

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ENSINO DE CIÊNCIAS – MESTRADO PROFISSIONAL**

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EXTERNA E OS
PROFESSORES DE CIÊNCIAS: UM ESTUDO NA FUNDAÇÃO
BRADESCO DE ITAJUBÁ/ MG**

DIEGO KENJI DE ALMEIDA MARIHAMA

**Setembro de 2016.
Itajubá - MG**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ENSINO DE CIÊNCIAS – MESTRADO PROFISSIONAL**

DIEGO KENJI DE ALMEIDA MARIHAMA

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EXTERNA E OS
PROFESSORES DE CIÊNCIAS: UM ESTUDO NA FUNDAÇÃO
BRADESCO DE ITAJUBÁ/ MG**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Ensino de Ciências – Mestrado Profissional

Área de concentração: Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino de Ciências

Orientadores:

Prof. Dr. Mikael Frank Rezende Júnior

Prof.^a Dr.^a Denise Pereira de Alcântara Ferraz

Setembro de 2016.

Itajubá – MG

MARIHAMA, D. K. A.

Avaliação Institucional Externa e os Professores de Ciências: um estudo na Fundação Bradesco de Itajubá - MG/ Diego Kenji de Almeida Marihama – Itajubá: UNIFEI, 2016.
106p.

Dissertação (mestrado) – Ensino de Ciências, Universidade Federal de Itajubá, 2015.

Orientador: Prof. Dr. Mikael Frank Rezende Júnior, Universidade Federal de Santa Catarina.

Co-Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Denise Pereira de Alcântara Ferraz, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

1. Avaliação Externa. 2. Fundação Bradesco. 3. Prática Docente.

DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho
À minha esposa Janaina Andressa e meu filho André Kenji, por me
auxiliarem na luta dos meus sonhos e compartilharem das minhas alegrias e
vitórias.*

AGRADECIMENTOS

Agradecer é uma arte do pensamento, da reflexão e do reconhecimento, com certeza brota do amor, da amizade, da cooperação e da solidariedade.

Agradeço a Deus que com imenso amor me concedeu o dom da vida, a oportunidade de concretizar um sonho, possibilitando conciliar o meu aperfeiçoamento profissional em prol do bem comum;

Agradeço o carinho e a colaboração da minha mãe Lúcia Helena, do meu pai Carlos Alberto, Avó Maria e Tia Presciliana Lopes, por fazerem parte da minha vida nos momentos bons e ruins, por serem exemplos para mim e por contribuírem para o meu crescimento. Sua participação foi fundamental para a realização deste trabalho.

Agradeço a meu orientador Prof. Dr. Mikael Frank Rezende Júnior pela sua dedicação, por acreditar em mim, me mostrar o caminho da ciência, fazer parte da minha vida nos momentos bons e difíceis, pela paciência e sabedoria ao intervir diante de meus erros tornando possível a conclusão desta dissertação;

Meus sinceros agradecimentos a minha co-orientadora Prof.^a Dr.^a. Denise Pereira de Alcântara Ferraz por ser exemplo de profissional, pela dedicação incondicional ao me orientar e por sua competência teórica que muito me auxiliou no delineamento e sistematização deste trabalho;

Agradeço a Prof.^a Dr.^a. Carolina Pereira de Moraes Manoel, cujos ensinamentos e carinho iluminaram esta jornada do conhecimento;

Sou imensamente grato a Fundação Bradesco por fazer parte desta caminhada e auxiliar no desenvolvimento desta pesquisa e aos professores da unidade de Itajubá que participaram diretamente deste trabalho, pelo companheirismo e agradáveis momentos de convivência.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências pela dedicação, paciência e profissionalismo frente à minha aprendizagem;

A todos os colegas do curso, que souberam cultivar uma amizade amadurecida pelo tempo, esperando, sinceramente, que a busca de novos rumos não apague o brilho do companheirismo e do respeito mútuos, construídos no calor da luta a qual ainda paira sobre nós.

A todos, os meus sinceros agradecimentos.

O que marca o nosso tempo é essa aceleração do progresso tecnológico sem a correspondente aceleração no pensamento teórico. Não temos uma teoria da educação, como não temos uma teoria social, mas estamos equipados com uma assustadora tecnologia. A abordagem do systems analysis está em seu começo, mas constitui um dos mais terríveis desafios ao nosso despreparo para utilizá-la.

Anísio Teixeira
Folha de São Paulo - 26.10.68

RESUMO

A avaliação é um dos aspectos mais complexos para a vida escolar do aluno, do professor e de especialistas que acompanham a ação formativa, especialmente porque a avaliação tem condições de, quando bem pensada, apontar caminhos, rever conteúdos, estratégias e métodos de ensino e de aprendizagem, de refletir como cada um precisa ser avaliado com vistas à melhor adequação do ensino às condições do aluno. Muitas ações estão sendo desenvolvidas relacionadas às avaliações externas, tanto pelo Governo Federal quanto pelos Governos Estaduais, assim como outros sistemas próprios de avaliação que estão sendo desenvolvidos e aprimorados pela rede privada, como a Fundação Bradesco, que conta com uma matriz de referência para suas avaliações semestrais e institucionais que mobilizaram este novo comportamento na direção de mecanismos internos e externos em busca de melhorar os conteúdos e procedimentos pedagógicos. Neste trabalho o objetivo é analisar a percepção dos professores de Ciências da Natureza e Matemática do Ensino Médio da Fundação Bradesco de Itajubá sobre a relação entre as avaliações externas e sua prática docente, numa Instituição de ensino particular cuja educação é gratuita, pois atende às comunidades mais carentes. Para tanto realizamos uma pesquisa qualitativa, utilizando entrevistas semiestruturadas para a coleta de informação e análise de conteúdo como ferramenta de análise. Os professores entrevistados contribuíram com informações relevantes, permitindo registrar o seu empenho na prática docente com foco na aquisição de conhecimento por seus alunos. De acordo com os dados obtidos, evidenciamos a importância de se conhecer as concepções dos professores sobre a avaliação, visto que a conclusão indica que as avaliações externas estão mudando a rotina escolar e conseqüentemente as práticas docentes dos entrevistados.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação externa, Fundação Bradesco, Prática docente.

ABSTRACT

Evaluation is one of the most complex for the school life of the student, the teacher and other specialists that accompany the formative action, especially because the evaluation is able to, when well thought out, point out ways, reviewing content, strategies and methods teaching and learning, to reflect how each must be evaluated with a view to better tailoring teaching to the student's conditions. Many actions are being developed related to external evaluations by both the Federal Government and the State Governments as other own evaluation systems being developed and improved by the private network, such as the Bradesco Foundation, which has a reference matrix for their six-monthly reviews and institutional and mobilized this new behavior in the direction of internal and external mechanisms seeking to improve educational content and procedures. This work aims to analyze the perception of the nature of science teachers and high school mathematics of Bradesco Itajubá Foundation on the relationship between the external evaluations and their teaching practice in a private educational institution whose education is free, as it serves the communities the poorest of the city. Therefore the methodology used was a qualitative study using semi-structured interviews and content analysis. The teachers interviewed contributed with relevant information, allowing you to register your commitment to teaching practice focused on the acquisition of knowledge by students. According to the data obtained, it was evident the importance of knowing the views of teachers on the evaluation, as concluded that external evaluations are changing the school day and consequently with teaching practices.

KEYWORDS: External valuation, Bradesco Foundation, Teaching practice.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AA – Avaliação de aprendizagem
- AE – Avaliação externa
- AI – Avaliação institucional
- ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica
- ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
- AP – Avaliação do professor
- CEP – Centro de Educação Profissional
- CESEC – Centro de Estudos Supletivos de Educação Continuada Padre Mário Penock
- DAF – Departamento de Administração e Financeiro
- DEB – Departamento de Educação Básica
- DEPEJA – Departamento de Educação Profissional, Jovens e Adultos
- DPGE – Departamento de Planejamento e Gestão Educacional
- DTI – Departamento de Tecnologia da Informação
- EA – Expectativas de Aprendizagem
- EB – Educação Básica
- EEWB – Enfermagem Wenceslau Braz
- EF – Ensino Fundamental
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- EM – Ensino Médio
- ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- FACESM – Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas do Sul de Minas
- FMIT – Faculdade de Medicina de Itajubá
- FATEC – Faculdade de Tecnologia Internacional
- FB – Fundação Bradesco
- FEPI – Centro Universitário de Itajubá
- FIC – Formação Inicial e Continuada
- FIES – Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LNA – Laboratório Nacional de Astrofísica
MCT – Ministério da Ciência e Tecnologia
MEC – Ministério da Educação
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OPEE – Orientação Profissional, Empregabilidade e Empreendedorismo
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PL – Plano de leitura
PROUNI – Programa Universidade para Todos
PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI – Serviço Social da Indústria
SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação pública
SISU – Sistema de Seleção Unificada
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICESUMAR – Centro Universitário Cesumar
UNIFEI – Universidade Federal de Itajubá
UNIPAC – Universidade Presidente Antônio Carlos
UNIS – Centro Universitário Sul de Minas
UNOPAR – Universidade Norte do Paraná

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: ALUNOS ATENDIDOS PELA FB.....	37
FIGURA 2: INVESTIMENTOS DA FB.....	39
FIGURA 3: PERFIL DOS ALUNOS DA FB.....	40

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: ALUNOS ATENDIDOS POR UNIDADE ESCOLAR - 2015	38
TABELA 2: ALUNOS ATENDIDOS POR MODALIDADE - 2015	39
TABELA 3: FUNCIONÁRIOS DA FB	41
TABELA 4: PERFIL DOS PROFESSORES.....	55

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 AVALIAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL.....	17
1.1 Avaliação externa na educação básica	26
1.2 Avaliação externa e A prática docente	29
2 CARACTERÍSTICAS DE UM CENÁRIO EDUCACIONAL	35
2.1 A Avaliação na Fundação Bradesco	44
2.2 Fundação Bradesco – Itajubá.....	46
2.3 Planejamento Coletivo – FB. Itajubá.....	49
3 PERCURSO METODOLÓGICO.....	53
4 ANÁLISE E RESULTADOS.....	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76
REFERÊNCIAS.....	80
APÊNDICE 1	91
APÊNDICE 2	95
PRODUTO FINAL.....	97

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, muito se tem discutido sobre os resultados das Avaliações Externas (AE) publicadas na mídia, principalmente quando estes fazem comparações entre estados, municípios, escolas e conseqüentemente colocam em questão o trabalho dos professores, gerando discussões, tanto no meio acadêmico quanto no ambiente escolar.

Inúmeras ações estão sendo desenvolvidas relacionadas às AE, tanto pelo Governo Federal, através do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como nos governos estaduais, por exemplo, o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) e o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). No âmbito dos sistemas próprios de avaliações que estão sendo desenvolvidos e aprimorados pela rede privada, os quais mobilizaram este novo comportamento na direção de mecanismos internos e externos em busca de melhorar seus conteúdos e procedimentos pedagógicos.

Em um cenário específico, a Fundação Bradesco (FB) – objeto de estudo nesta pesquisa, sediada em Osasco/SP, conta com um suporte pedagógico e técnico-administrativo, de professores especialistas em cada disciplina, e que produz para todas as suas 40 unidades uma avaliação semestral conhecida por Avaliação de Aprendizagem (AA) com o objetivo de diagnosticar semestralmente os conteúdos previstos em seu quadro de conteúdo. Esta instituição conta também com a Avaliação Institucional (AI), organizada pela FB em parceria com empresas especializadas, que a cada 02 anos realiza esta avaliação que tem por finalidade propiciar um diagnóstico da instituição, e que, segundo o Relatório de Atividades da FB, terá, desde de 2014 a aplicação desta avaliação anualmente até 2017.

Apesar das avaliações estarem presentes no dia a dia escolar, o assunto ainda vem assumindo dimensões diversas na área da educação. Conseqüentemente, esta pesquisa apresenta relevância uma vez que buscou escutar os professores de ciências sobre as AE, que são produzidas externamente, e são aplicadas por outro professor, mobilizando toda a instituição e gerando dados estatísticos que são, em seguida, interpretados pelas escolas. Nesse sentido surgem então algumas indagações: as AE estão mudando a rotina escolar? Como os professores veem esta realidade?

Este cenário incentivou a existência desta proposta de pesquisa com foco no olhar do professor em relação às AE, a percepção daqueles que estão diretamente envolvidos com a formação dos alunos. Para tanto, este tema aliou-se aos objetivos do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências, que está voltado para a excelência da prática profissional e a minha jornada acadêmica como orientador pedagógico, acompanhando cotidianamente professores, alunos e suas famílias.

Neste estudo as AE da FB de Itajubá foram analisadas pelos professores de Ciências da Natureza e Matemática do EM, e se tornaram objeto de pesquisa devido à sua singularidade, primeiro porque esta instituição tem um sistema próprio de avaliação, por ser uma instituição particular de acesso gratuito, e por ter atingido resultados satisfatórios no ENEM, como foi o caso em 2014, que considerando as escolas públicas e privadas de Itajubá, a FB, segundo INEP (2015), obteve o 5º Lugar no ranking das escolas, ultrapassando colégios considerados de nível socioeconômico Alto ou Muito Alto.

Outro aspecto motivador foi o fato de que, ao verificar o banco de teses e dissertações da CAPES, foram localizadas quatro pesquisas, sendo 03 dissertações de mestrado e uma tese de doutorado, que levava o nome de Fundação Bradesco, mas que não estão diretamente relacionadas à Educação Básica (EB), à avaliação e à prática docente.

Diante das informações aqui apresentadas, buscou-se por meio de entrevistas semiestruturadas com professores de ciências dessa instituição, identificar as suas percepções diante das AE, as suas práticas e suas intervenções diante dos resultados, dos alunos e da instituição.

De maneira geral objetivamos com esse trabalho analisar a percepção dos professores de Ciências da Natureza e Matemática do EM da Fundação Bradesco de Itajubá sobre a relação entre as avaliações externas e sua prática docente.

Especificamente, buscamos:

- Identificar as iniciativas governamentais sobre AE;
- Identificar as funções das AE no contexto educacional;
- Conhecer as experiências formativas e profissionais dos professores de Ciências da Natureza e Matemática da FB de Itajubá.

Para isso, este trabalho está dividido em quatro capítulos. No primeiro fizemos um estudo sobre os principais conceitos de avaliação, o seu contexto histórico, as iniciativas

governamentais referentes às AE. Ainda no primeiro analisamos as AE consideradas a partir das práticas docentes.

No segundo capítulo apresentamos o contexto histórico da FB, sua estrutura, o número de atendimentos nas quarenta unidades, suas atividades e seu processo avaliativo. Também são estudadas a FB de Itajubá/MG, o seu corpo técnico-administrativo-docente, a clientela, os cursos oferecidos e a localização.

No terceiro capítulo apresentamos o percurso metodológico e a construção dos instrumentos de pesquisa, tendo referência à análise qualitativa, utilizando-se de entrevistas semiestruturadas para a obtenção de seus dados que foram analisadas através da Análise de Conteúdo de Bardin (2009).

No quarto capítulo realizamos a análise dos dados coletados com o objetivo de conhecer o entorno dos professores, bem como suas respectivas formações, experiências profissionais, sua percepção em relação a sua função desempenhada na FB, suas práticas docentes, as intervenções, os resultados, a troca de ideias nos planejamentos coletivos, a disponibilidade de recursos, o que entendem por avaliação e sua opinião sobre as AE.

1 AVALIAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Desde as mais remotas eras da civilização os seres humanos se baseiam em testes para efetuar suas análises e reflexões usando seus aparatos cerebrais em busca de obter alternativas que lhes garantam a possibilidade de escolher a que melhor se adéque a sua realidade naquele momento.

Esta forma de pensar e investigar a busca de soluções tornou-se parte da prática humana e se fixou em nosso comportamento diário e em nossa cultura. Com a evolução de suas técnicas e da realidade social, esse comportamento se incorporou e se disseminou por todos os campos, passando a ser chamado de Avaliação (DALBEM, 2005).

Na Idade Antiga, em algumas tribos, a forma de avaliar era por meio de provas físicas, relacionadas a como sobreviver na mata, onde adolescentes eram submetidos aos perigos da selva e, caso sobrevivessem, neste rito de passagem, eram considerados adultos. Ainda neste período, em aproximadamente 360 a.C, os chineses e os gregos já utilizavam formas de análise e criavam regras para avaliar indivíduos em suas diferentes tarefas de trabalho, favorecendo alguns a sua ascensão em cargos de prestígio (DIAS, 2002). Neste período, Sócrates na Grécia, recomendava a autoavaliação para que o sujeito através do conhecimento buscasse a verdade; e foi designado por ele de: “O conhecer-te a ti mesmo”.

Na Idade Média a avaliação era conduzida pelas universidades por meio de exercícios orais; para formação de professores, destinavam-se também os graus universitários para aqueles que concluíam o bacharelado e buscavam através dos exames a licença para ensinar, podendo alcançar o doutorado através da defesa de uma tese (PETITAT, 1994).

No Renascimento, surgiram duas correntes denominadas de humanismo cristão e humanismo pagão, que influenciaram o modo de avaliar. O humanismo cristão tratava-se de uma visão psicológica que buscava atender as diferenças individuais dos alunos, as suas necessidades, interesses e aptidões. Quanto ao humanismo pagão, este voltava-se à individualidade humana, considerada como um fim em si mesma e a supervalorização do eu individual sem quaisquer vínculos com valores transcendentais.

Na Idade Moderna, a partir da invenção da imprensa e das grandes navegações, muito se contribuiu para o desenvolvimento intelectual, principalmente ao se falar da multiplicação dos livros e do acesso a eles.

Na Idade Contemporânea a partir do fim do século XVII, quando se inicia a construção de um sistema educativo passando-se ao domínio do Estado, houve uma forte reação contra o ensino humanista tradicional e os modelos de avaliação começam a ser repensados. Mesmo

assim, a educação ainda era entendida como o principal motor de proporcionar a uniformização da cultura, de moldar padrões a serviço do Estado, guiados por certas ideologias política-religiosa-econômica que servia de instrumento de poder. (CORRÊA, 2000)

Segundo Azevedo (1976), no Brasil o primeiro “sistema de avaliação educacional” se iniciou em 1549 com os Jesuítas, a partir de um método próprio conhecido por *Ratio Studiorum*, que proporcionava três possibilidades de cursos: o secundário que equivale à formação eminentemente literária e humanista, e dois cursos superiores: teologia e filosofia.

Para Leonel Franca (1952), os estudos universitários organizados pelo *Ratio Studiorum* visavam à formação profissional do homem, enquanto que os cursos secundários tinham a finalidade de formar o humanista, o homem para viver em sociedade. Em 1759, os jesuítas foram expulsos de Portugal e de suas colônias, abrindo um vazio educacional no Brasil, pois formavam 36 missões com escolas de ler e escrever em quase todas as povoações e aldeias; 25 casas jesuítas; 18 estabelecimentos de ensino secundário, entre colégios e seminários, nos principais pontos do Brasil, entre eles: Bahia, São Vicente, Rio de Janeiro, Olinda, Espírito Santo, São Luís, Ilhéus, Recife, Santos, Porto Seguro, Paranaguá, Alcântara, Vigia, Pará, Colônia do Sacramento, Florianópolis e Paraíba.

Somente com a Reforma Pombalina e com a vinda da Família Real para o Brasil em novembro de 1807 que retomaram o sistema educacional no Brasil (FIOCRUZ, 2008). Neste percurso foram criados no país: o museu real, o jardim botânico, a biblioteca da família real que se tornou pública, os cursos superiores - baseados em aulas avulsas e com um sentido profissional prático, a presença da Missão Cultural Francesa que possibilitou a criação da Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil e todo o processo de autonomia política que culminou na Independência do país décadas depois (XAVIER, 1980).

No período Imperial iniciou-se o processo de transferência de poder para um mesmo grupo de beneficiários, com acréscimo dos “letrados” aos cargos administrativos e políticos para o preenchimento do quadro funcional do Estado. Foram criadas ainda, em 1927, as Faculdades de Direito de São Paulo e Recife, passando a formar futuros funcionários do governo e que começaram a pensar na formação de professores para as escolas primárias (NASCIMENTO, 1999).

No período republicano, a avaliação se apresentou de uma forma mais sistemática, através de avaliações orais, escritas e práticas, mas utilizando a forma de exames classificatórios. Em 1904 a avaliação passou a ser sistematizada a partir de notas de 00 a 05 pontos (CARVALHO, 2003).

Na primeira república, entre 1920 e 1930, abriram-se algumas discussões sobre o ensino no modelo tradicional e o acesso à educação para população menos favorecida. Neste processo encontra-se Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Francisco Campos e outros educadores solicitando reformas na educação, como consta no artigo 129 da Constituição Brasileira, decretada em 1937:

À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituição pública de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. (Constituição de 1937, artigo 130)

Em 1930 foi criado o estatuto das Universidades por Francisco Campos e em 1934 foi fundada Universidade de São Paulo. Criou-se ainda em 1937 a então Universidade Nacional do Rio de Janeiro, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro. Nesse período houve a divisão da Educação em: curso secundário em ginásial e colegial (clássico ou científico). Consecutivamente foi criado a Educação Profissional através das indústrias, que ofereciam cursos por meio do Serviço Nacional da Indústria (SENAI) e o Serviço Nacional do Comércio (SENAC). (SOUSA, 1998)

Em 1959, novas discussões se levantavam a respeito da escola pública, a partir do Manifesto dos Educadores apoiados por 185 professores e especialistas na área. Em 1960 novas iniciativas se concretizavam na educação brasileira, como a alfabetização de adultos, conduzido por Paulo Freire. Segundo Paiva (1986), estas iniciativas estão relacionadas a uma luta por alterações na realidade autoritária vigente, em busca da autonomia, da liberdade, da emancipação e na reflexão sobre a prática de uma educação que atenda a população menos favorecida.

Segundo Saul (2001), ainda nos anos 60 a avaliação sofreu influências norte-americanas, através de acordos internacionais para treinamentos de professores brasileiros, que apontou para uma nova cultura de intervenção. Este momento ficou conhecido por “transferência cultural”, cujo foram incorporados na educação brasileira às ideias de Ralph Tyler e conseqüentemente, a ideia de avaliação foi considerada, numa visão positivista (estrangeirismo da avaliação), aquilo que só poderia ser verdadeiro o que tivesse algum tipo de instrumento de medida.

Insatisfeitos com este modelo de avaliar, muitos pesquisadores como MacDonald (1982), Parillet (1982), Stake (1982), entre outros, passaram a direcionar seus estudos para a avaliação de programas educacionais relacionando a avaliação e pesquisa.

Até a década de 70, quando comecei a trabalhar com a avaliação, as concepções presentes em toda a área educacional tinham como suporte um paradigma positivista e eram fortemente orientadas pela produção de avaliadores norte-americanos. Avaliar consistia em comparar os resultados dos alunos com aqueles propostos em

determinado plano. (...) neste período, em conjunto com os avaliadores brasileiros que também rejeitavam a orientação teórica predominante da avaliação educacional, fomos buscar fundamentos em autores como Michael Scriven, Robert Stake, Daniel Stufflebeam, David Hamilton, Malcom Parlett, Barry MacDonald”. (SOUSA, 1998, p.162-163)

A avaliação se torna, a partir destas reflexões, efetuadas por educadores brasileiros e alvo de pesquisa científica no final dos anos 70, direcionando-se para a avaliação de programas educacionais, quando então se destacam alguns pesquisadores, como: Saul (2001), Capelletti (2001), Franco (2000), Goldberg (1982), Sousa (1998), entre outros, trabalhando em busca de uma análise da realidade sócio educativa, construindo novos conceitos, métodos, planos e ações. Surge deste grupo de pensadores um novo movimento conhecido por “Avaliação emancipatória”, criado com o objetivo de se posicionar contra as ideias positivistas de avaliar.

Segundo Saul (2001), a avaliação emancipatória surgiu a partir das críticas às concepções tecnicista e quantitativa da avaliação, uma vez que essas no espaço educativo, não contemplavam integralmente o que os professores ensinavam e o que os alunos aprendiam. Foi nessa revisão da avaliação quantitativa para a avaliação qualitativa que surge esse conceito proposto por Saul com o objetivo de trazer um modelo de avaliação mediada de diálogo, interação, de criação coletiva e democrática.

A avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. [...] está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso primordial desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua “própria história” e gerem suas próprias alternativas de ação. (SAUL, 2001, p. 61).

Neste contexto, a Avaliação Emancipatória tem por objetivo transformar os caminhos dos alunos e dos professores, permitindo-os a consciência crítica, o autoconhecimento, direções e ações nos contextos em que se situam. “[...]. A conscientização não está baseada sobre a consciência de um lado, e o mundo de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência mundo” (FREIRE, 1980, p.27).

Outras iniciativas que surgiram ainda neste período, foram: o Projeto de Avaliação sobre o Desempenho Escolar dos alunos da 3ª série do EM, empreendimento do Ministério da Educação (MEC), do Banco Mundial e da Fundação Carlos Chagas; o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU) e o Grupo de Estudos da Reforma da Educação Superior (GERES).

Entre 1987 a 1990, o MEC criou o Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP) com objetivo de testar o rendimento dos alunos e de avaliar o desempenho das escolas (SOUZA, 1997). “A avaliação foi, então, vista como uma estratégia útil para a gestão que se impunha com o rumo que vinha sendo dado à área social” (FREITAS, 2005, p. 9).

Nos anos 90 foi criado o SAEB, conseqüentemente as AE se apresentaram como uma referência para os formuladores de políticas educacionais no Brasil, e se firmou como proposta nacional. Foram criados instrumentos de avaliação em larga escala tanto para EB quanto para Educação Superior, como, por exemplo: o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), o Exame Nacional dos Cursos (ENC) e o ENEM. Estas avaliações tiveram em sua criação influência de diversas áreas da ciência, como: a filosofia, a psicologia, a pedagogia, a didática, a sociologia, entre outras, as quais contribuíram com novos significados a este campo do conhecimento tornando-se multidisciplinar, favorecendo novos olhares. Assim, apresentamos a perspectiva de alguns pesquisadores sobre propostas e metodologias que deveriam ser levadas em conta no uso das avaliações.

- Cappelletti (2001) apresenta a avaliação como uma riqueza teórica que relaciona, dialoga, auto reflexiva, crítica e emancipatória, destinando-se a promoção do homem e da sua história.
- Caldeira (2000) define que a avaliação não trabalha sozinha está sempre ligada a algum projeto ou teoria e é resolvida através de entendimentos que reforçam e estruturam a proposta educacional em foco.
- Vianna (1982) descreve a avaliação como uma operação, como medida, e para ele, a avaliação é o passo inicial bastante importante, mas não é a condição necessária e suficiente para sua efetivação.
- Méndez (2005) apresenta a avaliação como um processo natural, que nos permite ter consciência do que fazemos, da qualidade e das conseqüências que acarretam nossas ações.
- Saul (2001) direciona a avaliação a partir de três eixos: avaliação democrática, crítica institucional e construção coletiva. Conceituando-a do tipo emancipatória.
- Luckesi (2005) destaca a avaliação como processual e dinâmica, uma vez que busca meios pelos quais todos possam aprender. Ela é compreendida como um ato amoroso, inclusivo e democrático.

Nesse sentido, a avaliação por ser um procedimento importante e complexo para a vida escolar, tornou-se alvo de tantos estudos, especialmente porque a avaliação tem condições, de quando bem estruturada, apontar caminhos, rever conteúdo, estratégias e métodos de ensino e aprendizagem, de refletir como cada um precisa ser avaliado com vistas a uma melhor adequação do ensino às condições do aluno. Para Luckesi (1984), a avaliação é um mecanismo para diagnosticar o crescimento, para a transformação, para a ação democrática, traduzindo-se

em um modelo pedagógico emancipador; a avaliação manifesta-se como uma ação dinâmica, que auxilia e direciona o professor a tomar decisões e a escolher o instrumento avaliativo mais adequado ao aluno.

