



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



EDNA DE OLIVEIRA SOUZA SILVA

**PRÁTICAS AVALIATIVAS, FORMAÇÃO E CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO –
CAMINHOS PERCORRIDOS NA ESCOLA**

Rondonópolis - MT

2019

EDNA DE OLIVEIRA SOUZA SILVA

**PRÁTICAS AVALIATIVAS, FORMAÇÃO E CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO -
CAMINHOS PERCORRIDOS NA ESCOLA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus de Rondonópolis como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho

Rondonópolis - MT
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

S586p Silva, Edna de Oliveira Souza.

Práticas avaliativas, formação e concepção de avaliação - caminhos percorridos na escola / Edna de Oliveira Souza Silva. -- 2019

137 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientador: Ademar de Lima Carvalho.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2019.

Inclui bibliografia.

Práticas avaliativas. 2. Formação continuada. 3. Concepção de avaliação. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pela autora.

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Rod. Rondonópolis-Guiratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de Rondonópolis - Cep:
Tel: (66) 3410-4035 - Email: ppedu@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: "PRÁTICAS AVALIATIVAS, FORMAÇÃO E CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO - CAMINHOS PERCORRIDOS NA ESCOLA"

AUTORA: Edna de Oliveira Souza Silva

Dissertação defendida e aprovada em 29/07/2019.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Doutor Ademar de Lima Carvalho
Orientador

Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno Doutora Simone Albuquerque da Rocha

Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Externo Doutor CIPRIANO CARLOS LUCKESI

Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Examinador Suplente Doutora Eglen Silvia Pipi Rodrigues

Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

RONDONÓPOLIS, 30/07/2019.

INVOCAÇÃO AO ESPÍRITO SANTO

Santíssima Trindade - Padre Zezinho

Senhor e Criador que és nosso Deus

Vem inspirar estes filhos teus

Em nossos corações derrama tua paz

E um povo renovado ao mundo mostrarás

Sentimos que tu és a nossa luz

Fonte do amor, fogo abrasador

Por isso é que ao rezar em nome de Jesus

Pedimos nesta hora os dons do teu amor

Se temos algum bem, virtude ou dom

não vem de nós, vem do teu favor

Pois que sem ti ninguém

Ninguém pode ser bom

Só tu podes criar a vida interior

Infunde, pois agora em todos nós

Que como irmãos vamos refletir

A luz do teu saber e a força do querer

A fim de que possamos juntos construir

E juntos cantaremos sem cessar

Cantos de amor para te exaltar

És Pai, és Filho e és Espírito de paz

Por isso em nossa mente

Tu sempre reinarás

Amém, aleluia.

A Deus que é fascinante, que me encanta e por quem me apaixono mais e mais a cada dia de minha vida. Não há como não fazer de ti meu ideal.

Aos meus pais (in memoriam) e todos os meus familiares por tudo que sou e tenho.

A Paulo Freire (in memoriam) e Cipriano Luckesi, que com esperança denunciam e anunciam nestes cinquenta anos o ideal de práticas avaliativas emancipatórias na educação.

À irmã Dulce - declarada primeira santa brasileira neste tempo quase final do Mestrado. A todos (as) os educadores (as) que apesar dos grandes desafios, ainda assim, insistem em acreditar num outro amanhã possível de vida plena.

AGRADECIMENTOS

*“Um sonho que se sonha só,
é só um sonho que se sonha só,
mas sonho que se sonha junto,
é realidade.”
(Raul Seixas)*

Nos Caminhos Percorridos na escola e na vida, para realização de um trabalho investigativo desta envergadura, só há possibilidade com ajuda de muitas pessoas que nos protegem, apoiam, incentivam, ensinam, auxiliam, impulsionam, rezam e nos querem bem. Por isso, quero agradecer.

A DEUS, Divino Pai Eterno, por cuidar da minha saúde. Ele que guia e sustenta minha vida.

Ao meu pai, Edilson Martins de Souza (*in memoriam*), que sempre me incentivou a estudar, pai muito amado, de quem nem pude me despedir em sua última hora.

À minha mãe, Marina (*in memoriam*), por tudo que me ensinou, pelo zelo e muito amor em todos os momentos da minha vida.

Ao meu esposo Alvino por todo apoio.

Às queridas filhas que tanto amo, Taynara e Mayara, que, desde pequenas, ficaram sozinhas, muitas vezes, para que eu pudesse exercer minha ação educativa.

A toda minha família, sempre presente apesar da distância. Em especial, ao meu irmão Edo e minha sobrinha/afilhada Carla Oliveira, que partiu no percurso deste curso de Mestrado de maneira bastante dolorosa.

Gratidão ao meu professor orientador Dr. Ademar de Lima Carvalho, pela honra que me concedeu em ser meu orientador, orientação precisa e confiante, agradeço a paciência e os grandes ensinamentos que sempre me encantam.

Ao grande educador Dr. Cipriano Carlos Luckesi, pela grande honra em aceitar participar da minha banca. Ele nos ensina ser possível incluir todos os estudantes na cidadania a começar pelas práticas avaliativas.

Ao educador Paulo Freire (*in memoriam*), pelos 50 anos do livro Pedagogia do Oprimido, que grita bem alto a sede de justiça aos oprimidos.

Imensa gratidão à professora que tanto admiro, Dra. Simone Albuquerque Rocha, banca interna, por todo carinho e rigor.

À Dra. Eglen Silvia Pipi Rodrigues pela disponibilidade na suplência.

Manifesto sentimentos de gratidão a todos (as) incansáveis e queridos (as) mestres (as) do Programa de Mestrado em Educação do Câmpus de Rondonópolis-MT. Ao professor Flávio Trovão pelas contribuições importantes no período do Aportes.

Aos colegas de curso de Mestrado pela amizade e apoio especialmente, Cristhiane, minha parecerista na disciplina de Aportes, sempre disposta a auxiliar, agradeço também à Queila e à Dulce, companheiras sempre presentes neste percurso do Mestrado.

Uma palavra sincera de gratidão à professora Dr.^a. Silvia Matsuoka de Oliveira pelas grandes contribuições. Meu eterno agradecimento.

À minha amiga e eterna formadora professora M^a. Elizabeth Silva, por estar sempre por perto me auxiliando e incentivando.

À Assessoria Pedagógica de Rondonópolis-MT, pelo apoio e incentivo.

À escola investigada, pelo espaço para a realização da pesquisa e pela acolhida. Equipe gestora juntamente com as professoras colaboradoras da pesquisa e toda comunidade Educativa.

Às minhas amigas: Ir Rose, Ir Maria José, Laura Angélica, Tiana, Ivanete e Darlene pelas orações.

À professora Dra. Júlia Rocca, que me incentivou a participar do “aluno especial” e pela sua presença constante na minha vida profissional.

Às técnicas do PPGEduc, Anabel, Danielle, Kamilla e Fátima.

À amiga Tânia Stoffel, pelos primeiros impulsos, ajuda esta fundamental.

À Michelle Martine, vizinha e colega do Mestrado, que aceitou o meu pedido de imediato em ser a minha procuradora a fim de efetuar minha matrícula no curso, por conta de uma grande cirurgia.

Às amigas: Dra. Rosinei Carvalho, Dra. Marijane Silveira e Ma. Geibiane Silva por partilhar relevantes conhecimentos.

Ao Cefapro de Rondonópolis-MT.

À SEDUC, pela licença qualificação concedida para que eu pudesse desenvolver os estudos.

Ao monsenhor Félix (*in memoriam*). Aos meus primeiros educadores da Educação Básica e a toda congregação N. Sra. de Fátima do Educandário Diocesano Santana em Santana-BA.

À saudosa professora Dra. Soraiha Miranda de Lima (*in memoriam*), de quem aprendi o amor pela avaliação e o desejo de aprofundá-la no Mestrado, mesmo depois de alguns anos, o sonho não morreu e agora torna-se realidade.

E a todos (as) que, de forma direta ou indireta, colaboraram para a construção deste sonho. Meu muito obrigada!

RESUMO

O presente estudo é resultado da pesquisa sobre práticas avaliativas, formação e concepção de avaliação, desenvolvido no âmbito do Mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da UFMT/Rondonópolis-MT, na linha de pesquisa “Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais”, vinculada ao grupo de pesquisa Organização do Trabalho Pedagógico e a Formação Centrada na Escola. O objetivo desta pesquisa foi investigar as práticas avaliativas nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, a fim de analisar a mediação entre a formação do professor/a e a concepção de avaliação no fazer pedagógico de duas educadoras atuantes em uma escola da Rede Estadual do Município de Rondonópolis-MT. Como objetivos específicos, buscamos, evidenciar que concepção de avaliação orienta a política da escola, analisar se as temáticas estudadas na formação docente contemplam as práticas avaliativas da escola e analisar qual concepção de avaliação orienta a prática pedagógica da professora. Esta investigação se desenvolve em um contexto cujas políticas públicas se servem, ao menos teoricamente, das avaliações educacionais de larga escala para iniciativas de reforma e as tomam como medidas de qualidade educacional no país. A investigação nasceu da seguinte questão: Como o professor concebe as práticas avaliativas e de que maneira as ações de formação continuada desenvolvidas na escola influenciam a prática pedagógica? A Pesquisa relatada nesta dissertação foi estruturada na abordagem qualitativa, por meio de um estudo de caso, direcionado pelo método dialético-fenomenológico, na perspectiva freiriana e nas concepções de avaliação de aprendizagem de Luckesi, por apontar uma atitude dialógica e humanizada na ação educativa. As participantes foram duas professoras, uma do 4º e a outra do 5º ano do Ensino Fundamental I, uma vez que essas turmas se encontram em um momento do percurso formativo de intensa pressão avaliativa externa devido à Prova do SAEB e à transição do Ensino Fundamental I para o Fundamental II no decurso do ano de 2019. Os dados foram coletados por meio de entrevistas, de memorial, de observação dos encontros formativos e da sala de aula, registrada em diário de campo e de análise de documentos para triangular os dados. A análise dos dados foi realizada com base nos eixos práticas avaliativas, formação e concepção de avaliação. Os resultados da investigação evidenciaram que a formação continuada é espaço de relevância à medida que possibilita ao docente refletir sobre a ação pedagógica, bem como discutir sobre as políticas públicas; no entanto, infelizmente, nem sempre a escola pode cumprir com os temas levantados a partir do diagnóstico escolar, devido às demandas externas advindas da política de Educação do Estado. Os dados revelaram ainda que, apesar dos avanços nas práticas avaliativas na perspectiva de formação humana, há a necessidade de melhorar a compreensão do trabalho educativo para concepções emancipatórias. A pesquisa destacou a importância da autoavaliação, assim como evidenciou que práticas antidemocráticas não contribuem para uma perspectiva de educação libertadora na ação educativa.

Palavras-chave: Práticas Avaliativas. Formação Continuada. Concepção de avaliação.

ABSTRACT

The present study is result of the research on assessment practices, education and teacher concept of assessment, developed in the context of the Master's, in the Postgraduate Program in Education (PPGEdu), of UFMT/Rondonópolis-MT, in the line of research "Teacher Education and Educational Public Policies", associated to the research group Organization of the Pedagogical Work and Education Centered in the School. The aim of this research was to investigate the assessment practices in the initial years of Primary Education, in order to analyze the mediation between the education of the teacher and the concept of assessment in the pedagogical act of two educators active in a school of the State System of the City of Rondonópolis-MT. As specific objectives, we pointed out the ones which emphasize that the conception of assessment guides the policy of the school, analyze if the themes studied in the teacher education integrate the assessment practices of the school and analyze which conception of assessment guides the pedagogical practice of the teacher. This investigation is developed in a context in which the public policies serve themselves, at least theoretically, from the educational assessments of large scale for initiatives of reform and take them as measure of educational quality in the country. The investigation elicited from the following question: How does the teacher understand the assessment practices and in what way do the actions of continued education developed in the school influence the pedagogical practice? The Research reported in this thesis was structured in the qualitative approach, by means of a case study, directed by the phenomenology-dialect method, in the Freirean perspective and in the conceptions of assessment of learning of Luckesi, for pointing out a dialogic and humanized attitude in the educational act. The participants were two teachers, one from the 4th and the other from the 5th year of Primary School, since these classes are in a moment of the educational journey of intense external assessment pressure due to the SAEB Exam and to the transition of the primary teachers to the specialists qualified in the subjects, along the year of 2019. The data was collected by means of interviews, of memorial, of observation of the educational meetings and of the classroom, which are recorded in the field diary, and analysis of the documents to triangulate the data. The data analysis was carried out based on the strands assessment practices, teacher education and concept of assessment. The results of the investigation reveal that the continued education is a space of meaningful relevance as it enables the teacher to reflect about the pedagogical act, as well as discuss the public policies; however, unfortunately, not always is the school able to meet the themes gathered with the school diagnosis, due to external demands stemming from the policy of Education of the State. The data also revealed that, besides the advances in the assessment practices in the perspective of the human education, there is the necessity of improving the comprehension of the educational work for emancipatory conceptions. The research highlighted the relevance of self-assessment, as well as the fact that the antidemocratic practices do not contribute for a perspective of liberating education, in the educational act.

Keywords: Assessment Practices. Continued Education. Concept of Assessment.

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ADEPE	Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso
AVALIA-MT	Avaliação de Mato Grosso
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CUR	Câmpus Universitário de Rondonópolis
CAE	Comissão de Avaliação Escolar
CEFAPRO	Centro de formação e Atualização dos profissionais da Educação Básica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IDEB	Índice de desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OCs	Organização Curriculares para a Educação Básica
PEF	Pró- Escolas Formação
PEFE	Pró- Escolas Formação na Escola
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC/MT	Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso
SIGEDUCA	Sistema Integrado de Gestão Educacional
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Quantidade de produções encontradas nos sites pesquisados	25
Quadro 2	– Número de produções selecionadas (2008-2018)	25
Quadro 3	– Identificação e perfil das participantes do Estudo	50
Quadro 4	– Dados da entrevista	51
Quadro 5	– Eixos do conhecimento de Matemática	88
Quadro 6	– Eixos do conhecimento de Língua Portuguesa	88
Quadro 7	– Escala de valores para proficiência do AVALIA-MT	89
Quadro 8	– Resultado de matemática no Eixo II	89
Quadro 9	– Resultado de matemática do Eixo III	89
Quadro 10	– Resultado de Língua Portuguesa no Eixo IV	90
Quadro 11	– Dados críticos das proficiências de Matemática e de Língua Portuguesa da Prova Brasil	91
Quadro 12	– Práticas avaliativas das professoras	112

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Foto 1 –	Transposição didática - Unidocência “Projeto de Intervenção de leitura e Escrita - Texto- A formiguinha e a neve”	94
Foto 2 –	Transposição didática – Unidocência “Gênero textual – Jornalístico”	95
Figura 1 –	Dados do Ideb-2017 para os anos iniciais da Escola Esperança	90
Figura 2 –	Resultado do SAEB-MT de Matemática – 4º ano	96
Figura 3 –	Resultado do SAEB-MT de Língua Portuguesa – 4º ano	96
Gráfico 1 –	Produções selecionadas por aproximação ao tema	26

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 QUESTÃO DE MÉTODO - CAMINHO DA PESQUISA	24
2.1 Movimento I	24
2.2 Movimento II	26
2.2.1 Abordagem dialética fenomenológica	29
2.2.2 Estudo de Caso	32
2.3 Movimento III – Diálogos com Freire e Luckesi	33
2.3.1 Paulo Freire	34
2.3.2 Cipriano Carlos Luckesi	38
3 PERCURSO METODOLÓGICO	42
3.1 O cenário da pesquisa – vivência na escola	44
3.2 Os Educadores entrevistados: colaboradores da pesquisa	49
3.3 Procedimentos metodológicos e instrumento de coleta de dados.....	51
3.4 A relevância do estudo de práticas avaliativas no âmbito da pesquisa educacional	52
4 PRÁTICAS AVALIATIVAS E POLÍTICAS PÚBLICAS - CAMINHOS PERCORRIDOS NA ESCOLA	62
5 ANALISANDO OS ACHADOS DA PESQUISA	77
5.1 O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola Esperança e as bases conceituais das Práticas Avaliativas	77
5.2 As Práticas Avaliativas pelo movimento da formação continuada na escola Esperança	81
5.3 Práticas Avaliativas	98
5.4 O movimento do olhar para as práticas avaliativas na escola entre a observação e os planos de aula dos professores	111
6 CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS	115
REFERÊNCIAS	123
APÊNDICE 1 – ENTREVISTAS	128
APÊNDICE 2 – TERMO DE COMPROMISSO	131
APÊNDICE 3 – CARTA DE ANUÊNCIA PARA PESQUISA EM CAMPO	134

1 INTRODUÇÃO

Tenho que gritar
Tenho que arriscar
Ai de mim se não o faço!
Como calar, se tua voz
Arde em meu peito.
(COMUNIDADE RECADADO)

Com o anseio de “gritar” e de “arriscar” é que se introduz o presente estudo intitulado “Práticas avaliativas, formação e concepção de avaliação: caminhos percorridos na escola”.

As concepções sobre as avaliações nas práticas avaliativas correlacionadas à formação dos professores no contexto escolar se revestem de extrema importância, uma vez que este é um percurso necessário para a promoção da cidadania ativa por meio da escola.

Associado à qualidade da educação, o tema avaliação desperta grande interesse e reflexão, principalmente aos atores do processo educacional, na perspectiva de aprimorar o desenvolvimento da pessoa humana. Mesmo presente nos vários campos da atividade social, tem o poder de incomodar quando não responde mais às exigências das novas práticas sociais.

Esta investigação surge em um tempo muito oportuno, entre eleições, copa, festejos, comemoração dos 70 anos dos direitos humanos, o que nos fez refletir: será que temos direitos humanos na prática avaliativa? Ressalto ainda, no ano de 2018, dois grandes acontecimentos na educação que nos convidam à reflexão: a comemoração dos 50 anos da publicação do livro “Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire porque nos ajuda a refletir e enfrentar os desafios da realidade opressora e dos 50 anos do professor Cipriano Carlos Luckesi quando nos convocou ao combate das práticas pedagógicas excludentes.

Os autores citados são centrais na temática da avaliação e compõem a base teórica da presente dissertação, uma vez que, diante do cenário atual, marcado pela degradação dos direitos conquistados, Freire e Luckesi ajudam a pensar práticas educativas humanas e inclusivas na escola.

A avaliação é componente imprescindível do processo de ensino aprendizagem. Essa temática manifesta relações de poder e forma caminhos que tanto podem escravizar, como libertar. Sem uma ética saudável, segundo a qual todos têm o seu lugar na vida social, não haverá educação significativa e tampouco uma prática avaliativa significativa.

O tema “Práticas Avaliativas” pretende, neste tempo duro em que vivemos, sair desta força de exclusão, colaborar na construção de uma sociedade mais justa. A reflexão sobre a formação e a concepção de avaliação dos professores na escola poderá pensar os caminhos

percorridos nas práticas avaliativas e suas implicações no processo de ensino e de aprendizagem para melhor compreensão do contexto educacional na atualidade.

“Práticas Avaliativas”, “formação” e “concepção” de avaliação são conceitos complexos que permeiam o cotidiano escolar, repletos de contradições, situados no contexto da sociedade em que vivemos, espaço pleno de impasses sociais, políticos e econômicos. Dessa forma, para falar sobre esses eixos, é preciso primeiro revisitar a minha história, chegar a um momento “charneira”¹ para descrever, refletir e reconstruir a minha trajetória de vida, pessoal, profissional e acadêmica, assim como a dos participantes da pesquisa. Ação profundamente gratificante e formativa e que muito contribuiu para rememorar o que vivi, aonde pude chegar com a ajuda de muitos e, sobretudo, com que poderei contribuir, seja como sujeito avaliador, seja como objeto de atos avaliativos (FREITAS, 2009).

Compreendo que, para fazer memória, é preciso primeiro nos encontrar. Por conseguinte, a minha memória se inicia em uma família de sete irmãos, sendo eu a quarta filha nascida no sertão nordestino, na cidade de Santana-BA, que possui a terceira maior caverna do país de beleza deslumbrante. Minha história tem início no mês de junho, época de São João, muito comemorado no sertão da Bahia, com fogos e fogueiras, danças e comidas típicas. Em meio a essa cultura, passei a minha Infância. Morava perto de duas igrejas católicas que frequentava ativamente, tal fato contribuiu para a minha formação religiosa e acadêmica.

Estudei na escola Educandário Diocesano Santana da pré-escola ao Ensino Médio. Naquele tempo, quando chegava o mês de novembro, minha mãe acordava os filhos de madrugada para estudarem e se prepararem para as provas finais, a fim de nenhum ficar para a recuperação, entretanto, mesmo assim, houve um ano em que fiquei de recuperação em Matemática. Precisava aguardar o mês de dezembro para fazer a recuperação. Meu irmão que estudava comigo na mesma sala viveu uma reprovação.

Este cenário era carregado de muita ansiedade, porque em vez de voltar para o colégio e jogar queimada com as amigas tinha que ficar estudando. Eu precisei, por várias vezes, no contraturno, ir para o comércio do meu pai para fazer as atividades de Matemática, porque a professora dizia que eu estava fraca no que se referia às aprendizagens. Eu ficava com vergonha das pessoas que frequentavam o local da casa comercial onde meu pai atuava, por elas verem meu pai dividir o tempo entre atender os fregueses e me ensinar.

¹ Charneira: é considerado por Josso (2006, p. 378) como um “momento em que se trata de compreender como essa história articula-se como um processo – o processo de formação – que pode ser apreendido mediante as lições que articulam o presente ao passado e ao futuro”.

Ao terminar minha formação escolar naquela instituição, fui convidada pelo diretor Pe. Felix (*in memoriam*) para trabalhar na secretaria da escola. De imediato aceitei o convite, porque não era fácil conseguir emprego naquela maravilhosa e pacata cidade. E era ainda uma maneira de continuar no mesmo colégio que frequentei e que minha família frequentou. Instituição que muito amo e que me evoca, segundo Josso (2006), os “laços geracionais”². Trabalhei por longos anos na secretaria daquela bonita escola, na modalidade seriado, com práticas avaliativas da tradição escolar.

Cheguei a Mato Grosso no mês de agosto do ano 1988, ano muito difícil, tinha acabado de perder a minha mãe, e as lembranças eram muitas. No entanto, Josso afirma que “o nó de atracção deve ser feito de tal forma que, se houver tempestade ou tempo ruim, ele não se afrouxe, mas facilmente seja desatado quando chegar o momento da partida, ao fim do procedimento” (JOSSO, 2006, p. 376).

Na cidade de Guiratinga-MT ocupei uma vaga existente no colégio Luiz Orione. Lá permaneci por pouco tempo, por motivo de uma gravidez de risco. Em 1991, iniciei o curso de Teologia em Campo Grande-MS. Infelizmente, também não consegui terminar por problemas de saúde. Trabalhei na Escola Estadual Patronato São José, na cidade de Guiratinga por quatro anos, como professora interina. Em 1994, surgiu o curso de Pedagogia, parceria da UFMT e a Secretaria de Educação do Município de Guiratinga. Prestei o vestibular e ingressei no curso.

Era final de abril de 1995, quando aceitei o convite para lecionar na Escola Estadual Santa Terezinha em Guiratinga-MT, para as turmas do Magistério. Pensei na responsabilidade, mas, ao mesmo tempo, quanta honra poder trabalhar no magistério. Esse foi um dos períodos marcantes para mim. Iniciei meus trabalhos com a disciplina de Metodologia da Alfabetização e, posteriormente, atuei em outras disciplinas. Foram longos dias de muito estudo, de muita experiência e troca de saberes maravilhosos com alunas que logo se tornariam professoras, para as quais pude contribuir com práticas avaliativas inclusivas e não excludentes.

No ano de 1996, fiz o concurso da Prefeitura de Guiratinga-MT e ingressei como professora concursada, atuei como diretora da Escola Municipal Tenente Daniel Aluizio Nazário. Escola em que permaneci por longos e bons anos. Vivo grandemente minha vida como professora.

² Os laços geracionais são evocados por meio da escolaridade obrigatória e a que se segue a esse período, entretanto também pode existir mediante os laços de parentesco - os primos de diversos graus e os elos de pertencimento a grupos de atividades (música, esporte, colônias de férias etc.) (JOSSO, 2006, p. 377).

Em 1998, pela UFMT, iniciei a Especialização em Metodologia da Língua Portuguesa para as séries Iniciais do Ensino Fundamental, concluindo o curso em 2000. Ressalto que minhas vivências acadêmicas foram marcadas por boas experiências, porque convivi com ótimos professores, zelosos dos seus deveres. Vale destacar sim a competência e compromisso dos meus mestres, aos quais sou eternamente grata. Muitos deles são referência em minha vida, sinto-me honrada e agradecida.

O tempo passou, minhas filhas precisaram se deslocar para Rondonópolis a fim de cursar o Ensino Superior. Neste ínterim, surgiu o concurso do estado de Mato Grosso, resolvi participar da seleção, uma vez que a aprovação favoreceria acompanhá-las de perto. A respeito disso, Josso tem um comentário interessante ao dizer que “nós estamos na vida porque existimos mediante uma multiplicidade de laços simples ou complexos. Esses laços é o nosso fundamento e, como tal, eles nos sustentam e, nesse mesmo instante dependentes dele” (JOSSO, 2006, p. 379). No ano de 2011, passei a trabalhar na Escola Estadual Santo Antônio, na cidade de Rondonópolis-MT, onde atuei como coordenadora pedagógica nos anos de 2012, 2013 e 2014.

De 2008 a 2010, participei do curso de Especialização Mídias na Educação promovido pelo MEC/SEED, UFMT, SEDUC e Undime. Em Rondonópolis, a cidade que me acolheu tão bem, tive o privilégio de participar do curso de extensão “A Pedagogia e a Prática da Coordenação Pedagógica na escola “promovido pelo curso de Pedagogia ICHS/CUR/UFMT, no ano de 2013, ministrado pelo professor Dr. Ademar de Lima Carvalho. Curso este que ficou registrado, pela grandiosa contribuição que nos apresentou e me auxiliou imensamente na atuação da coordenação pedagógica da Escola Estadual Santo Antônio, onde firmei boas amizades. Nesse ínterim, concluí a Pós-Graduação *lato sensu* em Coordenação pedagógica - Escola de Gestores pela UFMT, no ano de 2014.

Segundo Certeau, “a memória produz uma ruptura instauradora” (CERTEAU, 1994, p. 161) e, ao reconstruir nossa memória, modificamos o presente e alteramos o futuro. No percurso da vida, “o indivíduo é confrontado aos imperativos da autorrealização, da autoforma cão” (PASSEGGI, 2013, p. 371).

Atualmente faço parte da equipe docente da Escola Estadual Emanuel Pinheiro, entretanto, o tema avaliação me acompanhou e me inquietou durante toda minha trajetória docente e ainda hoje permanece latente. Pimenta ressalta que “a educação não tem sido suficientemente tematizada como área de investigação pelas ciências da educação”. (PIMENTA, 2011, p. 33). E assim como Luckesi, verifico a necessidade de,

epistemologicamente, “explicar com um pouco mais de precisão a compreensão do conceito do ato de avaliar e de suas práticas” (LUCKESI, 2018, p. 23).

Em minha vivência como docente, diretora e coordenadora pedagógica, acompanhei de perto as inquietações de professoras comprometidas com o fazer pedagógico, no tocante às práticas avaliativas. Por ter a percepção da complexidade da temática, observo que precisa ser melhor explorada no contexto escolar. Pacheco também nos instiga a isto: “O mundo está precisando de pessoas inconformadas! Pessoas com humildade, garra, coragem para mudar, respeito pelas diferenças, força de vontade, determinação, capacidade de acolhimento e poder de decisão” (PACHECO, 2018, p. 115). Inquietar, muitas vezes, é um grande impulso necessário para determinar algumas ações.

Quando fiz a primeira especialização, trabalhei com a temática “Avaliação na Escola Ciclada³: desafios e possibilidades”. A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei n.9394/96 facultou DB facultou desdobrar o Ensino Fundamental em Ciclos, opção adotada pelo estado de Mato Grosso onde atualmente se trabalha na perspectiva de escola organizada em Ciclo de Formação Humana.⁴ Apesar de, no cenário, haver muitas produções sobre o tema, há inúmeras possibilidades de investigar se as práticas avaliativas dos professores são coerentes aos seus discursos, e como afirma Luckesi, [...] “não bastam somente bons discursos, importam boas ações baseadas em conceitos adequados” (LUCKESI, 2011a, p. 65).

O professor necessita de uma formação consistente, para que possa exercer com maestria a sua função. Luckesi assinala ainda que “não basta somente termos uma intenção e um desejo genérico de mudar [...] é preciso decidir investir cotidianamente nessa atividade” (LUCKESI, 2011a, p. 30).

Mesmo com todos os problemas que a educação enfrenta, a escola exerce um papel importante para uma mudança e a esperança de um mundo mais justo para todos. Acredito que as Práticas Avaliativas podem contribuir para essa mudança, daí esta pesquisa ter um significado especial para a minha vida pessoal e profissional por estar intimamente relacionada à minha ação educativa e ao meu desejo de ver uma educação transformadora. Transformação que perpassa pelas práticas avaliativas as quais consideram a diversidade, a equidade, proclamando um mundo mais humano. Neste sentido, Luckesi evidencia que “o ato de planejar

³ Implantada em 2000, dando continuidade ao projeto do Ciclo Básico de Aprendizagem, sofreu algumas modificações e passou a ser denominada de Escola Ciclada.

⁴ A escola organizada em Ciclos de Formação Humana possibilita espaço e tempo para se estabelecer o relacionamento interpessoal, realizar a observação do ritmo característico de cada educando, o seu conhecimento prévio e o percurso de sua aprendizagem (MATO GROSSO, 2000, p. 25).

o ensino é fundamental para a prática tanto do ensino, quanto da avaliação” (LUCKESI, 2011b, p. 284).

Atualmente os resultados das avaliações externas e internas são os principais temas das políticas educacionais, porque, na maioria das vezes, são utilizados como indicadores de qualidade do desempenho da aprendizagem. As políticas públicas se servem dessas avaliações para suas iniciativas de reforma no campo educacional, fato que posiciona a avaliação como tema de ordem prioritária.

A avaliação da aprendizagem pode orientar a prática educativa. Luckesi assevera que “Ralph Tyler⁵ cunhou essa expressão para dizer do cuidado necessário que os educadores necessitam ter com a aprendizagem dos seus educandos” (LUCKESI, 2011a, p. 28). Dessa forma, a avaliação da aprendizagem é importante ao professor quando, a partir dos resultados, ele pode refletir sobre seu desempenho. Por esta ação, a avaliação subsidiará o professor com relação ao aluno, sendo que, no processo de ensino e de aprendizagem, a avaliação subsidia o professor a exercer o seu verdadeiro papel mediador.

Perrenoud argumenta que “não há orientação escolar sem avaliação” (PERRENOUD, 1999, p. 51), por conseguinte, faz-se necessária uma reflexão crítica sobre o processo de ensino e de aprendizagem por meio das práticas pedagógicas dos professores do Ensino Fundamental I da Rede Estadual do Município de Rondonópolis-MT. No contexto educacional das avaliações, torna-se relevante a reflexão sobre o processo de formação profissional docente e as concepções do professor para o exercício do magistério, ao considerar que, pela atividade pedagógica no cotidiano da sala de aula, o docente planeja e aprimora sua prática educativa.

Para Freire, “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 2018a, p. 43). Os caminhos ideológicos de uma educação passam pela humanização do conhecimento a começar pelas práticas avaliativas no cotidiano escolar.

A avaliação se configura pelo processo de reflexão sobre as ações pedagógicas, e se encaminham para a emancipação humana. Neste estudo, esse conceito se apoia no anseio de mudança em tempos tão sombrios e na certeza de que o pedagógico não se limita à sala de aula e sim deve ir em direção ao outro, porque acredito na escola enquanto espaço de organização de cultura que não se pode abafar os conflitos existentes. Porém, ao contrário, deverá encontrar caminhos pelos quais sejam minorados e ultrapassados pela integração de todos em uma vida

⁵ Educador norte-americano que estabeleceu a expressão *avaliação da aprendizagem*, no lugar de *exames escolares*. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-, ela ganhou foro de cidadania em nosso meio educacional (LUCKESI, 18, p. 83).

social minimamente saudável. Brandão nos lembra que “[...] o mundo pelo qual é responsável vai de onde vive o seu dia-a-dia até toda a terra” (BRANDÃO, 2002, p. 119).

Novas exigências se impõem à educação mediante a afirmação de descontentamento das comunidades sociais com relação ao desempenho da aprendizagem dos alunos, divulgadas pelo Relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) de 2005, em que se reafirma a importância de renovar as práticas educativas.

O resultado do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB/MT), que integra o Avalia-MT, divulgado pela Secretaria Adjunta de Gestão Educacional e Inovação (SAGI), em janeiro de 2018, mostra que a educação no estado de Mato Grosso não alcançou ainda os indicadores desejados, porque é grande o percentual de alunos com conceito AB (Abaixo do Básico), em alguns eixos, nas disciplinas de Português e Matemática, a partir dos resultados do SAEB-MT, 2017 e 2018. Dessa forma, a discussão sobre a avaliação e os seus resultados permeia todo o processo de formação na escola.

Considera-se que a formação continuada do professor/a e o desempenho da aprendizagem dos alunos estão intrinsecamente relacionados, tanto que as políticas públicas educacionais sinalizam a tendência de investimentos anunciando novas políticas na formação de professores na tentativa de reverter os resultados evidenciados pelo relatório da OCDE (2005 *apud* GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011), como: Base Nacional de Formação Docente, Política Nacional de Alfabetização, Residência Pedagógica e o Programa de Formação Inicial e Continuada para Professores da Educação Básica (PROFIC), como medida para aprimorar a elevação da qualidade do ensino. Reconhece-se, no entanto, que existem outros fatores de ordem sociocultural-econômica que corroboram para tal finalidade.

No cenário atual da busca pela qualidade na educação, interessou-me, especificamente, estabelecer uma investigação sobre Práticas Avaliativas para analisá-las em interface com a formação e a concepção de avaliação no exercício das práticas educativas, bases dos investimentos das novas políticas educacionais.

É fundamental, portanto, questionar, refletir sobre o que muda a/na avaliação a partir da formação docente e de que maneira as concepções subjazem as práticas educativas? Quais pressupostos teóricos e metodológicos embasam as práticas avaliativas? A questão posta para esta investigação é: Como o professor concebe as práticas avaliativas e de que maneira as ações de formação continuada desenvolvidas na escola influenciam a sua prática pedagógica?

Na perspectiva das inovações das práticas educativas, elejo como objetivo geral da presente pesquisa investigar as práticas avaliativas nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, a fim de analisar a mediação entre a formação do professor/a e a concepção de avaliação no

fazer pedagógico de duas educadoras atuantes em uma escola da Rede Estadual do Município de Rondonópolis-MT. E como objetivos específicos, buscamos evidenciar que concepção de avaliação orienta a política da escola, analisar se as temáticas estudadas na formação docente contemplam as práticas avaliativas da escola e analisar qual concepção de avaliação orienta a prática pedagógica da professora.

