



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA (UFPA)
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA (IEMCI)
PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS MATEMÁTICAS-MESTRADO PROFISSIONAL
(PPGDOC)

MARIÉLE LOBATO DE LIMA

**CONTRIBUIÇÕES DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS, SAEB,
PARA AS AVALIAÇÕES INTERNAS**

**BELÉM –
PARÁ 2023**





UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA (UFPA)
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA (IEMCI)
PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS EMATEMÁTICAS-MESTRADO PROFISSIONAL
(PPGDOC)

MARIÉLE LOBATO DE LIMA

**CONTRIBUIÇÕES DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS, SAEB,
PARA AS AVALIAÇÕES INTERNAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemática, do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Docência em Educação em Ciências e Matemática.

Orientador: Prof. Dr. Arthur Gonçalves Machado Júnior

**BELÉM -PA
2023**

A DEUS, por ter me proporcionado a oportunidade de realizar este curso, por mim tão sonhado e que apesar dos contratemplos no caminho ELE me sustentou até aqui, com saúde e discernimento.

À meus pais Manoel Bento e Maria José que sempre torceram por mim e por meu desenvolvimento profissional e pessoal, sendo meu refúgio e acalanto nos dias mais corridos quando o cansaço e desânimo tomavam conta de mim.

À meu esposo Osvaldo Neto por ser incansável com nossos filhos durante minha ausência e por me apoiar, vivendo comigo este sonho, que por vezes me fez ausente mas que ainda assim tive seu incentivo e carinho. E que num período delicado de minha saúde não me deixou desistir.

À meus filhos Pedro, Paulo e Bento que viveram minha ausência, com muita sabedoria. Sempre me incentivando e apoiando para que eu pudesse caminhar com tranquilidade nessa jornada.

Às minha amigas de curso Rochele Batista, Cintia Souza e Cintia Mesquita com as quais contruímos uma grande rede de apoio e incentivo, compartilhando nossas dúvidas, anseios e medos, o que fortaleceu a caminhada nesse projeto.

Aos professores do IEMCI que deixaram suas marcas e contribuições tão positivas em minha caminhada Isabel Lucena, Talita Almeida e Jesus Brabo, minha gratidão.

Aos meus amigos Giovani Silva, por tanta paciência e contribuições valiosas; Andrea Pacheco e Conceição Maués que torceram, incentivaram e acreditaram que era possível superar as dificuldades do caminho.

E agradeço especialmente ao meu orientador Professor Arthur Machado, que acreditou em mim desde os nossos primeiros encontros e apostou em um tema que ainda não era aceito por muitos. Obrigada pelo incentivo, apoio, amizade e contribuições, que me permitiu construir esse projeto e realizar este sonho.

□

“ousaríamos dizer que a avaliação surgiu com o próprio homem, se entendermos por avaliação a visão apresentada por Stake – o homem observa, o homem julga, isto é, avalia”.
(VIANA, 2000, p.22.).



Resumo: Esta investigação se configura a partir dos anseios de professores da Educação Básica, expressos em contextos escolares situados no Sistema de Organização Modular de Ensino - SOME, nas ilhas de Abaetetuba/Pa. Orientada por vertente qualitativa, Bicudo (2006) e Minayo (2002), que preza pela percepção individual dos envolvidos, professores do **ENSINO FUNDAMENTAL I**, foram convidados a participar de um curso de formação continuada em serviço, organizado em cinco encontros formativos, com temática voltada a avaliação, interna e externa. Com foco na formação de professores, o curso segue

os preceitos de Nóvoa (2001), de Contreras (2002) e de Alarção (2007). Nesse sentido, busca **investigar em que termos as avaliações em larga escala, como o SAEB, podem contribuir com as práticas de ensinar, aprender e de avaliar dos professores do ensino fundamental anos iniciais**. Como lentes teóricas, além da revisão de literatura a partir das pesquisas produzidas no Brasil, autores como Luckesi (2009), Hoffmann(2004), Gatti (2014) e Fernandes (2004), agregam compreensões sobre avaliação que vão auxiliar a desvelar elementos oriundos das experiências e das práticas relatadas pelos professores e refletidas ao longo do curso. Esse conjunto de informações, analisados narrativamente por encontro¹, produziu resultados que podem auxiliar na organização das práticas de ensinar, **aprender** e de avaliar dos professores do ensino fundamental anos iniciais. Isso porque, podemos inferir que o ambiente formativo apresentou contexto favorável para a execução do curso, pois a forma colaborativa, contribuiu para o entendimento de práticas avaliativas mais assertivas, em relação as aprendizagens dos alunos, além de proporcionar compreensões em relação as características e as finalidades do SAEB, bem como contribuições, mesmo que iniciais, desse tipo de avaliação (externa) para a avaliação interna.

Palavras-chave: Avaliação Externa – Avaliação Interna - Formação de Professor – SAEB.

5

¹ Para efeitos de qualificação apresentaremos os ensaios oriundos do primeiro encontro.



LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA – Avaliação Nacional da
Alfabetização ANEB –

Avaliação Nacional da Educação
Básica
ANRESC – Avaliação Nacional do
Rendimento Escolar BNCC – Base
Nacional Comum Curricular
CAPES - Coordenação de aperfeiçoamento de
Pessoal de Nível superior CNE – Conselho
Nacional de Educação
CSFX – Colégio São Francisco Xavier
CUBT – Campus Universitário do Baixo Tocantins
DCNEB – Diretrizes Curriculares
Nacionais da Educação Básica EF – Ensino
Fundamental
EM – Ensino Médio
FIPEd – Fórum Internacional de Pedagogia
IDEB – Índice de Desenvolvimento
da Educação Básica IEMCI –
Instituto de Educação Matemática e
Científica
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
Educacionais Anísio Teixeira LDBEN – Lei de
Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da educação
NPADC – Núcleo Pedagógico e Apoio ao
Desenvolvimento Científico PARFOR – Plano
Nacional de Formação de Professores
PNE – Plano Nacional da Educação
PPGDOC – Programa de Pós-graduação em Docência em
Educação em Ciências e Matemática PPP – Projeto Político
Pedagógico
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAERJ – Sistema de Avaliação da Educação do
Estado do Rio de Janeiro SEDUC – Secretaria de
Estado de Educação
SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação e
Equidade da Educação Pública SOME – Sistema
de Organização Modular de Ensino
SPAECE – Sistema Permanente de Avaliação da educação
Básica do Estado do Ceará TRI – Teoria de Resposta ao
Item
UFPA – Universidade Federal do Pará

5

□

Figura 1. Entardecer em Abaetetuba	11
Figura 2. Evolução da Legislação da Aprendizagem, segundo Souza (2009)	27
Figura 3. Relação da Avaliação com os Entes Envolvidos no Processo Avaliativo	29
Figura 4. Etapas da Avaliação da Aprendizagem	31
Figura 5. Dimensões da Qualidade do SAEB	43
Figura 6. Localização de Abaetetuba	53
Figura 7. Funcionamento de um Circuito SOME	55
Figura 8. Condição do Vínculo Profissional dos Participantes da Pesquisa	66
Figura 9. Formação Inicial dos Participantes da Pesquisa	67
Figura 10. Contribuição do Professor 6	69
Figura 11. Contribuição do Professor 14	69
Figura 12. Contribuição do Professor 11	71
Figura 13. Contribuição do Professor 3	73
Figura 14. Atores do Planejamento das Aulas	75
Figura 15. Norteadores do Objetivo de Ensino	75
Figura 16. Fatores que Influenciam a Prática de Sala de Aula	76
Figura 17. Fatores que Influenciam a Elaboração das Aulas	77
Figura 18. Comunicação com os Alunos	77
Figura 19. Informações Ofertadas em Sala de Aula	78
Figura 20. Recursos Utilizados nas Aulas	78



LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Pesquisa no Portal CAPES	37
-		
Quadro 2	Pesquisa com critérios de inclusão e exclusão	38
-		
Quadro 3	Participantes do questionário SAEB	45
-		
Quadro 4	Matriz de Referência do SAEB para cada Etapa de Ensino	47
-		
Quadro 5	Faixa Etária dos Participantes da Pesquisa	67
-		
Quadro 6	Tempo de Serviço dos Participantes da Pesquisa	68
-		



SUMÁRIO



INTRODUÇÃO	11
APRESENTAÇÃO	23
2 – AVALIAÇÃO EXTERNA E INTERNA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	25
2.1 AVALIAÇÃO	25
2.2 AVALIAÇÃO INTERNA	29
2.2.1 Avaliação Formativa	30
2.2.2 Avaliação Somativa	33
2.3 AVALIAÇÃO EXTERNA	35
2.4 O QUE DIZEM AS PESQUISAS?	37
2.5 O QUE DIZ O DCNEB?	39
3 – O SISTEMA DE AVALIAÇÃO EXTERNA DO BRASIL	41
3.1 AVALIAÇÃO EXTERNA BRASILEIRA	41
3.2 O SAEB	41
3.3 DIMENSÕES DE QUALIDADE DO SAEB	43
3.4 ESTRUTURA DA AVALIAÇÃO SAEB	44
4 – CAMINHOS DA PESQUISA	49
4.1 MÉTODOLOGIA DA PESQUISA	49

4.2 [METODOLOGIA DA AÇÃO FORMADORA](#) **50**

4.3 [A CONSTRUÇÃO DOS ENCONTROS](#) **52**

4.4 [LOCALIZAÇÃO E CONTEXTO](#) **53**

4.5 [A ESCOLA](#) **57**

4.6 [O CURSO DE FORMAÇÃO](#) **60**

5 – ENSAIO ANALÍTICO DOS MOVIMENTOS FORMATIVOS **64**

5.1 [ANÁLISE DO 1º ENCONTRO](#) **65**

5.1.1 [Perfil das Turmas](#)

[Atendidas](#).....
.....**66**

5.1.2 [Práticas Pedagógicas](#) **68**

5.2 O PROCESSO COLABORATIVO E AVALIATIVO DOS ENCONTROS **75**

5.2.1 A Colaboração como Vetor para a Formação Continuada **75**

5.2.2 A (Re)Definição de Práticas Avaliativas **77**

CONSIDERAÇÕES FINAIS **82**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS **85**

ANEXO I - MATRIZ DE REFERÊNCIA DE MATEMÁTICA DO SAEB **90**

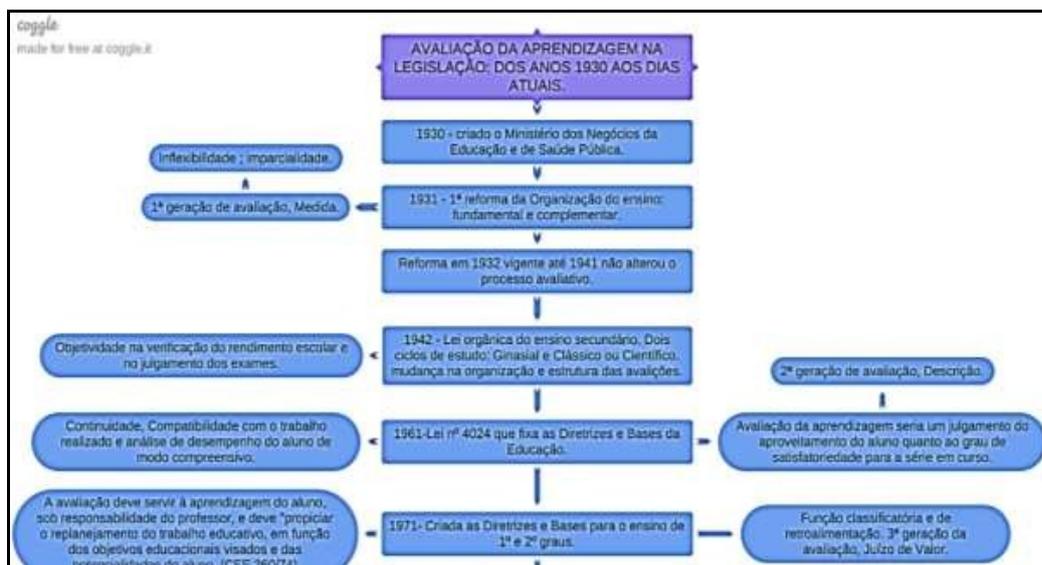
ANEXO II – ESCALA DE PROFICIÊNCIA DO 5º ANO DE MATEMÁTICA **92**

ANEXO III – TERMO DE AUTORIZAÇÃO E PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA **98**

ANEXO IV – QUESTIONÁRIO I **99**

ANEXO V – QUESTIONÁRIO II **103**

ANEXO VI – AVALIAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO ... **105**



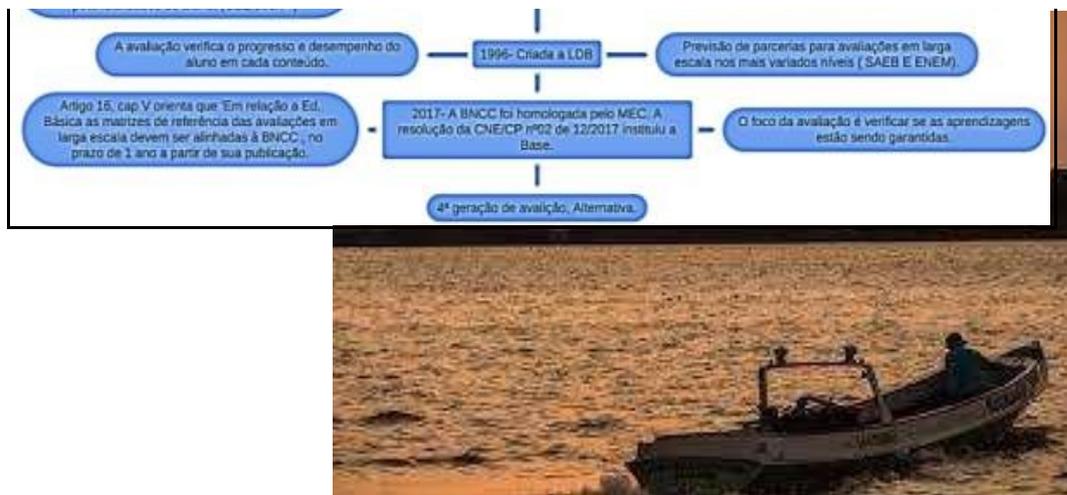


FIGURA 1: Entardecer em Abaetetuba

Fonte: Facebook – Capital mundial do Miriri

Destinei este espaço para apresentar minha caminhada pessoal, acadêmica e profissional, constituída de vivências e experiências nem sempre bem-sucedidas, nos mais variados âmbitos, mas que cooperaram em algum grau para me constituir ao longo de todo esse processo na pessoa e na profissional que hoje sou e com a visão de mundo que hoje tenho.

Rememorar minha trajetória desde a educação básica até a formação inicial e continuada, me permitiu refletir as decisões tomadas ao longo de minha carreira⁸ e formação docente, analisando de forma crítica essas vivências, suas conquistas⁷ e desilusões, como afirma Severino (2001, p.175) “o memorial constitui, pois, uma autobiografia, configurando-se como uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva”.

O relato dessas lembranças traz à tona personagens de minha vida, ora “esquecidos” que contribuíram para despertar em mim o apreço pela docência e dedicação em me aperfeiçoar enquanto profissional. Como cita NÓVOA construir

□

um memorial “faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído. (NÓVOA, 1995, p. 18).

O INICIO

A caminhada para a vida docente começou através da vivência familiar, com a influência de minha mãe, professora da educação básica – anos iniciais – que sempre se dedicou aos seus alunos e à escola. Através de sua dedicação e empenho, pude testemunhar os “altos e baixos” do trabalho dentro do campo educacional, enfrentando as dificuldades estruturais que a escola pública comumente lida e as alegrias de viver o processo de desenvolvimento dos alunos e as aprendizagens sendo consolidadas, juntamente com suas conquistas em relação aos objetivos de vida. Como afirma FREIRE (1996, p. 159) “é preciso estar aberto ao gosto de querer bem aos educandos e a própria prática educativa de que se participa”. Afinal, todas as relações criadas nas escolas são, inclusive, relações afetivas. E, ainda, sobre afetividade FREIRE (1996) descreve:

Um estado de afinidade profunda que se tem com os outros seres humanos, capaz de dar origem a sentimentos de amor, amizade, solidariedade. A afetividade está na origem, no processo, nas estruturas e no significado do conhecimento e de tudo que se faz. Ela envolve a totalidade do ser humano, é a base estrutural e a fonte de motivação do conhecimento. (Paulo Freire, 1996, p. 159).

Nasci às margens do Rio Maúba, ilhas de Abaetetuba, frequentei todos os níveis de ensino em escolas públicas na sede do município, uma vez que a oferta nas ilhas era precária, incluindo a multisérie, algo repudiado por minha mãe. O apreço pela Matemática ainda não existia em mim e estudar essa disciplina era por vezes exaustivo. Até que veio a minha primeira, e última, nota vermelha da vida escolar.

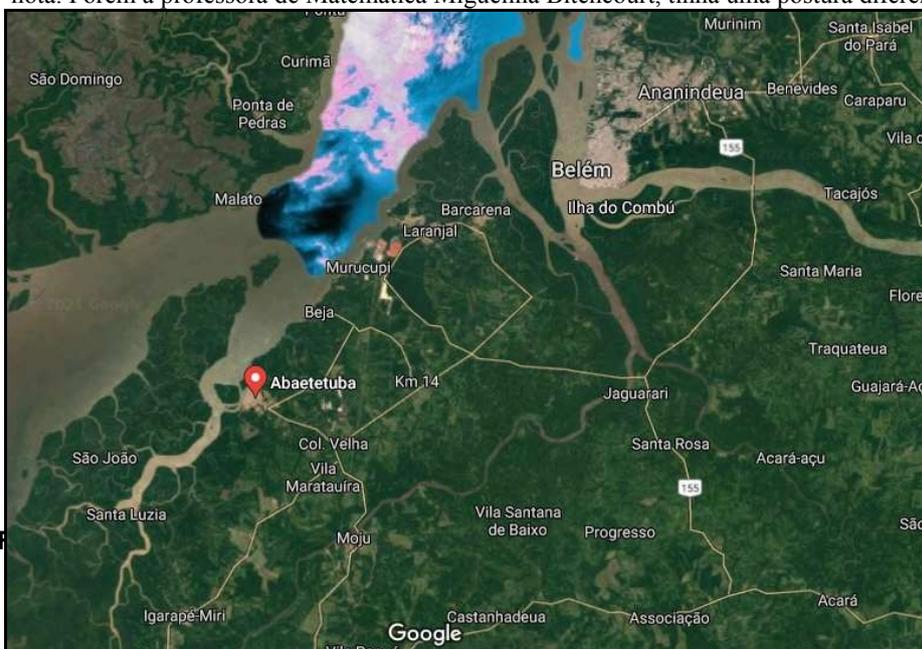
A nota vermelha foi um marco na minha vida acadêmica, pois precisei me dedicar em aprender a disciplina, o que não foi fácil, porém me fez ter prazer em estudá-la. E o

que inicialmente era a busca por uma nota transformou-se em satisfação, mas trouxe também alguns questionamentos, **que passaram anos sem serem esclarecidos**, sobre a importância da nota e por que ela definia a aprendizagem através de um único instrumento que era a prova escrita. **Segundo LUCKESI a respeito da nota, ela é "[...] somente uma forma de registrar em documentos oficiais [...] o que o educando aprendeu com 'qualidade satisfatória' o que lhe fora ensinado [...]" (LUCKESI, 2014, p. 20, grifos do autor).**

A minha atenção voltou-se à matemática quando, no ano de 1995, precisei participar de um processo seletivo de ingresso à escola São Francisco Xavier. Escola diocesana conveniada a rede estadual de ensino e referência no município em qualidade educacional. Devido à alta procura por vagas a escola realizava uma seleção entre os candidatos, onde eram submetidos a testes envolvendo língua portuguesa, matemática e redação.

Percebi o quanto a Matemática era/é essencial às relações sociais e educacionais, estando presente em todos os níveis de ensino e testes seletivos, o que reafirmava o meu interesse pela disciplina, e o que não ocorreu na mesma intensidade em relação à de Língua Portuguesa, apesar de considerá-la igualmente importante e necessária. Fato que contribuiu para que eu pudesse ajudar meus familiares sempre possível, já que ministrava aulas de reforço em matemática – brincava de ser professora.

Cursei todo o ensino fundamental e médio no Colégio São Francisco Xavier - CSFX, onde pude viver experiências extraordinárias enquanto aluna e que contribuíram para minha atuação docente. A prática educativa do colégio era essencialmente conteudista e focada na repetição de atividades, longas e exaustivas, e sobretudo na valorização da nota. Porém a professora de Matemática Miguelina Bitencourt, tinha uma postura diferente



dedicar-me ao estudo da Matemática, porém, considero que o curso fora pouco aprofundado quanto à formação pedagógica, sendo centralizado nas disciplinas exatas. O que não foi motivo para esmorecer meu interesse, porém àquela altura, ainda sem maturidade profissional, não podia perceber a importância das disciplinas pedagógicas e mensurar o quanto minha formação seria incompleta sem tais estudos.

Uma vez que a formação pedagógica me permitiria uma visão, ampla e crítica, de minhas ações docentes, e subsídios para tomada de decisão frente as situações em sala de aula, que são sempre imprevisíveis. Além de que, aliada à contribuição teórica e prática, traria contribuições, também, à ética docente. **Como acrescenta sobre formação do professor, GIMENO (1988)**

A formação inicial e permanente do profissional de educação deve preocupar-se fundamentalmente com a gênese do pensamento prático pessoal do professor, incluindo tanto os processos cognitivos como afetivos que de algum modo se interpenetram, determinando a atuação do professor (GIMENO, 1988, p.61)

Durante a graduação nos poucos momentos dedicados a formação pedagógica, nossas reflexões pairavam entre o ensino e a aprendizagem, e ainda, tomados como processos independentes. Não atingiam a prática avaliativa, **também compreendida como um processo independente, reafirmando a ideia de que “os professores pensam, vivem e praticam a avaliação de forma muito isolada” (FERNANDES, 2008, p. 90).** E o tema que sempre me atraiu e despertava muitas dúvidas e curiosidades, **não foi discutido em minha formação inicial. Reiterando a formação precária e deficitária das licenciaturas a respeito de avaliação, onde segundo PERRENOUD (1999) “a formação de professores trata pouco de avaliação” (PERRENOUD, 1999, p. 16).**

Dessa forma as incertezas e dúvidas sobre a avaliação escolar ficaram sem resposta, mesmo depois da graduação, o que me conduziu naturalmente a avaliar, a partir das experiências avaliativas que tive ao longo da vida escolar e acadêmica. Experiências essas que valorizavam o conteúdo e não a aprendizagem, com grande ênfase para a nota como descritor da aprendizagem do aluno e preservando um único instrumento avaliativo – a prova escrita.

Todos os professores foram alunos de outros professores e viveram as mediações de valores e práticas pedagógicas. Absorveram visões de mundo, concepções epistemológicas, posições políticas e experiências didáticas. Os professores só alteram suas práticas quando são capazes de refletir sobre si e sobre sua formação (CUNHA, 2006, p.259).

7

O TRABALHO

Iniciei minha experiência docente num projeto de reforço escolar em 2004, no Colégio São Francisco Xavier, antes de concluir a graduação. A convite da professora Miguelina Bitencourt, que colocou em prática sua tese de que a aprendizagem em Matemática só seria viável a partir do domínio das operações fundamentais. E assim ela o fez. Foi um momento importante, pois a insegurança e as incertezas, na atuação em sala de aula ainda eram presentes sendo eu recém formada, e nesse sentido o projeto colaborou bastante para a superar esses desafios.

A dinâmica do projeto era a resolução de exercícios, com alunos que possuíam notas vermelhas e não tinham apreço pela disciplina, dos mais variados anos do ensino fundamental – anos finais. Não tinha atividades avaliativas, apenas as resoluções e em caso de dúvidas, estas eram partilhadas com o tutor e os demais alunos. O projeto foi bastante proveitoso, pois conseguimos avançar nas dificuldades dos nossos alunos, reafirmando a ideia de que o domínio das operações fundamentais e a interpretação do texto, são essenciais para garantir as aprendizagens em Matemática, já que o desempenho dos estudantes, em sala de aula e o reflexo nas notas, também foi observado.