Muitos são os instrumentos e métodos utilizados, mas uma discussão importante refere-se ao papel do instrumento avaliativo é para que o estudante repita, memorize ou compreenda?

Segundo Méndez (2002), “mais que o instrumento, importa o tipo de conhecimento que põe à prova, o tipo de perguntas que se formula, o tipo de qualidade (mental ou prática) que se exige e as respostas que se espera obter conforme o conteúdo das perguntas ou problemas que são formulados” (p.98).

Além das escolhas dos instrumentos, as notas e conceitos expressam os resultados da aprendizagem, mas são apenas símbolos convencionais, faltando uma análise mais detalhada dos resultados. Portanto, qual o sentido da avaliação senão fornecer um diagnóstico de como está o aluno? Ela é semelhante o diagnóstico realizado pelo médico, pelo engenheiro ou por outro profissional, informando os resultados aos interessados e sugerindo procedimentos relacionados à situação do indivíduo. Mas para que estes resultados sejam relevantes na formação dos alunos, é preciso existir uma troca dialógica entre professor, aluno e família, permitindo compreender e incorporar os conhecimentos à sua prática educacional e social, pois a finalidade da avaliação é fornecer ao aluno e ao professor evidências de como estão sendo construída a aprendizagem. O que pode ser feito para melhorá-la? Quais são as lacunas?

Neste sentido, a escola tem por objetivo incluir e superar as dificuldades dos alunos desencadeando intervenções destinadas a contribuir no processo de ensino e aprendizagem, ela precisará desenvolver um trabalho conjunto entre direção, professores, alunos e família, superando o tradicional ato de classificar e selecionar alunos em bons e ruins, disciplinados e indisciplinados ou simplesmente culpar o professor. É preciso considerar a avaliação como um importante meio de reflexão, considerando todas as ações que norteiam a sala de aula.

Segundo Saul (2001) o objetivo da avaliação é denunciar, é ser crítica, educativa, formativa no sentido de iluminar os caminhos a quem dela participa; ela é emancipatória por envolver dialogicamente os atores e contribuir para reorganização do processo de ensino e aprendizagem.

A avaliação utilizada como instrumento de ameaça, punitiva, classificatória e eliminatória, vem sendo repensada por diversos autores, como Saul (2001), Luckesi (2001), Cappelletti (2001) e outros.

Neste sentido, o professor deve procurar ser um orientador neste processo, de modo a nortear o aluno em sua jornada rumo ao conhecimento, buscando utilizar de recursos que

permitam observar o desenvolvimento do aluno, aplicando avaliações que contextualize os conteúdos, solicitando redações dentro de temas atuais, interpretando/intervindo nos comentários dos alunos, desenvolvendo e incentivando a análise crítica.

O momento de avaliação deveria ser um “momento de fôlego” na escalada, para, em seguida, ocorrer a retomada da marcha de forma mais adequada, e nunca como um ponto definitivo de chegada, especialmente quando o objeto da ação avaliativa é dinâmico como, no caso, a aprendizagem. Com a função classificatória, a avaliação não auxilia em nada o avanço e o crescimento. Somente com a função diagnóstica ela pode servir para essa finalidade. (LUCKESI, 2000, p. 34-35).

Desse modo, a avaliação busca ser um caminho para a reorientação, para que o professor tome decisões a respeito do desempenho dos alunos e do seu trabalho para, dessa forma, obter elementos de identificação das dificuldades.

Para Luckesi (2001) a boa avaliação envolve três passos: no primeiro passo o professor faz uma descrição da realidade e de como o aluno se manifesta, e a partir da descrição utiliza-se também de outros instrumentos como: testes, questionários, fichas de observação, etc. O segundo passo é a qualificação da realidade que foi descrita pelo professor e que será respaldada por teorias pedagógicas, pelo entendimento filosófico e técnico que se tornam importantes no processo educativo. O terceiro passo é a tomada de decisão; é o momento em que assumimos uma postura, uma posição de atuar, é o momento de buscar um desempenho mais satisfatório, num processo de ensino e aprendizagem, que respeita a bagagem contextual e de vida como fundamental para sua aquisição do conhecimento, monitorando suas lacunas na aprendizagem através da avaliação, considerando o conhecimento como o produto de uma descoberta realizada pelo aluno, entregando a ele o papel principal do ser que aprende, deixando para o professor o papel de facilitador na (re)descoberta de saberes e no processo de busca.

É neste processo dialético de avaliar e intervir, (re) aprender e ensinar, que a aprendizagem se consolida, rompendo com hábitos remotos da memorização e classificação ainda tão presentes no sistema de ensino. Em busca de uma mudança nas formas tradicionais de avaliar, se faz necessário uma reflexão para compreender a percepção dos professores diante das avaliações.

O problema da educação internacional é, portanto, essencialmente direcionar o adolescente não para soluções prontas, mas para um método que lhe permita construí-las por conta própria. A esse respeito, existem dois princípios fundamentais e correlacionados dos quais toda educação inspirada pela psicologia não poderia se afastar: 1) que as únicas verdades reais são aquelas construídas livremente e não aquelas recebidas de fora; 2) que o bem moral é essencialmente autônomo e não poderia ser prescrito. Desse duplo ponto de vista, a educação internacional é solidária de toda a educação. Não apenas a compreensão entre os povos que se vê prejudicada pelo ensino de mentiras históricas ou sociais. Também a formação humana dos indivíduos é prejudicada quando verdades, que poderiam descobrir sozinhos, lhes são impostas de fora, mesmo que sejam evidentes ou matemáticas: nós os privamos então

de um método de pesquisa que lhes teria sido bem mais útil para a vida que o conhecimento corresponde (PIAGET, 1998, p. 166).

O professor, por sua vez, se faz necessário na construção dessa jornada rumo ao conhecimento, como mediador na busca do conhecimento e no processo da aprendizagem. Sua presença é indispensável para a organização do conteúdo desenvolvido com foco na aprendizagem, cujo objetivo é facilitar a construção e transformação da informação em conhecimento pelo aluno.

Segundo Hoffmann (2005), o ensino precisa gerar reflexões, acompanhar a promoção do aluno, despertando novos desafios, deixando assim, a avaliação como um momento terminal do processo educativo para se conceber uma busca incessante pela compreensão das dificuldades do aluno e a dinamização de novas oportunidades de conhecimento.

Para Moretto (2003), o ensino não é uma transmissão de conhecimento, mas uma condição de construção do conhecimento, o qual surge a partir das experiências. Neste contexto, o ensino deixa de apresentar verdades prontas para transformar-se em processo de construção de propostas didático-pedagógicas que facilitem a aprendizagem, isto é, que favoreçam relações significativas entre elementos de um universo simbólico. “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou sua construção” (FREIRE, 1996, p.47).

A construção do conhecimento é uma expressão interior do sujeito da aprendizagem, estimulado por categorias externas criadas pelo professor, além do contexto social no qual o aluno vivencia sua realidade de vida, que interferem na formação de seus conceitos. Por isso que, cabe a educação este papel de catalisador do processo formativo.

O aluno, por sua vez, não é simples receptor-repetidor, mas o protagonista da sua própria aprendizagem. Como ressaltado por Moretto (2003), o aluno a partir do seu contexto levanta uma estrutura cognitiva formada por ideias e concepções, ligadas ao senso comum do meio social em que está inserido, e elabora representações em função das suas próprias experiências. Não basta ao aluno memorizar isoladamente nomes, datas, fórmulas e definições, mas estabelecer relações entre elas, substituindo a memorização pelo significado.

Segundo Hoffmann (1993), cabe ao professor proporcionar situações que desperte a curiosidade e o interesse do aluno, provocando relações e significados, e ele como protagonista da conquista do conhecimento, questiona, é atento à explanação do professor, procura explicações e lê a respeito. Assim, o aluno passa a se sentir seguro diante de determinadas questões colocadas pelo professor na avaliação; sente-se entusiasmado de pôr à prova suas descobertas, sem medo de errar. Dessa maneira, ele tenta mais, inventa mais e

consequentemente faz novas descobertas; os conteúdos tornam-se significativos, e a avaliação é um processo que faz parte do seu cotidiano.

Para Luckesi (2001), há uma distinção entre avaliação e exame. Para este autor, os exames são classificatórios, seletivos por sua própria definição, o que significa que são excludentes e tem como função selecionar alguns, eliminando muitos, consequentemente, não favorece a tomada de decisão para a reorientação do aluno. Contudo, eles acabam acontecendo nas escolas, por estas serem estruturalmente seriadas, com promoção no final de cada ano letivo. Mais adiante este autor destaca que a avaliação rompe em certa medida com as motivações habituais do aluno, como indivíduo inserido no processo de ensino e aprendizagem, em vista disso, durante esse processo, a avaliação pode atuar tanto *continuamente* como *pontualmente*. No primeiro caso, no sentido de processo, de suporte, de construção do conhecimento que diariamente vai sendo apresentado através das ações tanto do professor quanto dos alunos; e *pontualmente* através dos resultados que ao longo do tempo vão se concretizando.

Dessa maneira, a avaliação se torna inerente ao processo de ensino e aprendizagem; ela assume funções de diagnosticar continuamente o processo e a partir de seus resultados (re) orienta as práticas docentes.

Segundo Haydt (1988), o professor ao avaliar os alunos está se avaliando e procurando aperfeiçoar suas técnicas e sua postura, no entanto, a avaliação informa ao professor os efeitos de seu trabalho, se tudo aquilo que foi desenvolvido na sala de aula foi compreendido pelo aluno.

Uma avaliação espelha um juízo de valor, uma dada concepção de mundo e de educação, e por isso vem impregnada de um olhar absolutamente intencional que revela quem é o educador quando interpreta os eventos da cena pedagógica. (SORDI, 2001, p.173)

Diante desse cenário o professor atribui sentidos e significados à avaliação, gerando conhecimento e representações acerca de todo o processo de ensino e aprendizagem, fazendo da avaliação uma riqueza teórica que contempla as necessidades do aluno e as intervenções do professor.

Segundo Luckesi (2001), os resultados podem ser interpretados como exame ou como avaliação. Quando se olha como exame, classifica-se o aluno em aprovado ou reprovado, favorável ou desfavorável; já na ótica da avaliação podemos apreciar o desempenho temporário do aluno e fazer com que ele avance ou se oriente em determinada direção das atividades, do dia a dia, buscando melhorar seu desempenho, caso este não seja ainda “satisfatório”.

Desse modo, a interação e a cooperação permitem explorar espaços de busca e descobrimento, espaços nos quais as pessoas possam reforçar suas habilidades individuais e

coletivas, interagindo num ambiente em que se reconheçam, se identifiquem, assumam papéis, construam ações e, dessa forma, tornem-se protagonistas de seu processo de aprendizagem, resolvendo problemas, desafios, formando opiniões, multiplicando proximidades cognitivas e afetivas.

1.1 AVALIAÇÃO EXTERNA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Segundo Machado (2012) Avaliação Externa (AE) *“é todo processo avaliativo do desempenho das escolas desencadeado e operacionalizado por sujeitos alheios ao cotidiano escolar”* (p.71). Os seus objetivos têm como foco realizar um diagnóstico dos estudantes em testes padronizados visando monitorar e auxiliar as políticas educacionais, fazendo das unidades escolares um retrato de seu desempenho (INEP, 2011). Os seus resultados são testes aplicados que indicam certa realidade do ensino básico, oferecendo um panorama do desempenho educacional e o fortalecimento do direito a uma educação de qualidade a todos os alunos.

No Brasil, as AE que são referências mais próximas para a EB são o SAEB, a Provinha Brasil, PISA e o ENEM.

- O **SAEB** é um sistema de avaliações em larga escala aplicadas a cada dois anos, com o objetivo de realizar um diagnóstico do desempenho, favorecendo indicativos sobre a qualidade do ensino nas escolas públicas e privadas do país. Subsidiando políticas educacionais nos Municípios, Estados e na União, com foco na qualidade, equidade e eficiência do ensino.

A partir de 1990, o SAEB, se desenvolveu com a participação de uma amostra de escolas públicas que ofertavam as 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental (EF), sendo avaliados em língua portuguesa, matemática e ciências. Quanto às 5ª e 7ª séries, além das disciplinas elencadas, também tiveram a redação como um dos componentes avaliados.

Em 1995 uma nova metodologia foi construída como análise de resultados comparando ao longo dos anos estas avaliações. Esta metodologia de análise dos resultados ficou conhecida como Teoria de Resposta ao Item (TRI), onde foi também decidido que seriam avaliadas as etapas finais dos ciclos de escolarização (5º e 9º ano atualmente) e 3º série do EM.

A Portaria Ministerial de 21 de março de 2005 - nº 931, sobre o SAEB, estabelece que este sistema passe a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEAB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil.

A ANEB mantém os seus procedimentos de avaliação por amostragem e seu objetivo é diagnosticar estudantes do 5º, 9º ano do EF e 3º ano do EM, com questões de língua portuguesa (com foco em leitura) e matemática (com foco na resolução de problemas). É destinada as redes públicas e privadas e seu foco se encontra nas gestões dos sistemas educacionais. A Prova Brasil (ANRESC), tem por objetivo dar retorno aos gestores públicos, educadores, pesquisadores e a sociedade em geral. Oferecendo resultados por município e escola, auxiliando os governantes nas políticas públicas, bem como a comunidade escolar, em estabelecer metas e ações. Esta avalia de forma censitária as escolas e seu público alvo, que são as escolas públicas, urbanas e rurais, com no mínimo 20 alunos matriculados nas etapas finais dos ciclos de escolarização (5º e 9º anos do EF) e estes alunos respondem a questões de língua portuguesa (com foco em leitura) e matemática (com foco na resolução de problemas). No questionário socioeconômico, os alunos fornecem dados sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho.

A Prova Brasil é um dos importantes indicadores de desempenho da EB no Brasil, pois ela que fornece médias de desempenho para os Municípios e Estados através do IDEB, que combina o desempenho dos alunos com a taxa de aprovação oriundos dos Censos Escolares e as médias do SAEB.

O SAEB é a primeira iniciativa brasileira a realizar diagnóstico de desempenho nas escolas públicas e privadas e de coleta dados sobre a qualidade da educação no país; se propõe a conhecer tanto as condições internas quanto as externas que interferem no processo de ensino e aprendizagem. Suas ferramentas para o levantamento destes dados são:

1. A aplicação de questionários de contexto respondidos por alunos, professores e diretores,
2. E também por meio da coleta de informações sobre as condições físicas da escola e dos recursos de que ela dispõe.

- **Provinha Brasil** é uma avaliação diagnóstica desenvolvida para alunos do 2º ano do EF das escolas públicas, que investiga habilidades referentes à alfabetização – mais especificamente o letramento inicial em Língua Portuguesa e Matemática. Esta avaliação é aplicada duas vezes ao ano (no início e no final) permitindo um diagnóstico mais preciso que permite conhecer o que foi reunido na aprendizagem dos alunos durante o ano.

A Provinha Brasil é elaborada e distribuída pelo INEP, é opcional, e sua aplicação fica a critério das secretarias estaduais e municipais de educação. Sua proposta é avaliar se, na

totalidade, as crianças encontram-se alfabetizadas até os oito anos, ao final do 3º ano do EF. (INEP, 2011)

Ainda com o mesmo critério, segundo a Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC tem por objetivo assegurar a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do EF e todos os anos os alunos da rede pública de ensino, matriculados no 2º ano do EF, têm oportunidade de participar do ciclo de avaliação da Provinha Brasil.

- **PISA** - é um programa internacional de avaliação comparada, que segundo o INEP (2011) tem por objetivo produzir indicadores que cooperem para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a auxiliar políticas educacionais. A avaliação procura examinar até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para desempenhar o papel de cidadãos na sociedade contemporânea.

Além de observar competências relacionadas a Leitura, Matemática e Ciências, o PISA desenvolve informações e coletam indicadores contextuais, os quais possibilitam relacionar a performance dos alunos a variáveis socioeconômicas, demográficas e educacionais. Tudo isso, é coletado por meio de questionários específicos para os alunos e as suas respectivas escolas.

Este programa é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No Brasil, tem por representante o INEP. Esta avaliação é aplicada aos alunos das redes pública e privada, com faixa etária de 15 anos, trienalmente, intercalando as áreas de Leitura, Matemática e Ciências.

- **ENEM** - foi a primeira iniciativa de avaliação geral do sistema de ensino implantado no Brasil. Este exame começou em 2009 a ser utilizado como exame de acesso ao ensino superior em universidades públicas brasileiras através do Sistema de Seleção Unificada (SISU), em universidades privadas, com bolsas integrais ou parciais cedidas pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI) ou com a obtenção de financiamento através do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e como certificação de conclusão do EM para alunos maiores de 18 anos em curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Teve como objetivo inicial avaliar anualmente o conhecimento adquirido pelos alunos do EM de todo o país, buscando auxiliar o Ministério da Educação (MEC) na construção de políticas tais que buscassem a melhoria do EM e Fundamental no Brasil, por meio dos PCN, promovendo

alterações em seus programas curriculares conforme indicasse o cruzamento de dados e pesquisas nos resultados do ENEM.

Segundo Mendes da Silva (2013):

Hoje, o Enem é o maior exame do Brasil e o segundo maior do mundo permitindo o acesso ao ensino superior como fase única de seleção ou combinado com os processos seletivos próprios de cada universidade (MENDES DA SILVA, 2013, p.08).

Dados recentes da Agência Brasil revelam que:

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), de 2014 registrou o comparecimento de 4,1 milhões de alunos nos 15.076 locais de provas distribuídos em 1.615 municípios do país. (AGENCIA BRASIL, 2014, p.01)

Muitos são os investimentos realizados a partir dos resultados do ENEM. Segundo o MEC sobre o Pacto Nacional do EM, o Governo Federal distribuiu bolsas mensais de R\$ 200, em 2014, para a formação dos professores que atuam no EM e que estão registrados no Censo Escolar de 2013. Esses investimentos no professor estão articulados a um conjunto de políticas desenvolvidas pelo MEC e pelas Secretarias de Educação com foco no aluno e no fortalecimento do EM que explicitam alguns desafios a serem considerado sendo um deles o acesso dos alunos nas universidades através do ENEM.

O fortalecimento do EM, no entanto, está diretamente ligado à prática docente, a atuação do professor na sala de aula e sua criativa articulação dos diferentes saberes que vem de sua formação, seus valores, suas crenças, do contato com os alunos e professores, e de sua trajetória profissional. Conseqüentemente, o acesso e condições para o seu aperfeiçoamento e sua permanência no ensino superior se torna relevante, sendo esta prática um desafio que se coloca para a educação e para a sociedade brasileira, formando e informando professores, subsidiando recursos para seu desenvolvimento, dando a ele maior autoridade nas suas práticas.

Sendo assim, as AE têm se disseminado no Brasil como uma importante ferramenta para as políticas educacionais, para o fortalecimento do EM como certificação de conclusão para alunos maiores de 18 anos, para o acesso ao ensino superior em universidades públicas e privadas do país e no exterior, bem como para proporcionar aos professores subsídios para a tomada de decisões.

1.2 AVALIAÇÃO EXTERNA E A PRÁTICA DOCENTE

Para ser professor não basta ministrar aulas e dominar os conteúdos específicos de uma determinada área. Segundo Shulman (1987) esta atividade requer uma associação de conhecimentos articulados para serem postos em ação, uma vez que estes conhecimentos não

são estáticos, mas estão em plena transformação, utilizando para isso bases cognitivas inerentes à docência enquanto atividade e profissão.

Conforme Tardif (2002) a prática docente é a atuação intencional do professor que tem por objetivo o ensino e a aprendizagem, e que estes são permeados por uma agregação de saberes pessoais, saberes oriundos da formação, saberes provenientes dos materiais didático-pedagógicos e saberes originados da própria prática docente. De acordo com García (2005) ela contempla valores, crenças, atitudes, conhecimentos e concepções acerca da sua própria prática. Nesta direção se configura a prática docente e a formação do professor como caminhos significativos.

A formação do educador é um processo, acontecendo no interior das condições históricas que ele mesmo vive. Faz parte de uma realidade concreta determinada, que não é estática e definitiva. É uma realidade que se faz no cotidiano. Por isso, é importante que este cotidiano seja desvendado. O retorno permanente da reflexão sobre a sua caminhada como educando e como educador é que pode fazer avançar o seu fazer pedagógico (CUNHA, 2004).

Para Celestino (2006), o docente: “necessita desenvolver as competências necessárias e intrínsecas ao seu ofício” (p.76). Segundo Le Boterf (1997) essas competências profissionais constroem-se em formação, ao sabor da “navegação diária” (navigation quotidienne) de um professor, o que é confirmado por Nóvoa (1995) quando afirma que a formação não só se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas através de um trabalho de reflexividade crítica, de diálogo sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir no professor e em sua formação.

Pode-se dizer assim que esses momentos de trabalho coletivo apontado por Nóvoa (1995) com os professores enriquecem o grupo, acrescenta muito à formação do professor, dado que o saber docente “[...] é um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p.36). Nesse contexto é que a avaliação se insere como meio, a qual, analisada cuidadosamente, permite que sejam estabelecidos parâmetros para um trabalho de acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem e conseqüentemente do diálogo e da formação dos professores sobre suas práticas.

A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica. (CALDEIRA, 2000, p. 122)

Quando os resultados das avaliações são obtidos, não se pode deixar de efetuar uma análise crítica, mas desdobrar e procurar levar em conta os pontos fortes e fracos do processo,

os acertos e os erros encontrados nas avaliações. O objetivo de se analisar os resultados não é apenas tornar eficiente o processo de ensino e aprendizagem (como fazer), mas também buscar a eficácia (o que fazer), viabilizando a avaliação do professor (AP) e as AE das instituições de ensino, tornando dessa forma, possível o diagnóstico dos avanços e o que precisa ser melhorado, permitindo traçar o perfil de cada aluno e viabilizar um diagnóstico por meio dos resultados temporários.

Deste modo, a AE adquire seu sentido na medida em que se articula com a prática docente, com a sala de aula. É necessário entender que o ato de avaliar envolve mais do que papel, caneta e conteúdo. São necessárias reflexões e ações que reflitam a realidade social, tecnológica, cultural e humana de nosso tempo. O seu objetivo é orientar os professores e a própria escola a criarem critérios de maiores exigências no desenvolvimento dos alunos, enriquecendo os micros espaços da sala de aula. O olhar interno complementando o olhar externo e vice-versa.

Por conseguinte, a avaliação se apresenta com múltiplos olhares: as AP produzidas internamente, avaliando os conteúdos ministrados, sob o olhar do professor; as AE produzidas externamente, muitas vezes por empresas, que com base nas propostas curriculares e no que se espera a ser ensinado em cada momento da escolarização, são avaliados através de uma matriz de referência com base em habilidades e competências.

Além de resultados, esse tipo de avaliação tenta diagnosticar o momento em que cada aluno se encontra, proporcionando subsídios para o acompanhamento, para a tomada de decisões e contribuindo com as práticas docentes. Nesse sentido, o professor é fundamental pois é ele que interpreta os resultados e identifica cada aluno, o qual está diariamente dialogando com a sala de aula e registrando as considerações sobre cada um.

Diante desse cenário, a prática docente se faz complexa, o professor se sente apreensivo diante “do seu resultado”, do desempenho de seus alunos, do que foi cobrado e como foi solicitado nas avaliações, se os alunos compreenderam o que foi pedido, e como a escola e a comunidade interpretaram esses resultados. Um exemplo foi o que aconteceu na SEE/MG (2008) que fez uso dos resultados do SIMAVE, para bonificar professores e escolas, que tiveram bons resultados nessas avaliações, como uma espécie de prêmio por produtividade.

Considerando Silva (2007), quando estudou a implantação do SIMAVE em Uberlândia/MG, esse percebeu nos professores sentimentos de surpresa, expectativa, sensação de despreparo, de exclusão e de estar sendo vigiado; esta sensação ou sentimento dos professores perdurou por um bom tempo, e quando foram publicados os resultados do SIMAVE e que as escolas iniciaram a análise dos mesmos, Silva verificou que houve uma disposição por

parte dos professores, ainda que tímida, de utilizarem esses resultados para a (re)orientação de suas práticas, investindo, sobretudo, nas dificuldades dos alunos. Outra questão estudada pelo pesquisador foram os resultados dessas avaliações que são publicadas, gerando ranking entre as escolas, comparando municípios, regiões e estados.

A partir do resultado do SIMAVE estudado por Silva (2007), compreende-se que as AE não podem se tornar um mecanismo de controle, ou simplesmente de fazer do professor um preparador de exames, mas de ser um caminho para reflexão, de ensinar os alunos e professores a se avaliar e a descobrir o que precisa ser melhorado, é um meio de estimular a participação, de orientar as atividades da escola, dos professores, dos alunos e das famílias, e descobrir novos sentidos para a ação.

Deste modo, entende-se que a avaliação tem uma importante tarefa de identificar progressos e dificuldades, de (re)orientar professores perante suas práticas e promover mudanças necessárias em busca de uma definição sobre o papel da avaliação, bem como o uso de seus resultados, utilizados por alguns professores no sentido de conhecer a situação atual de seus alunos, o processo ensino e aprendizagem, outros para uma reorientação de sua prática e aqueles que utilizam as notas para classificar e quantificar alunos.

Nesta perspectiva, entende-se a avaliação como um processo que procura respeitar, mediar e construir conhecimento, procura a subjetividade, é o ponto de partida para novos diálogos, para a retomada dos caminhos a serem percorridos e um dos meios de reflexão sobre a prática docente. Segundo Saul (2001) a avaliação precisa ser participativa, emancipatória, democrática, libertadora, mobilizando mudanças significativas tanto no professor quanto no aluno, despertando a curiosidade, respeitando a individualidade e compreendendo a heterogeneidade da sala de aula.

Ensinar não é transmitir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou sua construção. Quando entro na sala de aula devo estar sendo um ser aberto às indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento (FREIRE, 1996, p.52).

Diante desse cenário, a prática docente possui características peculiares, uma vez que se relaciona com indivíduos de diferentes ritmos, interesses e graus de afetividades, e que o professor no seu cotidiano de sala de aula procura mediar conflitos (indisciplina, afetividade, problemas pessoais/familiares, entre outros), criar possibilidades, e fazer elos entre o conhecimento e o aluno. É uma “ginástica” da prática docente: de mediação de conflitos, de ensinar, planejar e desenvolver, combinar ciência, técnica e arte, resolver problemas que vão

surgindo frente à sala de aula, muitas vezes situações que ultrapassam os muros da escola e que o professor é “intimidado” a resolver.

Para Oliveira (2005), há fatores determinantes que influenciam a sala de aula e que merecem atenção, dentre eles a indisciplina, que em seu entendimento é uma realidade que está presente nas escolas, sejam elas públicas ou privadas. A partir da indisciplina encontram-se fatores que influenciam a aprendizagem, como: os psicossociais (família, mídia, diversidade, problemas de distúrbios de atenção, carência afetiva) e os pedagógicos (formação de professores, proposta pedagógica, imposição ou falta de regras, o sistema e a escola), que podem favorecer condutas agressivas por parte do aluno em relação ao professor.

Nesse sentido, para Abraham (1984), a tarefa do professor se torna complexa, pois este lida com a subjetividade, com a individualidade, com valores, com famílias, crenças e ao mesmo tempo se torna o responsável por formar gerações futuras deixando na vida de cada aluno a sua marca. Ser professor é conviver com um elevado número de adolescentes em situações de contínuas tomadas de decisões, o que pode ser emocionalmente cansativo.

Segundo Reis et al. (2006), ensinar é uma atividade altamente extenuante que reflete no desempenho profissional, na saúde física e psíquica. É uma tarefa que exige paciência e atenção, pois lida com diferentes idades e graus de maturidade, com vínculos familiares que muitas vezes ficam perdidos e o professor é o único elo em meio à instabilidade e à turbulência.