As participantes desta pesquisa foram duas professoras da unicodência, uma do 4º ano e a outra do 5º ano do Ensino Fundamental I, as quais serão reconhecidas neste estudo por professora Utopia⁴ e professora Compromisso⁵.⁶ Os números 4 e 5, indicam a turma em que atuam. O nome fictício foi denominado pela pesquisadora por representar o pensamento freiriano. A elas foram apresentados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a fim de se manter a integridade das participantes. As turmas de 4º. e 5º. anos foram escolhidas por se encontrarem em um momento do percurso formativo de intensa pressão avaliativa. A primeira turma se deve à submissão dos alunos à Prova Brasil e a segunda, devido à transição do Ensino Fundamental I para o Fundamental II, ou seja, os alunos passam de turmas com professores unidocentes para os professores especialistas, habilitados em disciplinas, no ano de 2019.

A Pesquisa relatada nessa dissertação foi subsidiada pela abordagem qualitativa, por meio de um estudo de caso, direcionado pelo método dialético-fenomenológico, na perspectiva freiriana e nas concepções de avaliação de aprendizagem de Luckesi, por apontar uma atitude dialógica e humanizada na ação educativa. Configura-se em um Estudo de caso, que, segundo Yin, no prefácio do seu livro Estudo de Caso, “são cada vez mais um lugar-comum até mesmo na pesquisa de avaliação” (YIN, 2005).

Os dados foram coletados por meio de procedimentos metodológicos como análise documental, entrevistas semiestruturadas, elaboração de memorial de formação profissional, observação dos encontros formativos e da sala de aula, cujo instrumento de registros foi o diário de campo. A análise dos dados foi realizada com base nos eixos práticas avaliativas, formação e concepção de avaliação, por meio da triangulação de dados. Os documentos utilizados para a análise documental foram o plano de aula, o Projeto Político Pedagógico e o Projeto de Formação Profissional.

O contexto da pesquisa foi uma escola pública da rede estadual de ensino que, neste trabalho, será denominada de escola Esperança, localizada no centro da cidade, cujas práticas avaliativas atualmente manifestam ser significativas no processo de ensino aprendizagem dos estudantes.

⁶ Referem-se às professoras investigadas.

A estrutura da dissertação está organizada em quatro capítulos. O primeiro tem como finalidade introduzir a temática, relatar um pouco da minha história de vida e situar o contexto da pesquisa.

No segundo capítulo, descrevo o caminho da pesquisa, os aspectos metodológicos e o mapeamento das pesquisas correlatas, que se fizeram necessários durante o desenvolvimento da investigação. No terceiro capítulo, descrevo e analiso a relevância da pesquisa, no âmbito das Práticas avaliativas, formação e concepção de avaliação.

No quarto capítulo, apresento uma reflexão e um convite a não acomodação e conformismo sobre as políticas públicas existentes que possuem um olhar míope e pouco altruísta, principalmente aos que estão à margem. Refletir sobre políticas públicas é de extrema relevância, para perceber a forma como elas expressam a vida cotidiana e o que fazer para torná-las melhores.

Apresento a análise dos dados coletados no quinto capítulo, em que se evidenciam as reflexões sobre as práticas avaliativas para além dos indicadores das avaliações externas PROVA BRASIL, SAEB-MT).

E finalmente, nas considerações finais provisórias, procuro destacar a importância das Práticas Avaliativas emancipatórias que contribuem para a construção de um mundo mais humano.

2 QUESTÃO DE MÉTODO - CAMINHO DA PESQUISA

Antes mundo era pequeno
 Porque Terra era grande.
 Hoje mundo é muito grande
 Porque Terra é pequena.
 Do tamanho da antena parabólicamará.
 (GILBERTO GIL)

Diante de um mundo cheio de complexidades, com o advento da tecnologia e da globalização, a Terra se tornou pequena como canta Gilberto Gil na sua canção, parte da epígrafe deste capítulo.

Para se realizar uma pesquisa, muitos movimentos são necessários antes da investigação propriamente dita, como o mapeamento das produções publicadas sobre o tema almejado, facilitado hoje pela tecnologia neste mundo sem fronteiras. Dessa forma, apresento parte dos meus estudos sobre as pesquisas correlatas às práticas avaliativas, à formação continuada e às concepções de avaliação a fim de demonstrar o percurso metodológico desta investigação.

O percurso metodológico são movimentos que o pesquisador realiza em direção ao seu objeto de investigação e, por meio deles, é possível compreender aonde se pretende chegar.

2.1 Movimento I

O caminho metodológico adotado na investigação apresenta como primeiro movimento o mapeamento das pesquisas correlatas, uma vez que, de acordo com André (2009):

Estudos do tipo “estado do conhecimento” que fazem uma síntese integrativa da produção acadêmica em uma determinada área do conhecimento e em um período estabelecido de tempo têm sido muito úteis ao revelar temáticas e metodologias priorizadas pelos pesquisadores, fornecendo importantes elementos para aperfeiçoar a pesquisa num determinado campo do saber (ANDRÉ, 2009, p. 43).

Para dar início às buscas das pesquisas correlatas nas bases de dados, elaborei a seguinte pergunta: qual o volume de produções científicas que versam sobre práticas avaliativas articuladas à formação docente nos últimos 10 anos?

Mediante a questão, realizei uma compilação da incidência de produções de dissertações e teses no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)⁷ publicadas nos anos de 2008 a 2018, para conhecer o volume das produções científicas

⁷ Site: <http://www.capes.gov.br>.

que versam sobre Práticas Avaliativas, formação Continuada e Concepção docente sobre avaliação. O outro site utilizado foi o Oasisbr⁸, a mais recente ferramenta de ajuda a pesquisadores que buscam por produções para suas investigações, por ser um portal brasileiro de publicações científicas de acesso livre.

Os achados nas buscas foram de grande relevância e um importante exercício para a minha pesquisa. No quadro 1, observa-se o quantitativo das produções em cada site:

Quadro 1 – Quantidade de produções encontradas nos sites pesquisados

DESCRITORES	CAPEs	Oasisbr
Formação de Professores	17.937	18.742
Práticas Avaliativas	434	706
Concepção docente	26	23
Formação Continuada de Prof. Ens. Fundamental I	02	29
Práticas Avaliativas na Educação	06	13
TOTAL	18.405	19.513

Fonte: Organizado pela autora a partir de dados coletados

Em uma primeira visualização de cunho apenas quantitativo, foram localizadas ao todo 346.197 produções. Ao refinar as buscas com palavras mais específicas e entre aspas, houve a redução desse número. No site da Capes, busquei com outros descritores como: Práticas avaliativas. Ainda na Capes e também no Oasisbr utilizei outros descritores como: Concepção docente do professor do ciclo de aprendizagem sobre avaliação; Concepção docente do professor de Ensino Fundamental I.

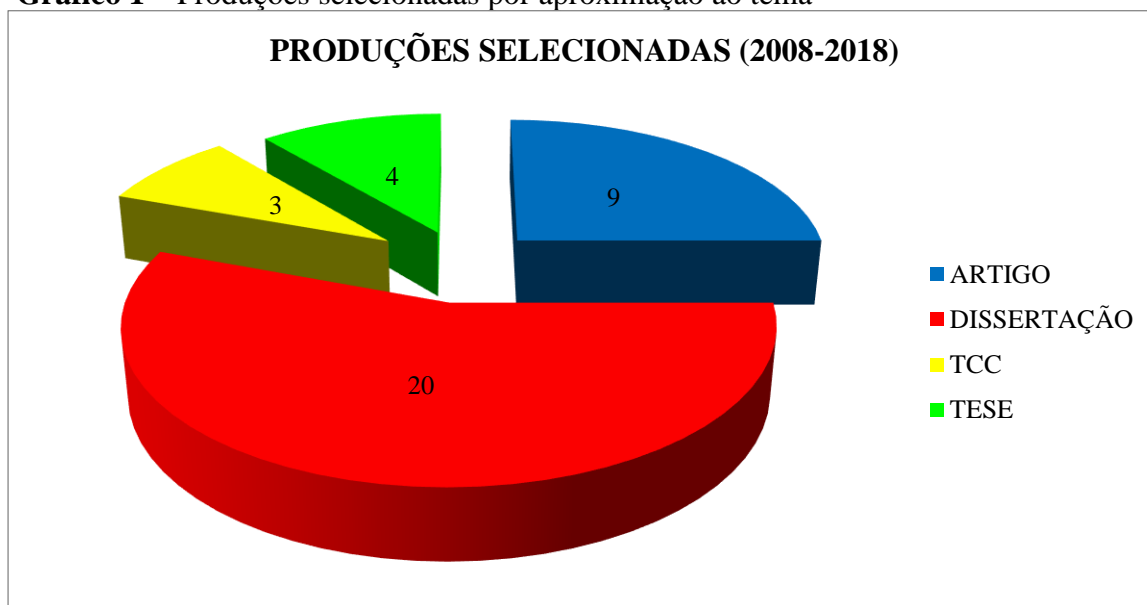
Quadro 2 – Número de produções selecionadas (2008-2018)

DESCRITORES	LOCALIZADAS	SELECIONADAS
Formação Continuada de Professores de Ensino Fundamental I	31	12
Práticas Avaliativas na Educação	19	07
Concepção de avaliação	49	17

Fonte: Elaborado pela autora a partir das buscas realizadas no banco de dados da Capes e Oasisbr (2018).

A leitura do resumo das pesquisas levou a um refinamento das produções: das 99 localizadas, somente 36 foram selecionadas. As produções selecionadas se apresentam divididas conforme o gráfico que segue:

⁸ Site: <http://www.oasisbr.ibict.br>.

Gráfico 1 – Produções selecionadas por aproximação ao tema

Fonte: Elaborado pela autora a partir das buscas realizadas no banco de dados da Capes e Oasisbr (2018)

O gráfico evidencia que o maior interesse em pesquisar sobre o tema aqui proposto se concentra nos programas de pós-graduação em nível de mestrado. A leitura dos resumos das produções revelou que muitos pesquisadores de mestrado também são autores de vários artigos, por isso, como nos mostra o gráfico acima, as dissertações e os artigos possuem o maior número de publicações nos sites investigados, sendo as dissertações com quase 50% das produções selecionadas e os artigos com quase 26%.

Sobre as produções científicas, Brzezinski cita que as pesquisas “sobre o estado do conhecimento [são] muito complexas e ricas em detalhes [...], sobretudo, em razão dos objetivos de mapear, discutir, analisar e criticar a produção acadêmica da área circunscrita a tempo histórico determinado” (BRZEZINSKI, 2010, p. 1).

O mapeamento das pesquisas correlatas, o quadro e o gráfico foram importantes para a compreensão do interesse dos contextos de produção de pesquisa quanto ao objeto de investigação. Esse dado ampliou o meu olhar investigativo para a importância da concepção de avaliação do professor/a, termo que adotarei neste estudo, por fazer parte do objetivo geral desta investigação.

2.2 Movimento II

O movimento sequencial foi o estudo sobre a natureza da investigação, uma vez que o objeto de pesquisa adquire uma consistência emergente, pela qual o pesquisador deve se orientar, sob o risco da incoerência metodológica.

A consistência desta pesquisa se deu por meio da abordagem investigativa qualitativa, que, segundo Minayo (2004), “[...] trabalha com 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, 2004, p. 21-22).

As práticas avaliativas articuladas à formação dos professores relatadas nesta dissertação foram subsidiadas pela abordagem qualitativa, por meio de um estudo de caso, direcionado pelo método dialético-fenomenológico, na perspectiva freiriana e nas concepções de avaliação de aprendizagem de Luckesi. Essa escolha se deve pelo fato de por considerar que o movimento da investigação “[...] se instaura na própria dialética de perguntar, buscar pelo inquirido sempre atento ao *quê* se busca conhecer, suas características antevistas, e os modos de proceder para dar conta do indagado” (BICUDO, 2011, p. 56). A autora ressalta que,

[...] ainda que tenhamos clareza da complexidade em que essa se enreda, diremos ‘pesquisa qualitativa’, pois além de ser um nome que tem designado modos de pesquisar, e que, pelos menos aqui no Brasil, tem sido um recurso amplamente utilizado para definir procedimentos, nós assim, a denominaremos para dar maior destaque às nuances das qualidades percebidas e trabalhadas como dados da investigação (BICUDO, 2011, p. 14).

Estudos de autores como André (2008), Bicudo (2011), Carvalho (2005; 2019), Freire (2013; 2014; 2015; 2018), Gadotti (2003; 2010), Luckesi (2011; 2014; 2018), Martins e Rocha (2013), Minayo (2004), Souza (2012), Wachowicz (1991), dentre outros autores, concederam o suporte teórico-metodológico para a busca do objetivo apontado: investigar as práticas avaliativas nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, a fim de analisar a mediação entre a formação do professor/a e a concepção de avaliação no fazer pedagógico de duas educadoras atuantes em uma escola da Rede Estadual do Município de Rondonópolis-MT.

A opção pela perspectiva dialética de Freire e de Luckesi é devida à concepção dialógica e humanizadora na ação educativa adotada pelos autores, sendo necessário mudar “do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1997, p. 44). Para investigar sobre práticas avaliativas, compreende-se com Luckesi (2018) que

[...] ao praticar o ato de avaliar, no contexto de projetos de ação e em situações complexas, há necessidade de ele ser conduzido sempre de forma metodologicamente consciente, tendo em vista garantir que a identificação da qualidade do objeto abordado seja consciente e, por isso, tenha sustentabilidade e validade. Nesse contexto, a coleta de dados a respeito do objeto submetido à investigação avaliativa deverá ser precisa e praticada com rigor metodológico (LUCKESI, 2018, p. 50).

Escolher o caminho metodológico para investigar as práticas avaliativas mediadas pela formação de professores e pela concepção de avaliação dos docentes diz respeito, conseqüentemente, à escolha teórica, política e técnica, uma vez que precisamos ter afinidade com o objeto a que pretendemos chegar, a partir de uma metodologia que favoreça o diálogo sem deixar de observar as exigências dos olhares da ciência moderna. Bicudo argumenta que “dada a característica da pesquisa qualitativa, o fenômeno investigado é sempre situado/contextualizado. Exploram-se as nuances dos modos de a qualidade mostrar-se e explicitam-se compreensões e interpretações” (BICUDO, 2011, p. 21).

Fazer pesquisa requer método e base teórica. Pensar sobre a escolha do método adotado na pesquisa é um movimento imprescindível, uma vez que ele nos mostra o caminho a seguir. A questão do método é exigida em qualquer pesquisa porque “se impõe como anterior à própria questão educacional” (WACHOWICZ, 1991, p. 10). A pesquisa não é inocente, está sempre comprometida com as nossas concepções de produção do conhecimento, concepção de sociedade, de educação, de ser humano, concepção de escola e de avaliação. Não podemos negar o saber elaborado e não podemos enxergar de maneira unidimensional, porque a vida é bastante complexa. Desse modo, foi necessária uma opção metodológica que sustentasse a pesquisa. Como afirma Freire (2018a) na “Pedagogia da Autonomia”,

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2018a, p. 30-31).

Durante o percurso profissional, algumas convicções e valores vão se constituindo razão da nossa vida. O método nos ajuda a elucidar o percurso do conhecimento. Segundo Luckesi, “assumimos que ele elucidar a realidade, transformando-a em algo compreensível. Ele permite ‘ver’ o que a realidade é e como ela funciona...o que é obscuro torna-se claro” (LUCKESI, 2011b, p. 151-152).

Mediante a temática desta pesquisa, avaliar torna-se uma questão “política”⁹, porque envolve o planejar, refletir e fixar objetivos, no intuito de alcançar uma avaliação emancipatória. Para Gadotti, “a concepção dialética de Gramsci desponta hoje no terceiro mundo como uma *nova arma de luta*, porque ela não polemiza, mas serve à elaboração do

⁹ Entendemos como político o espaço de atuação do homem, no qual ele forma a si mesmo e molda as circunstâncias objetivas que o cercam (DEMO, 2008, p. 59).

pensamento crítico e autocrítico e ao questionamento da realidade presente” (GADOTTI, 2010, p. 117).

No cenário da avaliação, é preciso enfrentar a visão unidimensional, no intuito de enxergar os outros fundamentos existentes, se há o desejo de uma cultura de paz.

2.2.1 Abordagem dialética fenomenológica

O homem é um ser insaciável, que está constantemente em busca de algo, por conseguinte, a educação não é diferente. Nela, as mudanças acontecem mesmo que lentamente e, na maioria das vezes, não da forma como gostaríamos que acontecessem, mas acontecem. Esse motivo é esclarecido por Freire quando argumenta que “a consciência do mundo e a consciência de si como um ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca” (FREIRE, 2018a, p. 56-57). Freire continua, “o ser humano é, naturalmente, um ser da intervenção no mundo à razão de que faz a História. Nela, por isso mesmo, deve deixar suas marcas de sujeito e não pegadas de puro objeto” (FREIRE, 2015, p. 138).

É no movimento de busca e de esperança que alicerçamos a nossa prática educativa em uma perspectiva dialética - fenomenológica, comungando com Freire, “é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente” (FREIRE, 2018a, p.57). Para Luckesi, “essa diversidade fenomenológica entre o movimento da realidade e o seu conhecimento, através de momentos sucessivos, se expressa em todas as realidades, às quais nos aplicamos cognitivamente, sejam eles conhecimentos de fatos ou conhecimento de valores. (LUCKESI, 2018, p. 178).

A opção pelo ponto de vista dialético se dá por ele favorecer o trabalho coletivo, pensar as contradições da vida, uma vez que o mundo é mutável, está sempre em movimento e isto permite uma reflexão maior a partir de uma consciência transformadora. Pautada em Demo, a “dialética é parte da concepção de que a realidade é construída por uma unidade de contrários. Isso funda a sua incessante dinâmica processual e sua prática histórica” (DEMO, 2008, p. 64). Formada no conflito, por se efetivar num contexto histórico, pode-se chegar a uma prática libertadora. Para Freire, “seria uma contradição se, inconcluso e consciente da inconclusão, o ser humano histórico, não se tornasse um ser de busca. Aí radicam, de um lado, a sua educabilidade, de outro, a esperança como estado de espírito que lhe é natural” (FREIRE, 2015, p. 139).

A dialética indica uma direção de uma libertação do ser humano em relação às condições econômicas ainda desumanas. Para Gadotti, “a dialética concebe as coisas e os fenômenos não de maneira estática, mas no seu movimento contínuo, na luta de seus contrários” (GADOTTI, 2010, p. 101) e, nesse contexto, a dialética também contempla a subjetividade do sujeito que é concernente ao ser humano e se constrói na convivência e se alarga na teia da relação com o outro. Pereira assevera que “não há como pensar a subjetividade, sem pensar na ordem da coletividade, na presença e convivência com outros sujeitos encarnados que me afetam e são afetados por mim. A ordem da subjetividade é a ordem do coletivo” (PEREIRA, 1997, p. 142).

É no movimento dialético que queremos investigar a relevância das práticas avaliativas, e assim poder agir sobre elas no cotidiano educativo, no intuito de atingir os resultados almejados. (olhar texto anterior). Na reflexão de Luckesi, “investigar para conhecer e conhecer para agir são dois algoritmos básicos para a produção de resultados satisfatórios. O contrário disso é: sem investigação, não se tem conhecimentos, e, sem conhecimentos, não se tem eficiência e qualidade” (LUCKESI, 2011b, p. 149). Juntamente ao rigor científico, ressalto a relevância da responsabilidade social e política do investigador na construção da pesquisa, porque somos mais do que o pensamento empírico e acredito que podemos contribuir para que aconteça uma nova construção de humanidade. Como defende Gadotti, “o homem só se torna humano pela criação de um mundo humano” (GADOTTI, 2010, p. 127).

No quarto princípio da dialética - Princípio da contradição: unidade e luta dos contrários, Gadotti (2010) explica que

A transformação das coisas só é possível porque no seu interior coexistem forças opostas tendendo simultaneamente à unidade e à oposição. É o que se chama de contradição, que é universal, inerente a todas as coisas materiais e espirituais. Contradição é a essência ou a lei fundamental da dialética (GADOTTI, 2010, p. 105).

A contradição se sustenta no real. O princípio da contradição é o que faz distinguir a *lógica da dialética, da lógica formal*. Embasada em Gadotti (2010), entendo que a lógica formal não concebe a contradição, ao contrário da lógica da dialética, para a qual é o elemento fundamental, no entanto “a dialética não recusa a lógica formal, ela a inclui como parte fundamental da lógica dialética” (GADOTTI, 2010, p. 107). O princípio da contradição é essencial por conceber que na natureza não há inércia, tudo se movimenta, inclusive na educação, pelo processo contínuo que se manifesta de modo diferenciado dependendo de cada povo, de cada época e das necessidades do homem. Mostra assim que o conhecimento não é

estático, é dinâmico, é espiral e pode sofrer e passar por transformações, citando Kosik, “só a dialética do próprio movimento das coisas transforma o futuro” (KOSIK, 1976, p. 204).

O método dialético recebeu contribuição de muitos pesquisadores, no entanto, Gadotti (2010) afirma que:

[...] a todos eles escapara a importância da contradição inerente a todos os fenômenos, fatos e coisas: o positivo e o negativo, o proletariado e a burguesia, o ser e o não ser. eles não deram importância a categoria-contradição sobre a relevância da contradição peculiar aos fenômenos, Hegel quem descobriu, mas foi Marx que a aprofundou (GADOTTI, 2010, p. 111-112).

A dialética, portanto, procura elucidar a realidade por meio das contradições, refletir e buscar a transformação do que está posto nesta sociedade conservadora, neoliberal em que vivemos. “A dialética em Marx não é apenas um método para se chegar à verdade, é uma concepção da sociedade e da relação homem-mundo” (GADOTTI, 2010, p. 98). Para Kosik, “a dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a ‘coisa em si’ e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade” (KOSIK, 1976, p. 15-16).

A dialética é o grande impulso que poderá nos ajudar a ter olhos voltados para a reflexão crítica, para uma educação capaz de pensar e de enxergar o lado humano emancipador e apropriar historicamente da realidade da vida, do homem no mundo, indo ao encontro do que é necessário para uma vida plena. Kosik afirma que “a razão dialética é um processo universal e necessário, destinado a conhecer e a plasmar a realidade de modo a não deixar de *fora* nada de si; portanto, é razão tanto da ciência e do pensamento como da liberdade e da realidade humana” (KOSIK, 1976, p. 96-97).

O cotidiano educacional é permeado de fenômenos. A fenomenologia está relacionada com a prática educativa, estabelece sustentações essenciais para uma pesquisa qualitativa que reflete sobre a subjetividade no tocante ao campo educacional, espaço este de contradições e complexidades do ser humano. Para Franco (2016),

A contradição sempre está posta nos processos educativos: o ensino só se concretiza nas aprendizagens que produz. E as aprendizagens, em seu sentido amplo, bem estudadas pelos pedagogos cognitivistas, decorrem de sínteses interpretativas, realizadas nas relações dialéticas do sujeito com seu meio (FRANCO, 2016, p. 542).

É fundamental refletir sobre as contribuições da fenomenologia no processo educacional, principalmente quando se trata da avaliação, a partir de uma postura dialógica na ação educativa, como sustenta Souza (2012),

[...] com o olhar fenomenológico cria-se uma possibilidade para compreender as nuances de concepção de mundo, de realidade, e de autoconhecimento-busca-se o sentido e o significado do que se escolhe. Na educação, a fenomenologia procura compreender não só o significado do espaço educativo, como também seus desdobramentos, práxis e articulações (SOUZA, 2012, p. 39).

A fenomenologia pode nos ajudar a compreender a ação educativa, na busca de outras possibilidades para o processo de ensino e de aprendizagem. Carvalho (2005) declara que:

A compreensão do processo pedagógico desenvolvido na escola requer um permanente olhar crítico para a prática, a fim de que possa descobrir o sentido da ação educativa. Desta forma, significa entender que, para estabelecer relação do projeto pedagógico com a prática educativa cotidiana dos professores, é fundamental a observação enquanto processo relevante de *busca de informações e instrumentos teóricos para fazer análise*. É importante também ressaltar que a existência de um fenômeno social, neste caso a prática educativa, é impossível de ser concebido de forma isolada (CARVALHO, 2005, p. 29).

O olhar do autor sobre a prática cotidiana dos professores nos leva a refletir sobre a importância de associar a fenomenologia e a educação, por trabalhar no contexto sociocultural da escola. Dessa forma, por meio dela a investigação das práticas avaliativas podem ser analisadas a partir da realidade do cotidiano da escola pesquisada.

2.2.2 Estudo de Caso

Diversas áreas do conhecimento utilizam o Estudo de Caso para fazer pesquisa. Yin declara que “como estratégia de pesquisa, utiliza-se o estudo de caso em muitas situações, para contribuir com o conhecimento que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupo, além de outros fenômenos relacionados” (YIN, 2005, p. 20).

A opção pelo estudo de caso nesta investigação que integra a abordagem qualitativa se justifica por investigar uma realidade singular voltada para as práticas avaliativas de professores de uma escola pública e por conseguir envolver uma grande quantidade de material empírico, para auxiliar a desvendar e compreender melhor a realidade da pesquisa. Para Bicudo, “o qualitativo da pesquisa informa que se está buscando trabalhar com qualidades dos dados à espera de análise”. A pesquisa qualitativa “admite um leque diversificado de procedimentos, sustentados por diferentes concepções de realidade e de conhecimento” (BICUDO, 2011, p. 24). E ainda André (2008) esclarece que “Os estudos de caso também são valorizados pela sua capacidade heurística, isto é, por jogarem luz sobre o fenômeno estudado, de modo que o leitor

possa descobrir novos sentidos, expandir suas experiências ou confirmar o que já sabia” (ANDRÉ, 2008, p. 34).

Na compreensão de Stake (*apud* André, 2008, p. 18) o “estudo de caso é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, levando entender sua atividade dentro de importantes circunstâncias”.

André (2008) afirma ainda que

Para desenvolver um estudo de caso “qualitativo” o pesquisador precisa antes de tudo ter uma enorme tolerância à ambiguidade, isto é, saber conviver com as dúvidas e incertezas que são inerentes a essa abordagem de pesquisa. Ele tem que aceitar um esquema de trabalho aberto e flexível, em que as decisões são tomadas na medida e no momento em que se fazem necessárias (ANDRÉ, 2008, p. 38).

Neste trabalho, a atenção é voltada para práticas avaliativas dos professores de uma escola por acreditar que o estudo de caso, pautada em Yin “[...] representa uma maneira de investigar um tópico empírico seguindo-se um conjunto de procedimentos pré-especificados” (YIN, 2005, p.36). Segundo o mesmo autor, “[...] os estudos de casos têm um lugar de destaque na pesquisa de avaliação” (YIN, 2005, p. 34). Apesar de exigir um tempo considerável para a investigação, que este estudo não possui, as características básicas do estudo de caso podem ser úteis para a análise dos dados coletados.

Como fenômenos da prática educativa, a avaliação da aprendizagem e a formação de professores poderão ser analisadas por meio do estudo de caso em seu movimento, ou seja, pelo movimento dialético. Desse modo, por permitir o conhecimento do objeto, julgo ser uma opção apropriada à investigação, que, nesta pesquisa, se propõe investigar as práticas avaliativas a partir da formação e da concepção de avaliação do professor/a, na perspectiva do pensamento educativo de Freire e de Luckesi, autores centrais deste estudo, porque refletem as minhas convicções, pelo compromisso que possuem em denunciar as estruturas injustas da sociedade vigente.

2.3 Movimento III – Diálogos com Freire e Luckesi

No intuito de elucidar a questão da prática avaliativa e da formação do professor/a na escola, recorri, principalmente, a dois importantes teóricos clássicos: Freire e Luckesi, porque são autores que sinalizam a relevância de uma atitude dialógica, humanizada e emancipatória na ação educativa. Eles possuem objetivos comuns, declaram a educação com a finalidade de

contribuir com o desenvolvimento humano. São autores que defendem a luta pela vida digna a todos, ao contrário da lógica capitalista desumanizadora, centradas no lucro e na desigualdade.

Somos sabedores de que na ciência não se violam as normas, as regras, contudo, partindo da premissa de que a educação é uma reinvenção humana, atualmente alguns professores reclamam existir um pouco de poesia na ciência, nos trabalhos científicos.

Penso que podemos inovar o texto sem deixá-lo perder o rigor científico, porque pesquisar é também criar. A efetivação da pesquisa, muitas vezes, além de partir de um problema, pode também se dar a partir de um grande sonho a ser realizado. Com esse pressuposto, nada menos freiriano do que não tentar ousar, redescobrir, fazer de modo criativo e diferente, o que há de belo na vida, porque “dar continuidade a Freire não é repeti-lo, mas reinventá-lo” (GADOTTI; CARNOY, 2018, p. 12).

Na mesma perspectiva de Paulo Freire, o autor Luckesi defende que “[...] o ser humano está no centro de atenção da prática educativa, à medida que, por meio dela, deverá ser ajudado a tornar-se, ao mesmo tempo, ‘sujeito’ e ‘cidadão’ (LUCKESI, 2011b, p.28). Acredita que “a meta de todo ser humano...é tornar-se ‘sujeito’ – isto é, tomar posse de si mesmo -, a fim de ser capaz de confrontar-se com as facilidades e dificuldades da vida e do mundo, administrando-as para o seu bem-estar, assim como do outro e do meio ambiente” (LUCKESI, 2011b, p. 29).

Luckesi ainda pondera que, com a prática educativa, os educadores podem ajudar os educandos, por meio de várias atividades pedagógicas, para que a vida seja mais digna. Relato, portanto, os teóricos a quem dou relevância neste estudo e, na sequência, apresento-os por meio de um cordel em uma produção da autora.

2.3.1 Paulo Freire

Na proposta educacional de Freire, a dialogicidade é presença constante com rigor científico, por esse motivo o elejo como um dos autores nesta investigação acerca de práticas avaliativas humanizadoras, por entender que o pensamento freiriano contém embasamento teórico-metodológico que possibilita reflexões sobre a construção da cidadania ativa, em busca da emancipação. Para Freire, “[...] se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a ‘educação bancária’ pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação” (FREIRE, 2013, p. 86). A escola é lugar de vida, produz identidade e por isso precisa pensar como ela pode fazer seres emancipados.

Conforme Freire (2015),

Uma das primordiais tarefas da pedagogia crítica radical libertadora [...] é trabalhar contra a força da ideologia fatalista dominante, que estimula a imobilidade dos oprimidos e sua acomodação à realidade injusta, necessária ao movimento dos dominadores. É defender uma prática em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra (FREIRE, 2015, p. 24).

Atualmente, são várias as situações que escravizam as pessoas e as fazem viver de um jeito insensível ao outro, ficando de lado as práticas altruístas. Gadotti; Carnoy ressaltam que “Vários autores chamaram a atenção, nesses últimos anos, sobre essa relação entre a necessidade de reinventar a educação a partir da redescoberta de Freire” (GADOTTI; CARNOY, 2018, p. 15). Diante disso, constata-se que é preciso avançar caminhos mais fecundos e humanitários por meio dos estudos de Freire (2015), que nos alerta:

A matriz da esperança é a mesma da educabilidade do ser humano: o inacabamento de seu ser de que se tornou consciente. Seria uma agressiva contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse num permanente processo de esperançosa busca. Este processo é a educação (FREIRE, 2015, p. 132).

Freire (2013) foi um dos maiores educadores deste século. Atual Patrono da Educação Brasileira. Ele tinha uma proposta definida, compromisso autêntico que apresenta na dedicatória do livro “Pedagogia do Oprimido”, nos seguintes termos: “aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam” (FREIRE, 2013). Sempre acreditou e defendeu a escola pública e zelou pela necessidade permanente de humanização. Freire destacava: “ como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho” (FREIRE, 2018a, p. 67). Percebe-se, na vasta produção de Freire, o compromisso ético de pensar a formação permanente efetivamente reflexiva e crítica. Ele declarava: “ não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição” (FREIRE, 2018a, p. 100).

Freire afirma ainda que “esta avaliação crítica da prática vai revelando a necessidade de uma série de virtudes ou qualidades sem as quais não é possível nem ela, a avaliação, nem tampouco o respeito do educando” (FREIRE, 2018a, p. 63). Ainda para esse autor, “a prática docente, especificamente humana, é profundamente formadora, por isso ética” (FREIRE, 2018a, p. 64). E o professor precisa lutar para que tenha uma situação apropriada a fim de exercer sua função.

Freire não teve medo de tomar uma posição diante de um sistema opressor. Traz ao mundo a mensagem para não nos tornarmos massa de manobra instrumentalizada. Para Gadotti e Carnoy (2018),

As ideias de Freire continuam válidas não só porque precisamos ainda de mais democracia, mais cidadania e de mais justiça social, mas, porque a escola e os sistemas educacionais encontram-se, hoje, a frente a novos e grandes desafios diante da generalização da informação e do uso intensivo de novas tecnologias na sociedade. Paulo Freire tem muito a contribuir para a reinvenção da educação atual (GADOTTI; CARNOY, 2018,14)

A escola do século 21 precisa revisitar Freire e suas obras. Ele nos ensinou a lutar e a enfrentar os desafios, ao invés do desânimo e da acomodação. Isso é também ocasião importante na ação educativa e, se necessário, “reinventar a forma também histórica de lutar” (FREIRE, 2018a, p. 66). Ele afirma que “é impossível existir sem sonhos” (FREIRE, 2014, p. 49).

Retrato um pouco da beleza da produção de Freire que solicita que seus leitores reinventem, por meio do cordel abaixo.

Paulo Freire, o educador da esperança¹⁰

Preste atenção minha gente
 Pois uma pequena história quero lhes contar
 É de um grande homem do Nordeste
 Que não teve medo de lutar

Filho de Joaquim e de Edeltrudes
 Foi em Recife que Freire nasceu
 Em setembro de 1921
 A esperança reapareceu

O ano de 2018
 É uma data bastante significativa
 Pois há 50 anos atrás
 A obra Pedagogia do Oprimido era escrita

Em tempos de tantas descrenças

¹⁰ Edna de Oliveira Souza Silva.

Exige as obras de Freire revisitar
Para o pensamento crítico e reflexivo
Mais do que nunca atuar

A partir do exílio no Chile
Freire começa a ser conhecido
Por meio da sua principal obra
Pedagogia do Oprimido

Pensando nos menos favorecidos
Desenvolveu uma teoria da educação
A partir do conhecimento de mundo
Engrandeceu a educação.

Ele lutou para combater as injustiças
Caminhos possíveis apontou
Para que tivéssemos uma vida fraterna
Pois é este o sentido que o mestre nos ensinou.

Freire estava sempre a pensar: como refazer este país.
Com a cultura de morte a atuar
De vários modos exploração e o desrespeito
Que nós impele a perguntar, o que posso fazer para ajudar?

No ano de 2012, no Brasil
É condecorado 'Patrono da Educação'
O seu legado é muito reconhecido
Para aqueles que almejam a emancipação.

Freire pensador atuante
Não há dúvida da sua grande contribuição
Em benefício da "justiça social
E da concepção dialética da educação".

O educador da Esperança
Podemos encontrar

Por meio das suas obras
As práticas na educação transformar.

