uma obrigação do governo de prestar contas à sociedade sobre os gastos públicos e os serviços que eram ofertados". Logo, no que tange à área educacional, esse processo estaria diretamente relacionado à utilização de estratégias balizadas nos princípios do controle de qualidade e da gestão estratégica.

Horta Neto (2007) pontua que, no ano de 1965, foi realizado pelos americanos o primeiro grande levantamento educacional em larga escala, tendo como propósito averiguar as variações de conhecimentos entre alunos de diferentes níveis de ensino. Essa ação foi resultante da Lei dos Direitos Civis de 1964, que tinha como objetivo resgatar o direito dos negros. Como resultado, o estudo apontou que as principais diferenças existentes entre os discentes eram oriundas de causas socioeconômicas, e não somente de causas intrínsecas ao interior das escolas. A partir dessa ação, os relatórios desse estudo fomentaram e estimularam pesquisas sobre os aspectos que influenciam a qualidade educacional em vários países, inclusive no Brasil.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para uma maior percepção da avaliação nacionalmente, faz-se imprescindível conhecer o que ocorria nos EUA, tido como berço da avaliação educacional, para que se tenha uma compreensão de como esse processo influenciou na educação brasileira. A esse respeito, destacam-se autores como Escudero Escorza (2003), Horta Neto (2007) e Vianna (2000, 2005), por descreverem as transformações ocorridas no cenário educacional

estadunidense e suas contribuições para a projeção da avaliação no cenário internacional.

Assim, a fundamentação teórica desse artigo centrou-se nas concepções desses autores, acrescidas de outros autores que também corroboram relevantes posicionamentos quanto à avaliação educacional no Brasil, tais quais: Andriola (1999,2004), Araújo e Castro (2011), Fischer (2010), Horta Neto (2013), Muniz (2016) dentre outros.

3. METODOLOGIA

A metodologia utilizada no presente artigo foi de natureza bibliográfica. Contou-se com a legislação vigente no país para dar suporte aos apontamentos abordados e com as concepções de autores renomados no campo da Avaliação Educacional.

4. TRAJETÓRIA DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

O Brasil está inserido num quadro panorâmico mundial de desenvolvimento das suas avaliações em larga escala, sendo fomentadas por projetos e organismos internacionais (WERLE, 2010). Em pesquisa referente à retrospectiva da avaliação externa no Brasil, Horta Neto (2007) faz o levantamento de estudos internacionais realizados com o objetivo de comparar os resultados de alunos de distintas nações, dado que eles viriam a servir de modelo para os programas desenvolvidos posteriormente no Brasil. Dentre os programas internacionais, destacam-se: "Programme for International Student Assessment – PISA; Trends in International Mathematics and Science Study – TIMSS (...) e Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS, (...)". (HORTANETO, 2007, p. 5).

O objetivo desses programas era utilizar as avaliações como forma de conhecer a realidade pedagógica de estudantes de diferentes regiões e níveis, analisando os seus resultados em Leitura e em Matemática, mensurando, comparando e tentando obter explicações para tais resultados. Essa experiência inspirou a criação de sistemas nacionais de avaliação da aprendizagem em praticamente todos os países da América Latina; para que essa ação fosse realizada, houve a parceria de agências financiadoras. Referente a essa temática,

Vianna (2000, p. 23) postula: "[...] as grandes agências financiadoras nacionais e internacionais são, em parte, responsáveis pelo desenvolvimento que a avaliação vem tendo [...] com a exigência de trabalhos de pesquisa". Ainda consoante o autor, para a aquisição desses investimentos, era necessário um projeto de avaliação que monitorasse o "custo-benefício" dos altos investimentos financeiros. Essas exigências incentivaram para que as avaliações se tornassem uma ação permanente no processo educacional.

Embora haja ampla difusão dos sistemas de avaliações da aprendizagem educacional no Brasil, esses mecanismos são considerados relativamente recentes, dado o seu percurso histórico. A década de 1980 foi o período em que ocorreram as discussões a esse respeito. Nessa mesma época, foi implementado o Projeto de Educação Básica para o Nordeste brasileiro (Edu Rural), que almejava averiguar o desempenho dos educandos contemplados com o referido projeto.

Por sua vez, a garantia do padrão de qualidade do ensino foi estabelecida pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, como um dos princípios que devem embasar o ensino nacional. Entretanto, havia lacunas nessa lei, uma vez que não esclarecia a forma nem os mecanismos que seriam empregados na obtenção de tal padrão, bem como os reflexos da própria lei como política de Estado.

Em março de 1990, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em parceria com o Banco Mundial (BM), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), realizou a Conferência de Jomtien, na Tailândia, da qual o Brasil também participou. Na oportunidade, o Brasil apresentou um quadro de fragilidades significativas no seu sistema educacional, o que ocasionou diálogos e posições consensuais atinentes à luta pelo direito e satisfação das necessidades mais elementares e básicas de todas as crianças (BRASIL, 1993). A partir de então, o país adotou uma atitude mais concisa e assumiu o compromisso de elaborar o Plano Decenal de Educação para Todos.

Nesse meio-tempo, o Ministério da Educação (MEC) constituiu um Comitê Consultivo e um Grupo Executivo composto por representantes de diversas entidades para a elaboração do Plano Decenal da Educação. Entre 10 e 14 de maio de 1993, realizou-se a Semana Nacional

de Educação para Todos, na qual o governo e as entidades presentes assinaram o Compromisso Nacional de Educação para Todos. Esse documento englobava ações que tinham como escopo atacar os pontos nevrálgicos da educação no país, abordando tópicos essenciais para a recuperação da situação nacional, dentre eles: a profissionalização do magistério, a autonomia da escola e a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental (BRASIL, 1993).

O Plano Decenal fomentou mudanças e ações concretas, o que favoreceu a aprovação, em 1996, da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394/1996. Esse plano, juntamente a aprovação da referida lei, refletia os anseios da sociedade por mudanças e avanços no seu sistema educacional e pela necessidade de se estabelecer mecanismos que sinalizassem uma qualidade educacional. Essa LDBEN incumbiu a União de promover ações de supervisão do desenvolvimento da educação no país e a responsabilizou pelo acompanhamento das instâncias educacionais. No que tange o monitoramento da qualidade da educação ofertada, o inciso I do seu artigo 9º assegurou que a União seria a responsável por elaborar o Plano Nacional de Educação (PNE), em parceria com os estados, os municípios e o Distrito Federal.

A partir de então, coube ao PNE definir as diretrizes destinadas ao financiamento e gestão educacional; as diretrizes para a valorização e formação do magistério, bem como para os demais profissionais da educação; e a meta para cada modalidade de ensino nos próximos dez anos. De acordo com a Unesco (2001), os objetivos do plano eram os seguintes: a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis, a elevação global do nível de escolaridade da população, a democratização da gestão do ensino público e a redução das desigualdades sociais e regionais pertinentes à educação pública.

Com o passar dos anos, o PNE consolidou-se como um importante mecanismo promovedor de mudanças, deixando de ser apenas uma premissa da LDBEN e passando a ser uma exigência de periodicidade decenal, através da Lei n. 10.172/2001, servindo de referência para a elaboração dos planos plurianuais em estados e municípios. Esse acontecimento foi um marco na história da educação brasileira, contribuindo para que o PNE adquirisse o status de um articulador do

Sistema Nacional de Educação, contando com uma previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento (BRASIL, 2014). Nesse cenário, coube aos estados e municípios a incumbência de criar seus próprios planos, balizados nas então cinco prioridades do PNE, a saber:

1. Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos⁵ a todas as crianças de 07 a 14 anos⁶, assegurando seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino;
2. Garantia de ensino fundamental a todos que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram;
3. Ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino;
4. Valorização dos profissionais da educação. Particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores;
5. Desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino [...]. (UNESCO, 2001, p. 27-29).

Nessa linha de atuação, o PNE estabeleceu metas a serem atingidas até 2011, estando estas relacionadas a cada nível e etapa de ensino. Referente ao Ensino Fundamental, foram instituídas 30 metas, ganhando ênfase a de número 26, pertinente à implementação de sistemas de acompanhamento e avaliação, indo ao encontro das premissas da LDBEN. A então meta determinou a necessidade de: "[...] assegurar a elevação progressiva do nível de desempenho dos alunos mediante a implantação, em todos os níveis de ensino, de um programa de monitoramento que utilize os indicadores nacionais e os indicadores dos estados e municípios que venham a ser desenvolvidos" (BRASIL, 2009, p. 156).