Wallon (1979) por meio de seus estudos constatou que a afetividade exerce um papel muito importante no funcionamento da inteligência, uma vez que esta ocorre em consequência de interações sucessivas entre indivíduos, gerando novas formas de pensar e agir e consequentemente construindo novos conhecimentos.

Neste aspecto, o ato de ensinar deve ser estimulado pela afetividade, pelas trocas de experiências, pelos diálogos, pela curiosidade, pelas conquistas, fortalecendo e despertando o interesse do aluno pelo conhecimento. Quando não há diálogo entre os sujeitos, este gera insegurança, confronto, desinteresse, indisciplina, cansaço e insatisfação. Assim, para Freire (1996),

O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma "cantiga de ninar". Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. (p.96)

Destarte, o professor é um criador educativo, que constrói pontes, que faz laços de amizade, que dialoga com os alunos, não se tratando apenas de ensinar e aprender, mas criando múltiplas possibilidades de se relacionar; é um transformador, que constrói e reconstrói ideias,

que ensina e aprende, é um profissional que convive com um elevado número de humanos em situações de contínuas tomadas de decisões.

2 CARACTERÍSTICAS DE UM CENÁRIO EDUCACIONAL

Este capítulo tem por objetivo apresentar a FB que hoje está em todos os estados do Brasil e no Distrito Federal atendendo milhares de crianças, jovens e adultos através da EB e Profissional.

Segundo Relatório de Atividades (2014), a FB compartilha desde 1956 das ideias de seu fundador Amador Aguiar, de que a educação é o meio mais efetivo para a inclusão social. Atualmente são 40 escolas espalhadas pelo Brasil, que beneficiaram 105.177 alunos em 2014. Além do ensino gratuito, os estudantes da FB recebem alimentação, uniforme, material escolar e assistência médico-odontológica.

Administrativamente, a FB está estruturada da seguinte forma:

- 1. Mesa Regedora**
- 2. Diretoria Executiva**
- 3. Superintendência Executiva de Educação - com três Departamentos distintos:**
 - 3.1. Departamento de Educação Básica (DEB)
 - 3.2. Departamento de Planejamento e Gestão Educacional (DPGE)
 - 3.3. Departamento de Educação Profissional, Jovens e Adultos (DEPEJA)
- 4. Superintendência Executiva Técnico-Administrativa com três Departamentos distintos:**
 - 4.1. Departamento de Planejamento e Gestão Educacional (DPGE)
 - 4.2. Departamento de Administração e Financeiro (DAF)
 - 4.3. Departamento de Tecnologia da Informação (DTI)

A Mesa Regedora tem a função de decidir sobre alterações do Estatuto Social e questões referentes a fusões, incorporações, entre outras obrigações.

- ✓ Ela é o órgão máximo da estrutura organizacional da FB.
- ✓ É composto por membros do Conselho de Administração e da Diretoria Executiva da Organização Bradesco.
- ✓ Elegem diretamente seu Presidente e Vice-Presidente e não recebem qualquer tipo de remuneração.

O Presidente da Mesa Regedora exerce também o cargo de Diretor-Presidente.

- Seus Diretores (FB) são responsáveis pela administração e pela organização da contabilidade.

- Todos são escolhidos pela Mesa Regedora, entre seus membros, e têm mandato de um ano, com possibilidade de reeleição.
- Instituição não oferece qualquer tipo de remuneração aos membros da Diretoria.

Quanto aos Departamentos, segundo o Relatório de Atividades da FB (2014) o gerenciamento dos processos decisórios da FB é compartilhado sinergicamente por cinco Departamentos: Administrativo e Financeiro; Tecnologia da Informação; Educação Básica; Educação Profissional, Jovens e Adultos; e Planejamento e Gestão Educacional. As definições de estruturas curriculares, a escolha de materiais didáticos e todo suporte restante tanto para a EB como para a Educação Profissionalizante e Educação a Distância, são de responsabilidade dos Departamentos de Educação Básica e de Educação Profissional, Jovens e Adultos.

Dados e informações são monitorados para propor melhorias de processos e aprimoramento dos resultados e o Departamento de Planejamento e Gestão Educacional realiza, a partir deles, estudos de tendências, repassando então para os canais de Ouvidoria e Governança Interna, tudo isto apoiado pelos Departamentos Administrativo e Financeiro e de Tecnologia da Informação, que possuem a função de apoiar projetos e ações, a fim de garantir a disponibilidade de recursos humanos, financeiros, materiais e tecnológicos.

A FB está organizada em Departamentos nos quais são desenvolvidas, metas, objetivos, diretrizes, formulários e orientações para as 40 unidades espalhadas nas regiões do Brasil.

No relatório de 2014 a FB atendeu 105.177 alunos como mostra a Figura 1 a seguir a distribuição regional:

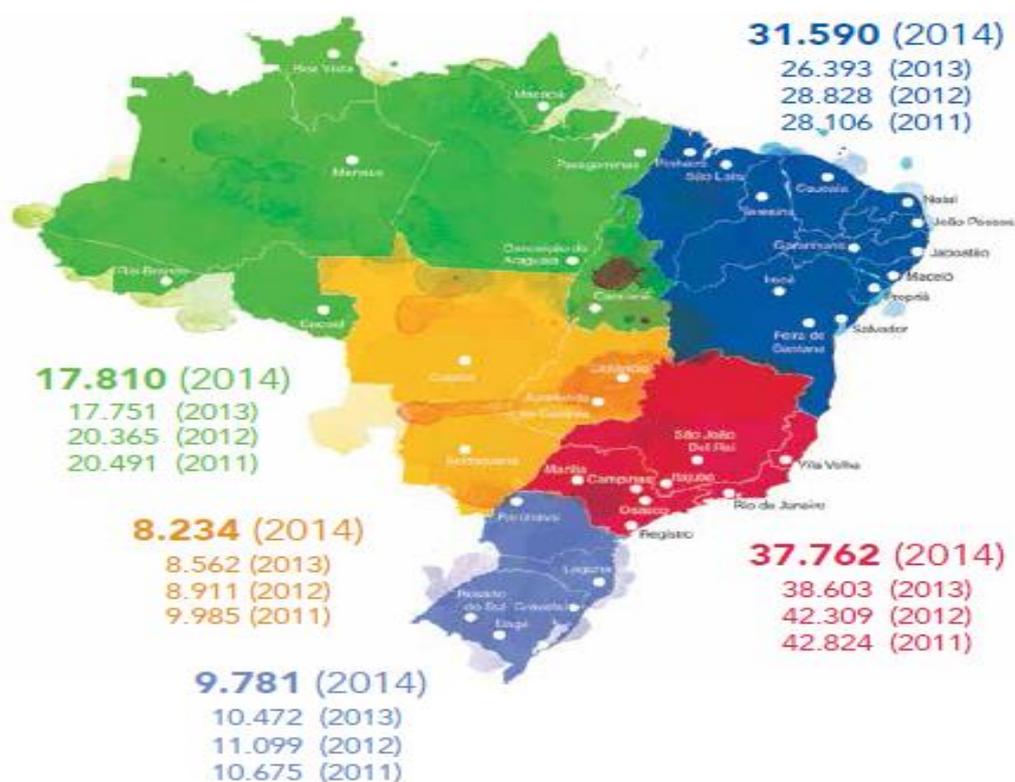


Figura 1: Alunos atendidos pela FB

Fonte: <http://www.fb.org.br/Content/Download/44b0dca3-2bc7-4647-b918-c07efdf489e1.pdf>

Considerando os atendimentos realizados nas diversas regiões do país apresentamos na Tabela 1 o número de alunos atendidos (2014) em cada unidade da FB, considerando os critérios para admissão, a ampliação da instituição, com um novo prédio para os alunos do EM e a redução de alunos por turma.

Alunos Por escola	2014	2013	2012	2011
1. Aparecida de Goiânia (GO)	1712	2023	2184	2092
2. Bagé (RS)	1978	2169	2081	2332
3. Boa Vista (RR)	2685	2745	3156	2938
4. Bodoquena (MS)	1123	1377	831	2067
5. Cacoal (RO)	2147	2108	2921	2821
6. Campinas (SP)	3882	3639	4251	5516
7. Canuanã (TO)	1333	1582	890	2504
8. Caucaia (CE)	2182	2369	2503	2339
9. Ceilândia (DF)	3565	2217	3453	3387
10. Conceição do Araguaia (PA)	2525	2181	2375	2745
11. Cuiabá (MT)	1834	1845	2443	2439
12. Feira de Santana (BA)	764	572	855	869
13. Garanhuns (PE)	932	807	747	972
14. Gravataí (RS)	3557	3615	3593	3454
15. Irecê (BA)	2515	2365	2682	2545
16. Itajubá (MG)	1797	2000	2130	2164
17. Jaboatão (PE)	1955	2361	2752	2780
18. Jardim Conceição/ Osasco (SP)	3302	2615	3256	3112
19. João Pessoa (PB)	2237	2056	2283	2150
20. Laguna (SC)	1263	1694	2087	1870
21. Macapá (AP)	3046	1842	2314	2037
22. Maceió (AL)	2183	2045	2313	2108
23. Manaus (AM)	3165	2704	2673	2575
24. Marília (SP)	3141	2740	3778	3716
25. Natal (RN)	2571	2311	2471	2355
26. Osasco I (SP)	12862	14325	14813	14880
27. Osasco II (SP)	2535	2608	2665	2746
28. Paragominas (PA)	2508	2392	2762	2283
29. Paranavaí (PR)	1803	1734	2053	1778
30. Pinheiro (MA)	2369	2260	2338	2191
31. Propriá (SE)	2449	2064	2285	2218
32. Registro (SP)	2568	2523	2773	2687
33. Rio Branco (AC)	2548	2197	3274	2588
34. Rio de Janeiro (RJ)	3844	4287	4128	4275
35. Rosário do Sul (RS)	1180	1260	1285	1241
36. Salvador (BA)	2409	2240	2644	2422
37. São João Del Rei (MG)	1645	1834	2054	2304
38. São Luís (MA)	3212	2278	2493	2610
39. Teresina (PI)	3665	2665	2462	2547
40. Vila Velha (ES)	2186	2032	2461	2424

Tabela 1: Alunos atendidos por unidade escolar - 2015

Fonte - <http://www.fb.org.br/Content/Download/44b0dca3-2bc7-4647-b918-c07efdf489e1.pdf>

Além dos alunos atendidos pela EB, EJA e Formação Inicial e Continuada (FIC), a FB, conta também com escola virtual, que segundo o seu Relatório de Atividades (2014), é um portal de ensino a distância que oferece mais de 80 cursos online e semipresenciais. Seu suporte tem a capacidade para receber até 150 mil acessos simultaneamente, e em (2014) a escola virtual atendeu mais de 458 mil alunos, com média de 38.200 atendimentos mensais, como mostra a Tabela 2, a seguir:

	2014	2013	2012	2011
Educação Básica	44.085	44.915	46.885	49.938
Educação de Jovens e Adultos	14.287	14.724	17.707	17.951
Formação Inicial e Continuada	46.805	42.142	46.920	44.192
Total de alunos	105.177	101.781	111.512	112.081
Escola Virtual	458.365	455.088	365.430	382.329
Projetos e ações em parceria	33.856	71.742	118.595	134.764

Tabela 2: Alunos atendidos por modalidade - 2015

Fonte - <http://www.fb.org.br/Content/Download/44b0dca3-2bc7-4647-b918-c07efdf489e1.pdf>

Adicionalmente, nas unidades da FB foram desencadeadas políticas financeiras em prol da educação. Em 2014 o seu investimento esteve em torno de R\$520.300.000,00, como é apresentado na Figura 2.

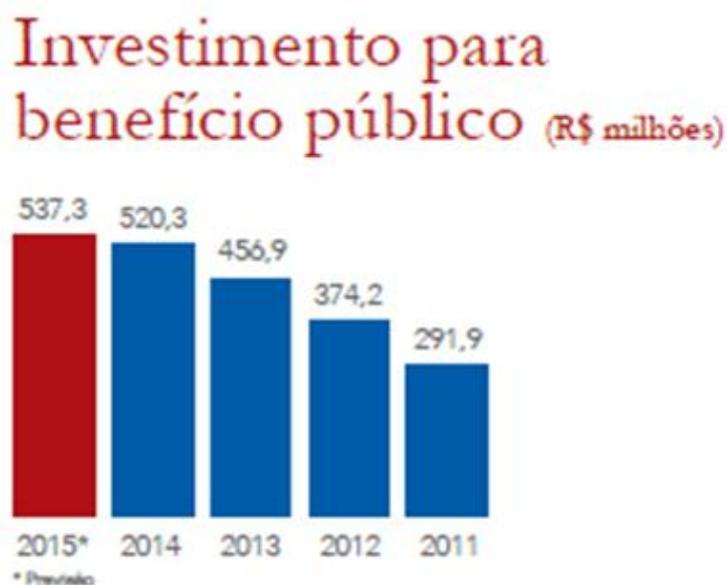


Figura 2: Investimentos da FB

Fonte - <http://www.fb.org.br/Content/Download/44b0dca3-2bc7-4647-b918-c07efdf489e1.pdf>

Este investimento impactou em 90, 99% em prol das comunidades carentes seguindo os critérios de admissão da FB, como é apresentado na Figura 3.

Perfil dos alunos* (%)

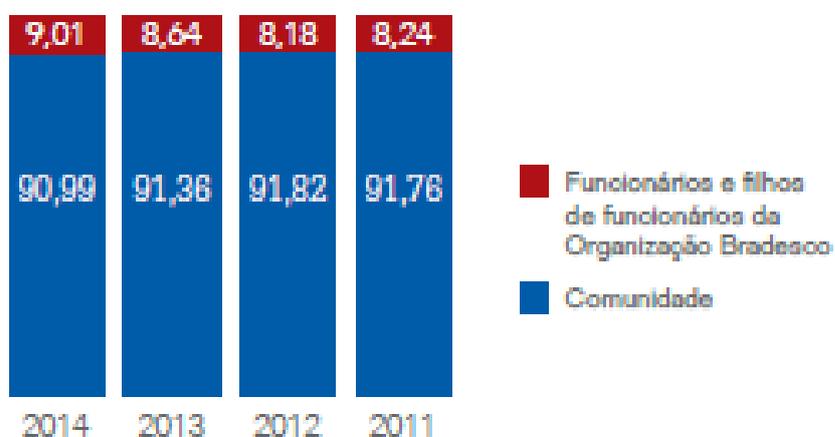


Figura 3: Perfil dos Alunos da FB

Fonte - <http://www.fb.org.br/Content/Download/44b0dca3-2bc7-4647-b918-c07efdf489e1.pdf>

Ainda segundo o Relatório de Atividades (2014), a FB conta com 3.212 funcionários. Desse total, 78 desempenham funções de meio período, 915 professores especialistas trabalham em regime de hora-aula e o restante, acima de meio período. A instituição também conta com 1.950 terceirizados e 337 estagiários, totalizando 5.499 postos de trabalho (Tabela 3).

Total de funcionários por região e gênero				
	2014	2013	2012	2011
Norte	428	418	383	367
Nordeste	498	483	442	440
Centro-Oeste	259	247	248	233
Sudeste	788	785	697	720
Sul	212	202	199	199
Total	2.183	2.095	1.947	1.959

	2014	2013	2012	2011
Norte	231	231	207	211
Nordeste	211	198	188	179
Centro-Oeste	164	166	156	150
Sudeste	355	327	315	306
Sul	68	69	64	61
Total	1.029	991	930	907

Total de funcionários por cargo e gênero				
	2014	2013	2012	2011
Diretoria e Vice-Diretoria de Ensino	60	61	61	62
Gerência	21	19	18	19
Professores	1079	1.017	902	913
Orientadores	142	128	113	112
Administrativo	881	870	853	853
Total	2.183	2.095	1.947	1.959

	2014	2013	2012	2011
Diretoria e Vice-Diretoria de Ensino	18	18	17	17
Gerência	17	16	17	15
Professores	365	335	307	319
Orientadores	23	22	19	19
Administrativo	606	600	570	537
Total	1.029	991	930	907

Total de funcionários por cargo e faixa etária

	2014			2013			2012			2011		
	Até 30 anos	Entre 31 e 50 anos	Acima de 51 anos	Até 30 anos	Entre 31 e 50 anos	Acima de 51 anos	Até 30 anos	Entre 31 e 50 anos	Acima de 51 anos	Até 30 anos	Entre 31 e 50 anos	Acima de 51 anos
Diretoria e Vice-Diretoria de Ensino	0	58	22	0	62	17	1	59	18	0	63	16
Gerência	1	27	10	0	27	8	0	25	10	1	22	10
Professores	296	1.034	114	214	1.041	97	167	953	89	245	894	93
Orientadores	13	137	15	9	125	16	6	108	16	12	106	13
Administrativo	379	896	212	344	935	191	335	910	178	375	852	164
Total	689	2.150	373	567	2.190	329	511	2.055	311	633	1.937	296

Tabela 3: Funcionários da FB

Fonte - <http://www.fb.org.br/Content/Download/44b0dca3-2bc7-4647-b918-c07efdf489e1.pdf>

Com relação às escolas, dados do Relatório de Atividades da FB (2014), mostram que estas escolas constituem uma referência sociocultural nas regiões em que se encontram, e as comunidades nas quais elas estão inseridas veem na FB uma grande chance de desenvolver horizontes de trabalho.

Nesta trajetória, a FB ressalta as normas que orientam a etapa final da EB.

- O conhecimento não é a simples aquisição de saberes; é construído por meio da participação ativa dos sujeitos, da reflexão e da interação social.
- A aprendizagem é um processo ativo.
- No processo ensino-aprendizagem espera-se que os educadores estimulem os alunos a apresentarem um posicionamento autônomo diante das situações que lhes são apresentadas.
- A educação deve permitir o acesso aos conhecimentos científicos, tecnológicos históricos, culturais artísticos e, principalmente, éticos.
- A escola é uma instituição sociocultural e, portanto, deve respeitar as transformações de sociedades, homens e ideias.
- A autonomia intelectual/moral, a flexibilidade para aceitar o novo e o respeito às diversidades são lições aprendidas pelo aluno, cidadão do futuro.
- A cidadania é o princípio básico para o aluno, o educador e a escola.
- O diálogo, o envolvimento afetivo, o respeito e o confronto de pontos de vista são indispensáveis.
- A avaliação da aprendizagem deve ser contínua, considerar os vários aspectos do envolvimento humano e utilizar-se de instrumentos variados, fundamentais para o reconhecimento dos reais resultados e o estabelecimento de ações futuras. (Proposta Pedagógica Ensino Fundamental e Ensino Médio, 2014, p. 05).

Conseqüentemente as aulas são nos turnos da matutino e vespertino, distribuídos de acordo com a carga horária dos 11(onze) componentes curriculares: Língua portuguesa (Literatura/ Estudo de Textos e Produção Textual), Língua Inglesa; Arte; História; Geografia; Filosofia; Sociologia; Matemática; Física; Química e Biologia.

Em **horários intermediários**, entre os turnos, de pré e/ou de pós-aulas, os alunos têm atividades de **Educação Física e Língua Espanhola**. Estas aulas são em ambientes exclusivos

para o EM e se realizam nos demais espaços institucionais, como: quadras esportivas, sala de estudo e laboratórios.

Além do currículo regular da EB, a FB se relaciona com familiares dos alunos e a comunidade através do DEPEJA, com cursos que aperfeiçoam a qualificação profissional para a inserção no mercado de trabalho, onde aprimoram competências relacionadas à formação de jovens respeitando as suas características de idade e série.

Integrando-se ao currículo da EB, os alunos do EM, no período noturno, frequentam cursos da FIC, nas seguintes categorias:

1. Qualificação Profissional – os cursos oferecem qualificação profissional para inserção no mercado de trabalho, pois possibilitam aos alunos acesso às habilidades técnicas.

2. Grupos produtivos (artesanatos) – os cursos são de capacitação técnica e empreendedora que orientam sobre aspectos empreendedor, administrativo, comercial ambiental entre outros, a partir de diagnóstico do contexto produtivo local.

3. Complementação à Formação Integral – os cursos propõem o desenvolvimento de competências essenciais à formação integral, em sua dimensão social, interpessoal, pessoal e profissional.

As pesquisas de demandas regionais e o interesse dos alunos na realização dos cursos definem os cursos que serão disponibilizados nas unidades escolares:

*Cursos técnicos – Cursos profissionalizantes com carga horária de 800h a 1200h para alunos e concluintes do Ensino Médio da Fundação Bradesco e de escolas públicas da região;

*Formação Inicial e Continuada - cursos que proporcionam qualificação profissional e complementação ao currículo regular do Ensino Médio, com carga horária de 16h a 200h para:

a. Alunos e concluintes do 9ª Ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio da Fundação Bradesco e escolas públicas da região;

b. Pessoas da comunidade escolar.

(Proposta Pedagógica Ensino Fundamental e Ensino Médio, 2014, p. 20).

Outra proposta de trabalho da FB, mais precisamente para EM, são os **projetos de Orientação sexual, Prevenção ao uso de drogas e orientação profissional**, que busca ressignificar e consolidar informações que passam a ter novas conotações, aprofundando a reflexão sobre temas levantados e estudados ao longo do EF. As aulas procuram estrategicamente problematizar, discutir e enfrentar as questões do contexto tendo como referência o desenvolvimento de um ambiente sociocultural sadio e a preservação da juventude mental e fisicamente saudável.

Outras atividades complementares que são adotadas pela FB são:

***Aulas de espanhol:** o aprendizado de Língua Espanhola é optativo para os alunos do Ensino Médio, as aulas são oferecidas no contraturno das atividades regulares, porém com frequência e avaliação bimestral obrigatórias para os optantes, como nos componentes curriculares. O ensino da Língua Espanhola enfatiza as atividades comunicativas de forma oral e escrita. As turmas de Espanhol são organizadas por série – 1ª, 2ª e 3ª Anos.

***Atendimentos/ Plantão de dúvidas** – Nos 1ª, 2ª e 3ª Anos, alunos com dificuldades e/ou os que querem aprofundar os estudos participam da orientação semanal de estudos realizada nos plantões de dúvidas e ministradas pelos próprios professores,

com revisão e ampliação de conceitos básicos. Com o objetivo de melhor atender às necessidades, os plantões de dúvidas são organizados em um horário semanal por turno para atendimento dos alunos dos três anos do Ensino Médio.

Dessa forma, os professores atenderão aos alunos no contraturno das aulas regulares em um espaço específico do Ensino Médio, geralmente na Sala de Estudo.

***Projeto de vida/ Orientação Profissional** – ao longo dos três anos do Ensino Médio existe uma preocupação com a sensibilização do jovem para a escolha de seu futuro. O objetivo central é ajudar o aluno a se interessar e ter um projeto de vida, considerando a melhor maneira de contribuir para a sociedade em que vive. (Proposta Pedagógica Ensino Fundamental e Ensino Médio, 2014, p. 17-19).

A Metodologia OPEE (Orientação Profissional, Empregabilidade e Empreendedorismo) também é uma das atividades dos alunos do EM que contribui para o projeto de vida onde, uma vez por semana, na 7ª aula, os alunos refletem com o professor mediador sobre prática de valores, o conhecimento de si, atitudes empreendedoras, o senso de coletividade e a construção de um futuro transmissor.

Para Fraiman (2009), autor desta Metodologia OPEE, um dos principais pontos desta técnica que, além de ajudar na escolha de uma profissão, auxiliam as pessoas a melhorar sua flexibilidade mental e a partir daí, desenvolver as atitudes que adotará em sua formação, conseguindo escolher sua carreira, praticar, e criar laços sociais, escolher formação superior e extracurricular, determinando seu grau de êxito futuro.

É preciso conscientizar para escolhas funcionais: que permitam a realização das metas pessoais. Quanto mais alinhada uma pessoa estiver em seus pensamentos, sentimento e ações, maiores as suas chances de sucesso, realização e satisfação, ou em outras palavras, felicidade autêntica. (FRAIMAN, 2009, p.20)

Além das atividades previstas nas aulas de OPEE, também é organizado uma vez ao ano um Fórum Universitário, especialmente orientado para os alunos do 2ª Série, de forma a enriquecer suas práticas no debate com ex-alunos universitários sobre suas escolhas e cursos.

Para os alunos do 3ª Série existe um Fórum de Informação Profissional, no qual profissionais de diversas áreas ministram palestras, preferencialmente, ex-alunos ou pais de alunos da escola. Em complemento a esta atividade é realizada uma Feira de profissões na qual os alunos do 1ª Série se envolvem na organização, juntamente com Universidades e Institutos.

Outra atividade dos alunos do EM é o Plano de leitura (PL) – tem por objetivo despertar desde cedo as habilidades ligadas à leitura e à compreensão de textos, que contribuam para a formação de leitores proficientes e críticos. Ampliando o contato do aluno com os livros no ambiente escolar, os professores da EB, do 1º Ano do EF à 3ª Série do EM contam com o PL, contemplando Língua Portuguesa e outros componentes curriculares. Assim, o PL, estruturado em estratégias de leitura, apresenta aos alunos representantes da literatura universal – autores consagrados e de referência. As atividades realizadas ao longo dos bimestres são elaboradas,

com o intuito de incentivar a leitura, estimular a troca de ideias entre as crianças e os adolescentes e estimular descobertas sobre as obras.

Sendo assim, a FB, segundo o Relatório de Atividades (2014), concebe a escola como um ambiente de construção de valores, pensamentos, descobertas, criatividade e desenvolvimento de cidadania. Incorporando as tendências do século XXI em que a educação, o trabalho e a escola assumem novas significações.

2.1 A AVALIAÇÃO NA FUNDAÇÃO BRADESCO

O processo de avaliação bimestral dos alunos da FB traz parâmetros para o professor rever seus instrumentos, repensando estratégias, levantando necessidades de recuperação, intervindo na aprendizagem.

Nas últimas décadas, a avaliação vem despertando crescente interesse nos sistemas educativos de vários países. A partir de 1985, muitos deles criaram programas de avaliação de seus sistemas de ensino, valorizando a avaliação como ferramenta nos processos de gestão e na implementação de ações educativas. A Fundação Bradesco, desde 2001, integrada nesse contexto e a constante preocupação com a qualidade da educação que vem sendo praticada nas suas unidades escolares, adota um processo de avaliação da aprendizagem de seus alunos. (KLEIN et al, 2008, p. 501)

Esta preocupação com a educação em cada unidade da FB, busca critérios e princípios éticos que orientem ações coletivas e pessoais. Nas diretrizes da FB o ensino busca, primeiramente, fornecer condições de vida e saúde, para desenvolver no educando as potencialidades físicas e intelectuais.

O principal objetivo destas diretrizes da FB é a formação educacional e profissional de crianças e jovens carentes, e por essa razão, há grande procura por matrículas em todos os cursos. Observamos aqui a realidade social das unidades as quais, em sua maioria, se encontram em bairros periféricos onde há carência acentuada na área educacional e assistencial, e outras na zona rural, dando oportunidade a milhares de jovens de estudar.

A seleção dos alunos segue os critérios de: proximidade da residência em relação à escola e menor renda familiar. O Ensino Fundamental, com duração de nove anos, objetiva a formação básica do cidadão, tendo como meios principais o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, visando à aquisição de conhecimentos científicos-tecnológicos, relacionando a teoria com a prática em cada componente curricular, a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. E, finalmente, o Ensino Médio, com duração de três anos, tem como finalidades a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos e valores adquiridos no Ensino Fundamental pelo educando, possibilitando a continuação de estudos, em níveis superiores, a preparação básica para o trabalho e o efetivo exercício da cidadania (KLEIN et al, 2008, p.501-502).

Para cada ano/série da EB a FB delimitou os saberes necessários e esperados pelos alunos, e um quadro de Expectativas de Aprendizagem (EA) foi elaborado a partir dos objetivos gerais e específicos constantes dos Referenciais Curriculares.