Pois como ele mesmo falou
Vamos agora recordar
“Se a educação sozinha não transforma a sociedade,
Sem ela tampouco a sociedade vai mudar¹¹”.

Diante de tantos desafios
Vamos continuar a acreditar
Que com Paulo Freire, minha gente
Podemos a prática avaliativa reinventar.

Sem sonho não se chega a lugar algum
Por isso vamos juntos lutar
Com o educador da esperança
Para a fraternidade no mundo se instaurar.

2.3.2 Cipriano Carlos Luckesi

Cipriano Carlos Luckesi inicia os estudos quando ainda estudante universitário na cidade de São Paulo, no ano de 1968. Portanto, no ano de 2018, completaram 50 anos dos estudos bastante profícuos acerca da temática avaliação. Doutor em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 1992, é hoje professor aposentado da Universidade Federal da Bahia.

Esse estudioso é conferencista, autor de vários livros e artigos de filosofia, filosofia da educação, ensino e avaliação da aprendizagem. O autor relata: “já trabalhei com as questões técnicas, as filosofias, as políticas da avaliação, e, atualmente, pesquisei as psicologias, tentando enfoques num todo compreensivo” (LUCKESI, 2011a, p. 22). Estamos diante de um dos maiores autores de referência na área da avaliação, nos dias modernos.

Os seus escritos nos oferecem possibilidades de olhar para as práticas avaliativas, de um outro ângulo a que a escola tem insistido permanecer. É constante na obra de Luckesi a

¹¹ Pedagogia da Indignação. Paz e Terra, 2015.

preocupação para melhor compreendermos a importância do ato de avaliar para que, de fato, aconteça a aprendizagem dos nossos estudantes. Assim Luckesi (2011b) se manifesta:

O foco do avaliador está centrado na busca do melhor resultado do ensino e da aprendizagem. Caso o resultado não seja positivo, ele não condena o educando nem o educador, mas investiga onde está o impasse, que variáveis estão interferindo desfavoravelmente na aprendizagem (LUCKESI, 2011b, p. 191-192).

Professor Luckesi é um grande educador, que tem muito a contribuir com a escola do século 21. Ele continua afirmando que “educador e educando são seres constituídos pela complexidade e deste modo devem ser encarados nos processos avaliativos. Simplificar essa complexidade significa não dar atenção ao ser humano que está vivendo e atuando; no caso, o educador e educando” (LUCKESI, 2011b, p.191). Luckesi impulsionou muitos educadores a resinificarem suas práticas avaliativas, por meios dos seus estudos.

Nas suas obras, se percebe claramente o desejo da ética e do respeito ao ser humano, consigo mesmo e com os outros, para que aconteça uma sociedade mais justa e fraterna em nosso meio.

Cipriano Carlos Luckesi em cordel¹²

Vamos ouvir estes versos
Estes sim vão nos mostrar
A relevância de Luckesi
Na avaliação Escolar

Nascido na cidade de Charqueada,
Filho do Sr. José e dona Maria
Foi no estado de São Paulo
Que em 43 Luckesi nascia.

Sua ida para Salvador
Expressa vínculos muito importantes
O “batismo” na cultura baiana
Foi decisivo e atuante.

¹² Edna de Oliveira Souza Silva.

Tudo começou com o professor Godeardo
Um professor que amava o que fazia
Introduziu Luckesi nos estudos dessa temática
Que como bom estudante interessava e aprendia.

No seu primeiro artigo publicado
Com a temática avaliação
Tornou-se então conhecido
Nesse nosso grande rincão

Em 1995, a editora Cortez,
Torna público o seu livro sobre Avaliação
Que no ano de 2011, atingiu a 22ª edição
Revista a ortografia
Acrescentaram-se novos capítulos a esta publicação.

Ainda em 2011, a editora Cortez
Publica segundo livro, também sobre avaliação
E o autor, merecidamente, ganha o Prêmio Jabuti
Referência na educação.

Em 2014, outro livro é publicado
Sobre notas escolares, distorções e possibilidades
O convite nele é claro
É investimento necessário na busca da qualidade.

Já o ano 2018.
É de grande comemoração
Por completar cinquenta anos
Que Luckesi tem vínculo com a avaliação.

Para comemorar esta grande data
Lança livro novo: Avaliação em Educação
Este teórico é muito firme
No combate à exclusão

Pois somos chamados nessa vida
Foi para viver em comunhão.
E ao querido professor Luckesi,
A nossa eterna gratidão.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Vem, vamos embora, que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.
(GERALDO VANDRÉ)

O objetivo deste capítulo é situar a investigação no contexto escolar em que se deu esta pesquisa que foi desenvolvida numa perspectiva qualitativa-fenomenológica com o objetivo de investigar as práticas avaliativas nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, a fim de analisar a mediação entre a formação do professor/a e a concepção de avaliação no fazer pedagógico de duas professoras, atuantes em uma escola da Rede Estadual do Município de Rondonópolis-MT. Para Luckesi (2011b),

Nós nos constituímos numa relação dialética com tudo o que nos cerca, expressando fenomenicamente aquilo que somos, o que nos permite, no nível de entendimento, constituir “uma visão de mundo” que dê significado à ação educativa (ou outra qualquer ação) que desejamos praticar em nosso cotidiano (LUCKESI, 2011b, p. 47).

Este trabalho foi ancorado, sobretudo, na concepção de avaliação de aprendizagem de Luckesi, na perspectiva Freiriana sobre a formação do professor/a por entender que esses pensadores têm como princípio básico a humanização. Baseia-se na metodologia dialética pautada em Freire (2013):

Na dialética constituinte da consciência, em que esta se perfaz na medida em que faz o mundo, a interrogação nunca é pergunta exclusivamente especulativa: no processo de totalização da consciência é sempre provocação que a incita a totalizar-se. O mundo é espetáculo, mas sobretudo convocação. E, como a consciência se constitui necessariamente como consciência do mundo, ela é, pois, simultânea e implicadamente, apresentação e elaboração do mundo (FREIRE, 2013, p. 19).

A pesquisa qualitativa presumida neste estudo de caso, evidencia as práticas avaliativas na escola Esperança, por meio da investigação da realidade de duas professoras, que trabalham em anos diferentes de um mesmo contexto escolar, tornando-se indispensável tecer algumas considerações em torno desse diálogo.

As participantes da pesquisa foram duas professoras convidadas, uma do 4º ano e outra do 5º ano do Ensino Fundamental I, as quais serão reconhecidas neste trabalho por professora

Utopia⁴ e professora Compromisso⁵¹³, acompanhada do número 4 e 5, que indicam, as turmas em que elas atuaram. A elas foi apresentado o termo de consentimento livre e esclarecido, a fim de se manter a integridade das participantes que aceitaram o convite e assinaram o termo. As turmas de 4º e 5º anos foram escolhidas por se encontrarem em um momento do percurso formativo de intensa pressão avaliativa. A primeira turma se deve à submissão dos alunos à Prova Brasil (SAEB), e a segunda devido à transição¹⁴ dos alunos do Ensino Fundamental I para o Fundamental II, o que significa diversas mudanças, principalmente pelo número de professores, que passa de um para até oito professores correspondendo a cada componente curricular.

Um dos procedimentos metodológicos concernentes à investigação foi a observação sistemática de 20 horas dos encontros formativos dos professores, denominado, nesta gestão, de Pro-Escola Formação Escola (Pefe) e 20 horas de observação da sala de aula, para configurar como se manifesta a concepção de avaliação dos docentes, registrado em diário de campo. Minayo afirma que “a técnica de observação participante se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos” (MINAYO, 2004, p. 59).

Outros procedimentos de compilação de dados para triangulação foram: a análise de documentos (o plano de aula, o Projeto Político Pedagógico, o Projeto de Formação Profissional) e a elaboração de memorial descritivo de formação docente, para analisar e compreender a história de vida do professor e as concepções de avaliação. Consideramos relevante a narrativa, por proporcionar a análise de como os professores, por meio da formação, estão desenvolvendo práticas avaliativas com os seus estudantes. As entrevistas foram incluídas porque, para Yin, “constituem uma fonte essencial de evidências para os estudos de caso, já que a maioria delas trata de questões humanas” (YIN, 2005, p. 118).

O instrumento para a construção dos dados foi o diário de campo que, para Minayo, “[...] quanto mais rico for em anotações esse diário, maior será o auxílio que oferecerá à descrição e à análise do objeto estudado” (MINAYO, 2004, p. 64) e o questionário das entrevistas, triangulados com a análise de documentos. Os dados foram gravados em áudio e posteriormente transcritos.

¹³ Referem-se às professoras investigadas. A denominação dos nomes fictícios das professoras investigadas, foi dado pela pesquisadora, por representar o pensamento freiriano.

¹⁴ A transição é um momento crítico de adaptação dos alunos, uma vez que, ao sair do 5º ano, precisam atender a diferentes professores, com diferentes metodologias, e diferentes formas de interação. Considera-se o aluno sob forte impacto de mudança, por conseguinte, com necessidades avaliativas que levem em consideração as interferências no processo de ensino e de aprendizagem.

Com relação ao memorial autobiográfico, Josso destaca que sua escrita pode proporcionar “oportunidades de tomada de consciência sobre seus diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam a formação”. (JOSSO, 2008, p 27). Martins e Rocha (2013) sustentam que

[...] o memorial de formação constitui-se em instrumento de grande relevância, a fim de observar e compreender melhor os processos pelos quais passam os professores em sua formação, sendo uma escrita cunhada pelo próprio sujeito em uma “narrativa de si” (MARTINS; ROCHA, 2013, p. 03, grifo das autoras).

Para a escrita do memorial de formação docente foi elaborado um simples roteiro e solicitada a colaboração das professoras para descreverem suas memórias de formação, vivenciadas durante o percurso escolar sobre as práticas avaliativas, seja no Ensino Fundamental, Médio, ou na graduação, seja na formação inicial ou na continuada. Tudo no intuito de compreender as práticas investigadas.

A reflexão sobre a formação de professores e a concepção docente sobre a avaliação na escola poderá mostrar alguns caminhos percorridos nas práticas avaliativas e suas implicações no processo de ensino e de aprendizagem.

A seguir apresento o cenário da pesquisa.

3.1 O cenário da pesquisa – vivência na escola

Pautada em Bicudo, “dada a característica da pesquisa qualitativa, o fenômeno investigado é sempre situado/contextualizado” (BICUDO, 2011, p. 21). Dessa forma, o local escolhido para a investigação foi uma escola da rede pública estadual, situada no centro da cidade, no município de Rondonópolis-MT, que aqui será denominada como “Escola Esperança”. Rondonópolis-MT possui uma população de 230.000 habitantes e se localiza a 212 km de Cuiabá-MT.

A escolha dessa unidade escolar se deve pelo fato de ser localizada no centro da cidade, cujas práticas avaliativas atualmente se mostram significativas no processo de ensino aprendizagem dos alunos, uma vez que o resultado do AVALIA-MT/2018 (SEDUC, 2018c) para o 4º ano do Ensino Fundamental I apresenta 67% no desempenho de aprendizagem na disciplina de Matemática, somando o percentual de 37% de alunos proficientes e 30% de alunos avançados. Outro fator positivo são os resultados de alunos egressos bem-sucedidos em escolas

de Ensino Médio conceituadas como o Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), cuja inserção dos alunos é realizada por meio de seletivo, dados obtidos informalmente.

O cenário da pesquisa apresenta outros dados sobre a avaliação na escola Esperança como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), aplicado nos anos ímpares pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), cujos resultados são divulgados nos anos pares e passam a ser considerados como dados externos à escola por que, por esse sistema, cada escola identifica o seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), resultado que se torna meta para as unidades escolares, mediante as projeções das metas divulgadas pelo Inep para verificar se o Brasil atingirá a nota 6.0 até 2021.

No ano de 2017, o resultado do Ideb da escola Esperança foi acima da meta projetada para ela – 6.2 para os anos iniciais –, alcançando um percentual de 7.3. Esse dado é significativo para analisar as práticas avaliativas com relação às avaliações externas.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola é o documento oficial que permite conhecê-la internamente em diferentes dimensões, principalmente com relação às concepções que o coletivo de profissionais da unidade escolar adotou para a dimensão sobre práticas pedagógicas e avaliação, por meio dos objetivos, sendo um deles: “atender individualmente os alunos com dificuldades ou defasagem de aprendizagem para o ano/ciclo” (PPP, 2018, p. 2). Como indicador dessa ação, declaram que “100% dos professores consigam realizar atendimento individualizados aos seus alunos com dificuldades, em sua hora atividade” (PPP, 2018, p. 2). E como meta: “atender o maior número possível de crianças com dificuldades/defasagem de aprendizagem” (PPP, 2018, p. 2). Essas ações pedagógicas apresentam as medidas adotadas pela gestão para tratar as dificuldades de aprendizagem diagnosticadas durante o processo de ensino e de aprendizagem.

A concepção de avaliação se evidencia no documento, quando se analisa que a ação de trabalhar com os alunos com desafios de aprendizagem significa conceber a avaliação como instrumento diagnóstico dos resultados da ação, e que as práticas avaliativas se desenvolverão sob um olhar mais cuidadoso para compreender tal dificuldade. É possível entender as escolhas das práticas pedagógicas quando se conhece o sistema em que ela atua: “a escola se organiza em ciclos de formação humana compreende uma maneira de organização de tempos e espaços escolares dos estudantes de forma a se adequar melhor à educação escolar, às características biológicas e culturais do desenvolvimento de todos os alunos” (PPP 2018, p. 19).

Na dimensão formação e condições de trabalho dos profissionais da escola, o PPP tem como objetivo: “melhorar o índice de proficiência dos alunos em todas as áreas do

conhecimento para que haja um êxito maior no processo de ensino aprendizagem” (PPP, 2018, p. 2).

Anteriormente, os estudantes eram avaliados bimestralmente por meio de relatórios descritivos, no entanto, a partir de 2016, os relatórios foram substituídos por objetivos de aprendizagem, no sistema SigEduca¹⁵, e os pais recebem um boletim por bimestre, contendo os conceitos referentes aos objetivos de aprendizagem contidos no sistema.

A escola Esperança possui uma história junto à comunidade educativa em que está inserida. Foi “fundada no dia 22 de maio de 1975, pelo decreto nº 53, de 22 de maio de 1975, publicada no diário oficial no dia 22/05/1975” (PPP, 2018, p.11). Portanto, no ano de 2019, completou 44 anos de vínculo com a educação rondonopolitana. Funcionou no ano de 2018 em um prédio provisório, por estar em reforma. Possuía um quadro de 42 funcionários no ano de 2018, sendo 23 professores, uma coordenadora e uma professora articuladora de aprendizagem, a maioria dos professores eram interinos. Esse quadro diminuiu com a tomada de posse dos novos concursados em julho de 2018.

Os profissionais desenvolvem um trabalho coletivo. No período vespertino, a unidade atende os alunos do Ensino Fundamental I. No período matutino, os alunos do Ensino Fundamental II. A organização curricular é distribuída por área do conhecimento, possui cerca de 500 alunos, aproximadamente. “Um dos fatores que impedem o aumento do número de alunos é a limitação do espaço físico, pois não temos salas suficientes para atender a demanda”. (PEFE, 2018, p.2). O prédio que se encontra em reforma está descrito no PPP (2018):

Conta com 08 salas de aula, 01 laboratório de informática; 01 biblioteca, 01 laboratório de aprendizagem; 01 cozinha; secretaria; sala de direção; coordenação; sala dos professores, banheiro masculino e feminino para professores e funcionários, dispensas, depósito, pátio coberto; banheiros masculinos e femininos... situada no centro da cidade (PPP, 2018, p. 11).

Na área externa, possui uma quadra coberta pequena e se sobressai pelo ambiente sempre limpo e organizado. Observa-se a preocupação com o ambiente no PPP (2018):

A educação ambiental é extremamente necessária para uma conscientização das pessoas em relação ao meio ambiente, sendo o maior objetivo a utilização de forma sustentável dos recursos oferecidos pela natureza, criando assim um novo modelo de comportamento, buscando equilíbrio o homem e o ambiente. A escola ... tem tratado desse assunto de forma interdisciplinar no currículo e através de projetos (PPP, 2018, p. 14).

¹⁵ SigEduca - Sistema Integrado de Gestão Educacional é uma ferramenta desenvolvida em ambiente Web que visa a atender às demandas da gestão escolar junto à Secretaria de Educação, Esporte e Lazer (SEDUC-MT).

Segundo o PPP (2018), “Ler é um prazer, promover aulas inovadoras para mediar a aprendizagem, o futuro se escreve aqui, articulação de apoio a aprendizagem, projeto Meio Ambiente, projeto Consciência negra, planejamento de aulas diferenciadas e interdisciplinares” (PPP, 2018, p.2). Os profissionais são responsáveis por desenvolver os projetos. A comunidade aproveita a culminância de alguns desses projetos no momento da acolhida da escola.

A escola atende bem a comunidade educativa, uma vez que as ações pedagógicas se refletem no bom desempenho das avaliações externas, e ainda por permitir a interação entre escola e comunidade, a socialização dos trabalhos desenvolvidos, o aprimoramento da leitura e da escrita e a reestruturação dos textos dos estudantes. A mesma atenção é dada aos alunos com desafios de aprendizagem na Matemática.

Conforme o PPP (2018, p. 11), “a entrada e saída dos alunos são monitoradas por funcionários devidamente preparados, que seguem os horários estabelecidos” (PPP, 2018, p. 11).

A alimentação dos estudantes é saudável e muito bem cuidada, “a organização da alimentação escolar é feita por meio da seleção dos cardápios elaborados pelas nutricionistas considerando o processo licitatório para o corrente ano” (PPP, 2018, p. 11).

No Projeto Político Pedagógico, a proposta da escola Esperança está embasada na modalidade de Ciclo de Formação Humana, sendo I, II e III Ciclo.

Considerando a avaliação em sua função diagnóstica, a escola, historicamente tem realizado avaliação diagnóstica no início do ano letivo para que assim, pais, alunos, professores e gestores possam evidenciar as aprendizagens desenvolvidas e as possíveis lacunas deixadas no processo (PPP, 2018, p. 22).

No início de fevereiro de 2018, a escola precisou mudar de prédio para que acontecesse a esperada reforma, que consta na dimensão ambiente educativo e físico do seu PPP (2018)

Reformar totalmente o telhado da escola, pois o mesmo se encontra em estado de calamidade principalmente em épocas chuvosas oferecendo risco tanto aos profissionais da educação quanto para os educandos. Além disso, devida a alta temperatura ambiental torna-se necessário a climatização de todas as salas de aula (PPP, 2018, p. 3).

O prédio da escola, há muitos anos, não passava por uma reforma, e isso provocava bastantes transtornos aos trabalhos pedagógicos. No ano de 2018, não mais ofereceram as aulas de violão devido à falta do espaço físico.

A mudança de local trouxe algumas implicações para o desenvolvimento da pesquisa, como o adiamento das entrevistas, por conta de constantes reuniões que precisaram acontecer na escola. No entanto, o carinho e a confiança da equipe gestora foi fundamental para facilitar o andamento da investigação. A gestão escolar me acolheu e atendeu prontamente, assim como os participantes da pesquisa e comunidade educativa com as ações de investigação. Os pais dos alunos consentiram e assinaram termo autorizando o uso de imagens, fotos e todo material produzido com os alunos em sala de aula durante o período da pesquisa acadêmica, palestras e publicações na área educacional, sem reivindicações de direitos autorais, pagamentos ou afins. Todos consentiram participar da pesquisa. Os participantes assinaram o termo de livre consentimento.

Durante todo período da escola, desde 2017, participei ativamente em todas as atividades da escola e contribui para seu melhor funcionamento.

No que se refere à qualificação da equipe gestora, a diretora possui curso superior em Pedagogia com pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Afirmativa- Instituto de Educação “Bom Jesus de Cuiabá”, a coordenadora é Mestra em educação pela PPGEdu do Câmpus de Rondonópolis-MT, a secretária é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso e bacharel em Direito pela Faculdade Anhanguera.

Segundo o PPP (2018)

A unidade escolar, no decorrer do ano de 2017, aplicou a cada bimestre avaliações (simulado), bem como, avaliações escritas realizadas pelos professores, observação do desenvolvimento dos alunos no decorrer dos processos de ensino e aprendizagem, elaborado pelos professores e analisado conjuntamente com a equipe gestora. Em 2018, procedeu-se uma avaliação diagnóstica. Considerando essas avaliações uma ‘bússola’ que orienta nossas ações pedagógicas, procedeu-se a uma análise dos resultados e foi/está sendo elaborado projeto de Intervenção Pedagógica (PPP, 2018, p. 21).

No estado de Mato Grosso, a escola organizada por Ciclo de Formação Humana possui a figura do professor articulador de aprendizagem que atua com os alunos com defasagens de aprendizagem. No ano de 2018, esta escola contemplou o número solicitado de alunos para que acontecesse o Laboratório de Aprendizagem¹⁶ “a fim de superarem os desafios apresentados,

¹⁶ O Laboratório de Aprendizagem faz parte de um todo na comunidade escolar, não sendo caracterizado como uma “sala de reforço”, mas um ambiente para alcançar significativas transformações na ação pedagógica e no efetivo aprendizado do estudante... Esse ambiente vai além de um espaço físico, e sim, um ambiente de aprendizado que detém um ritmo e um tempo diferenciado da sala de aula, no qual ampara o que é necessário para aprender. Dessa maneira, será um ambiente que exigirá do profissional, realizar o diagnóstico para intervir de maneira específica nas lacunas, defasagens e comprometimento no campo de aprendizagem dos estudantes, por meio de planos pedagógicos e planejamentos diferenciados para a superação e/ou amenização dos desafios de aprendizagem (SEDUC, 2016, p. 63-64).

para que possam ler, escrever, compreender, interpretar, contar e pensar de modo consciente a sua realidade na construção de uma aprendizagem significativa, proporcionando vivências formativas cidadãs” (PPP, 2018, p. 8). Além do Laboratório de Aprendizagem, no ano de 2018, todos os professores regentes da escola participaram também do projeto de Apoio Pedagógico, com aulas no contraturno para os estudantes com desafios de aprendizagem.

O ano de 2018 foi bem atípico, principalmente nesta unidade escolar, devido à reforma no prédio, à posse dos novos concursados e ao ano eleitoral. Por esses motivos, houve a necessidade de que a escola cumprisse algumas regras, como, por exemplo, impedimento de contratos.

Apesar de todos os contratempos, a investigação prosseguiu. A seguir, explico sobre os participantes da investigação, sobre os instrumentos utilizados para a coleta de informações e sobre Práticas Avaliativas, Formação e Concepção de avaliação.

3.2 Os educadores entrevistados: colaboradores da pesquisa

Os participantes da pesquisa, como mencionado, foram duas professoras convidadas, uma do 4º ano e uma do 5º ano do Ensino Fundamental I, denominadas professora Utopia⁴ e professora Compromisso⁵, com a finalidade de lhes preservar a identidade.

É fundamental destacar novamente que todas as técnicas de coletas de dados realizadas na escola foram bem explicadas aos participantes e autorizadas pela gestão. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O primeiro contato com as professoras foi por meio de um diálogo individual para explicar como seria a pesquisa e a apresentação do termo.

Durante todo o processo de coleta de dados, busquei dialogar sempre com os participantes da pesquisa, assim como com todos os componentes da comunidade educativa. Tive o privilégio de estar sempre presente.

Dentre os procedimentos metodológicos, o memorial de formação docente foi elaborado a partir de uma sugestão para que as participantes descrevessem as suas memórias de formação, vivenciadas durante o percurso escolar sobre as práticas avaliativas, desde a educação básica até a graduação, seja na formação inicial, seja na continuada.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas após muitos adiamentos devido à reforma da escola. Utilizei um roteiro para a condução das entrevistas, a fim de manter o foco da investigação e permitir a livre expressão do entrevistado.

As participantes da pesquisa aceitaram muito bem a entrevista, a observação em sala de aula e a socialização do plano de aula, uma vez que concordavam que realmente a avaliação se configura como instrumento importante de investigação e reflexão constante sobre nossas práticas.

As professoras participantes da pesquisa são pedagogas, trabalham com os anos iniciais do ensino fundamental. A professora Utopia⁴ é casada, possui pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela FIVE – Faculdades Integradas de Várzea Grande, no ano de 2012. A professora Compromisso⁵, também é casada, mãe de duas filhas, possui especialização em Psicopedagogia Institucional pela Unisserra - MT, cursando Psicologia. Atua há dez anos no Ensino Fundamental, sendo oito como professora desta unidade escolar.

O quadro 3 mostra o perfil das participantes selecionadas:

Quadro 3 – Identificação e perfil das participantes do Estudo

Participantes	Idade	Formação Profissional	Situação funcional	Turma	Tempo na instituição	Experiência Docente	IES Graduação
Professora Utopia⁴	40	Graduação em pedagogia; especialização <i>lato sensu</i> em Psicopedagogia Clínica e Institucional	Contratada	4º ano	6 anos	7	Anhanguera
Professora Compromisso⁵	45	Graduação em pedagogia; especialização <i>lato sensu</i> em Psicopedagogia Institucional Cursando Psicologia	Contratada	5º.ano	8 anos	10	Cesur

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados na pesquisa de campo

De acordo com o quadro, as participantes conhecem muito bem a organização da escola, tendo em vista o tempo de atuação na instituição. As participantes são graduadas em Pedagogia e atuam em sua habilitação.

No quadro 4, em seguida, descrevo os dados das entrevistas,

Quadro 4 – Dados da entrevista

Data	Pseudônimo das Participantes	Área de atuação	Graduação
22-08-2018	Professora Utopia ⁴	Anos Iniciais	Pedagogia
21-08-2018	Professora Compromisso ⁵	Anos Iniciais	Pedagogia

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados na pesquisa de campo

3.3 Procedimentos metodológicos e instrumento de coleta de dados

Nesta seção, a atenção é para o procedimento e instrumento de coleta de dados deste estudo. Essa retomada de atenção sobre o processo de obtenção dos dados se baseia em Freire (2018), mediante suas primeiras palavras do livro *Pedagogia da Autonomia*:

Não creio, porém, que a retomada de problemas entre um livro e outro e no corpo de um mesmo livro enfade o leitor. Sobretudo quando a retomada do tema não é pura repetição do que já foi dito. No meu caso pessoal, retomar um assunto ou tema tem que ver também com a relevância que o tema de que falo e a que volto tem no conjunto de objetos a que direciono minha curiosidade (FREIRE, 2018 a, p. 14).

A investigação se iniciou somente após a provação da pesquisa pelo Comitê de Ética, a autorização da diretora e o consentimento das professoras participantes da pesquisa.

O primeiro movimento para compilar os dados foram 20 horas de observação da formação docente, que acontecia às terças-feiras, e 20 horas de observação da sala de aula, todas as observações registradas em diário de campo. Em seguida, realizei a análise documental do Projeto de formação-Pefe, do Plano de aula e do Projeto Político Pedagógico da escola. Por fim, efetivei as entrevistas semiestruturadas, que foram gravadas, transcritas e analisadas

Luckesi (2011b) assevera que:

Os instrumentos de coleta de dados para avaliação - assim como para a ciência- ampliam nossa capacidade de observar a realidade. Sem este passo, nossa prática avaliativa carece de base. Não sendo e não podendo ser arbitrário, o ato de avaliar necessita assentar-se sobre dados consistentes (LUCKESI, 2011b, p. 300-301).

Sobre a entrevista, Minayo (2004) defende que

[...] a entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere

como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Suas formas de realização podem ser de natureza individual e/ou coletiva (MINAYO, 2004, p. 57).

As informações obtidas por meio das observações foram devidamente registradas no diário de campo para alicerçar as análises. Quanto a isso Minayo (2004) afirma que:

O diário de campo é pessoal e intransferível. Sobre ele o pesquisador se debruça no intuito de construir detalhes que no seu somatório vai congregando os diferentes momentos da pesquisa, demanda um uso sistemático que se estende desde o primeiro momento da ida ao campo até a fase final da investigação (MINAYO, 2004, p. 63-64).

A análise documental (PPP, Plano de aula e o Projeto de formação – Pefe) possibilitou a contextualização dos dados coletados e a compreensão das concepções sobre educação e avaliação adotadas pela escola para subsidiar a mediação entre as práticas avaliativas desenvolvidas pelas professoras conforme o plano de aula e a formação continuada na escola organizada pelo PEFE da qual elas participavam.

Assim Luckesi declara: “[...] tanto para a prática dos exames quanto para a da avaliação, necessitamos dos instrumentos de coleta de dados. Ambos os atos se assentam sobre dados da realidade que devem ser coletados, o que implica o uso de instrumentos” (LUCKESI, 2011b, p. 297).

É inegável a importância dos instrumentos de coleta de dados, no entanto, o diálogo frequente e próximo com as participantes contribuiu para a fidedignidade deles.

Na unidade seguinte, apresento a relevância do estudo em questão.

3.4 A relevância do estudo de práticas avaliativas no âmbito da pesquisa educacional

Para discutir a relevância do estudo em questão no âmbito escolar, parto da premissa de que, na contemporaneidade, a temática avaliação ainda está distante de ser esgotada. Pondera-se, nesse tema, a complexidade e os movimentos presenciados no cenário atual que contribuem para continuar sendo tema polêmico das políticas públicas educacionais, por refletir os vários projetos políticos que se confrontam na escola.

A temática da avaliação na educação brasileira reclama ampla discussão, por considerar a necessidade de refletir sobre práticas avaliativas mais humanas, apoiadas, principalmente, na perspectiva educacional de Freire e também nas teorias de Luckesi.

Ao longo das décadas, a escola sofreu e sofre transformações do ponto de vista das concepções pedagógicas e correntes teóricas, o que justifica investigar a prática avaliativa escolar, a fim de questionar a educação desde as suas concepções, fundamentos e organização. Faz-se necessário ainda questionar as mudanças conceituais das funções docentes entre outras ações, uma vez que criar uma cultura avaliativa exige um novo espaço para aprendizagem significativa dos alunos. Sobre a necessidade de mudança no processo educacional, Luckesi (2011b) argumenta que:

[...] ainda estamos mais vinculados ao modelo de ‘exames’ que ao da avaliação, pois nossa prática de acompanhamento dos educandos em sala de aula ainda tem por base a perspectiva da aprendizagem passada, da classificação, da seletividade, da prática pedagógica autoritária e, por isso, não dialógica (LUCKESI, 2011b, p. 210).

As transformações afetam a ação educativa nas turmas escolhidas para esta investigação, ambas marcadas por enormes desafios, tanto aos docentes, quanto aos alunos, mediante as enormes pressões: a do 4º ano, pelos simulados para a aplicação do SAEB, e a do 5º ano, pelas orientações aos discentes com relação à nova etapa que os aguarda. Na maioria das escolas, a fase de transição inclui mudar de turno, porque geralmente os anos iniciais são no período vespertino e os anos finais, no período matutino. Isso exige uma adaptação biológica, uma vez que as crianças não costumam acordar tão cedo, além de outras mudanças. Percebe-se que poucas são as instituições que desenvolvem estes momentos por meio de projetos, o que necessita uma maior reflexão.

Outro gerador de transformações na educação é o avanço tecnológico e a globalização, uma vez que inserem as pessoas em um mundo de incertezas, nada é previsível. A chegada da sociedade capitalista muda o formato de organização social e as concepções de mundo, de educação, homem, de sociedade, de trabalho adquirem um novo conceito. É possível notar tempos de exclusões e de fobias.

Vários são os desafios que surgem nas práticas diárias dos docentes, e isso nos leva a repensar o papel da escola e dos professores no que concerne às práticas avaliativas humanizadoras dos educandos. Pacheco (2018) argumenta que

O sistema escolar está pautado em um modelo ultrapassado. Os números colhidos na última década comprovam isso. A nossa vergonhosa posição no ranking da Unesco não combina com nossa posição socioeconômica. Os diretores, coordenadores, professores, pais e principalmente os alunos sabem disso. Mas o que colocar no lugar? Não sabem! Então se conformam. Portanto, a aprendizagem atual está baseada no conformismo? (PACHECO, 2018, p. 115).

A necessidade de mudança na escola é inevitável, todavia, nem sempre conseguimos definir qual o melhor encaminhamento para gerar transformações positivas. Gadotti ressalta que:

Há consenso quando se afirma que nossa profissão deve abandonar a concepção predominante no século XIX de *mera transmissão do saber escolar*. O professor não pode ser um mero executor do currículo oficial e a educação já não é mais propriedade da escola, mas de toda comunidade. O professor e a professora precisam assumir uma postura *mais relacional, dialógica, cultural, contextual e comunitária*. Durante muito tempo, a formação do professor era baseada em “conteúdos objetivos”. Hoje, o domínio dos conteúdos de um saber específico (científico e pedagógico) é considerado tão importante quanto as atitudes (conteúdos atitudinais ou procedimentais) (GADOTTI, 2005, p. 26).

É necessário construir uma nova cultura avaliativa, para que isto aconteça é importante também atentar para os desafios que os professores encontram, porque muitos deles estão relacionados com a concepção que possuem e a formação que receberam. A formação continuada na escola é espaço de extrema relevância para que o professor possa refletir sobre sua ação educativa e assim poder pensar práticas avaliativas inclusivas. Carvalho (2019) declara que:

A formação permanente do educador ajuda melhorar o ato reflexivo que impulsiona a mudança na estrutura do pensamento e percepção que propicia entender os novos fenômenos que desafiam o modo de perceber a estrutura que está submetida a realidade da educação pública. Essa leitura compreensiva sobre os fenômenos e a política que ordena a organização do trabalho pedagógico na escola é importante, porque evita desprender forças em inovações desnecessárias que desfiguram um projeto de educação transformadora (CARVALHO, 2019, p. 17).

As práticas avaliativas, portanto, podem ser compreendidas de diferentes formas a partir da formação continuada e da concepção de avaliação dos professores, apropriada ao logo do seu processo educativo e das práticas pedagógicas efetivadas no contexto escolar, podendo ser instrumento para aprisionar ou emancipar e precisam ser entendidas na perspectiva das contradições, sendo enxergadas como práxis. Gadotti (2005), assim se manifesta

Em síntese, a nova formação do professor deve ser centrada na escola sem ser unicamente escolar, sobre as práticas escolares dos professores, desenvolver na prática um paradigma colaborativo e cooperativo entre os profissionais da educação. A nova formação do professor deve basear-se no diálogo e visar à redefinição de suas funções e papéis, à redefinição do sistema de ensino e à construção continuada do projeto político-pedagógico da escola. O próprio professor precisa construir também o seu projeto político-pedagógico. (GADOTTI, 2005, p. 33).

Com Franco (2016), vemos que

As práticas pedagógicas se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social. Nesse sentido, elas enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo. Ou seja, as práticas pedagógicas se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação, ou, ainda por imposição (FRANCO, 2016, p. 541).

Pelo pensamento de Freire (2018a), podemos compreender que

Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, as insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do quefazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o *falar a* como caminho do *falar com* (FREIRE, 2018a, p. 113-114).