A *posteriori*, o PNE foi sofrendo alterações, passando por atualizações. As proposições e concepções da Conferência Nacional de Educação (Conae) de 2010 foram incorporadas para o decênio 2014-2024. Mais uma vez, entrou em cena a busca por padrões de qualidade na educação, bem como de mecanismos de acompanhamento disponíveis para alcançá-los. Nesse ínterim, foram então traçadas 20 metas para o referido decênio, destacando-se a meta 7 do PNE, que consiste em fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; e 5,2 no ensino médio (BRASIL, 2014).

5. A Lei n. 11.274/2006 altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade.

6. Mediante a aprovação da Lei n. 12.796/2013, a educação básica é obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade.

Todavia, o país ainda não conseguiu atingir as metas projetadas nessas três etapas de ensino, conforme ilustrado na tabela a seguir.

Tabela 1 – Resultados obtidos no Brasil no Ideb de 2005 a 2019 e Metas projetadas de 2019 a 2020

Anos iniciais do Ensino Fundamental										
IDEB Observado									Metas	
2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2019	2021	
3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	5.8	5.9	5.7	6.0	
Anos finais do Ensino Fundamental										
IDEB Observado									Metas	
2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2019	2021	
3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	4.5	4.7	4.9	5.2	5.5	
Ensino Médio										
IDEB Observado									Metas	
2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2019	2021	
3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.7	3.8	4.2	5.0	5.2	

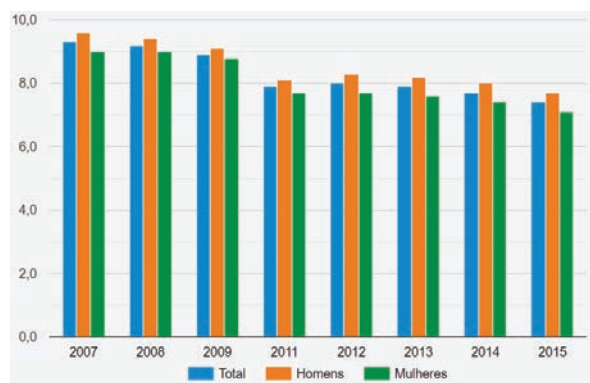
Fonte: Adaptada do Portal do Inep (2020)

Por intermédio da análise da Tabela 1, verifica-se que o país conseguiu superar as metas projetadas para a edição do Ideb de 2019 apenas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na edição do referido ano, essa etapa de ensino obteve uma proficiência de 5,9, superando, portanto, a meta projetada que foi de 5,7. Por seu turno, tal conquista não foi alcançada nos anos finais do Ensino Fundamental, tampouco no Ensino Médio.

Nesse ínterim, a qualidade da educação passou a ser evidenciada prioritariamente por meio do Ideb. Ele então passou a ser considerado como um referencial. Portanto, atingir bons índices ou superar as metas estipuladas constitui-se num dos principais focos dos gestores em âmbito nacional, estadual e municipal. Os dirigentes escolares com os docentes e a própria sociedade de maneira geral, empenham-se para elevar esses índices.

Por outro lado, não há como buscar essa tão almejada qualidade sem considerar a busca constante pelo combate ao analfabetismo. A esse respeito, políticas públicas vêm conseguindo avanços consideráveis, entretanto a erradicação do analfabetismo no Brasil representa um desafio secular, pois ainda é consideravelmente alto na primeira quinzena deste século, conforme expresso no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais de idade no Brasil – 2007/2015.



Fonte: IBGE (2020).

Conforme se evidencia no gráfico 1, os índices de analfabetismo⁷ no país diminuíram consideravelmente. Em se tratando das pessoas de 10 anos ou mais de idade, passou de um percentual de 9,3 em 2007 para um de 7,4 em 2015. Trata-se de uma queda bastante expressiva e presente na população de ambos os sexos.

Cumpr-se aclarar, por oportuno, que, embora se evidencie queda nos índices de analfabetismo IBGE (2020), é alarmante que no país ainda existam crianças e jovens que, por algum motivo, não frequentem a escola ou, quando o fazem, não tenham adquirido as habilidades leitoras, figurando, pois, como analfabetos. Ademais, convém ressaltar que tão alarmante quanto o analfabetismo é a concentração de analfabetismo funcional⁸, ou seja, de pessoas que frequentaram a escola por três anos em média ou que não conseguiram avançar além das séries iniciais.

Sob esse prisma, faz-se urgente concentrar esforços para além de erradicar o analfabetismo, reduzir o analfabetismo funcional. Nas duas situações, as pessoas ficam impossibilitadas de exercerem plenamente sua cidadania, visto que se faz necessário apropriar-se das operações matemáticas, saber ler, escrever, posicionar-se com criticidade, entre outros atributos, para usufruir com igualdade dos bens culturais e econômicos da sociedade contemporânea.

7. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2015) considera analfabeta a pessoa que declara não saber ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhece; aquela que aprendeu a ler e escrever, mas esqueceu; e a que apenas assina o nome.

8. Segundo a definição da Unesco (2001), funcionalmente alfabetizada é a pessoa que pode participar de todas as atividades em que a alfabetização é necessária para o funcionamento efetivo do seu grupo e comunidade e também para lhe permitir continuar a utilizar a leitura, a escrita e o cálculo para seu próprio desenvolvimento e da comunidade.

Nessa direção, passos consideráveis já foram dados, como a adoção do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) no ano de 2012. Ele é um compromisso formal assumido pelos governos federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal, para assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

Quanto à erradicação do analfabetismo no país, como acima aventado, ainda não se conseguiu extingui-lo. Contudo, há de se convir que passos consideráveis já foram dados no sentido de combatê-lo. No momento atual, dentre as ações mais relevantes, destaca-se o acompanhamento da educação mediante aplicações de forma censitária de avaliações em larga escala em todo o território nacional, estratégia que busca fomentar uma educação acessível e "de qualidade".

Nacionalmente, adota-se o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), realizado desde 1990, cujo objetivo principal é avaliar a educação básica brasileira, aspirando, com isso, contribuir para a melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso à escola. Procura ainda oferecer dados e indicadores que proporcionem maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados. Uma de suas avaliações externas em larga escala é a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), denominada Prova Brasil, implementada desde 2005. Refere-se a uma avaliação censitária destinada aos alunos dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o propósito de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. No entanto, para participar, é necessário que essas instituições possuam, no mínimo, 20⁹ discentes matriculados nas séries avaliadas.

Essa avaliação, por sua vez, é realizada por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), idealizador do Ideb. Esse índice se apropria de dados como a média de proficiência nos exames aplicados, em que são aferidas as habilidades em Língua Portuguesa e Matemática e as taxas de aprovação registradas no Censo Escolar. Assim, além de estabelecer metas para a melhoria do ensino, também mede a qualidade do aprendizado nacional.

Convém aclarar que o termo "qualidade" é um tanto relativo, pois, conforme ressaltaram Muniz (2016) e Muniz (2018), o que representa qualidade para uma dada sociedade não necessariamente mantém esse status se transposto a outra realidade ou período histórico; ou, consoante os Indicadores da qualidade na educação (UNICEF, 2004, p. 4): "Qualidade é um conceito dinâmico, reconstruído constantemente. Cada escola tem autonomia para refletir, propor e agir na busca da qualidade da educação". No Brasil, a qualidade da educação reporta-se a bons índices no Ideb.

Faz-se mister considerar que essa ideia de qualidade em educação é uma exigência da sociedade atual, sociedade essa com uma conscientização maior quanto a seus direitos (ANDRIOLA, 1999; ANDRIOLA, W.; ANDRIOLA, C., 2009). Arelada a essa conscientização, há também a necessidade/obrigação do Estado em prestar contas à sociedade dos investimentos feitos na área da educação.