No geral ao final de um ano dedicado ao projeto, pudemos observar a melhora no desempenho dos alunos, com progresso nas aprendizagens e também em sala de aula. E um considerável avanço na minha postura enquanto docente, já que essa experiência me proporcionou segurança e fortalecimento das ações educativas, porém ainda faltava um longo caminho para trilhar em busca do domínio das habilidades docentes que me ajudasse à conduzir situações inesperadas da sala de aula, que só o exercício da profissão nos concede.

Como afirma Borges (2004), a atuação profissional contribui para a constituição dos saberes docentes:

O contato com alunos, professores, com os demais agentes escolares, enfim a vida profissional, propriamente dita, proporciona muitas aprendizagens, entre elas a aquisição de saberes sobre como agir em diversas situações, trabalhar determinados conteúdos, explorar o livro didático, abordar um conteúdo, extrair do programa os conteúdos relativos à aprendizagem dos alunos, etc (BORGES, 2004, p. 203).

Charlot (2000) também reitera a importância da vivência da prática educativa ao afirmar: “quem “tem prática” vive em um mundo onde percebe indícios que outros não verificam, dispõe de pontos de referência e de um leque de respostas dos quais outros estariam desprovidos” (Charlot, 2000, p. 63).

O PRIMEIRO EMPREGO

Entre os anos de 2004 a 2005, iniciei meu primeiro emprego como professora, na Escola de Ensino Fundamental Santana, escola particular no município de Abaetetuba. Nesse período pude viver alguns anos “confortáveis” dentro da docência, pois esta escola além da boa infraestrutura, tinha alunos cujas aprendizagens essenciais já haviam sido consolidadas, logo o trabalho fluía com muita facilidade, turmas com número de alunos reduzidas e todos com material didático a disposição.

Foram dois anos de muita aprendizagem e experiências didáticas valiosas para minha carreira docente. Pude desenvolver vários projetos educativos, a maioria com ênfase no desenvolvimento das aprendizagens através de jogos, pois estimulava a participação e motivação dos alunos às aulas, contribuindo também para cooperação entre eles.

Quando repenso o trabalho daquele período percebo que tentei e consegui por vezes, utilizar práticas educativas diferentes das quais fui submetida na vida discente: recursos matérias, interação entre os alunos e participação destes nas aulas através, principalmente com o uso de jogos, porém minhas práticas avaliativas utilizadas eram as mesmas das quais

fui submetida enquanto aluna, sendo a prova escrita o instrumento mais utilizado para aferição da aprendizagem, ou seja, estava com novas ações docentes e velhas soluções verificadoras. Foi o primeiro alerta de que minha formação precisa ser aperfeiçoada.

Já no início de 2006, ingressei como professor temporário no SOME – Sistema de Organização Modular de Ensino, projeto da SEDUC/Pa e pude experimentar a outra face da realidade docente, a face da escola pública. Escolas sem a mínima infraestrutura (sala, carteiras, quadros, ...) e alunos com muita dificuldade nas aprendizagens, e alguns sem as aprendizagens essenciais. O desafio era enorme, uma vez que a missão de superar esses obstáculos não era apenas dos alunos, era minha também. Assim, o trabalho na escola pública me tirou da “zona de conforto” e exigiu muita dedicação, preparo pedagógico e destreza para me reinventar enquanto profissional docente.

Diante das experiências que tive, no início da carreira docente, percebi que me faltavam subsídios para enfrentar as realidades sociais diversas, foi então que ingressei no curso de Especialização em Educação Matemática, no Instituto de Educação em Matemática e Ciências, no ano de 2006, ainda pelo Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico - NPADC na Universidade Federal do Pará, em Belém.

Esse curso foi um “divisor de águas” em minha vida profissional, pois me proporcionou um contato mais intenso com as teorias da educação e uma maior compreensão da importância e responsabilidade do papel do professor na aprendizagem de seus alunos. Compreendi também, que a diversidade existente entre os alunos, com costumes, opiniões e culturas diferentes precisam ser respeitados e considerados, durante o trabalho docente. Dessa forma, era e ainda é preciso refletir constantemente nossas práticas pedagógicas, com o objetivo de oferecer diferentes oportunidades para que as aprendizagens aconteçam de fato, num lugar tão plural e diversificado quanto a sala de aula. Segundo Alarcão:

Os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico [...] e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma, têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional (ALARCÃO, 1996, p. 176).

Com certeza, finalizei este curso de especialização sentindo-me mais segura para à docência, trabalhando sempre para oferecer condições que favorecesse e consolidasse as aprendizagens almeçadas para cada nível de ensino, na busca incessante de superar os desafios encontrados nas diferentes turmas por mim assumidas, e tendo a reflexão da prática como hábito para melhorar a própria prática. Segundo Alarcão “O pensamento reflexivo é uma capacidade. Como tal, não desabrocha espontaneamente, mas pode desenvolver-se. Para isso, tem de ser cultivado e requer condições favoráveis para o seu desabrochar” (1996, p. 9).

Dessa forma fui inovando minha ação docente, fundamentando minhas práticas educativas como por exemplo com o uso de recursos lúdicos, através de jogos, que até então eram realizadas de forma intuitiva. Mantendo presente na minha rotina pedagógica a reflexão sobre ações desenvolvidas em sala e a busca por uma participação cada vez maior dos alunos na construção de seu conhecimento, ainda que essa tarefa não fosse fácil me desafiei a desenvolvê-la.

Em 2008 mudei meu status de servidora pública de temporária para efetiva, o que me levou a passar dois anos no município de Acará, já que minha vaga era destinada para tal localidade. E foi onde pude experimentar uma outra realidade. O trabalho exclusivo com o ensino médio. Experiência valiosa e desafiadora, me tirou da zona de conforto, uma vez que sempre trabalhei com o ensino fundamental anos finais.

Tal vivência reforçou minha teoria de que os alunos do ensino fundamental anos finais, devem concluir esta etapa de ensino dominando as quatro operações e a interpretação de problemas, sendo esse um requisito para o progresso das etapas de ensino futuras. Uma vez que ao trabalhar exclusivamente com o ensino médio constatei que muitas das dificuldades apresentadas na disciplina de Matemática, aos requisitos já citados.

Então, ao retornar para o SOME Abaetetuba em 2010, pude me dedicar a projetos que reforçassem e promovessem a aprendizagem desses temas – 4 operações e interpretação de problemas. Iniciei com aulas de reforço no contra turno e fui melhorando a oferta de projetos. Estes movimentos de busca pelo aperfeiçoamento e conhecimento da minha prática educativa, ainda que autônomos, sem a orientação de uma instituição educacional, contribuíram para que eu pudesse desenvolver por dois anos, em oito localidades diferentes o projeto “Círculo da Matemática”. Projeto este que tinha como objetivo aprimorar as 4 operações fundamentais entre alunos do 6º ano do ensino fundamental, utilizando jogos como recursos didáticos e que deu origem ao trabalho “Maré Lançante: Inundando alunos com conhecimento matemáticos” o qual apresentei no FIPED

O MESTRADO

A participação no Fórum Internacional de Pedagogia em 2017, me despertou, novamente ao desejo de retornar aos estudos da prática docente, já que desde 2008 quando concluí a pós-graduação dediquei meus esforços apenas a sala de aula e aos projetos desenvolvidos nela de forma independente. Mas a escola pública, ao meu ver, sempre muito desafiadora me proporcionou vários momentos de reflexão de que precisava me aperfeiçoar e rever minhas práticas como ao incentivar a participação dos alunos nas aulas de forma mais ativa, alfabetizar matematicamente esses alunos entre tantos outros momentos, que contribuíram para o meu retorno aos estudos.

Nesse período, também, com as alterações dos documentos norteadores como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), que tem como premissa a formação integral do aluno através do desenvolvimento de competências e habilidades, começava um novo momento na educação brasileira uma vez que o documento oficial norteador induz práticas de ensino que considerem prioritárias metodologias que valorizem o protagonismo dos alunos, e, portanto, com novas formas de se ensinar exigem, novas formas de avaliar. E aí veio à tona uma dificuldade de longa data que diante desse cenário julguei importante sanar que era o ato de avaliar. Já que essa prática não fez parte da minha formação inicial, e nem da continuada durante a pós-graduação *Latu-sensu*.

Porém diante do novo cenário educacional que se constrói no país percebi que eu precisava me aprofundar e compreender as teorias educacionais, conhecer de forma crítica o documento oficial norteador da educação e a relação ensino-aprendizagem-avaliação, para melhorar o meu trabalho enquanto docente. Para isso, me dediquei ao ingresso no [programa de Pós-graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas – Mestrado Profissional/PPGDOC, do Instituto de Educação Matemática e Científica – IEMCI/UFPA](#) por entender ser essa, a melhor forma de aperfeiçoamento da minha prática educativa, mediante novas e diferentes demandas colocadas não só pelos documentos oficiais das diversas esferas: federal e/ou estadual/municipal, como também pela clientela atendida.

A PESQUISA

Após o início dos estudos no curso de mestrado em 2020, as disciplinas iniciais foram de grande valia para me situar na pesquisa educacional, afinal foram longos 11 anos longe, oficialmente, dos estudos. Esse contato me permitiu maior contato com as questões em foco e as emergentes, nas pesquisas educacionais. Possibilitando rever meu projeto inicial de pesquisa, junto ao meu orientador e juntos trilhar caminhos mais relevantes, tanto pra mim quanto para toda a comunidade educacional do qual faço parte.

E foi a partir dessa análise e dos motivos que me trouxeram de volta aos estudos que tomamos a decisão, meu orientador e eu, de mudar o foco da pesquisa que inicialmente era voltada para as 4 operações e interpretação de problemas, para o tema avaliação em larga escala. Uma vez que diante dos novos documentos oficiais, da realidade dos cursos de formação inicial, dos relatos de professores que convivi e da minha experiência enquanto discente, este tema é muito pertinente e de grande interesse para a comunidade educacional a qual estou inserida.

Ao observar o Projeto Político Pedagógico – PPP, alinhado a BNCC, de algumas escolas das quais trabalhei no SOME é possível notar um movimento dos docentes em busca de novas práticas educativas que garantam as exigências do documento norteador. Essas práticas interferem diretamente nas práticas avaliativas. Tornando-se necessário a compreensão desse processo como indissociável do ensino e da aprendizagem e que, ao longo dos anos traz muitas dúvidas aos professores. Como afirma Jussara Hoffmann “Temos de desvelar contradições e equívocos teóricos dessa prática, construindo um “ressignificado” para a avaliação e desmitificando-a de fantasmas de um passado ainda muito em voga (HOFFMANN, 1993, p. 12).

Considero o processo da avaliação complexo e, na maioria das vezes, mal compreendido pelos educadores, ao enxergá-lo como independente dos processos de ensinar e aprender, sendo também um tema pouco estudado e pesquisado nos cursos de formação inicial e/ou continuada. O que não foi diferente na minha formação inicial, como já mencionado. As orientações sobre como avaliar ou emergir uma reflexão sobre práticas avaliativas, suas diferenças, classificações, história, dentre tantas outras informações sobre esse tema tão importante e necessário ao nosso trabalho em busca das aprendizagens dos nossos alunos, foram quase nulas durante minha formação inicial.

A minha dificuldade frente ao processo avaliativo foi reforçada com as novas

exigências dos programas oficiais, e também ao perceber que as políticas públicas educacionais colhiam suas informações para possíveis melhorias a partir das avaliações externas. Por outro lado, as avaliações em larga escala se mostravam muito distantes da realidade trabalhada no chão da sala de aula, e que apesar de longos anos presente no calendário escolar, ainda eram incompreendidas. As dúvidas a respeito desse tema eram muitas, por exemplo, “quais as finalidades?”, “como era elaborada?”, “quais os critérios para avaliação?”, “como era escolhida a matriz de referência?”, entre tantos outros questionamentos.

Tais questionamentos supracitados, fizeram-se presentes no meu trabalho docente durante alguns anos, até que os caminhos do mestrado e com o apoio necessário, pude enfim transformá-las em tema para minha pesquisa. E a partir disso, busco compreender as faces da avaliação para a prática docente e em especial, como as avaliações externas como o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, assunto tão criticado e incompreendido no meio docente, pode contribuir para nossas ações educativas visando consolidar as aprendizagens.

Desta forma minha pesquisa se estrutura com o tema **As contribuições das avaliações externas, como o SAEB, para as avaliações internas**. Onde busco através da pesquisa histórica do processo avaliativo, suas classificações, progresso ao longo do tempo, suas finalidades entre outras características das avaliações, responder a pergunta norteadora desta pesquisa: **Em que termos a avaliação externa, SAEB, pode contribuir para as avaliações internas?** Que atende ao objetivo geral da pesquisa: **Investigar, a partir de uma intervenção com um grupo de professores do EF1, em que termos as avaliações em larga escala, como o SAEB, podem contribuir com as práticas de ensinar e de avaliar dos professores do ensino fundamental anos iniciais.**

Para alcançar o objetivo citado tracei como objetivos específicos: **mapear a relação dos professores com as práticas avaliativas da e para as aprendizagens; propor intervenções pedagógicas que norteiem as ações avaliativas dos professores e promover formação continuada em serviço, que discuta as contribuições das avaliações externas para as avaliações em sala de aula. Sendo que essas ações proporcionarão, devolutivas que colaborem e permitam uma análise mais próxima possível da realidade desses profissionais e definam em que termos as avaliações externas contribuem com as avaliações internas.**

APRESENTAÇÃO

8
7

Esta pesquisa apresenta como objetivo geral **investigar em que termos as avaliações externas, em especial a avaliação SAEB, podem contribuir com as práticas de ensinar, aprender e avaliar, de professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Como objetivos específicos, ou seja, elementos capazes de produzir mecanismos de intervenções pedagógicas que contribuam com o processo de formação docente, especialmente em relação às práticas avaliativas internas, externas e, das possíveis aproximações e distanciamentos desses processos, dentre estes, como: **mapear as relações dos professores com às práticas avaliativas da e para as aprendizagens dos alunos; propor, a partir desse mapeamento, intervenções pedagógicas que norteiem as ações avaliativas dos professores; e, promover curso de formação continuada em serviço, que possibilite refletir sobre possíveis contribuições das avaliações externas, para as avaliações internas.**

Este texto está organizado em apresentação onde alguns elementos que retratam minha caminhada acadêmica e pessoal que contribuíram para a delimitação desta pesquisa seguido de cinco capítulos. A **Apresentação** que se configura como um resumo expandido apresenta **minhas memórias acadêmicas**, os principais elementos do texto e como a pesquisa foi gerada. **O segundo capítulo** apresenta um estudo aprofundado sobre avaliação, apresentando os pressupostos teóricos das avaliações externas e internas, bem como seus objetivos, tipos e evolução ao longo do tempo. Além de apresentar como estão previstas nos documentos balisadores da educação, como o DCNEB e a BNCC (2018).

Mostrando a avaliação interna relacionada a prática de atribuir valores a aprendizagem (MENDEZ, 2002) e como elas progrediram ao longo dos anos, aqui no Brasil, saindo de uma prática rígida e autoritária para uma prática inclusiva e reflexiva (SOUZA, 2009; GUBA E LINCOLN, 1989). Enfatizando a necessidade de utilizar vários

instrumentos avaliativos, no entanto, qualquer que seja este instrumento é necessário utilizá-lo com rigor, afim de diagnosticar as aprendizagens alcançadas e as intervenções futuras a serem tomadas (MENDEZ, 2002)

Mostra, também, a avaliação externa com a função de buscar informações de forma coletiva, de grupos de estudantes e escolas, que subsidiem intervenções as políticas públicas educacionais (GATTI, 2014). E como as avaliações estão previstas no DCNE (Brasil, 2013).

No terceiro capítulo apresento um estudo sobre a avaliação externa mais aplicada no Brasil, o SAEB. Seus objetivos, estrutura, sua evolução ao longo dos anos, seus documentos balisadores e o que pesquisadores de mestrados profissionais de todo o cenário nacional, tem mostrado a respeito do assunto. A escolha pelo no mestrado profissional, justifica-se por uma busca mais delimitada a respeito de como os profissionais da educação se relacionam com a avaliação externa, como na pesquisa de Ildenice Costa (2015) intitulada “AS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS AVALIATIVAS EM MATEMÁTICA DE UM GRUPO DE PROFESSORES DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL E SUAS RELAÇÕES COM A PROVA BRASIL” e na pesquisa de Mirian Silva (2016) com o título “A PROVA BRASIL COMO POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: IMPLICAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO ESCOLAR E O TRABALHO PEDAGÓGICO EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE RIO BRANCO/AC”

No quarto capítulo, apresento como esta pesquisa se ambientaliza. Acontecendo nas ilhas, zona rural do município de Abaetetuba. E como ela acontece, a partir de uma abordagem qualitativa, com uma metodologia de ação formadora colaborativa, embasada por THIOLENT (2011), IBIAPINA(2008), MINAYO (2002), RICHARDSON (2012), entre outros. Utilizando o método de pesquisa-ação uma vez que tenho um problema definido para investigar. É colaborativa por aprimorar a relação entre os envolvidos na pesquisa, contribuindo com a interação e a reflexão. Apresento, também, a estrutura e a dinâmica dos encontros de formação continuada em serviço que favoreça a criticidade dos colaboradores a partir das atividades propostas.

No quinto capítulo, apresento um ensaio analítico dos movimentos formativos iniciais, concentrando a análise neste momento, apenas no primeiro encontro do curso de formação ofertado aos colaboradores da pesquisa. Nesse movimento é possível observar o perfil quanto a sua formação acadêmica e às práticas pedagógicas dos professores colaboradores, no que se refere ao ensino, aprendizagem e avaliação, seja ela interna e externa, bem como esses profissionais entendem as práticas avaliativas e suas principais dificuldades. Finalizo esta etapa da dissertação deixando rastro do processo com algumas **Considerações Preliminares**.

CAPITULO II

AVALIAÇÃO INTERNA E EXTERNA: pressupostos teóricos

A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 2013, p. 93).

2.1 - AVALIAÇÃO

A avaliação é uma atividade complexa que envolve juízos de valor e instrumentos qualitativos e quantitativos. E está associada a atividade humana nas suas mais variadas dimensões, como uma atividade seletiva ou de controle. “Entendemos avaliação como um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão”. (LUCKESI, 2010, p.69)

Como exemplos de avaliação seletiva podemos citar a avaliação pela força, na Idade Antiga para servir aos exércitos como os de Esparta onde “eles não tinham outro objetivo senão maximizar a capacidade dos rapazes infligindo-lhes sofrimento” (SENNETT, 2003, p. 42); a aprendizagem através da comunicação oral, com a criação da Maiêutica, por volta do século IV AC; e ainda pela oralidade e também seletiva, o acesso a determinadas localidades, como em Efraim, citadas no Velho Testamento (JUIZES 12,6) era restrito a pessoas naturais da região, portanto, pronunciavam corretamente e sem sotaque a palavra “chibolete”.

Quanto aos exames escritos, há registros de um sistema severo de seleção de funcionários públicos na China por volta de 2200 A.C. “Confinados em celas isoladas por

horas, os candidatos eram compelidos a escrever longos textos ou tratados, sobre tópicos determinados” (GREENE et al, 1954, p.20). Testes similares também eram aplicados para o controle de qualidade da tropa que podia inclusive promover ou demitir soldados.

Por volta do século XV, os jesuítas levaram a quase toda Europa e a outros continentes, práticas de avaliação escrita, de controle educacional e disciplinar, de forma rígida e sem espaço para reflexões e críticas, e que ainda hoje é possível encontrar no cotidiano escolar. No Brasil não foi diferente, por volta do século XVI, com a chegada da Companhia de Jesus, que exerceu uma prática educativa autoritária, punitiva, baseada na transmissão de conhecimento, este centrado no professor, e em valores religiosos, pois como afirma Paiva (2012, p. 137) “no século XVI, o pensar era fundamentalmente religioso”.

Tal prática educativa foi descrita por Gadotti:

Os jesuítas nos legaram um ensino de caráter verbalista, retórico, livresco, memorístico e repetitivo, que estimulava a competição através de prêmios e castigos [...] Era uma educação que reproduzia uma sociedade perversa, dividida entre analfabetos e sabichões, os ‘doutores’ (GADOTTI, 2002, p. 231).

Sendo assim o papel do avaliador é originalmente o de interpretação de indícios de aprendizagem e controle de qualidade nos mais variados âmbitos, com foco no comportamento. Só a partir do século XX com o avanço nos estudos em pesquisas educacionais como o sociointeracionismo de VYGOTSKY (1998), a escola nova (aprender fazendo) de JOHN DEWEY (1979) e construtivismo de Piaget (1983) foi possível pensar em avaliações centradas na aprendizagem do aluno.

Avaliar induz a ideia de ordenar, selecionar, classificar, entre tantas outras noções. Nas práticas de sala de aula, a essência da função avaliativa é melhorar e regular as ações educativas, principalmente às aprendizagens, além de incentivar o desenvolvimento pessoal dos alunos, quando estes podem observar avanços nos resultados de seus esforços. E é essencial ao sistema educacional por atender a todos os envolvidos.

No entanto o processo avaliativo é complexo, já que traça uma relação entre o ensino e a aprendizagem, de maneira intencional e ativa, buscando sempre recolher informações sobre o conhecimento adquirido e direcionar ações que melhorem as práticas de ensinar do professor e consequentemente a forma como os alunos aprendem. A função da avaliação está na “(...) forma como o aluno aprende, sem descuidar da qualidade do que aprende.”. (MÉNDEZ, 2002, p.19)

Porém, é possível observar nas escolas, como é comum os professores terem dificuldades em avaliar seus alunos, distanciando-se de um processo apenas seletivo enraizado em nossas ações, e estruturar critérios e instrumentos de avaliação que possam trazer informações mais próximas da realidade, no que diz respeito ao que o aluno aprendeu, e em como usar os resultados da avaliação para aperfeiçoar o ensino. A figura apresenta como o processo avaliativo progrediu no Brasil ao longo dos anos, segundo Souza (2009) no artigo Avaliação das Aprendizagens na Legislação Nacional:

dos anos 1930 aos dias atuais.

FIGURA 2: Evolução da Legislação da Aprendizagem segundo Souza (2009)

É possível perceber que a partir da LDBEN 9394/96 a avaliação da aprendizagem passou a ser concebida não mais como um julgamento seletivo e sim como um diagnóstico, com interação entre os envolvidos e numa perspectiva mais crítica, onde o aluno é considerado um protagonista de sua aprendizagem, capaz de interagir e transformar a realidade em que vive. Esse pensamento é aprofundado e fortalecido na BNCC ao avaliar por competências e habilidades, buscando formar o aluno na sua integralidade, sendo um cidadão autônomo, crítico e socialmente responsável. E para tal, a avaliação deve verificar se as aprendizagens foram consolidadas, oferecendo feedback: ao aluno, professor e a própria escola, do progresso dessas aprendizagens, além de exigir uma postura de pesquisador do professor, onde ele observa se suas metodologias estão sendo eficazes para garantir tais aprendizagens. Exigindo coerência entre como se ensina e como se avalia. “Não podemos perder de vista que os exames, qualquer que seja a forma que adotem, devem estar a serviço da aprendizagem, do ensino, do currículo e antes, é claro, do sujeito que aprende.” (MENDEZ, 2002, p. 36)

As avaliações mudaram ao longo do tempo e segundo Guba e Lincoln (1989), essas mudanças estão atreladas ao contexto histórico e social, as correntes filosóficas e objetivos previstos almeçados pelos elaboradores. Os autores classificam as avaliações em 4 gerações, onde seus objetivos e complexidade progridem ao longo dos anos, quais sejam:

- **Medida** – Ideia de que era uma prática essencialmente técnica (foco no aluno);
- **Descrição** – A avaliação com período específico e fins classificatórios, porém vai além de medir. Nasce a avaliação educacional, para saber em que medida os objetivos foram alcançados (foco no aluno e nos conteúdos);
- **Juízo de valor** – Uma avaliação mais abrangente, que inclui além das funções anteriores, a regulação e a verificação dos objetivos comportamentais, distinguindo avaliação formativa e somativa (foco no aluno, professor, currículo, ensino e políticas educacionais);
- **Alternativa** – Também chamada de educativa ou contextualizada, utiliza a avaliação como parte integrante do processo ensino-aprendizagem (foco no aluno, professor, ensino, currículo e aprendizagem).