Percebe-se com os estudiosos que nada é neutro. Por isso, há a necessidade de repensar os descaminhos da educação. Ir em busca do novo, não se acomodar diante das injustiças. E que não podemos desanimar e acreditar que tudo está perdido. O momento nos convoca à luta por empreender novas práticas. Franco (2016) nos anima e impulsiona quando assevera que:

Mas há que se lembrar de que mesmo as grandes imposições sobre a organização das práticas têm “tempo de validade”. Se se considerar a realidade social e sua natureza essencialmente dialética, é preciso acreditar na dinâmica posta pelas contradições: tudo se transforma; tudo é imprevisível; e a linearidade não cabe nos processos educativos (FRANCO, 2016, p. 541).

Freire (2018a) explica:

Creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face a da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se *treinam* os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra” (FREIRE, 2018a, p. 95-96).

A escola para produzir conhecimentos necessita constantemente de práticas propositais e refletidas de seus atores. E isso exige reflexão, estudo, formação continuada e mudança. A

partir das concepções existentes no contexto escolar, as práticas podem ter significados de várias maneiras.

O debate quanto às concepções de práticas avaliativas no estado de Mato Grosso, no que se refere à modalidade de Ciclo de Formação Humana, impulsiona mudanças na cultura escolar, nas concepções de práticas avaliativas da aprendizagem.

Ao longo dos anos, aparecem educadores desejosos em ressignificar as suas práticas avaliativas, adotando posturas investigativas no ensino aprendizagem. Méndez explica que “paradoxalmente, cabe esperar da avaliação essa função transformadora: sem mudanças nas práticas de avaliação não é possível a mudança nos processos de ensino-aprendizagem” (MÉNDEZ, 2015, p. 149).

Luckesi (2011) ajuda a entender ao orientar que,

Para trabalhar com a avaliação na prática pedagógica escolar (assim como em outras), necessitamos de uma pedagogia cujo fundamento seja a compreensão de que o ser humano é um ser em processo de formação, em movimento, sempre com a possibilidade de atingir um resultado mais satisfatório no caminho da vida (LUCKESI, 2011b, p. 61).

Luckesi reitera que “[...] na escola, infelizmente, por obra do senso comum, impregnado em nosso inconsciente, praticamos exames, classificando nossos educandos, fato que não subsidia gerir a melhoria do seu desempenho” (LUCKESI, 2011b, p. 184). Existe a resistência para mudar a prática avaliativa na escola, a fim de levá-la a uma ação transformadora, com sentido de promoção humana e social, constituindo-se em instrumento democrático e emancipatório. Luckesi (2014) nos lembra ainda que “as notas escolares, como vêm sendo praticadas em nossas escolas, não nos ajudam a realizar o sonho, a esperança e o desejo da democratização do ensino. Ao contrário, camuflam a realidade para que não enxerguemos os seus limitados processos e resultados” (LUCKESI, 2014, p. 17).

O autor ressalta ainda que:

A qualidade da aprendizagem necessita ser *plena* (o que quer dizer satisfatória) sobre os conteúdos ensinados e que deveriam ser aprendidos; a qualidade da aprendizagem não pode ser menos do que isso, o que implica que não pode, de forma alguma, ser pela satisfatoriedade “média. Sem esse padrão de *qualidade plena*¹⁷ da aprendizagem os educandos seguem pela vida com

¹⁷ Segundo Luckesi *qualidade plena* será utilizada em muitas oportunidades deste livro e pode assustar o leitor, à medida que o adjetivo *Plena* pode parecer excessivamente forte e amplo para caracterizar a qualidade da aprendizagem do educando. Todavia, o uso do termo *Plena*, no contexto deste livro, tem a intenção de afirmar que a aprendizagem do educando não pode ser pela “média” ou por qualquer outra qualidade que não seja a aprendizagem satisfatória por parte do educando dos conteúdos que deveria aprender (LUCKESI, 2014, p. 10).

lacunas de conhecimento e de habilidades, quer seja como carência de pré-requisitos, tendo em vista proceder a aprendizagens mais complexas, quer seja para aprofundar e refinar sua formação, quer seja para agir com justeza e adequação no seu cotidiano (LUCKESI, 2014, p. 10).

Por mais que se constitua num elemento desafiador para a prática docente, trabalhar numa concepção de avaliação diferente do exame e da classificação predominante nos contextos educacionais, necessita-se enfrentar esta situação e atuar de maneira altruísta. Para Carvalho, “a prática avaliativa do processo de ensino e aprendizagem está subjacente à concepção de mundo, educação e homem que objetiva construir” (CARVALHO, 2005, p. 96). Luckesi nos alerta que “[...] o ato avaliativo...é parceiro do gestor da ação, revelando-lhe a qualidade dos resultados da ação que administra; se positivos, ótimo; se negativos e se se deseja melhores resultados -, importa investir mais e mais” (LUCKESI, 2018, p. 200-201).

Diante disso, fica claro que as denominações que damos à avaliação, não são adequadas. Para Luckesi (2018), não é a avaliação que produz resultados. Quem toma a decisão é o gestor da ação, para investir na qualidade da ação para fazer com que os estudantes aprendam. Dessa maneira, é possível identificar os caminhos percorridos para tomar decisões sobre os objetivos a serem alcançados.

Luckesi (2014) argumenta que a reponsabilidade do baixo desempenho da aprendizagem dos alunos se deve à concepção de avaliação que orienta as práticas avaliativas

Por essa razão, observamos que educadores, na sequência das séries escolares, que compõem nosso sistema de ensino, usualmente reclamam que os estudantes chegam às suas classes ‘sem base de conhecimentos necessários’ para prosseguir nos estudos em andamento. Nosso sistema de ensino, operando com notas fetichizadas, isto é, sem vínculos com a efetiva qualidade da aprendizagem em casa um dos tópicos de conteúdos ensinados, possibilita isso e esconde a realidade das fragilidades e carências do nosso ensino, seja do sistema como um todo, seja do educador individual na sala de aula (LUCKESI, 2014, p. 95).

A reflexão sobre práticas avaliativas na escola bem como sobre a formação e sobre a concepção de avaliação do docente possui aspectos consideravelmente relevantes para que se reflita e dê sentido a ação sobre novos modelos avaliativos. Como declara Sousa (2017):

Certamente, dentre todas as práticas e rotinas escolares, aquela que mais diretamente é "abalada" com a implantação dos ciclos é a avaliação, sendo sua resignificação na prática escolar necessária para tornar realidade a reorganização do processo educativo. O desafio é colocar a avaliação a serviço da democratização da escola [...] revelando intencionalidades, evidenciando tendências da prática, produzindo subsídios para a construção de respostas e

propostas de intervenção, que potencializem a concretização da escola para todos (SOUSA, 2017, p. 6).

A proposta curricular do estado de Mato Grosso sugere que “a avaliação nos ciclos de formação humana deve ocorrer nas dimensões diagnóstica, processual e cumulativa, entendendo-se que todas essas dimensões são necessárias para dar sustentação à avaliação formativa” (MATO GROSSO, 2012. p. 61).

A formação continuada se constitui parte imprescindível na mudança do fazer docente no contexto das escolas públicas do estado. Torna-se relevante a reflexão sobre o processo de Formação Continuada do professor para o exercício do magistério, uma vez que o estado de Mato Grosso possui uma política pública de formação continuada em serviço que possibilita aos professores de cada unidade escolar quatro horas semanais para reflexões sobre a prática pedagógica. Essa formação semanal é desenvolvida com base no Projeto de Formação elaborado pelo coletivo da escola. Denominado, nesta gestão, 2017/2018, de Pro-Escola Formação Escola-Pefe. Carvalho declara que

A formação permanente possibilita ao educador extrair da reflexão produzida dos fenômenos reais que se desenrolam no espaço da escola, a mudança transformadora da prática na qualidade da educação desejada. Para tanto, é importante tomar consciência que a escola pública se assenta na rebeldia da desigualdade social, por isso pensar uma educação libertadora requer a produção de uma reflexão que envolva o ser humano por inteiro, partindo da forma que produz a vida material, da sua percepção de universo e do fenômeno social e da sua cultura que orienta a forma que se manifestará frente a sociedade em que vive. (CARVALHO, 2019, p.17-18).

Freire também ressalta “por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2018a, p.40).

Para Fernandes, “a função primordial da avaliação é a de ajudar os alunos a aprender. Logo é desejável que qualquer formação em avaliação integre equipes de formadores ligados ao currículo, à avaliação e às didáticas das disciplinas” (FERNANDES, 2009, p. 156). Luckesi confirma isso quando diz: “o objetivo da avaliação da aprendizagem é subsidiar o ensino e a aprendizagem bem-sucedidos no interior de um projeto pedagógico” (LUCKESI, 2011b, p. 148). Ao avaliar, é factível perceber como o estudante aprende e assim ampliar as estratégias para vencer os desafios de aprendizagem. Sobre essa questão, Luckesi registra que

O ser humano é um ser ‘aprendente’ e, para aprender, necessita que, de fato, aquele que o ajuda tenha decisão firme e clara de investir nele, custe o que

custar. Se, nas dificuldades e impasses emergentes, o ajudante tiver a tendência a desistir do ajudado, dificilmente poderá ocorrer uma aprendizagem satisfatória. Ato amoroso, no caso, exige um ato de vontade, ou seja, querer efetivamente ajudar o educando para que ele aprenda e, ao aprender, se desenvolva (LUCKESI, 2011b, p. 77).

A partir dos conhecimentos ampliados no processo de formação, os professores poderão perceber, com maior clareza, a articulação da teoria com sua prática pedagógica, portanto, o trabalho docente desenvolvido no contexto escolar por meio das formações docentes poderá trazer novas oportunidades em construir outras possibilidades de práticas avaliativas da aprendizagem dos alunos, ganhando significado pedagógico e político se discutida com todos que compõem a comunidade educativa escolar. Assim se manifesta Freire, “Quanto mais penso sobre a prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, tanto mais me convenço do dever nosso de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada” (FREIRE, 2018a, p. 93).

A proposta das escolas públicas do estado de Mato Grosso e, por conseguinte, do município de Rondonópolis-MT, é fundamentada no ensino organizado em Ciclos de Formação Humana. Isso porque a Secretaria de Educação Estadual acredita que essa modalidade de ensino pode proporcionar uma educação cuja aprendizagem acontece de forma significativa e a avaliação é parte do processo de ensino e de aprendizagem como ferramenta reguladora e não como instrumento punitivo. A proposta de avaliação do estado de Mato Grosso argumenta que

Isto significa colocar a avaliação escolar a serviço de uma Pedagogia que entenda e esteja preocupada com a educação como um mecanismo de transformação social, com a superação do autoritarismo e com a aprendizagem do educando. O novo modelo avaliativo exige a participação democrática de todos – um novo projeto escolar (MATO GROSSO, 2000, p. 178-179).

Desse modo, o ato de avaliar deve ser compreendido como uma estratégia para acompanhar o desenvolvimento contínuo do aluno. A aprendizagem é vista como processo que se efetiva em ritmos diferentes para cada estudante. Cabe ao educador refletir e articular novos saberes a partir dos conhecimentos dos discentes. Luckesi elucida que “cada um de nós é resultado tanto do que herdamos biológica, psicológica e espiritualmente quanto de nossas múltiplas interações, ao longo do tempo, com o mundo interior e exterior, incluindo os diversos espaços em que tivemos oportunidade de viver” (LUCKESI, 2011b, p. 79).

Várias são as estratégias e instrumentos que podemos utilizar na ação avaliativa, e a prova é apenas uma delas, que na contemporaneidade ainda é um instrumento muito usado.

Pacheco (2018) alerta sobre o uso das provas como único instrumento para a avaliação

É perigosa a crença nas virtudes das provas, que não são capazes de avaliar nem um décimo do que é a escola. É preocupante saber que ainda há secretarias que acreditam na “objetividade” de um teste e o consideram “instrumento de análise do nível de qualidade de ensino (PACHECO, 2018, p. 33).

Para o educador que possui uma crença na prova para os seus ensinamentos, necessita de uma formação continuada e de práticas avaliativas refletidas e bem fundamentadas. Freire defende, “Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele” (FREIRE, 2018b, p. 52).

O autor enfatiza ainda:

O radical, comprometido com a libertação dos homens, não se deixa prender em “círculos de segurança”, nos quais aprisione também a realidade. Tão mais radical quanto mais se inscreve nesta realidade para, conhecendo-a melhor, melhor poder transformá-la. Não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento do mundo. Não teme o encontro com o povo. Não teme o diálogo com ele, de que resulta o crescente saber de ambos. Não se sente dono do tempo, nem dono dos homens, nem libertador dos oprimidos. Com eles se compromete, dentro do tempo, para com eles lutar (FREIRE, 2013, p. 37).

As palavras do autor incentivam a continuar acreditando que é possível mudar o rumo das práticas. É preciso lutar por uma vida digna para todos nas práticas avaliativas. Luckesi (2011b) defende que:

Para esse trânsito da prática de examinar para a prática de avaliar na escola, precisamos do investimento de todos: políticos, pais, administradores, da educação, professores, detentores dos meios de comunicação, animadores de programas, redatores de jornais e revistas, comunicólogos em geral. Necessitamos de uma campanha maciça e longa, para que autoridades, pai, educadores, estudantes compreendam que o importante na vida é saber e usar a sabedoria a favor da vida, da melhor forma possível. Ser aprovado é consequência e não ponto de partida (LUCKESI, 2011b, p. 212).

A escola é lugar de vida e ao produzir identidade, faz-se necessário pensar como ela pode contribuir para a emancipação dos indivíduos. Embasada em Gadotti, “os educadores numa visão emancipatória, não só transforma a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas” (GADOTTI, 2005, p.19). Giddens afirma que é necessário [...] reconhecer que a política emancipatória tem que estar vinculada à política da vida, ou uma política de auto realização” (GIDDENS, 1991, p. 155). Para Freitas, “a contradição básica a ser superada é a que faz dos homens os próprios exploradores dos homens” (FREITAS, 2004, p. 161).

O ato de avaliar acolhe, impulsiona, inclui, acredita, alegra, dá esperança, emancipa-se, humaniza, enfim, faz viver.

4 PRÁTICAS AVALIATIVAS E POLÍTICAS PÚBLICAS - CAMINHOS PERCORRIDOS NA ESCOLA

Por entre fotos e nomes
Os olhos cheios de cores
O peito cheio de amores vãos
Eu vou
Por que não, por que não.
(CAETANO VELOSO)

Tempo rei, ó tempo rei, ó tempo rei
Transformai as velhas formas de viver,
ensinai-me, ó, o que eu ainda não sei.
(GILBERTO GIL)

Neste capítulo, partilho, com os leitores, algumas reflexões sobre concepções de avaliação escolar e de políticas educacionais que acabam sendo inseridas nas escolas por serem um fenômeno que acontece por normas do estado, como forma de qualidade e controle em detrimento da emancipação humana.

O mundo capitalista não favorece o desejo de comunhão entre as pessoas. Freire ressalta que “matar a vida, freá-la, com redução dos homens a puras coisas, aliená-los, mistificá-los, violentá-los são o próprio dos opressores (FREIRE, 2013, p. 174).

É preciso ressignificar os caminhos percorridos na escola, por meio dos eixos, entre práticas avaliativas, formação e concepção de avaliação como diz Caetano Veloso, “eu vou, por que não¹⁸?”. Freire assevera que “toda procura gera a esperança de achar e ninguém é esperançoso por teimosia. É por isso também que a educação é permanente” (FREIRE, 2015, p. 139).

No tocante à avaliação, há a necessidade de se refletir sobre o panorama de políticas públicas excludentes que sempre se vislumbrou no Brasil, inclusive, isso se perpetua nas escolas, nos dias atuais, por meio da chamada “Pedagogia de Resultados” que é conduzida apenas pela lógica do mercado. Desse modo, cria formas de exclusão e desvia dos objetivos da ação educativa. Para Luckesi, “o ser humano é um ser ‘aprendente’ e, para aprender, necessita que, de fato, aquele que o ajuda tenha decisão firme e clara de investir nele, custe o que custar... sem desqualificá-lo ou excluí-lo. Ao contrário, qualificando-o e incluindo-o” (LUCKESI, 2011b, p. 77).

A avaliação retrata uma situação do cotidiano escolar, cujos resultados não podem servir para a construção de rankings entre escolas. Sobre isso, Luckesi (2011b) nos ajuda a refletir:

¹⁸ Retirada da canção Alegria, Alegria, composta por Caetano Veloso, em 1967.

O ranking, ao nosso ver, só faz atrapalhar, à medida que as escolas que obtêm os primeiros lugares se consideram as melhores. Os outdoors, nas ruas, e as propagandas, nos mais variados meios de comunicação, comprovam esse nosso juízo. Realizadas as avaliações, bastaria dar a conhecer a cada escola o índice de qualidade por ela obtido, o que indicaria sua satisfatoriedade, ou não. Aquelas que estivessem com desempenho insatisfatório precisariam investir mais e melhor, ou o próprio sistema nacional de educação deveria, de alguma forma, investir mais nelas, para que melhorassem... O ranqueamento não pertence à avaliação propriamente dita. Todavia, estabelecê-lo é uma decisão administrativa do sistema de avaliação (LUCKESI, 2011b, p. 432).

O texto Base da Campanha da Fraternidade 2019 cita que políticas públicas “são ações e programas desenvolvidos pelo Estado para garantir e colocar em prática direitos que são previstos na Constituição Federal e em outras leis”¹⁹. No entanto, na maioria das vezes, elas não promovem o bem comum para todos, por conseguinte, necessita de uma maior atenção, porque elas atingem a nossa vida cotidiana.

A avaliação escolar possui uma ampla discussão desde o final dos anos 1960 no Brasil. Desde então, há uma vasta produção científica acadêmica que versa sobre essa temática que é inerente e indissociável ao processo de ensino e de aprendizagem no âmbito educacional. Assunto muito discutido, mas ainda com poucas renovações. Apresenta-se hoje como uma das práticas educacionais complexas e precisa ser compreendida como instrumento para que o professor possa repensar o seu fazer pedagógico e melhorar a escola, quanto mais se pratica, mais podemos aprender a diagnosticar os desafios dos estudantes, segundo Luckesi (2011a):

Muitos fatores podem estar presentes, mas um deles pode ser nossa prática avaliativa. Podemos estar utilizando instrumentos inadequados para coletar dados sobre o desempenho, fator que nos conduz a enganar a respeito de nossos educandos; podemos também não estar dando atenção suficiente às necessidades dos nossos educandos; nossos educandos podem estar com mais dificuldades do que esperávamos... podemos não estar efetivamente liderando, com entusiasmo, nossos educandos em nossas aulas... olhar para a nossa prática pode ser uma grande oportunidade de aprender (LUCKESI, 2011a, p. 31).

Trabalhar por uma concepção de uso diagnóstico, tornou-se um enorme desafio dentro de uma cultura avaliativa voltada para a seleção, a exclusão e a exploração. Valoriza-se o uso do diagnóstico, mas não a ponto de implementá-lo de fato. Dessa maneira, a relevância da reflexão sobre a nossa prática nos direciona para um caminho melhor.

Por muito tempo a escola priorizou a prática da memorização e não o processo de pensar para a obtenção de respostas aos problemas que eram apresentados aos discentes. No entanto,

¹⁹ Disponível em: <https://www.todapolitica.com/politicas-publicas>. Acesso em: 15 mai. 2018.

hoje se observa avanços nesse sentido. Aprendemos que é preciso aprender, ir além. Carvalho assim se manifesta “no tempo presente, para exercer o magistério, o professor precisa de um preparo especializado, de sólidas bases teóricas e conhecimento da realidade na qual e sobre a qual se vai atuar” (CARVALHO, 2005, p. 60).

Luckesi esclarece que “o educando não vai para a escola para se submeter a um processo seletivo, e sim, para aprender e, para tanto, necessita do investimento da escola e de seus educadores, tendo em vista efetivamente aprender” (LUCKESI, 2011a, p. 29).

As representações sobre avaliar na escola que todos carregam na memória sobrepõem apenas notas, provas, autoridades, conceitos, promoção, pontos a mais, pontos a menos, resultados, exames. Alguns vestígios dessa memória voltam em ações ou em concepções avaliativas.

Uma escola que não se preocupa com a aprendizagem significativa de fato forma seres passivos, que não empregam o que aprenderam em situações reais e a avaliação serve apenas para classificar, aprovar, reprovar. Nessa realidade, a prática educativa é pautada na “pedagogia do exame”, quando o educando pode ser reprovado por “décimos”. As notas não levam em conta o que foi ensinado, entretanto, são executadas como se estivessem interligadas à aprendizagem. Esse modo de avaliar ao longo dos anos foi se constituindo em um “fetiche”.

[...] a sociedade burguesa aperfeiçoou seus mecanismos de controle. Entre outros, destacamos a seletividade escolar e seus processos de formação das personalidades dos educandos. O medo e o fetiche são mecanismos imprescindíveis numa sociedade que não opera na transparência, mas sim nos subterfúgios (LUCKESI, 2011a, p. 41).

O autor continua, [...] por fetiche entendemos uma ‘entidade’ criada pelo ser humano para atender uma necessidade, mas que se torna independente dele e o domina, universalizando-se” (LUCKESI, 2011a, p. 41). Por esses termos, essa forma de avaliar não consegue cumprir a sua função pedagógica de ensinar e de aprender, somente a de selecionar e formar estudantes submissos.

Freire, em suas obras, aponta o compromisso que se deve ter com a educação como prática de liberdade por meio da avaliação para que seja concebível a práxis verdadeira. Para ele, “práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (FREIRE, 2013, p. 52).

Quanto à educação na perspectiva da lógica mercadológica, Freire (2013, p. 114, grifo do autor) afirma que “a desumanização que resulta da ‘ordem’ injusta não deveria ser a razão da perda da esperança, mas, ao contrário, uma razão de desejar ainda mais, e de procurar sem

descanso, restaurar a humanidade esmagada pela injustiça”. O momento presente nos convoca a uma firme reflexão, para se ter uma sociedade mais justa. Freire (2015) afirma que

A desproblematização do futuro, numa compreensão mecanicista da história, de direita ou de esquerda, leva necessariamente à morte ou à negação autoritária do sonho, da utopia, da esperança. É que, na inteligência mecanicista, portanto determinista da história o futuro é já sabido. A luta por um futuro já conhecido *a priori* prescinde de esperança. A desproblematização do futuro, não importa em nome de que, é uma ruptura com a natureza humana, social e historicamente constituindo-se (FREIRE, 2015, p. 64-65).

Diante da conjuntura vigente marcada pelo período de muita barbárie e de pouca solidariedade, a nossa tendência diante de tempos difíceis é de nos deixar levar pelo pessimismo. Freire (2018) nos alerta:

Sou professor contra a ordem vigente que inventou esta aberração: a *miséria na fartura*. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste (FREIRE, 2018a, p. 100).

Não podemos ficar descentrados, desconexos para não entrarmos nas ondas neoconservadoras que surgem. Isso é muito bom apenas para o capital. O convite é para olharmos ao redor do nosso mundo, das ruas, do trânsito, das filas dos mercados, dos bancos, das nossas escolas, das nossas casas, porque não podemos tolerar e achar normal a injustiça, guiados pela lógica da acumulação de bens e de aparências.

Em nome de uma ideologia, o ser humano se permite agir por cima de alguns valores que muitas vezes não chegam a formarem, porque assim se mostra “a educação de vocação utilitária, nem esconde a que veio e nem a que e a quem serve” (BRANDÃO, 2002, p. 112). Em nome do poder mata, rouba, derruba avião, enfim, descarta-se tudo atropelando a humanização. Não tem a capacidade de tratar o outro como pessoa. É urgente pensar em propostas pedagógicas, em práticas avaliativas, opostas à face do projeto neoliberal de formação de pessoas. Hannah Arendt (2000) afirma que:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos as nossas crianças o bastante para não expulsá-las do nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos,

e tão pouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDDT, 2000, p. 247).

A lógica do capital que impera nos processos avaliativos cria mecanismo de controle do que é público, e nós acabamos seguindo as regras, sem nenhum pensamento crítico e, como assevera Freire, “sem sonho e sem utopia, sem denúncia e sem anúncio, só resta o treinamento técnico a que a educação é reduzida” (FREIRE, 2015, p. 143).

No prefácio da *Pedagogia do Oprimido*, Freire anuncia que:

Em regime de dominação de consciências, em que os que mais trabalham menos podem dizer a sua palavra e em que multidões imensas ne sequer têm condições para trabalhar, os dominadores mantêm o monopólio da palavra, com que mistificam, massificam e dominam. Nessa situação, os dominados, para dizerem a sua palavra, têm que lutar para tomá-la. Aprender a tomá-la dos que a detêm e a recusam aos demais é um difícil, mas imprescindível aprendizado - ‘é a pedagogia do oprimido’ (FREIRE, 2013).

É relevante trazer a luta pela vida à luz da reflexão sobre avaliação, em uma época em que o ser humano é reduzido ao sistema mercadológico. Para Paulo Freire, “diante de um *universo de temas* em contradição dialética, os homens tomam posições contraditórias; alguns trabalham na manutenção das estruturas, e outros, em sua mudança” (FREIRE, 2001, p. 33). Urge pensar um processo avaliativo que subsidie alternativas para saber olhar o outro de maneira mais respeitosa, a começar pelo sentimento de alteridade, das práxis sociais, a fim de motivar a valorização humana. Para Luckesi (2011b),

Admitindo que o ‘conhecimento é assumido como recurso de emancipação do ser humano’, há que saber se o educando adquiriu os conhecimentos e as habilidades com os quais estamos trabalhando, dado que, para emancipar-se, necessitará desse recurso em sua vida pessoal e coletiva (LUCKESI, 2011b, p. 339).

A Nova Lei de Diretrizes e Bases de 1996 afirma que a escola é responsável pela construção do seu regimento e projeto Político Pedagógico, no entanto, ainda não se implementou um processo avaliativo articulado com concepções emancipatórias de fato.

O processo avaliativo se constitui pela concepção de homem, de educação e de sociedade que se quer formar. Na perspectiva freiriana, estudantes e professores, mediatizados pelo que existe no mundo, podem atuar para uma nova concepção de educação, visando a transformação social. Para Brandão, “[...]Também é responsabilidade nossa a conquista do próprio poder do estado” (BRANDÃO, 2002, p. 104). Ele complementa:

Mas aprendemos também que tudo isso não será daqui em diante a tarefa de um partido único ou mesmo de uma “frente única”. Não será o fruto das ações políticas únicas emanadas de uma ideologia única, ou mesmo de um ideário de direitos humanos de origem e de leitura exclusiva do Mundo e da Vida. Será, como tudo deveria ser, dentro e fora do campo cultural da educação, o processo e o frágil e sempre transformável múltiplo produto de interações e diálogo entre todas as pessoas com motivos verdadeiros para se sentirem convocados a não apenas participarem dos atos sociais de valor político de transformação de seus mundos, mas também e essencialmente a partilharem de maneira ativa da construção solidária das idéias, das ideologias, dos valores e das novas gramáticas dos gestos humanos de transformação. Está é uma proposta pedagógica que se desenha como a face oposta do projeto neoliberal de formação de pessoas através da escola (BRANDÃO, 2002, 104).

Entender o universo das pessoas por meio do diálogo é essencial. Freire (2015) afirma que:

O discurso da impossibilidade de mudar o mundo é o discurso de quem, por razões, aceitou a acomodação, inclusive por lucrar com ela. A acomodação é a expressão da desistência da luta pela mudança. Falta a quem se acomoda, ou em quem se fraqueja, a capacidade de resistir. É mais fácil a quem deixou de resistir ou a quem sequer foi possível em algum tempo resistir aconchegar-se no mornidão da impossibilidade do que assumir a briga permanente e quase sempre desigual em favor da justiça e da ética (FREIRE, 2015, p. 45).

No campo de práticas avaliativas mais humanas, é necessário se inquietar, resistir e se indignar frente à acomodação de outras formas de caminhos possíveis na escola, contrários à proposta neoliberal que gera a exclusão social. Freitas (2009) declara que:

Uma sociedade de desiguais, excludentes, dificilmente demandará uma escola universalizada com real acesso de todos a todos os conteúdos. É uma luta difícil, mas necessária. Entretanto, essa luta começa no dia-a-dia de cada um de nós, no nosso pequeno mundo do trabalho cotidiano. Além de perguntarmos, hoje, como mudaremos esta sociedade, é necessário que nos questionemos sobre o que podemos fazer na nossa prática escolar diária, agora. Ser um profissional comprometido significa agir, concreta e cotidianamente, em pequenos espaços como o da sala de aula, pela melhoria do aprendizado dos estudantes. Não se deve ignorar que a sala de aula é um espaço de atuação tão importante quanto outros espaços de luta por melhores condições de vida (FREITAS, 2009, p. 21).

As práticas avaliativas podem assumir atitudes humanizadoras na escola, de alegria e de solidariedade. Essa ação poderá beneficiar toda comunidade educativa e fazer acontecer, de fato, o seu projeto político pedagógico. Pautada em Carvalho, “a escola é espaço fundamental de luta contra - hegemônica diante dos mecanismos de alienação e exclusão social” (CARVALHO, 2005, p. 92).

Arroyo confirma o conceito de humanização pela escola, quando defende que

A relação entre educação, barbárie, desumanização e degradação da infância e adolescência cabem, e como, em uma proposta séria de escola pública. Podem encontrar um lugar em nossa sensibilidade de mestres. Fazer da prática educativa, dos tempos e espaços escolares um momento pedagógico de humanização. Ao menos de recuperação da humanidade que lhes é roubada em outros tempos e espaços, daria outro sentido a nossa ação e pensamento educativo (ARROYO, 2000, p. 243).

O ato avaliativo, “como investigação da realidade e o uso dos seus resultados”, (LUCKESI, 2018, p.182), deve ser ações previstas nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas, uma vez que esse documento idealiza nossos sonhos e aspirações de emancipação humana por meio da escola que deve ser lugar de construção, de ação e transformação, como afirma Luckesi (2011b):

O primeiro mediador de um projeto-político-pedagógico é uma compreensão construtiva do ser humano e, conseqüentemente, da prática pedagógica. Sem ela não temos norte em nossa ação pedagógica. Contudo, é preciso que essa compreensão se transforme diuturnamente em modos de agir no processo de ensino. Os entendimentos teóricos não são para ilustrar nossa mente, mas, sim, para compreender e conduzir nossa ação (LUCKESI, 2011b, p. 86).

A concepção dos educadores sobre o papel da educação na construção do ser humano pela prática pedagógica, principalmente pelas práticas avaliativas, permite preparar os alunos para enfrentar os dilemas deste mundo neoliberal. Para Freire (2015),

Sonhar com este mundo, porém não basta para que ele se concretize. Precisamos de lutar incessantemente para construí-lo[...] seria horrível se apenas sentíssemos a opressão, mas não pudéssemos imaginar um mundo diferente, sonhar com ele como projeto e nos entregar à luta por sua construção (FREIRE, 2015, p. 153).

Enfrentar os descaminhos é responsabilidade da escola. Ao se considerar que tudo está em constante movimento e acreditando que a maneira de avaliar acaba regulando a relação de poder professor/aluno, entende-se que o momento exige que reflita sobre as práticas avaliativas a serviço da democratização social. Luckesi (2018) aponta que:

Para uma escola, politicamente comprometida com a democratização social, importa que nós educadores, como gestores da sala de aula, nos sirvamos positivamente do uso diagnóstico dos resultados da avaliação, na perspectiva de garantir a todos os estudantes, sob nossa responsabilidade, alcançar o padrão satisfatório em sua aprendizagem (LUCKESI, 2018, p. 93).

Há a necessidade da formação do professor para contribuir com a organização do trabalho escolar, para que seja capaz de provocar uma nova cultura avaliativa. Freire contribui com essa reflexão quando se manifesta “A realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo” (FREIRE, 2001, p. 46).

O autor pondera ainda que é necessário que haja uma conscientização no sentido de fazer valer de fato a ação educativa na vida de muitos,

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se *desvela* a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em *estar frente à realidade* assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens (FREIRE, 2001, p. 30).

Torna-se urgente e necessário construir estratégias de práticas avaliativas libertadoras, que acompanhem e estimulem o processo de construção de aprendizagem dos alunos, possibilitando reflexões constantes ao professor. Freire (2013) afirma que:

Constatar esta preocupação implica, indiscutivelmente, reconhecer a desumanização, não apenas como como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez sobretudo, a partir desta dolorosa constatação que os homens se perguntam sobre outra viabilidade - a de sua humanização. Ambas, na raiz de sua inconclusão, os inscrevem num permanente movimento de busca. Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão (FREIRE, 2013, p. 40).

Freire (2013) completa o raciocínio sobre a desumanização e propõe que:

A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do *ser mais*. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero (FREIRE, 2013, p. 40).

No contexto da pesquisa, no ano de 2012, as escolas de Mato Grosso receberam as Orientações Curriculares (OCs) para a Educação Básica, cujos eixos estruturantes são conhecimento, trabalho e cultura. Segundo as OCs (2012), as concepções adotadas no documento

Priorizam a formação científico-tecnológica e cultural para todos, visando construir uma equidade que não está dada no ponto de partida, e que, por essa mesma razão, exige mediações diferenciadas no Ensino Fundamental organizado por ciclo de formação humana e no Ensino Médio para atender às demandas diferenciadas e desiguais (MATO GROSSO, 2012, p. 18).

O documento propõe as “mediações diferenciadas” nas práticas educativas das escolas, o que sugere mudanças no fazer docente. Na escola Esperança, os professores fazem o alinhamento das OCs, com os descritores do SAEB e da BNCC para o plano de ensino, como consta no PPP da escola, “os referenciais de avaliação aderidos pela escola são constituídos pela Matriz do SAEB/Adepe, pelos eixos e descritores de aprendizagens das Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso e pelos objetivos de aprendizagem” (PPP, 2018, p. 14). O alinhamento é uma orientação que chega à escola.

O projeto de Formação Continuada da escola (Pefe) mostra a articulação das práticas pedagógicas pelo alinhamento das matrizes de referência de acordo com o PPP, como pode ser conferido por um dos objetivos específicos

Reconhecer a Base Nacional Comum Curricular, as Orientações Curriculares e as matrizes das avaliações externas (SAEB, AVALIA-MT) como um dos componentes do currículo escolar, propiciando uma reflexão sobre o valor das avaliações externas no sentido de que podem se tornar fortes aliados para elaboração do diagnóstico das aprendizagens dos alunos, pois os dados podem ser utilizados o planejamento da aula para diagnosticar e potencializar as aprendizagens (PEFE, 2018, p. 3).

As escolhas da escola Esperança pelas matrizes do SAEB e do Avalia-MT advêm da pressão por resultados considerados satisfatórios pelas avaliações externas. As articulações entre as matrizes precisam seguir o percurso da organização escolar, desde o projeto político pedagógico da escola, até os projetos de formação e o plano de ensino dos docentes. Ainda assim, o fazer pedagógico na escola enfatiza a verificação da prática da avaliação da aprendizagem. Para Luckesi (2011a),

A verificação transforma o processo dinâmico da aprendizagem em passos estáticos e definidos. A avaliação, ao contrário, manifesta-se como um ato dinâmico que qualifica e subsidia o reencaminhamento da ação, possibilitando consequência no sentido da construção dos resultados que se deseja (LUCKESI, 2011a, p. 54).