A partir dessas EA, a FB elabora semestralmente a AA para toda a instituição onde apenas os alunos têm contato com as questões, e os docentes recebem um relatório com os resultados por conteúdo e EA, fazendo-se um comparativo: o aluno em relação a ele mesmo e o aluno em relação a sua turma, o que permite ao professor saber quais os alunos estão com dificuldades e as respectivas turmas.

Aplica-se também uma Avaliação Institucional (AI), que acompanha o ensino que os alunos recebem em cada etapa. Nos 2ºanos/EF os alunos respondem questões de Leitura, Escrita e Matemática; os alunos do 5ºe 9º Anos do EF e o 3º Série do EM respondem a questões de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas (História e Geografia), Ciências e Ciências da Natureza (Biologia, Química e Física). Esta avaliação é realizada a cada dois anos, e em 2014 esta avaliação foi realizada em três dias consecutivos com três cadernos distintos por série e disciplinas. Sua finalidade é verificar o nível de proficiência dos alunos em habilidades voltadas para a Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. Estes resultados buscam se traduzir em informações para definição de ações estratégicas para a instituição. Esta avaliação dispõe de um banco contendo 2610 itens de teste ancorados nas matrizes nacionais e nas orientações curriculares da FB, com pré-testagem em uma amostra de alunos do Rio de Janeiro em instituições públicas e particulares.

A FB também conta com um questionário online para os alunos, professores e diretores que participaram da AI com foco nos fatores intra e extraescolares que influenciam no desempenho dos alunos (contexto socioeconômico, cultural, percepções, práticas pedagógicas e experiências).

Quanto aos docentes, estes recebem um relatório da AI com orientações sobre a sua disciplina utilizando a escala de proficiência e os níveis de desempenho dos alunos (Básico, adequado e avançado) com comparativos em: nível nacional, por região, por estado e unidade. Ainda neste relatório encontra-se uma descrição das escalas e orientações para a prática docente.

Em relação as avaliações e as notas atribuídas pelos professores, o DEB e o DPGE desenvolvem Orientações Pedagógicas (OP) aos professores, que foram aqui selecionadas algumas:

- Para Educação Física - são atribuídas notas 0,0 a 10,0 para atividades práticas.
- No componente curricular de Arte são atribuídas notas de 0,0 a 10,0 para o portfólio de produções realizadas ao longo do bimestre.

- O PL representa no máximo 10% da média. Com relação à AA são valoradas de 0,0 a 10,0 pontos e ponderada em 30% da média bimestral e são realizadas no 2º e 4º bimestres.
- Na recuperação: todos os alunos desde o 3º Ano do EF ao EM (que se encontram abaixo da média no bimestre) é realizada uma prova de recuperação no valor de zero a dez, no(s) respectivo(s) componente(s) que estiver abaixo da média (os períodos são estabelecidos pelas escolas).
- Acompanhamento sistemático pelos professores e orientadores, dos alunos com dificuldades de aprendizagem ao longo dos bimestres através de roteiros de estudos. A devolução é feita com indicação de ações necessárias para a melhoria (atividades complementares em casa)
- O acompanhamento individual dos alunos em recuperação é feito ao longo dos bimestres, verificando como ele realiza a atividade, como interage com o grupo, como ele apresenta suas dúvidas e se consegue superar as dificuldades.
- No 4º Bimestre as atividades de recuperação se constituem em uma oportunidade a mais para os alunos com pendências, tenham ou não atingido média de aprovação. Ou seja, o aluno não deve ser reprovado sem ter participado da recuperação do 4º Bimestre.
- Os alunos já aprovados e que não necessitam de recuperação no 4º Bimestre, a escola oferece atividades esportivas, tecnológicas e cursos diversos para que possam ampliar os seus conhecimentos e habilidades.

Diante das orientações da FB sobre as AP e as AE, buscamos identificar como são atribuídas as notas e a logística das AE, a recuperação bimestral, o acompanhamento dos professores, orientação com os alunos em dificuldades de aprendizagem e os critérios para a seleção de alunos em todas as suas unidades.

2.2 FUNDAÇÃO BRADESCO – ITAJUBÁ

Inaugurada em 11 de abril de 1983, a Escola de Educação Básica e Profissional Prof.^a Maria Antonieta Carneiro de Mello foi autorizada a funcionar pela portaria 342/83, de 21/09/1983 no município de Itajubá/MG, com localização próxima a outras microrregiões sul mineiras expressivas como Pouso Alegre, Santa Rita do Sapucaí e São Lourenço, e com proximidade às capitais: Belo Horizonte (445km), São Paulo (261km) e Rio de Janeiro (318km).

Itajubá é o município pólo da microrregião, com extensão de 294,835 quilômetros quadrados e uma população de 90.658 habitantes, sendo 8,71% residentes rurais, o que representa uma população tipicamente urbana. No seu entorno estão os municípios de Brasópolis, Consolação, Cristina, Delfim Moreira, Dom Viçoso, Maria da Fé, Marmelópolis, Paraisópolis, Piranguçu, Piranguinho, Virgínia e Wenceslau Braz.

Segundo os relatórios do IBGE (2012), o município de Itajubá possui:

- IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) 0,787;
- Matrícula EF (2012): 11.675 matrículas;
- Matrícula EM (2012): 3.683 matrículas;
- Número de unidades locais: 3.565 unidades;
- Pessoal ocupado total 31.573 pessoas;
- PIB (Produto Interno Bruto) per capita a preços correntes 2011: R\$ 18.855,48;
- População residente alfabetizada: 81.041 pessoas;
- População residente que frequentava creche ou escola: 26.919 pessoas;
- Valor do rendimento nominal mediano mensal per capita dos domicílios particulares permanentes – urbana: R\$ 619,67;
- Valor do rendimento nominal médio mensal dos domicílios particulares permanentes com rendimento domiciliar, por situação do domicílio – urbana: R\$ 3.222,49.

Itajubá também é considerada um município universitário por se constituir de instituições de Ensino Superior como a Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), Faculdade de Medicina de Itajubá (FMIT), Escola de Enfermagem Wenceslau Braz (EEWB), Centro Universitário de Itajubá (FEPI), Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas do Sul de Minas (FACESM), Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC), Faculdade de Tecnologia Internacional (FATEC), Centro Universitário Cesumar (UniCesumar), Centro Universitário UniSEB, Centro Universitário Sul de Minas (UNIS) e Universidade Norte do Paraná (UNOPAR).

Na Superintendência Regional de Ensino, localizada em Itajubá, encontram-se 14 escolas Estaduais, sendo uma delas o CESEC (Centro de Estudos Supletivos de Educação Continuada Padre Mário Penock) e o CEP (Centro de Educação Profissional).

Segundo a Secretaria de Educação de Minas Gerais, Itajubá conta com 31 escolas municipais, 31 escolas particulares, dentre elas: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

(SENAC), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Social da Indústria (SESI) e FB. Encontra-se também em Itajubá, o Laboratório Nacional de Astrofísica (LNA).

O LNA é uma das unidades de pesquisa integrantes da estrutura do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT). Ele foi o primeiro Laboratório Nacional implementado no Brasil em 1985 e, desde então, seu modelo tem sido aperfeiçoado. A sede do LNA está localizada na cidade de Itajubá, onde se encontra instalada sua administração central.

Assim, a cidade de Itajubá, segundo Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (2013), ocupa a 85ª posição em relação aos 5.565 municípios do Brasil e sua Educação com crescimento de 0,131, sendo a FB de Itajubá uma das instituições educacionais que contribui para esses resultados.

Atualmente, a Escola de Educação Básica e Profissional Prof.^a Maria Antonieta Carneiro de Mello – FB de Itajubá, oferece os cursos de Educação Infantil, EB, EJA e Educação Profissional com cursos FIC.

O corpo técnico-administrativo-docente está assim constituído: 01 diretor, 01 vice-diretor, 04 orientadores, 12 professores de nível I, 21 professores de nível II, 01 monitor EJA, 01 monitor de informática, 01 secretária, 01 sub secretária, 04 escriturários, 01 bibliotecário, 04 inspetores de alunos, 02 cozinheiros, 03 merendeiros, 02 dentistas, 09 estagiárias, 02 analistas de Suporte e 01 encarregado de manutenção.

Conforme orientações previstas pela FB, a clientela escolar da EB é constituída de alunos oriundos dos bairros: Santos Dumont, Açude, Jardim das Colinas, Boa Vista, Novo Horizonte, São Judas Tadeu, Nações e outros;

A EB compreende: Educação Infantil, EF e EM, além de atividades extracurriculares como o coral.

A EJA tem por objetivo dar oportunidade de escolarização a jovens e adultos que não frequentaram a escola na idade adequada, e que geralmente são trabalhadores, pais de alunos, dona de casa, jovens e idosos.

A escola oferece ainda cursos FIC voltados aos interesses dos alunos e da comunidade, como complementação à Formação Integral e a Qualificação Profissional, por exemplo: Atendimento ao Público, Organização Pessoal, Comunicação Oral, Matemática Financeira, Decifrando Gráficos, Tabelas e Infográficos, Oficina do Enem: Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Oficina do Enem: Ciências Humanas e suas Tecnologias, Oficina do Enem: Matemática e suas Tecnologias, Oficina do Enem: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Corpo Humano e Saúde, Oficina de Língua Portuguesa, O que dizem os textos: Leitura, Interpretação e Produção, Tire suas dúvidas de Português, Aplicações da Matemática: Frações

e Porcentagens, Brasil no Século 21: política, economia e mercado de trabalho, Escravidão e Sociedade no Século XIX, Meio ambiente: cultura, política e sociedade, Solucionando problemas matemáticos, Oficinas de Cupcake, Oficinas de Docinhos, Oficinas de Salgadinhos, Oficinas de Sanduíches, Assistente Administrativo, Auxiliar de Cabeleireiro, Cortes de Cabelo, Alisamento e Ondulação, Colorimetria, Maquiagem, Manicure e Pedicure, CCNA I - Fundamentos de Redes (CISCO), Windows 7, Word 2010 Básico, Excel 2010 Básico, Power Point 2010 Básico, Internet 9.0, Access 2010 Básico, Word 2010 Intermediário, Excel 2010 Intermediário, Power Point 2010 Avançado, Access 2010 Avançado. Oferece também aos alunos, professores e a toda comunidade cursos a distância pela Escola virtual.

Outra importante atividade realizada na FB de Itajubá é o Dia Nacional da Ação Voluntária, uma atividade institucional que desde 2003 é realizado em parceria com professores, alunos, funcionários e profissionais diversos, que são voluntários a desenvolver atividades que tem duração de um dia em prol da saúde, educação, cidadania e lazer junto à comunidade, por exemplo, exames preventivos (medição de pressão, diabetes, etc.), palestras e informativos sobre risco do uso de drogas e prevenção de DST's/ Aids, orientação sobre saúde bucal, oficinas artísticas, orientação sobre o trânsito, cortes de cabelo etc.

Sendo assim, a FB de Itajubá representa 1.797 alunos atendidos em 2014 por meio Educação Infantil, EB, EJA e Educação Profissional (FIC), um corpo técnico-administrativo-docente de 71 profissionais e 33 anos de história no município de Itajubá.

2.3 PLANEJAMENTO COLETIVO – FB. ITAJUBÁ

O planejamento coletivo é uma ferramenta que orienta o processo de ensino e aprendizagem, tendo como foco o diálogo interdisciplinar, a contextualização e intervir em uma situação (CALDEIRA, 2001).

“Planejar é pensar sobre aquilo que existe, sobre o que se quer alcançar, com que meios se pretende agir”. (MENEGOLLA, 1992, p.21). O planejamento coletivo é um espaço formativo, de provocações, de (re) construção, indica as prioridades, sugere os recursos e os meios necessários do fazer do professor, é um espaço representativo, é a práxis educativa.

Segundo Almeida (2006) os planejamentos coletivos são necessários para o diálogo na escola: “é preciso que haja espaços para que os professores se encontrem, troquem suas vivências, reelaborem suas experiências e tenham retaguarda para implantar seus planos. ” (p.85)

Para Muñoz Palafox (2001), o planejamento coletivo seria qualificado como uma ação de construção e reconstrução constante do que designamos didaticamente de realidade

intencionalizada no pensamento e na escrita cujo foco é fornecer informações teóricas e práticas para agir planejadamente na realidade, percebendo sua constante transformação.

Segundo Caldeira (2001) o planejamento coletivo entre os professores são momentos de estudar e formação, de diálogo, de troca de experiências, de tomar decisões e de refletir sobre a prática cotidiana. “[...] Cabe ao coletivo de professores questionar a sua própria prática, revisá-la e refletir sobre o que está fazendo e por que fazê-lo dessa maneira e não de outra” (CALDEIRA, 2001, p 93-94).

Portanto, o planejamento coletivo é uma construção intencional e faz parte da história humana. É construída sobre a esfera das relações interpessoais, as relações com o “outro” e na autonomia de pensar e agir a partir de diferentes situações do dia-a-dia, valorizando o desenvolvimento de competências e habilidades, pensando em ações que valorizem a aprendizagem e o crescimento social e cultural dos alunos. “A educação, a escola e o ensino são os grandes meios que o homem busca para poder realizar o seu projeto de vida. Portanto, cabe à escola e aos professores o dever de planejar a sua ação educativa para construir o seu bem viver”. (MENEGOLLA & SANT’ANNA, 2001, p.11).

Assim, o planejamento e sucessivamente as intervenções pedagógicas tornam-se indispensáveis no processo de construção do conhecimento dos alunos. Pensar em planejamento coletivo é refletir coletivamente sobre a aprendizagem em múltiplos olhares, é promover o pensamento crítico, é dialogar com as diversas áreas de conhecimento e componentes curriculares, implica em diagnosticar e interpretar os dados/resultados da escola. É voltar-se para o outro, para o mundo e, então, poder ver-se enquanto um/ eu e ao outro enquanto um tu (BUBER, 2003).

Planejar a partir de dados e resultados implica em: clareza de onde se quer chegar; a que distância está do ponto de chegada e o que se deve fazer para minimizar esta distância. Mas para desenvolver esse processo de alinhamento e intervenções são demandados ao professor compromisso, competência, qualificação e reconhecimento de suas responsabilidades com a escola, a sociedade e, cotidianamente, para com seus alunos.

Considerando o planejamento como um caminho para a qualidade da educação, para a formação e interação dos professores, a FB de Itajubá prepara semanalmente o planejamento coletivo no qual se desenvolvem ações para o crescimento formativo dos alunos, que são organizadas pela equipe gestora com sugestões do grupo de professores. Apresentamos a seguir itens de uma pauta de reunião, como exemplo:

- Orientações sobre as atividades de casa (acompanhamento das tarefas e correções) e elaboração dos planos de aulas;
- Palestras sobre: Autogestão docente e o encantamento em sala de aula / A importância do educador na formação do projeto de vida dos alunos;
- Estudos sobre a AI – a matriz de referência, descritores e a relação entre matriz de referência e proposta pedagógica;
- Estudo das orientações sobre o representante de classe (o papel do representante de classe e suas atribuições);
- Procedimentos sobre o uso das agendas (a importância de os alunos utilizarem as agendas fornecidas pela FB);
- Orientações sobre a organização o registro de frequências e conteúdo (devem ser realizados durante as aulas no diário eletrônico), os materiais a ser utilizados em sala de aula precisam ser analisados pelos orientadores pedagógicos antes de ser reproduzidos ou utilizados;
- Orientação do roteiro de estudo – recuperação (entrega do roteiro, avaliação e correção). Todos os alunos, do 3º ano do EF ao EM, que estiverem abaixo da média no bimestre realizarão atividades e uma prova de aprendizagem, nos respectivos componentes que estiverem abaixo da média;
- Apresentação do Boletim Escolar online (acesso online dos pais no acompanhamento dos resultados);
- Apresentação e discussão dos resultados em cada bimestre;
- Análise e comparação dos resultados por turma e proposta de ações para a melhoria da aprendizagem por componente e turma;
- Organização dos atendimentos em plantões e oficinas aos alunos com dificuldade de aprendizagem;
- Orientações sobre segunda chamada das avaliações, reunião de pais, o registro das tarefas, inclusão de notas, fechamentos de notas, sábados letivos, entrega de boletins e assinatura dos pais nas avaliações com resultados abaixo da média;
- Orientações sobre o registro da recuperação contínua e a organização da sala de aula (duplas produtivas e mapa de sala);
- Apresentações das ações que cada área vem desenvolvendo, tendo em vista a melhoria dos resultados de aprendizagem;

- Reflexão e análise: “Quem é o meu aluno com dificuldade? Qual é a sua dificuldade? Que imagem faço dele? Como utilizo os materiais que a escola me fornece (proposta pedagógica, apoio do coordenador de área, plantão de dúvidas, material didático, ambientes de aprendizagem?) O trabalho de sala de aula como está sendo pensado, preparado e realizado? Como estamos atendendo nossos alunos de modo a não ter nenhum a menos? Qual o nosso diferencial? Como estou acompanhando meu aluno? Consigo identificar o que ele não sabe? Que estratégias estou utilizando neste levantamento? Ao elaborar meus instrumentos estou considerando EA x quadro de conteúdo x descritores da AI? ”
- Atividades em grupo (por área do conhecimento) análise dos relatórios - Resultados das AI de 2007, 2009 e 2012;
- Discussão sobre “a inserção dos alunos no mercado de trabalho”;
- Compartilhamento dos professores e “boas práticas” desenvolvidas em sala de aula;
- Protocolo para o processo de aplicação das avaliações de aprendizagem;
- Reflexões sobre avaliação (AP e a AA precisam ter coerência; avaliação precisa ter significado para o aluno; nosso aluno tem que ter tranquilidade para fazer os instrumentos);
- Orientações sobre a necessidade de os professores deixarem os diários em dia, mediação de conflitos em sala de aula, cumprimento de prazos e a colaboração dos colegas em caso de substituições;
- Retomada das orientações sobre monitoria, grupo de estudos, recuperação contínua, oficinas, duplas produtivas e plantões;
- Apresentação do projeto FIC com ENEM - são cursos e oficinas relacionadas aos conteúdos, habilidades e competências do ENEM próprias para 3º Ano/ EM;
- Entrega e discussão do kit “Entendendo os resultados da AI de 2012”;
- Discussão e definição dos instrumentos avaliativos, avaliação diagnóstica e o planejamento da semana de prevenção às drogas.

Destacamos assim uma parte do trabalho desenvolvido nos planejamentos coletivos da FB de Itajubá com o objetivo de oferecer condições para o estudo, discussão e aplicação de conhecimentos pedagógicos, visando o fortalecimento e o aperfeiçoamento da prática docente.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A partir do entendimento de que as AE são realidades instituídas no Brasil, o que despertou no pesquisador o interesse por analisar a percepção dos professores diante dessas avaliações e quais propostas de ação são feitas por eles, esta pesquisa, de caráter qualitativo, utilizou-se de entrevistas semiestruturadas para a obtenção de seus dados, que foram analisadas por meio da Análise de Conteúdo de Bardin (2009).

As abordagens qualitativas apresentaram-se aqui como as mais adequadas para essa investigação, pois conforme enfatiza Moreira (2011), a pesquisa qualitativa no ensino é um movimento atual que se preocupa mais com a compreensão dos fenômenos sociais através da participação na vida dos atores pesquisados. Complementarmente, Bogdan e Bikklen (1994) ainda ressaltam que este tipo de abordagem se apoia ainda no entendimento das pessoas, nas experiências de mundo, na heterogeneidade e subjetividade humana, formando múltiplas realidades a serem interpretadas.

Os estudos qualitativos se configuram, segundo Ludke e André (2008), por cinco características básicas: 1) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como principal instrumento; 2) Os dados coletados são predominantemente descritivos, 3) A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; 4) O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; 5) A análise dos dados tende a seguir um produto indutivo.

Neste contexto qualitativo, esta pesquisa utilizou-se de entrevistas semiestruturadas, que segundo Selltiz et al (1967), é uma técnica de coleta de dados “(...) bastante adequada para a obtenção de informações sobre o que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer ou fizeram, bem como sobre suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes” (p. 273). Este tipo de coleta de dados é uma técnica flexível permitindo ao entrevistado maior autonomia em expor suas ideias, sem ficar preso a um único conceito, como acontece nos questionários e nas entrevistas totalmente estruturadas.

Para a elaboração do roteiro de entrevista (Apêndice 1), foi realizado um contato com a direção da FB de Itajubá apresentando os objetivos do trabalho e solicitando autorização da imagem e informações sobre a instituição que, uma vez autorizado pelo Centro Educacional da FB - Departamento de Legislação, foi organizada uma reunião com os professores participantes dessa pesquisa, apresentando os objetivos do trabalho e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 2).

A realização das entrevistas foi realizada mediante a gravação em áudio e posterior transcrição pelo *software* FFTranscriber, desenvolvido pela Universidade Federal do Pará. A escolha deste *software* foi feita por ser gratuito e por atender às necessidades da pesquisa. O conteúdo transcrito foi revisado com acompanhamento de um profissional para evitar desvios na interpretação e preservar a relevância das ideias.

A primeira entrevista aconteceu no mês de março/2015, com a professora de Matemática do EF, como entrevista piloto, no intuito de verificar a viabilidade do roteiro de entrevista proposto. Uma vez aplicado o roteiro com a entrevista piloto, foi acrescentado o tema 2 – as relações entre professores e prática docente, conforme apêndice 1.

O objetivo de acrescentar este tema no roteiro de entrevista, se deu a partir da constatação da necessidade de coletar mais informações sobre a prática docente, as relações de trocas entre professores e especialistas, as suas dificuldades cotidianas em sala de aula e seus sentimentos em relação a função de professor.

Inicialmente as entrevistas foram marcadas fora da instituição, entretanto, não foi possível este procedimento devido à dificuldade de horário dos professores que possuem densa carga horária. Assim, todas as entrevistas aconteceram no Laboratório de Informática da FB de Itajubá, no horário de planejamento dos professores e tiveram duração de aproximadamente 20 minutos.

No momento da entrevista, os professores foram novamente informados sobre os objetivos do trabalho, o sigilo das informações, concretizado com a assinatura do Termo de Consentimento livre e esclarecido.

Foram entrevistados 05 professores cujos dados estão sintetizados na Tabela 4 abaixo:

PERFIL DOS PROFESSORES						
Nomes	Idade	Sexo	Formação Superior	Pós-Graduação	Tempo de Magistério	Tempo de Magistério (FB)
Professor (A)	57 anos	Fem.	Eng. Civil Matemática	Especialização - Matemática	32 anos	32 anos
Professor (B)	32 anos	Masc.	Matemática	---	09 anos	03 anos
Professor (C)	36 anos	Masc.	Matemática Física/ andamento	Especialização - Física	10 anos	07 anos

Professor (D)	57 anos	Fem.	Ciências Biológicas	Mestrado - Fisiologia Doutorado - Farmacologia Marinha	20 anos	06 meses
Professor (E)	39 anos	Masc.	Ciências Biológicas	Especialização Ciências Biológicas	15 anos	03 anos

Tabela 4: Perfil dos Professores

Esta seleção de professores levou em consideração os estudos da FB de Itajubá que identificou em seus resultados, sob a perspectiva de notas diretas, um número considerável de alunos medianos e/ou abaixo da média na área de ciências da natureza e matemática.

Após a obtenção dos dados, os mesmos foram analisados mediante da Análise de Conteúdo como ferramenta, no intuito de buscar, examinar e comparar as informações coletadas nas entrevistas. Segundo Olabuenaga e Ispizúa (1989), esta análise é descrita como uma técnica para ler e interpretar a capacidade ou argumento trazido pelo conteúdo de toda classe de informação que, analisados adequadamente e comparados, permitem inferências que nos abrem as portas ao conhecimento de aspectos e fenômenos do universo pesquisado, que de outro modo estariam inacessíveis.

Apoiados no referencial de Bardin (2009) a análise de conteúdo foi conduzida em três fases: “1. A pré-análise; 2. A exploração do material; e, por fim, 3. O tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação” (BARDIN, 2009, p.121). Com a adoção dessas três fases da Análise de Conteúdo, esta pesquisa foi conduzida selecionando descrições sistemáticas, qualitativas, buscando reinterpretar os dados, mensagens e informações obtidas sobre as AE, procurando conhecer as práticas, as intervenções e atingindo uma melhor compreensão de seus significados.

- Na primeira fase, que é a pré-análise, organizamos o material que deveria ser analisado, cuja finalidade foi sistematizar os conceitos operacionais e opiniões iniciais, favorecendo a obtenção e classificação dos dados, os quais, devidamente analisados, fornecem importantes informações. Os dados das entrevistas foram analisados, levantados em forma de tabela, classificados a partir dos assuntos que tratavam do mesmo tema, dos conteúdos que os professores consideraram relevantes, não só no seu trabalho docente como das políticas institucionais. Após sua classificação, contemplaram eixos temáticos que buscaram responder aos objetos deste trabalho, que é analisar a percepção dos professores sobre a relação entre as AE e sua prática docente.

- A segunda fase, o de exploração do material, representa o cumprimento das decisões tomadas anteriormente; este é o momento em que os dados brutos são organizados, identificados e codificados. Nesta fase foram feitos recortes das entrevistas, a categorização e agregação das informações em conjuntos simbólicos e temáticos.

A partir dos dados obtidos, analisados, classificados, agrupados em assuntos que tratavam do mesmo tema, emergiram seis eixos temáticos que lançaram olhares visando responder os objetivos deste trabalho.

Estes eixos visaram identificar a percepção dos professores sobre:

1. Planejamento coletivo – eixo temático relacionado a percepção dos professores no que se refere aos planejamentos com os professores de áreas diversas;
 2. Os indicativos de desempenho – eixo temático que se refere a percepção do professor diante dos resultados;
 3. Avaliação – eixo temático que se refere a concepção dos professores em relação ao que é avaliação;
 4. Estratégias – eixo temático que se refere à percepção do professor sobre suas estratégias;
 5. Aprendizagem dos alunos – eixo temático relacionado a como o professor percebe o papel do aluno diante de suas práticas;
 6. Avaliação Externa – eixo temático pertinente ao papel do professor nas AE.
- A terceira fase é a de interpretação, e compreende o tratamento dos resultados, inferência e consiste em captar os conteúdos aparentes, latentes evidentes, claros ou não, contidos em todo o material coletado (entrevistas e documentos). A análise foi assim efetuada através da interpretação dos dados obtidos pelos professores, dos referenciais teóricos, dos Relatórios de Atividades da FB e dos documentos oficiais sobre AE.

4 ANÁLISE E RESULTADOS

A análise das entrevistas com os professores foi realizada à luz dos referenciais teóricos apresentados anteriormente. Durante a entrevista buscou-se conhecer o entorno dos professores, bem como suas respectivas formações, experiências profissionais, sua percepção em relação a sua função desempenhada na FB, os conteúdos ministrados, os resultados, as intervenções, a troca de ideias nos planejamentos coletivos, a disponibilidade de recursos, o que entendem por avaliação e sua opinião sobre as AE.

Agrupadas no eixo planejamento coletivo identificamos as menções dos entrevistados naquilo que se refere aos momentos em que os professores se reúnem para formação, planejamento de aulas, discussão de práticas, orientações pedagógicas e administrativas. Sob esse eixo, todos os entrevistados afirmaram que a ação do planejamento coletivo é um momento produtivo às demais atividades pedagógicas.

O entrevistado 2 (E2), por exemplo, mencionou que o planejamento coletivo gera discussões, formação e estudo, pois são momentos que orientam o processo de ensino e aprendizagem, as práticas, a interdisciplinaridade, a contextualização e a investigação.

Planejamento coletivo nosso, assim, ele é muito bom, ele acontece uma vez por semana, 02 horas aulas, é em um horário que todos os professores participam e aí nessas 02 aulas são discutidas práticas pedagógicas. Cada dia da semana a gente tem um tema, ou é um estudo, a gente estuda um livro ou então uma troca mesmo entre os professores. E aí cada dia ou mesmo a direção tem que passar alguma coisa para a gente e aí eu acho que é bem produtivo (...) estudamos avaliações, livros, textos, trocas mesmo entre a gente mesmo, vai na frente, vai explicar, dá uma aula nossa, como que deu certo. Então é bem proveitoso (E2).