Tal atribuição é ressaltada no segundo capítulo do Decreto n. 6.094/2007 – Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação¹⁰ –, que, em seu Artigo 3º, apostila: "A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no Ideb, calculado e divulgado periodicamente pelo Inep [...]". O Ideb é, portanto, um: "[...] indicador objetivo para a verificação do cumprimento das metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso 'Todos pela Educação', eixo do Plano de Desenvolvimento da Educação, do Ministério da Educação, que trata da educação básica" (PORTAL DO INEP, 2016, s.p.).

No tocante ao referido índice, o atual PNE 2014-2024 ressalta que ele foi erigido "[...] à condição de centro da avaliação, tanto no caput do artigo 11, como na Meta 7, em que a média do índice se transformou na meta de avaliação da qualidade" (BRASIL, 2014, p. 22). Diante disso, o PNE 2014-2024 estabelece como a Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem.

No ano de 2021, ano que antecede o bicentenário da independência política do Brasil, pretende-se atingir um Ideb igual a 6,0 na primeira fase do Ensino Fundamental. Essa nota representa a média dos países da Organização

9. Para a aplicação da Prova Brasil no ano de 2017, estabeleceu-se um mínimo de 10 alunos por sala.

10. Segundo o artigo 1º do Decreto n. 6.094/2007: "O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é a conjugação dos esforços da União, estados, Distrito Federal e municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica".

para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Conforme a nota técnica divulgada pelo Inep (2016), a compatibilização dos níveis de desempenho adotados pelo Pisa com a escala do Saeb consiste em identificar notas da escala do Saeb que correspondam a um determinado desempenho no Pisa, e vice-versa. Portanto, para que o Brasil atinja o patamar educacional dos países da OCDE, espera-se que cada instância evolua de modo a contribuir, em conjunto, para a obtenção desses índices.

Uma das estratégias utilizadas para atingir a Meta 7 do PNE 2014-2024 (Lei n. 13.005/2014), que consiste na melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem e, por conseguinte, na elevação das médias nacionais para o Ideb, é a estratégia 11, que se constitui em melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações da aprendizagem no Pisa, tomado como instrumento externo de referência internacionalmente reconhecido de acordo com as seguintes projeções:

Tabela 2 – Projeções para o Pisa

Pisa	2015	2018	2021
Média dos resultados em Matemática, Leitura e Ciências	438	455	473

Fonte: Brasil (2014).

De acordo com Brasil (2016), o estudo proposto pelo Pisa distingue-se das demais avaliações que o país realiza por permitir aferir conhecimentos e habilidades dos estudantes de 15 anos em Leitura, Matemática e Ciências, contrastando com resultados do desempenho de alunos dos países membros da OCDE, além de 35 países/economias parceiras. Esses dados são utilizados como referências por retratarem a educação em âmbito internacional. "O Pisa tornou-se uma importante referência de avaliação educacional em larga escala no contexto mundial" (BRASIL, 2016, p. 19). Contudo, nas últimas avaliações do Pisa, os dados relatam uma situação alarmante: O país ficou entre os de piores resultados. Em entrevista à revista Época em dezembro de 2016, Mendonça Filho, então Ministro da Educação, referiu-se ao desempenho do Brasil no Pisa como: "[...] a prova de fracasso retumbante e inaceitável de nossa educação".

Nesse ínterim, há que se rever o modo como as sistemáticas de avaliação vêm sendo implementadas no país. Pesquisas como a de Fischer (2010), Horta Neto (2013), Muniz (2016), dentre outras, ressaltam que a busca

por bons índices em avaliações externas pode levar a uma constrição do currículo, adaptando-os ao que será cobrado nas avaliações. Instituições escolares podem, por exemplo, centrarem-se demasiadamente nos descritores da Prova Brasil e, com isso, ignorarem as demais competências que devem ser exploradas, dentre elas oralidade, argumentação, criticidade, ortografia e outras.

Os descritores da Prova Brasil, por sua vez, são bem pontuais, referem-se a competências e habilidades específicas. Embora bastante abrangentes, pois consideram os conhecimentos em Língua Portuguesa e Matemática que são indispensáveis ao ano/série de estudo, eles não contemplam habilidades – como o posicionamento crítico – tidas como fundamentais para um pleno exercício da cidadania. O Pisa, por outro lado, cobra em Língua Portuguesa essas competências e as considera essenciais para a vida em sociedade. Sobre essa temática, Brasil (2016, p. 254) pondera:

A Matriz de Referência do Saeb-Prova Brasil não apresenta descritores com a finalidade de avaliar o posicionamento crítico dos estudantes. [...] o alcance nacional dessa avaliação e o fato de que os exames de avaliação da educação básica, no Brasil, com frequência, são tomados como referência do que deve ser ensinado e de como deve ser ensinado, a inexistência de descritores em torno dos processos de refletir e avaliar pode sugerir uma prática escolar da leitura desvinculada do desenvolvimento da cidadania e do senso crítico.

Essa situação é preocupante, haja vista que a escola não pode se eximir de suas responsabilidades quanto à formação dos sujeitos em suas várias vertentes, não apenas a acadêmica. Assim, urge que se pensem nessas avaliações com maior cautela, ou seja, há que se refletir nas escolas como elas devem ser trabalhadas, e não apenas adotá-las como único norte ao fazer pedagógico, caso contrário os discentes continuarão a perder oportunidades de desenvolver sua cidadania e criticidade no ambiente escolar. Tais habilidades, além de indispensáveis à vida no âmbito social, são também aferidas no Pisa.

Outrossim, o Pisa traz informações que são cruciais para repensar o atual cenário educacional, evidenciando que não é suficiente apenas aumentar os recursos financeiros destinados à educação se não houver políticas públicas mais significativas.

Outro fator que merece destaque é a valorização

docente. Nos países que obtiveram os melhores índices no Pisa, a carreira docente é bem almejada. No Brasil, os salários desses profissionais são inferiores se comparados aos de outros profissionais com o mesmo período de formação. Com isso, essa profissão passa a ser pouco reconhecida.

Assim, para além da necessidade de se pensar políticas públicas relacionadas à valorização do magistério, ou ao aumento do investimento financeiro por estudante, urge-se repensar a maneira como o Ideb vem sendo trabalhado nas instituições escolares. Pesquisas já evidenciaram que a busca por boas proficiências em avaliações externas, como a Prova Brasil, que serve para subsidiar esse índice, pode levar a uma constrição ou mesmo direcionamento do currículo ao que será cobrado nessas avaliações (FISCHER, 2010; HORTA NETO, 2013; MUNIZ, 2016).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É crucial que os educadores conheçam a trajetória da avaliação educacional no país. Esse conhecimento é preponderante para que os profissionais da educação possam situar-se nesse cenário e em decorrência, posicionarem-se de forma mais crítica. As avaliações externas, por exemplo, já fazem parte da realidade das escolas, portanto, urge-se cautela e senso crítico quanto ao trabalho a ser desenvolvido em prol das aprendizagens dos educandos.

Nessa perspectiva, a busca constante por qualidade e por superação de índices e metas está constituindo-se numa das principais atribuições da escola. Decerto, “[...] o objetivo mais ambicioso de um processo de avaliação educacional consiste, primordialmente, em alcançar a qualidade, isto é, buscar a melhora ou o aperfeiçoamento do objeto de estudo” (ANDRIOLA, W.; ANDRIOLA, C., 2009, p. 156). Entretanto, vivencia-se nas instituições escolares uma verdadeira corrida para alcançar índices desejáveis nas avaliações em âmbito nacional, estadual e até mesmo municipal, o que pode vir a desvirtuar esse processo, levando essas instâncias a se centrarem demasiadamente nos resultados almejados.

Em decorrência de tal ação, embora consiga melhorar esses índices, parte significativa da formação dos educandos pode vir a ser comprometida, visto que habilidades como oralidade, criatividade, argumentação e criticidade, por exemplo, não são aferidas nessas avaliações. Ademais, o Pisa, que cobra tais competências, dentre outras, mostrou que precisa dedicar uma atenção maior à formação dos discentes nesses quesitos, por serem competências indispensáveis para um pleno exercício da cidadania e essenciais para o desenvolvimento humano como um todo.

Portanto, mudanças de atitudes fazem-se urgentes para que aumentos nos resultados das avaliações externas e acréscimos em índices como o Ideb de fato representem crescimentos significativos na aprendizagem e formação cidadã das crianças e jovens no país.

REFERÊNCIAS

ANDRIOLA, W. B. Evaluación: la vía para la calidad educativa. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 25, p. 355-368, 1999.