As mudanças no processo avaliativo, acabaram por definir suas contribuições e devolutivas aos mais diversos interessados no processo como: escola, família, governo e o próprio aluno. Segundo Fernandes (2004) a avaliação se põe a serviço de forma específica a cada um destes interessados, como mostra a figura abaixo:

FIGURA 3: Relação da Avaliação com os Entes Envolvidos no Processo



FONTE: Fernandes (2004)

2.2- AVALIAÇÃO INTERNA

As avaliações educacionais, inicialmente de caráter seletivo e classificatório, orientadas pelo *Ratio Studiorum*, documento elaborado pelos jesuítas no século XVI, prezavam pela rigidez em seu instrumento e verificação do conteúdo repassado ao aluno. Perpetuando ao longo dos anos, entre familiares, alunos e escolas, a cultura de valorização da prova e da nota.

O avanço na legislação educacional a longo do tempo, permitiu o aperfeiçoamento das práticas avaliativas com o intuito de utilizar a avaliação para o diagnóstico e verificação dos objetivos propostos para o ensino e a aprendizagem, assumindo uma função indiciária, demonstrando os níveis de aprendizagem e oferecendo suporte para reflexões constantes e futuras decisões em relação a prática pedagógica, programa de ensino e políticas educacionais.

A avaliação educacional passou a ter maior atenção dos estudiosos do assunto a partir do século XX, observando as consequências de suas aplicações e diferentes possibilidades de utilização dos resultados. Essas mudanças estão intimamente relacionadas a apropriação dos conceitos, estrutura e objetivos, por parte dos educadores, em relação as avaliações formativa e diagnóstica, as quais valorizam não só a participação ativa do aluno no processo de ensino e aprendizagem, bem como, a destreza em relação ao planejamento pedagógico e a didática utilizada, visando garantir a aprendizagem. Compreendendo e respeitando a pluralidade existente entre os discentes, ao invés de prezar apenas, pelo cumprimento do currículo. Como afirma Hoffman (2004): A prática avaliativa não irá mudar em escolas em decorrência de leis, resoluções, decretos ou regimentos escolares, mas a partir do compromisso dos educadores com a realidade social que enfrentamos (HOFFMAN, 2004, 36).

A avaliação no contexto atual, orientada pelos documentos oficiais é compreendida como indissociável do processo ensino-aprendizagem, permite reflexões constantes a partir de suas devolutivas e está voltada para a participação ativa dos alunos mediada pela interação. Favorecendo seu desenvolvimento pessoal e formando-os na sua integralidade, críticos e socialmente responsáveis. Para isso é preciso incluir todos os envolvidos no processo de ensino, a saber: pais, alunos, professores, equipe técnica, como parceiros na busca por uma aprendizagem eficaz, alinhada às necessidades da sociedade à qual pertencemos.

Portanto, as mudanças na avaliação, por motivos já citados, como a necessidade de reflexão constante por parte do professor em relação ao seu fazer pedagógico, subsidiada pelo feedback; a expansão de teorias construtivistas e as propostas dos documentos norteadores da educação, entre outras; traz consigo a necessidade de mudar a escola, o ensino e a aprendizagem. Predominando aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Sendo essa prática já prevista, inclusive, desde a LDB 9394/96 art.24, inciso V alínea 'a' que: "a verificação do rendimento escolar observará: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais [...]". (BRASIL,1996).

2.2.1 - AVALIAÇÃO FORMATIVA

Avaliação para as aprendizagens, também chamada de formativa, é aquela que acontece durante toda a prática educativa, contemplando os mecanismos do processo de ensinar e aprender, de forma contínua e refletindo cada uma das ações pedagógicas desempenhadas para uma posterior tomada de decisão. Inicialmente compreendida por BLOOM (1993) com três etapas importantes e independentes entre si: diagnóstica, formativa e somativa, onde o feedback era de caráter corretivo. Essa prática, aperfeiçoada ao longo dos anos, migrou de uma avaliação com fins administrativos/medida para uma avaliação com propósitos pedagógicos, ou seja, com a finalidade de melhorar o ensino e a aprendizagem, influenciada por "novas visões quanto a natureza da avaliação e a expansão das teorias construtivistas da aprendizagem, que chamavam a atenção para a importância do sujeito enquanto construtor da própria aprendizagem" (PINTO, , p.22). Utilizando feedback, desta vez, diretamente relacionado aos objetivos de ensino, descrevendo os erros e dificuldades dos alunos de maneira mais precisa e pontual, criando novas oportunidades para aprender, dentro de uma visão de aprendizagem não linear, da qual o erro faz parte do processo.

A avaliação formativa, é "uma avaliação cuja principal função é a de melhorar e regular as aprendizagens e o ensino e que, por isso, é necessária para o desenvolvimento dos sistemas educativos" (FERNANDES, p. 26, 2023). Portanto ela acontece de forma dinâmica, cíclica e contínua ao longo da prática educativa, promovendo reflexões e intervenções mais precisas e assertivas.

Nesta concepção, a avaliação diagnóstica é parte integrante e indissociável da avaliação formativa, por direcionar e redirecionar as ações pedagógicas do professor. Ela deve ocorrer no início de um período ou processo de ensino e destina-se a inclusão de todos os alunos, através da compreensão de suas limitações e aptidões, de maneira individual, e observando o nível de aprendizagem de cada estudante. De posse dessas informações, a respeito do conhecimento e habilidade que cada aluno possui, é possível ter noção da realidade em que se encontram e direcionar ações educativas assertivas para o público diagnosticado. Luckesi (2009) ratifica essa ideia de avaliação diagnóstica como: "Um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem" (LUCKESI, p.81, 2009).

É relevante a avaliação diagnóstica para o trabalho docente, uma vez que fornece subsídios e orienta as ações a serem desenvolvidas em sala, além de proporcionar detalhes, individuais e coletivos, do nível de aprendizagem dos alunos. Este processo avaliativo foi sugerido, inclusive, no retorno as aulas presenciais no ano de 2021 através do parecer 11/2020 do Conselho Nacional de Educação-CNE, item 7.3 que diz: “A avaliação diagnóstica e formativa dos alunos no retorno às aulas presenciais busca avaliar o que o aluno aprendeu e quais as lacunas de aprendizagem” (PARECER CNE 11/2020, p.20). Promovendo constante ação e reflexão docente, conseqüentemente um processo ensino-aprendizagem eficaz e de qualidade. Luckesi (2003) também discorre a respeito da avaliação diagnóstica como:

comprometida com uma proposta pedagógica histórico-crítica, uma vez que esta concepção está preocupada com a perspectiva de que o educando deverá apropriar-se criticamente de conhecimentos e habilidades necessárias à sua realização como sujeito crítico dentro desta sociedade que se caracteriza pelo modo capitalista de produção (LUCKESI, 2003, p.82).

Dessa forma a avaliação formativa é dialética envolvendo sujeitos, ações e objetivos de ensino. É através dela que o professor confere se as aprendizagens estão sendo consolidadas e quando é necessário melhorar suas estratégias de ensino. Fernandes (2021) considera que:

É fundamental compreender que o propósito mais relevante da avaliação formativa é contribuir ativamente para que os alunos aprendam mais e melhor, com compreensão e com mais profundidade. Neste sentido, ela tem de ser um processo rigoroso para permitir recolher informação de elevada qualidade acerca do que, em cada momento, os alunos sabem e são capazes de fazer (FERNANDES, 2021, p.3).

Nesta prática a avaliação é entendida como mais uma oportunidade de aprendizagem, portanto o professor deve ter claro os critérios a serem avaliados e fornecer um feedback formativo (BLACK e WILIAM, 2009) aos alunos, deixando evidente os erros e os concebendo como uma nova possibilidade para aprender. “O feedback é o real conteúdo da avaliação formativa, pois é através dele que os alunos sabem o que têm de aprender, onde se encontram em relação à aprendizagem e o que têm de fazer para aprender”. (FERNANDES, p.4, 2021).

Domingos Fernandes, também cita a importância de práticas avaliativas que prezem pela aprendizagem dos alunos e se distancie daquelas desenvolvidas ao longo dos anos e ainda presentes nos dias de hoje, promovendo mudanças na recolha dos indícios de aprendizagem e formando alunos autônomos e protagonistas de seu próprio conhecimento.

É através da avaliação formativa que os professores recolhem informações para proporcionar feedback aos seus alunos que os apoie nos seus esforços de aprendizagem. Assim, a avaliação formativa exige uma outra forma de trabalhar nas salas de aula, com os alunos mais ativos e participativos na resolução das tarefas propostas pelos professores (FERNANDES, 2021, p.3).

É evidente que a avaliação formativa se baseia na construção do conhecimento através da interação entre os atores do processo e seu alinhamento com os objetivos pretendidos, além da reflexão permanente por parte do professor, a respeito de seu trabalho e do currículo que segue, bem como a clareza de que a avaliação é um processo indissociável do ensino e da aprendizagem. Exigindo da comunidade escolar: pais, alunos, professores e gestores, maior interação em prol da cultura de aprendizagem e não apenas de notas.

Segundo conclusões da pesquisa de Black & Wiliam (1998) as avaliações formativas melhoram a aprendizagem de todos os alunos, em especial daqueles que possuem alguma dificuldade, além de obterem bons rendimentos em avaliações em larga escala. Portanto, práticas avaliativas com foco na aprendizagem, interferem de forma positiva nos resultados das avaliações que tem foco na mensuração, como é o caso das avaliações externas.

2.2.2 – AVALIAÇÃO SOMATIVA

A avaliação Somativa é mais pontual e está mais próxima de fins administrativos, sendo realizada ao final de um período ou processo de ensino, com o objetivo de descrever as aprendizagens consolidadas, informando as condições reais da aprendizagem de cada aluno de forma individual (quando acontece em sala de aula) ou coletiva (quando, no caso das avaliações externas) e verificando as habilidades e competências desenvolvidas ao longo do período.

Este processo avaliativo tem uma característica marcante, e perpetuada ao longo dos anos, que é a utilização de um único instrumento— prova— e a classificação dos alunos através de notas ou conceitos—mensuração. Alinhadas a objetivos previamente definidos com o intuito de promover o aluno de ano ou série; selecioná-lo para ingresso em cursos

superiores ou até mesmo para diagnosticar o nível de proficiência de uma turma, escola ou sistema educacional. Como ratifica Santos (2005) a respeito da avaliação somativa:

O aluno é promovido de acordo com o aproveitamento alcançado nos componentes curriculares estudados. É utilizada com o propósito de atribuir uma nota ou um conceito para fins de promoção e tem função classificatória (...). Serve para julgar e classificar o aluno segundo seu aproveitamento ao final de uma unidade, semestre, série ou curso (SANTOS, 2005, p. 23).

Paiva (2002) em relação a avaliação somativa:

O modelo de avaliação quantitativo considera a educação como um processo tecnicista. (...) tem como preocupação única, a comprovação do grau em que os objetivos previamente estabelecidos foram alcançados. (...) e cumpre, uma função de apoio ao planejamento, que é externo ao processo de ensino (PAIVA, 2002, p.119).

Esta prática avaliativa limita o processo criativo e interacionista dos alunos, onde ele não é protagonista da sua aprendizagem e o conhecimento está centrado na figura do professor. Tem foco apenas no conteúdo e não valoriza o erro, este é entendido como um problema e se configura como punição através das notas. Segundo (FREIRE e FUANDEZ, 1985, p. 53) “esse processo de reprodução de respostas fabrica a ‘burocratização da mente’, obstaculiza a reflexão e a capacidade criadora.” As distinções entre as avaliações estão na sua finalidade e não em seus instrumentos. Vale salientar, como afirma Fernandes (2011) a respeito da avaliação formativa e somativa que ambas são rigorosas e podem usar registros qualitativos e quantitativos, o que se faz importante e necessário é saber como utilizá-los.

A mesma informação, recolhida do mesmo modo, chamar-se-á formativa se for usada para apoiar a aprendizagem e o ensino ou somativa se não for utilizada deste modo, mas apenas para registrar e reportar (HARLEN, 2005, p.208).

É nesta ambiência de utilização de instrumentos e compreensão das finalidades das avaliações que se faz importante e necessário, discutir e construir um maior alinhamento entre elas que colaborem para a garantia das aprendizagens mínimas exigidas pelos documentos norteadores e ofereça condições para que escolas, e conseqüentemente as redes de ensino, avancem nos seus projetos pedagógicos. Observando a real importância e papel que cada uma delas possui no processo, bem como a cooperação entre elas. Luckesi

(2003) reitera:

No que se refere às funções da avaliação da aprendizagem, importa ter presente que ela permite o julgamento e a conseqüente classificação, mas essa não é a sua função constitutiva. É importante estar atento à sua função, ontológica(constitutiva), que é de diagnóstico, e, por isso mesmo, a avaliação cria a base para a tomada de decisão, que é o meio de encaminhar os atos subsequentes, na perspectiva de busca de maior satisfatoriedade nos resultados (LUCKESI, p. 176, 2003).

Santos (2016) cita entre os princípios para a articulação entre essas avaliações:

Alinhar a avaliação somativa e formativa entre si com o ensino e o currículo, e reconhecer que uma prática de avaliação somativa e formativa exige do professor conhecimento sobre a avaliação, conhecimento do conteúdo e conhecimento para ensinar (SANTOS, 2016, p.660).

Portanto, esse alinhamento entre elas tomará corpo a partir das compreensões dos docentes a respeito das avaliações, suas finalidades e instrumentos. E mostrará de forma mais clara, em que termos, as avaliações podem cooperar mutuamente. **Dessa maneira estas, devem ser vistas como complementares e igualmente relevantes para a promoção das aprendizagens dos alunos, exigindo, entretanto, conhecimento e domínio dos docentes sobre suas especificidades e como potencializar seus resultados em favor da aprendizagem.**

2.3 – AVALIAÇÃO EXTERNA

A avaliação externa é aquela avaliação que não é elaborada pelo sistema ao qual se destina, seja ele internacional, nacional ou até mesmo estadual, buscando estimar de forma padronizada a aprendizagem dos alunos. E tem como objetivos:

Informar o que populações e subpopulações de alunos em diferentes séries sabem e são capazes de fazer, em um determinado momento, e acompanhar sua evolução ao longo dos anos. Não é seu objetivo fornecer informações sobre alunos ou escolas individuais (Klein & Fontanive, 1995, p. 30).

A avaliação externa, prestada em larga escala, é uma prática recente no Brasil. Apesar de haver a sinalização do desejo, em se colocar a avaliação em larga escala como

parte das políticas educacionais, desde 1930, porém essa pretensão concretizou-se apenas anos mais tarde. Como afirma FREITAS (2007):

(...) Foram necessárias mais ou menos cinco décadas para que a avaliação (externa, em larga escala, centralizada e com foco no rendimento do aluno e no desempenho dos sistemas de ensino) viesse a ser introduzida como prática sistemática no governo da educação básica brasileira (FREITAS, p.51, 2007).

Desde a década de 60 já se tem notícias da ampliação do uso de testes educacionais, porém os anos 80 foram marcados por buscar “um pacto com o futuro e a esperança de que as promessas da modernidade fossem finalmente cumpridas” (ESQUINSANI, p. 624, 2019).

Nesse sentido, a ideia da implantação de uma avaliação externa a nível nacional visava uma modernização do sistema educacional, o qual estava amplamente difundido e com acesso facilitado. Sendo assim, como afirma GATTI (2014) que neste período:

Chegam ao auge as discussões sobre os vários problemas que ocorriam nos sistemas educacionais, apontados pelos pesquisadores da área de educação. Com o debate público sobre indicadores que mostravam o alto índice de fracasso escolar no país (altos índices de repetência e de evasão escolar; baixos índices de conclusão), uma das questões que se colocava é que não se possuíam dados sobre o desempenho escolar efetivo dos alunos em nível de sistema e os fatores a ele associados (Gatti, 2014, p. 16).

Essa iniciativa de avaliação em âmbito nacional no final dos anos 80 acompanha uma tendência mundial, onde

(...) em praticamente quase todos os países da América Latina, são criados sistemas nacionais de avaliação da aprendizagem. Este movimento que começa nos Estados Unidos em fins da década dos 60, se expande para a Europa na década dos 70 e nos anos 80 atinge a Ásia e a Oceania (Horta, 2007, p. 5).

Desta forma, a busca por melhorias em todos os âmbitos, sejam eles políticos, sociais ou educacionais, contribuíram para a elaboração de mecanismos de controle e elaboração de políticas que melhorassem a qualidade da educação. Foi então que movimentos nesse sentido ganharam força quando em 1987 e 1988 o MEC mostra interesse em avaliar o ensino de forma nacional e cria proposições para tal iniciativa, que após os dois primeiros ciclos de aplicação de projetos pilotos que ocorreram em 1990 e 1993, o Sistema de Nacional Avaliação da Educação Básica – SAEB, é oficialmente criado em 1994 com a portaria do MEC nº 1795 de 27/12/94.

Esse movimento por avaliações externas também ocorreu a níveis estaduais, como por exemplo em Minas Gerais em 1991, que criou o SIMAVE e o Ceará em 1992, que criou o SPAECE. E a partir de então houve um grande avanço por parte de estados, e até mesmo de municípios, em criar seus sistemas de avaliação externa. Atualmente das 27 unidades federativas, 24 possuem sistemas próprios de avaliação em larga escala, sendo que das três unidades federativas que não possuem tal avaliação, os estados de Santa Catarina e Roraima nunca aplicaram tais testes e o estado do Rio de Janeiro optou por encerrar testes desse tipo (SAERJ) em 2015.

A proliferação das avaliações externas no território nacional e o fortalecimento do SAEB, alinha-se ao papel das avaliações em larga escala para as reformas educacionais, sendo instrumento regulador das ações de gestores das redes de ensino, que a partir de seus resultados: alocam recursos, prestam conta e monitoram o ensino ofertado, orientam políticas públicas, diagnosticam as aprendizagens e fornecem informações socioeconômicas de alunos e escolas.

Porém as informações geradas por essas avaliações, tendem a culpar professores e gestores pelos resultados obtidos, acirrando a busca pelas melhores notas e topo dos *rankings*, e o *status* atrelado a ele. E em alguns casos, comprometendo os programas de ensino ao se alinharem aos programas dessas provas. Como afirma BONAMINO (2012) a respeito dos riscos ao currículo:

Um deles é a situação conhecida como ensinar para o teste, que ocorre quando os professores concentram seus esforços preferencialmente nos tópicos que são avaliados e desconsideram aspectos importantes do currículo, inclusive de caráter não cognitivo. (BONAMINO, 2012, p. 383)

Dessa forma a avaliação externa assume um caráter político de transparência da qualidade do serviço educacional ofertado pelas redes de ensino, ao divulgar amplamente esses resultados, induzindo a sociedade a consumi-los sem compreender a complexidade que possuem e o contexto em que foram produzidos. como afirma ANDRADE (2019) sobre a utilização adequada desses resultados:

se a avaliação não for utilizada para identificação das fragilidades educacionais e para execução de políticas governamentais que possam sanar tais dificuldades, esta perde seu sentido e torna-se apenas instrumento para regulação punitiva, ocorrendo a utilização de números descontextualizados para culpabilizar os indivíduos e para transferir responsabilidades (ANDRADE, 2019, p. 329)

A falta de compreensão em relação a complexidade dessas avaliações, também atinge os docentes que recebem as informações produzidas por elas e tem dificuldades em gerenciá-las e transformá-las em ações pedagógicas que melhorem as aprendizagens. Logo, é importante que se tenha, todos os profissionais da educação com o domínio pedagógico necessário para utilizar os resultados dessas avaliações em favor das melhorias educacionais.

2.4 – O QUE DIZEM AS PESQUISAS?

As pesquisas na área de Educação que tratam de **Avaliação Externa** ganharam espaço e atenção entre os profissionais da área há poucos anos. Em um levantamento feito na plataforma do PPGDOC/IEMCI-UFPA (programa do qual faço parte), não há trabalhos que tratem de avaliações externas. Há apenas dois trabalhos relacionados ao tema avaliação formativa, ambas pesquisas qualitativas que buscam analisar práticas que melhorem as atividades avaliativas no âmbito da sala de aula. Sendo um trabalho da pesquisadora de Noemia das Graças, com o título **“PRÁTICAS AVALIATIVAS NO CONTEXTO DOS ANOS INICIAIS: ACONTECIMENTOS, CIRCUNSTÂNCIAS E SIGNIFICADOS PARA REFLETIR SOBRE A PRÓPRIA PRÁTICA”**. E outro, do pesquisador Joel Ferreira intitulada **“AVALIAÇÃO FORMATIVA E COMUNICAÇÃO MATEMÁTICA: UM ESTUDO SOBRE A PRÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.”**

Já no portal CAPES obtive os seguintes resultados:

QUADRO 1: Pesquisa no Portal CAPES

PALAVRA CHAVE	2015	2016	2017	2018	2019
ANEB / SAEB	4	5	9	3	3
Avaliação externa	16	10	19	11	6
Formação do professor	16	14	18	22	10

FONTE: Autora

Após a aplicação de critérios de inclusão das pesquisas elaborados para meus fins, a saber: Ensino Fundamental e Matemática. E de exclusão, como títulos repetidos, provas em áreas que não eram a Educação e nem a Matemática e avaliações no Ensino Superior. Obtive os seguintes resultados:

QUADRO 2: Pesquisa após Critérios de Inclusão e Exclusão

Ano	2015	2016	2017	2018	2019
Nº de pesquisas	23	19	14	17	13

FONTE: Autora

No geral, estas pesquisas apontam a persistente dificuldade dos professores da educação básica em compreender as finalidades das avaliações externas, em particular da prova Brasil/SAEB que é foco desta pesquisa, e a dinâmica de seu instrumento avaliativo como mostra Ildenice Costa, em sua pesquisa intitulada **“AS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS AVALIATIVAS EM MATEMÁTICA DE UM GRUPO DE PROFESSORES DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL E SUAS RELAÇÕES COM A PROVA BRASIL”**.

As professoras alegam não ter preparo para aplicar esta avaliação em larga escala. Observaram que os alunos costumam ficar nervosos no momento da sua aplicação. Consideraram a possibilidade de realizar um curso de formação continuada para que pudessem ter informações suficientes para preparar os alunos para a Prova Brasil, e de sistematização do ensino-

aprendizagem voltado para esta avaliação nos cursos de Pedagogia. Queixaram-se de não ter acesso às avaliações, de não poder ver as provas nem poder aplicá-las. (COSTA, p.89, 2015)

É nítido, também, a preocupação de estudiosos em relação ao reducionismo que o processo avaliativo corre o risco de se tornar, caso as escolas se limitem a avaliar de acordo com a matriz de referência do SAEB. Como nos mostra a pesquisa da professora Mirian Silva na pesquisa **“A PROVA BRASIL COMO POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: IMPLICAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO ESCOLAR E O TRABALHO PEDAGÓGICO EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE RIO BRANCO/AC”**

é possível afirmar que foi perceptível na fala de todos os professores que participaram da amostra que o currículo escolar vem sendo estreitado a favor das disciplinas e conteúdos cobrados na Prova Brasil, embora haja divergências quanto a forma como os professores percebem esse fato. (SILVA, p. 85, 2016)

Outro apontamento é a demora dos resultados dessas avaliações chegarem as escolas e a falta de acesso aos resultados individuais dos alunos, o que por outro lado não compromete as intervenções, já que é possível confrontá-los com o projeto pedagógico de cada unidade escolar e mudá-lo caso haja necessidade.

O grande problema do Saeb é que os seus resultados não chegam à escola e nem aos professores, não gerando, por conseguinte, qualquer impacto no sistema de ensino. Podem dar margem a pesquisas, muitas de grande sofisticação estatística, e importantes do ponto de vista científico, cujos resultados não se traduzem em ações pelos professores. (Vianna, 2002, p. 136)

As dificuldades apontadas nas pesquisas é uma realidade, também, das nossas escolas nas ilhas de Abaetetuba, sendo assim a proposta deste trabalho – de investigar quais as contribuições das avaliações externas para as avaliações internas – passa por oferecer uma melhor compreensão dessas avaliações, seus instrumentos e finalidades. Pois **“quanto mais os avaliadores forem os profissionais da avaliação e, como tal, competentes e íntegros, menos necessário será dissociar o formativo e o certificativo.** (PERRENOUD, 2001, p. 6). Portanto, não falta só informações a respeito **de como utilizar de forma prática os resultados** das avaliações em larga escala, em especial o SAEB, pois ainda que **existam** pesquisas com foco nesse tema e instituições, governamentais e privadas, que se ocupam desse assunto produzindo muito conteúdo destinado aos professores. Falta também, formação, específica e permanente, que possibilite ao professor se apropriar dos dados gerados por essas avaliações, correlacionar com o trabalho desenvolvido em sala e a partir de então, redirecionar seu fazer pedagógico de forma a garantir os objetivos, inicialmente estabelecidos.