Observa-se ainda na fala de E2 a importância dada ao planejamento coletivo devido a riqueza trazida pelos diálogos e trocas de experiências, onde o professor pode contextualizar para sua disciplina a experiência do outro colega, o que se aproxima da reflexão de Caldeira (2001), autor que enfatiza o planejamento coletivo como momento de estudo e formação, de questionamento e de revisão da própria prática.

Outro ponto evidenciado foi a característica de aproximação e os encontros com os profissionais no planejamento coletivo, exemplificado na fala de E1:

Eu acho uma prática interessante, porque é difícil uma escola que reúna todos os professores no mesmo horário. Inclusive, os professores de mesma área. Já trabalhei em outras escolas onde eles queriam fazer isso, os diretores da escola queriam reunir os professores de áreas afins num horário e não conseguia fazer isso por conta de carga horária, professores que trabalham em outras escolas... E aqui eu achei legal, que é um horário que reúne todos. (E1)

Sintetizado na fala de E1, também compreendemos que o momento do planejamento coletivo na escola pode reunir os profissionais para troca de ideias, para planejar coletivamente aquilo que a escola carece e almeja, na sua dimensão estrutural e pedagógica, nas respectivas áreas do conhecimento e também nas disciplinas específicas.

Reforçando a posição do E1 sobre o planejamento coletivo, o E5 acrescenta ainda que estes momentos de diálogo favorecem troca de ideias e organização do material do dia a dia. Entendemos que, o planejamento coletivo, também é um momento de análise, de se (re)pensar as práticas e planejar estratégias que contemplam a aprendizagem do aluno. Conforme a reflexão de Oliveira (2007), “Planejar é pensar sobre aquilo que existe, sobre o que se quer alcançar, com que meios se pretende agir” (p.21).

Da mesma forma, o E3 afirma que os planejamentos coletivos ajudam na comunicação e principalmente no espírito de coletividade entre os professores. Assegura ser momentos de acompanhamento e socialização das informações, fato que se aproxima da reflexão de Caldeira (2001), em que os planejamentos coletivos são momentos de estudo e formação, de diálogo, de troca de experiências, de tomar decisões e de refletir sobre a prática cotidiana.

E eu acho que essa troca de ideias entre os professores é bem válida. É muito válido mesmo. Então, é isso. A gente vai, troca ideias, fala: O que você está fazendo para melhorar o desempenho de tal aluno? O que a gente pode fazer junto para que haja uma motivação dos alunos em relação à Ciências, não é? Então é isso. Esse ano mesmo vai sair, no caso, a amostra de ciências, não é? Que o grupo está fazendo, não é? E um só não vai conseguir fazer. Então, tem que ter a ideia de todo mundo, a colaboração de todo mundo para que haja. (E3)

Já o E4 reconhece que os planejamentos coletivos são momentos de tirar dúvidas, de associar ideias para cercear problemas, de se interligar e conectar com outros professores de outras áreas e séries buscando nestas relações possibilidades para suas práticas. Compreendemos a partir da fala do E4 que este é um momento rico em diálogos e ideias.

Então, eu já trabalhei em instituições que isso era uma coisa meio desfocada e era um ambiente muito competitivo e não havia essa integração. E eu acredito que com essas atividades de planejamento coletivo, nós professores conseguimos colocar as nossas dúvidas, nossas inquietações, de que maneira eu posso atingir os objetivos. Talvez uma dificuldade de um professor seja a mesma que eu tenha e talvez eu possa pegar ideias de como cercear esses problemas de maneira mais plausível de eu poder executar minha função. Então, eu acredito que no planejamento coletivo, eu tenha uma interligação, conexões com outros professores de outras áreas, de outras séries que amenize o ensino que a gente pode ter um consenso e trabalhar em equipe. (E4)

Outro ponto retratado pelo E4, no que diz respeito ao planejamento coletivo, é que são estes os momentos que os professores estudam os resultados em conjunto, o que favorece uma reflexão entre os professores sobre suas práticas, o que é reconhecido por Caldeira (2001), que

ênfatiza que “[...] cabe ao coletivo de professores questionar a sua própria prática, revisá-la e refletir sobre o que está fazendo e por que fazê-lo dessa maneira e não de outra.” (p.93)

Conforme o relato do E4, observamos que os planejamentos coletivos dão especial atenção aos resultados das AE e AP, com objetivo de fazer com que os mesmos se debrucem nestes para (re) planejar e intervir.

Nós fazemos isso num planejamento coletivo, mas assim nós pegamos pela disciplina por área, cada uma das questões que houve acertos, a porcentagem de acertos, as porcentagens de erros e nós podemos perceber no quadro de conteúdo aquilo que nós devemos retomar. Fazer a retomada, que houve alguma falha. Então, nós conseguimos identificar num pente fino, fazer, uma malha fina para que a gente possa pontualmente focalizar aonde que é o meu foco. (E4)

Segundo o E2, estes momentos de planejamento são importantes para tirar dúvidas e organizar o trabalho. Este destaca ainda como são organizados os seus horários de planejamentos na FB:

Então, na verdade semanal são 26 aulas ... aí nós temos mais 05 aulas, que são planejamentos: 02 planejamentos com o grupo (...) e mais 01 com a orientadora, mais 01 com a área, com os outros professores de matemática, e 01 individual - só eu. (E2)

O mesmo entrevistado evidencia que os planejamentos semanais com sua orientadora são ocasiões de troca de ideias, de devolutiva das observações de aulas e intervenções, o que referenda Libâneo (2003) sobre o papel destes momentos de interação, e que podem favorecer a formação, ao diálogo e a participação, possibilitando o enriquecimento da prática educativa, e gerando um estilo coletivo de perceber as coisas, de pensar os problemas e de encontrar soluções.

Planejamento semanal com a orientadora é a hora de a gente estar ali trocando ideia, ela passando as observações das aulas que ela assistiu da gente ou como que foi, o que a gente pode melhorar, o que está bom, o que não está bom. (E2)

Outra questão retratada pelo E2 foi o acompanhamento da orientação nos trabalhos desenvolvidos em sala de aula e as devolutivas que são dadas aos professores.

As orientadoras elas assistem às nossas aulas, depois para dar um feedback para a gente também, se está bom, se não está. As avaliações, a gente passa tudo para a mão da orientação, exercícios que a gente pede, uma xerox, alguma coisa para os alunos, tudo passa para o pessoal da orientação para dar uma olhada e para junto com a gente ver se realmente aquele é o caminho, o melhor caminho. (E2)

O E4 reforça que há um acompanhamento bem próximo por parte da orientação, afirmando que há uma preocupação de ambas as partes de que a equipe seja coerente e atinja os objetivos da instituição. Na sua fala, identificamos que há uma preocupação em buscar, na medida do possível, bons resultados para o trabalho desenvolvido; revela ainda que está aprendendo os procedimentos da instituição e vê o trabalho da orientação como ponto positivo para suas práticas.

Então, acredito que a instituição cuida muito dessa atuação docente. Ela não apenas larga à docência do jeito que você quer, você pode estar ministrando as aulas. Você tem uma orientação muito de perto para que a gente seja realmente uma equipe (...) eu tenho visto isso. Que eu estou iniciando agora, então, talvez tenha mais, talvez as coordenadoras tenham mais explicações, tenham mais tempo comigo. Então, assim, mas eu tenho certeza que outros professores também são acompanhados. Se tiver alguma coisa a falar, algum retorno, algum aluno, sobre a sua aula, sobre a sua didática, sobre a sua cobrança como professor, isso é exigido do professor como um todo para que a equipe seja coesa e que atinja os objetivos. (E4)

Referente à divulgação dos resultados, o E3 explica que é nos planejamentos coletivos que a direção expõe os relatórios da AI, e os mesmos são estudados. Entendemos na fala de E3 que este espera os feedbacks da FB/Matriz, trazidos pela diretora, para que sejam traçados novos caminhos, caso estes sejam necessários, reorganizando a sua prática através destes dados que são socializados e discutidos no coletivo.

Então, as avaliações institucionais, a direção tem uma reunião lá em Osasco, ela vai lá, é passado para ela os resultados escola por escola e daí numa pós reunião nos planejamentos em grupo ela fala para a gente aí desses resultados que também é estudado (E3)

Tal encaminhamento é também enfatizado por Munoz Palafox (2001), que afirmam que o planejamento coletivo é caracterizado pela prática de construção e reconstrução permanente dos professores, que intencionalmente, busca no coletivo subsídios teóricos e práticos para intervir e transformar.

Identificamos ainda neste eixo que os professores têm semanalmente planejamentos coletivos com o todo o corpo docente da instituição, um horário específico de planejamento com os professores divididos por área do conhecimento, um terceiro momento de planejamento com a orientação pedagógica e um horário específico de planejamento individual.

Concluindo este agrupamento, identificamos preponderantemente na fala dos entrevistados que planejamento coletivo se caracteriza em momentos de troca de experiências, de devolutivas por parte da orientação e direção, de formação e de estudo, e que tem reflexos diretos em suas ações docentes na referida instituição.

Uma vez identificado que no planejamento coletivo os professores evidenciaram a importância dos resultados e a conseqüente necessidade de explorá-los, foram agrupadas no eixo indicativos de desempenho as menções dos entrevistados naquilo que se refere aos resultados dos alunos nas avaliações. Neste eixo os professores apresentaram suas percepções no que tangem ao seu posicionamento frente a indicativos de desempenho relacionados aos níveis de proficiência e as EA.

Ilustrando esse posicionamento, observamos na fala do E4 que o professor não deve só se preocupar com as amostragens dos alunos, mas com a aprendizagem daqueles que têm dificuldades.

Acredito eu que depois de uma certa fase que a gente adquire os conhecimentos, a gente tenha até uma obrigação, de ter uma devolutiva para o nosso público, que é o aluno, sabendo das suas dificuldades, de que maneira nós podemos facilitar, colocar um atalho na vida dessas pessoas sabendo das dificuldades que se apresentam. Então, acho que no momento em que eu me encontro, eu me sinto muito realizada em poder facilitar o aprendizado do aluno. (...) colocar esses conhecimentos que a gente já detém ao longo de todos os anos de formação, colocar um mecanismo de fazer com que o aluno entenda, que o aluno se encante por aquilo e facilite esse aprendizado. Essa é a ginástica, os exercícios diários que nós professores fazemos para que esse conhecimento não se torne uma coisa arrogante, uma coisa sem brilho, sem sentido para o aluno. A partir do momento em que você consegue apresentar aquele conhecimento de um modo prazeroso, de um modo que faça uma releitura daquela realidade do aluno, que consiga investigar o seu dia a dia e colocar paralelismo na sua vida diária, o que, de repente, a Química tem a ver com a minha vida? O que me acrescenta se eu aprender essa determinada matéria? O que acrescenta no meu sentido de vida? Para que serve isso no meu dia a dia? Vai acrescentar no quê? Então, esses questionamentos, essas colocações, isso encanta muito nós professores. Ficamos muito entusiasmados de ver que isso não está longe, ao alcance do aluno. (E4)

Da fala deste entrevistado observamos que o mesmo se preocupa com todo o processo formativo, acredita que as AE dão segurança tanto para o aluno quanto ao professor, e afirma que há uma coerência em seus resultados. Assim, E4 acredita ter o compromisso de repassar o que aprendeu na sua formação e nos seus 20 anos de docência; se sente realizado em poder facilitar a aprendizagem e explica que a dificuldade do professor é fazer com que os alunos se encantem pelo conhecimento. Tal posicionamento vai ao encontro da reflexão de Freire (1996), o qual enfatiza que “Ensinar não é transmitir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou sua construção.” (p.52)

O E1 demonstrou-se satisfeito com os resultados da avaliação e explicou que há pontos comuns entre AP e as AE.

Da última avaliação, eu fiquei contente. Porque foi mais do que eu esperava como resultado. Quanto à quantidade dos alunos nos níveis, abaixo do básico, básico, adequado e avançado, ainda não está bom. Mas quanto à nota média da turma, fiquei contente (...) eu costumo fazer a minha média global das provas minhas aplicadas em sala de aula e, depois, após as expectativas de aprendizagem, no caso a avaliação externa que acontece por semestre, há uma relação entre a porcentagem atingida em sala com a porcentagem atingida na prova, com diferença de 02 pontos percentuais, um ponto percentual, quando não dá quase exato as medidas (E1)

Compreendemos que os resultados podem motivar os professores a buscarem estratégias e criarem expectativas sobre a promoção dos alunos, o que se assemelha as considerações de Cappelletti (2001) que explicita que a avaliação faz parte de uma riqueza teórica que compreende a ação do professor e a aprendizagem do aluno, ela é auto reflexiva, crítica e emancipatória, destinando-se a promoção do homem e da sua história.

Outro ponto mencionado pelo E1 foi a relação dos resultados com o trabalho do professor, das suas práticas em sala de aula e de suas intervenções. “(...) e esses números a gente toma como decisão para saber se a gente está bem, porque só porque a nota foi alta, não quer dizer que aquela turma ou que o resultado foi bom.” (E1)

Já o E2 se sente apreensivo com os resultados das AE, e afirma ficar tranquilo em suas avaliações porquê conhece exatamente como foi o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos avaliados. Percebemos no relato de E2 a ansiedade em conhecer como os alunos se saíram nas AE, mas que depois da divulgação dos resultados, o mesmo reitera que consegue conduzir tranquilamente as intervenções. Fato que se aproxima da reflexão de Silva (2007), quando estudou a implantação do SIMAVE em Uberlândia/MG, e percebeu nos professores sentimentos de surpresa, expectativa e sensação de despreparo. Nesta linha, depois de publicados os resultados e assim analisados por eles, Silva verificou que houve uma disposição por parte dos professores em utilizar esses resultados para a (re) orientação de suas práticas, investindo, sobretudo, nas dificuldades dos alunos.

A gente fica mais assim apreensiva na externa porque não é a gente que elabora a prova, então a gente fica mais apreensiva... agora na da gente a gente fica mais tranquila porque a gente sabe como foi trabalhado, com as dificuldades deles, e quando já vem pronta não. (...) A gente fica sempre assim apreensiva, que a gente nunca sabe exatamente como que vai ser, será que aquilo que foi ensinado é aquilo que vai ser cobrado, daquela forma, a gente fica sempre, assim, nessa expectativa. Mas aí só quando a gente olha, e como a gente não tem acesso à prova também, a gente só fica sabendo exatamente quando a gente recebe lá os objetivos se foram alcançados ou não, e fico sem saber a questão também, não tem como saber. A gente fica bastante apreensiva para ver como que foi, como os alunos foram, o que a gente pode fazer depois para melhorar (...) na escola já teve várias avaliações externas, eu não me lembro da data exatamente quando começou, já tivemos várias, mas as dos últimos anos agora foi uma avaliação agora que ela está sendo usada como análise de resultados para ver onde que nós estamos, o que aconteceu no ano anterior, quais os conteúdos que faltam ser trabalhados melhor ou que não foi trabalhado, e para as próximas a gente focar mais. Então, é por aí. (E2)

Na fala deste entrevistado E2 observamos que há também uma preocupação da instituição em rever seus instrumentos avaliativos, o que permitiu a FB desenvolver estratégias institucionais como: plantões de dúvidas, cursos e oficinas FIC (como serão mencionados mais adiante). Diante deste contexto, Demo (2005) afirma que o escopo da avaliação é cuidar da aprendizagem e dos instrumentos avaliativos, devendo se adequar aos objetivos e finalidades do ensino e da avaliação, deixando claro que avaliar não é sinônimo de atribuir nota, mas implica levantar dificuldades e colocar em questionamentos a reflexão do aluno, apontando, assim, caminhos para a sua formação.

Em relação ao acompanhamento das AE e AP, o E1 costuma tabular os seus resultados para acompanhar a aprendizagem dos alunos. Compreendemos que este se preocupa com o processo formativo dos alunos monitorando os resultados, e na medida do possível, busca alinhar sua avaliação com as AE; realidade esta que se aproxima das reflexões de Luckesi (1984), onde a avaliação é um mecanismo para diagnosticar o crescimento, para a transformação, para a ação democrática traduzindo-se em um modelo pedagógico emancipador. Assim, a avaliação manifesta-se como uma ação dinâmica, que auxilia, diagnostica e direciona o professor a tomar decisões.

Eu costumo fazer a minha média global das provas minhas aplicadas em sala de aula e, depois, após as Avaliações de aprendizagem, no caso a avaliação externa que acontece por semestre, há uma relação entre a porcentagem atingida em sala com a porcentagem atingida na prova, com diferença de 02 pontos percentuais, um ponto percentual, quando não dá quase exato as medidas. Quanto às avaliações externas, no caso, a avaliação institucional, os assuntos que os alunos comentam em sala de aula, depois, "Ah, professor, caiu esse assunto" (E1).

Quanto aos E1, E3 e E5, estes consideram que as AE são necessárias para a melhoria das condições de ensino e aprendizagem, entretanto destacam pontos negativos. Identificamos nas falas desses entrevistados que as AE se apresentam de grande importância em suas práticas e conseqüentemente na aprendizagem dos alunos, onde este lado negativo desta seria o fato de não ter acesso as questões.

Positivo é que ela funciona e muito. É uma avaliação que realmente dá para a gente, com todos aqueles aparatos estatísticos, dá para a gente toda a visão do conjunto, o que está precisando, o que não está precisando, onde que a gente precisa melhorar, onde não precisa, onde que está bom. Então um ponto positivo dela é isso, em questão de ser fiel ao que precisa ser feito. Mas o negativo que eu acho é que, como é em larga escala, (...) como toda estatística, tem o desvio padrão. Então tem um erro aí... uma oscilação. Então a gente também não pode tratar... A gente não pode tomar como referência... eu, na minha concepção, porque aluno também tem muito, sazonal. Aluno...tem uma turma que tem uma facilidade tremenda. Tem outra turma que não tem uma facilidade assim, a gente muda estratégia. Mas mesmo assim, as oscilações que vão acontecer, na minha concepção, isso é normal (E1).

Se a avaliação teve um resultado ruim, eles promovem algumas propostas para tentar mudar. Não é tanto que durante o tempo que eu estive aqui já teve várias mudanças de como são aplicadas essas avaliações, do que é fornecido para os alunos irem melhor na avaliação. Hoje em dia tem o FIC, tem várias atividades, vários cursos aí, no caso, que eles fazem aí, no caso, no contra turno. Tem os plantões de dúvidas e justamente eu acho que isso existe hoje devido às avaliações que eles fizeram que talvez não tenha um resultado tão bom que eles querem que os alunos chegam ao nível máximo possível (...) acho que o único ponto negativo que tem é a gente não poder ver as questões. (E3)

O ponto positivo é que a gente, de uma maneira ou de outra, assim como o aluno tem que sentir cobrado pela avaliação, o professor também. Evita um pouquinho a acomodação do professor. Mas o ponto negativo é que muitas vezes a gente não sabe como essa avaliação foi elaborada, qual é a visão da pessoa que está elaborando essas questões, como ele entende um assunto e como eu entendo (E5).

O E3 afirma ainda que o seu trabalho é bem aceito na maioria das turmas, e que o mesmo se sente responsável por tudo o que acontece na instituição, se preocupa com os resultados e que sua maior dificuldade é a burocracia pedagógica.

Então, a grande dificuldade, assim, é organização. A gente sabe que aqui tem a questão da organização, a gente sabe que tem uma burocracia, não é? Então, essa burocracia pedagógica, que é útil, que eu tenho uma certa dificuldade, mas já melhorei bastante (E3).

De acordo com o E3, este se avalia satisfeito com a aceitação de seu trabalho, entretanto, relata sua dificuldade com a organização pedagógica e dá exemplos:

(...) os diários eletrônicos, plano de aula, plano de ensino, roteiro de estudo, tem uma certa, assim, análise de resultados, pauta e gabarito. Tem certos tipos de trabalho que a gente tem que fazer. Que eu tenho uma certa dificuldade em fazer (...) é uma coisa que é útil para o professor dar uma boa aula, mas que eu tenho dificuldade. Assim, é claro que eu já melhorei bastante, e a tendência é só melhorar. Mas a parte que eu tenho dificuldade é essa. (E3)

Outro ponto evidenciado pelo E3 foi sua preocupação em alcançar melhores resultados, pois afirma estar contente com o seu crescimento, mas que ainda tem muito o que avançar.

Olha, pelo tempo que eu estou aqui, ainda bem, graças a Deus, assim, apoio está crescendo. Ainda não está do jeito que a gente quer, mas a gente vai vendo que está em evolução, que é um crescente, é uma reta crescente. Esse ano mesmo, no caso institucional, a nota melhorou e melhorou bem. Então, a gente fica agradecido. O trabalho está sendo feito e nas avaliações de aprendizagem que é durante o ano, a gente vê que no caso é um crescente. É claro que tem muito a ser feito para chegar naquilo que a gente quer. (E3)

Já E5 afirma que os resultados das AE não podem gerar medo nos professores e que os objetivos das avaliações servem para nortear caminhos. Percebemos que este professor se sente muito cobrado pelos resultados, e ao destacar outras escolas nas quais trabalhou esclarece que, em sua concepção, as AE têm por objetivo mostrar ao professor se atingiu ou não os objetivos.

Bom, em todas as escolas que eu já trabalhei, já foram mais de 20 escolas, no Estado, no ensino estadual nunca participei de processo de avaliação externa. Nunca. Nas escolas particulares, todas. Na atual escola que eu trabalho hoje, além da Fundação Bradesco, são duas avaliações externas por ano. E elas também nos dão um feedback. Mas nenhuma cobrança exagerada em cima disso. É só para alinhar um pouquinho (...). Faz parte do processo de aprendizagem, mas não com uma cobrança exacerbada, exagerada. Esse ponto... Assim, obrigar o professor a... entre aspas, ficar com medo daquilo. Mas, assim, é para nortear o professor mesmo, para ver se está atingindo os objetivos ou não. (E5)

Outro ponto importante foi revelado pelo E1 acerca de sua preocupação com os indicativos de desempenho, pois este declarou que sofre quando os alunos não se dedicam, pois enxerga as AE como espelho do seu trabalho; admite ainda ficar inquieto com os resultados quando não são satisfatórios.

No mesmo contexto, Haydt (1988) retrata que o professor, ao avaliar, está se avaliando e procurando aperfeiçoar suas técnicas e sua postura. No entanto, a avaliação pode informar ao professor os efeitos de seu trabalho.

Concluindo este eixo, identificamos na fala dos entrevistados que os indicativos de desempenho provocam para alguns sentimentos de satisfação e para outros, de apreensão e medo, mas em linhas gerais os entrevistados consideraram que as AE são necessárias para a melhoria das condições de ensino e aprendizagem, onde foram destacados pontos positivos e negativos:

- Ponto positivo: as AE fornecem aparatos estatísticos, geralmente dão segurança para alunos e professores, promovem propostas como plantões de dúvidas, cursos e oficinas FIC.
- Ponto negativo: as AE não são divulgadas aos professores, bem como a sua respectiva elaboração; apenas são apresentados os relatórios com porcentagem de acertos e erros, a expectativa de aprendizagem, o nível de complexidade e o tema da questão.

Diante do reconhecimento dos indicativos de desempenho como instrumento de reflexão e tomada de decisão para a prática, identificamos concepções acerca da Avaliação, uma vez que estas evidenciam as formas de avaliação de cada profissional diante de suas práticas. Neste eixo os entrevistados apresentaram suas definições no que se refere ao posicionamento frente à avaliação.

Para Cadeira (2000):

A avaliação é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica. (p. 122)

O E1 entende a avaliação como um meio de saber se os objetivos foram alcançados e a partir dos resultados toma decisões.

Avaliação é um processo que a gente utiliza (...) pelo menos na minha concepção, para mensurar o aprendizado dos alunos, para saber se o objetivo foi atingido, se o objetivo não foi atingido e, de acordo com o resultado, são tomadas decisões. (E1).

Nesta fala o E1 compreende a avaliação como processo de diagnosticar e intervir, o que corresponde ao posicionamento de Libâneo (1994), para quem a avaliação é uma tarefa necessária e permanente nas práticas docente, e que deve ser acompanhada no decorrer do

processo de ensino e aprendizagem, constatando progressos, dificuldades e (re) orientando o trabalho.

Ainda na perspectiva de avaliação como processo, o E2 justifica a avaliação como termômetro da aprendizagem.

Avaliação, assim, no geral quando a gente aplica uma avaliação no aluno o objetivo, na verdade, é verificar o que já foi dado, o que o aluno já aprendeu, o que ele ainda não sabe, para depois eu voltar a corrigir aquela prova dele e verificar, aprendeu isso, mas não aprendeu isso. Então, eu vou ter que vir e retomar, e atacar de uma certa forma aquilo que ele não aprendeu, na verdade é um termômetro para mim, para eu ver o que ele já aprendeu e o que não aprendeu, para ver até onde eu posso ir e onde que eu tenho que voltar. (E2)

O E4 também compreende a avaliação como processo da aprendizagem, especialmente como um diagnóstico do modo que os alunos estão compreendendo os conteúdos ensinados.

(...) uma medida, uma quantificação, uma mensuração (...) é um termômetro de como que está sendo absorvida toda essa energia que nós estamos injetando nesse sistema com os alunos, com os professores, tudo isso é um diagnóstico de como está se processando toda essa “ensinagem”, ensino e aprendizagem (E4).

Tal afirmação corresponde ao posicionamento de Luckesi (2005) sobre o papel da avaliação, que é diagnosticar a situação da aprendizagem, tendo em vista subsidiar a tomada de decisão para a melhoria do desempenho do aluno.

Já o E3 entende que a avaliação tem a função de verificar se os alunos estão de acordo ou não com o que a instituição considera como satisfatório.

Avaliação é uma maneira de você verificar em que nível que o aluno está. É claro que uma avaliação depende... assim, quando o aluno faz a avaliação depende muito de como ele está, se, enfim, de uma certa forma, uma avaliação serve para verificar se o aluno está de acordo com o que a escola exige. Pelo menos com o básico. (E3)

Entretanto, o E5 confunde o conceito de avaliação com o de instrumento avaliativo.

Avaliação é uma ferramenta não muito justa de avaliar, ou tentar avaliar, aquilo que o aluno conseguiu aprender, ou assimilar de conteúdos, num determinado período de tempo. Não é muito justa essa forma de verificação, mas é, infelizmente, o que tem hoje. O que nós temos hoje. (E5)

Assim, aferimos que o professor tende a enxergar o formato de avaliação como verificação, ou seja, “um meio injusto de avaliar”. Nesta linha Luckesi (2001) esclarece que os resultados podem ser interpretados como exame ou como avaliação. Quando se vislumbra como exame, classifica-se o aluno em aprovado ou reprovado, favorável ou desfavorável; já na ótica da avaliação podemos apreciar o desempenho temporário do aluno e fazer com que ele avance ou se oriente em determinada direção, buscando melhorar seu desempenho, caso este não seja ainda “satisfatório”. Para este autor, a avaliação deve procurar a emancipação dos indivíduos, e buscar proporcionar a libertação dos modelos classificatórios, favorecendo o crescimento, de modo que haja a percepção, a crítica e a prática dos agentes.

Uma vez identificadas as concepções dos entrevistados sobre a avaliação, agrupamos no eixo estratégias as ações adotadas pelos professores e pela instituição. Neste eixo todos os entrevistados expuseram as ações de atividades institucionais, via plantões de dúvidas, listas de exercícios e recuperação contínua, como a possibilidade de incentivo e de resgate da aprendizagem de cada aluno.

Ilustrando essa exposição, o E1 por exemplo, utiliza os plantões de dúvidas e listas de exercícios para ajudar o aluno com dificuldade.