ANDRIOLA, W. B.; ANDRIOLA, C. G. Avaliação da qualidade educacional da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal do Ceará (UFC). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 153-168, 2009.

ARAÚJO, S.; CASTRO, A. M. D. A. Gestão educativa gerencial: superação do modelo burocrático? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 81-106, 2011.

BRASIL. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2008**. Brasília, DF: Inep, 2009.

BRASIL. **Brasil no Pisa 2015**: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros. São Paulo: Santillana, 2016.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Portal Inep**. Brasília, DF: MEC, 2019b. Disponível em: <http://provabrazilinep.gov.br/web/guest/educacao-basica>. Acesso em: 2 set. 2019.

BRASIL. Portal do MEC. **Prova Brasil**: apresentação. Brasília, DF: MEC, 2019a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 2 out. 2019.

FISCHER, B. T. D. Avaliação da aprendizagem: a obsessão pelo resultado pode obscurecer a importância do processo. In: WERLE, F. O. C. (org.). **Avaliação em larga escala**: foco na escola. Brasília, DF: Liber, 2010. p. 37-49.

HORTA NETO, J. L. **As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais**: uma análise comparada entre a União e os estados de Minas Gerais e São Paulo. 2013. 358 f. Tese (Doutorado em Política Social) – Programa de Pós-Graduação em Política Social, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013.

HORTA NETO, J. L. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o Saeb de 2005. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madrid, v. 5, n. 42, p. 1-14, 2007.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**: síntese de indicadores 2013. 2. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Brasil em síntese. Disponível em: <https://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-10-anos-ou-mais.html>. Acesso em: 02 dez. 2020.

MUNIZ, R. F. **Os efeitos de uma sistemática de avaliação municipal na aprendizagem de alunos de 2º ano dos anos iniciais em escolas do município de Jijoca de Jericoacoara (CE)**. 2016. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

MUNIZ, S. M. **Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual**: a experiência de professores do Ensino Fundamental em Jijoca de Jericoacoara-CE. 2018. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

PINTO, J. M. R. et al. Um olhar sobre os indicadores de analfabetismo no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 81, n. 199, p. 511-524, 2000.

UNESCO. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Unesco, 2001.

UNICEF. **Indicadores da qualidade na educação**. Pnud e Inep-MEC. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

VIANNA, H. M. **Avaliação educacional**: teoria, planejamento, modelos. São Paulo: Ibrasa, 2000.

VIANNA, H. M. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília, DF: Liber, 2005.

VIANNA, H. M. **Introdução à avaliação educacional**. São Paulo: Ibrasa, 1989.



AVALIAÇÃO FORMATIVA DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID 19 NA REGIONAL 15: reflexões sobre a perspectiva de alguns sujeitos envolvidos

Diva Lima¹

Alex Pereira Sales²

Edigleuma do Socorro Barbosa Amador Silva³

Maria Jeane de Noronha⁴

***Formative assessment of learning in the context of the covid 19
Pandemic in regional 15: reflections on the perspective of some subjects involved***

***Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto de la
Pandemia del covid 19 en la regional 15:
reflexiones sobre la perspectiva de algunos sujetos involucrados^a***

Resumo:

Este artigo trata sobre a avaliação formativa da aprendizagem em tempos de pandemia da Covid 19 na CREDE 15. O estudo buscou responder à seguinte pergunta: como a avaliação tem sido realizada pelos professores no período de estudos remotos, levando em conta a função formativa da avaliação da aprendizagem? A metodologia empregada foi a pesquisa exploratória de abordagem qualitativa. O objetivo geral da pesquisa é refletir sobre a avaliação formativa da aprendizagem, considerando os desafios e possibilidades de sua realização no contexto do estudo remoto que se estabeleceu em virtude da pandemia de Covid 19. Os objetivos específicos são: analisar o conceito de avaliação como componente do ato pedagógico interligado à avaliação formativa da aprendizagem; elencar desafios e possibilidades da avaliação formativa da aprendizagem, em tempo de pandemia, segundo a concepção de professores lotados em escolas da CREDE 15. O referencial teórico ficou organizado com base nos estudos de Luckesi (1988, 2005, 2011), Romão (1999), Freitas (2009), Greco (2013) e Lima D. (2015). O estudo nos mostrou que apensar dos desafios existentes à realização da avaliação formativa tanto antes quanto durante a pandemia, os professores demonstram interesse por realizar esse processo e têm lançado mão de várias formas de realização da avaliação da aprendizagem, incluindo o aluno nesse processo, no intuito de promover as aprendizagens e reconhecem que a avaliação formativa é importante pois possibilita a inclusão, a aprendizagem efetiva para os alunos e melhora a sua prática docente.

Palavras-chave: Aluno. Professor. Aprendizagem. Avaliação Formativa. Ensino Remoto.

Abstract:

This article is about learning formative evaluation in pandemic times by Covid 19 at CREDE 15. The study aimed to answer the following question: how has the evaluation been done by teachers in remote period studies, considering the formative function of learning evaluation? The methodology used was exploratory research with a qualitative approach. The general research goal is to reflect about formative learning evaluation, considering the challenges and possibilities of its realization in the context of the remote study that was established during the Covid pandemic 19. The specific goals are: to analyze the evaluation concept as a pedagogical act component linked to the formative learning evaluation; list challenges and possibilities of formative learning evaluation, in a time of pandemic, according to the teachers conceptions that work in CREDE 15. The bibliographic reference was organized based on studies by Luckesi (1988, 2005, 2011), Romão (1999), Freitas

1. Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Assessora Técnica na Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 15 – da Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC).

2. Graduação em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Ceará (2014). Secretário executivo de gestão governamental da Prefeitura Municipal de Tauá e professor efetivo de língua portuguesa na Secretaria da Educação Básica do Ceará.

3. Especialização em Língua Portuguesa e Arte-Educação pela Universidade Regional do Cariri. Professora de Língua Portuguesa na Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará.

4. Coordenadora da 15ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação da Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC). Especialização em Língua Portuguesa e Arte e Educação pela Universidade Regional do Cariri.

(2009), Greco (2013) and Lima D. (2015). The study showed us that despite existing challenges to conduct formative evaluation before and during the pandemic, teachers show an interest in carrying out this process and have used many ways to implement learning evaluation, including students in this process to promote learning. Teachers recognize that formative evaluation is important because it enables inclusion, effective learning for students and still improves their teaching practice.

Keywords: Student. Teacher. Learning. Formative Evaluation

Resumen:

El presente artículo trata sobre la evaluación formativa de los aprendizajes en tiempos de la pandemia del Covid 19 en el CREDE 15. El estudio buscó dar respuesta a la siguiente interrogante: ¿cómo se ha llevado a cabo la evaluación por parte de los docentes en el periodo de estudios a distancia, teniendo en cuenta los aspectos formativos? función de la evaluación del aprendizaje? La metodología utilizada fue la investigación exploratoria con enfoque cualitativo. La investigación tiene como objetivo general reflexionar sobre la evaluación formativa de los aprendizajes, considerando los desafíos y posibilidades de su realización en el contexto del estudio a distancia que se instauró a raíz de la pandemia del Covid 19. Los objetivos específicos son: analizar el concepto de la evaluación como componente del acto pedagógico vinculado a la evaluación formativa de los aprendizajes; enumerar desafíos y posibilidades de la evaluación formativa de los aprendizajes, en tiempo de pandemia, según la concepción de los docentes que actúan en las escuelas CREDE 15. El referencial teórico fue organizado con base en los estudios de Luckesi (1988, 2005, 2011), Romão (1999), Freitas (2009), Greco (2013) y Lima D. (2015). El estudio nos mostró que a pesar de los desafíos existentes para realizar la evaluación formativa tanto antes como durante la pandemia, los docentes muestran interés en realizar este proceso y han utilizado diversas formas de realizar la evaluación del aprendizaje, incluyendo al estudiante en este proceso, en la con el objetivo de promover el aprendizaje y reconocer que la evaluación formativa es importante porque permite la inclusión, el aprendizaje efectivo de los estudiantes y mejora su práctica docente.