As demandas institucionais interferem na prática avaliativa quando apresentam instrumentos de registros sem orientação necessária, uma vez que até o ano de 2015, no estado de Mato Grosso, a forma de registro escrito da avaliação era por meio dos relatórios descritivos

dos estudantes, em que deveria constar o processo de aprendizagem e o resultado final de seu desempenho. Essa forma de registro foi sempre muito criticada, sobretudo, pelos professores com muitas turmas e pouca quantidade de aula por turma. No entanto, mediante o sistema da escola organizada por Ciclos de Formação Humana adotado pelo estado, o relatório descritivo se configura mais coerente do que os usuais boletins de notas.

A partir de 2016, devido às constantes reclamações dos professores, o relatório foi substituído pelo preenchimento dos objetivos de aprendizagem no sistema SigEduca, onde a matriz de referência está pré-definida, e o desempenho dos alunos pode ser indicado no próprio sistema por conceitos determinados: Abaixo do Básico (AB), Básico (B), Proficiente (P) e Avançado (A), a partir de critérios que o próprio professor elenca para se verificar se as habilidades foram ou estão sendo consolidadas, de acordo com os Orientativos Pedagógicos da SEDUC (MATO GROSSO, 2013, 2016, 2017 e 2018). Os critérios a serem trabalhados, segundo Orientativo 2018, são:

AB (Abaixo do básico) para as aprendizagens consideradas abaixo do básico de acordo com os objetivos de aprendizagem proposto. B (Básico), para aprendizagem em construção; P (proficiente), para aprendizagens correspondentes ao objetivo de aprendizagem trabalhado, e A (Avançado), para aprendizagens que superaram as expectativas do objetivo de aprendizagem trabalhado. OAP - objetivo do ano posterior. ONT - objetivo não trabalhado (MATO GROSSO, 2018, p. 3-4).

Citando Gadotti e Carnoy, “os sistemas educacionais no mundo se estiolaram com sua ânsia de controle, criando toda sorte de mecanismos de avaliação que embotam a capacidade crítica dos educadores e educadoras de criar e desempenhar com dignidade sua profissão” (GADOTTI; CARNOY, 2018, p.15). Luckesi (2011) enfatiza que

A ação educativa não pode ser ‘qualquer ação’, mas a mais consistente para alcançar os objetivos estabelecidos. Não se pode trabalhar por ‘qualsquer” resultados, ou por resultado nenhum – o que é uma insanidade -, mas sim pelos melhores resultados possíveis; isso da parte tanto dos ocupantes de funções na estrutura política do País e de funções administrativas como dos ocupantes de funções didático- pedagógicas. Afinal, todos somos responsáveis pelo resultado final, a formação do educando como sujeito-cidadão (LUCKESI, 2011b, p. 57).

A progressão final dos alunos é emitida no diário eletrônico, quando aparecem quatro tipos de progressão, de acordo com o Orientativo de 2013, que significam:

Progressão Simples (PS): quando o aluno desenvolve suas experiências de aprendizagem sem apresentar desafios ou necessidades de apoio, em todas as áreas de conhecimento.

Progressão com Plano de Apoio Pedagógico (PPAP): quando o aluno precisa de apoio pedagógico, seja pelo professor regente da turma em suas horas atividades, seja pelo professor articulador, com intervenções pedagógicas necessárias a atender suas necessidades individuais de aprendizagem (MATO GROSSO, 2013).

Com relação aos alunos que apresentam algum tipo de deficiência, a progressão se diferencia:

Progressão com Apoio de Serviço Especializado (PASE): quando o aluno precisa de uma avaliação e acompanhamento especializado, necessitando de um plano de apoio individualizado que lhe proporcione condições de superação dos desafios e um suporte profissional específico à sua aprendizagem e progressão (MATO GROSSO, 2013).

A frequência deve ser registrada da seguinte forma:

Progressão com Pendência de Frequência (PPF) - quando a frequência do aluno à escola for insuficiente para que a escola proceda com a avaliação do seu percurso da aprendizagem. As faltas serão registradas continuamente no sistema e será utilizada a sigla PPF no relatório descritivo. Quando esse conceito for lançado o sistema exigirá do professor o lançamento das medidas adotadas pela escola para localizar os alunos infrequentes, registrar na ficha de Comunicação de Aluno Infrequente (Ficai), conforme documento encaminhado aos assessores pela Coordenadoria de Projetos (MATO GROSSO, 2013, p. 7).

O estudante que não atingir 75% de frequência será retido por faltas de acordo com a Legislação vigente em qualquer ano do Ensino Fundamental. O conceito final, ao termo do ano letivo, nesse caso, será **RF**. A fim de evitar que isso aconteça, a escola deverá utilizar todos os critérios previstos na lei e preencher a Ficha FICAI (em anexo) bem como, contar com o apoio da Assessoria Pedagógica e da equipe do Ensino Fundamental (MATO GROSSO, 2016, p. 62).

Ao registrar no sistema um AB (Abaixo do básico), para determinado aluno, em alguma disciplina, o sistema abre um *link* de espaço para a inclusão de “medidas adotadas” e resultado obtido para esse discente. No final do ano de 2018, o sistema foi reformulado, passa a exigir que o professor registre PPAP em todas as disciplinas da área, mesmo que o aluno esteja com dificuldade/defasagem²⁰ em apenas uma das disciplinas que compõe essa área.

²⁰ A defasagem pode ser entendida como falta de sintonia, atraso ou descompasso no ritmo e tempo de aprendizagem, ou seja, aprendizagens que não acompanham as expectativas da turma na qual o estudante está enturmado; enquanto a dificuldade pode ser entendida como obstáculo ou impedimento que atrapalha a aprendizagem e que não necessariamente está relacionada à defasagem (SEDUC, 2016, p. 60).

A reformulação do sistema evidenciou um ponto importante a ser ressaltado: a necessidade do trabalho interdisciplinar, tanto do docente, que poderá desenvolver seu planejamento por área, para que fique mais coerente sua prática avaliativa, como também aprimorar o sistema, no sentido de ser computado o registro por área.

Percebe-se a necessidade de adequar o sistema e o trabalho docente para uma forma também de avaliação por área do conhecimento, articulando os objetivos da área e não como se encontra no sistema separado por disciplina, de modo a facilitar, inclusive, a inserção das medidas adotadas e dos resultados obtidos, tornando o trabalho do educador, menos burocrático, podendo se tornar então “um ato amoroso” (LUCKESI, 2011a, p. 201).

A constante formação e o diálogo com o coletivo da escola para também utilizar outros instrumentos e estratégias avaliativas é de suma importância. Sobre a estratégia de registro das avaliações, Luckesi (2011a) adverte:

Notas e conceitos, em princípio, expressam a qualidade que se atribui à aprendizagem do educando... No caso das notas, a média é facilitada pelo fato de se estar operando com números, transformando indevidamente símbolos qualitativos em quantitativos; no caso dos conceitos, a média é obtida após a conversão dos conceitos em números... aqui também ocorre a transposição indevida de qualidade para quantidade, de tal forma que se possa possível, ainda que impropriamente, obter uma média de conceitos qualitativos (LUCKESI, 2011a, p. 50).

A concepção de avaliação, que se pretende, opõe-se ao paradigma das práticas opressoras, uma vez que a finalidade está no conhecimento dos alunos, visa estimular os estudantes e a construir um mundo melhor. Sobre o dilema das notas, Luckesi (2011a) explica:

De fato, o ideal seria a inexistência de sistema de notas. A aprovação ou reprovação do educando deveria dar-se pela efetiva aprendizagem dos conhecimentos mínimos necessários, com o consequente desenvolvimento de habilidades, hábitos e convicções. Entretanto, diante da intensa utilização de notas e conceitos na prática escolar e da própria legislação educacional que determina o uso de uma forma de registro dos resultados de aprendizagem, não há como, de imediato, eliminar as notas e conceitos da vida escolar. Em função disso, é possível pedagogicamente (não administrativamente) sanar essa dificuldade pelo estabelecimento de conhecimentos, habilidades e hábitos mínimos a serem adquiridos pelos educandos e pelo encaminhamento do ensino a partir dessa definição (LUCKESI, 2011a, p. 56).

Sobre o aspecto contraditório da avaliação, Gentili (1988) discorre:

Em suma, a saída que o neoliberalismo encontra para a crise educacional é produto da combinação de uma dupla lógica centralizadora e

descentralizadora: centralizadora do controle pedagógico) em nível curricular, de avaliação do sistema e de formação docente) e descentralização dos mecanismos de financiamento e gestão do sistema (GENTILI, 1988, p. 25).

O modo como o sistema está estruturado, acaba induzindo o modo de avaliar dos professores, uma vez que uma disciplina da área pode seguir o resultado das demais disciplinas, ou, inserir um resultado que evite as “medidas adotadas”. Gadotti e Carnoy (2018) destacam que

Essa burocratização dos sistemas de ensino já havia sido denunciada por Ivan ILLich nos anos de 1970 do século passado. O resultado está estampado hoje na ineficiência dos sistemas, no dispêndio de energias e recursos, materiais e humanos, na manutenção de uma concepção/realização de uma visão ‘bancária’ (Freire) da educação (GADOTTI; CARNOY, 2018, p. 15).

Luckesi (2014) nos ajuda a entender que:

As notas escolares, como vêm sendo praticadas em nossas escolas, não nos ajudam a realizar o sonho, a esperança e o desejo da democratização do ensino. Ao contrário, camuflam a realidade para que não enxerguemos os seus limitados processos e resultados (LUCKESI, 2014, p. 17).

Percebe-se a necessidade de construção de políticas públicas mais humanas para que aconteça verdadeiramente a aprendizagem dos educandos, à medida em que se reinvente a educação. Para Gadotti e Carnoy “a reinvenção da educação passa pela recuperação dos educadores como agentes e sujeitos do processo de ensino-aprendizagem e da prática educativa; passa pela ‘educação como prática da liberdade’, como sustentava Freire” (GADOTTI; CARNOY, 2018, p. 15).

Pensar sobre a questão da cultura da nota é mais um desafio lançado para os que constroem o cotidiano da educação. É este o movimento constante de busca que devemos percorrer. Nesse sentido, Freire nos anima, “tudo isso nos traz de novo a radicalidade da esperança. Sei que as coisas podem até piorar, mas sei também que é possível intervir para melhorá-las” (FREIRE, 2018a, p. 52). A política da escola organizada em Ciclos de Formação Humana, no estado de Mato Grosso, possibilita

Um atendimento mais adequado e atencioso aos educandos, considerando não apenas os aspectos cognitivos – tradicionalmente considerados na organização do currículo escolar -, mas também os aspectos sociais, morais, éticos e afetivos, constitutivos da natureza humana, num tempo escolar demarcado por critérios diferentes dos estabelecidos numa escola seriada, embasada teórico-metodologicamente no paradigma positivista e funcionalista que, pela

sua natureza, ignora a flexibilidade, a mobilidade e a possibilidade diferenciada de avanços na apropriação do conhecimento e na constituição da cidadania (MATO GROSSO, 2000, p. 26).

Diante do contexto das políticas públicas, embora elas influenciem fortemente a o fazer docente, as práticas avaliativas nem sempre correspondem às concepções de avaliação adotadas, como as da escola organizada por Ciclo de Formação Humana de Mato Grosso. Na maioria das vezes, as práticas avaliativas são guiadas muito mais pelas concepções próprias dos docentes.

A aprovação da Base Nacional Comum Curricular, do Ensino Infantil e Fundamental, promulgada em 2017, documento de referência para as escolas brasileiras, impulsiona reflexões intensas, exige que repensemos sobre o fazer pedagógico, são novos desafios e mudanças que refletem também no trabalho dos educadores.

As mudanças curriculares reforçam a necessidade da formação dos professores, porque o docente precisa ser capaz de contribuir com a formação do ser humano emancipado, elucidando a visão gerencialista de educação.

Em consonância com a BNCC, o documento de referência curricular para o Estado de Mato Grosso cita que a avaliação “somente faz sentido se provocar reflexão e se reverter em ações de melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem” (MATO GROSSO, 2018, p. 77). Por ser ainda tudo muito recente, o estado ainda não adequou os objetivos de aprendizagem do sistema SigEduca com a BNCC e o DRC de Mato de Grosso. A falta dessa adequação provoca conflitos no fazer pedagógico dos professores, uma vez que a gestão da escola exige a presença desses documentos nos projetos e nos planos de ensino, todavia, eles não constam no sistema de registro do desempenho da aprendizagem dos alunos.

O sistema é alimentado pelas informações inseridas pelos docentes, mas sobretudo, pelo que lhe é solicitado. Ele acaba reproduzindo o modelo tecnicista e behaviorista de ensino porque não permite que o professor e aluno sejam protagonistas. Dessa forma, produz uma concepção de educação que não coloca o aluno como sujeito. FREIRE afirma que é preciso “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2018a, p. 47). E Freire ainda explica que “[...] formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (FREIRE, 2018a, p. 16).

É preciso, pois, pensar na não neutralidade nos acontecimentos nos diversos contextos. E Freire, ajuda refletir: “ como é que podemos aceitar esses discursos neoliberais que vêm sendo apregoados como verdadeiros e manter vivos os nossos sonhos? Uma maneira de fazê-lo, creio

eu, é despertar a consciência política dos educadores” (FREIRE, 2014, p. 50).

Neste cenário, o professor, neste caso, o gestor da ação, deve criar os espaços para reflexões críticas e as condições pedagógicas necessárias para que os estudantes se envolvam com o processo de aprendizagem e superem os desafios apresentados.

Luckesi (2018) nos ajuda a refletir:

Dessa forma, podemos tomar consciência de que não existe uma avaliação ‘de’ contexto, ‘de’ entrada, ‘de’ processo, ‘de’ produto, como não existe uma avaliação diagnóstica, formativa, somativa, processual, contínua, emancipatórias, dialéticas, dialógicas, mediadoras... Assim, tomamos consciência de que quem realiza ações e produz resultados é o gestor da ação, não a avaliação ou o avaliador, como parece ser expresso pelas variadas denominações atribuídas à avaliação, em especial, no meio educacional (LUCKESI, 2018, p. 188).

Todavia, os usos dos resultados da investigação poderiam receber as denominações ‘diagnóstico’, ‘probatório’ e ‘seletivo’... à medida que eles decorrem de decisões do gestor de uma ação e não do seu avaliador (LUCKESI, 2018, p. 188).

Ao contrário de práticas avaliativas excludentes, é necessário almejar uma avaliação articulada aos aspectos e momentos do processo ensino aprendizagem, para possibilitar reflexões acerca dos objetivos propostos.

A avaliação deve caminhar na perspectiva da formação humana integral do estudante, com educação de qualidade para todos, a fim de obter uma sociedade mais justa, onde todos possam ter direitos e oportunidades, num novo mundo possível.

5 ANALISANDO OS ACHADOS DA PESQUISA

O medo de amar é o medo de ser
De a todo momento escolher
Com acerto e precisão
A melhor direção...

O medo de amar é não arriscar
Esperando que façam por nós
O que é nosso dever
Recusar o poder

O medo de amar é medo de ser livre.
(BETO GUEDES; FERNANDO BRANT)

Para iniciar este capítulo, aproveito a epígrafe da música acima para reafirmar a necessidade de arriscar e não esperar “que façam por nós, o que é o nosso dever, recusar o poder”.

Neste capítulo, analiso os dados coletados na pesquisa subsidiada pelo referencial teórico, a partir dos eixos: práticas avaliativas, formação docente e concepção de avaliação, no intuito de compreender as práticas avaliativas investigadas na escola Esperança.

A coleta de dados se deu por etapas, conforme relatado nos procedimentos metodológicos e de acordo com o objetivo – investigar as práticas avaliativas nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, a fim de analisar a mediação entre a formação do professor/a e a concepção de avaliação no fazer pedagógico de duas educadoras –, a mediação entre os eixos são os movimentos a serem analisados.

Nesse movimento de análise, aparecerão, sempre que necessário, nas várias unidades, os excertos dos depoimentos das participantes pertinentes ao estudo, por razão metodológica do movimento dialético da pesquisa.

5.1 O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola Esperança e as bases conceituais das Práticas Avaliativas

Para a construção de uma escola democrática, implica organizar o trabalho político e pedagógico no seu interior. O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola é um mecanismo para garantir a participação de todos os segmentos que compõem a comunidade educativa, mola propulsora das ações pedagógicas e formativas na escola. Pautada no PPP da escola Esperança, analisei o tratamento dado à avaliação pela comunidade escolar.

A avaliação nos ciclos de formação humana deve ocorrer nas dimensões diagnóstica, processual e cumulativa, entendendo-se que todas essas dimensões são necessárias para dar sustentação à avaliação formativa...é nesse contexto de concepções que a escola ... almeja fortalecer e melhorar o seu processo avaliativo. Dessa forma, implementamos a avaliação interna que é realizada pelo professor em sala de aula e corresponde à verificação da aprendizagem dos alunos, nas quais explicitam-se os resultados do processo de ensino e aprendizagem (PPP, 2018, p. 18).

Os educadores da escola devem se reunir coletivamente para traçar os objetivos necessários ao bom andamento da aprendizagem dos discentes, utilizando-se de vários instrumentos avaliativos para se chegar a resultados satisfatórios, como esclarece o PPP (2018):

A avaliação interna acontece intencional e sistematicamente e o professor pode recorrer a diferentes instrumentos avaliativos, tais como: testes, provas abertas ou objetivas, seminários, observações, trabalhos individuais ou coletivos, portfólios da aprendizagem, dentre outros (PPP, 2018, p. 18).

Para Luckesi (2011b, p.27), “O Projeto Político pedagógico configura tanto a direção da prática educativa como os critérios da avaliação” (LUCKESI, 2011b, p. 27). De acordo com o PPP da escola investigada, bimestralmente, são aplicados os simulados, e a partir deles são diagnosticados os desafios para a intervenção pedagógica. Cada professor regente participa do projeto de apoio pedagógico, fora do horário normal de aula.

A avaliação da aprendizagem escolar adquire seu sentido na medida em que se articula com um projeto pedagógico e com seu consequente projeto de ensino. A avaliação, tanto no geral quanto no caso específico da aprendizagem, não possui uma finalidade em si; ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido (LUCKESI, 2011a, p. 45).

Com intuito de melhoria no processo de ensino aprendizagem, no PPP da escola consta que,

[...] com vistas a melhoria da aprendizagem o acompanhamento contínuo do professor, através de observação das atividades em sala, registrando-os no Caderno de Campo e/ou fichas. Uma avaliação em sua função formativa, ou seja, no momento em que ocorrem os processos de ensino e aprendizagem. Compreendendo-se que se faz necessária a diversificação das estratégias e instrumentos de avaliação, no decorrer desse ano letivo serão desenvolvidas também, avaliações escritas bimestrais, simulados bimestrais e outras estratégias avaliativas que o professor considerar relevante (PPP, 2018, p. 21).

Segundo o PPP, no final de cada bimestre, a escola realiza o Conselho de Classe com os professores, confirmado pela professora Compromisso5, que complementa: “sim. Com os pedagogos acontece individual com a coordenadora” (Entrevista Compromisso5, 2018).

De acordo com o PPP da escola Esperança, “Na perspectiva de uma avaliação como ‘balanço’, sumário dos resultados obtidos, a escola realiza o Conselho de classe bimestralmente” (PPP, 2028, p.15). Como nas demais escolas, o calendário consta a data do final do bimestre. Pautada no PPP (2018),

No final de cada bimestre será realizado o Conselho de Classe, para que a partir dos resultados das aprendizagens dos alunos sejam implementadas ações de melhoria dos processos, rever a prática pedagógica, reestruturar o Projeto de Intervenção Pedagógica (PPP, 2018, p. 21).

A coordenação dialoga com as professoras, individualmente, sobre a aprendizagem de cada aluno. Hoffman (2005) aponta que:

Conselho de Classe é espaço pedagógico do compartilhamento de juízos avaliativos sobre aprendizagens e de troca de experiências docentes nesse sentido. Constitui-se institucionalmente, para que professores tenham tempo e espaço de compartilhar suas observações sobre os alunos e decidir com seriedade quanto a futuras estratégias pedagógicas. Não deve ser apressado, tenso, de natureza burocrática (atrelado a prazos de entrega de notas e conceitos) ou apenas para resolver questões de relacionamento entre professores e alunos, entre alunos (HOFFMAN, 2005, p. 38).

Para Gadotti e Carnoy (2018),

Os conselhos de Classe são colegiados formados de professores e coordenação pedagógica para avaliar os alunos antes de lhes atribuir a nota ou o conceito a cada bimestre. Em geral eles não contam com a participação dos educandos...nesse sentido, procuramos ampliar a participação dos sujeitos da avaliação, incluindo os educandos nos Conselhos de Classe e na avaliação do projeto da escola. Para isso, oferecemos formações aos professores e coordenação e também para os educandos. A avaliação, dessa forma, torna-se exercício de cidadania, fortalecendo o senso crítico, a autoavaliação, o compromisso com a transformação e o amadurecimento pessoal (GADOTTI; CARNOY, 2018, p. 107).

Para dar conta do trabalho educativo contido no PPP da escola Esperança, quanto aos seus critérios e formas de avaliação da aprendizagem, traz

A avaliação para as aprendizagens aqui mencionada entende a avaliação formativa como um processo contínuo, progressivo, sistemático, flexível, orientador da atividade educativa, ao respeitar o ritmo individual de cada

aluno. Neste contexto, o feedback fornecido aos alunos é um dos contributos para melhorar sua motivação e autoestima, levando assim à melhoria da aprendizagem (PPP, 2018, p. 22).

O Projeto Político Pedagógico é de fundamental importância, quando propicia avanços significativos à prática educativa. É também o momento em que os profissionais podem refletir sobre os seus problemas e procurar soluções adequadas e concretizar as aspirações do grupo, citando Luckesi (2011b):

Como mediadores do projeto político- pedagógico de nossa escola, é preciso que os conteúdos escolares ensinados e aprendidos sejam recursos que possibilitem ao educando não só repeti-los, mas, sobretudo, servir-se deles para relacionar-se melhor consigo mesmo, com o mundo e com os outros (LUCKESI, 2011b, p. 101).

Na escola Esperança, o PPP é construído coletivamente pelos profissionais da instituição e inserido no sistema pela equipe gestora. O PPP da escola Esperança afirma que

O profissional que trabalha na perspectiva da escola organizada em ciclos de formação humana, não estará preocupado em atribuir notas, ‘empurrar ou reprovar’ aos estudantes, mas em observar e registrar seus percursos durante as aulas, a fim de analisar as possibilidades de aprendizagem de cada um e do grupo como um todo, podendo planejar e replanejar as possibilidades de intervenção, junto às aprendizagens dos estudantes. Lembrando sempre que os envolvidos no processo deverão ter clareza sobre o que é esperado deles para viabilizar a sua participação, interesse, aprendizagem e sua autoavaliação (PPP, 2018, p. 25).

O PPP da escola Esperança estabelece a avaliação de acordo com a concepção defendida pela escola organizada em Ciclos de Formação Humana, o que significa trabalhar as práticas avaliativas com objetivos para a aprendizagem dos alunos. A avaliação se estabelece no movimento de “planejar e replanejar as possibilidades de intervenção”, assim como a avaliação formativa se dá pelo *feedback*, proposto como “um dos contributos para melhorar a motivação e autoestima”, pela autoavaliação.

A concepção de avaliação como *exame*, ou seja, como forma de classificação por meio de notas, perde o sentido para o profissional na concepção da escola organizada em Ciclos de Formação Humana, uma vez que este “não estará preocupado em atribuir notas, empurrar ou reprovar”. Essas sentenças prescritas no documento oficial da escola Esperança configuram o movimento da mediação entre as práticas avaliativas e a formação e a concepção de avaliação dos professores. Luckesi (2018) assevera que:

[...] a avaliação está a serviço de um projeto pedagógico que pode ser emancipatório, dialético, dialógico ou mediador, se, com essa conotação filosófica, tiver decidido o seu proponente como também seu gestor. O avaliador, no caso, será somente um avaliador que, com sua investigação, revela a qualidade da realidade; revelação posta a serviço tanto do proponente da ação como do seu gestor, que podem decidir a respeito dos rumos da ação (LUCKESI, 2018, p. 183).

Pode-se concluir que a avaliação investiga o resultado, quem produz resultado é o gestor da ação e não a avaliação.

5.2 As práticas avaliativas pelo movimento da formação continuada na escola Esperança

Nesta seção, apresento os elementos da política de formação continuada no estado de Mato Grosso, o Programa Pró-Escolas Formação (PEF), seguidos de reflexão sobre a participação das professoras Utopia⁴ e Compromisso⁵ nos momentos do Pró-Escola Formação na Escola (PEFE).

O Programa Pró-Escola Formação tem como objetivo: “transformar a educação no estado de Mato Grosso, de maneira a dinamizar o ensino com qualidade” (PEF, 2018, p. 2). Um dos eixos do Programa é composto pelo Pró-Escola Ensino que abrange o Programa PEF.

O estado de Mato Grosso por meio da Lei Complementar 50/1998, dentre outras atribuições, estabelece a formação continuada dos profissionais que acontece por meio do Programa Pró-Escolas Formação, tendo como sigla PEF. Segundo o Orientativo da SEDUC (MATO GROSSO, 2018),

O PEF abrange todas as ações formativas, voltadas aos profissionais da educação que atuam nas redes públicas de ensino da Educação Básica, promovidas pela Secretaria de Educação, Esporte e lazer e executadas pela Superintendência de Formação dos profissionais da Educação (SUFPE), por meio dos profissionais dos centros de Formação Atualização dos profissionais, da Educação Básica (CEFAPRO) (MATO GROSSO, 2018, p. 2).

O PEF tem em vista a relação dos fundamentos teóricos e filosóficos com a prática pedagógica no fazer educativo a começar por um diagnóstico.

Para implementar o PEF, a SUFPE/SEDUC-MT emite um Orientativo a cada ano para definir as ações formativas das escolas. Os Orientativos da SUFPE/SEDUC de 2016 a 2018 permitem traçar o percurso da formação em relação à temática da avaliação. A SEDUC-MT, a partir do ano de 2016, inicia o projeto para desenvolver uma avaliação própria do estado, em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal

de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). Em 2016, a SEDUC-MT aplica a Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual do Mato Grosso-Adepe, às turmas de 5º e 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio, ou seja, as mesmas turmas analisadas pelo SAEB, a fim de apresentar um diagnóstico de todo o estado.

Em 2017, entretanto, a parceria é desfeita e a SEDUC cria a Secretaria Adjunta de Gestão de Avaliação da Educação Básica que elabora e implementa o projeto SAEB/MT e integra o Programa AVALIA-MT. Com o novo SAEB/MT, a SEDUC aplicou avaliações nas turmas de 5º e 9º. anos do Ensino Fundamental e 3º. do Ensino Médio. Em 2018, nas turmas de 4º e 8º anos do Ensino Fundamental e 2º ano do Ensino Médio, por serem os prováveis alunos a realizarem o SAEB nacional/Prova Brasil, em 2019.

As inserções das bases curriculares, bem como as matrizes curriculares das avaliações externas passam a ser o foco da formação continuada como revela o Orientativo da SEDUC (2018):

Para elaboração do diagnóstico devem ser considerados os objetivos de aprendizagem do SIGEduca, as Orientações Curriculares de Mato Grosso, bem como os descritores do SAEB, o Projeto Político Pedagógico (PPP), a Base nacional Comum Curricular (BNCC), além dos conhecimentos e capacidades avaliadas no Enem” (MATO GROSSO, 2018, p. 2-3).

O Orientativo da SEDUC (2018) define que “Pefe é o projeto de estudos e de intervenção pedagógica desenvolvida pelas/nas unidades escolares, elaborado a partir de diagnóstico situacional, orientado e acompanhado pelo Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO)” (MATO GROSSO, 2018, p. 4).

Em sendo um projeto elaborado pelos próprios profissionais da unidade escolar, a partir de um diagnóstico situacional realizado por eles mesmos, é possível afirmar que esse movimento, quando desenvolvido, permite a reflexão de todos os participantes sobre as práticas pedagógicas realizadas na escola, como fundamenta Gadotti (2005):

A Formação do profissional da educação está diretamente relacionada com o enfoque, a perspectiva, a concepção mesma que se tem da sua formação e de suas funções atuais. Para nós, a formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas. A nova formação permanente, segundo essa concepção, inicia-se pela *reflexão crítica sobre a prática* (GADOTTI, 2005, p. 31).

A formação continuada prevista pela Política Pública de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso, portanto, é um espaço formativo em que os professores diagnosticam os problemas do processo de ensino e de aprendizagem e refletem sobre sua prática educativa. Essa concepção de formação continuada apresentada pela política pública de formação da SEDUC é encontrada no projeto de formação Continuada da escola Esperança (PEFE) que apresenta como objetivo geral

[...] proporcionar o desenvolvimento profissional docente por meio de estudos, análises de temáticas relevantes durante os encontros formativos que contribuam para a melhoria significativa do processo de ensino e aprendizagem de forma articulada a reflexão na e sobre a prática pedagógica dos professores (PROJETO PEFE, 2018, p. 3).

Os objetivos específicos do projeto de formação da unidade escolar Esperança, no ano de 2018, intitulado: *Projeto de Formação Continuada Dilemas e Desafios: por uma educação de qualidade*, demonstram a aquiescência às demandas institucionais.

Promover estudos e reflexões sobre as funções e finalidades das avaliações internas enquanto possíveis indicadores diagnósticos essenciais para o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico possibilitando por meio de suas análises, intervenções que favoreçam a melhoria do processo de ensino e aprendizagem; realizar uma análise dos diferentes instrumentos avaliativos e seus níveis de complexidade para que os professores possam utilizar essa diversidade avaliativa e aperfeiçoar os níveis que já desenvolveram em sua prática pedagógica; proporcionar a elevação do nível da proficiência em todas as áreas do conhecimento, por meio de estudos reflexivos e efetivação de transposições didáticas em cada ciclo considerando as especificidades de cada área do conhecimento; fortalecer as proposições Pedagógicas na perspectiva da Interdisciplinaridade nas diferentes áreas do conhecimento e seus desdobramentos em sala de aula (PROJETO PEFE, 2018, p. 3).

As “reflexões sobre as funções e finalidades das avaliações internas”, bem como considerar os diagnósticos como “essenciais para o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico” são objetivos que contemplam o Orientativo da SEDUC (2018) e, conseqüentemente, as políticas públicas de formação. Esses dados evidenciam que os documentos oficiais respaldam as mudanças das práticas avaliativas na escola para uma ação mais humana, haja vista que essas práticas levam em conta o protagonismo dos docentes como promotores de novas oportunidades de ensino e de aprendizagem.

No contexto da política pública de formação docente proposta pela SEDUC e do projeto de formação continuada proposto pela unidade escolar Esperança, o PEFE nesta comunidade educativa, *lócus* da investigação, no ano de 2018, foi organizado com encontros semanais, às

terças-feiras, no contraturno escolar. Os unidocentes se reuniram na parte da manhã e os especialistas, no período vespertino, como consta no projeto do PEFE da escola:

Para tanto, a organização do trabalho pedagógico na escola considerou um aspecto peculiar para efetivação do planejamento, apoio pedagógico e formação continuada dos professores: limitação de espaço físico. Devido a esse fator, foi necessário organizar os encontros formativos semanalmente na escola da seguinte forma: na terça-feira, período matutino (7h às 11h): grupo de unidocentes e no período vespertino (13h às 17h), os professores especialistas que atuam do 6º ao 9º Anos. Na quarta-feira das 17h às 19h (Grupo dos profissionais da educação não-docentes) (PROJETO PEFE, 2018, p. 4).

O Orientativo do PEF (MATO GROSSO, 2018) define a carga horária de 80 horas/ano, organiza os encontros formativos em 4 horas/semana, determina um professor formador referencial designado pelo CEFAPRO para auxiliar o coordenador pedagógico no desenvolvimento das temáticas, articula as temáticas aos diagnósticos realizados pela escola e, ao final de cada temática, solicita registros da formação, das presenças e da avaliação final.

A formação continuada na escola, segundo os próprios documentos oficiais, é o meio pelo qual a escola pode propor as mudanças do educador e de suas práticas, uma vez que se inicia por ela mesma, pela reflexão sobre a prática docente. Gadotti (2005) reclama para a formação que

[...] a nova formação do professor deve basear-se no diálogo e visar a redefinição de suas funções e papéis, à redefinição do sistema de ensino e à construção continuada do projeto político-pedagógico da escola. O próprio professor precisa construir também o seu projeto político-pedagógico (GADOTTI, 2005, p. 33).

Freire (2018a) contribui com a reflexão

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica à prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 2018a, p. 40).

Apesar de os documentos sustentarem o desenvolvimento da formação continuada para mudanças na prática pedagógica por meio da reflexão do professor sobre o seu fazer docente, a realidade diverge das propostas devido às interferências institucionais como temáticas estabelecidas pela SUFP/SEDUC, no ano de 2018.

Além do transtorno da reforma da sede dificultar o desenvolvimento do PEFE da escola Esperança pela falta de espaço para os encontros semanais, as temáticas estabelecidas pelas

demandas institucionais tratavam de análises de documentos como Conferência Nacional de Educação 2018 (Conae) e Proposta Curricular de Mato Grosso que estavam abertos à consulta pública. Essas temáticas são importantes, entretanto, considero que não devem interromper o desenvolvimento do projeto inicial da formação continuada. Conforme o PEFE (2018), as temáticas deveriam ser de acordo com os diagnósticos dos docentes, portanto, o projeto da escola Esperança apresentava como temáticas

[...] para o desenvolvimento das temáticas de estudo nos encontros formativos, no que tange a temática “Avaliação Escolar e elaboração do diagnóstico de ensino/aprendizagem: possíveis intervenções”, nos embasamos teoricamente em Luckesi (2006), Novaes (1968), Vasconcelos (2006), Pilato (1994), Gatti (2003), Hoffmann (2013), dentre outros. Para os estudos da segunda temática Apropriação dos pressupostos teóricos da Base Nacional Curricular Comum para implementação do currículo e do plano de ensino no ensino fundamental, nos subsidiamos em Macedo (2014), Mortatti (2015), Saviani (2016), Brasil (2017), dentre outros (PROJETO PEFE, 2018, p. 5).

Analisa-se uma contradição entre a teoria e a prática da formação, uma vez que os documentos definem as ações baseadas em concepções de avaliação para a aprendizagem, inclusive, percebe-se que os docentes compreendem a ação pré-definida quando elegem a temática “Avaliação Escolar e elaboração do diagnóstico de ensino/aprendizagem: possíveis intervenções”, todavia, a própria temática, advinda de um diagnóstico dos docentes, revela em si mesma um problema na avaliação dos professores. Como avaliar? Como elaborar diagnóstico? Como intervir?