Convocação para plantões, listas nos plantões, listas de exercícios para tentar sanar aquelas dificuldades que são básicas, no caso, para o que ele precisa, o conteúdo que ele precisa para poder desenvolver uma certa habilidade. E acompanhamento. Acompanhamento teti a teti. (E1)

Observamos que este professor valoriza os plantões de dúvidas como momentos de retomar determinados conteúdos, de orientar e acompanhar individualmente o trabalho. Esta reflexão se aproxima de Hoffmann (2009), pois “a proximidade corpo a corpo com o estudante, o debruçar-se sobre suas ideias e as do grupo para acompanhar seus argumentos e vir a discutí-los ou enriquecê-los” (p. 121).

Já o E3 procura, na medida do possível, descontraír suas aulas para que os alunos não se dispersem, considerando sua faixa etária.

Então, quando a gente vai, no caso, lecionar para turmas, eu tento fazer uma aula descontraída porque a Física em si já é uma matéria que exige muito do aluno, não é? Muita concentração, enfim. A gente sabe que o aluno não fica concentrado 100% da aula. Então, a gente faz aí umas desconcentrações para que alivie essa tensão. (E3)

Quanto ao E4 utiliza os relatórios das AE disponibilizados pela FB e o quadro de conteúdo para identificar o que precisa retomar.

(...) nós pegamos pela disciplina por área, cada uma das questões que houve acertos, a porcentagem de acertos, as porcentagens de erros e nós podemos perceber no quadro de conteúdo aquilo que nós devemos retomar. Fazer a retomada, que houve alguma falha. Então, nós conseguimos identificar num pente fino, fazer, uma malha fina para que a gente possa pontualmente focalizar aonde que é o meu foco. (E4)

O E5 declara que acha importante o professor tirar dúvidas, portanto, aprova os plantões de dúvidas como momentos de estudo e resgate.

Bom, nós temos 03 plantões semanais aqui na Fundação. E o que nós fazemos é convocá-los para que venham a esses plantões, retirar as dúvidas. Nós temos também a recuperação contínua, que acontece durante todo o bimestre. Então isso auxilia bastante no resgate desse aluno, para que ele se adeque, chegue num nível mais avançado. (E5)

Entretanto E2 afirma que organiza grupos de estudos para ajudar os alunos com dificuldades.

Então, aí essa análise é feita assim todo o bimestre ou durante as aulas mesmo eu já percebendo a gente já começa assim, a gente tem umas estratégias que às vezes dá

bastante certo. A gente já combina com os alunos formarem duplas de estudo, que aí eles vêm em outro horário aqui na escola para um sentar junto com o outro e fazer a tarefa junto para estudar junto. Outras estratégias, o próprio professor combina com o grupo “Não, vamos tirar dúvida sim”, marca um horário lá para eles virem nos nossos planejamentos também, chamar o grupo ao meu planejamento, é na parte da tarde, eles estudam de manhã, eu posso chamar o aluno aqui ou um grupo de alunos e dar uma orientação para eles ali. (E2)

Verificamos ainda nas falas dos E1, E2 e E5 a valorização dos plantões de dúvidas, e dos grupos de estudos com resgate dos alunos com dificuldades percebidos.

O E3 se sente reconhecido com os feedbacks dos ex-alunos que consideram a importância do seu trabalho, onde relatou acerca das estratégias com alunos em contraposição às respectivas idades.

Fico muito grato, assim, porque esse é o melhor presente. Quando a gente vê um aluno saindo daqui, entrando numa faculdade que ele queira, não é? Isso é muito legal. O reconhecimento deles, não é? Nossa, professor, se não fosse ele, estava tendo mais dificuldades na faculdade. Então, eu me sinto completamente responsável por tudo que acontece na escola (...) se o aluno vai mal, eu me sinto responsável, mesmo que seja por outra matéria. Isso é fato. No entanto, uma prática que a gente adota. Alguns alunos, aqueles que tem uma certa idade para a série, para acompanhar eles durante o ano e a gente acompanha todas as matérias e não só esse caso, mas a gente se sente responsável. (E3).

Percebemos na fala do E3 que este professor está satisfeito com o retorno dado por seus ex-alunos que ingressaram numa faculdade, e isto o faz se declarar realizado com as estratégias de apadrinhamento (uma prática da FB Itajubá para acompanhar os alunos com dificuldades de aprendizagem).

Ainda nesta perspectiva o E3 ressalta a prática de apadrinhamento, ou seja, de acompanhar integralmente alunos com dificuldades de aprendizagem.

Cara, a gente se sente responsável por tudo que acontece na instituição. Se o aluno vai mal, eu me sinto responsável, mesmo que seja por outra matéria. Isso é fato. No entanto, uma prática que a gente adota. Alguns alunos, aqueles que tem uma certa idade para a série, para acompanhar eles durante o ano e a gente acompanha todas as matérias e não só esse caso, mas a gente se sente responsável. (E3)

O E4 também relata sobre o acompanhamento individual dos alunos, ressalta a prática do apadrinhamento de alunos com dificuldades de aprendizagem, os plantões de dúvidas, os roteiros de estudo e o caderno de atividades como estratégias adotadas na instituição.

A primeira vez eu tenho visto, uma instituição que acompanha o aluno individualmente. É muito difícil encontrar uma instituição... eu nunca participei de uma instituição que preocupasse com o indivíduo como uma pessoa, não como uma massa, não como um todo e esses mecanismos são peneirados, são filtrados de uma maneira tão, assim, carinhosa, adotar um aluno, ter uma tutela com o aluno, ter um olhar, ter um acompanhamento com plantão de dúvidas, com questionários, com visto nos cadernos e a coordenação sempre presente, a diretora fazendo sempre acompanhamento e chamando o aluno pelo nome. Tudo isso tem feito uma coisa muito pessoal, muito peculiar. Estou gostando muito de participar, como tipo um quebra-cabeça, uma peça do quebra-cabeça que a gente se sente inserida dentro de um contexto e não apenas uma peça qualquer alienada, trabalhando, fazendo seu serviço

e não está fazendo parte de uma equipe, não está fazendo parte de um objetivo em comum, uma meta em comum que foi traçada e eu acredito que tudo direcione para isso. Os livros, os roteiros, o caderno de atividades, os plantões, tudo isso tem direcionado um acompanhamento individual desse aluno. (E4)

Nesse sentido identificamos uma aproximação nas falas dos E3 e E4 sobre a prática de apadrinhamento com o aluno em dificuldade, e que os entrevistados observam que esta estratégia geralmente auxilia no processo de aprendizagem, principalmente no estímulo e na autoestima dos alunos.

Já o E5 afirma que todas as estratégias institucionais como os plantões de dúvidas, recuperação contínua e grupos de estudo são intervenções da instituição para a melhoria de resultados.

Tem os plantões de dúvidas e justamente eu acho que isso existe hoje devido às avaliações que eles fizeram que talvez não tenha um resultado tão bom, que eles querem que os alunos chegam ao nível máximo possível (...) aquele aluno tem dificuldade de certa parte de cálculo. E essa dificuldade nós tentamos trabalhar também nos plantões de dúvidas, recuperação contínua, não é? Grupo de estudo. Essas coisas, não é? A gente faz de tudo para sanar essa dúvida (...). Estuda todo o procedimento, o que a gente vai fazer para melhorar para a próxima avaliação. (E5)

O E2 explica ainda uma das estratégias adotadas da FB de Itajubá conhecida por “nenhum aluno a menos”.

Então, nenhum aluno a menos, é assim, até um desafio para a gente porque a gente tem que sempre contar não com aquele aluno, nossa, aquele aluninho que está ali, nossa, ele tem muita dificuldade, ele não dá conta daquilo, a gente tem sempre ir atrás dele e fazer com que ele aprenda, nunca deixar ele para trás, sempre colocar ele ali junto com todo mundo, e acreditar mesmo que todo mundo vai dar conta, que não é porque ele tem dificuldade, porque a família é assim ou daquele jeito que ele já é um excluído, que não é. Com tudo que a Fundação nos oferece, com tudo que a gente tem condição de resgatar todo mundo, e aí a gente não pode... Por isso que a gente fala mesmo “Nenhum aluno a menos” porque é assim que a gente tem que pensar mesmo, todo mundo é capaz mesmo que tenha dificuldades, que um tenha mais condição que o outro, mas a gente não pode deixar escapar aquele aluninho que está ali desanimadinho, que está com problema em casa. A gente tem que ir atrás dele mesmo e fazer ele acreditar que ele realmente pode ser, que ele pode conseguir igual a todo mundo. (E2)

Verificamos neste eixo que as estratégias possibilitam o resgate do ensino para os alunos com dificuldades como forma de intervenção, tanto por iniciativas da instituição, como nas ações dos professores.

Uma vez identificada nas estratégias a importância da percepção dos professores em relação a aprendizagem dos alunos, foram agrupadas as menções dos entrevistados naquilo que se refere ao convívio com os alunos em sala de aula, a aprendizagem, a indisciplina e outros fatores determinantes na prática docente e que serão detalhados mais adiante.

Para o E2 há uma proximidade da aprendizagem dos alunos com questões pessoais/familiares. Este entrevistado afirma que a maior dificuldade do professor é o relacionamento com o cotidiano dos alunos.

Então, a dificuldade que a gente tem é muitas vezes no relacionamento com o aluno na verdade, no saber lidar com aquele aluno, saber chegar no aluno. Então, eu acho que... você sabendo conversar com o aluno e levar, essa dificuldade na verdade não é tanta dificuldade assim, tá? Então, na verdade para o magistério, assim, talvez a dificuldade maior hoje em dia seria nessa relação que é bem complicada, mas que a gente sabendo levar a gente consegue ganhar o aluno (...) Se a gente tem assim algum problema, com algum aluno, de repente ele está com algum problema em casa, não sei, muitas vezes reflete na sala de aula. Então, se a gente ali conversando com o aluno a gente ainda não consegue, a gente... Ou mesmo conversando com o aluno, a gente passa “Olha, aconteceu isso”, e a escola também apoia, conversa com o aluno, com a família. Então, eu acho que assim a escola aí nesse ponto é muito presente nesse sentido. (E2)

Já o E5 vê as dificuldades dos alunos a partir da idade em que se encontram e a complexidade no conteúdo que ministra; explica que há uma lacuna entre o 9º Ano/ EF e a 1ª Série/ EM.

(...) eu acredito que na primeira série eles têm mais dificuldade. O assunto é a base da biologia, a citologia, algumas partes da ecologia. Mas principalmente a citologia envolve muitos outros conhecimentos, então a citologia bioquímica e celular, por exemplo, envolve conhecimentos de Física e de Química, principalmente. Então eles têm muita dificuldade. A parte de divisão celular. Então tudo aquilo que eles não conseguem ver, que não é possível a gente muitas vezes materializar para eles verem, é mais difícil. E também essa transição do ensino fundamental para o ensino médio é muito complexa. Então eles vêm de um ano que eles não têm ciências, eles têm Física e Química, mas, assim, ciências propriamente ditas, Biologia, eles não têm. Então fica meio que distante, fica um buraco no meio. E mesmo porque a idade em que eles se encontram... então eles estudam pouco, muito menos do que eles deveriam estudar. Então eles têm muita dificuldade nessa transição e também por conta da matéria que, realmente, é difícil. É a base da Biologia do ensino médio, então a gente tem muito problema no primeiro ano. (E5)

Nota-se que o professor demonstra-se preocupado com sua disciplina, cujo desenvolvimento dos conteúdos são interrompidos no final do 8º Ano/EF e que só são retomados na 1ª Série/EM. Relata também que muitas das dificuldades estão relacionadas com fatores que envolvem a idade, principalmente na adolescência.

O mesmo entrevistado afirma que um dos desafios da sala de aula é ensinar para quem não quer aprender, mas que isso desilude o professor.

(...) ensinar para quem quer aprender é muito bom, muito gratificante. Mas ensinar para quem não quer aprender é muito difícil. E esse é um dos desafios dos professores hoje e muitas vezes isso desilude o professor. Isso gera problema, gera algumas amarguras, que a gente tenta resolver. Na maioria das vezes é contornado. (E5)

Para Abraham (1984), a tarefa do professor se torna complexa, pois lida com a subjetividade, com a individualidade, valores, famílias, crenças, com a faixa etária e ao mesmo tempo ele se torna o responsável por formar gerações futuras deixando na vida de cada aluno a

sua marca. Ainda nesta perspectiva Kupfer (1995) afirma que a aprendizagem se dá a partir das motivações, e os alunos precisam ser estimulados a sentirem a necessidade de aprender, mas muitas vezes a maneira em que se apresenta os conteúdos podem agir em sentido contrário, promovendo a falta de vontade de aprender que seria, para os alunos, o afastamento entre o conteúdo e a realidade de suas vidas.

Percebemos neste entrevistado E5 que o desinteresse e a indisciplina são problemas que geram amarguras no professor, e que merecem atenção. Também para Oliveira (2005) a indisciplina é um dos fatores determinantes que influenciam a sala de aula, e esta é uma realidade que está diretamente envolvida com a família, a mídia, com problemas de distúrbios de atenção, carência afetiva, com o pedagógico, com a formação de professores, com a proposta pedagógica, a imposição ou falta de regras, o sistema e a escola.

Para o entrevistado E1, o aluno é sazonal, e por isso o trabalho precisa ser diferenciado e conseqüentemente os resultados acabam oscilando.

“Eu, na minha concepção, porque aluno também tem muito, sazonal. Aluno...tem uma turma que tem uma facilidade tremenda. Tem outra turma que não tem uma facilidade assim, a gente muda as estratégias. Mas, mesmo assim, as oscilações que vão acontecer, na minha concepção, isso é normal”. (E1)

Já o E2 relata que muitas vezes os alunos encontram-se com dificuldades nos conteúdos básicos, por exemplo, as quatro operações matemáticas básicas, que este professor os denomina de “conteúdos de manutenção”.

(...) a dificuldade maior não é nem o conteúdo que está sendo ministrado ali na hora, o problema maior que a gente vai ter mesmo já são esses conteúdos que eu chamo de manutenção, que eu tenho que estar sempre revendo aquilo lá, novamente, para ele chegar lá na frente e dar conta do que foi dado. (E2)

Para E3 o aluno, na maioria das vezes, não consegue relacionar a sua disciplina com a matemática, mas na medida do possível busca mostrar essa relação com exemplos.

(...) os alunos têm muita dificuldade de interligar a Física com a Matemática. Às vezes uma letrinha que muda... um X com um S de espaço, no caso lá do movimento uniforme, ou às vezes o π , mas o fato de você mudar uma letra, já bagunça a cabeça: “Nossa, como será que faz?” Então a gente tem que relacionar as duas matérias. Física e Matemática para mostrar para eles que uma equação que você faz em Matemática é igual a uma equação que você faz em Física, só que às vezes a letra pode ser diferente. Como eu sou licenciado em Matemática, eu me preocupo muito com isso... então, sempre na sala de aula, quando eu vejo alguma coisa, eu tenho de relacionar. A mesma coisa quando a gente vai ensinar movimento uniforme. A gente sabe que movimento uniforme é uma função do primeiro grau. Então, sempre falo: “Poxa, gente, aqui é uma reta crescente, gente. É igualzinho na Matemática... E a gente vai explicando. Então, a gente tenta relacionar. É isso que eles têm uma certa dificuldade. (E3)

Diante das questões levantadas pelos professores, identificamos que foram expostas questões que envolvem a aprendizagem e a indisciplina, e como o professor e a instituição tentam resolver tais situações, o conteúdo de ciências (biologia) que é “interrompido” no

9ºAno/EF e é só retomado, na 1ªsérie/EM, a dificuldade de relacionar a matemática com outras disciplinas, a relação do professor com os alunos “que não querem aprender” e o aluno sazonal – aquele que oscila tanto nos resultados das avaliações quanto no interesse pelas aulas.

No último eixo definido por Avaliações Externas, foram agrupados os relatos dos professores sobre este sistema avaliativo e o seu papel.

O E1 afirma que as AE são bem estruturadas e não tem interferência do professor da disciplina, pois não aplicado por ele, visto que são políticas institucionais.

A logística é da seguinte maneira, as avaliações vêm externamente, uma pessoa indicada, o aplicador da matriz vem e traz todo o pacote para a escola. A gente coloca os alunos na sala de aula, não é o professor da disciplina que vigia, que no caso olha a prova que está sendo aplicada. No caso, o professor de História, não pode ser ele, Matemática, não pode ser ele. E todas as provas são lacradas, como se fosse uma aplicação de uma prova de um concurso ou de um vestibular. Então, literalmente é bem estruturado a aplicação, para não ter nenhuma influência. (E1)

O E2 explica como são disponibilizados os resultados da Avaliação de Aprendizagem e da AI aos professores:

Então, como nós temos 02 tipos de avaliações externas, uma delas é essa que compõe a nota do bimestre, aí na própria escola que é corrigida a prova e já é disponibilizado para a gente no portal, o setor de orientação também já acompanha tudo, já é disponibilizada lá a nota para a gente, o resultado do aluno. E depois vem também para a gente já as notas todas lá, com os conteúdos deles que eles foram... cada questão que conteúdo que era, e quantos alunos acertaram a questão. Então nós temos essa análise também que é feita depois para a gente. E a outra prova que é a institucional, esse resultado já é feito pela própria diretora mesmo, nas reuniões que passam para a gente o resultado, essa já é uma análise maior com todas as escolas. (E2)

O mesmo entrevistado sente curiosidade no que se refere aos resultados das AE, já que não tem acesso a elas.

Ah, será que está a mesma prova ou parecida”, o que a gente consegue é que a gente fica curioso e pergunta para os alunos “Gente, e aí?”, a gente pergunta para os alunos “Caiu? Como é que foi a prova, foi fácil? ”, “Ah, foi fácil”, “Caiu o quê, muita coisa que a gente já tinha visto? ”. Então, o que a gente tem do aluno é isso, então normalmente eles falam “professora, caiu aquilo lá que a senhora deu aquele dia, caiu sim, aquela outra matéria”, normalmente quando a gente conversa com os alunos e a gente fica muito curioso quanto a isso, é o que eles contam, então normalmente às vezes “Ah professora, foi igualzinha aquela questão, só mudou alguma coisinha”, então os que eles lembram na hora, mesmo porque eles não conseguem lembrar, que são... É assim, é uma prova de 20 questões, eles não vão lembrar todas, mas uma coisa ou outra sim, normalmente a gente fica feliz porque parece que está certo. (E2)

O E3 relata que no relatório entregue aos professores com os resultados, estão descritos: o conteúdo avaliado, o nível das questões e a porcentagem de acertos. Destaca que as AE são sigilosas, que não há vazamento de informações e que há um controle rígido pela direção. Este entrevistado afirma que se o professor tivesse acesso às questões, ele teria possibilidade de dar um suporte maior ao aluno.

(...) vamos dizer, no caso, o movimento uniforme representado em gráfico. Esse é o detalhe ... E hoje em dia aparece o nível da questão. Fácil, difícil e médio. Vão dando mais pistas para o professor identificar como que é realmente a questão. Mas daí eu verifico. Estava verificando, eu estava estudando isso no planejamento ontem. Olha, estava assim: “Transformações de energia”. Só o tema. Difícil, 89%. Depois: “Transformações de energia”. Fácil, 75% (...) esse fácil e difícil é muito relativo. Tem gente que tem uma dificuldade maior em ler gráfico, tem gente que tem uma dificuldade maior em ver tiras. Essas coisas... eu acho o seguinte. Eu não sei. A questão do banco de questões, enfim, mas você vendo a questão, você tem a possibilidade de dar um suporte maior para o aluno no que realmente é a dificuldade gerada na sala (...) por exemplo, eu sei que no caso, esse aluno, está com dificuldade aqui de achar a função horária do espaço relacionado ao gráfico lá. Espaço pelo tempo. Então, eu vi que ali está uma porcentagem grande de erro. Enfim, então vou trabalhar em cima disso (E3)

Entendemos que embora o professor declare que tenha todo o suporte da instituição, este tem a necessidade de ver as questões para identificar os conteúdos e abordagens que necessitam de maior enfoque.

Já E5 considera que avaliar por meio deste modelo seria melhor se houvesse envolvimento dos professores na construção dos testes.

Muitas vezes a gente não sabe como essa avaliação foi elaborada, qual é a visão da pessoa que está elaborando essas questões, como ele entende um assunto e como eu entendo. (E5)

Este envolvimento é essencial, mas para E4, as AE retratam uma segurança a mais para o aluno por não ser correspondente apenas às expectativas do professor.

Então, assim, é uma segurança que dá para o aluno, que ele não está sendo avaliado apenas pela cabeça de uma pessoa porque eu posso pensar que isso é mais importante, mas quando eu trago uma “expectativa” eu estou colocando que esse indivíduo está sendo avaliado também por outras cabeças. (E4)

Inferimos que a partir dos relatos que as AE podem enriquecer o processo de aprendizagem do aluno e a prática docente, que com bases nas propostas curriculares e no que se espera a ser ensinado em cada momento da escolarização, é avaliado através de uma matriz de referência e constituídos por habilidades e competências.

Nesta perspectiva as AE devem ter por objetivo o diagnóstico do processo de ensino e aprendizagem, no sentido de iluminar os caminhos a quem dela participa, conduzindo-os para novas direções antes não percebidas. Neste sentido as AE não podem se tornar um mecanismo de controle sobre a prática docente, ou simplesmente, fazer do professor um preparador de exames. Mas ser uma ferramenta de reflexão, de ensinar os alunos e professores a se avaliar e a descobrir o que precisa ser melhorado, é um meio de estimular a participação, de orientar as atividades da escola, dos professores, dos alunos e das famílias, e descobrir novos sentidos para a ação.

Quanto ao E2, explicou como que são organizadas as notas na FB e como são divididos os pesos entre a suas avaliações e as AE.

Cada bimestre vale 10 pontos, então até o final do ano já fez 04 provas, 04 notas, um em cada bimestre, 40 pontos. Desses 40 pontos eles têm que ter 24 pontos, tem que ter média 06 no mínimo em cada bimestre. E para compor a nota de cada bimestre, e aí é, por exemplo, aí depende do bimestre, nesse bimestre, por exemplo, já tem essa avaliação externa eles vão ter 02 provas individuais com peso, uma de peso 07 e a externa de peso 03, mais nada, tudo individual, aliás todas as avaliações são individuais aqui (E2).

Assim, percebemos na organização das notas que o peso maior está na avaliação do professor, mas que, nas falas dos professores, as AE têm certa autoridade no que diz respeito a resultados, nos planejamentos coletivos e estratégias institucionais.

Em relação aos conteúdos do EM, o E5 entende que precisam ser ajustados/enxugados em cima do que é cobrado nas AE e associa o EM/ EB como preparação para o ENEM.

A maneira que a matéria é dada em sala de aula tem que ser compatível com aquilo que é cobrado. Não adianta eu ficar ensinando, ou passando para o aluno uma quantidade enorme de matéria, sendo que aquilo não vai ser cobrado (...) eu acho que poderia enxugar um pouco o quadro de conteúdo, o currículo que hoje é dado ao aluno de Ensino Médio (...) muitas vezes o ensino médio, para mim, na minha visão, ele tem um objetivo, que é preparar o aluno para fazer o Enem. Se o aluno tem um outro objetivo, ele está no lugar errado. Se ele quer seguir carreira trabalhando em outra coisa, ele tem que procurar um curso técnico. O ensino médio, no formato de hoje, é para preparar para o Enem, para os processos seletivos, para concurso público. Então eu acredito que a finalidade das provas externas também tem que seguir a linha desses processos seletivos. E muitas vezes não são. (E5)

Assim, entendemos que, em sua concepção, o E5 acredita que o EM são para os alunos que pretendem continuar sua jornada no Ensino Superior e para aqueles que pensam na profissionalização técnica não necessitariam passar pelo EM regular. Tal posicionamento é dissonante da LDB 9394/96, que em seu artigo 35º nos artigos I, II e III, determina:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

A partir das entrevistas concluímos que todos os entrevistados afirmaram não ter acesso às questões das AE, apenas os comentários dos alunos na sala de aula, os feedbacks da direção e os relatórios, onde explicaram que a aplicação é feita por um dos professores da unidade, de uma área do conhecimento distinta e conduzido por um profissional da FB matriz. Afirmaram

que estas avaliações são sigilosas e que não há vazamento de informações, mas que, conforme mencionado por um dos entrevistados, seria melhor que houvesse envolvimento dos professores na construção dos testes e um segundo relato reconhecendo as AE como uma segurança a mais para o aluno.

À guisa de conclusão a partir das informações coletadas e agrupadas nos eixos apresentados, foram evidenciados a importância dos planejamentos coletivos como momento de estudo, organização da prática docente, de devolutivas por parte da direção e orientação, principalmente no que tange os resultados dos alunos e as intervenções dos professores.

Em relação aos indicativos de desempenho foi apreendido a partir das falas dos entrevistados que tais indicativos provocam em alguns sentimentos de satisfação e outros de apreensão e medo; enfatizaram ainda que as AE são necessárias para a melhoria das condições de ensino e aprendizagem, mas suas questões não são divulgadas aos professores.

Quanto a concepção dos professores em relação à avaliação verificamos que estas são vistas, ora como parte do processo de ensino e aprendizagem, ora como elemento verificador, uma vez que estas impactam diretamente na prática docente; também constatamos que as estratégias adotadas pelos professores frente aos alunos com dificuldades são em sua maioria institucionais que foram desenvolvidas ao longo do tempo pela FB como recursos para intervenções.

Em relação aos alunos, sintetizamos que existem vários fatores que influenciam a relação professor – aluno, tais como indisciplina na sala de aula, oscilações tanto nos resultados quanto no interesse, aplicabilidade dos conteúdos e questões pessoais/familiares.

E conforme as declarações, embora as AE apresentem-se bem estruturadas e de acordo com a proposta da instituição, os professores ainda identificam a falta de acesso a ela como um empecilho para possibilidade de dar maior suporte aos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho considerou que as AE representam um olhar diferenciado do cotidiano das salas de aula, uma avaliação que é produzida externamente para um amplo contingente de participantes e resulta em um conjunto de informações, num processo avaliativo que tem por objetivo diagnosticar o desempenho dos alunos por níveis de proficiência, fornecer dados aos professores para tomada de decisões e assegurar aquilo que se espera ser ensinado em cada momento da escolarização/ciclo. Surgiram, então, questões com relação as AE, a rotina escolar e como os professores veem essa realidade.

Conseqüentemente, analisar a percepção dos professores de Ciências da Natureza e Matemática do EM da Fundação Bradesco de Itajubá (FB) sobre a relação entre as avaliações externas e sua prática docente, foi o foco presente neste trabalho, posto que a finalidade da avaliação é fornecer ao aluno e ao professor evidências de como estão sendo construídas a aprendizagem, o que precisa ser feito para melhorá-la, quais são as lacunas e como diagnosticá-las, para que o aluno construa o conhecimento holisticamente. Perante os relatos dos entrevistados, percebemos que as AE dão todo o suporte para diagnosticar as dificuldades dos alunos, embora exista, como um dos entrevistados informou, o aluno sazonal o qual o professor em seu cotidiano percebe e procura fazer as intervenções necessárias, utilizando os plantões de dúvidas e roteiros de estudos como intervenções.

Com base nas informações obtidas na coleta de dados, destacamos também que o planejamento coletivo é uma riqueza trazida pelos diálogos e trocas de experiências, em que o professor pode contextualizar para sua disciplina a experiência do outro. Durante esses planejamentos coletivos, também a direção expõe os relatórios das avaliações para que sejam estudados, dando uma especial atenção aos resultados para intervenções institucionais como foram mencionados pelos entrevistados e fazer com que os docentes se debrucem nesses assuntos para (re) planejar e intervir.

Percebemos que o planejamento coletivo na FB é outro ponto positivo de ser pesquisado, pois reúne todos os professores no mesmo horário e mais momentos: um horário específico de planejamento com os professores divididos por área do conhecimento, outro

horário de planejamento com a orientação pedagógica e mais um horário específico de planejamento individual.