2.5 – O QUE DIZ O DCNEB?

O DCNEB é a Diretriz Curricular para a Educação Básica, documento elaborado pelo CNE – Conselho Nacional de Educação e que propõe as doutrinas a respeito dos princípios, fundamentos e práticas, durante a oferta de educação em todo o território nacional e que deve ser seguido pelos sistemas de ensino. É um documento que difere da BNCC por ser normatizador, oferecendo a estrutura para o funcionamento do ensino, enquanto que este último define as habilidades e competências a serem alcançadas.

Nesse sentido, quanto a avaliação o DCNEB sugere:

O Conselho Nacional de Educação, em mais de um parecer em que a avaliação escolar é analisada, recomenda, aos sistemas de ensino e as escolas públicas e particulares, que o caráter formativo deve predominar sobre o quantitativo e classificatório. A este respeito é preciso adotar uma estratégia de progresso individual e contínuo que favoreça o crescimento do estudante, preservando a qualidade necessária para a formação escolar. (BRASIL, DCNEB, 2013, p. 54)

Desta forma o ensino esperado deve estar baseado em atitudes dinâmicas em sala de aula que favoreçam o protagonismo do aluno. Sendo assim a prática de avaliações formativas deve ser constante, no entanto os instrumentos devem ser os mais variados possíveis para que tais práticas se tornem eficazes. Sugerindo novas e variadas formas de ensinar, e conseqüentemente de avaliar como mostra o documento:

Nessa perspectiva, a avaliação requer outra forma de gestão de escola, de organização curricular (...). Nesse caso, percebe-se já existem múltiplas iniciativas entre professores no sentido de articularem diferentes campos de saber entre si e, também, com temas contemporâneos, baseados no princípio da interdisciplinaridade, o que normalmente resulta em mudanças nas práticas avaliativas. (BRASIL, DCNEB, 2013, p. 56)

Além da avaliação das aprendizagens o DCNEB, também, discorre sobre avaliação

institucional e avaliação de redes da educação básica:

Art. 53. A avaliação de redes de Educação Básica ocorre periodicamente, é realizada por órgãos externos à escola e engloba os resultados da avaliação institucional, sendo que os resultados dessa avaliação sinalizam para a sociedade se a escola apresenta qualidade suficiente para continuar funcionando como está. (BRASIL, DCNEB, 2013, p. 79)

As avaliações externas são necessárias para o sistema educacional, por oferecer um panorama da oferta e da qualidade do ensino, e é referendada no DCNEB ao indicar que o projeto político-pedagógico das escolas deve contemplar ações que utilizem o resultado dessas avaliações buscando suas possíveis contribuições para a aprendizagem dos alunos. O documento nos alerta que:

IX – as ações de acompanhamento sistemático dos resultados do processo de avaliação interna e externa (Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, Prova Brasil, dados estatísticos, pesquisas sobre os sujeitos da Educação Básica), incluindo dados referentes ao IDEB e/ou que complementem ou substituam os desenvolvidos pelas unidades da federação e outros.

□

CAPITULO III

O SISTEMA DE AVALIAÇÃO EXTERNO DO BRASIL: saeb, estrutura e orientações

3.1 – AVALIAÇÃO EXTERNA BRASILEIRA

A avaliação externa, como já mencionado neste texto, é aplicada por meio externo a escola, **no caso da avaliação externa brasileira é aplicada a nível nacional pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e em níveis estaduais pelas Secretarias de Educação**, e estão a serviço da análise do cumprimento do direito a aprendizagem por parte das escolas e redes de ensino, e as condições em que elas ocorrem.

Por apresentar matriz de referência própria, uma vez que não segue os currículos escolares na íntegra, a elaboração e a correção é feita através de seu sistema próprio, ou seja, segue os preceitos expressos na Teoria de Resposta ao Item. No Brasil a prova em larga escala mais conhecida e aplicada é o SAEB que busca conhecer em profundidade a qualidade e as condições em que o ensino é ofertado em todo território nacional.

3.2 – O SAEB

O SAEB foi criado como um conjunto de avaliações externas pelo MEC, com o intuito de diagnosticar a aprendizagem e os fatores que influenciam o rendimento dos estudantes, gerando informações a partir do contexto socioeconômico, cultural e escolar dos quais estes alunos fazem parte.

Constituem objetivos do Sistema de Avaliação da Educação Básica, segundo o Art. 2º da Portaria 87 de 7/5/2009:

Art. 2º Constituem objetivos do Sistema de Avaliação da Educação Básica:

- I - Oferecer subsídios à formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção ajustados às necessidades diagnosticadas;
- II - Identificar os problemas e as diferenças regionais do ensino;
- III - Produzir informações sobre os fatores do contexto socioeconômico, cultural e escolar que influenciam o desempenho dos alunos;
- IV - Proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade, uma visão dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos;
- V - Desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa.

É aplicado a cada dois anos, através de questionários e testes, nas redes públicas e privadas, nas zonas rural e urbana. Seus resultados, juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono escolar, compõe o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

A avaliação indica os níveis de desempenho dos estudantes avaliados e permite às escolas e redes, analisarem **tais níveis relacionando-os ao** ensino ofertado, possibilitando uma análise crítica do currículo, do trabalho e do projeto pedagógico executado. Orienta as ações voltadas a solucionar os problemas identificados, como também o destino de investimento

financeiro e técnico. E conseqüentemente, oferece subsídios para a elaboração, monitoramento e aprimoramento das políticas educacionais em todo país.

Amparada legalmente pelo art. 206 da Constituição Federal que já previa a “garantia de padrão de qualidade” para o ensino, exigindo uma constante verificação dos fatores que interferem no processo educacional. Sendo aprimorada com a LDB 9394/96 e com a BNCC em 2017. E instituída pelo Plano Nacional de Educação – PNE, lei nº 13005/14, art. 11:

§ 1º O sistema de avaliação a que se refere o caput produzirá, no máximo a cada 2 (dois) anos:

I - Indicadores de rendimento escolar, referentes ao desempenho dos (as) estudantes apurado em exames nacionais de avaliação, com participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos (as) alunos (as) de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada escola, e aos dados pertinentes apurados pelo censo escolar da educação básica;

II - Indicadores de avaliação institucional, relativos a características como o perfil do alunado e do corpo dos (as) profissionais da educação, as relações entre dimensão do corpo docente, do corpo técnico e do corpo discente, a infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis e os processos da gestão, entre outras relevantes.

3.3 – DIMENSÕES DE QUALIDADE DO SAEB

FIGURA 5: Dimensões de Qualidade do SAEB



FONTE: Documento de Referência SAEB – Versão 1.0(BRASIL,2018).

Todas essas dimensões são examinadas ao longo dos questionários e provas aplicadas com o objetivo de diagnosticar a qualidade da educação praticada em escolas e redes, conforme o documento de referência do SAEB (BRASIL,2018). Sendo que analisar a qualidade da educação a partir de avaliações como o SAEB, sugere reconhecer como suficiente que considerações:

“advindas de um único teste anual e censitário dão conta de expressar, de modo satisfatório, um resultado da avaliação educacional brasileira e, de certa forma é, desconsiderar muitas outras variáveis do contexto intra e extraescolar que são fundamentais para esta mesma avaliação da qualidade educacional.” (PALHETA *et al*, 2021, p. 149)

Assim, faz-se necessário compreender que a qualidade educacional vai além do desempenho dos alunos em provas de aferição, contempla um contexto diverso que reúne Estado, escola, professores e alunos, e que é preciso analisar todos esses níveis e suas particularidades (PALHETA *et al*,2021).

Desde sua criação em 1990, pelo INEP/MEC, o SAEB passou por muitas mudanças, técnicas e metodológicas, as quais o possibilitaram construir uma base de referência para as políticas públicas educacionais até os dias de hoje. A primeira aplicação da

prova, de caráter amostral, avaliou as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Redação, orientadas pelos currículos estaduais nas 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental.

A primeira grande mudança aconteceu em 1995, quando a avaliação passou a utilizar a TRI (Teoria de Resposta ao Item) para a elaboração e correção dos **testes**, desta vez com foco apenas nas disciplinas de língua Portuguesa e Matemática, nas 4ª e 8ª séries do EF e 3º ano do EM. Já em 1997 houve a criação da 1ª matriz de referência para a elaboração de itens, com a inclusão da disciplina de ciências e a correção da avaliação por meio escalas de proficiência. Em 1999 a novidade foi a inclusão da disciplina de geografia, que já em 2001 foi retirada do teste, mantendo o foco apenas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Em 2005 o sistema passou a ser composto por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) mantendo-se amostral com foco na gestão da educação básica. Enquanto que a Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (ANRESC) passa a avaliar de forma censitária as escolas públicas, permitindo resultados por escola.

Em 2013 a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) passa a integrar o Saeb, sendo responsável por avaliar a alfabetização, em Língua Portuguesa e Matemática, entre os alunos do 3º ano do EF que é a fase final do Ciclo de Alfabetização. A ANA faz parte das ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que busca assegurar que os alunos estejam alfabetizados até o final do Ciclo de Alfabetização.

Outra mudança significativa desse processo de reestruturação ocorreu em 2017, com a implementação da avaliação censitária para a 3ª série do ensino médio. Já em 2019 o sistema passou por nova reestruturação. Foram criadas “novas” matrizes de referência para o 2º ano (Língua Portuguesa e Matemática) e 9º ano (Ciências da Natureza e ciências Humanas) alinhadas a BNCC, segundo as orientações da própria Base como sugere seu texto:

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares (...) a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2018, p. 8)

E, ainda, sob orientação do Conselho Nacional de Educação, de acordo com a resolução nº 2 de dezembro de 2017, Cap. V, Art. 16.: “Em relação à Educação Básica, as matrizes de referência das avaliações e dos exames, em larga escala, devem ser alinhadas à BNCC, no prazo de 1 (um) ano a partir da sua publicação” (BRASIL, 2017). Mantendo a matriz de referência que foi atualizada em 2001 para os demais anos de ensino.

Em 2019 houve a aplicação, em caráter de estudo-piloto, da avaliação da educação infantil a qual foi implantada em 2021 com o objetivo de

“aferir, com base nos parâmetros nacionais de qualidade, condições de infraestrutura física, quadro de pessoal, condições de gestão, recursos pedagógicos, situação de acessibilidade, entre outros aspectos relevantes nas instituições que atuam com a educação infantil e nas redes de ensino, de forma amostral e representativa” (BRASIL, 2019, p.8)

Tendo como público alvo gestores das unidades escolares, professores e secretários municipais de educação que produzem informações, não apenas sobre a garantia dos direitos das crianças de acesso a creche e a pré-escola, como também em quais as condições esse serviço acontece, gerando informações relevantes para reformulação políticas públicas nessa etapa de ensino.

E diante do atendimento em todas as etapas de ensino com várias nomenclaturas distintas, as provas ANA, ANRESC e ANEB deixam de existir enquanto nomenclatura passando a integrar um único sistema de avaliação de mesmo nome, o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, avaliando todos os níveis da educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

3.4 – ESTRUTURA DA AVALIAÇÃO

O SAEB possui dois indicadores importantes: a **proficiência média de Língua Portuguesa e Matemática que é transformada em uma nota padronizada numa escala de 0 a 10, podendo ser comparada a outras edições** e que resume os resultados da escola, município e estado; e o percentual de proficiência, que demonstra as habilidades já consolidadas em cada disciplina separadamente. Essas e outras informações, divulgadas pelo SAEB/INEP são provenientes de dois instrumentos: os questionários que geram dados a respeito das condições socioculturais que afetam o ensino- aprendizagem nas redes escolares e os testes que aferem o

desempenho dos estudantes.

Os questionários buscam compreender a realidade das escolas **como:** infraestrutura, recurso pedagógico, funcionamento das redes de ensino, investimento vigente e/ou a ausência deles, **a realidade** dos professores e gestores **como:** formação profissional, experiência, condições de trabalho, e **a realidade** dos alunos **como:** condição social, participação da família **na vida escolar**, dificuldade de aprendizagem, violência no ambiente escolar, entre outros. **Essas informações geram subsídios para um debate, a nível nacional, sobre a qualidade do ensino ofertado a partir da realidade de escolas, alunos, professores e gestores. E a partir do questionário aplicado aos alunos é gerado o Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) que traça um perfil socioeconômico das escolas a partir das condições socioeconômicas dos estudantes, auxiliando na implementação e monitoramento de políticas públicas que visem melhorar o ensino ofertado.**

O quadro a seguir mostra o público alvo dos questionários, sendo que apenas os alunos da Educação Infantil, não participam.

QUADRO 3: Participantes do Questionário SAEB

Etapas Avaliadas/ Testes	Questionários
Educação Infantil	Secretários Municipais de Educação Diretores Professores
2º ano do Ensino Fundamental	Não há
	Secretários Municipais de Educação
5º ano do Ensino Fundamental	Diretores Professores Estudantes
	Secretários Municipais de Educação
9º ano do Ensino Fundamental	Diretores Professores Estudantes
	Secretários Municipais de Educação
3ª e 4ª séries do Ensino Médio	Diretores Professores Estudantes

FONTE: Diário Oficial da União Nº 125 - 06/07/21.

Os testes aplicados aos alunos são compostos por itens de Língua Portuguesa e Matemática, em todas as etapas avaliadas, e de Ciências da Natureza e Humanas, para o 9º ano. No geral o item tem foco na resolução de problemas e interpretação de texto, orientado por uma matriz de referência elaborada, através de um grupo de trabalho, criado pelo INEP/MEC para esta finalidade a qual é revisada e aprimorada a cada edição da avaliação.

Estes testes são elaborados a partir da TRI, que é uma metodologia muito utilizada em avaliações de larga escala em todo o mundo que “permite comparar alunos, estimar a distribuição de proficiências da população e subpopulações, e ainda monitorar progressos de um sistema educacional” (KLEIN, 2009, p.127). Possui além da matriz de referência, critérios para elaboração de itens e escalas de proficiência.

A TRI “pressupõe que um candidato com um certo nível de proficiência tende a acertar os itens de nível de dificuldade menor que o de sua proficiência e errar aqueles com nível de dificuldade maior” (PORTAL MEC, 2012). O desempenho do aluno é considerado observando sua habilidade em cada item que compõe a prova, esperando coerência ao responder o conjunto das questões que formam a prova e relacionando seu desempenho às escalas de proficiência gerando a pontuação, por isso candidatos que possuem o mesmo número de acertos, nem sempre tem a mesma nota. A pontuação corresponde a “consistência da resposta segundo o grau de dificuldade de cada questão”. (MEC/INEP, 2012, p.11)

Vale ressaltar que os itens são elaborados, considerando a probabilidade para parâmetros como discriminação, sendo possível identificar os alunos que possuem a

habilidade esperada; grau de dificuldade, itens com diferentes níveis de dificuldade e acerto ao acaso (“chute”). A estrutura dos itens permite também comparar, habilidades de mesma área, o que não acontece entre áreas diferentes. É possível, a partir dessa estrutura dos itens, realizar provas distintas e aplicações em momentos diferentes e compará-las ao longo do tempo, observando o progresso das habilidades mensuradas.

As matrizes são fontes necessárias à elaboração de itens, uma vez que orientam quais aprendizagens serão avaliadas, sendo que nem todas as aprendizagens previstas nos mais variados currículos podem ser mensuradas por **testes** desse tipo, mostrando as competências e habilidades esperadas, por meio de conteúdos mínimos comuns, presentes nos currículos escolares de todo o país. Dessa forma, elas não contemplam todo o currículo escolar e nem devem ser confundidas como tal. As matrizes permitem a realização de:

provas elaboradas segundo parâmetros consensuais, tanto consequentes da reflexão teórica sobre a estrutura da ciência e sua correspondente adequação às estruturas de conhecimento, como advindos de uma permanente consulta nacional sobre os conteúdos praticados, indicados pelas escolas brasileiras (...). (MEC/INEP,1999, p.7)

A partir da resolução do CNE 2/2017 “as matrizes de referência das avaliações e dos exames, devem ser alinhadas à BNCC (...)”. Esse alinhamento iniciou pela matriz do 2º ano do EF, enquanto que as outras etapas de ensino tiveram suas matrizes orientadas e aprimoradas pelo documento de referência do SAEB de 2018, como mostra o quadro abaixo:

QUADRO 4 : Matriz de Referência para cada Etapa de Ensino

Etapas Avaliadas	Matrizes de Referência
Educação Infantil	2018
2º ano do Ensino Fundamental	2018 (em conformidade com a BNCC)
5º ano do Ensino Fundamental	2001
9º ano do Ensino Fundamental	2001
	2018 (em conformidade com a BNCC)
3ª e 4ª séries do Ensino Médio	2001

FONTE: Diário Oficial da União Nº 125 - 06/07/21.

As matrizes são organizadas por temas, como mostra o **ANEXO I**, e cada tema possui seus descritores, que são as habilidades a serem aferidas e os quais não devem e não podem substituir o currículo.

Os itens são elaborados a partir da matriz de referência, porém cada item só avalia um único descritor. Eles possuem a seguinte estrutura:

A – ENUNCIADO: São todas as informações necessárias a resolução do item;

B - SUPORTE: que é estímulo para a mobilização do processo cognitivo afim de se obter a resposta, este estímulo pode ser uma imagem, gráfico, figura entre outros. Podendo inclusive, não está presente no enunciado;

C - COMANDO: pode ser um complemento ou uma interrogação, porém deve ser claro e alinhado a habilidade que está sendo avaliada;

D – ALTERNATIVAS: São as possíveis soluções do item, sendo uma única opção correta, chamada GABARITO e as demais, chamadas DISTRATORES, que mesmo não sendo a resposta correta deve ser minimamente coerente com a pergunta do item.

E por último, porém igualmente importante na estrutura da elaboração das avaliações em larga escala, a escala de proficiência, como mostra o ANEXO II, é a unidade de medida da prova, estipula as aprendizagens a serem mensuradas por área de conhecimento e as organiza por níveis, variando entre 8 e 10 de acordo com a área de conhecimento e ano de ensino, que por sua vez são agrupados em quatro grupos que geram pareceres como insuficiente, básico, proficiente e avançado, numa progressão do mais fácil ao mais difícil e permite a análise pedagógica do item, pois cada nível aponta por meio dos descritores as habilidades esperadas

e permite maior proximidade à proficiência do aluno. As escalas permitem, também, definir o percentual de alunos que alcançaram, e os que ainda não alcançaram, a proficiência desejada para cada etapa avaliada.

CAPÍTULO IV

OS CAMINHOS DA PESQUISA

4.1 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa tomou uma roupagem qualitativa, num percurso de investigação que preza pela percepção individual dos envolvidos, junto a um processo de reflexão e de análise da realidade investigada. Para Bicudo (2006, p.106) “qualitativo engloba a ideia do subjetivo, passível de expor sensações e opiniões”. Por isso a contribuição e reflexão dos integrantes favorece a sua própria formação e de seus pares.

A pesquisa qualitativa valoriza as experiências dos atores e sua percepção detalhada, dos fenômenos e dos elementos que os integram. Portanto, não pode ser reduzida a operações variáveis.

A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região “visível, ecológica, morfológica e concreta”. A abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas (MINAYO, 2002, p.22).

Ainda segundo a perspectiva da pesquisa qualitativa, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado de maneira integrada e profunda. Permitindo uma participação mais inclusiva dos sujeitos que lidam com os problemas em foco, criando uma estrutura ativa e colaborativa na captação das informações. Esse raciocínio é reiterado por Richardson (1999) ao destacar que:

O objetivo fundamental da pesquisa qualitativa não reside na produção de opiniões representativas e objetivamente mensuráveis de um grupo; está no aprofundamento da compreensão de um fenômeno social por meio de entrevistas em profundidade e análises qualitativas da consciência articulada dos atores envolvidos no fenômeno (RICHARDSON, 2012, p.102).

Nesse sentido, as experiências do grupo de professores envolvidos na pesquisa, contribui para a reflexão, compreensão e construção conjunta das práticas pedagógicas, individuais e coletivas, que melhorem as ações avaliativas a partir de análises críticas das situações vivenciadas e partilhadas. Fornecendo condições favoráveis para verificação, reflexão e aprendizado do professor em relação a práticas avaliativas, após o estudo da possibilidade de avaliar [em sala] aos moldes das avaliações em larga escala. Como afirma Fiorentini (2010, p.68) a pesquisa colaborativa, é “um processo efetivo de colaboração e não apenas de cooperação ao longo de todo processo investigativo”.

4.2– METODOLOGIA DA AÇÃO FORMADORA

A pesquisa é muito mais produtiva, quando construída com os envolvidos no processo. Dessa maneira a metodologia da pesquisa empregada foi a qualitativa através do método de pesquisa-ação. Thiollent (2011, p.8) afirma que frequentemente existem dúvidas quanto a interpretação de metodologia e método, no entanto, “o método é o caminho prático da

investigação, a metodologia por sua vez, está relacionada com a epistemologia e consiste na discussão dos métodos”. Richardson (2012, p.22) também reitera essa ideia ao afirmar que “método é o caminho ou a maneira para se chegar a determinado fim ou objetivo” enquanto a metodologia “são os procedimentos e regras utilizados por determinados métodos”.

Sendo assim, optei por usar como método a pesquisa-ação, que se constrói por ter uma ação destinada a resolver um problema específico. Que nesta pesquisa é, qual a contribuição das avaliações externas para as avaliações internas? Tripp (2005) mostra que uma das muitas formas de pesquisa-ação é definida como toda tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática. Nesse sentido também, este tipo de método se apresenta como um instrumento eficaz para o aprimoramento profissional, que se inicia a partir das necessidades específicas dos profissionais envolvidos, num movimento de dentro pra fora, como afirma Engel (2000).

Thiollent destaca que:

A pesquisa ação promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas. Este processo supõe que os pesquisadores adotem uma linguagem apropriada. Os objetivos da pesquisa são constantemente reafirmados e afinados no contato com as situações abertas ao diálogo com os interessados. Na reconstrução, não se trata apenas de observar ou descrever. O aspecto principal é projetivo e remete à criação ou ao planejamento. O problema consiste em saber como alcançar determinados objetivos, produzir determinados efeitos, conceber objetos, organizações, práticas educacionais e suportes materiais com características e critérios aceitos pelos grupos interessados (THIOLLENT, 2011, p. 85).

A pesquisa-ação tem importância e significado mais restritos, local. Seus resultados não podem ser generalizados, porém podem e devem ser ajustados e aprimorados a outros contextos, contribuindo assim para a melhoria das práticas docentes daqueles que buscam por excelência e aprimoramento em diferentes ambientes e localidades. Segundo Demo (2005) ao investigar, quem utiliza das informações disponíveis, refina, inova e reconstrói, pois, a mente humana age assim.

□

A pesquisa é, também, colaborativa já que os envolvidos buscam o mesmo objetivo que é melhorar as práticas avaliativas com possibilidade de avaliar aos moldes das avaliações em larga escala e compreender suas nuances. Contribuindo para a ampliação da capacidade crítico-reflexiva dos professores envolvidos no projeto.

Na perspectiva colaborativa estreita-se a relação entre pesquisador e pesquisado, buscando compreender a interpretação da realidade e como esta induz as práticas pedagógicas dos envolvidos, ou seja, busca a compreensão dos significados do mundo social pelo homem, num processo de interpretação e reinterpretação de sua experiência. Logo a pesquisa-ação colaborativa pode ser muito importante para a educação, em especial, para a formação continuada de professores ao permitir a interação e a colaboração através da reflexão.

O processo colaborativo pressupõe a participação voluntária dos atores, através de um ambiente em que eles se sintam confortáveis para expressar suas ideias, inseguranças, dúvidas e negociar soluções. Um ambiente de partilha, negociações e aprendizado. Nesse sentido os profissionais descrevem suas práticas, buscam os motivos teóricos que as embasam, analisam os fatores externos (cultural, social e político) que as influenciam e com a ajuda de seus pares tem a possibilidade de reinventar suas ações educativas, através de um processo de ensino-aprendizagem adquirido por meio das interações e reflexões das experiências de cada um, mediadas pelo pesquisador-formador, que também aprende e colabora.