Palabras clave: Estudiante. Profesor. Aprendiendo. Evaluación Formativa. Enseñanza remota.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo trata da avaliação da aprendizagem em sua dimensão ou função formativa, considerando o cenário da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 15, no cenário da pandemia de Covid 19, em que as atividades educativas passaram a ser realizadas de modo remoto, em virtude da necessidade de isolamento social.

O estudo foi desenvolvido considerando o recorte temporal dos meses de abril a junho de 2020, período em que as escolas estiveram realizando o ensino remoto e buscando manter a aprendizagem dos alunos em contínuo avanço. Assim, diante deste panorama de constantes desafios e incertezas provocadas pela pandemia, esse estudo foi mobilizado e desenvolvido na busca de responder ao seguinte problema: como a avaliação tem sido realizada pelos professores no período de estudos remotos, levando em conta a função formativa da avaliação da aprendizagem?

Tendo sido delineado o problema, os objetivos elencados para essa investigação ficaram assim estabelecidos, objetivo geral: refletir sobre a avaliação formativa da aprendizagem, considerando os desafios e

possibilidades de sua realização no contexto do estudo remoto que se estabeleceu em virtude da pandemia de Covid 19 e objetivos específicos: analisar o conceito de avaliação como componente do ato pedagógico interligado à avaliação formativa da aprendizagem; elencar desafios e possibilidades da avaliação formativa da aprendizagem em tempo de pandemia segundo a concepção de alguns sujeitos envolvidos.

Para a realização do estudo, utilizamos como método a pesquisa exploratória com abordagem qualitativa e, assim, foi organizada uma análise literária e realizada a aplicação de um questionário a professores lotados em escolas da Regional 15, cujos dados foram analisados com base no referencial teórico através do exercício de reflexão interpretativa.

O artigo está estruturado em quatro seções. A primeira consiste numa abordagem sobre a avaliação no contexto escolar e sua importância partindo do pressuposto de avaliação como componente do ato pedagógico. A segunda seção aborda sobre a função formativa da avaliação da aprendizagem, apontando as suas principais características e possibilidades. A terceira seção explicita o caminho metodológico percorrido, bem como traz os resultados do estudo e suas respectivas

discussões. A quarta e última seção, traz as considerações finais sobre esse estudo que podemos resumir com a constatação de que mesmo em meio a inúmeros desafios, os professores estão abertos a realizar a avaliação de forma cada vez mais formativa, interessados nesse tema, têm utilizado várias formas de realização da avaliação da aprendizagem e destacam que a avaliação formativa é importante tanto para a formação do aluno, quanto para a melhoria de sua prática docente.

Vale registrar que a relevância desse estudo se insere nas contribuições que pode trazer para esse campo de investigação, no intuito de ampliar o debate sobre a avaliação formativa da aprendizagem que se tornou, além de necessária, urgente no contexto da pandemia e dos estudos remotos.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. A avaliação: conceito, funções e importância para a escola

O processo de avaliação é constituinte da atuação do ser humano. Em todas as ações que realizam em sua atuação social vivenciam um exercício avaliativo a respeito dos desafios, dos erros, dos acertos, dos avanços e das perspectivas para melhorar. Assim, de modo geral, a avaliação mobiliza o ser humano para continuar agindo, construindo, participando do mundo e fazendo a história. Nessa concepção, se estabelece um sentido qualitativo para o processo de avaliação educacional, sobretudo no nível da avaliação da aprendizagem (LIMA D, 2015).

Lançamos o olhar crítico e reflexivo sobre a avaliação da aprendizagem realizada na escola em tempos da pandemia da Covid 19, entendendo que é um cenário desafiador que trouxe a necessidade de reestruturação das formas de atuar na gestão, no ensino e na aprendizagem, trazendo à tona discussões antigas a respeito de mudanças necessárias à atuação da escola, mas que estiveram mais no âmbito das ideias do que propriamente no âmbito das práticas efetivas direcionadas a uma educação escolar mais inclusiva, equitativa e progressista.

Consideramos que avaliação da aprendizagem é a ação pedagógica das mais necessárias para que a escola

consiga realizar, de forma exitosa, a sua função social. Sobretudo, para as relações pedagógicas que se estabelecem em sala de aula, a avaliação é elemento primordial. Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico não pode, em nenhuma hipótese, se eximir da discussão sobre avaliação da aprendizagem, é preciso incluir nesse debate tão necessário todos os seus condicionantes, contradições, fragilidades, desafios, possibilidades e conflitos. No entendimento de Hoffman (1998, p. 17)

A avaliação é essencial à educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação "[...] Um professor que não avalia constantemente a ação educativa, no sentido indagativo, investigativo, do termo, instala sua docência em verdades absolutas, pré-moldadas e terminais."

A avaliação da aprendizagem deve ser entendida pelos gestores escolares, professores, bem como por alunos e pais como um elemento fundamental para a reflexão sobre a instituição escolar, sobre a proposta pedagógica, sobre a gestão e a práxis que se dá no trabalho pedagógico. A escola tem seus objetivos, sua missão e esses estão atrelados aos objetivos educacionais do país e a avaliação que se processa no contexto da sala de aula é crucial de avaliação. A este respeito, Horta Neto (2010, p.98) assevera:

[...] a escola se encontra integrada a uma política educacional, Dalben (2003), reforçando a importância da responsabilização, afirma que é fundamental que os diferentes níveis do sistema educacional (governo, instituições, professores, comunidade escolar) sejam responsabilizados em relação aos resultados obtidos. Ao mesmo tempo, sugere que os professores se debrucem sobre os resultados das avaliações para também exigir a implementação de novas políticas de gestão do sistema (HORTA NETO, 2010, p.98).

O processo de avaliação que tem como objetivo analisar a atuação de qualquer instituição está sempre impregnado da concepção de mundo que seus idealizadores e executores possuem, o modo como se avalia denota o modo como se ensina, como se compreende o processo de ensino e aprendizagem e como se entende a educação e sua função social. Luckesi (2011) define o conceito de avaliação operacional que nos ajuda nessa reflexão. Afirma que a avaliação escolar na ótica da avaliação operacional serve ao sucesso da ação planejada e construída de forma eficiente e acrescenta que para o gestor de uma ação interessa o resultado mais satisfatório possível que esteja

em acordo com o que foi planejado. Destaca, ainda, que a avaliação no sentido operacional não constrói o projeto político pedagógico da escola, mas o pressupõe e está a serviço dele. Desse modo, cada conceito de avaliação é, também, no fundo, fruto de uma concepção acerca da educação.

Na verdade, a educação necessita ser realizada e considerada mediante a perspectiva de sua não neutralidade. As metodologias, os currículos, a avaliação, o planejamento, a gestão, a prática docente como um todo, enfim, a escola denota suas concepções de homem, de sociedade e de educação no modo como se dá a gestão do trabalho pedagógico (ROMÃO, 2013). Nessa mesma linha de pensamento, Freitag (1986), afirma que no processo de avaliação de atividades educativas, os paradigmas positivista e o dialético disputam espaço, valendo ressaltar que há uma forte presença do paradigma positivista até hoje. O paradigma positivista pressupõe a sociedade como um grande organismo onde os fatos ocorrem naturalmente, seguindo uma lógica de encadeamento. Esse paradigma precisa ser superado por gestores, professores e até alunos e pais, pois nele estão concepções sobre educação, ensino, aprendizagem e avaliação que levam a práticas excludentes e ultrapassadas.

Segundo Freitas et. al. (2009, p. 17), "Deve-se levar em conta que a avaliação não incorpora apenas objetivos escolares, das matérias ensinadas, mas também objetivos ligados à função social da escola no mundo atual, os quais são incorporados na organização do trabalho pedagógico global da escola". É bem verdade que são perceptíveis alguns avanços e melhorias no tocante à avaliação da aprendizagem em relação ao que se fazia há algumas décadas em que a avaliação da aprendizagem não passava de verificação, exame, classificação e servia como mecanismo de punição e exclusão. Há ainda muitos resquícios desses pensamentos e práticas em nossas salas de aula. É necessário avançar para concepções e práticas cada vez mais firmadas no paradigma dialético sobre a educação e a sociedade, avançando no sentido da avaliação formativa.