Na prática, o desenvolvimento do PEFE (2018), no entanto, não se concretiza porque os temas estudados durante a observação da pesquisadora no PEFE da escola Esperança foram: a apresentação dos resultados do AVALIA-MT, Conae, BNCC-Base Nacional Comum Curricular, Proposta do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso. Sistematização das contribuições para inserção no documento para referência curricular para o Mato Grosso, sendo destinado um encontro para a reflexão sobre o Programa AVALIA-MT, SAEB. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Diante do movimento da mediação entre a formação e a prática avaliativa, ficou evidente que, no ano da investigação da pesquisa, o tema avaliação não teve enfoque direto. Apesar de estudarem o AVALIA-MT²¹, essa avaliação é considerada avaliação externa, enquanto as avaliações internas foram suprimidas pelas demais temáticas. A este respeito Freire (2018a, p.

²¹ Avaliação de Mato Grosso.

39) declara que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2018a, p. 39).

Os professores da escola Esperança aceitam as demandas institucionais sem muitos questionamentos, como é possível perceber pelo depoimento da professora Utopia4, quando questionada sobre as temáticas estudadas na formação continuada na escola: “Ah, ano passado a gente trabalhou só em cima de avaliação. Aí esse ano agora está vindo toda essa problemática que tem que ser feito, né?” (Entrevista Utopia4, 2018).

A Professora Utopia4 está ciente de que as temáticas estudadas na formação não foram as eleitas pela comunidade educativa, mas sim as advindas da política de educação do estado. Percebe-se uma naturalização das interferências na formação pela expressão “que tem que ser feito” e um desgaste da avaliação como tema de estudos “o ano passado a gente trabalhou só em cima de avaliação”.

No contexto da formação continuada na escola, o depoimento da professora Utopia4, registrada em entrevista, manifesta sua compreensão de formação continuada e a importância dessa formação para a ação docente.

Eu acho que é uma formação de desenvolvimento das nossas capacidades enquanto professores em sala, avalia a nossa vivência em sala de aula, nossas práticas, nossas metodologias. E por mais que às vezes as pessoas falem que: “ah, meu Deus, não é importante”, é sim. Tanto que não é um dever nosso, é um direito, a gente ganhou direito de fazer essa formação, para a gente poder avaliar, justamente para isso: avaliar nossas práticas em sala de aula, melhorar nossa metodologia (Entrevista Utopia4, 2018).

Pelo excerto, fica evidente que a professora Utopia 4 compreende a concepção de formação continuada promulgada pela Política Pública de Formação dos Profissionais da Educação Básica proposta pela SEDUC-MT. A avaliação das próprias práticas é a ação que propicia aos professores repensar as suas práticas pedagógicas, como explica Carvalho (2019):

A formação do professor centrada na escola exige um envolvimento de reflexão permanente para elucidar os fenômenos e problemas que desafiam a prática educativa no contexto da escola. Por isso, para o desenvolvimento da qualidade social da educação, no processo de ensino e aprendizagem, no espaço da sala de aula, é fundamental que o professor entenda a importância que tem o ato de dialogar com a realidade (CARVALHO, 2019, p. 19).

A professora Compromisso5 acredita que as formações que acontecem no PEFE, em específico sobre práticas avaliativas, não conseguem trabalhar a prática devido ao tempo, que, segundo ela, é pouco:

É porque o tempo é muito curto, né? Então, às vezes, fica muito envolvido, assim, nas teorias e a gente gostaria de trabalhar mais práticas, então assim, eu falo que o tempo é muito pouco. Poderia ter um tempo maior, porque a gente fica mais envolvida nos planos, nas teorias, e nem tem muita oficina, muita prática (Entrevista Compromisso5, 2018).

A dicotomia entre teoria e prática não se resolve na professora Compromisso5, ou seja, ainda persiste nela a compreensão de que ambas são dissociadas. É preciso retomar, na formação continuada, de que maneira a escola vincula a prática pedagógica desenvolvida à teoria que a subsidia, ou seja, a formação com 4 horas/semana se destina à reflexão, à avaliação e ao repensar o fazer docente. Sobre esse desejo dos docentes, Freire (2018a) nos alerta que

Este é outro saber indispensável à prática docente. O saber da impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. De separar prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender. Nenhum desses termos pode mecanicistamente separado um do outro (FREIRE, 2018a, p. 93).

Para Luckesi, “não há como ampliar a consciência se permanecemos aprisionados no limite estabelecido pelo que já sabemos mediante o senso comum. As práticas cotidianas contêm uma ciência implícita, mas necessita ser explicitada para que se formule conscientemente” (LUCKESI, 2011b, p. 55).

Quando questionadas sobre de que maneira a formação pode subsidiar as práticas avaliativas, a professora Compromisso5 acredita que por meio do “professor pesquisador, ser mais pesquisador, fazendo mais leituras”. (Entrevista Compromisso5, 2018). Depoimento que revela um paradoxo no pensamento da Compromisso5, que ao mesmo tempo que requer oficinas, reverencia a importância das teorias para subsidiar as práticas. A importância dada à figura do “professor pesquisador” caracteriza a necessidade de maior protagonismo do docente na prática avaliativa.

O PEFE da escola Esperança, registrada em diário de campo, incluiu para análise e reflexão a prova SAEB-MT/ 2017, aplicada no mês de setembro de 2017, como ação do AVALIA-MT, às turmas do 5º e 9º anos do Ensino fundamental da escola, com objetivo de

[...] realizar o diagnóstico da aprendizagem dos alunos. O maior resultado esperado é a melhoria da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática e, por conseguinte o índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) o que possibilitará o avanço da educação do estado de Mato Grosso (MATO GROSSO, 2017).

No encontro formativo sobre os dados fornecidos pelas avaliações externas, discutiu-se sobre os direitos de aprendizagem que as crianças precisam ter, a importância do diagnóstico a partir do SAEB/MT, a necessidade de se pensar em uma intervenção pedagógica e trabalhar os eixos que foram considerados críticos.

O AVALIA-MT é composto por quatro módulos: 1. Diagnóstico da Realidade Escolar e reelaboração do PPP; Módulo, 2. Avaliação dos profissionais da escola, 3. Avaliação de Desempenho da Gestão e 4. Avaliação da Aprendizagem que compõem o SAEB/MT. No entanto, no ano de 2018, foi aplicado apenas a primeira etapa do SAEB/MT, perfil de entrada, no primeiro semestre, no segundo semestre o projeto não teve continuidade.

No ano de 2019, até o mês de junho, nada foi divulgado sobre a continuidade do AVALIA-MT. Os resultados de 2017 e 2018 foram utilizados como dados para análise na formação continuada e como subsídio para o planejamento de ensino na escola Esperança.

A formação continuada na escola Esperança analisou os dados da avaliação externa das únicas disciplinas avaliadas, Matemática e Língua Portuguesa, fornecidos pela Secretaria Adjunta de Gestão de Avaliação da SEDUC-MT. Somente os dados críticos do desempenho da aprendizagem dos alunos foram estudados.

Os resultados são apresentados de acordo com os eixos de cada disciplina como apresentam os Quadros 5 e 6:

Quadro 5 – Eixos do conhecimento de Matemática

Eixos da Matemática	
Eixo I	Espaço e forma
Eixo II	Números e operações/ álgebra e funções
Eixo III	Grandezas e medidas
Eixo IV	Tratamento da informação

Fonte: SAEB/AVALIA-MT, SEDUC, 2017).

Quadro 6 – Eixos de conhecimento de Língua Portuguesa

Eixos de língua portuguesa	
Eixo I	Procedimento de leitura
Eixo II	Implicações do suporte do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto
Eixo III	Relação entre textos
Eixo IV	Coerência e coesão no processamento do texto
Eixo V	Relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido
Eixo VI	Variação linguística

Fonte: SAEB/AVALIA-MT-2017.

No quadro abaixo, a escala de valores para a proficiência, segundo a SAGI:

Quadro 7 – Escala de valores para proficiência do AVALIA-MT

Até 49% dos pontos totais da prova	Abaixo do básico
Entre 50% e 60% dos pontos totais da prova	Básico
Entre 70% e 89% dos pontos totais da prova	Proficiente
Entre 90% e 100% dos pontos totais da prova	Avançado

Fonte: SAEB/AVALIA-MT/2017

Os resultados mais críticos em Matemática no âmbito de estado são, conforme os quadros 8 e 9, a habilidade de números e operações/álgebra e funções (eixo II) e a habilidade de Grandezas e medidas (eixo III), porque ultrapassam os 50% de alunos AB.

Quadro 8 – Resultado de Matemática para o Eixo II

Eixo II - Números e Operações/Álgebra e Funções		
Conceito	Total	%
Abaixo do básico	8272	53%
Básico	4215	27%
Proficiente	2160	14%
Avançado	969	6%
	15616	

Fonte: Elaboração própria a partir dos Resultado Estadual - AVALIA-MT-SAEB/2017.

Quadro 9 – Resultado de Matemática no Eixo III

Eixo III - Grandezas e Medidas		
Conceito	Total	%
Abaixo do básico	8883	54%
Básico	4270	26%
Proficiente	2639	16%
Avançado	767	5%
	16559	

Fonte: Elaboração própria a partir dos Resultado Estadual - AVALIA-MT-SAEB/2017.

Como se pode observar, 54% dos alunos não aprenderam Matemática, no estado de Mato Grosso. Há necessidade de pensar sobre a concepção de avaliação e de aprendizagem que está posta. Os dados revelam a importância da formação centrada na escola, em refletir e repensar o movimento das práticas dos professores na ação educativa.

Em Língua Portuguesa, apesar de não haver um dado acima de 50% de alunos AB, preocupa as habilidades do eixo IV – coerência e coesão no processamento do texto:

Quadro 10 – Resultado Língua Portuguesa no Eixo IV

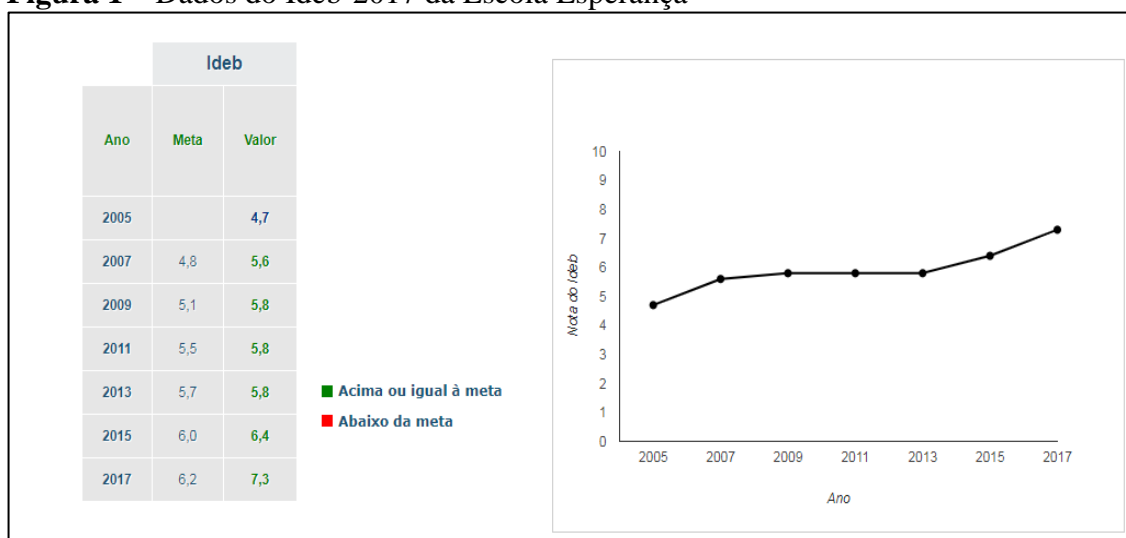
Eixo IV - Coerência e coesão no processamento do texto		
Conceito	Total	%
Abaixo do básico	7549	46%
Básico	4208	25%
Proficiente	3357	20%
Avançado	1493	9%
	16607	

Fonte: Elaboração própria a partir dos Resultado Estadual - AVALIA-MT-SAEB/2017.

A habilidade da coerência e coesão no processamento do texto implica na compreensão e interpretação da estrutura escrita do texto, da organização do sistema escrito para a construção de sentidos. Daí a preocupação dos professores com esse dado.

Mediante os dados do estado, fez-se necessário analisar os dados da escola, fornecidos pelo SAEB nacional, conhecido como Prova Brasil, aplicada no mesmo ano do SAEB-MT, no ano de 2017, às mesmas turmas de 5º e 9º ano do Ensino Fundamental. Por esse programa de avaliação, as escolas conhecem o seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Figura 1 – Dados do Ideb-2017 da Escola Esperança



Fonte: site do Inep < <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/SAEB>>.

O gráfico demonstra a projeção ascendente do Ideb da escola Esperança, em relação às metas projetadas desde o ano de 2005 a 2017. Essa ascensão constante estabelece, para a

comunidade educativa, o compromisso de se manter nesse percurso, tornando-se uma responsabilidade grande para os professores dos anos iniciais. Nas palavras de Luckesi

[...] a avaliação de larga escala retrata a qualidade do desempenho do país, como um todo e em suas partes constitutivas, no que se refere à qualidade do ensino e à sua efetividade, e subsidia os gestores federais, estaduais e municipais, assim como educadores em sala de aula, a estarem atentos à efetividade da educação nacional (LUCKESI, 2018, p. 204).

As escalas de proficiências das avaliações externas se diferem, enquanto o AVALIA-MT trabalha apenas com eixos estruturantes, a Prova Brasil/SAEB trabalha com escalas compostas em níveis progressivos e cumulativos de 0 a 10 e, segundo o site do Inep, a escola Esperança apresenta os seguintes dados críticos em Matemática e Português:

Quadro 11 – Proficiências de Matemática e Língua Portuguesa da Prova Brasil/2017

Disciplinas	Níveis de proficiência
Matemática	5º ano – concentração de percentual no nível 5 com 29,82%
	9º ano – concentração de percentual no nível 3 com 21,76%
Língua Portuguesa	5º ano – concentração de percentual no nível 5 com 24,56%
	9º ano – concentração de percentual no nível 4 com 25,46%

Fonte: site do Inep < <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/SAEB>>.

Ao analisar as metas e os níveis de proficiência da aprendizagem dos alunos, a escola Esperança possui uma boa situação em relação aos níveis estaduais, por exemplo. No entanto, quanto maior o patamar alcançado pela escola, maior sua responsabilidade.

A escala de proficiência em Matemática para o 5º ano da Prova Brasil/SAEB, no nível 5, apresenta as seguintes habilidades:

Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Espaço e forma: Localizar um ponto entre outros dois fixados, apresentados em uma figura composta por vários outros pontos. Reconhecer a planificação de um cubo dentre um conjunto de planificações apresentadas. **Grandezas e medidas:** Determinar a área de um terreno retangular representado em uma malha quadriculada. Determinar o horário final de um evento a partir do horário de início, dado em horas e minutos, e de um intervalo dado em quantidade de minutos superior a uma hora. Converter mais de uma hora inteira em minutos. Converter uma quantia dada em moedas de 5, 25 e 50 centavos e 1 real em cédulas de real. Estimar a altura de um determinado

objeto com referência aos dados fornecidos por uma régua graduada em centímetros. **Números e operações; álgebra e funções:** Determinar o resultado da subtração, com recursos à ordem superior, entre números naturais de até cinco ordens, utilizando as ideias de retirar e comparar. Determinar o resultado da multiplicação de um número inteiro por um número representado na forma decimal, em contexto envolvendo o sistema monetário. Determinar o resultado da divisão de números naturais, com resto, por um número de uma ordem, usando noção de agrupamento. Resolver problemas envolvendo a análise do algoritmo da adição de dois números naturais. Resolver problemas, no sistema monetário nacional, envolvendo adição e subtração de cédulas e moedas. Resolver problemas que envolvam a metade e o triplo de números naturais. Localizar um número em uma reta numérica graduada onde estão expressos o primeiro e o último número representando um intervalo de tempo de dez anos, com dez subdivisões entre eles. Localizar um número racional dado em sua forma decimal em uma reta numérica graduada onde estão expressos diversos números naturais consecutivos, com dez subdivisões entre eles. Reconhecer o valor posicional do algarismo localizado na 4ª ordem de um número natural. Reconhecer uma fração como representação da relação parte-todo, com apoio de um polígono dividido em oito partes ou mais. Associar um número natural às suas ordens e vice-versa (BRASIL, 2018, n.p.).

Consideram-se habilidades do nível 3, para o 9º ano:

Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Espaço e forma: Reconhecer o ângulo de giro que representa a mudança de direção na movimentação de pessoas/objetos; Reconhecer a planificação de um sólido simples, dado através de um desenho em perspectiva. Localizar um objeto em representação gráfica do tipo planta baixa, utilizando dois critérios: estar mais longe de um referencial e mais perto de outro. **Números e operações; álgebra e funções:** Determinar uma fração irredutível, equivalente a uma fração dada, a partir da simplificação por sete; Determinar a soma, a diferença, o produto ou o quociente de números inteiros em situações-problema. Localizar o valor que representa um número inteiro positivo associado a um ponto indicado em uma reta numérica. Resolver problemas envolvendo grandezas diretamente proporcionais, representadas por números inteiros. Tratamento de informações: Associar dados apresentados em tabela a gráfico de setores. Analisar dados dispostos em uma tabela simples. Analisar dados apresentados em um gráfico de linha com mais de uma grandeza representada (BRASIL, 2018) (grifo da autora).

Os níveis de proficiência da Prova Brasil apresentam as habilidades “Grandeza e medidas” e “Números e operações; álgebra e funções” que aparecem igualmente como um dos eixos do AVALIA-MT, entretanto, a descrição desta última avaliação proporciona melhor análise e reflexão aos professores. A comparação dos dados fica inviabilizada pela forma de apresentação em cada programa de avaliação. Os resultados do AVALIA-MT não estabelecem os níveis da habilidade dos alunos em cada eixo.

Como em Matemática, os níveis da disciplina de Língua Portuguesa diferem do 5º e do 9º ano. Para o 5º ano em Língua Portuguesa, o nível 5 considera alunos que

Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar assunto e opinião em reportagens e contos. Identificar assunto comum a cartas e poemas. Identificar informação explícita em letras de música e contos. Reconhecer assunto em poemas e tirinhas. Reconhecer sentido de conjunções e de locuções adverbiais em verbetes, lendas e contos. Reconhecer finalidade de reportagens e cartazes. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronome e seu referente em tirinhas, contos e reportagens. Inferir elementos da narrativa em fábulas, contos e cartas. Inferir finalidade e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e assunto em fábulas. Inferir informação em poemas, reportagens e cartas. Diferenciar opinião de fato em reportagens. Interpretar efeito de humor e sentido de palavra em piadas e tirinhas (BRASIL, 2018).

As proficiências da Língua Portuguesa evidenciam a concepção de ensino assumida para a avaliação quando descreve o ensino da disciplina pela perspectiva do gênero textual. Esse conhecimento tanto pode facilitar as reflexões dos professores, como delimitar suas práticas avaliativas aos gêneros textuais citados. Fernandes (2005, p. 144) sugere que

A formação continuada de professores, muito particularmente a que se desenvolve em base nos Centros de Formação de Associações de escolas, deve dar prioridade (e canalizar os correspondentes recursos), à formação na área da avaliação formativa destinada a melhorar as aprendizagens. A participação activa das escolas e dos professores neste processo deve ser facilitada e fortemente encorajada (FERNANDES, 2005, p. 144).

A partir do movimento da formação continuada por meio da análise e da reflexão dos professores da escola Esperança com relação aos dados das avaliações externas e suas práticas pedagógicas, evidenciaram-se as mediações desse movimento nas transformações do fazer docente. Essas mediações se transformaram em intervenções para atingir melhores resultados na proficiência de Língua Portuguesa e Matemática.

Sobre intervenções, Luckesi (2011b, p.423) destaca

A avaliação da aprendizagem que opera sobre o processo de ensinar e aprender tem por função investigar, segundo determinado critério, a qualidade do que *está sendo* aprendido, revelando tanto o que foi aprendido como o que ainda falta aprender. Identificar o que ainda falta aprender conduz às atividades de intervenção, caso se tenha o desejo de obter um resultado mais satisfatório (LUCKESI, 2011b, p. 423).

As intervenções na prática pedagógica foram realizadas ao longo do ano de 2018 e apresentadas no encerramento do PEFE. A transposição didática das atividades docentes foram socializadas, bem como a descrição da metodologia das sequências didáticas desenvolvidas com os alunos.

Foto 1 – Transposição didática - Unidocência “Projeto de Intervenção de leitura e Escrita - Texto - A formiguinha e a neve”



Fonte: Acervo da pesquisadora-PEFE- Escola Esperança - 2018.

As professoras do primeiro e do segundo ano relataram a dramatização da fábula “A formiguinha e a neve” e a produção de livros ilustrados pelas crianças.

Luckesi (2011b) ressalta que

[...] o educador, na prática educativa, deve garantir ao educando, por meio de múltiplas alternativas de atividades pedagógicas, a possibilidade de uma organização criativa de sua vida, o que tem como finalidade direta a organização presente e futura de sua personalidade e, indiretamente, a restauração daquilo que não foi realizado no passado ou foi efetivado de modo insatisfatório, impedindo a vida de fluir como deve (LUCKESI, 2011b, 134-135).

Foto 2 – Transposição didática – Unidocência “Gênero textual - Jornalístico”



Fonte: Acervo da pesquisadora-PEFE- Escola Esperança- 2018.

As professoras apresentaram também trabalhos com gênero jornalístico, foram produzidas notícias, dentre elas, a mais comentada foi sobre a política. As professoras aproveitaram bastante o momento para discutir e socializar as práticas efetivadas.

Como analisado no PEFE, as escalas de proficiência de Língua Portuguesa da Prova Brasil/SAEB evidenciaram a perspectiva de abordagem por meio dos gêneros textuais, motivando os professores a trabalharem os cinco eixos da língua portuguesa por meio dos gêneros textuais como as fábulas e as notícias de jornal.

Foi um momento rico e significativo em que os educadores discutiram o trabalho interdisciplinar, o planejamento coletivo e demonstraram as variadas possibilidades dentro de um gênero textual, que foram bem explorados pelas professoras alcançando os objetivos propostos e reafirmando que, por meio das práticas, pela ação é que nós nos constituímos.

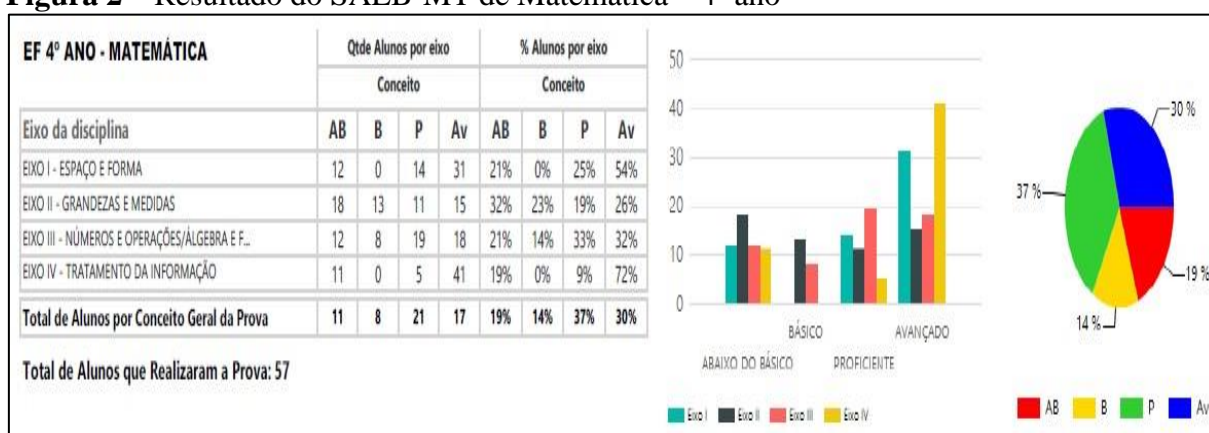
A sequência do movimento dos dados da Prova Brasil/SAEB-2017, na formação continuada, demonstrou que a mediação entre os estudos e a transformação da prática pedagógica se efetivaram por meio das intervenções.

As demandas formativas, ainda no ano de 2018, foram intensas, uma vez que o SAEB-MT aplicou as avaliações às turmas do 4º e 8º ano do ensino fundamental e 2º. ano do ensino médio, porque os alunos dessas turmas seriam os prováveis participantes da Prova Brasil/SAEB nacional e, respectivamente, do Enem, no ano de 2019. Luckesi (2018), aponta que

A prática da avaliação do desempenho de uma turma de estudantes está para além da avaliação da aprendizagem individual de cada um deles, marcando, dessa forma, o início da avaliação de larga escala, o que coloca a questão de que, juto com o estudante individual que fracassa, o sistema fracassa, à medida que ele é o responsável pela produção de efeitos significativos na educação, no caso escolar (LUCKESI, 2018, p. 203).

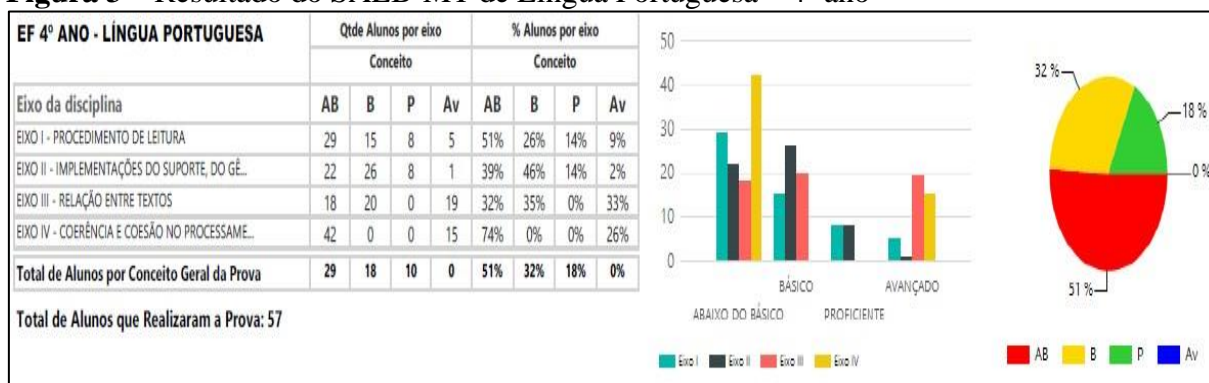
Para o contexto da pesquisa, interessa apenas a avaliação do 4º ano, aplicada pela coordenação da escola Esperança a 57 alunos, no ano de 2018, cujos resultados são apresentados nas figuras que seguem.

Figura 2 – Resultado do SAEB-MT de Matemática – 4º ano



Fonte: Secretaria Adjunta de Gestão de Avaliação Básica – SEDUC-MT

Figura 3 – Resultado do SAEB-MT de Língua Portuguesa – 4º ano



Fonte: Secretaria Adjunta de Gestão de Avaliação Básica – SEDUC-MT

Os dados da avaliação do SAEB-MT/2018 da escola Esperança foram estudados na formação continuada, todavia, não serviram de comparativo com os demais dados do SAEB nacional, uma vez que se trata de turmas diferentes, com conteúdos diferenciados. A opção dos professores foi trabalhar os dados como diagnóstico para a elaboração do planejamento dos simulados e refletir a partir dos resultados obtidos. A prática de simulados iniciou-se desde

2015 na escola Esperança, a fim de verificar se os descritores fornecidos pelas avaliações externas trabalhados em sala de aula foram assimilados pelos alunos.

No ano de 2017 e 2018, intensificou-se a prática avaliativa por simulados, aplicados bimestralmente. Essa prática avaliativa soma-se às das professoras cuja concepção de avaliação é a atividade que se desenvolve continuamente, com objetivo formativo, ou seja, todo trabalho desenvolvido e proposto em sala e para casa, são práticas avaliativas, como salienta a professora Utopia “A avaliação tem que ser contínua, diária” (Entrevista professora Utopia 4, 2018). E para a professora Compromisso 5:

A avaliação é de total importância, desde o primeiro dia de aula, até o último dia, porque a avaliação é que vai conduzir ao planejamento, ao feedback do seu trabalho, para você fazer uma ação na sala de aula e poder depois rever o que você trabalhou, para fazer um bom trabalho, né? (Entrevista Compromisso5, 2018).

Os depoimentos das professoras permitem compreender a concepção de avaliação que orienta as suas práticas pedagógicas. Dessa forma, é possível afirmar que, embora a formação continuada intensifique o olhar para as avaliações externas, a concepção de avaliação das professoras pode corroborar com práticas avaliativas diversificadas e incluir formas mais humanas de trabalhar o processo de ensino e de aprendizagem.

Segundo Luckesi (2011b),

[...] o ato de avaliar implica maior exigência tanto para o professor como para o estudante. Não basta a postura segundo a qual ‘qualquer resultado está bem’, mas se persegue o melhor resultado possível, o que se traduz na busca de qualidade na prática educativa e, conseqüentemente, em investimento para a obtenção desse resultado (LUCKESI, 2011b, p. 425).

As concepções de avaliação do professor são tão importantes quanto as demandas institucionais, uma vez que ambas interferem nas práticas avaliativas com movimentos mediados, ora pela formação, ora pela concepção de avaliação do professor.

Luckesi (2011a) argumenta que:

Se efetivamente nos comprometemos com o ideário de que o conhecimento emancipa o ser humano, o que ensinamos como significativo deve ser aprendido pelo educando de forma qualitativamente satisfatória; se isto não ocorreu, importa ensiná-lo novamente, para que o seja (LUCKESI, 2011b, p. 339).

Para os estudiosos da avaliação, o nosso compromisso com a ação educativa, com base nas nossas concepções, por meio do conhecimento, pode possibilitar aprendizagem significativa por parte do estudante, o que pode facilitar as condições emancipatórias.

5.3 Práticas Avaliativas

Se compreendemos com Luckesi (2011b) que as concepções de avaliação do docente constituem a maneira como são desenvolvidas as práticas avaliativas e como são analisados os dados para o uso diagnóstico do desempenho de aprendizagem dos alunos, faz-se necessário ir além dos indicadores das avaliações externas para se chegar às práticas avaliativas concebidas e realizadas pelas professoras Utopia4 e Compromisso5, na escola Esperança.

Nesta unidade, apresento os resultados obtidos a partir dos memoriais de formação docente e da entrevista com as participantes da pesquisa. Para esses procedimentos de investigação, elaborei roteiro solicitando colaboração em descrever as memórias de formação, vivenciadas durante o percurso escolar sobre as práticas avaliativas, desde a educação básica, até a graduação, seja na formação inicial, seja na continuada, uma vez que refletir sobre a trajetória de vida profissional, pessoal ou acadêmica é uma ação bastante formativa e pode ajudar a entender as concepções das professoras. Sobre essa questão, Freire (2018b) declara que “Antes de tudo, não é possível exercer a tarefa educativa sem nos perguntarmos, como educadores e educadoras, qual é nossa concepção de homem e de mulher. Toda prática educativa implica na indagação que penso de mim mesmo e dos outros?” (FREIRE, 2018b, p. 25).

As entrevistas semiestruturadas realizadas com duas professoras dos Anos Iniciais do ensino fundamental I, da Rede Pública Estadual do Município de Rondonópolis-MT, ocorreram no momento da hora atividade, com uso de roteiro para orientar a pesquisadora na condução da entrevista e a livre expressão do entrevistado.

O memorial de formação, nos estudos de Passeggi, “[...] do ponto de vista etimológico, o memorial, do latim tardio *memoriale*, designa ‘aquilo que faz lembrar’” (PASSEGGI, 2010, p. 3). Segundo a autora, as narrativas permitem “[...] mergulhar nas origens das representações de si e do outro na construção de seus esquemas escolar e profissional” (PASSEGGI, 2003, p. 7).

A professora Compromisso5, ao revisar suas memórias, reflete suas vivências a partir de sua constituição identitária de docente, de pedagoga. A narrativa provoca reflexão o tempo todo.

[...] fui matriculada no turno matutino no quinto ano, onde estudei até o oitavo ano e as aulas eram conteudista, os professores eram mais autoritários e os alunos pouco participavam e nossa função como aluna era apenas copiar do quadro, ouvir a explicação da professora e estudar os questionários para as provas (Memorial Compromisso5, 2018).

Nas aulas referentes à matemática eu encontrava muita dificuldade porque, às vezes, não conseguia compreender apenas com a explicação da professora e quando algum colega dizia que não estava entendendo a professora explicava da mesma forma, porém, com o tom de voz bem alto e nervosa. Eu ficava com vergonha ou até mesmo com medo de perguntar. Desse modo, eu preferia ir para casa com dúvida (Memorial Compromisso5, 2018).

A prática pedagógica vivenciada pela professora Compromisso5 é analisada por ela mesma como uma pedagogia “conteudista”, expressão que revela uma memória filtrada pela condição atual da docente, uma vez que traduz uma metodologia de ensino que tem no conteúdo seu único fim. O comportamento da professora na ação de ensinar algo a alguém retrata a relação de autoridade entre professor e alunos, ação docente que desvela igual condição nas práticas avaliativas.

De acordo com Freire (2013),

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdo; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdo, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 2013, p. 94).

Em outro excerto, a professora Compromisso5 desdobra a prática da professora com relação à pressão para alfabetizar.

Ao chegar na escola [...] demorei um pouco a me adaptar, pois a professora da primeira série tinha outra maneira de ministrar seus conteúdos propostos, pois era muito tradicional em sua forma de ensinar, pois se preocupava muito que nos aprendêssemos a ler e escrever e quase não cantava e nem contava historinha e para mim aquilo era muito ruim e assim permaneceu até a terceira série (Memorial Compromisso5, 2018).

De uma forma consciente ou não, muitas vezes, reproduzimos as práticas de nossos professores, embora cientes da importância de práticas inovadoras e reflexivas. Durante o percurso da investigação, a prática de contar história apareceu poucas vezes no cotidiano escolar, e a música foi observada apenas em duas ocasiões: para comemoração dos dias dos

pais e na comemoração do Dia do Folclore, em que aparece a cantiga de roda. Se percebe que esta professora que não teve esta oportunidade na infância, acaba hoje em dia, repetindo as mesmas práticas de outrora. Luckesi (2011b) assim declara:

Afinal, foram muitas as ocasiões em que o poder ameaçador dos exames nos congelou. Agora, educadores, automaticamente respondemos às demandas da prática pedagógica com a mesma conduta. Formados, tornamo-nos professores e, então, nem mesmo nos perguntamos sobre outras possibilidades de agir. O modo dos exames vem à nossa frente como a única solução e, então, automaticamente, repetimos os mecanismos aos quais fomos submetidos) (LUCKESI, 2011b, p. 222).

E Luckesi continua:

Contudo, a prática da avaliação da aprendizagem, que não pertence ainda aos nossos hábitos cotidianos, exige atenção consciente e constante no nosso dia a dia pedagógico e por isso é mais difícil de ser assumida, o que a faz ser menos vigente em nossas escolas. A conduta mais fácil, direta e automática é replicar, com os nossos estudantes, o que ocorreu conosco (LUCKESI, 2011b, p. 223).