Além dos planejamentos coletivos, destacamos também o acompanhamento da orientação nas práticas docentes, nos trabalhos desenvolvidos em sala de aula e as devolutivas que são dadas aos professores, pois a orientação pedagógica observa as aulas e depois dão *feedback* aos docentes, destacando os pontos positivos e aqueles que necessitam de intervenção, seria esse também um potencial trabalho de pesquisa.

Quanto aos indicativos de desempenho, esses podem motivar os professores a buscarem estratégias e a criarem expectativas sobre a promoção dos alunos. Foi observado que a preocupação com os indicativos de desempenho faz o docente se sentir apreensivo com os resultados das AE, já que há uma necessidade em alcançar melhores resultados, por outro lado provoca sentimentos de satisfação quando esses são favoráveis. Em face disso, vale destacar que os resultados das AE não podem gerar medo nos professores e que os objetivos das avaliações são de nortear caminhos.

Quanto às estratégias ficou evidente na fala de todos os entrevistados o uso métodos institucionais como os plantões de dúvidas, a avaliação contínua com roteiros de estudos, os cursos e oficinas FIC, que a FB compreende como procedimentos para ajudar o aluno com dificuldade, pois os relatórios das AE e o quadro de conteúdo servem para identificar o que precisa ser retomado pelo professor e pelo aluno. Diante do apresentado, os professores expuseram algumas medidas: que são tornar as aulas mais atrativas para que os alunos não se dispersem, considerando sua faixa etária; organizar grupos de estudos; praticar o apadrinhamento com os alunos com dificuldades de aprendizagem; adotar a prática do “nenhum aluno a menos”, a qual consiste em acompanhá-lo, nunca o deixar para trás; recuperar o aluno continuamente.

Já com relação à aprendizagem dos alunos, verificamos que há uma proximidade da aprendizagem deles com questões pessoais/familiares e que essa é uma das dificuldades do professor em sala, quanto ao saber lidar com o cotidiano deles, que muitas vezes, de forma agressiva camuflam carências afetivas, insegurança, medo, abandono, permeando fortes indícios de problemas externos a escola e que acabam refletindo na sala de aula e nas práticas docentes, e que seria também um potencial trabalho de pesquisa.

Sintetizado nas falas dos entrevistados, consideramos que, o diálogo e as intervenções constantes dos professores, o apoio da orientação no contato com os alunos e as famílias, e o suporte de outros profissionais (psicólogos, neuropediatras, psicopedagogos, oftalmologistas, fonoaudiólogos, entre outros) ajudam a minimizar as adversidades que os professores encontram na sala de aula.

Além disso, há as dificuldades dos alunos a partir da idade em que se encontram, com o nível de concentração e a complexidade do conteúdo, visto os aspectos e as características da transição do EF para o EM. Outro ponto bem esclarecido por um dos entrevistados é o aluno sazonal, aquele que oscila tanto nos resultados das avaliações quanto no interesse pelas aulas, e por isso o trabalho precisa ser diferenciado e consequentemente os resultados acabam oscilando, mesmo que os conteúdos, chamados Conteúdos de Manutenção, sejam revistos sempre para reativar os conhecimentos já adquiridos. Porém, mesmo com essa manutenção, ficou evidente, de acordo com um entrevistado, que os alunos têm dificuldades de relacionar as suas disciplinas com a matemática, que o desinteresse e a indisciplina são problemas que geram amarguras nos professores, mas reconhecem que a motivação e a curiosidade despertam o interesse dos alunos e são os melhores caminhos para ensinar a quem “não quer aprender”.

Contudo, ficou evidente a importância de se conhecer as concepções dos professores sobre avaliação, uma vez que elas refletem suas práticas, dentro de uma proposta como foi apresentada: ora a avaliação foi vista pela maioria dos entrevistados como parte do processo de ensino e aprendizagem, ora pelos demais professores como elemento verificador. Em relação às AE, percebeu-se que essas são bem estruturadas e não têm interferência do professor da disciplina, pois não são aplicadas por ele, visto que são políticas institucionais, e isso gera curiosidade em alguns professores no que se refere aos aproveitamentos das AE.

Enfatiza-se que as AE são sigilosas, que não há vazamento de informações e que há um controle minucioso da direção. Devido a isso, um dos entrevistados afirmou que se o professor tivesse acesso às questões, ele teria possibilidade de dar um suporte maior ao aluno, assim como seria melhor se houvesse envolvimento dos professores na construção dos testes, mas entende que é um procedimento institucional. Em contrapartida, cabe destacar, que há um contato direto com os coordenadores da FB Matriz de cada componente curricular que dão suporte constantemente no que se refere a conteúdos, práticas e aplicações.

Seguindo os resultados do trabalho, entende-se que as AE dão todo o suporte estatístico, uma visão do conjunto, promovem estratégias institucionais para tentar mudar a realidade, elas retratam uma segurança a mais para o aluno por não ser correspondente apenas às expectativas do professor, evitando a acomodação. Porém, afirma um dos entrevistados que sofre quando os alunos não se dedicam, pois enxerga as AE como espelho do seu trabalho; admite ainda ficar inquieto com os resultados quando estes não são satisfatórios.

Neste sentido as avaliações mais importantes são as que orientam o ensino, integradas ao processo de aprendizagem, com função de nortear e construir sentidos, repensar estratégias, objetivando o processo de construção do conhecimento, buscando alternativas para a melhoria, compreendendo a cultura institucional e propondo mudanças a procura de emancipação, ou seja, é a visão do todo auxiliando na compreensão da instituição em sua realidade mais concreta.

Compreende-se, então, o processo crítico e dialógico que a avaliação proporciona em relação a seus atores, respeitando a pluralidade de vozes, cumprindo sua função diagnóstica, identificando dificuldades e favorecendo o processo permanente de reflexão que resulta em melhorias a instituição. Assim como trazer para as AE outras formas de conhecimento, temas de variadas áreas, como política, economia, tecnologia, cultura, saúde, qualidade de vida, meio ambiente, educação, esporte, profissões, entre outros. Favorecendo, dessa forma, a interação com o meio, com a cidadania, com o setor produtivo e com o mercado de trabalho. Oportunizando o aluno a cultura e trazendo para as AE conteúdos diversificados sem a pretensão de atribuir notas.

Por essa razão é de fundamental importância compreender que o processo de avaliação não pode ficar reduzido a parâmetros quantitativos, mas levar em consideração outros indicadores que ampliam o olhar da instituição, como: a sua identidade/cultura, os seus atores, sua história, sua diversidade, sua contribuição e seu compromisso com a sociedade.

Destarte, “a avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica.” (CALDEIRA, 2000, p. 122)

REFERÊNCIAS

- ABRAHAM, A., (1984) L'Enseignant est une personne, Paris, Les Édition ESF.
- AGÊNCIA BRASIL. Mais de 4 milhões fazem Enem. Brasília, 2014. Disponível em <<http://unb.br/noticias/unbagencia/unbagencia.php?id=7283>> acesso em 22 de março de 2015.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. In: BRUNO, Eliane B. Gorgueira. ALMEIDA, Laurinda R. de. CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (orgs). O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo: Loyola, 2006.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da educação. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1989.
- ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL 2013. Disponível em <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/perfil_print/itajuba_mg> acesso em 11 de junho de 2014.
- AZEVEDO, Fernando de. A cultura brasileira. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos/INL, 1976. Parte 3: A transmissão da cultura.
- BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. A qualidade no ensino na escola pública. Brasília: Liber, 2005.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. - Características da investigação qualitativa. In: Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Porto Editora, 1994. p.47-51.
- BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. Cadernos de Pesquisa, v.36, n.128, p.377-401, maio/ago. 2006.
- BUBER, M. Eu e Tu. São Paulo: Centauro Editora, 2003.
- CALDEIRA, A. M. S. A formação de professores de educação física: quais saberes e quais habilidades? Revista Brasileira de Ciências do Esporte, São Paulo: v. 22, n. 3, p.87-103, maio de 2001. Disponível em:

<<http://rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/578/383>>. Acesso em 26 agosto 2016.

CALDEIRA, Anna M. Salgueiro. Ressignificando a avaliação escolar. In: CALDEIRA, Anna M. Salgueiro. Comissão Permanente de Avaliação Institucional: UFMG-PAIUB. Belo Horizonte: PROGRAD/UFMG, 2000. p. 122-129 (Cadernos de Avaliação, 3).

CAPELLETTI, Isabel. Um Relato de Experiência em Avaliação Enquanto Processo. In: CAPELLETTI, Isabel (Org.). Avaliação Educacional: Fundamentos e Práticas. 2ª edição. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola Ltda, 2001.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A escola e a República e outros ensaios. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

CELESTINO, M.R. A formação de professores e a sociedade moderna – Revista Dialogia, São Paulo, v.5, 2006, p.73-80. Disponível: < <http://www.4uninove.br/ojs/index.php/dialogia/article/view/889/76> > acesso em 21 de janeiro de 2015.

CORRÊA, G. C. O que é a escola? In: PEY, Maria Oly et al. Esboço para uma história da escola no Brasil – algumas reflexões libertárias. Rio de Janeiro: Achimé Editora, 2000.

CUNHA, Maria Isabel. O bom professor e sua prática. 16ª edição. Campinas: Papirus, 2004.

DEMO, P. Universidade, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstrutivos. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

DEMO, Pedro. Educação e qualidade. Campinas: Papirus, 1994. DIPAOLO, Andy. Escola virtual, aprendizagem real. Revista Você S.A, v.3, n.24, p.116- 119, jun./2000.

ENGUIITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In. GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. org. Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas. 1995.

FONTANIVE; N. Santos; KLEIN, Ruben. Uma visão sobre o Sistema de Avaliação Básica do Brasil - SAEB. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. vol. 8, n.29, p.409-439, abr./jun. 2000.

FRAIMAN, Leo. O Jovem: Como Orientá-lo para construir seu Projeto de Vida; metodologia OPEE/ Leo Fraiman. 1. ed. São Paulo: Editora Esfera, 2009. (Coleção metodologia OPEE, orientação profissional, empregabilidade e empreendedorismo).

FRANCO, M. L. P. B. A Prática da avaliação de cursos. Estudos em Avaliação Educacional, n.21, p.147-166, jan./jun. 2000.

FRANCO, Maria L. P. Barbosa. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. (In) SOUSA, Clarilza Prado de. (Org.). Avaliação do Rendimento Escolar. 2ª Ed. Papiruns. Campinas, SP, 1993.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. 30ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREITAS, D. N. T. A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa in: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. Anais... Caxambu, MG: ANPED, 2005.

FUNDAÇÃO BRADESCO - Dados do Boletim da FB. Disponível em <<http://www.fb.org.br/Content/Download/RA2012.pdf>> acesso em 02 de junho de 2014.

FUNDAÇÃO BRADESCO - Escola Virtual. Disponível em <<http://www.ev.org.br/Paginas/Home.aspx>> acesso em 02 de junho de 2014.

FUNDAÇÃO BRADESCO - Expectativas de Aprendizagem/ Fundação Bradesco; Departamento de Educação Básica; Setor de Ensino Fundamental e Médio. São Paulo: Fundação Bradesco, 2011.

FUNDAÇÃO BRADESCO - O desempenho dos alunos da Fundação Bradesco: uma comparação com os resultados do Saeb. Disponível em <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1462/1462.pdf>> acesso em 02 de junho de 2014.

FUNDAÇÃO BRADESCO - Previsão de 2014 da Fundação Bradesco de Itajubá. Disponível em <<http://corporativo.fb.org.br/C13/Itajubá%20MG/default.aspx>> acesso em 02 de junho de 2014.

FUNDAÇÃO BRADESCO - Proposta Pedagógica Ensino Fundamental e Ensino Médio/ Fundação Bradesco; Departamento de Educação Básica; Setor de Ensino Fundamental e Médio. São Paulo: Fundação Bradesco, 2014.

FUNDAÇÃO BRADESCO - RELATÓRIO DE ATIVIDADES. Osasco: - Departamento de relações institucionais, 2014. Disponível em <http://www.fb.org.br/Content/Download/44b0dca3-2bc7-4647-b918-c07efdf489e1.pdf> acesso em 30 de abril de 2015.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. A Avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados, 2010. Disponível em <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2010/avaliacoes-externas-643707.shtml>> acesso 28 de fevereiro de 2015.

GADOTTI M.- Artigo *Qualidade Na Educação: Uma Nova Abordagem*, apresentado no COEB 2013 - Congresso de Educação Básica: Qualidade na aprendizagem, da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Disponível em <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf>acesso em 23 de março de 2015.

GOLDBERG, M. A. A. Avaliação e planejamento educacional: problemas conceituais e metodológicos. Cadernos de Pesquisa, n.7, p.61-72, jun. 1973.

GOLDBERG, M. A. A.; SOUSA, C. P. (orgs.). Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios. São Paulo: EPU, 1982.

Haidar, Maria de Lourdes Mariotto; TANURI, Leonor Maria. A educação básica no Brasil: dos primórdios até a primeira Lei de Diretrizes e Bases. In: MENESES, João Gualberto de Carvalho (Org.). Estrutura e funcionamento da educação básica: leituras. São Paulo: Pioneira, 1998. P. 59-101.

HAYDT, Regina Cazaux. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Ática, 1988.

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

HOFMANN, Jussara. Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2009.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=313240&idtema=16&search=minas-gerais|itajuba|sintese-das-informacoes>> acesso em 02 de junho de 2014.

INEP – Características do SAEB Disponível em <http://portal.inep.gov.br/caracteristicas-saeb?p_p_id=3&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&_3_struts_action=%2fsearch%2fsearch&_3_groupId=0&_3_keywords=pisa>acesso em 11 de junho de 2014.

INEP - Nota explicativa: prova Brasil. 2013. Disponível em <http://download.inep.gov.br/mailling/2014/nota_explicativa_prova_brasil_2013.pdf> acesso em 22 de março de 2015.

INEP - O que é o PISA. 2011. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>> acesso em 22 de março de 2015.

INEP – O que é o SAEB. 2011. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/saeb>> acesso em 22 de março de 2015.

INEP - PDE/PROVA BRASIL: Plano de Desenvolvimento da Educação. 2009.

INEP – PISA. Disponível em<<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>acesso em 10 de junho de 2014.

INEP - PROVA BRASIL. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=210&Itemid=324>acesso em 10 de junho de 2014.

INEP – PROVINHA BRASIL. 2011. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/provinha-brasil>> acesso em 22 de março de 2015.

INEP. Características do Saeb, 2014. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/caracteristicas-saeb>> acesso em 02 de junho de 2014.

INEP. ENEM por escola, 2015. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/enem-por-escola>> Acesso em 23 de setembro de 2015.

INEP. Participação dos pais ajuda no desempenho escolar da criança. Disponível em: <<http://www2.inep.gov.br/imprensa/noticias/saeb/news0413.html>>. Acesso em 14 outubro de 2010.

KLEIN, Rubens et al, O desempenho dos alunos da Fundação Bradesco: uma comparação com os resultados do SAEB, artigo publicado em <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1462/1462.pdf>> (Fundação Carlos Chagas), v. 19, n. 41, set./dez.2008, acesso em 02 de junho de 2014.

KLEIN. Rubens: FONTANINE. Nilma Santos. Avaliação em larga escala: uma proposta inovadora. Revistas do Sistema Inep, v. 15, n. 66, abril/jun. 1995.

LABORATÓRIO NACIONAL DE ASTROFÍSICA. Disponível em <<http://www.lna.br/lna/lna.html>> acesso em 10 de junho de 2014.

LE BOTERF, G. - De la compétence à la navigation professionnelle - 2. ed. - Paris: Les Éditions d'Organisation, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. Cortez Editora: São Paulo, Coleção Magistério 2º Grau Série Formando Professor, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2003.

LUCKESI, C. Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

LUCKESI, C. Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições, 14 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, C. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, n.61, 1984.

LUCKESI, C. Entrevista à revista nova escola sobre avaliação da aprendizagem, 2001. Disponível em <http://www.luckesi.com.br/textos/art_avaliacao/art_avaliacao_revista_nova_escola2001.pdf> acesso em 22 de março de 2015.

LUCKESI, C.O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem, 2000. Disponível em <<https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>> acesso em 02 junho de 2014.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, C. Avaliação Externa e Gestão Escolar: Reflexões sobre usos dos resultados. In Revista @ambienteeducação. 5(1): 70-82, jan/jun/2012.

MAC DONALD, B. Uma classificação política dos estudos avaliativos. GOLDBERG, M. A.; SOUSA, C. P (orgs). Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios. São Paulo: EPU, 1982.

MEC. Ensaio pedagógicos: construindo escolas inclusivas, 2005. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=192:seesp-esducacaoespecial&id=12643:ensaios-pedagogicos-construindo-escolas-inclusivas&option=com_content&view=article> acesso em 01 de março de 2015.

MENDES DA SILVA, T.G. As questões gramaticais e o Enem: Abordagem e elaboração, 2013. Disponível em http://bdm.unb.br/bitstream/10483/8719/1/2013_TalitaGleycilaneMendesdaSilva.pdf acesso em 05 de abril de 2015.

MENEGOLLA, Maximiliano. SANT'ANNA, Ilza Martins. Por que planejar? Como planejar? 10ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

METODOLOGIA OPEE. Disponível em <<http://www.opee.com.br/pdf/metodologia.pdf>> acesso em 02 de junho de 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio. Brasília: MEC, 2002.

MOREIRA, Marco Antônio. Teorias de aprendizagem. – 2. ed. ampl. - São Paulo: EPU, 2011.

MORETTO, Vasco Pedro. Avaliar com eficácia e eficiência. Vasco Pedro Moretto. Prova – um momento privilegiado de estudo – não um acerto de contas 3. Ed. Rio de Janeiro: DP&A; 2003.

MORETTO, Vasco Pedro. *Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas*. 8. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MUÑOZ PALAFOX, G. H. *Intervenção político-pedagógica: a necessidade do planejamento de currículo e da formação continuada para a transformação da prática educativa*. Tese de Doutorado - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho. *A cultura ocultada ou a influência alemã na cultura brasileira durante a segunda metade do século XIX*. Londrina: Ed. UEL, 1999.

NÓVOA, Antônio. (org.). *Os professores e sua formação*. Portugal, Dom Quixote:1995.

OLABUENAGA, J.I. R.; ISPIZUA, M.A. *La descodificación de la vida cotidiana: metodos de investigacion cualitativa*. Bilbao, Universidad de deusto, 1989.

OLIVEIRA, Dalila de Andrade. *Gestão Democrática da Educação: Desafios Contemporâneos*. 7ª edição. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2007.

OLIVEIRA, E. de; ENS, R. T.; ANDRADE, D. B. S. F. *Análise de Conteúdo e Pesquisa na OLIVEIRA, M. Izete de. Indisciplina Escolar: Determinantes conseqüências e ações*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

OLIVEIRA. João Batista Alves. *Desigualdades e políticas compensatórias*. In: SCHWARTZMAN, Simon; BROCK, Colin. (orgs). *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

PAIVA, Vanilda. *Paulo Freire e o Nacionalismo-Desenvolvimentista*. Rio de janeiro: Civilização brasileira. 1986.

PAPERT, Seymour. *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PARLETT, M.; HAMILTON, D. *Avaliação Iluminativa: uma nova abordagem no estudo de programas inovadores*. In: GOLDENBERG, M. A. A.; SOUZA, C. P. (Orgs.). *Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias e desafios*. São Paulo: Editora EPU, 1982.

PENIN, Sônia; MARTÍNEZ, Miguel. **Profissão docente**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2009.

PETITAT, André. Produção da escola/produção da sociedade: análises sócio - história de alguns momentos decisivos da evolução escolar no Ocidente. Trad. Eunice Gruman. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1994.

PIAGET, J. A evolução social e a pedagogia nova. In: PARRAT, S.; TRYPHON, A.(Orgs.). Sobre a Pedagogia: Textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. SARTÓRIO, L. A. V. Apontamentos críticos às bases teóricas de Jean Piaget e a sua concepção de educação. Revista eletrônica Arma da Crítica, n.2, p. 205-226, Dez 2010. Disponível em: <http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/artigo_12_especial.pdf> Acesso em 11 de junho de 2014.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITAJUBÁ. Disponível em <<http://www.itajuba.mg.gov.br/historia.php>> acesso em 11 de junho de 2014.

REIS, J. F. et al. (2006) Docência e exaustão emocional. Educ. Soc. [online], vol.27, n.94, pp. 229-253.

RIBEIRO, B. B. Dourado. A função social da avaliação escolar e as políticas de avaliação da educação básica no Brasil nos anos 90: Breves considerações. Inter-ação (Goiânia), Goiânia, v. 27, p. 127-142, 2002.

RIOS, Terezinha Azeredo. Compreender e Ensinar: por uma docência da melhor qualidade. 2 ed. – São Paulo:Cortez, 2001.

SAUL, Ana Maria. Avaliação Emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 2001.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Disponível em <<http://www.educacao.mg.gov.br/parceiro/busca-de-escolas>> acesso em 10 de junho de 2014.

SELLTIZ; et al. Métodos de pesquisa nas relações sociais. São Paulo: Herder/ Ed. USP, 1967.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of new reform. Harward Educational, 1987.

SILVA, M. J. A. O sistema mineiro de avaliação da educação pública: impactos na escola fundamental de Uberlândia. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 5, 2007. Disponível em: < <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio> > Acesso em 02 de Agosto de 2014.

SOBRINHO, José Dias. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. Avaliação: Revista da avaliação da educação Superior, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 1, p.193-207, mar., 2008.

SORDI, Mara Regina L. de. Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não? In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (orgs.). Temas e textos em metodologia do Ensino Superior. Campinas, SP: Papirus, 2001.

SOUSA, Clarilza Prado. Descrição de uma trajetória na/da avaliação educacional. Ideias, São Paulo, n. 30, 1998.

SOUSA, S.M.Z.L., PIMENTA, C., MACHADO, C. (2011). Avaliação e gestão municipal de educação. Trabalho apresentado na 5ª. Reunião anual da Abave. 30 de agosto a 2 de setembro 2011. Fortaleza.

SOUZA, Nádia A et al. O erro e a avaliação da aprendizagem: as concepções de professores e alunos, 2014. Disponível em <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/coloquiointernacional/article/viewFile/1282/644_p.1> acesso em 22 de março de 2015.

STAKE, Robert. Novos métodos para a avaliação de programas educacionais. In: GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo; SOUSA, Clarilza Prado. Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios. São Paulo: EPU, 1982.

SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ITAJUBÁ. Disponível em <<http://sreitajuba.educacao.mg.gov.br/images/stories/documentos/DIRE/arquivoscola/relacao-das-escolas-estaduais-da-sre-itajuba.pdf>> acesso em 11 de junho de 2014.

TARDIF, J. – Saberes Docentes e Formação Profissional - Petrópolis, RJ. Vozes, 2002.

TOKARNIA, Mariana. Repórter da Agência Brasil, MEC investirá R\$ 1 bilhão na capacitação de professores do ensino médio. Artigo publicado em 25/11/2013

<<http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2013-11-25/mec-investira-r-1-bilhao-na-capacitacao-de-professores-do-ensino-medio>> acesso em 08 de outubro de 2014.

VIANNA, H. M. Avaliação educacional: problemas gerais e formação do avaliador. Educação e Seleção, n.5, p.9-14, jul. 1982.

WALLON, Henri. Psicologia e educação da criança. Lisboa: Veiga, 1979.

XAVIER, M. E. S. P. Poder político e educação de elite. São Paulo: Cortez, 1980.

APÊNDICE 1

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO.

Boa tarde Professor(a),

Quero agradecer por ter aceitado o meu convite para responder esta entrevista cujo objetivo é investigar os impactos das avaliações externas na prática docente dos professores de Matemática e Ciências da Natureza do Ensino Médio na Fundação Bradesco. Identificando as funções das avaliações externas no contexto educacional.

Gostaria de saber se ficou claro para você que esta entrevista será gravada para facilitar o levantamento das informações aqui relatadas e que serão utilizadas em minha dissertação.

A partir de agora o seu nome será preservado e na dissertação aparecerá apenas como entrevistado A, B ou C. Esta entrevista está dividida em 4 partes. Vamos começar com a 1ª parte que retrata a sua experiência como professor.

TEMA 1 – Experiência como professor	
<u>Q1.1</u> – Em que curso você se graduou?	<p style="text-align: center;">Objetivos</p> <p style="text-align: center; color: red;">Conhecer as experiências formativas e profissionais dos professores</p>
<u>Q1.2</u> – Onde você obteve o título de graduação? Instituição /Cidade	
<u>Q1.3</u> – Já fez alguma pós-graduação?	
<u>Q1.4</u> – Quanto tempo você tem de magistério? E desde quando é professor da Fundação Bradesco?	
<u>Q1.5</u> – Você leciona em outra instituição?	
<u>Q1.6</u> – Você tem ou teve outras experiências profissionais além da docência?	
<u>Q1.7</u> – Qual a sua carga horária semanal como professor na Fundação Bradesco?	

TEMA 2 – Relações entre professores e prática docente	
<u>Q2.1</u> – Você se sente realizado no cargo de professor?	Objetivo: Coletar informações sobre os sentimentos dos professores.
(SIM) você pode falar um pouco sobre o seu trabalho.	(Não) mesmo você não estando realizado no cargo de professor. Como você vê seu desempenho nesta carreira?

<u>Q2.2</u> – Quais são as suas maiores dificuldades no exercício do cargo de professor?	Objetivo: Coletar informações sobre as dificuldades dos professores, em sua prática na sala de aula.
(SIM) Como você está trabalhando essas dificuldades?	(NÃO) que dicas você pode dar para os professores que ainda tem dificuldade na gestão de sala de aula.
<u>Q2.3</u> – A Instituição dá suporte para a superação dessas dificuldades?	Objetivo: Coletar informações sobre as dificuldades dos professores, em sua prática na sala de aula.
(SIM) pode nos dar um exemplo?	(NÃO) você já apresentou essas dificuldades à instituição?
<u>Q2.4</u> – Quanto a equipe gestora e os orientadores. Há feedbacks em relação ao seu trabalho, as suas práticas?	Objetivo: Analisar as relações de trocas dialógicas entre os atores envolvidos no processo educacional.
(SIM) vocês têm horários pré-estabelecidos para esses fins?	(NÃO) você já procurou orientações? Já pediu alguma devolutiva de suas práticas?
<u>Q2.5</u> – Vocês professores tem planejamento coletivo. O que você acha dessa prática?	Objetivo: Analisar as relações de trocas dialógicas entre os atores envolvidos no processo educacional.
(SIM) pode nos dar um exemplo do que mais lhe chamou atenção nos planejamentos coletivos?	(NÃO) você já apresentou a equipe suas ideias em relação aos planejamentos coletivos?

TEMA 3 – Relações entre professores e Instituição	
<u>Q3.1</u> – Como você avalia as relações e a cooperação dentro da Fundação Bradesco?	Objetivo: Verificar as relações entre os professores da Fundação Bradesco de Itajubá.
(SIM) poderia nos dá um exemplo?	(NÃO) você já procurou melhorias para que estas relações aconteçam?

<u>Q3.2</u> – Você se sente responsável pelo que acontece na Instituição? Ou melhor, você se sente parte dela?	Objetivo: Verificar o comprometimento dos professores com a Instituição.
(SIM) pode nos dar um exemplo?	(NÃO) O que falta? Quais das partes não contribui para este acontecimento?
<u>Q3.3</u> – A instituição disponibiliza recursos para promoção das suas atividades?	Objetivo: Verificar se os professores têm conhecimento dos recursos disponibilizados pela Instituição.
(SIM) como estes recursos são utilizados e armazenados?	(NÃO) não tendo recursos como faz para promover as atividades?