Na perspectiva de Lukesi (1998, p. 180), "O ato de avaliar, por sua constituição mesma, não se destina a um julgamento "definitivo" sobre alguma coisa, pessoa, ou situação, pois que não é um ato seletivo. A avaliação se destina ao diagnóstico e, por isso mesmo, à inclusão; destina-se à melhoria de um ciclo de vida." Nesse

sentido, não se esgota na escolha de instrumentos variados, mas no processo de reflexão, regulação sobre a aprendizagem dos alunos que visa sempre a melhora aprendizagem. O processo de avaliação se liga, diretamente, a uma perspectiva de efetiva mudança, as ações contrárias a isso, consistem em ações parciais, que levam em consideração apenas etapas do processo e, portanto, não vislumbram as mudanças qualitativas. Assim, a avaliação deve ser encarada pelo professor e pelo gestor como um processo indissociável de sua aprendizagem enquanto educadores. Ela serve para que eles aprendam a melhorar sua práxis, sua relação com seus alunos, com a escola e consigo mesmos no momento em que se sentem seguros na busca das melhorias e sabem do seu compromisso social.

É preciso avançar para práticas inclusivas de avaliação e para a realização de sua função formativa que enriquecem o processo e gera aprendizado tanto para professores, quanto para alunos, pois a aviação formativa fortalece a relação pedagógica entre esses dois atores principais dos processos de ensino e aprendizagem. Aprender mais sobre avaliação formativa e melhorar, continuamente, as práticas exige estudo e coragem para se encaminhar para novas possibilidades que rompem com as práticas tradicionais de avaliação que já não cabem mais nesse tempo. Como bem nos esclareceu Freire (1996) ensinar exige apreensão da realidade, bom senso, convicção de que é possível a mudança, exige curiosidade, disponibilidade ao diálogo e querer bem aos educandos.

2.2. A função formativa da avaliação: características e possibilidades

O contexto da pandemia da Covid 19 fez com que a avaliação formativa que sempre foi importante se tornasse urgente no processo pedagógico. Assim, podemos afirmar que precisamos avançar no tocante à compreensão e a inserção efetiva de práticas da avaliação formativa no contexto escolar, mais precisamente da sala de aula.

A Secretaria da Educação do Estado do Ceará - SEDUC-CE vem, nos últimos anos desta década, colocando a avaliação formativa atrelada à avaliação diagnóstica em debate, propondo formação aos professores nessa perspectiva e impulsionando através de seus projetos e programas práticas avaliativas mais inclusivas. Isso se denota, por exemplo, pelo amplo debate que tem ocorrido sobre os resultados das avaliações externas e

como esses devem estar relacionados à avaliação interna através da intervenção pedagógica e de um processo de ensino menos massivo e cada vez mais permeado pela equidade.

O debate gerado pela SEDUC-CE sobre a avaliação aponta para o entendimento expressado por Lima D. (2015) quando ressalta a importância dos agentes educacionais (gestores e professores) se apropriem do contexto de produção das avaliações externas em larga escala e percebam que, para empregar os seus resultados numa situação específica de uma escola, outros fatores do contexto escolar devem ser considerados a fim de que a própria escola enquanto instituição possa olhar para si, para suas fragilidades, seus potenciais e construir de forma coletiva e consciente os possíveis caminhos que pode trilhar em busca de ofertar uma educação que sirva, primeiramente, aos sujeitos que ali se encontram, sendo, então, possível a equidade tão necessária para a aprendizagem de todos os alunos.

Em 2020, chegamos em toda a rede estadual a um patamar mais maduro no tocante às relações entre avaliação externa e interna, ajustando o foco para a avaliação formativa no sentido de estar sempre ligada à avaliação diagnóstica e ambas, intimamente, relacionadas ao currículo e ao Projeto Político Pedagógico da escola.

Conforme Luckesi (2005), a avaliação é diferente da verificação, pois envolve um ato que ultrapassa a obtenção de configuração do objeto, exigindo a decisão do que fazer com ele. Assim, ressalta que a verificação é uma ação que "congela" o objeto e a avaliação, diferentemente, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação. Essa dinamicidade das reflexões, a sua constância e a busca por fazer o aluno evoluir em seu aprendizado é o que, em linhas gerais, caracteriza a avaliação formativa. Assim, pensar em avaliação formativa é pensar em boas práticas curriculares e de diagnósticos da aprendizagem dos alunos para que sejam possíveis as regulações necessárias à evolução da aprendizagem de cada estudante. A vontade institucional (individual e coletiva) de gestores e professores de que todos os alunos aprendem é que alimenta as ações exitosas voltadas à avaliação formativa.

Conforme o pensamento de Perrenoud, (1993, p.180)

Toda avaliação formativa parte de uma aposta muito otimista, a de que o aluno quer aprender e tem vontade que o ajudem, por outras palavras, a de que o aluno está disposto a revelar as suas dúvidas, as suas lacunas e as suas dificuldades de compreensão das tarefas (PERRENOUD, 1993, p. 180).

O autor aponta um fator importante que perpassa a avaliação formativa, pois é necessário otimismo em relação ao aluno e a sua capacidade e vontade de aprender e, partindo disso, a escola, os professores e tudo quanto se realiza na escola visa estimular os alunos, apoiá-los e impulsioná-los a aprender, continuamente, atuando como sujeitos ativos do seu processo de aprendizagem.

Reforçando esse pensamento, concordamos que

Toda avaliação formativa parte igualmente da convicção, baseada em evidências de pesquisas, de que a intervenção planejada dos professores pode criar um ambiente de aprendizagem que possibilita o engajamento do aluno, necessário a uma real aprendizagem (GRECO, 2013).

A avaliação formativa envolve, então, o aspecto do desejo e do empenho da escola para que todos os alunos aprendam, numa prática sempre esperançosa e otimista, mas, igualmente, envolve conhecimento científico e técnico sobre avaliação formativa e de planejamento contínuo que respalde a intencionalidade pedagógica das ações.

No entendimento de Luckesi (2011), a avaliação deve ser encarada como um componente do ato pedagógico, fundamental para a toma de decisão que vise fazer avançar a aprendizagem de todos os alunos. Desse modo, a avaliação da aprendizagem deve permear todo o processo escolar e, assim, funcionar como mola propulsora de importantes decisões, cada vez mais acertadas com o intuito de criar as condições que possibilitem a aprendizagem e que inclua o aluno como um dos agentes reguladores do seu ato de aprender. Na avaliação formativa, tanto alunos, quanto professores são transformados pela ação que realizam e os dois têm seus papéis ampliados e ressignificados na relação pedagógica que estabelecem.

Segundo Broafoot (1988 apud GRECO 2013), existem duas funções principais da avaliação formativa que são a de diagnosticar a situação do aluno, com registros e apreciações que apontem seus progressos e suas

limitações continuamente de forma que o aluno seja constantemente orientado enquanto aprende; a função de fornecer *feedbacks* positivos que sejam encorajadores para o aluno, que favoreçam a sua autoavaliação e seu engajamento e responsabilização para realizar as tarefas propostas que o levarão a efetivação da aprendizagem. Ampliando esse entendimento, Greco (2013, p. 6) aponta as principais características da avaliação formativa:

1. Integração da avaliação formativa em cada atividade de ensino, significando que a avaliação se insere na interação professor-aluno-conhecimento e nas interações entre os alunos, a orientar um processo de diferenciação do ensino e de diferenciação da aprendizagem;
2. A avaliação visa tornar o aluno autor de sua própria aprendizagem, no sentido de estimulá-lo a se envolver em um processo de autorregulação, de desenvolvimento de suas capacidades metacognitivas, em um constante processo interativo com o professor e com seus pares
3. Adoção do conceito de regulação das aprendizagens, que envolve *feedback* mais adaptação do ensino e da aprendizagem (em contraposição ao conceito de recuperação das dificuldades de aprendizagem – *feedback* mais correção);
4. Ressignificação do conceito de regulação, que passa a compreender tanto formas de avaliação para diagnóstico e acompanhamento dos alunos como formas de intervenção para orientar o pensamento dos alunos na construção de sua aprendizagem e que passa a envolver duas novas modalidades distintas de regulação: regulação interativa e regulação proativa, além da regulação retroativa, própria do modelo de avaliação formativa no enfoque positivista.