A professora Utopia4 enfatiza no seu depoimento que: “[...] a avaliação nos anos iniciais, pelo que me recordo sempre esteve associada em decorar conteúdos, o famoso decoreba”. (Memorial Utopia4, 2018). Esse depoimento nos revela um ensino baseado em avaliações mecânicas, que não contribuem para que os alunos vivenciem situações significativas de aprendizagem, por meio de uma ação reflexiva e transformadora. Sobre isso, Perrenoud discorre: “Estudar apenas para a prova é uma maneira honesta, mas simplória, de se tornar capaz de um ‘desempenho de um dia’. Isso não constrói uma verdadeira competência, mas permite iludir, durante uma prova escrita ou oral” (PERRENOUD, 1999, p. 69).

Diante do exposto, percebe-se que esse tipo de prática avaliativa não dá conta de cumprir com suas funções didático-pedagógicas, porque pode atribuir resultados que não correspondem aos desempenhos dos estudantes. Pautada em Luckesi (2011b)

Em nossa prática escolar cotidiana, no Brasil, temos sido orientados, de forma predominante, consciente ou inconsciente, pela chamada pedagogia tradicional – isto é, permanecemos fiéis à crença de que o ser humano chega ao mundo “pronto”. Esse é o pano de fundo de toda a pedagogia tradicional, ainda hegemônica em nossas escolas; e vale ressaltar que, com os ditames dessa pedagogia, tomado na sua totalidade, não há possibilidade do uso da avaliação como recurso de construção de resultados bem-sucedidos (LUCKESI, 2011b, p. 61).

Percebemos a importância em construir bases sólidas para atuar no fazer pedagógico, porque vários são os fatores que acabam influenciando o ato educativo, sendo um deles a grande quantidade de alunos na turma. Em seu relato, a professora Utopia4 ressalta que “na escola sempre era uma quantidade de 30 a 35 alunos” (Memorial Utopia4, 2018). A frase nos mostra a angústia da professora frente à quantidade demasiada de alunos na sala de aula impede o docente de desenvolver um ensino de qualidade, capaz de superar os desafios dos alunos, porque a qualidade do ensino passa também pela organização da escola. Este é um dos entraves para exercer um melhor acompanhamento dos estudantes. Gadotti (2010) pondera:

Eu acredito muito na escola, no seu papel social. Creio que o seu potencial transformador não foi ainda suficientemente explorado nas democracias modernas. Mas não podemos perder de vista os seus limites. Ela não é certamente a alavanca da transformação social. Pouco pode sozinha... a escola não pode tudo, mas precisa urgentemente recuperar o seu papel dirigente, valorizando sobretudo o professor (GADOTTI, 2010, p. 168).

A organização da escola é um fator relevante para o bom desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, não há como negar as interferências advindas da estrutura e da organização do processo de ensino e de aprendizagem, cuja responsabilidade não é exclusividade do professor. A professora Compromisso5 narra um dos seus desafios e experiências na docência com relação a esse fator.

Nesse trabalho tive vários momentos difíceis, pois era uma sala multiseriada com turmas do 1º. ao 4º. Ano e cada turma composta de cinco a seis a seis alunos, era necessário elaborar vários planos de acordo com as particularidades de cada criança e nessa escola eu passava toda a semana e só aos finais de semana eu voltava para casa (Memorial Compromisso5, 2018)

O relato da professora Utopia4 menciona um fato bastante desafiante “durante a docência me deparei com os problemas decorrentes das políticas educacionais e suas implicações como a difícil relação entre a escola e a sociedade” (Memorial Utopia4, 2018). Com base no relato da professora Utopia4, nota-se que a participante está consciente da realidade do grande desafio na ação educativa no que tange aos problemas que decorrem das políticas educacionais na ação educativa. Esse cenário inclui as práticas avaliativas que são fortemente influenciadas pelas políticas. Isso nos convoca a refletir constantemente sobre as práticas educativas. Freitas afirma que “não podemos esquecer que a educação é um fenômeno regulado pelo estado” (FREITAS, 2009, p. 9). O autor continua

Ampliando nosso olhar, podemos inserir a avaliação no sistema das políticas públicas. Não é preciso muito esforço para notar que a avaliação teve uma interface muito grande com tais políticas desenvolvidas na última década no país. Os anos 90 foram marcados pela apropriação das ferramentas avaliativas por parte das políticas públicas liberais, o que gerou, na outra ponta, certa recusa a tais ferramenta e à própria avaliação – em especial à avaliação de sistemas ou de larga escala (FREITAS, 2009, p. 10).

A professora Utopia 4 menciona ainda como desafio “outros temas surgidos nesse contexto, estão relacionados diretamente em como aliar a teoria com as práticas pedagógicas na docência” (Memorial Utopia4, 2018). No relato da profesoraUtopia4, percebe-se que aliar a teoria com a prática pedagógica ainda não é simples, porque “a mudança da prática avaliativa implica numa revisão das concepções de aprendizagem” (VASCONCELLOS, 1998, p. 78). É imprescindível, na formação continuada, elucidar para o educador a maneira como a teoria e a prática se interligam. Freire salienta que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo” (FREIRE, 2018a, p. 24). Ainda em Freire (2018a):

Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guia de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (FREIRE, 2018a, p. 39).

Observo, assim, que a aprendizagem não é espontânea. É preciso investimento e ação para que possamos nos embasar dos conhecimentos necessários à ação educativa, no intuito de obter resultados melhores e aprimorar nossa prática.

Yin afirma que “uma das mais importantes fontes de informação para um estudo de caso são as entrevistas” (YIN, 2005, p. 116). Na entrevista realizada com a professora Utopia4, quando questionada sobre o que é avaliar? E qual a função da avaliação? A resposta foi:

Avaliação tem que ser... ela não pode ser ...eu não posso pegar e dar uma avaliação para eles e falar: ‘olha, vocês estão sendo avaliados em cima disso’, né? A avaliação tem que ser contínua, diária e serve para o professor diagnosticar as dificuldades do aluno e trabalhar em cima disso, né? (Entrevista Utopia4, 2018).

Com relação às práticas avaliativas na escola e como a professora avaliava seus alunos, a professora Utopia4 analisa que

[...] para ver o andamento da aprendizagem do aluno né? Minha avaliação dos meus alunos é diária e contínua. Apesar de que faço avaliações com eles uma vez por bimestre. É por disciplinas, avaliação de Português, avaliação de Matemática, uma vez por bimestre, não mais que isso. Então uma por cada disciplina, por cada bimestre, mas mesmo, ela é sistemática, ela é contínua, é ali na sala de aula, no dia a dia (Entrevista, Utopia4, 2018).

Os relatos mostram que a professora entende a relevância do uso do diagnóstico na avaliação, uma vez que sua avaliação é contínua. Assim, Luckesi afirma que “o ato de avaliar, como ato de investigar e produzir conhecimento da qualidade da realidade, se dá em momentos sucessivos de uma ação, por isso ela não é processual nem contínua, mas sucessiva (LUCKESI, 2018, p. 177). Para este teórico,

O uso diagnóstico dos resultados da avaliação será subsidiário de uma prática pedagógica consistente e transformará a avaliação em parceira de todos nós, educadores, a nos avisar que investimos o necessário e que os estudantes sob nossa responsabilidade já aprenderam o necessário ou, ainda, a nos avisar que investimos, mas eles ainda necessitam de mais cuidados para que aprendam aquilo que necessitam aprender (LUCKESI, 2018, p. 112-113).

Na pergunta sobre a concepção de educação que sustenta a sua prática avaliativa, a professora Utopia4 relata: “[...] todo bimestre a gente faz o simulado. Mas o que para mim, o que vale mesmo é aquela avaliação que eu faço no dia a dia, nas atividades, numa pesquisa, numa leitura, né? É isso que conta para mim como avaliação” (Entrevista Utopia4, 2018). O depoimento da professora revela a importância da sua concepção de avaliação para as práticas avaliativas que não sobrepõe as avaliações externas em detrimento das avaliações internas.

A autoavaliação foi questionada como uma ação docente, como instrumento de autocritica, de crescimento pessoal e não para questão de aprovação/reprovação. A professora Utopia4 salienta que “Sim.... Eu me autoavalio sempre. Eu procuro. E, a partir disso, eu vejo onde falhei e tento melhorar” (Entrevista Utopia4, 2018). No entanto, a correspondência não acontece para os estudantes, porque, segundo a professora: “não, porque eu acho que eles são imaturos, essa turma é quarto ano. Talvez depois do quinto, sexto ano, sim, seria interessante. Mas acho que eles não... talvez não sei” (Entrevista Utopia4, 2018). Dessa maneira, ao considerar seus alunos “imaturos” a professora Utopia4 não lhes possibilita a prática da reflexão, própria da aquisição da autocritica. Mesmo os estudantes menores são capazes de se envolver nesse processo, a partir da mediação do educador. A docente revela desconhecer a concepção que está posta no Projeto Político da escola, a da escola Organizada por Ciclos de Formação Humana, embora o próprio documento exija que “o professor deve estabelecer e

respeitar os princípios e critérios refletidos coletivamente referenciados no projeto político pedagógico, na proposta curricular e em suas convicções acerca do papel social que desempenha a educação escolar” (PPP, 2018, p. 20).

Em outro trecho do documento da escola, ressalta:

[...] com o objetivo de melhoria dos processos de ensino, ou seja, ajudar o aluno a progredir. Na perspectiva do ‘diversificar é preciso’ a unidade de ensino utilizar-se-á diferentes estratégias/instrumentos avaliativos como; observação, autoavaliação, teste, provas orais e escritas, - simulado, portfólio e caderno de campo (PPP, 2018, p. 22).

A respeito de diferentes instrumentos avaliativos, Carvalho (2013) argumenta:

Consiste a autoavaliação em uma estratégia capaz de conduzir o aluno ao autoconhecimento...procurar conhecer-se a si mesmo, o que lhe permite avaliar desempenhos e atitudes. Esta postura pode conter estratégias cognitivas que possibilitarão ao discente sua autorregulação no desenvolvimento de competências e levá-los a uma forma de apreciação que se põe em prática a vida inteira (CARVALHO, 2013, p. 99).

O documento oficial da escola Esperança estabelece, como defendem os estudiosos, que é de fundamental importância possibilitar aos discentes exercitar desde cedo esta atitude da autoavaliação para que refletindo sobre seus desafios possam agir sobre eles, contribuindo com um desenvolvimento melhor do educando o que pode ajudar no seu processo de aprendizagem. Luckesi (2011b) nos ajuda nesta reflexão quando afirma:

Importa ajudar nossos educandos a fazer contato consigo mesmos, seu corpo, suas sensações, seus sentimentos e entendimentos, o que quer dizer conhecer-se e, conhecendo-se, formar-se e transformar-se. Em síntese, ‘tomar posse de si’. A autoconsciência é um recurso fundamental para nos conhecermos e termos domínio sobre nós mesmos, assim como sobre nossos atos (LUCKESI, 2011b, p. 33).

Também quando reflete que:

A *autoavaliação* raramente é praticada em nossas escolas, devido ao fato de que sempre está posta a questão de aprovação e reprovação do estudante...caso a autoavaliação se desse num ambiente, no qual aquilo que presidisse a ação de avaliar fosse efetivamente o autocuidado, certamente haveria mais justiça nesse processo (LUCKESI, 2018, p. 186).

Diante do exposto, ressalto a importância da autoavaliação, que possibilita aprendizagens para o aluno e para o professor. A autoavaliação é uma maneira significativa de

avaliação pessoal, processo pedagógico que propicia um repensar sobre as ações para o crescimento do ser humano. No entanto, precisamos questionar a circunstância do seu uso no contexto escolar, pois as nossas concepções ainda hoje são encharcadas de práticas que revelam nossas crenças, ainda marcada pela lógica da seleção numa cultura meritocrática. Recorro novamente a Luckesi (2011b):

A denominada ‘má-educação’ e a fragilidade dos nossos educandos na tarefa de sustentar os próprios desejos têm a ver com o pouco investimento de nós, pais, e educadores, em sua educação emocional. Em nossas escolas, temo-lhes oferecido os conteúdos científicos, culturais e artísticos, mas temos investido pouco em sua educação como pessoas, como sujeitos (LUCKESI, 2011b, p. 33).

É preciso possibilitar aos alunos momentos de pensar sobre sua ação na escola. A respeito disso, Freire (2018a, p. 63) corrobora: “o ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação”.

Importa, pois, que o docente invista na aprendizagem dos seus estudantes, tendo a autoavaliação como uma parceira de autocrítica para crescimento de si mesmo, algo fundamental para o ser humano, talvez este seja um recurso imprescindível para encontrar um novo rumo para a educação, desprezando o ponto de vista para um recurso de aprendizagem de conteúdos de notas e conceitos. Cabe, portanto, ao educador cuidar dos critérios apontados no projeto pedagógico da escola e efetuar ações para efetivar a aprendizagem dos estudantes.

A vida é uma longa corrida de obstáculos que apresenta, com frequência, problemas e sofrimento, pelas palavras de Dom Bosco, San Martin declara que “As frustrações são penosas, mas algo normal e, se forem bem orientadas, serão profundamente educativas” (SAN MARTIN, 2018, p. 48). Possibilitar aos nossos estudantes, este momento de pensar sobre a sua ação e se bem direcionada, pode ser o segredo para termos mais sucesso no ato de educar. A Base Nacional Comum Curricular traz em uma das suas competências o autoconhecimento e autocuidado e a necessidade da habilidade da autoavaliação como exercício para que aconteça o amadurecimento da pessoa humana.

O impasse se interpõe entre as concepções de avaliação e as práticas inovadoras propostas pelas diretrizes curriculares e publicações científicas, uma vez que se almejamos seres emancipados, precisamos incluir em nossos planejamentos a autoavaliação, independentemente de sua faixa etária.

Na questão sobre o *feedback* aos alunos, a resposta da professora Utopia4 foi: “Sim. Nós pegamos a avaliação, fazemos comentários em cima, aonde que está a maior dificuldade deles e vou trabalhar em cima disso”. Assim, percebemos o empenho e compromisso da professora

comentando, discutindo os resultados obtidos pelos estudantes na prova. Luckesi (2018), esclarece, “importa que os olhos do professor brilhem pelo conteúdo que ensina, de tal forma que os estudantes, seus liderados, também possam sentir e considerar esse conteúdo essencial e importante para sua vida” (LUCKESI, 2018, 216). Quando perguntamos sobre como ela elabora as avaliações a serem ministradas considerando os objetivos de aprendizagem do Sistema SigEduca, a professora Utopia4 respondeu:

Na verdade, ele trabalha mais em cima dos descritores, né? Mas nós fazemos o alinhamento... no plano atual tem o alinhamento, aonde a gente faz a comparação das OCs, com objetivos de aprendizagem, coloca os descritores, tudo. Então faz aquele alinhamento entre eles e aí trabalha em cima disso (Entrevista Utopia 4, 2018).

O depoimento da professora Utopia4 esclarece que os descritores requeridos pela avaliação externa, como a Prova Brasil ou como o SAEB AVALIA-MT, não invalida outros documentos referenciais do currículo, a ponto de ela fazer um “alinhamento”, que significa um estudo das matrizes referenciais para levar em conta as diversas formas de conceber os conteúdos, bem como as metodologias de ensino adotadas. Como se pode observar, nem sempre, as políticas respeitam a autonomia das professoras. A existência de diferentes matrizes referenciais para o currículo, destaca uma ausência de diálogo na elaboração das diversas políticas públicas educacionais. Em meio à confusão de interesses, “para resolver os problemas, o professor é convidado a adaptar sua ação no contexto” (D’ÁVILA, 2009, p. 19).

Ao ser questionada sobre quais os maiores entraves em relação à avaliação da aprendizagem dos seus alunos, a professora Utopia4 desabafa:

Eu acho que está faltando um pouco de interesse dos alunos, porque tem muitos alunos que têm capacidade de aprender, mas eles não têm motivação, eles não têm esforço, falta cobrança em casa. E, por mais que eu cobre aqui alguma coisa, não adianta, porque eu fico cobrando incansavelmente, mas, em casa está faltando isso, porque em casa eles ficam só nos jogos, eles não fazem uma leitura, eles não estudam uma tabuada, não fazem às vezes nem a tarefa do para casa (Entrevista, Utopia4, 2018).

No trecho acima, o desabafo da Professora Utopia4 diante do grande desafio do ensinar nesta sociedade complexa e midiaticizada exige que repensemos a prática avaliativa. Para Sibilia “Os jovens de hoje pretendem que as aulas sejam divertidas, o que evidencia certa defasagem entre duas formas diferentes de o sujeito se relacionar consigo mesmo, com os demais e com o mundo” (SIBILIA, 2012, p. 81). Enquanto para San Martin (2018)

As palavras esforço, sacrifício e trabalho são vocábulos desagradáveis na cultura atual. Falamos a eles da importância do esforço, no entanto, ...não parece que isso os faça mudar. A sociedade permissiva os orienta pelos critérios de ‘tenho vontade, não tenho vontade’, ‘estou a fim, não estou a fim’, ‘outros fazem, ninguém faz’. Nossos alunos estão mergulhados nessa cultura. O esforço, imprescindível para crescer dá lugar à comodidade, ao desejo fácil, e nos esquecemos de que o esforço é imprescindível para amadurecer. Às vezes você se pergunta ‘o que posso fazer?’ (SAN MARTIN, 2018, p. 24-25).

Nossos alunos vivem nesta cultura em que o esforço não é necessário. Tudo é imediato. Talvez este seja um momento decisivo para ensinarmos nossos alunos que na vida há muitos desafios e quanto melhor estivermos preparados para enfrentá-los, poderemos alcançar melhores resultados na vida cotidiana. Martin acrescenta ainda “você deve ensinar-lhes que na vida nada se consegue sem esforço. Para isso, devem aprender desde pequenos a resolver os problemas por si mesmos, sabendo que estamos perto deles para ajudá-los” (SAN MARTIN, 2018, p. 25).

Por outro lado, há que se pensar também às exigências do mundo contemporâneo, Sibilia (2012) nos alerta:

“Todavia, surge aqui um choque digno de nota: justamente estas crianças e adolescentes, que nasceram ou cresceram no novo ambiente, têm de se submeter todos os dias ao contato mais ou menos violento com os envelhecidos rigores escolares. Tais rigores alimentam as engrenagens oxidadas dessa instituição de confinamento fundada há vários séculos e que, mais ou menos fiel a suas tradições, continua a funcionar com o instrumental analógico do giz e do quadro-negro, dos regulamentos e boletins, dos horários fixos e das carteiras alinhadas, dos uniformes, da prova escrita e da lição oral” (SIBILIA, 2012, p. 51).

É preciso pensar mais a respeito das exigências tecnológicas, pois, esses estudantes são de uma geração diferente de tempos passados.

Com relação aos conteúdos, a relevância estabelecida pela professora Utopia4 ao elaborar as provas recai sobre os descritores:

[...] eu vou em cima do que eu trabalhei, sempre nos descritores que foi trabalhado na sala de aula, aqueles que incansavelmente eu repeti, repeti, em cima desses descritores. Porque, assim eu dou a avaliação e, como eu te falei, eu vejo depois, anoto todos os descritores que eles erraram, que eles tiveram dificuldade, e aí em cima desses descritores, eu vou trabalhar tudo. Então, a partir desses descritores que eu trabalhei, é aonde eu vou fazer a avaliação para ver depois o que eles melhoraram né? Se eles melhoraram...que eles desenvolveram em cima desses descritores... faço planejamento em cima dos descritores (Entrevista Utopia4, 2018).

É possível perceber, no depoimento da professora, a contradição presente em seu depoimento sobre a avaliação ser contínua, diária por meio das atividades, de uma pesquisa, ou

de uma leitura. A cultura escolar construída sobre a avaliação externa exerce pressão no fazer docente a ponto de sobrepujar a importância dos descritores na avaliação e a preocupação nos resultados do produto do simulado.

Embora a professora Utopia4 relate que o *feedback*, uma característica da avaliação, seja realizado, sugere, em outros momentos, que essa retomada do conteúdo seja de forma mecânica, não como uma ação interventiva, como Luckesi (2011b) recomenda:

No caso do ensino-aprendizagem na escola, significa tomar o educando que apresenta alguma defasagem ou alguma dificuldade, acolhê-lo nesse estado em que se encontra, tomar ciência do impasse que está vivendo e oferecer-lhe suporte para que possa ultrapassá-lo. Lamuriar-se de uma dificuldade não traz solução (LUCKESI, 2011b, p. 199).

E Freire ajuda na reflexão:

Então, nesse sentido, a pedagogia da liberdade ou da criação deve ser eminentemente arriscada. Deve ousar-se ao risco, deve provocar-se o risco, como única forma de avançar no conhecimento, de aprender e ensinar verdadeiramente...sem essa aventura não é possível criar. Toda prática educativa que se funda no standardizado, no preestabelecido, na rotina em que todas as coisas estão preditas, é burocratizante e, por isso mesmo, antidemocrática (FREIRE, 2017, p. 76).

De acordo com a professora Compromisso5, a concepção educacional que sustenta a sua prática avaliativa na escola foi declarada como “a minha é, no caso, diagnóstica e formativa”. A docente em sua narrativa destaca as formas de avaliar, contudo, não esclarece a concepção educacional que subsidia a importância do uso diagnóstico no campo educacional. Luckesi preconiza “O uso diagnóstico dos resultados da avaliação estará, pois, a serviço da construção da experiência de vida do educador como profissional e do estudante como cidadão em formação” (LUCKESI, 2018, p. 114). Em seu entendimento sobre prática avaliativa, a professora Compromisso5 expressa “Prática avaliativa? É você colocar em prática tudo o que você aprendeu na sua formação, na sua graduação, para que os alunos consigam entender a proposta que você tem quanto à aprendizagem, né? Então é colocar em prática seu trabalho, né?” (Entrevista Compromisso5, 2018). Como se pode observar a professora Compromisso5, ressalta a importância de colocar em prática o que foi aprendido, ou seja, a prática avaliativa resulta, muitas vezes, em um processo de reprodução de ações formativas vivenciadas. Daí a importância da formação continuada para a reflexão dessas práticas. Como Luckesi argumenta “o ato de avaliar não soluciona nada, mas somente retrata a qualidade de uma situação. A

solução vem da decisão e investimento do gestor que reconhece a situação problemática e decida ultrapassá-la” (LUCKESI, 2011b, p. 294).

A relação da avaliação entre ensino e aprendizagem é importante para não subtrair a figura do professor no resultado desse processo. Freire (2018a) esclarece o que representa essa relação:

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que o conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém (FREIRE, 2018a, p. 25).

O depoimento da professora nos alerta para a relevância da formação continuada na escola, para que os conhecimentos adquiridos por meio dela, sejam colocados em prática no fazer cotidiano escolar. A articulação entre discurso e prática pode ser percebida pela atuação da professora, na tentativa de desenvolver metodologias inovadoras discutidas na formação continuada como a “exploração de imagens” e “dramatizações”. Como diz Freire, “Não temo dizer que inexistem validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi aprendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz” (FREIRE, 2018a, p. 26).

Luckesi (2011b) complementa:

Nesse contexto, o educador não tem a solução completa para todas as experiências de aprendizagem do educando, mas deve ser aquele que, amorosamente, acolhe, nutre, sustenta e confronta sua experiência, seus anseios e caminhos, para que o outro construa sua trajetória pessoal enquanto aprende e se desenvolve (LUCKESI, 2011b, p. 134).

No relato da Professora Compromisso5, fica evidente a finalidade da avaliação no processo de ensino aprendizagem, porque ora colabora, ora não colabora com o trabalho do docente, ajudando-o ou não a tomar decisões para favorecer a construção dos conhecimentos dos estudantes. Para Luckesi (2011b)

A prática da avaliação, em virtude de subsidiar a obtenção de resultados desejados e bem-sucedidos, depende de uma concepção pedagógica construtiva, seguida de uma execução consistente na obtenção desses resultados. A avaliação subsidia uma intervenção, seja ela qual for tendo em vista o seu sucesso. Ao educador não interessa um resultado insatisfatório; ele

deseja encontrar a solução para o melhor resultado possível de sua ação (LUCKESI, 2011b, p. 144).

Com relação à avaliação dos alunos, a professora Compromisso5 explicita “Eu avalio, na verdade, todos os dias a todo momento eu estou avaliando, em atividades, em provas, até mesmo o seu comportamento, às vezes, também conta avaliação” (Entrevista Compromisso 5, 2018). Esse depoimento nos revela a inquietação vivida pela professora entre a avaliação de conteúdos por meio das provas e a avaliação do comportamento. Luckesi (2011b) assim se manifesta:

Todavia, no contexto de uma pedagogia construtiva, não podemos *esperar* que o educando tenha aprendido alguma coisa; devemos investir na construção dos resultados definidos e desejados...não há como ocorrer uma mudança na prática do acompanhamento da aprendizagem dos educandos na escola sem efetiva mudança de perspectiva na prática pedagógica, dado que, como temos sinalizado, o projeto pedagógico e sua execução consistente constituem a base, o estofo, da existência e da prática da avaliação da aprendizagem (LUCKESI, 2011b, p. 144).

Afinal, a avaliação é a parceira constante a nos sinalizar a qualidade de tudo aquilo que nos envolve, interna e externamente, e, como consequência, nos subsidia a tomar decisões com o objetivo de obter resultados bem-sucedidos em nossa ação (LUCKESI, 2018, p. 117).

O desafio em refletir o ato avaliativo no fazer pedagógico evidencia-se também no depoimento da professora Compromisso5.

A professora Compromisso5 analisa a utilização dos resultados das avaliações externas e internas para a melhoria dos processos de práticas avaliativas, ao descrever: “revê os objetivos que não foram alcançados e a gente coloca em prática, fazer um trabalho, para conseguir sanar as dúvidas” (Entrevista Compromisso5, 2018). O relato evidencia a repetição como um fator relevante para os objetivos não alcançados, a ação não incorpora a intenção da intervenção do uso diagnóstico dos resultados da avaliação. Essa reflexão sinaliza a necessidade de investir na formação continuada até mesmo para questionar a compreensão da ação docente em relação às práticas avaliativas. Luckesi assegura que “em síntese, o uso diagnóstico dos resultados da avaliação subsidia o gestor de um projeto, ou de uma ação, nas decisões sucessivas para a obtenção da qualidade assumida como necessária, ou seja, subsidia as decisões construtivas do resultado estabelecido como meta da ação proposta” (LUCKESI, 2018, p. 61).

A formação continuada para a professora Compromisso5 representa “[...] ela é importante para o educador, é muito importante, porque faz com que ele aprenda novas teorias,

novas práticas, grupos de estudos, né, troca de ideias. Então é muito importante ” (Entrevista Compromisso5, 2018). A todo momento a professora confirma a relevância da concepção dialética.

Segundo a professora Compromisso5, as práticas avaliativas adotadas pelos professores estão de acordo com a proposta de avaliação elaborada no PPP da escola, “sim, com certeza”, “sim, estão sim” (professora COMPROMISSO 5, 2018, Utopia 4). Ambas as docentes participantes da pesquisa confirmam que as práticas avaliativas estão conforme o Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar, apesar de alguns momentos isso não se confirmar.

A partir dos dados levantados na pesquisa, por meio do memorial de formação e da entrevista, foi possível observar que as professoras caminham em direção a práticas avaliativas com posturas investigativas para poder intervir a partir do uso de diagnósticos para que os estudantes alcancem melhores resultados. No entanto, aparece também a necessidade de refletir sobre o que está posto, sobre as relações de poder presente na sociedade e possibilitar a prática de pensar pelo educando, no sentido de favorecer e redirecionar as práticas para concepções emancipatórias na educação, como também da necessidade de revisitar o PPP da escola.

5.4 O movimento do olhar para as Práticas Avaliativas na escola entre a observação e os planos das professoras

Além da entrevista e memorial de formação docente, utilizei ainda observação em sala de aula, como procedimento metodológico, que foi registrado em um diário de campo, para melhor compreender a prática avaliativa das professoras, por julgar ser um processo oportuno para buscar informações que podem descrever a realidade em sala de aula. A intenção foi observar a concepção da prática avaliativa da professora participante, no cotidiano da sala de aula, quando desenvolvem as atividades avaliativas. As observações em sala de aula contribuíram para analisar como as práticas avaliativas se concretizam.

As professoras participantes possuem compromisso com a ação pedagógica, dominam as turmas e os conteúdos a serem ministrados, mesmo assim, percebi certa timidez na professora Compromisso5, com a minha presença na sala. Aos poucos, isso foi superado e agiu de maneira espontânea. Minayo (2004) afirma que

A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real (MINAYO, 2004, p. 59-60).

As professoras participantes obedeciam a uma rotina na sala de aula: buscavam os alunos na quadra onde eles se reuniam para fazer a acolhida, eram pontuais. Na sala de aula, acolhiam os estudantes, davam as boas-vindas. Conversavam sobre as atividades de casa, corrigiam-nas, e, logo após, explicavam as atividades do dia. Movimentavam em sala de aula, de carteira em carteira, ajudando os alunos que precisavam de mais atenção. E os discentes, quando terminavam as atividades, levavam o caderno para a professora corrigir. Aos alunos que possuíam alguns desafios de aprendizagem, havia um tempo maior para a finalização deles. Chamavam alguns na lousa e explicavam o processo de desenvolvimento das atividades.

A professora Utopia⁴, por várias vezes, iniciou as aulas com uma leitura deleite. Os discentes que terminavam as atividades podiam utilizar o cantinho de leitura. Elas demonstravam amar essa hora na escola. Tudo muito tranquilo. Todos os dias os alunos levavam o “para casa”. As professoras eram muito comprometidas com a ação educativa, muitas vezes trabalhavam com aulas diferenciadas, utilizando metodologias inovadoras com práticas interdisciplinares por meio de encenações, trabalhos em grupos, pesquisas plenárias etc. Algumas das práticas avaliativas, em dias diferentes, no quadro 12 a seguir:

Quadro 12 – Práticas avaliativas das professoras

Práticas avaliativas	
Professora Utopia⁴	Professora Compromisso⁵
Leitura deleite	Simulados
Complementação de versos de acordo com cordel	Música no dia dos pais Parlendas, cantiga de roda apenas em comemoração ao dia do folclore.
Simulados	Prova escrita
Cantinho da leitura	Leitura, interpretação e produção
Uso de vários portadores de texto	Textos xerocados
Textos xerocados	Trabalhos em grupos
Exercícios no caderno	Exercícios no caderno
Livro didático Situações problemas	Teatro Situações problemas
Prova escrita	Livro didático
Trabalhos em grupo	Correção individual
Exploração de imagens	Atividades do livro didático
Tabuada rimada	Atividades na lousa
Leitura dirigida	Uso do dicionário
Correção na lousa e individualmente Incentivo a oralidade	Correção individual e na lousa.
Produção e interpretação de textos variados.	Pesquisas
Leitura coletiva	Leitura silenciosa Leitura coletiva
Leitura silenciosa	Leitura dirigida

Fonte: Elaboração própria a partir da observação da sala de aula, registrado no diário de campo, 2018.

No quadro acima, observam-se algumas das práticas das professoras participantes da pesquisa, que caminham para práticas inovadoras, como a “exploração de imagens”. Em contrapartida, quando se refere à prova escrita, percebe-se o clima tenso na sala de aula.

No dia de aplicação da prova a professora Compromisso5 “cumprimentou os alunos, avisou que era dia de prova, solicitou silêncio, pediu para fazer com atenção a prova e alertou para não pedir ajuda, porque o colega pode errar. Avisou que não iria ler a prova e que era para prestar atenção no texto e nas questões e confiar no que cada um aprendeu. E que só era para virar a folha, quando ela autorizasse, ressaltando que era para colocar nome completo e o nome da professora” (DIÁRIO DE CAMPO, 2018, p. 27-28).

Assim, quando era dia de prova, o clima de pavor e medo na sala de aula se instaurava. As carteiras eram organizadas em fileiras, todos os dias e nos dias de prova bem afastadas uma das outras (DIÁRIO DE CAMPO, 2018, p. 27). Evidencia-se uma concepção de avaliação que estão ainda impregnadas pela lógica da exclusão. Luckesi, assim se manifesta: “Temos em nossas mãos recursos suficientes para transformar a realidade da exclusão em nossas escolas e, conseqüentemente, atuar na sua inclusão social e, pois, democratização da sociedade”. (LUCKESI, 2018, p. 131). Explica Luckesi (2018) que:

[...] para praticar atos avaliativos, importa estarmos conscientes da epistemologia, que permite sua compreensão, assim como os passos metodológicos necessários à sua condução à sua condução. Sem essa compreensão e direcionamento, provavelmente a avaliação não se realizará a contento e com o rigor necessário, fator que implicará distorções para a intervenção na realidade” (LUCKESI, 2018, p. 55).

Em observação da sala de aula no dia de prova escrita, a professora Compromisso4 solicita aos alunos: “organizem a sala, carteiras em fileiras e guardar todos os cadernos na bolsa”, ela distribui as provas, pede para colocar nome, data, fazer silêncio, virar para frente porque é avaliação”.

É visível que, mesmo sendo docentes compromissadas dos seus deveres, ainda há arraigadas práticas que nos foram passadas por nossos professores e que hoje reproduzimos do mesmo modo. Há uma cultura avaliativa autoritária disposta a colocar medo no momento da prova, que muitas vezes não nos damos conta disso. Acabamos reproduzindo da maneira que nos foi ensinado. Luckesi (2011b) afirma que,

Para aprender – e efetivamente praticar – a avaliação da aprendizagem, necessitaremos fazer uma ‘desconstrução’ (usando um termo da moda) de nossas crenças mais arraigadas e de nossos hábitos de ação; necessitaremos

de transitar do senso comum para o senso crítico nesse âmbito de conhecimento (LUCKESI, 2011b, p. 178).

Para o autor:

Nos últimos 70 anos, fora do Brasil como dentro deste país, vagarosamente fomos transitando do uso da expressão *examinar a aprendizagem* para o uso de *avaliar a aprendizagem dos estudantes*, porém, na prática, continuamos a realizar exames – ou seja, mudamos a denominação sem mudar a prática. Então, nos dias atuais, em nossas escolas, efetivamente anunciamos uma coisa – avaliação – e fazemos outra – exame -, o que revela um equívoco tanto no entendimento quanto na prática (LUCKESI, 2011b, p. 180).

As práticas avaliativas das professoras participantes da pesquisa se confundem com outras ações pedagógicas, em meio às demandas institucionais de resultados para a avaliação externa e às concepções de formação e de avaliação das docentes. Os diferentes movimentos que constituem pelas mediações desenvolvidas pelas professoras Utopia4 e Compromisso5 por meio de suas análises e reflexões sobre a própria prática, revelam repetir práticas em que foram formadas.

6 CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

O desconhecimento é a escuridão, o conhecimento é a luz que guia o caminhar. (CIPRIANO LUCKESI)

De modo que o meu espírito
 Ganhe um brilho definido
 Tempo tempo tempo tempo
 E eu espalhe benefícios
 Tempo tempo, tempo tempo
 (CAETANO VELOSO)

Chegou o tempo de tecer as considerações finais provisórias acerca deste estudo. São provisórias porque acredito no movimento contínuo de buscas e esperanças de seres inconclusos, num movimento dialético de cada período histórico, com suas consequências e constantes transformações, na ânsia de tempos melhores.