TEMA 4 – Avaliação Externa

<u>Q4.1</u> – O que você entende por Avaliação?	Objetivo: Verificar o que os professores entendem por Avaliação.
<u>Q4.2</u> – Qual a sua visão em relação as Avaliações externas?	Objetivo: Verificar qual é a visão dos professores em relação as AEs.
<u>Q4.3</u> – Quantas e quais Avaliações externas você participou como docente?	Objetivo: Coletar dados sobre participação dos docentes em AEs.
(SIM) você pode explicar como foram organizadas essas avaliações?	(NÃO) enquanto aluno você participou de alguma avaliação externa como vestibular, Enade, concursos, etc?
<u>Q4.4</u> – Como foram divulgados os resultados dessas Avaliações? E quem divulga?	Objetivo: Coletar informações sobre a divulgação dos resultados das AEs.
<u>Q4.5</u> – Como você se sente diante dos resultados de seus alunos nas Avaliações? (Sejam elas avaliações internas ou externas).	Objetivo: Coletar informações sobre o sentimento dos professores diante dos resultados.

<u>Q4.6</u> – Quais são as suas estratégias e ações com os alunos que apresentam baixo desempenho?	Objetivo: Coletar informações sobre as ações dos professores em relação aos alunos que apresentam baixo desempenho.
<u>Q4.7</u> – Você poderia listar qual (is) os conteúdos e habilidade (s) os alunos apresentam mais dificuldade em sua disciplina?	Objetivo: Coletar dados sobre conteúdos e habilidades que devem ser reavaliados pelos professores.
<u>Q4.8</u> – Já houve aproximações ou relações entre a sua avaliação e as avaliações externas?	Objetivo: Discutir relações e divergências entre as AIs e as AEs.

APÊNDICE 2



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE CIÊNCIAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa como voluntário (a). Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento (duas páginas), que está em duas vias. Uma delas é sua, e a outra dos pesquisadores. Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida, você poderá esclarecê-las com os pesquisadores relacionados abaixo.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: Um Estudo sobre a Avaliação Externa do Ensino de Ciências: critérios e caminhos para o seu aperfeiçoamento.

Pesquisador Responsável: Prof. Dr. Mikael Frank Rezende Junior – Instituto de Física e Química/UNIFEI
Contato: mikaeljr@gmail.com

Pesquisador participante: Diego Kenji de Almeida Marihama – Mestrando do Programa de Pós-Graduação Ensino de Ciências
Contato: diegomarhama@yahoo.com.br

Descrição da pesquisa (conforme Res. CNS n.º196/96)

Com essa pesquisa, temos como objetivo principal investigar os impactos das avaliações externas na prática docente de professores de Ciências da Natureza e Matemática do Ensino Médio na Fundação Bradesco de Itajubá. Com intuito de conhecer as experiências formativas e profissionais dos professores, de coletar informações sobre o sentimento em relação à docência, as facilidades e dificuldades; o seu comprometimento com o saber e com a instituição; os seus conceitos sobre avaliação; a sua participação em avaliações externas; a divulgação dos resultados, suas estratégias e ações.

IMPORTANTE: Em nenhum momento serão divulgados os nomes dos participantes e todo o material coletado será utilizado apenas com o propósito da pesquisa. Portanto, nenhuma

imagem ou voz será divulgada. Apenas os pesquisadores terão acesso ao material. Nenhum dos participantes terá gastos financeiros com a pesquisa.

Essa pesquisa não oferece nenhum risco de ordem física aos participantes, entretanto, pelo fato de envolver gravações em áudio, podem gerar desconfortos associados a esses meios. Por esse motivo, será garantida a liberdade do participante, de recusar a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem penalização ou prejuízo algum. Após análise, a essência do material constituirá a dissertação de mestrado do pesquisador Diego Kenji de Almeida Marihama, que se compromete trazer nesse trabalho contribuições as Avaliações Externas e ao Ensino de Ciências. O encerramento da pesquisa se dará após análise final do material coletado que será arquivado para possíveis análises futuras.

Caso necessitem de maiores explicações, os pesquisadores estarão à disposição para esclarecer as dúvidas, pelo correio eletrônico ou pessoalmente.

Prof. Dr. Mikael Frank Rezende Junior
Pesquisador Responsável

Diego Kenji de Almeida Marihama
Pesquisador Participante

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO

Eu, _____, **RG°**
_____, professor (a) da Fundação Bradesco de Itajubá, abaixo assinado, concordo em participar como voluntário(a) da pesquisa *Um estudo sobre a avaliação externa do ensino de ciências: critérios e caminhos para o seu aperfeiçoamento*. Fui devidamente informado (a) e esclarecido(a) pelo pesquisador Diego Kenji de Almeida Marihama e por meio desse termo sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto me leve a qualquer penalidade ou prejuízo.

_____, ____ de _____ de 2015.

PRODUTO FINAL

AValiação INSTITUCIONAL EXTERNA E OS PROFESSORES DE CIÊNCIAS: UM ESTUDO NA FUNDAÇÃO BRADESCO DE ITAJUBÁ

AValiação DA APRENDIZAGEM

Para que serve a avaliação? Na ação escolar ela acontece de forma natural, é uma constante na vida do professor e do aluno, no ensino e na aprendizagem, é uma devolutiva da prática docente e uma devolutiva ao professor do que aluno aprendeu. É um ato educativo e pedagógico com a finalidade de proporcionar reflexão para contribuir na ação do professor e no desenvolvimento do aluno ao longo de seu processo formativo. Para Luckesi (1984) ela é um mecanismo para diagnosticar o crescimento, para a transformação, para a ação democrática traduzindo-se em um modelo pedagógico emancipador. A avaliação manifesta-se como uma ação dinâmica, que auxilia e direciona o professor a tomar decisões. Assumindo uma personalidade que vai além do simples dever de coletar dados, um caráter de intervenção, de planejamento, de diálogo entre os envolvidos e de promoção da aprendizagem.



FIGURA 1: Avaliação de aprendizagens

Fonte: <http://acervo.novaescola.org.br/politicas-publicas/nao-basta- apenas-avaliar-avaliar-avaliar-647762.shtml>

AValiação EXTERNA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Segundo Machado (2012) a avaliação externa "é todo processo avaliativo do desempenho das escolas desencadeado e operacionalizado por sujeitos alheios ao cotidiano escolar" (p.71). Os seus objetivos têm como foco realizar um diagnóstico dos estudantes em testes padronizados visando monitorar e auxiliar as políticas públicas, fazendo das unidades escolares um retrato de seu desempenho (INEP, 2011). Os seus resultados são testes aplicados que indicam uma certa realidade do ensino básico, oferecendo um panorama do desempenho educacional e o fortalecimento do direito a uma educação de qualidade a todos os alunos.

Abaixo estão algumas das avaliações externas produzidas no Brasil e que são referências para Educação Básica:

* O **SAEB** é um sistema de avaliações em larga escala aplicadas a cada dois anos, com o objetivo de realizar um diagnóstico do desempenho, favorecendo indicativos sobre a qualidade do ensino nas escolas públicas e privadas do país. A Portaria Ministerial de 21 de março de 2005 - nº 931, sobre o SAEB, estabelece que este sistema passará a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil.



FIGURA 2: Indicadores educacionais.

Fonte: <http://provaBrasil.inep.gov.br/>

* **PISA** é um programa internacional de avaliação comparada, que segundo o INEP (2011) tem por objetivo produzir indicadores que cooperem para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a auxiliar políticas educacionais. A avaliação procura examinar até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para desempenhar o papel de cidadãos na sociedade contemporânea. Além de observar competências relacionadas a Leitura, Matemática e Ciências, o PISA desenvolve informações e coletam indicadores contextuais, os quais possibilitam relacionar a performance dos alunos a variáveis socioeconômicas, demográficas e educacionais.

* **ENEM** foi a primeira iniciativa de avaliação geral do sistema de ensino implantado no Brasil. Este exame começou em 2009 a ser utilizado como exame de acesso ao ensino superior em universidades públicas brasileiras através do Sistema de Seleção Unificada (SISU), em universidades privadas, com bolsas integrais ou parciais cedidas pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI) ou com a obtenção de financiamento através do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e como certificação de conclusão do EM para alunos maiores de 18 anos em curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

CARACTERÍSTICAS DE UM CENÁRIO EDUCACIONAL

A Fundação Bradesco compartilha desde 1956, das ideias de seu fundador, Amador Aguiar, de que a Educação é o meio mais efetivo para a inclusão social. Essa missão inspira diariamente alunos, professores, familiares e comunidades onde se encontram as 40 escolas espalhadas pelo Brasil. Todo esse esforço beneficiou 105.177 alunos em 2014.

Além dos alunos atendidos pela Educação Básica, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Formação Inicial e Continuada (FIC), a Fundação Bradesco conta também com escola virtual, que segundo o seu Relatório de Atividades (2014), é um portal de ensino a distância que oferece mais de 80 cursos online e semipresenciais. Tendo capacidade para receber até 150 mil acessos simultaneamente. Só em (2014) a escola virtual atendeu mais de 458 mil alunos, com média de 38.200 atendimentos mensais.

	2014	2013	2012	2011
Educação Básica	44.085	44.915	46.885	49.938
Educação de Jovens e Adultos	14.287	14.724	17.707	17.951
Formação Inicial e Continuada	46.805	42.142	46.920	44.192
Total de alunos	105.177	101.781	111.512	112.081
Escola Virtual	458.365	455.088	365.430	382.329
Projetos e ações em parceria	33.856	71.742	118.595	134.764

Tabela 3 Atendidos por modalidades - 2014

Fonte - <http://www.fb.org.br/Content/Download/44b0dca3-2bc7-4647-b918-c07e1f489e1.pdf>

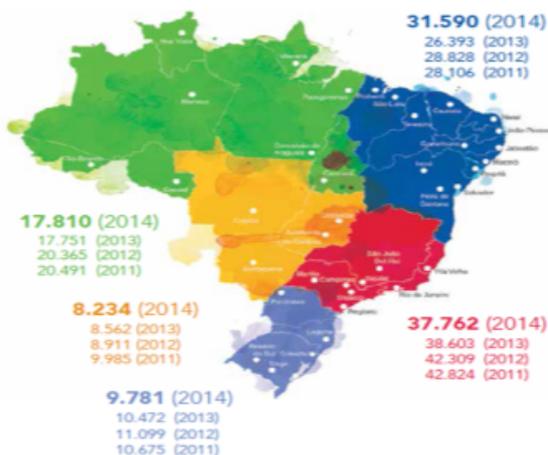


Figura 4 Atendidos pela Fundação Bradesco

Fonte: <http://www.fb.org.br/Content/Download/44b0dca3-2bc7-4647-b918-c07e1f489e1.pdf>

AS AVALIAÇÕES EXTERNAS NA FUNDAÇÃO BRADESCO

A Fundação Bradesco elabora semestralmente a Avaliação de Aprendizagem para toda a instituição onde apenas os alunos têm contato com as questões, são valoradas de 0,0 a 10,0 pontos e ponderada em 30% da média bimestral do 2º e 4º bimestres. Outra avaliação aplicada pela Fundação Bradesco é a Avaliação Institucional, com o objetivo de acompanhar o ensino que os alunos recebem, em cada etapa, nos 2º anos/EF os alunos respondem questões de Leitura, Escrita e Matemática. Quanto os alunos do 5º e 9º Anos do EF e o 3º Ano do EM respondem a questões de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas (História e Geografia), Ciências e Ciências da Natureza (Biologia, Química e Física). Esta avaliação é realizada a cada dois anos, em 2014 esta avaliação foi realizada em três dias consecutivos com três cadernos distintos por série e disciplinas. Sua finalidade é verificar o nível de proficiência dos alunos em habilidades voltadas para a Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. Estes resultados traduzem-se em informações para definição de ações estratégicas que possibilitarão a melhoria do ensino em cada escola ou na rede. Esta avaliação dispõe de um banco contendo 2610 itens de teste ancorados nas matrizes nacionais e nas orientações curriculares da Fundação Bradesco, com pré-testagem em uma amostra de alunos do Rio de Janeiro em instituições públicas e particulares.

A Fundação Bradesco também conta com um questionário online para os alunos, professores e diretores que participaram da Avaliação Institucional com foco nos fatores intra e extraescolares que influenciam no desempenho dos alunos (contexto socioeconômico, cultural, percepções, práticas pedagógicas e experiências).

Quanto os docentes recebem um relatório da Avaliação Institucional com orientações sobre a sua disciplina utilizando a escala de proficiência e os níveis de desempenho dos alunos (Básico, adequado e avançado) com comparativos em: nível nacional, por região e por estado. Ainda neste relatório encontra-se uma descrição das escalas e orientações para o trabalho docente.

A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES

A partir do entendimento de que as avaliações externas são realizadas instituídas no Brasil, o que despertou no pesquisador o interesse por analisar a percepção dos professores diante dessas avaliações e quais propostas de ação são feitas por eles, esta pesquisa, de caráter qualitativo, utilizou-se de entrevistas semiestruturadas para a obtenção de seus dados, que foram analisadas através da Análise de Conteúdo de Bardin (2009).

A partir dos dados obtidos, analisados, classificados, agrupados em assuntos que tratavam do mesmo tema, emergiram seis eixos temáticos que lançaram olhares visando responder os objetivos deste trabalho.

No eixo planejamento coletivo identificaram-se que os professores têm semanalmente planejamentos coletivos com o todo o corpo docente da instituição, mais um horário específico de planejamento com os professores divididos por área do conhecimento, um terceiro momento de planejamento com a orientação pedagógica e um horário específico de planejamento individual. Na fala dos entrevistados, o planejamento coletivo, se caracterizou em momentos de troca de experiências, de devolutivas por parte da orientação e direção, de formação e de estudo, e que tem reflexos diretos em suas práticas na referida instituição.



Figura 5. Planejamento e resultados

Fonte: <http://www.logisticadescomplicada.com/Indicadores-de-desempenho-kpi/>

Identificaram-se na fala dos entrevistados que os indicadores de desempenho provocam para alguns sentimentos de satisfação e para outros, de apreensão e medo, mas em linhas gerais os entrevistados consideraram que as avaliações externas são necessárias para a melhoria das condições de ensino e aprendizagem, onde foram destacados pontos positivos, ou seja, que elas fornecem aparatos estatísticos, geralmente dão segurança para alunos e professores, promovem propostas como plantões de dúvidas, cursos e oficinas. E pontos negativos: não são divulgadas aos professores, bem como a sua respectiva elaboração; apenas são apresentados os relatórios com porcentagem de acertos e erros, a expectativa de aprendizagem, o nível de complexidade e o tema da questão.

com dificuldades como forma de intervenção, tanto por iniciativas da instituição, como nas ações dos professores.



Figura 6. Comunicação

Fonte: <http://www.rdaconsultoriahumana.com.br/wp-content/uploads/2016/01/men16.png>

No eixo indicativos de desempenho foram agrupadas as menções dos entrevistados naquilo que se refere aos resultados dos alunos nas avaliações. Identificaram-se na fala dos entrevistados que os indicadores de desempenho provocam para alguns sentimentos de satisfação e para outros, de apreensão e medo, mas em linhas gerais os entrevistados consideraram que as avaliações externas são necessárias para a melhoria das condições de ensino e aprendizagem, onde foram destacados pontos positivos, ou seja, que elas fornecem aparatos esta-

tísticos, geralmente dão segurança para alunos e professores, promovem propostas como plantões de dúvidas, cursos e oficinas. E pontos negativos: não são divulgadas aos professores, bem como a sua respectiva elaboração; apenas são apresentados os relatórios com porcentagem de acertos e erros, a expectativa de aprendizagem, o nível de complexidade e o tema da questão.

A PERCEÇÃO DOS PROFESSORES

Diante do reconhecimento dos indicativos de desempenho como instrumento de reflexão e tomada de decisão para a prática, identificaram-se concepções acerca da Avaliação. Neste eixo os entrevistados apresentaram suas definições no que se refere ao posicionamento frente à avaliação identificando-se posições sobre a avaliação ora para a maioria dos professores como processo, ora pelos demais como verificação.



Figura 8: Comunicação

Fonte: <http://www.rdaconsultoriahumana.com.br/wp-content/uploads/2016/01/men16.png>



Figura 7: Estratégias

Fonte: <http://vamaistongejiscastro.com/wp-content/uploads/2014/11/bque-e-uma-ideia.jpg>

dos professores.

Uma vez identificada nas estratégias a importância da percepção dos professores em relação a aprendizagem dos alunos, foram agrupadas as menções dos entrevistados naquilo que se refere ao convívio com os alunos em sala de aula, a aprendizagem, a indisciplina e outros fatores como: o conteúdo de ciências (biologia) que é "interrompido" no 9ºAno/EF e é só retomado na 1ªsérie/EM, a dificuldade de relacionar a matemática com outras disciplinas, a relação do professor com os alunos "que não querem aprender" e o aluno sazonal – aquele que oscila tanto nos resultados das avaliações quanto no interesse pelas aulas.

Uma vez

identificadas as concepções dos entrevistados sobre a avaliação, agruparam-se no eixo estratégias as ações adotadas pelos professores e pela instituição. Neste eixo todos os entrevistados expuseram as ações de atividades institucionais, via plantões de dúvidas, listas de exercícios e recuperação contínua, como a possibilidade de incentivo e de resgate da aprendizagem de cada aluno. Verificaram-se neste eixo que as estratégias possibilitam o resgate do ensino para os alunos com dificuldades como forma de intervenção, tanto por iniciativas da instituição, como nas ações



Figura 9: Alunos

Fonte: <http://www.casulepsicologia.com.br/Descubra-que-tipo-de-aluno-voce-e-e-aumente-suas-notas/>



Figura 10: Avaliação externa

Fonte: <http://www.visaocidade.com/2013/03/Inep-debate-modelo-de-avaliacao-externa.html>

A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES

No último eixo, definido por Avaliações Externas, foram agrupados os relatos dos professores sobre este sistema avaliativo e o seu papel. Nesta perspectiva, todos os entrevistados afirmaram não ter acesso às questões das avaliações externas, apenas os comentários dos alunos na sala de aula, os feedbacks da direção e os relatórios, onde explicaram que a aplicação é feita por um dos professores da unidade, de uma área do conhecimento distinta e conduzido por um profissional da FB Matriz. Afirmaram que estas avaliações são sigilosas e que não há vazamento de informações, mas que, conforme mencionado por um dos entrevistados, seria melhor que houvesse envolvimento dos professores na construção dos testes e um segundo relato reconhecendo

as avaliações externas como uma segurança a mais para o aluno.



Figura 11: Considerações Finais

Este trabalho con- Fonte: <http://bgrandevendedor.com/atendimento-ao-cliente-novos-cenarios-velhos-desafios/>

diferenciado do siderou que as AE representam um olhar cotidiano das salas de aula, uma avaliação que é produzida externamente para um amplo contingente de participantes e resulta em um conjunto de informações, num processo avaliativo que tem por objetivo diagnosticar o desempenho dos alunos por níveis de proficiência, fornecer dados aos professores para tomada de decisões e assegurar aquilo que se espera ser ensinado em cada momento da escolarização/ciclo. Surgiram, então, questões com relação as AE, a rotina escolar e como os professores veem essa realidade.

Consequentemente, analisar a percepção dos professores de Ciências da Natureza e Matemática do EM da Fundação Bradesco de Itajubá (FB) sobre a relação entre as avaliações externas e sua prática docente, foi o foco presente neste trabalho, posto que a finalidade da avaliação é fornecer ao aluno e ao professor evidências de como estão sendo construídas a aprendizagem, o que precisa ser feito para melhorá-la, quais são as lacunas e como diagnosticá-las, para que o aluno construa o conhecimento holisticamente. Perante os relatos dos entrevistados, percebemos que as AE dão todo o suporte para diagnosticar as dificuldades dos alunos, embora exista, como um dos entrevistados informou, o aluno sazonal o qual o professor em seu cotidiano percebe e procura fazer as intervenções necessárias, utilizando os plantões de dúvidas e roteiros de estudos como intervenções.



Figura 12: Coleta de dados

Fonte: <http://www.wgiscursos.com.br/blog/?p=130>

intervenções institucionais como foram mencionados pelos entrevistados e fazer com que os docentes se debruçam nesses assuntos para (re) planejar e intervir.

Percebemos que o planejamento coletivo na FB é outro ponto positivo de ser pesquisado, pois reúne todos os professores no mesmo horário e mais momentos: um horário específico de planejamento com os professores divididos por área do conhecimento, outro horário de planejamento com a orientação pedagógica e mais um horário específico de planejamento individual.

Além dos planejamentos coletivos, destacamos também o acompanhamento da orientação nas práticas docentes, nos trabalhos desenvolvidos em sala de aula e as devolutivas que são dadas aos professores, pois a orientação pedagógica observa as aulas e depois dão feedback aos docentes, destacando os pontos positivos e aqueles que necessitam de intervenção, seria esse também um potencial trabalho de pesquisa.



Figura 13: Motivação

Fonte: <http://jovemadministrador.com.br/como-lidar-com-a-variacao-da-motivacao-no-trabalho/>

Quanto aos indicativos de desempenho, esses podem motivar os professores a buscarem estratégias e a criarem expectativas sobre a promoção dos alunos. Foi observado que a preocupação com os indicativos de desempenho faz o docente se sentir apreensivo com os resultados das AE, já que há uma necessidade em alcançar melhores resultados, por outro lado provoca sentimentos de satisfação quando esses são favoráveis. Em face disso, vale destacar que os resultados das AE não podem gerar medo nos professores e que os objetivos das avaliações são de nortear caminhos.

Quanto às estratégias ficou evidente na fala de todos os entrevistados o uso métodos institucionais como os plantões de dúvidas, a avaliação contínua com roteiros de estudos, os cursos e oficinas FIC, que a FB compreende como procedimentos para ajudar o aluno com dificuldade, pois os relatórios das AE e o quadro de conteúdo servem para identificar o que precisa ser retomado pelo professor e pelo aluno. Diante do apresentado, os professores expuseram algumas medidas: que são tomar as aulas mais atrativas para que os alunos não se dispersem, considerando sua faixa etária; organizar grupos de estudos; praticar o aprofundamento com os alunos com dificuldades de aprendizagem; adotar a prática do "nenhum aluno a menos", a qual consiste em acompanhá-lo, nunca o deixar para trás; recuperar o aluno continuamente.

Já com relação à aprendizagem dos alunos, verificamos que há uma proximidade da aprendizagem deles com questões pessoais/familiares e que essa é uma das dificuldades do professor em sala, quanto ao saber lidar com o

cotidiano deles, que muitas vezes, de forma agressiva camuflam carências afetivas, insegurança, medo, abandono, permeando fortes indícios de problemas externos a escola e que acabam refletindo na sala de aula e nas práticas docentes, e que seria também um potencial trabalho de pesquisa.

Sintetizado nas falas dos entrevistados, consideramos que, o diálogo e as intervenções constantes dos professores, o apoio da orientação no contato com os alunos e as famílias, e o suporte de outros profissionais (psicólogos, neuropediatras, psicopedagogos, oftalmologistas, fonoaudiólogos, entre outros) ajudam a minimizar as diversidades que os professores encontram na sala de aula. Além disso, há as dificuldades dos alunos a partir da idade em que se encontram, com o nível de concentração e a complexidade do conteúdo, visto os aspectos e as características da transição do EF para o EM. Outro ponto bem esclarecido por um dos entrevistados é o aluno sazonal, aquele que oscila tanto nos resultados das avaliações quanto no interesse pelas aulas, e por isso o trabalho precisa ser diferenciado e conseqüentemente os resultados acabam oscilando, mesmo que os conteúdos, chamados Conteúdos de Manutenção, sejam revistos sempre para reativar os conhecimentos já adquiridos. Porém, mesmo com essa manutenção, ficou evidente, de acordo com um entrevistado, que os alunos têm dificuldades de relacionar as suas disciplinas com a matemática, que o desinteresse e a indisciplina são problemas que geram amarguras nos professores, mas reconhecem que a motivação e a curiosidade despertam o interesse dos alunos e são os melhores caminhos para ensinar a quem "não quer aprender".

Contudo, ficou evidente a importância de se conhecer as concepções dos professores sobre avaliação, uma vez que elas refletem suas práticas, dentro de uma proposta como foi apresentada: ora a avaliação foi vista pela maioria dos entrevistados como parte do processo de ensino e aprendizagem, ora pelos demais professores como elemento verificador. Em relação às AE, percebeu-se que essas são bem estruturadas e não têm interferência do professor da disciplina, pois não são aplicadas por ele, visto que são políticas institucionais, e isso gera curiosidade em alguns professores no que se refere aos aproveitamentos das AE.

Enfatiza-se que as AE são sigilosas, que não há vazamento de informações e que há um controle minucioso da direção. Devido a isso, um dos entrevistados afirmou que se o professor tivesse acesso às questões, ele teria possibilidade de dar um suporte maior ao aluno, assim como seria melhor se houvesse envolvimento dos professores na construção dos testes, mas entende que é um procedimento institucional. Em contrapartida, cabe destacar, que há um contato direto com os coordenadores da FB Matriz de cada componente curricular que dão suporte constantemente nos que se refere a conteúdos, práticas e aplicações.



Figura 14: Estatística

Fonte: <http://profevertonsozaup.e.blogspot.com.br/p/disciplinas-controle-estatistico-do.html>

Seguindo os resultados do trabalho, entende-se que as AE dão todo o suporte estatístico, uma visão do conjunto, promovem estratégias institucionais para tentar mudar a realidade, elas retratam uma segurança a mais para o aluno por não ser correspondente apenas às expectativas do professor, evitando a acomodação. Porém, afirma um dos entrevistados que sofre quando os alunos não se dedicam, pois enxerga as AE como espelho do seu trabalho; admite ainda ficar inquieto com os resultados quando estes não são satisfatórios.



Figura 15: Manutenção

Fonte: <http://www.bce.unb.br/2016/08/manutencao-vi-fi/>

Neste sentido as avaliações mais importantes são as que orientam o ensino, integradas ao processo de aprendizagem, com função de nortear e construir sentidos, repensar estratégias, objetivando o processo de construção do conhecimento, buscando alternativas para a melhoria, compreendendo a cultura institucional e propondo mudanças a procura de emancipação, ou seja, é a visão do todo auxiliando na compreensão da instituição em sua realidade mais concreta.

Compreende-se, então, o processo crítico e dialógico que a avaliação proporciona em relação a seus atores, respeitando a pluralidade de vozes, cumprindo sua função diagnóstica, identificando dificuldades e favorecendo o processo permanente de reflexão que resulta em melhorias a instituição. Assim como trazer para as AE outras formas de conhecimento, temas de variadas áreas, como política, economia, tecnologia, cultura, saúde, qualidade de vida, meio ambiente, educação, esporte, profissões, entre outros. Favorecendo, dessa forma, a interação com o meio, com a cidadania, com o setor produtivo e com o mercado de trabalho. Oportunizando o aluno a cultura e trazendo para as AE conteúdos diversificados sem a pretensão de atribuir notas.

Por essa razão é de fundamental importância compreender que o processo de avaliação não pode ficar reduzido a parâmetros quantitativos, mas levar em consideração outros indicadores que ampliam o olhar da instituição, como: a sua identidade/cultura, os seus atores, sua história, sua diversidade, sua contribuição e seu compromisso com a sociedade.



Figura 16: Tenha uma boa fonte de referências

Fonte: <http://www.estudioarena.com.br/noticias?cdNew=0A==>

Destarte, "a avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica." (CALDEIRA, 2000, p. 122)

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

CALDEIRA, Anna M. Salgueiro. Resignificando a avaliação escolar. In: CALDEIRA, Anna M. Salgueiro. Comissão Permanente de Avaliação Institucional: UFMG-PAIUB. Belo Horizonte: PROGRAD/UFMG, 2000 (Cadernos

de Avaliação, 3).

INEP - SAEB. 2011. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>> acesso em 22 de março de 2015.

INEP – PISA. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>> acesso em 10 de junho de 2015.

LUCKESI, C. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, n.61, 1984.

MACHADO, C. Avaliação Externa e Gestão Escolar: Reflexões sobre usos dos resultados. In Revista @ambienteeducação. 5(1): 70-82, jan/jun/2012.