Considerando o exposto, ressalta-se que a avaliação formativa pressupõe uma mudança de paradigma, de concepções sobre o que é ensinar, o que é aprender e o que é avaliar no sentido de promover a aprendizagem. Não se trata apenas de mudança de instrumentos, mas de perspectiva e entendimento sobre a função social dos professores, da escola e sobre a atuação do aluno como sujeito aprendiz que precisa estar ativo no processo para, então, poder efetivamente aprender.

Faz-se necessário o rompimento com o paradigma positivista sobre a educação, sobre o ensino e a aprendizagem que, também, molda o processo de avaliação que se configura, nesse paradigma como um processo somativo de verificação, aplicação de exames, classificação dos alunos que, no final das contas, reverberam na exclusão dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem de qualquer ordem.

3. METODOLOGIA

Para a realização desse estudo fizemos uma análise literária sobre o tema, buscando organizar reflexões sobre a avaliação formativa e sua relevância para a relação pedagógica que se dá entre professores e alunos, considerando, sobretudo, o contexto da pandemia de Covid 19. Foi aplicado, ainda, um questionário contendo seis questões, sendo quatro questões abertas e duas de múltipla escolha que foi organizado através de formulário do *Google drive* e enviado por meio de *link* pelo *Whatsapp* aos diretores, acompanhado de explicação sobre esse estudo e, também, sobre a liberdade de os professores respondê-lo ou não. Os diretores ficaram com a incumbência de selecionar os professores e encaminhar o *link* e os devidos esclarecimentos a professores de Língua Portuguesa, Matemática, pelos menos um das Ciências Humanas e um das Ciências da Natureza, de modo que tivéssemos a participação de professores das quatro áreas do conhecimento do currículo do Ensino Médio. Ao todo, oito professores foram sujeitos dessa pesquisa e, assim, serão identificados com a expressão professor (em caixa alta), seguida dos números de um (1) a oito (8) no momento da apresentação dos resultados e discussões.

Os professores sujeitos dessa pesquisa estão distribuídos em três escolas da CREDE 15: a Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP) Monsenhor Odorico de Andrade, a Escola de Ensino Médio (EEM) Maria das Dores Cidrão Alexandrino ambas situadas no município de Tauá-CE e a Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) Noronha, no município de Parambu-CE que foram escolhidas em virtude de compreenderem as maiores matrículas da regional e para que houvesse representação das três modalidades de escolas que ofertam o Ensino Médio Regular na regional seja de tempo integral ou parcial.

As questões visavam perceber junto aos sujeitos envolvidos (professores) como eles compreendem o conceito de avaliação formativa, quais os desafios para a sua realização, sobretudo, durante a pandemia e o ensino remoto e quais as formas de avaliação formativa mais utilizadas por eles nesse contexto. Desta forma, a pesquisa se enquadra dentro das classificações dos métodos científicos como pesquisa de cunho exploratório. Segundo Gil (2002), as pesquisas exploratórias visam proporcionar familiaridade com um problema, no intuito de torná-lo mais explícito e têm

como objetivo central o aprimoramento de ideias ou de descobrir intuições.

No tocante à análise dos dados coletados bibliográficos ou as respostas obtidas dos sujeitos da pesquisa, a abordagem utilizada foi a qualitativa a qual atende aos anseios de pesquisas sociais, tais como as que se dão no âmbito educacional.

A pesquisa de abordagem qualitativa, se dá na perspectiva de perceber, com clareza, o contexto da prática social dos sujeitos envolvidos no problema, contemplando "[...] o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis" (MINAYO, 1998, p. 21-22). Tanto as leituras realizadas quanto os dados coletados com o questionário passaram por processo de organização através de fichamentos e análises interpretativas por meio de comparações e reflexões sobre os dados, a fim de responder ao problema e atingir os objetivos propostos nesse estudo.

3.1. Resultados e discussão

A primeira pergunta feita aos professores almejava saber qual a compreensão que eles têm sobre o conceito e a função da avaliação formativa e percebemos pelas respostas obtidas que os professores respondentes entendem a avaliação formativa como aquela que permite o acompanhamento contínuo da aprendizagem dos alunos, processual, que identifica avanços e retrocessos, na qual se empregam instrumentos diversificados, que promovem reflexões e mudanças, melhorando o processo de ensino e o de aprendizagem. Essa constatação fica visível nas respostas que se seguem:

Avaliação que permite acompanhar de maneira contínua a evolução do aluno, norteando o trabalho do professor para o sucesso da aprendizagem (PROFESSOR 1).

A avaliação formativa é uma avaliação que se faz durante o processo de ensino aprendizagem visando identificar durante o processo que aprendizagens foram alcançadas e quais as dificuldades apresentadas pelos estudantes. Ela deve dar ao professor, condições de buscar novas estratégias para que a aprendizagem pretendida seja alcançada (PROFESSOR 2).

É o uso de estratégias diferenciadas para avaliar a aprendizagem dos alunos. Alguns métodos se utilizados

frequentemente, podem avaliar de forma fragmentada a real aprendizagem. A avaliação formativa vai além da memorização de conteúdos e possibilita ou busca um maior engajamento dos estudantes (PROFESSOR 3).

A perspectiva dos professores em relação ao que é a avaliação formativa e qual a sua função no contexto da sala de aula está em consonância com os autores Greco (2013), LIMA D (2015), Luckesi (1998, 2005, 2011) e Romão (1999) os quais compreendem a avaliação como um ato inclusivo, diagnóstico, processual e que mobiliza a melhoria das ações tanto de professores quanto de alunos dentro da relação pedagógica que se estabelece entre eles.

A segunda e a terceira perguntas trataram sobre os desafios enfrentados pelos professores para a realização da avaliação formativa em sala de aula, antes e agora no contexto da pandemia, respectivamente. O conjunto das respostas aponta os principais desafios que são, segundo os professores: a carga horária dos professores que se configura em pouco tempo que eles têm para a realização das análises necessárias à avaliação formativa, a quantidade e a diversidade de alunos por sala de aula, o engajamento dos alunos, baixa autoestima diante dos problemas sociais, familiares, a falta de acesso à Internet por parte dos alunos para acompanhar as aulas remotas, o distanciamento que dificulta o diálogo entre professores e alunos no contexto do isolamento social, falta de formação sobre avaliação formativa e necessidade de rompimento com o paradigma tradicional de avaliação.

Vale enfatizar que os fatores desafiadores do período antes da pandemia, permanecem agora, segundo os docentes, e que, no período de aulas remotas, acrescentam-se outros desafios relacionados a esse contexto, ligados ao acesso à Internet, interação entre professores e alunos nesse formato mediado por tecnologias e a dificuldade de alguns alunos de interagir e se organizar para estudos nesse novo cenário. Vejamos algumas respostas obtidas pelos professores a esse respeito:

Os principais desafios são: a superlotação das salas; Pouco tempo do professor para analisar, concluir e intervir sobre diversas realidades, uma vez que atualmente muitas burocracias têm roubado um tempo precioso do professor; Falta de formação para a realização da avaliação formativa, dentre outras (PROFESSOR 2).

Um dos grandes desafios é motivá-los diante de tantos fatores negativos que o cercam (escassez de alimentos, problemas emocionais, familiares...). Outro fator é a baixa auto-estima diante dos estudos remotos, a falta de autonomia é também uma outra característica (PROFESSOR 7).

Como a avaliação formativa é um processo que tem como objetivo atingir uma aprendizagem significativa, podemos dizer que o nosso maior desafio é analisar, identificar os percalços de como ensinar, e até que ponto o aluno está aprendendo, ou seja, temos que achar um equilíbrio que regule o ensino-aprendizagem (PROFESSOR 8).

O que aparece na fala dos professores no tocante aos desafios que enfrentam para realizar a avaliação formativa, apresenta relações com a perspectiva de Prrenoud (1993) quando reflete sobre a necessidade de aposta otimista que a avaliação formativa pressupõe, bem como Greco (2013) quando ressalta a necessidade de intervenção planejada dos professores que exige estudo sobre o contexto, formação contínua em busca de um ambiente pedagógico que promova o necessário engajamento do aluno no processo.

Os desafios destacados pelos professores são pertinentes, ao se considerar o que significa, como se processa e para que serve a avaliação formativa. A avaliação da aprendizagem por si só, é um ato complexo que exige tempo, engajamento, conhecimento e reflexão teórico-prática.