Segundo Smyth (1992) a interação entre pesquisador e professor, lhes permite atuar não só na sua posição habitual como também na posição que o outro, através desta interação, lhe coloca. Assim as interações entre participantes são valiosas, engrandecedoras e proficuas. Portanto, não se trata apenas de executar um plano de reflexão, mas de aguçar a práxis pedagógica estimulada pela necessidade da formação docente, o problema comum ao grupo envolvido e a compreensão histórico-social em que se encontram.

Ibiapina (2008) diz que a pesquisa colaborativa parte da pesquisa-ação emancipatória e possibilita transformar os espaços escolares em comunidades críticas com professores reflexivos, que problematizam, pensam e reformulam suas práticas, afim de favorecer sua emancipação profissional. Ainda Segundo Ibiapina (2008), a respeito da pesquisa colaborativa:

Calcados em decisões e análises construídas por meio de negociações coletivas, tornam-se co-parceiros, co-usuários e co-autores de processos investigativos delineados a partir da participação ativa, consciente e deliberada (IBIAPINA, 2008, p.26).

A escolha pela pesquisa-ação colaborativa traça uma linha de ação em busca de resolver um problema e segue um movimento planejado de caráter social e educacional, com

a colaboração do pesquisado e do pesquisador, com procedimentos baseados em conversas, escutas e livre expressão dos participantes. Mantendo o diálogo e a análise dos resultados alcançados, de forma permanente. O envolvimento na pesquisa é tamanho, visto que todos apropriam-se dos resultados, promovendo mudanças nos contextos dos quais fazem parte. Estimulando os profissionais a se aprofundarem na compreensão e interpretação de sua própria prática. Sendo assim, a pesquisa-ação colaborativa estreita a relação entre academia e professores da educação básica, contribuindo para novas compreensões a respeito do trabalho executado nas escolas e promovendo um amplo compartilhamento do conhecimento teórico produzido pelas instituições acadêmicas.

4.3 – A CONSTRUÇÃO DOS ENCONTROS

Apresento nesta seção os princípios da investigação, a ambientalização do problema, o perfil dos professores colaboradores da pesquisa, a estrutura e a proposta da dinâmica do curso de formação continuada e as possíveis informações construídas durante os encontros de formação. Através de uma abordagem de cunho qualitativo na modalidade colaborativa, captando dados a partir de documentos e relatos de experiência dos colaboradores, professores e pesquisador. (BOGDAN e BIKLEN,1994)

4.4 – LOCALIZAÇÃO E CONTEXTO

A pesquisa se constrói no município de Abaetetuba, localizado a 115 KM de Belém na região nordeste do estado, na mesorregião de Cametá com uma população de 141.100 habitantes segundo o censo de 2010 e com uma população estimada de 153.380 habitantes, segundo o site da prefeitura³, dados que não puderam ser confirmados, já que devido a pandemia o censo do IBGE 2020 foi remarcado para o ano de 2021.

Figura 6: Localização do município de Abaetetuba/PA.

FONTE: Google Maps

Abaetetuba é conhecida como pérola do Baixo Tocantins, devido a estrutura educacional que possui com escolas, cursos preparatórios e técnicos, e Universidades entre elas o Campus Universitário do Baixo Tocantins (UFPA/CUBT), criado em 1987. E o comércio diversificado e em constante desenvolvimento que atende os municípios vizinhos e parte da ilha do Marajó. É,

³ Consulta realizada no site: <https://www.abaetetuba.pa.gov.br/omunicipio.php>. Acesso em 05.jun.2021 às 14h36min.

□

também, conhecida como a capital mundial do miriti, localizada as margens do rio Marataúira

tendo uma vasta rede hidrográfica, quase toda navegável, com floresta de terra firme e de várzea, e é composta por 72 ilhas que abrigam ribeirinhos e quilombolas. Segundo o censo de 2010 o município é o 7º mais populoso do estado do Pará, sendo o 4º município do Estado e o 8º do país, com o maior número de habitantes na zona rural.

A posição do ranking do município quanto ao número de habitantes na zona rural chama a atenção e mostra a importância de os serviços públicos chegarem a essa população: saúde, segurança e educação, por exemplo. Quando o tema é educação é importante relatar que a estrutura educacional em Abaetetuba se organiza da seguinte forma: A educação infantil e 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental são ofertados pela rede municipal, enquanto o ensino fundamental anos finais (sendo um dos poucos municípios do estado que não possui esta etapa de ensino municipalizada) e o ensino médio são de competência da rede estadual.

Diante da estrutura organizacional da educação no município e a não oferta do ensino fundamental anos finais na zona rural, os alunos em sua maioria, sem condições de se manter na cidade, se viam obrigados a abandonar os estudos na 4ª série (hoje 5º ano). Diante dessa realidade e a alta demanda de alunos na zona rural, em 1996 o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) foi implementado em Abaetetuba, garantindo a continuidade dos estudos e a permanência das famílias nas localidades.

O SOME é um projeto da Secretaria de Educação do Pará em parceria com as Secretarias Municipais de Educação (as quais que cedem os espaços físicos), nasceu em 1981, bem antes de ser sancionado como projeto de lei em 2014. O mesmo atende 91 municípios e funciona nas zonas rurais deles, atendendo a população do campo e ribeirinha que não tem acesso às escolas de ensino regular devido, principalmente, a distância da zona urbana. Em Abaetetuba o ensino modular está presente em 21 localidades, entre ilhas e ramais.

4 PARÁ. **Lei nº 7.806 de 29 de abril de 2014.** Dispõe sobre a regulamentação e o funcionamento do Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME, no âmbito da Secretaria Estadual de Educação – SEDUC, e dá outras providências. Disponível em : <http://www.ioepa.com.br/pages/2014/2014.04.30.DOE.pdf>. Acesso em 16.jun.2021.

As disciplinas são ofertadas por módulos que duram 50 dias em cada localidade, com 2 avaliações e 1 recuperação, 4 módulos compõem um ano letivo e é realizado por 4 equipes, que se alternam entre 4 localidades distintas que compõem um circuito.

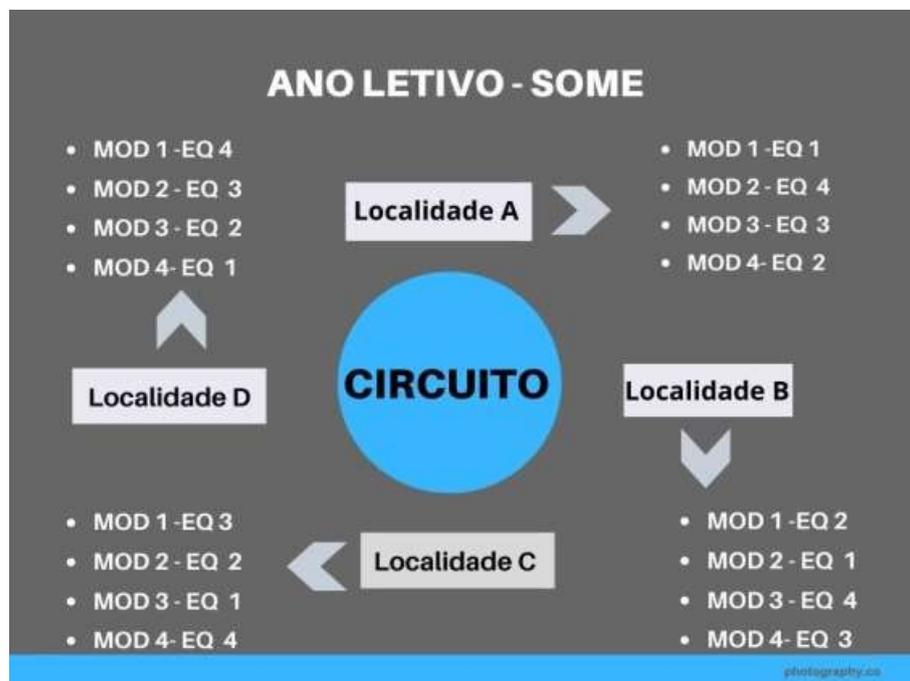


FIGURA 7: Ciclo de funcionamento de um Circuito SOME

FONTE: autora

Os módulos são ofertados por disciplinas afins, por exemplo Matemática, Física e Educação Física. E em alguns casos, há a complementação de carga horária do professor com projetos, os quais devem ser desenvolvidos onde e com aqueles sujeitos que o professor julgar necessário: aluno, família e comunidade em geral.

Por essa razão, acredito que o SOME é uma das políticas públicas mais importantes que o Governo do Estado possui, chegando em localidades onde não chega saúde, segurança ou qualquer outra forma de representação estatal. Dessa maneira, o ensino modular tem papel de essencial para a formação educacional, cultural e social desses alunos e das comunidades em que estão inseridos. Pois, além dos saberes curriculares, estimula-se a consciência crítica que reforça a luta pela garantia de seus direitos, bem como a manutenção e valorização de sua identidade através da formação do aluno na sua integralidade.

Entende-se que o SOME possui, ainda, muitas limitações no que diz respeito ao seu funcionamento e rendimento, seja pela falta de professores para compor o quadro permanente, pela falta de infraestrutura e apoio pedagógico, pelo baixo conhecimento básico que nossos alunos trazem ou por não estar alinhado a uma política educacional que seja essencialmente voltada para o povo do campo e suas necessidades locais. Todos esses fatores acarretam no comprometimento da eficácia do trabalho realizado e, conseqüentemente, influenciam na aprendizagem e desempenho dos alunos.

Mas apesar de significativas limitações, o SOME ainda é o projeto educacional mais eficiente voltado à população do campo. Uma vez que ele cumpre sua missão de permitir a continuidade dos estudos à população rural, que tem pouco ou não tem acesso a escola regular, para tais etapas, em suas localidades. E estimula a permanência das famílias nas comunidades, favorecendo o acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho (inclusive nas próprias localidades), causando impactos diretos na vida das comunidades onde ele funciona.

Além da experiência sociocultural proporcionada pelo trabalho realizado no SOME, temos também uma prática pedagógica muito enriquecedora que nos permite a vivência constante com a comunidade escolar da rede municipal que nos recebe, professores, gestores e alunos do Ensino Fundamental Anos Iniciais, já que partilhamos os mesmos espaços físicos e moramos nas localidades, nos dias letivos.

Essa proximidade nos ajuda a dialogar e partilhar experiências, anseios e dificuldades. E dentre os tantos diálogos e relatos com os profissionais da educação, àqueles que mais me despertaram interesse foram os relacionados aos processos avaliativos, na maioria das conversas visto como independente do processo ensino-aprendizagem e as avaliações em larga escala, que não tem seus resultados bem utilizados por esses profissionais.

E foi a partir desse contexto de vivência e convivência que a questão norteadora deste trabalho: **“Em que termos as avaliações em larga escala podem contribuir para as avaliações em sala de aula?”** veio se edificando ao longo dos anos e tomou forma nesta pesquisa. Levando ao debate teórico uma questão desafiadora e real do chão da sala de aula, de maneira colaborativa com os atores do processo. Promovendo momentos de discussão e construção de conhecimento a todos os envolvidos.

4.5 – A ESCOLA

As escolas municipais que recebem o ensino modular possuem, no geral, as mesmas características de infraestrutura, recursos materiais e pessoais. São escolas distantes dos centros urbanos, sem salas de aula adequadas para todas as turmas, sendo que muitas funcionam em barracões, separadas por meia parede de compensado. Os alunos estudam em situações desfavoráveis com barulho, calor, sem material didático e/ou recursos pedagógicos inadequados e tantos outros problemas. Os funcionários dessas escolas são contratados, e em sua maioria, moradores das próprias localidades e maioria com curso de graduação ofertados pelo Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

Diante dessa realidade vivenciada nas mesmas escolas, por professores do SOME e da rede municipal, a escolha por uma escola para investigar acerca do meu objeto de pesquisa, se deu levando em consideração o circuito em que estaria atuando, e dentre o circuito, optei pela EMEIF RAIMUNDO SARGES DA ROCHA, na localidade Rio Guajará de Beja, onde trabalhei o 2º módulo do ano letivo no ano de 2022.

Esta escola por ser de médio porte, tendo 11 turmas, sendo 3 turmas da Educação Infantil e as outras 8 turmas do Ensino Fundamental anos iniciais, distribuídas entre séries regulares e multisseriado. É vinculada à uma escola na sede do município, chamada de escola pólo, e neste caso é a EMEIF MARIUADIR SANTOS. Esta, por sua vez, é credenciada e autorizada pelo atual Conselho Municipal de Educação, possuindo projeto político-pedagógico, regimento, portaria de lotação da direção e do secretário e qualificação do professor, que é a graduação em pedagogia que é um requisito para a atuação na educação infantil e ensino fundamental anos iniciais. Mas apesar da escola polo ser regulamentada e habilitada, ainda assim os funcionários da escola anexo, foco desta pesquisa, não tem orientação pedagógica e nem conhecimento do projeto pedagógico do qual fazem parte. Mantendo o vínculo entre as escolas apenas para emissão de documentos, sem suporte e nem orientação pedagógica, muito menos, participação nas formações e encaminhamentos da escola no diz respeito ao plano de ensino e/ou currículo adotado.

4.6 – O CURSO DE FORMAÇÃO

A formação de professores ainda tem a honra de ser, simultaneamente, o pior problema e a melhor solução em educação (MICHAEL FULLAN, 1993).

Diante da questão norteadora desta pesquisa, expondo o contexto em que ela amadureceu, considerei necessário sugerir um curso de formação aos professores colaboradores com o intuito de extrair ao máximo suas percepções acerca das avaliações das e para as aprendizagens, bem como o que entendem delas e o que ainda é preciso esclarecer. Além de ampliar as discussões para compreender quais as possíveis contribuições das avaliações externas para as avaliações internas. Informações que irão dar suporte à construção de uma proposta conjunta que auxilie às práticas avaliativas dos professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Sendo uma proposta de formação do professor em serviço, de forma colaborativa e baseada em documentos norteadores como a BNCC, que se apresenta com a pretensão de orientar o ensino, o currículo, a avaliação, a formação do professor e o material didático em todo território nacional.

A BNCC deve, não apenas fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos e das propostas pedagógicas das instituições escolares, como também deve contribuir para a coordenação nacional do devido alinhamento das políticas públicas e das ações educacionais, especialmente a política para a formação inicial e continuada de professores (CNE/CP,02/2015, atualizada em 18/09/19).

A formação, também, será orientada de acordo com a Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL,2019) que leva em consideração a evolução funcional do professor e cita como competências profissionais: conhecimento, prática e engajamento profissional. Especificamente no que diz respeito a prática profissional, define como diretriz, avaliar a aprendizagem e o ensino, onde a avaliação deve ser para as aprendizagens, e, portanto, deve-se considerar todo o contexto em que ela ocorre.

O planejamento do curso de formação se deu com o objetivo de criar um ambiente favorável de partilha, mobilização de conhecimento e reflexão crítica. Reflexão para Ferreira (2000) significa “ato ou efeito de refletir(-se); volta de consciência, do espírito sobre si mesmo, para exame de seu próprio conteúdo”. Essa prática promove atitudes pedagógicas conscientes e autônomas. E quando a reflexão é crítica, promove além da autonomia, uma prática pedagógica emancipadora que permite transformar a realidade vivenciada. Proporcionando novos conhecimentos e ressignificando a ação docente. Contreras afirma:

[...] A reflexão crítica não se pode ser concebida como um processo de pensamento sem orientação. Pelo contrário, ela tem um propósito muito claro, ao definir-se diante dos problemas e atuar conseqüentemente, considerando-os como situações que estão além de nossas próprias intenções e atuações pessoais, para incluir sua análise como problemas que têm sua origem social e histórica (CONTRERAS, 2002, p. 163).

O curso também visa valorizar a interação entre os profissionais da escola e suas experiências, para promover a partir da reflexão novos conhecimentos. Alarcão destaca que:

O professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente. [...] Vou ainda mais longe. A escola tem de se pensar a si própria, na sua missão e no modo como se organiza para a cumprir. Tem, também ela, de ser reflexiva (ALARCÃO, 2003, p.44).

Dessa maneira, o curso se tornou um meio de conhecer a realidade dos atores envolvidos neste processo de investigação e criar condições, para que a partir das reflexões a cerca do problema em questão, seja possível fomentar, de maneira intencional e planejada, as ações pedagógicas, e em especial as ações avaliativas destes atores, contribuindo para o desenvolvimento profissional de todos os envolvidos. Marcelo Garcia reitera que:

O desenvolvimento profissional é um processo de longo prazo que integra diferentes tipos de oportunidades e de experiências, planejadas sistematicamente, de forma a promover o crescimento e o desenvolvimento profissional dos professores (GARCIA, 2009, p. 10).

Portanto, visando o desenvolvimento profissional através da partilha e reflexão crítica do conhecimento, mediado pelo curso de formação continuada em serviço planejado sob a influência de Marli André (2016) em relação a formação docente e a necessidade de reflexão. Segundo a autora a formação do professor para o desenvolvimento profissional baseia-se na concepção de um professor crítico reflexivo. A formação visa criar melhores condições de aprendizagem para os estudantes, através da problematização das situações de sala de aula, onde o professor constrói seus instrumentos de pesquisa com autonomia e colegialidade. A autonomia proporciona um sujeito interativo que acolhe as ideias alheias ao mesmo tempo que constrói suas próprias, produzindo e avaliando praticas educativas para a comunidade escolar em que está inserido, por isso o professor crítico reflexivo tem uma perspectiva de trabalho colaborativo.

Nóvoa (1992), também compartilha da perspectiva da formação do professor crítico-reflexivo e afirma que é um processo que implica desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. E que o melhor lugar para ele acontece é na escola com seus pares, para ele "a

produção de práticas educativas eficazes só surge de uma reflexão da experiência pessoal partilhada entre os colegas" (NÓVOA, 2001, p.14).

Dessa forma, a proposta do curso se organiza a partir de um problema comum aos envolvidos utilizando metodologias ativas, entre elas a sala de aula invertida, com o intuito de incentivar a otimização do tempo e a autonomia dos professores em relação suas próprias aprendizagens, já que os textos sugeridos para estudo foram distribuídos previamente de forma impressa, pois o acesso à internet é precário na localidade, possibilitando um estudo antecipado do que será discutido se adequando a disponibilidade de cada indivíduo para a leitura, bem como ao seu tempo de assimilação. Permitindo assim que ao chegar aos encontros, os participantes tenham embasamento do assunto em questão, e mais, possam trazer seus questionamentos para que sejam sanados e construir de forma conjunta o conhecimento a respeito do tema.

Além das metodologias ativas, serão utilizadas também entrevistas semiestruturadas que segundo Triviños (1987, p.152) “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade”. A partir de perguntas básicas a respeito do tema que ajudaram a conhecer os atores envolvidos, traçando um perfil desses colaboradores e contribuindo para alcançar os objetivos da pesquisa, alinhando-se a outros instrumentos, como os questionários em **ANEXO IV e V**, que ajudaram na coleta e produção de informações para discussão e reflexão a respeito das práticas avaliativas, das e para as aprendizagens.

Foram realizados 5 encontros presenciais com duração de 20h cada, e mais 20h de estudo orientado, totalizando 120h de curso, ofertados a cada 15 dias na Escola Municipal Raimundo Sarges da Rocha, onde os professores colaboradores da pesquisa são lotados. Obedecendo o seguinte cronograma de planejamento:

1º ENCONTRO - Neste encontro apresentei a proposta do curso de formação; iniciando com uma sondagem que ajudou a traçar o perfil dos professores, suas práticas e compreender sua visão a respeito das avaliações, através do questionário; e iniciei uma reflexão sobre o que temos de aprendizagem em relação as práticas avaliativas. E o encaminhei as leituras sugeridas para os próximos encontros. Atividades estruturadas da seguinte forma:

- Acolhimento;
- Apresentação do curso;
- Sondagem através dos questionários;
- Intervalo;
- Discussão em grupo - Formação de professores e seus desafios, com leitura de artigo norteador;
- Intervalo do almoço;
- Apresentação da animação LIFTED, e em seguida discussão;
- Roda de conversa: O que entendo por avaliar? Como eu avalio?
- Intervalo;
- Produção escrita: Você se considera preparado para avaliar? Você observa mudanças, nas suas práticas avaliativas ao longo de sua carreira docente?
- Avaliação oral do encontro;
- Encaminhamento das leituras para os próximos encontros.

2º ENCONTRO – Neste encontro apresentei a história da avaliação ao longo dos séculos e os tipos de avaliação de ensino e de aprendizagem. Culminando com a discussão a respeito do foi apresentado e o que os professores trazem de experiência. As atividades se deram da seguinte forma:

- Acolhimento;
- Histórico da Avaliação;
- Intervalo;
- Tipos de avaliação de ensino e de aprendizagem;
- Intervalo do almoço;
- Vídeo: Avaliação Escolar (produção Ayane Cavalcante);
- Roda de conversa sobre as práticas avaliativas aplicadas na escola;
- Intervalo;

- Avaliação escrita do encontro.
- Encaminhamento das leituras para os próximos encontros.

3 ° ENCONTRO – Neste encontro apresentei a evolução da legislação a respeito da avaliação ao longo dos anos no Brasil e um estudo a respeito dos documentos oficiais: BNCC - a respeito da avaliação das e para as aprendizagens. As atividades se deram da seguinte forma:

- Acolhimento;
- Histórico da legislação nacional a respeito das avaliações;
- Intervalo;
- Histórico de construção da BNCC;
- Vídeo da profª Ghisleine Trigo
- Discussão a partir de questões norteadoras;
- Intervalo do almoço;
- Princípios pedagógicos da Base;
- Como a BNCC organiza as etapas de ensino;
- Intervalo;
- Discussão a partir de questões norteadoras;
- Avaliação oral do encontro.
- Encaminhamento das leituras para os próximos encontros.

4 ° ENCONTRO – A proposta deste encontro foi discutir a relação ensino-aprendizagem-avaliação e como nossa ação pedagógica está sendo executada. As atividades aconteceram da seguinte forma:

- Acolhimento;
- O que o currículo de hoje exige dos alunos e professores? Apresentada pelo formador;
- Vídeo profª. Ghisleine Trigo - Proposta Pedagógica da Base
- Intervalo;
- Formação de grupos para discussão a partir de pergunta norteadora;
- Intervalo do almoço;
- Socialização da discussão e conclusão dos grupos;
- Vídeo - Avaliação e diagnóstico: Um vídeo para inspirar professores.
- Produção escrita a partir das experiências dos participantes;
- Intervalo;
- Avaliação oral do encontro.
- Encaminhamento das leituras para os próximos encontros.

5° ENCONTRO - Este encontro teve por objetivo estudar as avaliações internas e externas, as particularidades da prova SAEB: Teoria de Resposta ao Item; escala SAEB, matriz de referência, a utilização dos seus resultados e possíveis contribuições deste modelo avaliativo. As atividades se deram da seguinte forma:

- Acolhimento;
- Aprofundamento da importância das avaliações, vídeo com a profª Jussara Hoffmann e o prof. Cipriano Luckesi.
- Contribuições dos participantes a partir do que foi exposto no vídeo;
- Intervalo;
- Avaliações internas e externas;
- SAEB;

- Intervalo do almoço;
- Questionário, escala e matriz de referência do SAEB;
- Teoria de resposta ao item - TRI
- Intervalo;
- O que fazer diante dos resultados do SAEB?
- Como conciliar os propósitos da avaliação somativa com a melhoria das aprendizagens por meio da prática da avaliação formativa?
- Produção escrita do que foi debatido em sala a respeito da última pergunta, entrega com 10 dias;
- Avaliação oral e escrita do encontro.