O modo estranho de viver, nos dias modernos, nesta cultura do “líquido”, muitas vezes não nos deixa ser totalidade no que precisamos fazer, são várias as ações ao mesmo tempo que devemos efetuar. Desse modo, este estudo só foi possível em virtude do diálogo com muitos pares, partícipes do movimento dialético da construção do conhecimento. Aconteceu porque há um Deus que me guia em minhas ações, a direção do meu orientador, as grandes contribuições da banca externa e interna, dos grandes teóricos com que optei trabalhar, dos sujeitos de investigação que aceitaram a pesquisa, de uma comunidade educativa que soube dizer sim e muitas outras mais.

Refletir sobre práticas avaliativas, no século 21, principalmente a partir da reinvenção de Freire e de Luckesi, foi o desafio proposto neste trabalho, com o objetivo de investigar as práticas avaliativas nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, a fim de analisar a mediação entre a formação do professor/a e a concepção de avaliação no fazer pedagógico de duas educadoras atuantes em uma escola da Rede Estadual do Município de Rondonópolis-MT. Tendo como objetivos específicos, evidenciar que concepção de avaliação orienta a política da escola, analisar se as temáticas estudadas na formação docente contemplam as práticas avaliativas da escola e analisar qual concepção de avaliação orienta a prática pedagógica da professora.

A questão que movimentou a pesquisa foi: Como o professor concebe as práticas avaliativas e de que maneira as ações de formação continuada desenvolvidas na escola influenciam a prática pedagógica?

Analisei uma escola Estadual de Ensino Fundamental na cidade de Rondonópolis-MT. E diante do limite de tempo, devo dizer que assim como Luckesi, que “com efeito, a ‘realidade’ que conhecemos não é toda a realidade, mas aquela vista por nós, a que cabe em nossas lentes” (LUCKESI, 2011b, p. 155).

A coleta de dados, se deu por meio de entrevistas, de memorial, de observação dos encontros formativos e da sala de aula, que estão registrados em diário de campo e de análise de documentos para triangular os dados (o plano de aula, o Projeto Político Pedagógico, o Projeto de Formação Profissional). Com bastante propriedade, Luckesi destaca que: “a realidade objeto da nossa investigação, é a parte de um todo que conseguimos aprender com os recursos metodológicos dos quais nos servimos” (LUCKESI, 20011b, p. 155).

O processo avaliativo precisa ter como referência a concepção de ensino que orienta a prática pedagógica. É necessário precisão sobre o que é ensinado para elucidar, posteriormente, o que é avaliar. Desse modo, a concepção que encontrei na escola é que as professoras caminham para práticas avaliativas inovadoras, há tentativas de mudanças, o caminho está iniciado, no entanto, ainda não concretizado na ação educativa. Sinalizam uma tendência ainda influenciada pelo sistema em que foi formada, expressa no memorial. Visível, sobretudo nos dias de prova escrita, que revelam ainda ser as concepções excludentes, em que foram formadas, que não ajuda a investigar a qualidade da realidade. Para legitimar a cultura escolar, as práticas avaliativas, mesmo no século 21, não possibilitam a reinvenção do ser humano, sendo ainda ato repetitivo, mecânico e tenso.

As professoras investigadas pronunciam práticas a favor da democratização, como as relatadas no quadro das ações pedagógicas, quando propiciam atividades de interação humana com dramatizações, por exemplo. Mesmo assim, por vezes, o fazer docente reproduz práticas conservadoras de vivências pessoais, como as provas escritas pautadas em práticas que traduzem o medo, e acabam sendo práticas excludentes. Evidencia-se, nas professoras, que, apenas em momentos de prova escrita, a concepção de avaliação herdada dos tempos de estudante prevalece. A avaliação como exame, como classificação, da tradição escolar.

Para esta investigação, a concepção que defendemos é o oposto da concebida pela escola. A avaliação é o exercício de humanização, concepção defendida pelos principais autores que fundamentam esta pesquisa, ou seja, “ a função dos resultados de uma investigação avaliativa no decorrer de uma ação é subsidiar decisões relativas à essa mesma ação” (LUCKESI, 2018, p. 60).

A relação de medo que se imputa ao desenvolvimento das provas escritas é ainda muito forte. As provas, do ponto de vista do uso diagnóstico dos resultados da avaliação, devem

ajudar na investigação da ação educativa realizada, como guia dos desafios apresentados pelos estudantes, para que o docente possa pensar sua prática. Para praticar a avaliação da aprendizagem, Luckesi sugere que “por onde quer que se passe, não há medo, mas sim espontaneidade e busca. Não há chegada definitiva, mas sim travessia permanente, em busca do melhor. Sempre!” (LUCKESI, 2018). É preciso, portanto, dar significado ao processo de ensinar e de aprender. Essa concepção de avaliação não está dissociada de teoria e de prática, sinalizando que precisa melhorar a compreensão do trabalho educativo para que possa estabelecer práticas avaliativas mais justas, comprometidas com a dignidade do ser humano, sem forma de ameaça à vida. A reflexão sobre práticas avaliativas na escola é um processo complexo, requisita tempo e muito estudo.

A professora Utopia⁴ salientou a falta de interesse dos alunos com o processo de aprender, porque, muitas vezes, não fazem o “para casa”, não têm motivação, não têm esforço e falta cobrança em casa. Nossos alunos vivem na cultura do imediato e nos dias atuais motivar os nossos alunos é outro grande desafio no fazer pedagógico. Sobre esses assuntos, quanto melhor preparados estivermos para enfrentar esta situação, melhor poderemos ajudá-los.

A professora Compromisso⁵ demonstrou a angústia em relação à quantidade demasiada de alunos na sala de aula, o que impede o docente de desenvolver um ensino considerado de qualidade.

Ao longo da pesquisa, nos caminhos percorridos na escola Esperança, ficou evidente que os docentes consideram a formação centrada na escola de extrema relevância para aprimorar suas práticas avaliativas, no cotidiano escolar. Luckesi afirma que “as práticas cotidianas contêm uma ciência implícita, mas necessita ser explicitada para que se formule conscientemente” (LUCKESI, 2011b, p. 55). “Sem conhecimentos não se chega onde se deseja” (LUCKESI, 2011b, p. 149). “Ele elucida a realidade, transformando-a em algo compreensível” (LUCKESI, 2011b, p. 151).

Tendo em vista que a avaliação é parte inerente do processo ensino aprendizagem, é de fundamental importância que os docentes busquem, na formação centrada na escola, os conhecimentos necessários para uma atuação de maneira ética e competente. Para Luckesi, “Não há como ampliar a consciência se permanecermos aprisionados no limite estabelecido pelo que já sabemos mediante o senso comum” (LUCKESI, 2011b, p. 55).

Foi possível verificar que, nem sempre, as temáticas selecionadas pelo coletivo da escola foram estudadas na formação continuada na escola, por conta das demandas provenientes das políticas públicas de Educação do Estado, que chega com temáticas urgentes para serem respondidas pelo coletivo da escola e atropelam a autonomia da instituição.

A análise dos resultados evidenciou que a escola Esperança intensifica os simulados pré-estabelecidos, para a preparação do SAEB e SAEB/MT, a fim de responder às metas projetadas para a unidade escolar. Ação que impele as professoras a trabalhar com os descritores, as habilidades, as competências e os objetivos de aprendizagem do sistema SigEduca. No entanto, apesar da pressão sobre as avaliações externas, observei o zelo da escola em sempre dar um retorno das avaliações externas e internas à comunidade educativa. Os professores analisam os resultados, fazem comentários e trabalham sobre os desafios encontrados.

O outro achado relevante é sobre a autoavaliação dos alunos que não é praticada pela professora Utopia4, ao considerar que “os estudantes dos quartos anos são imaturos para refletir sobre sua ação educativa”. A autoavaliação é instrumento avaliativo recomendado pelo PPP da escola, a qual se insere no sistema organizado em Ciclos de Formação Humana. Essa decisão revela o desconhecimento da importância desse instrumento para o desenvolvimento emancipatório dos alunos, bem como da política posta no PPP da escola. Isto evidencia a necessidade formativa para os profissionais da escola Esperança, para que os docentes possam revisar o PPP da comunidade educativa e assim articular o projeto da escola aos seus planejamentos. Uma educação de qualidade, requer envolvimento com o Projeto Político Pedagógico da escola.

A autoavaliação é, pois, um instrumento relevante para que o discente possa repensar as suas decisões pessoais para o crescimento de si mesmo. Este parece ser um grande achado na investigação.

A formação centrada na escola poderá pensar práticas altruístas para entender, compreender e articular o planejamento de ensino e possibilitar ao estudante o envolvimento no processo avaliativo, ao mesmo tempo que pode possibilitar aos docentes saberes necessários à sua ação pedagógica. Para Carvalho, a reflexão referente à organização do trabalho pedagógico “abre a possibilidade para melhor compreensão e construção de uma docência de qualidade social” (CARVALHO, 2019, p. 17).

O Projeto Político Pedagógico da escola, em relação às práticas avaliativas, tem como meta “atender o maior número possível de crianças com dificuldades/defasagem de aprendizagem (PPP, 2018, p.2). No entanto, no tempo da investigação, a professora articuladora foi transferida do Laboratório de Aprendizagem para a regência da sala de aula, época em que muitos professores contratados tiveram que deixar a sala de aula, na metade do ano, devido à posse dos novos concursados.

No decorrer das observações, foi possível perceber que a parametrização do sistema de avaliação no programa da SEDUC, SigEduca, provoca conflitos na comunidade educativa, quando propõe conceitos de desempenho da aprendizagem por disciplina, no entanto, a partir de 2018, cobra do professor a avaliação por área, ao desconsiderar o resultado particular da disciplina no conceito final. Necessita-se um repensar sobre o sistema, articulando os objetivos da área, para que a avaliação seja justa.

A pesquisa identificou que o Programa AVALIA-MT-SAEB, que se iniciou em 2017, não teve continuidade, uma vez que, em 2019, não surgiu nada oficial sobre o programa, até o momento da finalização deste estudo, o que revela falta de continuidade nas políticas que são estabelecidas. A interrupção de ações das políticas educacionais prejudica a análise e a reflexão dos docentes sobre o encaminhamento de suas práticas.

A reflexão do tema avaliação não se esgota, devido à relevância da temática. Espero que os dados obtidos neste trabalho possam contribuir para novas investigações sobre práticas avaliativas mais humanas na educação, uma vez que a esperança de transformações se instala na Esperança, por meio das tentativas de práticas avaliativas “como a parceira do gestor de uma ação, subsidiando as decisões construtivas” (LUCKESI, 2018, p. 71). O desafio é que continuemos a favorecer as pessoas a pensar e a agir de modo crítico, de maneira bastante compromissada e humana no fazer pedagógico, pois Luckesi afirma que “todo ser humano inclusive cada um de nós, para aprender, necessita ser acolhido. Sem este ponto de partida, só existem incômodos” (LUCKESI, 2018, p. 209). Cabe ao professor criar condições pedagógicas para que os alunos se envolvam com o processo de aprendizagem.

A pesquisa evidenciou também a necessidade de aprender com Luckesi a relevância de refletir sobre as denominações que costumamos atribuir à avaliação. Para ele “importa estarmos atentos ao fato de que a avaliação se expressa como investigação da realidade e o uso dos seus resultados decorre de decisão do gestor da ação” (LUCKESI, 2018, p. 181-182).

O movimento de sair de si em prol de uma transformação é preciso. Assim, por meio do conhecimento, toda escuridão se dissipará e a luz nos guiará para novos caminhos que emancipam. É necessário um coração esperançoso, porque a esperança não nos decepciona. É urgente construir estratégias de práticas avaliativas que acompanhem e estimulem o processo de construção de aprendizagem dos alunos, possibilitando ajustes pedagógicos constantes. Para isso, há a necessidade da formação do professor para contribuir com a organização do trabalho escolar, capaz de provocar uma nova cultura avaliativa.

No contexto educacional, torna-se relevante a reflexão sobre Práticas Avaliativas a partir da formação e das concepções de avaliação do professor para o exercício do magistério,

ao considerar que, pela atividade pedagógica no cotidiano da sala de aula, o docente constrói e reconstrói sua prática educativa e se bem conduzida, pode ajudar a melhorar os desafios de aprendizagem apresentados pelos alunos, dando ênfase na aprendizagem e não na pedagogia de resultados que está posta e que impulsiona, muitas vezes, atividades de práticas antidemocráticas que não contribuem para que uma perspectiva de educação libertadora possa acontecer na ação educativa. Almejamos infundir práticas avaliativas a favor da democratização da escola em contraposição às práticas alienadoras e opressivas.

Vivemos em uma época de transformações constantes e a contribuição da escola, por meio de uma sólida formação teórico-metodológica, é fundamental na construção de profissionais e alunos mais reflexivos, redirecionando o olhar para o exercício pleno da cidadania. Que as nossas escolas possam usar a avaliação como recurso bem-sucedido. O grande desejo é que os caminhos percorridos na escola sejam um pouco melhor para os novos que virão.

Na epígrafe da introdução, anunciei a vontade de cantar e de arriscar e agora, nas considerações provisórias deste trabalho, conclamo a todos e todas, juntos (as) com RJ e Raiz, cantar a esperança de um novo amanhã, que pode começar por hoje: “irá chegar um novo dia... e os oprimidos, numa só voz, a liberdade irá cantar”. Finalizo com um cordel, a partir de alguns títulos de livros de Luckesi e de Freire, para ajudar nessa reflexão.

Esperançosos de um novo amanhã²²

Meus amigos fiquem atentos
 Pois eu quero lhes falar
 Da relevância das práticas educativas
 No nosso contexto escolar

Vivemos tempos difíceis
 Mas não podemos parar de “esperançar”
 A educação hoje, mais do que nunca,
 Como “ato político” deve instalar

Por meio da “conscientização”
 Podemos muita coisa pensar
 Formar para a transformação social

²² Autora: Edna de Oliveira Souza e Silva.

É uma realidade que devemos trilhar

Freire e Luckesi nos impulsiona
A pensar certo e o que está oculto desvelar
Conhecer a realidade para viver melhor
É isso que queremos alcançar

Os caminhos percorridos na escola
Sabemos quão difícil pode estar
Ainda assim, não há barreiras
Capazes de nos superar

É mesmo “próprio dos opressores”
Ocultar a importância da “conscientização”
Preferem a todo custo
Que vivemos na “alienação”

Mas se a visão dialética existir
O ser “aprendente” de Luckesi praticar
E sobre o ser “inconcluso” de Freire refletir
Teremos possibilidades de a cidadania vivenciar

A partir da reflexão de “notas escolares - distorções e possibilidades”
Podemos a “avaliação da aprendizagem – componente do ato pedagógico” engendrar
Sem “indignação” e a “pedagogia da esperança”
Fica difícil a “pedagogia da autonomia” efetuar

Chegar a este caminho, devemos muito ousar
Para combater a pedagogia do Oprimido,
E criar práticas altruístas
Para o povo emancipar

Para construir a “pedagogia dos sonhos possíveis”
Uma nova “conscientização”, devemos logo provocar
A “avaliação em educação - questões epistemológicas e práticas”
Incrível é e devemos implementar

Vamos lutar minha gente
Para um novo mundo instaurar
Com Luckesi, Freire, Simone, Eglen e Ademar
Podemos as práticas educativas transformar.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira sobre Formação Docente**. v. 01, n. 01, Ago/dez. Belo Horizonte, 2009. p. 41-56.

_____. Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3. ed. Brasília: Liber Editora, 2008.

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

ARROYO, Miguel G. **Ofício do mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996. Brasil: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Matrizes e Escalas-SAEB**. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saebmatrizez-e-escalas>> Acesso em: 23 abr. 2018.

BRZEZINSKI, Iria. Gestão e gestor da Educação nas Teses e Dissertações no Período 2003-2006. **Anais...** Congresso Ibero-Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação. Elvas (Portugal) e Cáceres (Espanha), 29 de abril a 02 de maio de 2010. Disponível em <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrassileiro2010/cdrom/49.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2010.

CARVALHO, Ademar de Lima. **Os caminhos perversos da educação: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula**. Cuiabá: Ed UFMT, 2005.

_____. **A Formação centrada na escola e a organização do trabalho pedagógico: o espaço do professor**. Curitiba: CRV, 2019.

CARVALHO, Rosinei Bairros de Freitas. **Avaliação para a aprendizagem: a articulação entre Ensino, Aprendizagem e Avaliação**. 2013. Lisboa.

CERTAU, Michel de. **Invenções do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes:1994.

D'ÁVILA, Cristina (org.). **Ser professor na contemporaneidade: desafios e protagonismo**. Curitiba: Editora CRV, 2009.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 9. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

FERNANDES, Domingos. **Avaliação das aprendizagens**: desafios às teorias, práticas e políticas. Lisboa: Texto Editores, 2005.

_____. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro- **Prática Pedagógica e docência**: Um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (on-line), v.97, n. 247, set. /dez. Brasília, 2016. p. 534-551

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**/ Paulo Freire, organização Ana Maria Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2018a.

_____. **Pedagogia do compromisso**: América Latina e Educação Popular? Organização na Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018b.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos/Paulo Freire; organização e participação Ana Maria Freire. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Luiz Carlos. A Avaliação e as reformas dos anos de 1990: Novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educação Social**. Campinas, vol. 25, n.86, p.133-170, abril de 2004.

_____. **Avaliação Educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Curitiba: Positivo, 2005. (Série práticas educativas)

_____. **Pedagogia da Práxis**, 5. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2010.

GADOTTI, M.; CARNOY, M. (orgs.) **Reiventando Freire**: a práxis do Instituto Paulo Freire. São Paulo: Instituto Paulo Freire. Lemann Centre/Stanford Graduate School of Education, 2018.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; e ANDRÉ, E.D.A. (coord.) **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: vozes, 1998.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Ed. UNESP, 1991.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

JOSSO, Marie Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 373-383, maio/ago. 2006.

_____. As histórias de vida como territórios simbólicos nos quais se exploram e se descobrem formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade evolutiva singular-plural. in: PASSEGGI, M. da Conceição (org.). **Tendências da pesquisa (auto) biográfica**. Natal: EDUFRN. São Paulo: Paulo, 2008. p.23-50.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2011a.

_____. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico-São Paulo**: Cortez, 2011b.

_____. **Sobre notas escolares: distorções e possibilidades**. São Paulo: Cortez, 2014.

_____. **Avaliação em Educação: questões epistemológicas e práticas-São Paulo**: Cortez, 2018.

MARTINS, Rosana Maria; ROCHA, Simone Albuquerque da. Nos Memoriais de Formação: O estágio como possibilidade de desenvolvimento da constituição da identidade docente de licenciandos de matemática. XI Encontro Nacional de Educação Matemática. **Anais...** Curitiba. PR. 2013. ISSN 2178-034x. Disponível em <sbem.web1471.ghost.net/anais/XIENEM/pdf/804_514.> Acesso em: 21 jun. 2018.

MATO GROSSO. Secretaria de Gestão do Estado de Mato Grosso. **Lei Complementar nº 50**, que cria a carreira dos profissionais da educação, organiza, estrutura e estabelece as normas sobre o regime jurídico de seu pessoal. Cuiabá: SEDUC, 1998.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Escola Ciclada de Mato Grosso: Novos tempos e espaço para ensinar-aprender a sentir, ser e fazer**. Cuiabá: SEDUC. 2000.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares: concepções para a Educação Básica**. /Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá, 2012.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Orientativo pedagógico 2016**. Cuiabá: SEDUC MT, 2016.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Orientativo pedagógico 2017**. Cuiabá: SEDUC-MT, 2017.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Orientativo pedagógico 2018**. Cuiabá: SEDUC-MT, 2018a.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Pró-Escolas Formação na Escola - PEF-SEDUC-MT**, 2018b.

_____. Secretaria Adjunta de Gestão e Educação e Inovação. **Programa Avalia – MT**. SAGI, 2018c.

MÉNDEZ, J.M.A. Pensar na avaliação como recurso da aprendizagem. In: JARAUTA, B. e IMBERNÓN, F. (Org.). **Pensando no futuro da Educação: uma nova escola para o século XXII**. Porto Alegre: Penso, 2015.

MINAYO, M. C. de S. (Org.); DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

PACHECO, José. **Reconfigurar a escola: transformar a educação**. São Paulo: Cortez, 2018.

PASSEGGI, Maria Conceição. Memorial de Formação. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

_____. Narrativa autobiográfica: uma prática reflexiva na formação docente. **Anais... II Colóquio Nacional da AFIRSE-UNB -set/2003**. Disponível em: <<http://www.ccsa.ufrn.br/ccsa/docente/conceicao/artpub1.pdf>> Acesso em: 18 ago. 2018.

PEREIRA, Marcos V. **A estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor**. São Paulo: PUC, 1997. Tese de doutorado em Educação.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Art. Méd., 1999.

PIMENTA, Selma Garrido (org). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SAN MARTÍN, José Antônio. **10 critérios de Dom Bosco para educar os alunos hoje**. Tradução de Diana Margarita Sorgato. Brasília: Edebê, 2018. 52p.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SOUSA, Sandra Záquia. Avaliação, ciclos e qualidade do Ensino Fundamental: Uma relação a ser construída. **Estud. av.**[online]. 2017, vol.21, n.60, pp.27-44. ISSN 0103-4014.

SOUZA. Sueli Ribeiro Mota (org.). **Fenomenologia e Educação**. Salvador: EDUNEB, 2012. 84p.

STAKE. The Art of Case Study Research. SAGE Publications, 1995. In: ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008. 68 p.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudança - por umas práxis transformadoras. São Paulo: Libertad, 1998.- Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad; v.6).

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: Planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005

WACHOWICZ, Lílian Anna. **O método dialético na didática**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

APÊNDICE 1 – ENTREVISTAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO E PÓS-GRADUAÇÃO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES

TÍTULO DA PESQUISA: PRÁTICAS AVALIATIVAS: FORMAÇÃO E CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO- Caminhos percorridos na escola.

Mestranda: Edna de Oliveira Souza Silva

Orientador: Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho

O objetivo geral desta pesquisa é investigar as práticas avaliativas nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, a fim de analisar a práxis entre a formação e a concepção de avaliação no fazer pedagógico de duas professoras de uma escola da rede estadual do município de Rondonópolis-MT. Definiu-se pela realização de entrevista semiestruturada com uso de roteiro para a sua condução, por manter o foco do pesquisador, permite a livre expressão do entrevistado. Sendo assim, o objetivo deste roteiro é orientar o pesquisador na condução da entrevista.

1-Apresentação Pessoal/Profissional

Escola:

Idade:

Formação:

Tempo como docente nesta instituição:

Turma em que leciona:

Primeira vez que leciona para essa turma? () sim () não.

Identificação na pesquisa (nome fictício): professora Utopia 4 e professora Compromisso5.

Como é para você trabalhar nesta escola?

2-Concepção de avaliação

- O que é avaliar para você?

--Qual o seu entendimento sobre prática avaliativa?

- Qual a importância da avaliação para a escola? E para você o que é desenvolver práticas avaliativas? Como você avalia seus alunos (as?) Que instrumentos e/ou estratégias avaliativas você costuma usar?
- Qual a concepção educacional que sustenta a sua prática avaliativa?
- Você conhece qual a proposta de avaliação da Rede Estadual de Educação apresentada por meio das Orientações Curriculares de Mato Grosso (OCs)? Qual a concepção de avaliação em que as OCs se embasam?
 - As práticas avaliativas adotadas pelos professores estão de acordo com a proposta de avaliação elaborada no Projeto Político da sua escola?
 - De que modo os processos avaliativos pelos quais passamos podem influenciar a nossa prática de avaliação (Os processos avaliativos vivenciados por você influenciam a sua prática pedagógica?).
 - Os dados das avaliações externas e internas são discutidos pelos professores e gestores no planejamento de ações interventivas e também na formação?
 - De posse dos resultados das avaliações externas e internas que ações implementam para a melhoria dos processos de práticas avaliativas.
 - Após a avaliação você dialoga com seus alunos sobre o resultado?
 - Como você faz para reavaliar os alunos que não foram bem na prova ou trabalho? O que você faz com eles?
 - No que concerne a autoavaliação- você costuma se autoavaliar? E os alunos há um momento para autoavaliação?
- O Ensino Organizado em Ciclo de Formação Humana é o sistema educacional adotado pelo estado de Mato Grosso, como você compreende a avaliação a partir dessa modalidade?
- Nas atividades cotidianas e nas avaliações, a devolutiva faz parte da sua prática avaliativa?
- Como é a prática da avaliação no estado de Mato Grosso?
- Como você elabora as avaliações a serem ministradas considerando os objetivos de aprendizagem do Sistema SigEduca?
- Para você quais os maiores entraves em relação à avaliação da aprendizagem de seus alunos?
- O que você dar mais importância quando elabora as provas?
- Como acontece o conselho de classe nesta escola? Você participa?
- Como a avaliação pode refletir no planejamento de sua aula?
- Nestes estudos que estão acontecendo no momento sobre a Base nacional Comum Curricular e a base do território mato-grossense, você percebe alguma mudança quanto a forma de avaliar os alunos?

Concepção de Formação docente

-Defina formação Continuada

-Qual a importância da formação continuada na ação docente?

-Durante a formação quais as temáticas que você estuda?

-As formações que acontecem no PEFE, em específico sobre práticas avaliativas, possibilitam o desenvolvimento da avaliação em sua prática escolar?

-De que maneira a formação pode subsidiar as práticas avaliativas?

APÊNDICE 2 – TERMO DE COMPROMISSO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO E PÓS-GRADUAÇÃO
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a),

Você está sendo convidado participar da pesquisa de campo intitulada: **Práticas Avaliativas: formação e concepção de avaliação - caminhos percorridos na escola** desenvolvida pela mestrand **Edna de Oliveira Souza Silva**,CPF: mestrand do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis, na linha de pesquisa “Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais” sob orientação da Professor Doutor **ADEMAR DE LIMA CARVALHO**, a quem poderá entrar em contato pelo telefone:(66) ou e-mail quando julgar oportuno. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

A pesquisa busca realizar uma investigação sobre Práticas Avaliativas para analisá-las em interlace com a formação e concepção de avaliação.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar as práticas avaliativas nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, a fim de analisar a práxis entre a formação e a concepção de avaliação no fazer pedagógico de duas professoras de uma escola da rede estadual do município de Rondonópolis-MT e os específicos: Investigar como a avaliação é concebida no Projeto Político Pedagógico da unidade escolar; Compreender de que forma as práticas educativas na escola refletem as concepções de avaliação do docente; Analisar se as temáticas estudadas na formação docente contemplam as práticas avaliativas da escola.

Os participantes da pesquisa serão dois professores convidados, um do 4º ano e um do 5º ano do Ensino Fundamental I, os quais serão reconhecidos pela inicial da palavra Professora Utopia 4, em maiúscula “P”, acompanhada do número que indica a turma em que atua (P4, P5).Os procedimentos metodológicos da investigação serão: a observação sistemática dos encontros formativos dos professores, denominado, nesta gestão, de Pro-Escola Formação

Escola (PEFE), com duração mínima de 20 (vinte) horas; a análise de documentos (o plano de aula, o Projeto Político Pedagógico, o Projeto de Formação Profissional), memorial de formação e as entrevistas com os professores no momento da hora atividade. Os instrumentos de construção dos dados serão o diário de campo e o questionário das entrevistas, triangulados com a análise de documentos. Os dados serão gravados em áudio e posteriormente transcritos.

Após ser esclarecida/o sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte da pesquisa, assine, por favor, ao final deste documento, que está em duas vias, uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável.

Caso não decida participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, você não terá nenhum prejuízo em sua relação com as pesquisadoras ou com a instituição em que a pesquisa está registrada.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder algumas questões em entrevistas individuais sobre o tema da pesquisa, que será gravada e depois transcrita. Em função disto, é importante esclarecer que todos esses registros serão divulgados apenas no contexto da pesquisa e, mesmo assim, mediante o consentimento prévio dos envolvidos. E, por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto e os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação: você receberá um número de identificação e seu nome será trocado por um fictício (um nome inventado, que você mesmo poderá inventar/sugerir para a pesquisadora).

Não há riscos em sua participação na pesquisa, pois são garantidos a confidencialidade e o sigilo de todos os dados referentes a sua pessoa, inclusive na divulgação da mesma. Asseguramos que suas opiniões aparecerão de maneira geral, junto com as demais, sem identificação das suas falas pessoais. Porém, na ocasião da entrevista, pode ocorrer indisposição para responder as perguntas, gerando cansaço físico e/ou mental, podendo também ocorrer constrangimento, estresse, desconforto.

Os benefícios relacionados aos participantes da pesquisa são: momento de reflexão que favoreça uma postura ética com seus pares, espaço para expressar suas necessidades de ensino e de aprendizagem, troca de ideias, pois refletir sobre práticas avaliativas é um recurso necessário para a promoção da cidadania ativa e para uma educação escolar pública de qualidade.

Os participantes da pesquisa terão os seus direitos preservados, as informações serão sigilosas para todos (as) os (as) envolvidos (as). Vale ressaltar que o (a) participante, poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, se assim, o desejar.

Os pesquisadores estarão à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessários em qualquer etapa da pesquisa, podendo localizá-las a qualquer tempo por e-mail e/ou telefone/ (66)..... residente , Bairro..... e/ (66) E, em caso de dúvida, você pode procurar o Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEduc da UFMT/Campus Universitária de Rondonópolis ou pelo telefone (66) E, em caso de dúvida, você pode procurar na UFMT, Câmpus Universitário de Rondonópolis: o **Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc/ICHS/CUR** pelo e-mail ppgedu.ufmt@hotmail.com e telefone (66)..... e o **Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/CUR** telefone (66)

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, a qualquer momento.

Edna de Oliveira Souza Silva

Telefone para contato

Assim, considerando os dados acima:

Eu....., RG nº....., CPF nº....., CONFIRMO que fui informado(a) por escrito e verbalmente dos objetivos e relevâncias do estudo proposto, dos procedimentos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e que a pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFMT que funciona na Universidade Federal de Mato Grosso, *Campus* Universitário de Rondonópolis, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, assim, DECLARO o meu consentimento em participar da pesquisa e, em caso de divulgação dos dados obtidos, AUTORIZO a publicação para fins científicos (divulgação em eventos e publicações) e a gravação da entrevista.

Rondonópolis, _____

Assinatura do/a participante

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE 3 – CARTA DE ANUÊNCIA PARA PESQUISA EM CAMPO

Eu,-----

venho por meio deste termo declarar, que tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa **ENTRE PRÁTICAS AVALIATIVAS, FORMAÇÃO E CONCEPÇÃO DOCENTE: CAMINHOS PERCORRIDOS NA ESCOLA**, nesta unidade no Município de Rondonópolis-MT, disponibilizando o 4º. e 5º. Anos do Ensino Fundamental I para fazer parte da pesquisa desenvolvida por **EDNA DE OLIVEIRA SOUZA SILVA, CPF:.....**

RG:SEJSP-MT, **telefone:**..... **e-mail:**, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis, na linha de pesquisa: Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais sob orientação do Professor Doutor: **ADEMAR DE LIMA CARVALHO**, à quem poderei contatar através do telefone:_____ ou e-mail _____

Fui informada pela responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, como também das atividades que serão realizadas na escola. Para tal, será disponibilizada a pesquisadora o uso dos espaços físicos da instituição, documentos para análise dos dados:

- o plano de aula,
- o Projeto Político Pedagógico,
- o Projeto de Formação da Unidade Escolar entre outros que se julgar necessário,

sendo justificados metodologicamente no projeto de pesquisa.

A diretora da escola_____ de Rondonópolis-MT, está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos

participantes que nela consta, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia destes aspectos.

Diretora

Rondonópolis, _____

CARTA DE ANUÊNCIA PARA PESQUISA EM CAMPO

Senhora Diretora

Eu **EDNA DE OLIVEIRA SOUZA SILVA**, portadora do **CPF**,e
 RG..... telefone: e-mail:mestranda do Programa de Pós-Graduação em
 Educação (PPGEdu) Instituto de Ciências Humanas e Sociais/ Câmpus Universitário de
 Rondonópolis Universidade Federal de Mato Grosso, área de concentração: Educação, Cultura
 e Processos Formativos, linha de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Educacionais,
 e-mail: ppedu.ufmt@hotmail.com, telefone: (66), sob orientação do Professor
 Doutor **ADEMAR DE LIMA CARVALHO**, a quem poderá se contatar através do telefone:
 (66) _____ ou e-mailÉ com satisfação que dirijo a Vossa
 Senhoria, a fim solicitar autorização para a realização de pesquisa de campo nessa unidade de
 ensino da Rede Estadual de Educação no município de Rondonópolis-MT, intitulada:
PRÁTICAS AVALIATIVAS: FORMAÇÃO E CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO –
CAMINHOS PERCORRIDOS NA ESCOLA. Os objetivos da pesquisa são estritamente
 acadêmicos, que, em linhas gerais é investigar as práticas avaliativas nos anos iniciais do Ensino
 Fundamental I, a fim de analisar a práxis entre a formação e a concepção de avaliação no fazer
 pedagógico de duas professoras de uma escola da rede estadual do município de Rondonópolis-
 MT.

Os participantes da pesquisa serão duas professoras convidados, uma do 4º ano e uma
 do 5º ano do Ensino Fundamental I. A todas será apresentado o termo de consentimento livre e
 esclarecido, a fim de se manter a integridade dos sujeitos. As turmas de 4º e 5º anos foram
 escolhidos por se encontrarem em um momento do percurso formativo de intensa pressão
 avaliativa. A primeira turma se deve à submissão dos alunos à Prova Brasil e a segunda, devido
 à transição para o Ensino Fundamental II no ano de 2019. Tal pesquisa é parte fundamental
 para o desenvolvimento e conclusão do curso de Mestrado em Educação.

Para o desenvolvimento da pesquisa foram estabelecidos os seguintes procedimentos
 metodológicos da investigação: a observação sistemática dos encontros formativos dos
 professores, denominado, nesta gestão, de Pro-Escola Formação Escola (PEFE), com duração
 mínima de 20 (vinte) horas; a análise de documentos (o plano de aula, o Projeto Político
 Pedagógico, o Projeto de Formação Profissional), e as entrevistas com os professores no
 momento da hora atividade. Os instrumentos de construção dos dados serão o diário de campo
 e o questionário das entrevistas, triangulados com a análise de documentos. Os dados serão

gravados em áudio e posteriormente transcritos. Dessa forma, necessitarei de cópia do projeto de formação da escola, do Projeto Político pedagógico da unidade escolar e do plano de aula da (o) professor (a).

Os benefícios relacionados aos participantes da pesquisa são: momento de reflexão que favoreça uma postura ética com seus pares, espaço para expressar suas necessidades de ensino e de aprendizagem, troca de ideias, pois refletir sobre práticas avaliativas é um recurso necessário para a promoção da cidadania ativa e para uma educação escolar pública de qualidade.

Os dados coletados na instituição serão usados somente com fins acadêmicos. Ao final da pesquisa será disponibilizada uma devolutiva do trabalho.

Rondonópolis – MT, _____

Atenciosamente,

Mestranda: Edna de Oliveira Souza Silva

Rondonópolis, _____