As perguntas quatro e cinco indagaram aos professores sobre as metodologias ou instrumentos utilizados por eles na perspectiva da avaliação formativa antes e durante a pandemia, respectivamente. Pelas respostas obtidas, percebemos que os meios mais utilizados pelos professores são: *feedebacks* orais ou escritos, portfólio, autoavaliação e avaliação entre pares. Essa sequência para listar o que foi apontado pelos professores considerou a frequência com que esses meios foram apontados pelos mesmos.

Considerando que a avaliação formativa implica, entre outras coisas, em formas variadas de instrumentos. Entendemos que os professores, apesar das dificuldades, têm buscado realizar a avaliação utilizando diferentes metodologias e instrumentos. O que denota uma perspectiva interessante, um campo fértil para que possamos avançar no tocante a uma avaliação mais inclusiva e que favoreça à relação pedagógica, colocando todos os alunos no circuito de aprendizagens

necessárias à sua formação no Ensino Médio. Para isso, necessitam de formação contínua para que possam romper com resquícios que ainda há e que eles mesmos apontaram sobre a avaliação nos moldes tradicionais que aparecem nas formas de ensinar e permeiam o entendimento sobre o que é aprender.

A sexta e última pergunta solicitou aos professores que emitissem a sua opinião sobre as contribuições da avaliação formativa para a melhoria da sua prática docente. Todos os professores responderam que a avaliação formativa contribui para que a sua prática docente, melhore e em suas falas demonstraram que essa contribuição está diretamente ligada ao fato de que eles estão em constante aprendizado diante dos desafios que o dia a dia da sala de aula lhes apresenta. Destacamos algumas das opiniões dos professores que explicitam esse entendimento:

Sim, pois é o tipo de avaliação que mais contribui para o diagnóstico preciso sobre a evolução da aprendizagem dos alunos e o direcionamento de quais práticas pedagógicas são mais eficazes (PROFESSOR 1).

Sim. Acho que a ideia da Avaliação probatória ou classificatória é muito ruim. Sei que infelizmente ainda fazemos muito isso por conta de várias circunstâncias que muitas vezes até foge ao nosso controle ou poder de decisão, mas quando temos condição de realizar essa avaliação com o fim de conhecer melhor nossos alunos, suas condições de aprendizagem, suas necessidades e conseguimos agir exatamente aí levando os mesmos a aprender, a crescer, a se desenvolver, nos sentimos bem mais úteis e satisfeitos. O conhecimento da realidade de nossos alunos que esse tipo de avaliação nos proporciona nos dá condição de realizar um melhor trabalho (PROFESSOR 2).

Sim. A cada nova forma de ensinar, também é uma forma de aprender. Nesse tipo de avaliação não vemos o aluno só no hoje e sim o passado, e presente é futuro (PROFESSOR 5).

Sim. Temos uma aproximação melhor com o aluno, eles tem segurança e confiança no trabalho que desenvolvemos, nossas aulas são mais reflexivas e questionadoras. O aluno tem se sentido à vontade para perguntar e expor sua opinião, tudo isso faz muita diferença (PROFESSOR 7).

As opiniões dos professores em relação às contribuições da realização da avaliação formativa para a melhoria de sua ação docente estão em acordo com o que existe na literatura sobre esse tema. Do referencial teórico desse

estudo, em especial, podemos fazer a relação da perspectiva dos docentes com o pensamento de Broafoot (1988) quando ressalta as funções da avaliação formativa como diagnóstica em relação a situação de cada aluno, para perceber os progressos e as dificuldades, bem como a função de *feedbacks* positivos constates que promovam o engajamento e encorajamento dos educandos para aprender efetivamente.

Importante, também, recorrer a Luckesi (2011) quando considera a avaliação como componente do ato pedagógico e, por isso, deve estar a serviço do projeto político pedagógico da escola, propulsora e orientadora das tomadas de decisão que fazem com que se efetive na prática pedagógica o entendimento de que cada aluno pode aprender se há um trabalho docente direcionado a isso.

De modo geral, as respostas dos professores ao conjunto das perguntas que lhes foram feitas nessa investigação é carregado de algumas preocupações, porém, demonstra que estão abertos para encontrar formas de superar os desafios e, para isso, necessitam que o sistema de ensino contribua para que possam avançar.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trajeto realizado durante esse estudo teve como ponto inicial a necessidade de estudar sobre a avaliação formativa da aprendizagem, suas características principais, sua relevância para o sucesso do trabalho escolar, considerando o contexto da pandemia de Covid 19 e os estudos remotos que passaram a ser realizados em meados do mês de março desse ano de 2020, pela necessidade de isolamento social.

Conforme o estudo realizado, ficou explicitada a relevância da avaliação formativa da aprendizagem e os desafios a essa realização apontados pelos professores, tais como: a carga horária de trabalho dos professores e o tempo escasso de que dispõem para realizar com qualidade a avaliação formativa, a necessidade de formação docente contínua sobre esse tema, pois ainda há muito a ser superado em relação a romper com pensamentos e práticas ancorados na pedagogia tradicional e no ensino bancário, a melhoria do acesso à Internet para que todos os alunos possam participar e interagir nas aulas remotas.

O estudo nos mostrou, ainda, que os professores reconhecem os desafios. Eles os têm enfrentado criando estratégias para isso e têm buscado realizar a avaliação de forma cada vez mais formativa, utilizando diversas metodologias e instrumentos avaliativos, incluindo ações inovadoras tais como a autoavaliação, a avaliação entre pares e a construção de portfólios.

Nessas considerações, julgamos importante retomar a compreensão da avaliação da aprendizagem como elemento crucial no processo pedagógico, orientadora da tomada de decisão e impulsionadora da qualidade da relação pedagógica que, através de seu caráter formativo, promove a aprendizagem para a diversidade de alunos existentes, ao mesmo tempo em que qualifica a ação pedagógica do professor continuamente.

Dada a relevância da avaliação formativa, bem como os desafios postos e as possibilidades para sua realização, entendemos que os estudos sobre esse tema devem ser aprofundados entre gestores, professores, alunos e pais para que possamos avançar nesse caminho de avaliação em que o sujeito aprendiz se envolve ativamente e regula junto aos professores o processo de aprender.

É com esperança de dias melhores e na certeza de que podemos trilhar uma história de sucesso na realização da avaliação formativa que encerramos esse artigo, porém, não se encerra a discussão tendo em vista a vastidão de olhares possíveis e a complexidade do tema, sendo necessária a continuidade dos estudos a respeito dele, sobre o qual guardamos interesse especial, por entender sua importância para a construção de uma escola com cada vez mais qualidade social.

REFERÊNCIAS

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

FREITAG, Barbara. **Escola Estado e Sociedade** – 4. ed. rev. São Paulo: EDITORA MOMES, 1986.

FREITAS, L. C.; SORDI, M. R. L.; MALAVASI, M. M. S.; FREITAS, H. C. L. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. (Coleção Fronteiras Educacionais).

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GREGO, Sonia Maria Duarte. Reformas educacionais e avaliação: Mecanismos de regulação na escola. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, v.23, n.53, p. 60-81, set./dez., 2012.

GREGO, Sonia Maria Duarte. **A avaliação formativa**: ressignificando concepções e processos. São Paulo. Unesp, 2013.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação**: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 1998.

HORTA NETO, João Luiz. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 84-104, jan./abr. 2010. Disponível em <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/IRBEP/article/viewFile/1512/1313>>. Acesso em: 20 ago. 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando práticas. 2. ed. Salvador: Malabares, 2005.

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

LIMA, D. **O sistema permanente de avaliação da educação básica do Ceará (SPAECE) e sua influência sobre a gestão pedagógica de uma escola pública do Ensino Médio situada no município de Tauá – CE**. 2015, 196 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Fortaleza, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (Org.). **Pesquisa social** – teoria, método e criatividade. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

PERRENOUD, Philippe. **Não mexam na minha avaliação!** Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, Albano, NÓVOA, Antonio (Orgs.). Avaliação em educação. Novas perspectivas. Portugal. Porto Editora LDA, 1993. p. 171-191.

ROMÃO, **Avaliação Dialógica**: desafios e perspectiva. São Paulo: Cortez Editora, 2013.



CEARÁ
GOVERNO DO ESTADO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

SEDUC | Secretaria da Educação do Estado do Ceará