CAPÍTULO V

ENSAIO ANALÍTICO DOS MOVIMENTOS FORMATIVOS

Esta pesquisa partiu de uma inquietação, que contempla muitos profissionais da educação, no que diz respeito ao ato de avaliar em contextos de sala de aula. Como reitera Brasil (2012):

São muitas também as pesquisas responsáveis por evidenciar que, de fato, avaliar não é uma tarefa fácil e que muitas vezes, crianças com conhecimentos semelhantes em relação a determinado conteúdo recebem pontuação diferentes na avaliação do professor. (BRASIL, 2012, p.10)

E vai além, buscando compreender como se organiza as avaliações em larga escala e quais suas contribuições para a sala de aula. Através de um processo amplo de discussão proporcionado pelos encontros de formação continuada em serviço, na EMEIF RAIMUNDO SARGES DA ROCHA, ilhas de Abaetetuba, e a análise das informações coletadas dos colaboradores através dos mais variados instrumentos como: entrevista semiestruturada, questionários semiabertos, relatos das discussões e as atividades produzidas durante o curso. tendo como objetivo geral: ampliar as discussões sobre avaliação das/para as aprendizagens; e discutir em que termos as avaliações externas podem contribuir para as avaliações internas. E como objetivos específicos: fortalecer as relações de trabalho; compreender a evolução histórica dos processos avaliativos e os tipos de avaliação; citar o que a BNCC propõe a respeito de avaliação; conhecer os propósitos do SAEB; promover um espaço aberto ao diálogo e partilha para a compreensão e a reflexão construtiva, sobre ações avaliativas no âmbito da sala de aula e seus desafios.

A intenção é que a dinâmica de aplicação do curso tenha proporcionado aos professores colaboradores um ambiente confortável, onde eles pudessem compartilhar de suas experiências, dúvidas, anseios e erros. Promovendo uma reflexão crítica das ações pedagógicas avaliativas praticadas e novos conhecimentos, de forma conjunta e colaborativa. O curso buscou orientar-se por princípios como:

- **REFLEXIVIDADE** – sendo executada através dos estudos das práticas avaliativas exercidas pelos colaboradores, reflexão teórica das avaliações das e para as aprendizagens, e a reelaboração das ações pedagógicas, produzindo e aperfeiçoando o conhecimento do professor.

- **IDENTIDADE PROFISSIONAL** – colaborar para a construção da identidade profissional articulada com seus pares a partir das discussões e relatos de suas experiências consolidada através de reflexões críticas.

- **COLABORAÇÃO** - que através da socialização das experiências, favorece o entendimento e reafirma a importância da aprendizagem profissional de forma contínua.

Portanto, o curso permitiu repensar uma metodologia avaliativa, que está estruturada e perpetuada ao longo do tempo, com foco apenas nos conteúdos e ampliar o debate de forma crítica para avaliação com foco nas aprendizagens.

5.1 - ANÁLISE DO 1º ENCONTRO

A pesquisa contou com 14 participantes, 11 professores são titulares das turmas, sendo 3 da E.I. (Período I, Período II e multisérie P I e P II) e 8 professores do E.F. anos iniciais (1º ano, 2ª ano, multisérie 1º e 2º anos, 3º ano, 4º ano, multisérie 3º e 4º anos e duas turmas do 5º ano). E 3 são profissionais de apoio que, também, optaram por participar.

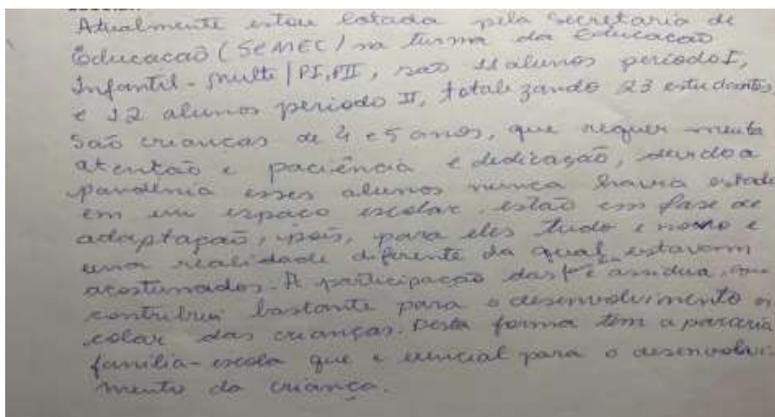
Os participantes são 13 mulheres e 1 homem. A maioria tem vínculo empregatício temporário, 8 professores, sendo apenas 6 efetivos. No entanto a grande maioria, 12 profissionais tem graduação e destes, 7 possuem pós-graduação, todas voltadas para a área da educação. A faixa etária deles varia entre 23 e 48 anos, alguns com pouca experiência, cerca de 5 meses, e outros com 23 anos de sala de aula. Segundo Fullan e Hargreaves (2001, p. 17) a colaboração profissional “tem impacto sobre a qualidade do ensino e da aprendizagem nas nossas salas de aula” e o que se percebe nesta escola é uma convivência tranquila e amigável, favorecendo a troca de experiências e colaboração entre os profissionais que é refletida em suas aulas.

Nesta seção analiso o perfil das turmas atendidas, as práticas pedagógicas dos docentes e suas falas durante as discussões no 1º encontro, além da metodologia utilizada para realizar a coleta.

5.1.1 – PERFIL DAS TURMAS ATENDIDAS

Os professores, no geral, descrevem seus alunos como sendo de classe média baixa. Uma vez que a principal fonte de renda da comunidade é proveniente da pesca artesanal. A participação da família na vida escolar é citada como frequente pelos professores, porém é possível observar que essa participação regride ao longo do tempo, a medida que alunos avançam de série.

O relato do **professor 6**, que atua numa turma multisérie Período I e II, da Educação Infantil mostra a satisfação em ter a família contribuindo com a vida escolar do aluno:



Atualmente estou lotada pela Secretaria de Educação (SEMEC) na turma da Educação Infantil - multi | P I, P II, com 11 alunos período I, e 12 alunos período II, totalizando 23 estudantes. São crianças de 4 e 5 anos, que requerem muita atenção e paciência e dedicação, devido a pandemia esses alunos nunca haviam estado em um espaço escolar, estão em fase de adaptação, pois, para eles tudo é novo e uma realidade diferente da qual estavam acostumados. A participação das famílias contribui bastante para o desenvolvimento escolar das crianças. Desta forma tem a parceria família-escola que é crucial para o desenvolvimento da criança.

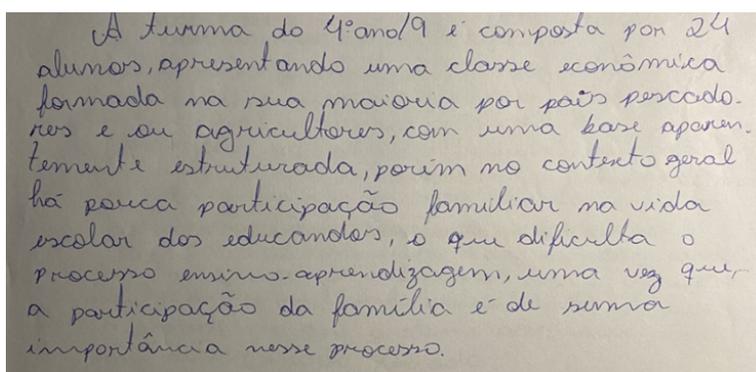
FIGURA 10:

Contribuição do Professor 6

Fonte: AUTORA

Enquanto que o **professor 14**, lotado numa turma de 4º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, mostra preocupação e insatisfação com a participação esporádica dos familiares na vida escolar de sua turma.

FIGURA 11: Contribuição do Professor 14



A turma do 4º ano/9 é composta por 24 alunos, apresentando uma classe econômica formada na sua maioria por pais pescadores e ou agricultores, com uma base apenas. Temente estruturada, porém no contexto geral há pouca participação familiar na vida escolar dos educandos, o que dificulta o processo ensino-aprendizagem, uma vez que a participação da família é de suma importância nesse processo.

FONTE: AUTORA

A participação dos familiares também foi observada e elogiada entre os professores cuidadores, no que se refere a atenção da família aos alunos portadores de deficiência. Onde eles recebem o suporte necessário para que o trabalho da escola seja eficaz e proveitoso.

Outros pontos citados foram em relação ao perfil dos alunos. No que diz respeito a aprendizagem, por exemplo, os professores relataram as dificuldades dos alunos do 3º ao 5º ano, em interpretar textos e aplicar as 4 operações fundamentais em Matemática, situação agravada pela pandemia e que o retorno as aulas presenciais intensificaram. A falta de recursos didáticos para o aprimoramento das aulas e a superlotação de algumas turmas, também foram citados.

Outra situação apontada pelos docentes foi a pluralidade das turmas, e ao compreender que as turmas são constituídas por indivíduos diversos, com personalidade e formas de aprendizagem diferentes, o professor se mostra atento e comprometido com seu fazer pedagógico, ao entender que "(...) a educação não é algo que acontece num vazio social abstrato. Pelo contrário sua existência dá-se num contexto sociocultural concreto, o que é de suma importância" (CASASSUS, p.29, 2002)

A escola está inserida numa comunidade com muitos problemas sociais como o desemprego, gravidez na adolescência, a presença do tráfico de drogas entre tantos outros, que afetam as famílias e conseqüentemente as relações comportamentais, já que é na escola o lugar de maior interação social para crianças e adolescentes, em especial, nas comunidades rurais. E os professores compreendem a necessidade e a importância de ações sociais para as pessoas que ali residem e que teriam resultados diretos no desempenho escolar, como cita a professor 5 *"Maior parte das famílias tem baixo nível de escolaridade e necessitam de ações sociais (...). Os temas mais urgentes são o uso de drogas, trabalho infantil, doenças sexualmente transmissíveis, (...) entre outros."*

Essa necessidade se dá devido ao comportamento agressivo e indisciplinado por parte de alguns alunos. Situação considerada relevante pela direção da escola e citada pelo professor 3: *"(...) alunos em diferentes níveis de desenvolvimento de leitura e escrita e com sérios problemas comportamentais o que dificulta a aprendizagem dos mesmos."*

Dessa forma é possível afirmar a partir desses relatos que os professores conhecem bem suas turmas, conseguem definir suas dificuldades e possíveis soluções, e o mais importante, ao se colocarem a disposição para a participação do encontro de formação continuada em serviço, junto aos seus pares, estão em busca de aperfeiçoamento, atitude que deve ser valorizada, reconhecida e mais que isso, precisa ser oportunizada neste e em outros vários momentos da vida docente.

5.1.2 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A observação a respeito das práticas pedagógicas dos professores envolvidos na pesquisa, se constitui inicialmente, a partir de suas respostas sobre como eles conceituam os seguintes temas:

I - O ENSINO, A APRENDIZAGEM E A AVALIAÇÃO

Do grupo participante uma minoria não conseguiu definir ENSINO, o que os fez associar o ensino às suas práticas de buscar conhecimento/aprendizado próprio, nas suas respostas. Como mostra a **professor 1**: “*Estou sempre em busca de novos aprendizados para melhorar meus conhecimentos*”. Porém a maioria dos professores associou o ensino à transmissão e a construção do conhecimento, que pode ser formal ou informal; a partilha do que se sabe ou até mesmo, meios e estratégias para garantir o aprendizado dos alunos, como mostra o **professor 11**:

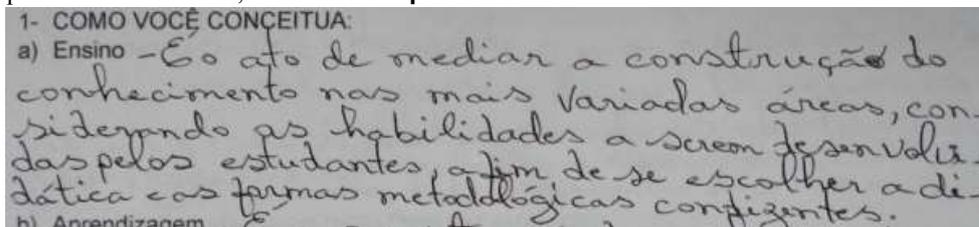


FIGURA 12: Contribuição do Professor 11

FONTE: AUTORA

Em relação ao segundo tópico que diz respeito a aprendizagem, os professores mostraram-se compreendê-lo como o conhecimento que aluno adquire por meio das estratégias escolhidas pelos docentes; como resultado das práticas de ensino; como indicativo de que a escolha das metodologias está acertadas ou ainda como “processo, meio, caminho” para a construção de conhecimento ou ainda, como afirma o **professor 11** “*é o processo pelo qual as competências, habilidades, conhecimentos, comportamentos ou valores são adquiridos, como resultado de estudo, experiências, formação, raciocínio e observação*”.

Já relacionado a avaliação, os professores indicaram seu entendimento sobre o tema como sendo a verificação, a demonstração, o diagnóstico ou ainda, como o rendimento dos alunos em relação as aprendizagens, atitudes e as metodologias de ensino utilizadas durante um período, que pode ser eficiente ou não. Os professores mostraram, também, sua compreensão de que a avaliação verifica se os objetivos estimados para determinado programa foram alcançados ou se há necessidade de intervenções pedagógicas para alcançá-los.

II - DIFERENÇAS ENTRE AVALIAÇÕES FORMATIVAS E SOMATIVAS

Quanto as diferenças entre avaliações somativas e formativas os professores mostraram-se em vários níveis de entendimento, pois há aqueles que disseram não saber diferenciá-las; há os que fizeram diferenças que precisam ser refinadas; e os que conseguem definir as diferenças conceituais entre essas avaliações de forma apropriada, como faz o **professor 14** “*Avaliação formativa é capaz de fazer um diagnóstico do processo de ensino e das construções que o aluno se encontra. Avaliação somativa é aquela realizada em um determinado período com o intuito de medir o que o aluno aprendeu nesse tempo a fim de dar notas, conceitos.*”

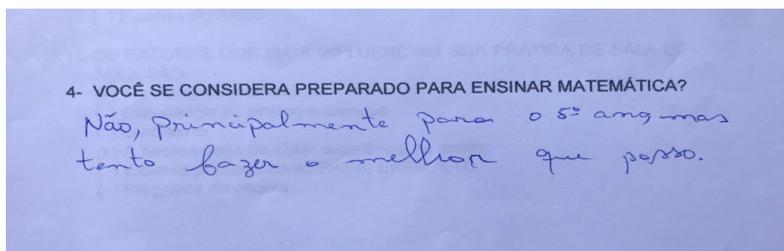
III - DIFERENÇA ENTRE AVALIAÇÃO E PROVA

Uma parte dos professores mostrou incertezas quanto a diferença entre avaliação e prova, associando por vezes ao conceito de avaliação somativa e formativa, ou ainda, não soube definir. Como mostra a resposta do **professor 1**: “*Avaliação pode ser utilizada antes ou depois de cada processo ao longo do período. Já a prova é um teste avaliativo que mede o comportamento em particular de cada indivíduo.*” Já outra parte do grupo conseguiu mostrar definições, que variam entre superficiais até avançadas, associando a avaliação à um processo contínuo e a prova à um instrumento avaliativo realizado num dado momento, com conteúdo específico e delimitado. Como diz o **professor 13**: “*Avaliação: é avaliar toda a estrutura de aprendizado de alguém. Prova: é avaliar somente o que se está pedindo*”

IV- APTIDÃO PARA ENSINAR EM MATEMÁTICA

Nenhum professor se considerou preparado e seguro para ensinar Matemática, uma parte cita estar em condições de trabalhar apenas até o ensino fundamental anos iniciais. Enquanto, outra diz que apesar do pouco domínio da disciplina, estuda o programa, pesquisa e tenta ao máximo oferecer condições favoráveis de aprendizagem aos alunos através da escolha de estratégias e metodologias atrativas para eles. O **professor 3** afirma:

FIGURA 13: Contribuição do Professor 3



FONTE: AUTORA

V - APTIDÃO PARA AVALIAR EM MATEMÁTICA

Os professores mostraram-se alinhados a resposta anterior no que diz respeito ao preparo para ensinar matemática, e da mesma forma eles não se sentem preparados para avaliar em matemática. Entendem a necessidade de um maior domínio dos objetos de ensino, porém mostram-se bastante dispostos a buscar estratégias para suprir suas falhas na formação. Como diz o **professor 1**: *“É uma tarefa árdua que preciso melhorar, ou seja, ainda não me considero preparada como deve ser.”*

VI - DESAFIOS EM AVALIAR

Os professores demonstraram terem muitos desafios em relação ao ato de avaliar, citaram entre eles a dificuldade de compreender como se dá o processo de aprendizagem do aluno como um todo e não apenas em um momento específico como a prova, tendo que levar em consideração os alunos na sua integralidade, e compreender que os mesmos possuem experiências e tempo de aprendizagem diferentes. Os docentes, também citam terem receio em aplicar uma avaliação de forma equivocada e prejudicar o aluno, como diz o **professor 7**: *“O medo de avaliar de forma equivocada”*.

Citaram, também, a coerência no ato de avaliar; a falta de: tempo, estrutura e material didático; o uso de estratégias de ensino diferentes para a mesma turma e a necessidade de aperfeiçoamento pedagógico. Como mostra o **professor 10**: *“Os meus maiores desafios em avaliar são como estou avaliando essa criança, se estou sendo coerente, se estou deixando de levar em consideração alguns pontos positivos ou negativos.”*

VII - ESTRUTURA E FINALIDADE DO SAEB

A maioria dos professores afirmaram não saberem sobre o SAEB, outros, entretanto, mostraram saber superficialmente, como por exemplo à quais etapas de ensino estas provas são aplicadas e, em relação a finalidade, que esta avaliação influencia na elaboração e aplicação de políticas públicas educacionais. Como mostra o **professor 9**: *“A estrutura mais ou menos no que se refere as prova, nos anos que são aplicadas, mas em relação as finalidades não compreendo.”*

VII - DECISÕES SOBRE O PLANEJAMENTO DA AULA

Quando perguntados sobre quem decide sobre o planejamento das aulas os professores responderam que essa decisão transita de forma conjunta, quando há vários professores da mesma matéria na escola ou de forma individual, quando há um único professor da disciplina.

IX - OBJETIVOS DO ENSINO

Quando questionados sobre quais documentos norteiam os objetivos de ensino, a maioria dos professores respondeu que são norteados pela BNCC, enquanto que apenas 1 professor citou nortear seus objetivos de ensino pelo livro-texto. Mostrando certa unanimidade e sincronia na busca por alcançar os objetivos pretendidos pela escola.

FIGURA 15: Norteadores do Objetivo de Ensino

FONTE: AUTORA

X - PRÁTICA EM SALA DE AULA

Quando questionados a respeito dos fatores que influenciam suas práticas em sala de aula, a maioria dos professores cita como resposta o treinamento profissional e a necessidade de obter excelência no ensino, como principais fatores que influenciam suas práticas em sala de aula e em menor ocorrência a experiência no ensino e crenças, livro-texto e o programa da escola, como mostra o gráfico:

FIGURA 16: Fatores que Influenciam a Prática de Sala de Aula

FONTE: AUTORA

XI - PARTICULARIDADES DAS AULAS

Os professores, também, foram submetidos a quatro perguntas com o uso da escala Likert com a intenção de observar a frequência com que certos aspectos são considerados ao elaborar suas aulas; como se dá o comportamento deles em relação aos alunos e em relação às práticas de ensino; e a utilização de recursos metodológicos durante as aulas. Os professores utilizaram pontuações que mostravam o nível de frequência da postura ou utilização do recurso, essas pontuações variaram entre 1-nunca, 2-raramente, 3- as vezes, 4-frequentemente e 5-sempre a cada item analisado.

No primeiro tópico os professores indicavam a frequência com que: os métodos de ensino; a tarefa que será desenvolvida para alunos; as habilidades ensinadas; e como motivar os alunos a aprender, influenciavam o preparo de suas aulas. E demonstraram que “como motivar os alunos a aprender” é o item mais levado em consideração, pelos professores durante o planejamento das aulas, como mostra a distribuição das pontuações no gráfico a seguir:

FIGURA 17: Fatores que Influenciam na Elaboração das Aulas

FONTE: AUTORA

No segundo tópico, houve uma busca por compreender com que frequência

os professores costumam: falar com a sala inteira; falar com grupos de alunos; falar com o aluno individualmente; e ficar calado. E dentre essas posturas, a mais assumida pelos professores é “falar com a sala inteira”, seguida de “falar com o aluno individualmente”. Como apresenta o gráfico:

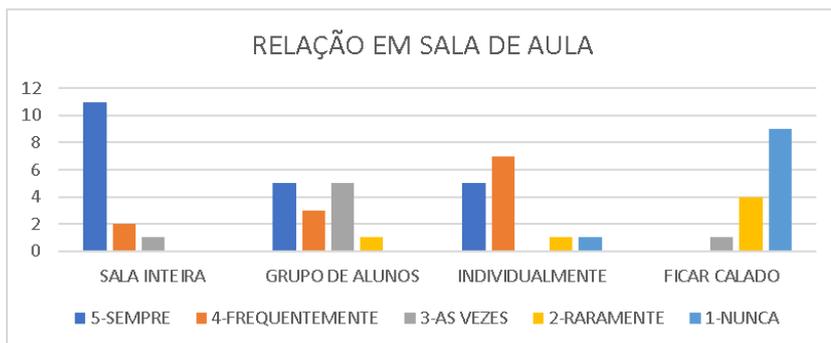


FIGURA 18:
Comunicação com os alunos

FONTE: AUTORA

No terceiro tópico, a busca é por saber com que frequência os professores oferecem aos alunos informações como: apresentar os objetivos de cada lição; explicar o significado dos trabalhos; organizar discussões em grupos; e organizar tarefas que integram diversas habilidades. E as respostas mostraram que estes professores em sua maioria “explicam o significado dos trabalhos”, entre as informações mais usuais em sala de aula, seguida por “apresentar os objetivos de cada lição”, como mostra o gráfico:

FIGURA 19 : Informações ofertadas em sala

FONTE: AUTORA

No quarto, e último tópico a busca é por conhecer os instrumentos mais utilizados nas aulas como: jogos manipulativos; tv/rádio; simulados de exame; plano de aula; e livro didático. E as respostas mostraram que a grande maioria utiliza o plano de aula como o recurso mais frequente durante as aulas, seguido do livro didático, e a grande maioria mostrou não utilizar simulado de exame como recursos para as aulas, como mostra a distribuição do gráfico:

FIGURA 20: Recursos Utilizados nas aulas

5.2– O PROCESSO COLABORATIVO E AVALIATIVO

Nesta seção me decido a analisar os encontros da formação ofertada, onde inicialmente tratamos da evolução e dos tipos de avaliação da/para as aprendizagens; a forma como as práticas avaliativas foram tratadas ao longo do tempo nos documentos oficiais; discutimos a relação ensino-aprendizagem-avaliação e como é colocada no currículo; e por último discutimos as avaliações externas e suas possíveis contribuições para as avaliações internas.

No intuito de recolher o máximo de informações e contribuições do que foi discutido nesses encontros, optei por analisá-los sob dois enfoques: o colaborativo e a (re)definição de práticas avaliativas.

5.2.1- A COLABORAÇÃO COMO VETOR PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA.

Ao optar pela pesquisa colaborativa, minha intenção foi mostrar através das interações entre os sujeitos envolvidos, um modelo formativo que valorize e, mais ainda, priorize o contexto em que estes professores vivem e onde suas experiências acontecem, promovendo “processos de aprendizagem colaborativa” (BOLIVAR, p.82, 2003) no âmbito escolar. Para Canário (1995) a formação realizada na escola:

tem como finalidade principal resolver problemas e promover, em simultâneo, o desenvolvimento profissional dos professores e o desenvolvimento organizacional das escolas, ela materializa-se na criação e funcionamento de equipas que trabalham na concretização de um projecto. (CANÁRIO, p.18, 1995)

A proposta formativa, proporcionou muitas trocas, de experiência e conhecimento, mobilizadas por meio de textos, vídeos e discussões, as quais possibilitaram aos envolvidos refletir criticamente sobre suas próprias práticas e redefini-las como diz o **professor 3**

“o questionário me refletir bastante sobre o que sabemos sobre ensino, diferenciar o que é aprendizagem, se estamos preparados para avaliar e como fazemos essa avaliação (...). Através de grupos de trabalhos foi possível cada professor falar como faz sua avaliação”.

É possível reconhecer no discurso do professor que as experiências do curso de formação, geradas pelas interações em grupo, provocaram uma mudança no olhar sobre sua própria prática de forma crítica e reflexiva. Entendimento reforçado, também, pelo **professor 8** *“Que nós possamos se autoanalisar, se estou conseguindo fazer o meu aluno aprender o proposto em sala de aula.”*

A formação contou com aspectos que valorizaram a subjetividade e as experiências dos sujeitos envolvidos, permitindo reflexões individuais e coletivas, sobre as ações pedagógicas realizadas por eles, em especial as avaliativas. Dentre as contribuições reflexivas dos docentes, o **professor 10** falou sobre sentir-se preparado para ensinar matemática: *“Não o suficiente, tem certos objetos do conhecimento que exige bastante domínio, como não é minha área específica, fica aquela lacuna”.*

Essa fala direcionou o grupo para discussões a respeito da necessidade de domínio de conteúdo, principalmente em Matemática, e como ela é presente nos anseios dos outros participantes do curso. O que gerou muitas trocas, e promoveu novos conhecimentos “construídos a partir de uma reflexão sobre a prática e de uma teorização das experiências” (NÓVOA, p. 16, 2012). Instituiu ao sujeito participante o papel de formador e de formando.

Ainda sobre os desafios da prática, o **professor 14** cita como seu desafio em avaliar *“É compreender como o aluno aprende em um todo, com suas particularidades, experiências e contextos distintos.”* Essa preocupação mostra que os professores tem claro a complexidade do ato de avaliar e a necessidade de conhecer suas particularidades, além de compreender processos cognitivos dos alunos, relacionados a aprendizagem que facilitaria a atividade docente “e isto, naturalmente, exige que procuremos compreender aspectos essenciais dos papéis de professores e alunos” (FERNANDES, p. 18, 2006).

Dessa forma a dificuldade citada, inerente a outros sujeitos do curso, foi amplamente discutida nos encontros onde os sujeitos puderam partilhar suas práticas e visões a respeito do tema, contribuindo para o fortalecimento, crescimento

e a troca dos saberes entre os profissionais envolvidos.

Dessa maneira, a formação continuada colaborativa, proporcionou aos professores uma reflexão importante e necessária sobre sua realidade formativa e suas práticas de ensinar e avaliar. Como afirma o **professor 8**

“Foram apresentados os tipos de avaliação, com explanação sobre a importância e os cuidados que se deve ter na utilização de cada uma delas. Eu já havia estudado em outras formações e em cursos sobre os tipos de avaliação, mas tanto as contribuições da formadora, quanto as discussões envolvendo os participantes da formação “AVALIAR PARA MELHOR ENSINAR”, contribuíram para ampliar o meu entendimento sobre o tema (...)”

Foi possível observar, também, nas falas dos professores o anseio por formações que ajudem a melhorar suas práticas pedagógicas como afirma o **professor 14** *“que a nossa escola possa contribuir dando suporte aos servidores, através de cursos, palestras e outros, e que nosso profissionalismo seja alcançado.”* É possível identificar nessa fala a valorização de práticas formativas, em especial no ambiente escolar, já que elas favorecem a edificação de novos conhecimentos e a ressignificação de outros. Firmando a escola como um ponto de partida para a formação continuada e permanente, que possibilita discussões em grupo de forma colaborativa, as quais criam um ambiente onde os sujeitos sentem-se seguros e a vontade para expor suas dificuldades, promovendo assim a autonomia, o aprimoramento e a compreensão sobre seu fazer docente, ou seja, promovendo desenvolvimento pessoal e profissional.

5.2.2 – A (RE)DEFINIÇÃO DE PRÁTICAS AVALIATIVAS

Os encontros formativos, constituíram um estudo sobre processos avaliativos e como essa prática foi introduzida e regulamentada, no contexto escolar para identificar as aprendizagens dos alunos. Essa construção se deu através das discussões iniciadas pelos questionários, seguidos de trabalho em grupo, textos, vídeos e as produções escritas.

Após um estudo sobre o histórico do processo avaliativo, busquei compreender o entendimento do grupo a respeito da **diferença entre avaliação e prova**, observando como sua compreensão e (re)definição de significado ao longo do percurso formativo.

Como já mencionado os professores mostraram, inicialmente, dúvidas em relação a diferença entre avaliação e prova, e após as discussões durante os encontros foi possível perceber que a compreensão desses professores sobre o processo avaliativo tornou-se mais madura, partindo de um entendimento de que *“a prova é um teste avaliativo que mede o comportamento em particular de cada indivíduo” (PROFESSOR 8)*, ou seja, ele entendia que a prova era o único instrumento capaz de diagnosticar a aprendizagem.

Seguindo para uma compreensão mais ampla a respeito da avaliação, onde *“Tem que planejar diferentes atividades e maneiras de avaliar. Sabe-se que não é fácil, dá trabalho, principalmente diante uma turma numerosa” (PROFESSOR 10)*. Portanto, o que se percebe nesses relatos é uma redefinição de significados, onde o sujeito parte de um entendimento limitado, confundindo instrumento (prova) com o processo (avaliação), para uma visão bem definida sobre avaliação, suas finalidades e instrumentos, proporcionada pela interação e reflexão individual e coletiva durante a participação na formação.

Essa visão mais esclarecida sobre a avaliação e prova, constituiu-se também, através dos estudos sobre a avaliação formativa e somativa. Os quais foram pontuais em mostrar suas finalidades e deixar evidente aos participantes da formação que um mesmo instrumento pode atender tanto a práticas de avaliação formativa, quanto a práticas de avaliação somativa.

Os professores relataram que esses processos avaliativos são sugeridos pela secretaria municipal de educação, porém que até então, havia dúvidas a respeito das diferenças entre eles, principalmente em como promover feedback aos alunos. Como afirma o **PROFESSOR 10** *“A avaliação tem que ser bem planejada, da mesma forma que temos que ter domínio dos tipos de avaliação e como fazer um bom feedback.”*

Essa inquietação foi motivadora para as discussões a respeito das avaliações formativas e somativas, construindo a partir das contribuições e experiências dos envolvidos um entendimento de que as avaliações sejam elas quais forem, devem estar a serviço dos objetivos de ensino. É que o feedback, ajuda a rever aprendizagens não consolidadas, promovendo novas oportunidades de estudo para que essas aprendizagens aconteçam.

Mostrando, também, uma (re)definição na forma de pensar e agir diante dos

processos avaliativos como diz o **PROFESSOR 4** *“Farei o possível para creditar cada detalhe que promova no aluno sua autoconfiança, assim como utilizarei as suas próprias dificuldades no aprofundamento e consolidação das habilidades”*. É possível entender nessa fala a preocupação do professor com a aprendizagem do aluno, concebendo a avaliação formativa como aquela que “pressupõe uma partilha de responsabilidades em matéria de ensino, avaliação e aprendizagens e, conseqüentemente, uma redefinição dos papéis dos alunos e dos professores” (FERNANDES, p.32, 2006).

A prática docente é permeada de constantes transformações, advindas das vivências pessoais e coletivas, entre seus pares e da clientela a qual atende. Além das permanentes atualizações de currículo e de documentos norteadores da educação que direcionam o fazer docente, como é o caso da BNCC, e moldam a formação discente que se pretende alcançar. O que gera, conseqüentemente, mudanças nas formas de avaliar em sala como diz o **PROFESSOR 7** *“antes eu usava somente a pratica somativa, estava preocupada com as notas e o resultado final. Hoje não. Procuo utilizar a formativa para um melhor resultado, sabendo que as duas são importantes.”*

Esse relato, mostra que independente dos profissionais da educação terem o domínio necessário de sua prática, ainda assim eles se adequam (ou pelo menos tentam) às necessidades dos sistemas aos quais estão ligados. O que por vezes pode gerar um comprometimento do ensino ofertado, quando este profissional não domina seu fazer pedagógico. Segundo NÓVOA (2022):

manter-se actualizado sobre as novas metodologias de ensino e desenvolver práticas pedagógicas mais eficientes são alguns dos principais desafios da profissão de educador. Concluir o Magistério ou a Licenciatura é apenas uma das etapas do longo processo de capacitação que não pode ser interrompido enquanto houver jovens querendo aprender (NÓVOA, 2022)

Diante do exposto sobre a necessidade de formação e atualização sobre o fazer pedagógico, e entre eles as práticas avaliativas, discutimos também sobre as avaliações externas, em especial o SAEB, já que é a avaliação que contempla o público que os professores da formação atendem. E o que motivou a pergunta norteadora desta pesquisa.

E foi possível perceber que os professores conhecem pouco a respeito da prova, no geral que ela avalia as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, porém sem conhecer seus instrumentos e finalidades como diz o **PROFESSOR 14** sobre o SAEB *“A estrutura mais ou menos no que se refere as provas, nos anos que são aplicadas, mas em relação as finalidades não compreendo”*.

Outra observação feita pelo **PROFESSOR 14** foi *“Não entendo muito bem, mas em relação as provas acho que elas servem para classificar, rotular, dar notas a alunos e professores, até porque depois não tem um retorno eficaz dessas provas”*. Esta visão retrata a insatisfação não apenas, pela falta de conhecimento da estrutura do SAEB, mas também pela falta de compreensão dos seus resultados. Uma vez que os resultados são disponibilizados nas plataformas oficiais, logo os profissionais da educação tem acesso facilitado à eles, porém não sabem como utilizá-los em favor de suas turmas, escolas e da própria prática docente.

Dessa maneira nos dedicamos a estudar os instrumentos, finalidades e metodologia utilizada nas provas do SAEB. Promovendo um momento muito enriquecedor para todos nós participantes, pois foi possível discutir e manifestar opiniões a respeito dessa avaliação e do instrumento utilizado. E fazer uma análise dos resultados da Escola e discuti-los, observando as possíveis ações a serem desenvolvidas com o intuito de saná-los.

Como foi o caso do desempenho em Matemática que é decrescente a medida que as turmas avançam os anos de ensino. Os professores observaram situações externas a escola, como o acompanhamento da família que reduz a medida que os alunos avançam de série. E situações do ambiente escolar como a dificuldade de interpretação de texto, já que as provas apresentam questões-problema, a utilização de cartão-resposta e a dificuldade na disciplina de Matemática, como fatores que contribuíram para resultados decrescentes.

E após estes estudos e discussões, os participantes da formação foram indagados sobre a contribuição das avaliações externas para as avaliações internas. Segundo o **PROFESSOR 12** essa contribuição se dá *“a partir do resultado de uma avaliação externa, onde podemos analisar se as práticas de ensino que estamos utilizando está funcionando.”*

Enquanto que para o **PROFESSOR 1** as contribuições estão relacionadas ao instrumento *“essa avaliação irá contribuir muito, pois podemos usar como método avaliativo para desenvolver de forma diferenciada nossa avaliação”*. O que seria mais um recurso avaliativo como diz o **PROFESSOR 14** *“Sendo assim, as avaliações iguais as avaliações externas, juntam-se aos processos avaliativos da*

avaliação formativa como meio de facilitar o processo avaliativo.

Dessa maneira, os profissionais participantes do curso entenderam que as contribuições das avaliações externas se dão através de seus resultados, que podem ser analisados relacionando-os ao contexto em que foram produzidos, e de seu instrumento, que é uma possibilidade de identificar as aprendizagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa que iniciou impulsionada por inquietações pessoais, foi fortalecida pelas experiências coletivas adquiridas ao longo do tempo, proporcionadas pela prática pedagógica da qual faço parte. E, quando amadurecida, foi norteadada pela busca em saber em **que termos a avaliação externa, SAEB, pode contribuir com as avaliações internas?**

A busca por essa resposta se deu junto a um grupo de professores da rede municipal, em uma das escolas atendidas pelo projeto SOME, através de uma proposta formativa que priorizou a reflexividade, a identidade profissional e a colaboração entre participantes. A mesma possibilitou também, repensar nossas práticas avaliativas e a (re)definição do entendimento sobre elas, subsidiadas por textos, vídeos, discussões em grupo e questionários, sendo os encontros ofertados com intervalos de uma semana cada, para que os participantes pudessem revisar as leituras, responder as perguntas propostas e amadurecer suas percepções.

Durante o curso de formação nos dedicamos a discutir as avaliações da/para as aprendizagens, suas definições e tipos, buscando assim compreender o perfil avaliativo desses professores e oportunizando momentos de reflexão-crítica desta prática como diz o **PROFESSOR 5** *“Inicialmente minha avaliação se valia tão somente em constatar a absorção do conteúdo pelo aluno”*.

Como afirma ALARCÃO “o pensamento reflexivo é uma capacidade. Como tal, não desabrocha espontaneamente, mas pode desenvolver-se. Para isso, tem de ser cultivado e requer condições favoráveis para desabrochar” (ALARCÃO, p. 181,2013). O que nos mostra, que a proposta formativa alcançou seu objetivo de promover momentos de autorreflexão crítica entre os sujeitos participantes.

Essa autorreflexão, auxiliada pelas discussões em grupo mostrou-se profícua

quando o **PROFESSOR 5** diz “Atualmente, se me deparasse a esta mesma situação, meu olhar profissional já me permitiria avaliar de forma diferente”, ou seja, temos também impactos, na visão de práticas avaliativas futuras desses participantes, que é inclusive uma das metas dos curso.

A formação também discutiu o que documentos norteadores da educação, em especial a BNCC, espera das práticas avaliativas, mostrando que o grupo busca ofertar suas aulas com o currículo da escola alinhado a Base, porém apresentam dúvidas em avaliar a partir desse currículo que se estrutura em consolidar e mobilizar habilidades e competências. E que por vezes não conseguem manter a prática avaliativa coerente com as práticas de ensino.

E a partir das discussões colaborativas podemos concluir que avaliar de acordo com a BNCC requer dos professores práticas reflexivas, já que é necessário observar constantemente se nossas ações estão permitindo alcançar os objetivos de ensino, além do uso de teorias construtivistas para estimular alunos proativos em relação sua aprendizagem.

As práticas avaliativas esperadas pela Base, também são favorecidas com a utilização do feedback, que deve de ser inerente a avaliação formativa (FERNANDES, 2018). Sendo esta avaliação, bastante discutida pelo grupo juntamente com as avaliações somativas, externas e internas, chegando a conclusão de que avaliar de acordo com a Base se faz necessário utilizar práticas avaliativas formativas, uma vez que ela “é um processo tendencialmente contínuo que pressupõe a participação ativa dos alunos nas tarefas propostas pelos professores” (FERNANDES, p. 3, 2018)

E seguindo a busca por resposta à nossa questão norteadora, através dos estudos de processos avaliativos e a colaboração das discussões em grupo, buscamos compreender as características da avaliação externa SAEB, seus instrumentos e finalidades. Onde foi possível observar junto aos sujeitos participantes da pesquisa, que **a avaliação aos moldes da avaliação SAEB, é um dos muitos recursos possíveis para identificar as aprendizagens, porém não é, e nem deve ser o único, apontando a clareza que estes profissionais tem em relação a necessidade de promover práticas de avaliação formativa.**

Uma vez que na avaliação formativa “É importante diversificar os processos de recolha de informação, evitando privilegiar qualquer um deles.” (FERNANDES, p. 4, 2018). Dessa forma o grupo sinalizou o entendimento de que a avaliação externa utiliza um instrumento avaliativo que pode ser adaptada a avaliação interna, como afirma o **PROFESSOR 3** “As avaliações no estilo da avaliação do Saeb, por mais perfeita que seja não pode ser o único meio de avaliar, pois avaliar não se resume somente a este tipo de avaliação. Avaliação se faz todo dia”.

Essa ideia, também é compartilhada pelo **PROFESSOR 5** “Considerando que as atividades avaliativas como as do SAEB, são um instrumento, dentre outros que precisa ser analisado para que sua aplicação esteja coerente com o objetivo que se quer alcançar na avaliação.” Logo, ficou claro aos professores que é possível se valer de diferentes instrumentos avaliativos na busca por identificar as aprendizagens alcançadas pelos alunos. Como cita Fernandes sobre a avaliação formativa:

“Por isso, não é uma questão que dependa essencialmente da elaboração e da utilização dos chamados instrumentos de avaliação. Antes do mais a avaliação formativa depende de uma reflexão pedagógica profunda acerca do que os alunos devem aprender e do tipo de oportunidades e de ambiente escolar que deve ser criado para que tal aconteça.” (FERNANDES, p.4, 2018)

Porém é preciso observar que este instrumento analisado é limitado e não abrange todos os objetos de ensino presentes no currículo, **já que ele busca avaliar a capacidade de mobilização de competências e habilidades as quais não podem ser identificadas todas por um único meio**, logo é importante ter um olhar atencioso e reflexivo para as ações avaliativas a serem desenvolvidas e a clareza de que a avaliação formativa é uma prática avaliativa diversificada e “exige uma outra forma de trabalhar nas salas de aula, com os alunos mais ativos e participativos na resolução das tarefas propostas pelos professores.”

Dessa maneira, concluímos através das discussões de forma colaborativa, e baseada nos estudos e nas experiências pessoais dos envolvidos, que as avaliações internas aos moldes de avaliação externa como o SAEB, contribui tanto com seus resultados que, quando bem analisados pelos professores podem direcionar o currículo escolar e suas ações em sala de aula, quanto como sendo uma das muitas possibilidades que o professor pode se valer para identificar as aprendizagens consolidadas, levando em consideração a limitação que este instrumento possui quanto aos objetos de ensino e a mobilização de competências e habilidades

esperadas pelo currículo proposto.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo, Cortez, 2003.

ANDRÉ, M. **Pesquisa, Formação e Prática Docente**. In: ANDRÉ, M. (Org.) et al. O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática de Professores. Campinas. Papyrus, 2013. p. 55-69.

APOIO AS ESCOLAS DGE. PROJETO MAIA – Folha Avaliação Formativa. 2/2021. Disponível em: https://apoioescolas.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-02/folha_avaliacao_formativa.pdf. Acesso em 24 de jan. de 2022.

BICUDO, M. A. V. **Pesquisa Qualitativa e pesquisa qualitativa segundo a abordagem fenomenológica**. In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 101-113.

BLOOM, BS, HASTINGS, T, MADDAUS, G. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira; 1993.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/96.

BRASIL. MEC/INEP. **Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB**. Brasília. 1999.

BRASIL. MEC/INEP. **Entenda sua Nota do ENEM: Guia do Participante**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2013/guia_do_participante_notas.pdf> Acesso em 25 de mar. de 2022.

BRASIL. MEC/SEB. **Avaliação no ciclo de Alfabetização: Reflexões e sugestões**. Pacto Nacional

Pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília, DF. 2012a.

BRASIL. PNE **Lei nº 13005/14**. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/72231507/dou-edicao-extra-secao-1-26-06-2014-pg-1>. Acesso em 24 de mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. **Portaria nº 250, de 5 de julho de 2021**. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2021. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 6 de julho de 2021. Seção 1, p.40. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=06/07/2021&jornal=515&pagina=40&totalArquivos=134>. Acesso em 24 de mar. de 2022.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).

BOLETIM INSTITUTO UNIBANCO. **Realização do próximo SAEB caminha cercada de dúvidas. nº 6 de jun. de 2021**. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/api/assets/bad109f0-6c4c-400c-91bc-9631cf4ccb45/>. Acesso em: 24 de mar. de 2022.

CAEd-UFJF. **GUIA DA AÇÃO AVALIATIVA. 02/2021**. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2021/02/guia-da-av-interativo.pdf>. Acesso em 24 de mar. de 2022.

CONTRERAS, J. **A Autonomia de professores**. 1a ed. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, ILDENICE LIMA. **As concepções e práticas avaliativas em Matemática de um grupo de professores do 5º ano do Ensino Fundamental e suas relações com a Prova Brasil'** 18/12/2015 164 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: BCE UnB

ESQUINSANI, R. S. S. (2019). **Os anos 1980 e as avaliações em larga escala como fenômeno histórico**. El Futuro del Pasado, 10, pp. 623-637. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.024>.

FERNANDES, D. **Avaliação em Educação: Uma**

discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos dois anos. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. v. 21, nº 78, p. 11-34. jan/mar 2013. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/874GnQznjYX5yvBjSG9g98m/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 27 de mar. de 2022.

FERNANDES, D. **Avaliação das aprendizagens: Uma agenda, muitos desafios**. Texto Editora, 2004.

FERNANDES, D. **Folha-Avaliação Formativa**. Projeto MAIA. Instituto de Educação-Universidade de Lisboa. 2019-2021. Disponível em: https://apoioescolas.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-02/folha_avaliacao_formativa.pdf. Acesso em 24 de mar. de 2022.

FERREIRA, A. B. H. Miniaurélio **Século XXI escolar: O minidicionário da Língua Portuguesa**. 4 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

Fontanive, N. S. & Klein, R. (2000). **Uma visão sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Brasil – Saeb**. Ensaio, 8(29), pp. 409-439.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. Por uma pedagogia da pergunta. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GARCIA, M. **Desenvolvimento Profissional Docente: Passado e futuro**. Sísifo: Revista de Ciências da Educação. v.4, nº8, p. 7-22. jan/abr, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/28320314_Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro. Acesso em 25 de mar. de 2022.

GADOTTI, M. **Histórias das Ideias Pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2002.

Gatti, B. A. (2014). **Avaliação: contexto, história e perspectivas**. Olh@res, 2(1), pp. 08-26.

GREENE, H.A; JORGENSEN, A. N.; GERBERICH, J.R. Measurement and evaluation in elementary school. **New York: Longmans, Green and co., 1954**

HARLEN, W. Teachers' summative practices and assessment for learning – tensions and synergies. **Curriculum Journal**. Londres, v. 16, n. 2 (special issue), p. 207-3, 2005.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação Mediadora: Uma relação dialógica na construção do conhecimento.** Ideias, v. 22: p. 51-59. (Disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_22_p051-059_c.pdf) – último acesso em 28 de nov. de 2022.

Horta, J. L. (2007). **Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005.** Revista Iberoamericana de Educación, 42(5), pp. 1-13

IBIAPINA, I.M.L.M. **Pesquisa Colaborativa: Investigação, Formação e Produção de Conhecimentos.** 1ª ed. Brasília. DF. Liber Livro. 2008.

IBGE. **Metadados-INEP/SAEB.** Disponível em: <https://ces.ibge.gov.br/base-dados/metadados/inep/sistema-nacional-de-avaliacao-da-educacao-basica-saeb.html>. Acesso em 25 de mar. de 2022.

KLEIN, RUBEN. **Utilização da Teoria de Resposta ao Item no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).** Meta: Avaliação. Rio de Janeiro, v.1, n.2, p.125-140. mai/ago.2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 19.ed.– São Paulo: Cortez, 2003.

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

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

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem escolar.** 21 ed. São Paulo. Cortez,2010.

MÉNDEZ, J. M. A. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir.** Porto Alegre: ArtMed, 2002. Tradução Magda Scharzhant chaves.

NÓVOA, Antônio. **Professor se forma na escola.** NOVA ESCOLA. Ed.142, mai.2001. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>. Acesso em: 24 de mar. de 2022.

NÓVOA, Antônio. **Escola nova. A revista do Professor.** Ed. Abril. Ano. 2002, p,23.

MINAYO, M.C.S. (Org.). **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social.** Inc. DESLANES, S.; NETO, O.; GOMES, R. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 21ª ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2002.

NÓVOA, ANTONIO. Os professores e a sua Formação

num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.44, n.3, e84910,2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em: 24 de mar. de 2022.

PAIVA, L. F. R de. **O emprego da avaliação emancipatória na universidade**. In: FELTRAN, R. C. S (org.) Avaliação na educação superior. Campinas: Papirus, 2002. (coleção magistérios: formação e trabalho pedagógico).

PAIVA.J. M. de. **Religiosidade e cultura brasileira: séculos XVI_XVII**. Maringá: Eduem, 2012.

PERRENOUD, P. **Évaluation formative et évaluation certificative: postures contradictoires ou complémentaires?** Formation Professionnelle Suisse, Genève, v. 4, p. 25-8, 2001.

PORTAL MEC. GOV.MEC. **Teoria de Resposta ao Item Avalia Habilidade e minimiza o “chute” de candidatos**. 17 de jan. de 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/389-ensino-medio-2092297298/17319-teoria-de-resposta-ao-item-avalia-habilidade-e-minimiza-o-chute>. Acesso em: 23 de mar. de 2022.

RICHARDSON, J. R. *et al.* **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3ª ed. 14ª reimp. São Paulo. Atlas, 2012.

RESOLUÇÃO CNE/CP. Nº 02/2015, atualizada em 18/09/19. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>. Acesso em 31 de mar. de 2022.

RESOLUÇÃO CNE/CP. Nº 02/2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em 24 de mar. de 2022.

RESOLUÇÃO CNE/CP. Nº 11/2020. Disponível em: https://www.cnm.org.br/cms/images/stories/Links/09072020_Parecer_CNE_CP11_2020.pdf. Acesso em 24 de mar. de 2022.

SANTOS, C. R. **Avaliação educacional: um olhar reflexivo sobre sua prática.** São Paulo: Avercamp, 2005.

SANTOS, L. **Articulação entre a avaliação somativa e formativa, na prática pedagógica: Uma possibilidade ou um desafio? Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação.** Rio de Janeiro/RJ, v.24, n. 92, p.637-669, jul./set. 2016.

SILVA, MIRIAN SOUZA DA. **A PROVA BRASIL COMO POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: IMPLICAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO ESCOLAR E O TRABALHO PEDAGÓGICO EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE RIO BRANCO/AC'** 08/07/2016 97 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE, Rio Branco Biblioteca Depositária: UFAC

SOUZA, S.M.Z.L. Avaliação da Aprendizagem na Legislação Nacional: Dos anos 1930 aos dias atuais, estudos avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional.** São Paulo/SP, v.20, n.44, p. 453-470, dez/2009.

THIOLLENT. M. 1947. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VIANNA, Heraldo M. **Construindo o campo e a crítica: o debate.** In: FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação: construindo o campo e a crítica.** Florianópolis: Insular, 2002. p. 99-214.

ANEXO I

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE MATEMÁTICA DO SAEB:
TEMAS E SEUS DESCRITORES 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

I. ESPAÇO E FORMA	
D1	Identificar a localização/movimentação de objeto em mapas, croquis e outras representações gráficas.
D2	Identificar propriedades comuns e diferenças entre poliedros e corpos redondos, relacionando figuras tridimensionais com suas planificações.
D3	Identificar propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais pelo número de lados, pelos tipos de ângulos.
D4	Identificar quadriláteros observando as posições relativas entre seus lados (paralelos, concorrentes, perpendiculares).
D5	Reconhecer a conservação ou modificação de medidas dos lados, do perímetro, da área em ampliação e/ou redução de figuras poligonais usando malhas quadriculadas.
II. GRANDEZAS E MEDIDAS	
D6	Estimar a medida de grandezas utilizando unidades de medida convencionais ou não.
D7	Resolver problemas significativos utilizando unidades de medida padronizadas como km/m/ cm/mm, kg/g/mg, l/ml.
D8	Estabelecer relações entre unidades de medida de tempo.
D9	Estabelecer relações entre o horário de início e término e/ou o intervalo da duração de um evento ou acontecimento.
D10	Num problema, estabelecer trocas entre cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro, em função de seus valores.
D11	Resolver problema envolvendo o cálculo do perímetro de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas.
D12	Resolver problema envolvendo o cálculo ou estimativa de áreas de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas.

III. NÚMEROS E OPERAÇÕES/ÁLGEBRA E FUNÇÕES	
D13	Reconhecer e utilizar características do sistema de numeração decimal, tais como agrupamentos e trocas na base 10 e princípio do valor posicional.
D14	Identificar a localização de números naturais na reta numérica.
D15	Reconhecer a decomposição de números naturais nas suas diversas ordens.
D16	Reconhecer a composição e a decomposição de números naturais em sua forma polinomial.
D17	Calcular o resultado de uma adição ou subtração de números naturais.

D18	Calcular o resultado de uma multiplicação ou divisão de números naturais.
D19	Resolver problema com números naturais, envolvendo diferentes significados da adição ou subtração: juntar, alteração de um estado inicial (positiva ou negativa), comparação e mais de uma transformação (positiva ou negativa).
D20	Resolver problema com números naturais, envolvendo diferentes significados da multiplicação ou divisão: multiplicação comparativa, idéia de proporcionalidade, configuração retangular e combinatória.
D21	Identificar diferentes representações de um mesmo número racional.
D22	Identificar a localização de números racionais representados na forma decimal na reta numérica.
D23	Resolver problema utilizando a escrita decimal de cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro.
D24	Identificar fração como representação que pode estar associada a diferentes significados.
D25	Resolver problema com números racionais expressos na forma decimal envolvendo diferentes significados da adição ou subtração.
D26	Resolver problema envolvendo noções de porcentagem (25%, 50%, 100%).
IV. TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO	
D27	Ler informações e dados apresentados em tabelas.
D28	Ler informações e dados apresentados em gráficos (particularmente em gráficos de colunas).

ANEXO II

ESCALA DE PROFICIÊNCIA DE MATEMÁTICA 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

NÍVEL	DESCRIÇÃO DO NÍVEL
<p>Nível 0</p> <p>Desempenho menor que 125</p>	<p>A Prova Brasil não utilizou itens que avaliam as habilidades deste nível.</p> <p>Os estudantes localizados abaixo do nível 125 requerem atenção especial, pois não demonstram habilidades muito elementares.</p>
<p>Nível 1</p> <p>Desempenho maior ou igual a 125 e menor que 150</p>	<p>Os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <p>GRANDEZAS E MEDIDAS</p> <p>Determinar a área de figuras desenhadas em malhas quadriculadas por meio de contagem.</p>
<p>Nível 2</p> <p>Desempenho maior ou igual a 150 e menor que 175</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <p>NÚMEROS E OPERAÇÕES; ÁLGEBRA E FUNÇÕES</p> <p>Resolver problemas do cotidiano envolvendo adição de pequenas quantias de dinheiro.</p> <p>TRATAMENTO DE INFORMAÇÕES</p> <p>Localizar informações, relativas ao maior ou menor elemento, em tabelas ou gráficos.</p>
<p>Nível 3</p> <p>Desempenho maior ou igual a 175 e menor que 200</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <p>ESPAÇO E FORMA</p> <p>Localizar um ponto ou objeto em uma malha quadriculada ou croqui, a partir de duas coordenadas ou duas ou mais referências.</p> <p>Reconhecer dentre um conjunto de polígonos, aquele que possui o maior número de ângulos.</p> <p>Associar figuras geométricas elementares (quadrado, triângulo e círculo) a seus respectivos nomes.</p>

GRANDEZAS E MEDIDAS

Converter uma quantia, dada na ordem das unidades de real, em seu equivalente em moedas.

Determinar o horário final de um evento a partir de seu horário de início e de um intervalo de tempo dado, todos no formato de horas inteiras.

NÚMEROS E OPERAÇÕES; ÁLGEBRA E FUNÇÕES

Associar a fração $\frac{1}{4}$ a uma de suas representações gráficas.

Determinar o resultado da subtração de números representados na forma decimal, tendo como contexto o sistema monetário.

TRATAMENTO DE INFORMAÇÕES

Reconhecer o maior valor em uma tabela de dupla entrada cujos dados possuem até duas ordens.

Reconhecer informações em um gráfico de colunas duplas.

Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:

ESPAÇO E FORMA

Reconhecer retângulos em meio a outros quadriláteros.

Reconhecer a planificação de uma pirâmide dentre um conjunto de planificações.

GRANDEZAS E MEDIDAS

Determinar o total de uma quantia a partir da quantidade de moedas de 25 e/ou 50 centavos que a compõe, ou vice-versa.

Determinar a duração de um evento cujos horários inicial e final acontecem em minutos diferentes de uma mesma hora dada.

Converter uma hora em minutos.

Converter mais de uma semana inteira em dias.

Interpretar horas em relógios de ponteiros.

NÚMEROS E OPERAÇÕES; ÁLGEBRA E FUNÇÕES

Determinar o resultado da multiplicação de números naturais por valores do sistema monetário nacional, expressos em números de até duas ordens e posterior adição.

Determinar os termos desconhecidos em uma sequência numérica de múltiplos de cinco.

Determinar a adição, com reserva, de até três números naturais com até quatro ordens.

Determinar a subtração de números naturais usando a noção de completar.

Determinar a multiplicação de um número natural de até três ordens por cinco, com reserva.

Determinar a divisão exata por números de um algarismo.

Reconhecer o princípio do valor posicional do Sistema de Numeração Decimal.

Reconhecer uma fração como representação da relação parte-todo, com o apoio de um conjunto de até cinco figuras.

Associar a metade de um total ao seu equivalente em percentagem. Associar um número natural à sua decomposição expressa por extenso. Localizar um número em uma reta numérica graduada onde estão expressos números naturais consecutivos e uma subdivisão equivalente à metade do intervalo entre eles.

TRATAMENTO DE INFORMAÇÕES

Reconhecer o maior valor em uma tabela cujos dados possuem até oito ordens.

Localizar um dado em tabelas de dupla entrada.

Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:

ESPAÇO E FORMA

Localizar um ponto entre outros dois fixados, apresentados em uma figura composta por vários outros pontos.

Reconhecer a planificação de um cubo dentre um conjunto de planificações apresentadas.

GRANDEZAS E MEDIDAS

Determinar a área de um terreno retangular representado em uma malha quadriculada.

Determinar o horário final de um evento a partir do horário de início, dado em horas e minutos, e de um intervalo dado em quantidade de minutos superior a uma hora.

Nível 4

Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225

Nível 5

Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250

Converter mais de uma hora inteira em minutos.

Converter uma quantia dada em moedas de 5, 25 e 50 centavos e 1 real em cédulas de real.

Estimar a altura de um determinado objeto com referência aos dados fornecidos por uma régua graduada em centímetros.

NÚMEROS E OPERAÇÕES; ÁLGEBRA E FUNÇÕES

Determinar o resultado da subtração, com recursos à ordem superior, entre números naturais de até cinco ordens, utilizando as ideias de retirar e comparar.

Determinar o resultado da multiplicação de um número inteiro por um número representado na forma decimal, em contexto envolvendo o sistema monetário.

Determinar o resultado da divisão de números naturais, com resto, por um número de uma ordem, usando noção de agrupamento.

Resolver problemas envolvendo a análise do algoritmo da adição de dois números naturais.

Resolver problemas, no sistema monetário nacional, envolvendo adição e subtração de cédulas e moedas.

Resolver problemas que envolvam a metade e o triplo de números naturais.

Localizar um número em uma reta numérica graduada onde estão expressos o primeiro e o último número representando um intervalo de tempo de dez anos, com dez subdivisões entre eles.

Localizar um número racional dado em sua forma decimal em uma reta numérica graduada onde estão expressos diversos números naturais consecutivos, com dez subdivisões entre eles.

Reconhecer o valor posicional do algarismo localizado na 4ª ordem de um número natural.

Reconhecer uma fração como representação da relação parte-todo, com apoio de um polígono dividido em oito partes ou mais.

Associar um número natural às suas ordens e vice-versa.

Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:

ESPAÇO E FORMA

Reconhecer polígonos presentes em um mosaico composto por diversas formas geométricas.

GRANDEZAS E MEDIDAS

Determinar a duração de um evento a partir dos horários de início, informado em horas e minutos, e de término, também informado em horas e minutos, sem coincidência nas horas ou nos minutos dos dois horários informados.

Converter a duração de um intervalo de tempo, dado em horas e minutos, para minutos.

Resolver problemas envolvendo intervalos de tempo em meses, inclusive passando pelo final do ano (outubro a janeiro).

Reconhecer que entre quatro ladrilhos apresentados, quanto maior o ladrilho, menor a quantidade necessária para cobrir uma dada região.

Reconhecer o m² como unidade de medida de área.

NÚMEROS E OPERAÇÕES; ÁLGEBRA E FUNÇÕES

Determinar o resultado da diferença entre dois números racionais representados na forma decimal.

Determinar o resultado da multiplicação de um número natural de uma ordem por outro de até três ordens, em contexto que envolve o conceito de proporcionalidade.

Determinar o resultado da divisão exata entre dois números naturais, com divisor até quatro, e dividendo com até quatro ordens.

Determinar 50% de um número natural com até três ordens.

Determinar porcentagens simples (25%, 50%).

Associar a metade de um total a algum equivalente, apresentado como fração ou porcentagem.

Associar números naturais à quantidade de agrupamentos de 1 000.

Reconhecer uma fração como representação da relação parte-todo, sem apoio de figuras.

Localizar números em uma reta numérica graduada onde estão expressos diversos números naturais não consecutivos e crescentes, com uma subdivisão entre eles.

Resolver problemas por meio da realização de subtrações e divisões, para

Nível 6

Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275

determinar o valor das prestações de uma compra a prazo (sem incidência de juros).

Resolver problemas que envolvam soma e subtração de valores monetários.

Resolver problemas que envolvam a composição e a decomposição polinomial de números naturais de até cinco ordens.

Resolver problemas que utilizam a multiplicação envolvendo a noção de proporcionalidade.

Reconhecer a modificação sofrida no valor de um número quando um algarismo é alterado.

Reconhecer que um número não se altera ao multiplicá-lo por 1.

TRATAMENTO DE INFORMAÇÕES

Interpretar dados em uma tabela simples.

Comparar dados representados pelas alturas de colunas presentes em um gráfico.

Nível 7

Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300

Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:

ESPAÇO E FORMA

Interpretar a movimentação de um objeto utilizando referencial diferente do seu.

Reconhecer um cubo a partir de uma de suas planificações desenhadas em uma malha quadriculada.

GRANDEZAS E MEDIDAS

Determinar o perímetro de um retângulo desenhado em malha quadriculada, com as medidas de comprimento e largura explicitados.

Converter medidas dadas em toneladas para quilogramas.

Converter uma quantia, dada na ordem das dezenas de real, em moedas de 50 centavos.

Estimar o comprimento de um objeto a partir de outro, dado como unidade padrão de medida.

Resolver problemas envolvendo conversão de quilograma para grama. Resolver problemas envolvendo conversão de litro para mililitro. Resolver problemas sobre intervalos de tempo envolvendo adição e subtração e com intervalo de tempo passando pela meia noite.

NÚMEROS E OPERAÇÕES; ÁLGEBRA E FUNÇÕES

Determinar 25% de um número múltiplo de quatro.

Determinar a quantidade de dezenas presentes em um número de quatro ordens.

Resolver problemas que envolvem a divisão exata ou a multiplicação de números naturais.

Associar números naturais à quantidade de agrupamentos menos usuais, como 300 dezenas.

TRATAMENTO DE INFORMAÇÕES

Interpretar dados em gráficos de setores

Nível 8

Desempenho maior ou igual a 300 menor que 325

Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:

ESPAÇO E FORMA

Reconhecer uma linha paralela a outra dada como referência em um mapa.

Reconhecer os lados paralelos de um trapézio expressos em forma de segmentos de retas.

Reconhecer objetos com a forma esférica dentre uma lista de objetos do cotidiano.

GRANDEZAS E MEDIDAS

Determinar a área de um retângulo desenhado numa malha quadriculada, após a modificação de uma de suas dimensões.

Determinar a razão entre as áreas de duas figuras desenhadas numa malha quadriculada.

Determinar a área de uma figura poligonal não convexa desenhada sobre uma malha quadriculada.

Estimar a diferença de altura entre dois objetos, a partir da altura de um deles.

Converter medidas lineares de comprimento (m/cm).

Resolver problemas que envolvem a conversão entre diferentes unidades de medida de massa.

NÚMEROS E OPERAÇÕES; ÁLGEBRA E FUNÇÕES

Resolver problemas que envolvem grandezas diretamente proporcionais requerendo mais de uma operação.

Resolver problemas envolvendo divisão de números naturais com resto.

Associar a fração $\frac{1}{2}$ à sua representação na forma decimal. • Associar 50% à sua representação na forma de fração.

Associar um número natural de seis ordens à sua forma polinomial.

TRATAMENTO DE INFORMAÇÕES

Interpretar dados em um gráfico de colunas duplas.

Nível 9

Desempenho maior ou igual a 325 e menor que 350

Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:

ESPAÇO E FORMA

Reconhecer a planificação de uma caixa cilíndrica

GRANDEZAS E MEDIDAS

Determinar o perímetro de um polígono não convexo desenhado sobre as linhas de uma malha quadriculada.

Resolver problemas que envolvem a conversão entre unidades de medida de tempo (minutos em horas, meses em anos).

Resolver problemas que envolvem a conversão entre unidades de medida de comprimento (metros em centímetros).

NÚMEROS E OPERAÇÕES; ÁLGEBRA E FUNÇÕES

Determinar o minuendo de uma subtração entre números naturais, de três ordens, a partir do conhecimento do subtraendo e da diferença.

Determinar o resultado da multiplicação entre o número oito e um número de quatro ordens com reserva.

Reconhecer frações equivalentes.

Resolver problemas envolvendo multiplicação com significado de combinatória.

Comparar números racionais com quantidades diferentes de casas decimais.

TRATAMENTO DE INFORMAÇÕES

Reconhecer o gráfico de linhas correspondente a uma sequência de valores ao longo do tempo (com valores positivos e negativos).

Nível 10

Desempenho maior ou igual a 350

Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:

ESPAÇO E FORMA

Reconhecer dentre um conjunto de quadriláteros, aquele que possui lados perpendiculares e com a mesma medida.

GRANDEZAS E MEDIDAS

Converter uma medida de comprimento, expressando decímetros e centímetros, para milímetros.

ANEXO III - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA- IEMCI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO EM
CIÊNCIAS E MATEMÁTICAS- PPGDOC

MESTRANDA: MARIÉLE LIMA
ORIENTADOR: Prof. Dr. ARTUR MACHADO

Pesquisa: “Contribuições das avaliações externas para as avaliações internas.”

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu,

_____, RG _____, abaixo assinado, estando devidamente esclarecido sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa intitulada “*Contribuições das avaliações externas para as avaliações internas*” realizada pela pesquisadora Mariéle Lobato de Lima do Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas do IEMCI/UFPA, sob a orientação da Prof. Dr. Artur Gonçalves Machado Júnior, concordo em participar da pesquisa, sob a condição de preservação de minha identidade, tanto na coleta dos dados como no tratamento e divulgação dos mesmos.

Abaetetuba,

Assinatura

ANEXO IV – QUESTIONÁRIO I



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA- IEMCI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO EM
CIÊNCIAS E MATEMÁTICAS- PPGDOC**

MESTRANDA: MARIÉLE LIMA
ORIENTADOR: Prof. Dr. ARTUR MACHADO

Pesquisa: "Contribuições das avaliações externas para as avaliações internas."

SOBRE O PERFIL DO PROFESSOR ...

NOME:

SEXO: F M

IDADE:

NÍVEL DE FORMAÇÃO: MÉDIO

TÉCNICO

GRADUAÇÃO, INSTITUIÇÃO:

PÓS-GRADUAÇÃO: SIM NÃO

TEMPO DE DOCÊNCIA:

VÍNCULO: EFETIVO TEMPORÁRIO

Disserte, brevemente, sobre o perfil de seus alunos: classe social, estrutura familiar e participação da família na vida escolar.

SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA ...

1- COMO VOCÊ CONCEITUA:

a) Ensino

b) Aprendizagem

c) Avaliação

2- VOCÊ CONHECE AS DIFERENÇAS ENTRE AVALIAÇÕES FORMATIVAS E SOMATIVAS? DISSERTE SOBRE ELAS.

3- VOCÊ ACREDITA HAVER DIFERENÇA ENTRE AVALIAÇÃO E PROVA?

4- VOCÊ SE CONSIDERA PREPARADO PARA ENSINAR MATEMÁTICA?

5- VOCÊ SE CONSIDERA PREPARADO PARA AVALIAR, EM MATEMÁTICA?

6- QUAIS SEUS MAIORES DESAFIOS EM AVALIAR?

7- VOCÊ COMPREENDE A ESTRUTURA E FINALIDADE DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS, COMO O SAEB?

8- QUEM TOMA DECISÕES SOBRE O PLANEJAMENTO DA AULA?

- () Diretor da escola
- () Todos os professores da matéria juntos
- () Você mesmo
- () _____

9- SEUS OBJETIVOS DE ENSINO SÃO NORTEADOS, POR:

- () BNCC
- () Ementa da escola
- () Livro-texto
- () Exames do SAEB

10- OS FATORES QUE MAIS INFLUENCIAM SUA PRÁTICA DE SALA DE AULA SÃO:

- () Treinamento profissional
- () Experiência de ensino e crenças
- () Livro-texto
- () A necessidade de obter excelência no ensino
- () Exames públicos como SAEB, ENEM, ETC.
- () Programa da escola

UTILIZE A ESCALA DE 1 A 5, SENDO:

- 1-Nunca**
- 2-Raramente**
- 3-As vezes**
- 4-Frequentemente**
- 5-Sempre**

11- AO PREPARAR SUAS AULAS COMO VOCÊ CONSIDERA OS SEGUINTE ASPECTOS:

- Método de ensino
- A tarefa que será desenvolvida para alunos
- As habilidades ensinadas
- como motivar os alunos a aprender

12- EM RELAÇÃO A SALA DE AULA:

- Falar com a sala inteira
- Falar com grupos de alunos
- Falar com aluno individualmente
- Ficar calado

13- FREQUÊNCIA DAS INFORMAÇÕES:

- Apresentar os objetivos de cada lição
- Explicar o significado dos trabalhos
- Organizar discussões em grupos
- Organizar tarefas que integram diversas habilidades

14- COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ UTILIZA OS SEGUINTE INSTRUMENTOS, NAS AULAS?

- Jogos manipulativos
- TV/ Rádio
- Simulados de exame
- Plano de aula
- Livro didático

ANEXO V – QUESTIONÁRIO II



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA- IEMCI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO EM
CIÊNCIAS E MATEMÁTICAS- PPGDOC**

**MESTRANDA: MARIÉLE LIMA
ORIENTADOR: Prof. Dr. ARTUR MACHADO**

Pesquisa: “Contribuições das avaliações externas para as avaliações internas.”

NOME:

SOBRE O SAEB ...

1- QUAL SUA OPINIÃO SOBRE O SAEB?

2- VOCÊ CONCORDA QUE O SAEB PODE TRAZER
MELHORIAS AO ENSINO?

() SIM () NÃO

3- NA SUA OPINIÃO, QUAL O PAPEL DO SAEB NA VIDA
DE ALUNOS E PROFESSORES?

4- VOCÊ CONSIDERA QUE O SAEB AVALIA CORRETAMENTE SEUS ALUNOS?

5- VOCÊ OBSERVA UMA PREOCUPAÇÃO COM O SAEB POR PARTE DOS ALUNOS?

() SIM () NÃO

6- VOCÊ TEM MOMENTOS DE DISCUSSÃO COM SEUS COLEGAS, SOBRE O SAEB?

7- SUA ESCOLA SE PREOCUPA COM O SAEB?

() SIM () NÃO

8- NA SUA OPINIÃO, QUAL A RAZÃO DA APLICAÇÃO DO SAEB?

() Preparar os alunos para o ensino médio.

() Motivar os alunos a estudar mais.

() Diagnosticar problemas com alunos.

() Diagnosticar problemas com professores.

() Motivar governos a tomar decisões a respeito com políticas educacionais.

9- O SAEB IMPÕE ALGUM TRABALHO EXTRA NA SUA PRÁTICA DOCENTE?

() nenhum.

() Procurar mais livros didáticos.

() Procurar novas maneiras de ensinar.

() Desenvolver provas como o SAEB.

() Aplicar mais provas.

10- O QUE DIFICULTA O DESEMPENHO DOS ALUNOS NO SAEB?

() Nível de conhecimento do aluno.

- () Falta de capacitação do professor.
- () Falta de ajuda institucional ao aluno com muita dificuldade de aprendizagem.
- () Tempo curto para realização da prova.
- () Material didático ofertado

ANEXO VI - MODELO DA AVALIAÇÃO DO CURSO: “AVALIAR PARA MELHOR ENSINAR”



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA- IEMCI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO EM
CIÊNCIAS E MATEMÁTICAS- PPGDOC**

**MESTRANDA: MARIÉLE LIMA
ORIENTADOR: Prof. Dr. ARTUR MACHADO**

Pesquisa: “Contribuições das avaliações externas para as avaliações internas.”

AVALIAÇÃO DO CURSO

Como você avalia este processo de formação:

- () Insatisfeito
- () Neutro
- () Satisfeito

Justifique: _____

Qual a aprendizagem, mais te marcou durante o curso e como ela pode

contribuir para sua ação docente? Justifique.

Diante do que foi discutido no curso, como você considera que a avaliação externa, como o SAEB, pode contribuir para a avaliação interna?

Avaliação geral:

Que bom ...

Que pena ...

Que tal ...

□

□

□

□

□

□

□

□

□

□

□

□

□

□

□