

CAMINHOS DA

AVALIAÇÃO ESCOLAR: QUESTÕES E PERSPECTIVAS

ALEXANDRE DE BARROS VERINO
FÁBIA GEISA AMARAL SILVA
FRANCISCA ALYNNE RIBEIRO ROLIM
GIOVANNI JOSÉ ROCHA SOMBRA
JANEVANE SILVA DE CASTRO
JANIELE TORRES DE MATOS AMORA
MARCEL PEREIRA PORDEUS
MAYARA ALVES LOIOLA PACHECO

CAMINHOS DA DA

AVALIAÇÃO ESCOLAR:

QUESTÕES E PERSPECTIVAS

Alexandre de Barros Verino
Fábia Geisa Amaral Silva
Francisca Alynne Ribeiro Rolim
Giovanni José Rocha Sombra
Janevane Silva de Castro
Janiele Torres de Matos Amora
Marcel Pereira Pordeus
Mayara Alves Loiola Pacheco

CAMINHOS DA AVALIAÇÃO ESCOLAR: QUESTÕES E PERSPECTIVAS

Edição 1

Belém-PA



2021

© 2021 Edição brasileira
by RFB Editora
© 2021 Texto
by Autor(es)
Todos os direitos reservados

RFB Editora
Home Page: www.rfbeditora.com
Email: adm@rfbeditora.com
WhatsApp: 91 98885-7730
CNPJ: 39.242.488/0001-07
R. dos Mundurucus, 3100, 66040-033, Belém-PA

Diagramação

Danilo Wothon Pereira da Silva

Ilustração e design da capa

Pryscila Rosy Borges de Souza

Revisão de texto

Os autores

Bibliotecária

Janaina Karina Alves Trigo Ramos

Gerente editorial

Nazareno Da Luz

<https://doi.org/10.46898/rfb.9786558892076>

Catálogo na publicação
Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

C183

Caminhos da avaliação escolar: questões e perspectivas / Alexandre de Barros Verino, Fábila Geisa Amaral Silva, Francisca Alynne Ribeiro Rolim, et al. – Belém: RFB, 2021.

Outros autores

Giovanni José Rocha Sombra

Janevane Silva de Castro

Janiele Torres de Matos Amora

Marcel Pereira Pordeus

Mayara Alves Loiola Pacheco

Livro em PDF

70 p.

ISBN: 978-65-5889-207-6

DOI: 10.46898/rfb.9786558892076

1. Avaliação educacional. I. Verino, Alexandre de Barros. II. Silva, Fábila Geisa Amaral. III. Rolim, Francisca Alynne Ribeiro. IV. Título.

CDD 371.26

Índice para catálogo sistemático

I. Avaliação educacional



Todo o conteúdo apresentado neste livro, inclusive correção ortográfica e gramatical, é de responsabilidade do(s) autor(es).

Obra sob o selo *Creative Commons*-Atribuição 4.0 Internacional. Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original.

Conselho Editorial

Prof. Dr. Ednilson Sergio Ramalho de Souza - UFOPA (Editor-Chefe)

Prof.^a Dr.^a. Roberta Modesto Braga-UFPA

Prof. Dr. Laecio Nobre de Macedo-UFMA

Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida-UFOPA

Prof.^a Dr.^a. Ana Angelica Mathias Macedo-IFMA

Prof. Me. Francisco Robson Alves da Silva-IFPA

Prof.^a Dr.^a. Elizabeth Gomes Souza-UFPA

Prof.^a Dr.^a. Neuma Teixeira dos Santos-UFRA

Prof.^a Ma. Antônia Edna Silva dos Santos-UEPA

Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa-UFMA

Prof. Dr. Orlando José de Almeida Filho-UFSJ

Prof.^a Dr.^a. Isabella Macário Ferro Cavalcanti-UFPE

Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares-UFPI

Prof.^a Dr.^a. Welma Emidio da Silva-FIS

Comissão Científica

Prof. Dr. Laecio Nobre de Macedo-UFMA

Prof. Me. Darlan Tavares dos Santos-UFRJ

Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida-UFOPA

Prof. Me. Francisco Pessoa de Paiva Júnior-IFMA

Prof.^a Dr.^a. Ana Angelica Mathias Macedo-IFMA

Prof. Me. Antonio Santana Sobrinho-IFCE

Prof.^a Dr.^a. Elizabeth Gomes Souza-UFPA

Prof. Me. Raphael Almeida Silva Soares-UNIVERSO-SG

Prof.^a. Dr.^a. Andréa Krystina Vinente Guimarães-UFOPA

Prof.^a. Ma. Luisa Helena Silva de Sousa-IFPA

Prof. Dr. Aldrin Vianna de Santana-UNIFAP

Prof. Me. Francisco Robson Alves da Silva-IFPA

Prof. Dr. Marcos Rogério Martins Costa-UnB

Prof. Me. Márcio Silveira Nascimento-IFAM

Prof.^a Dr.^a. Roberta Modesto Braga-UFPA

Prof. Me. Fernando Vieira da Cruz-Unicamp

Prof.^a Dr.^a. Neuma Teixeira dos Santos-UFRA

Prof. Me. Angel Pena Galvão-IFPA

Prof.^a. Dr.^a. Dayse Marinho Martins-IEMA

Prof.^a Ma. Antônia Edna Silva dos Santos-UEPA

Prof.^a. Dr.^a. Viviane Dal-Souto Frescura-UFSM

Prof. Dr. José Moraes Souto Filho-FIS

Prof.^a. Ma. Luzia Almeida Couto-IFMT

Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa-UFMA

Prof.^a. Ma. Ana Isabela Mafra-Univali

Prof. Me. Otávio Augusto de Moraes-UEMA

Prof. Dr. Antonio dos Santos Silva-UFPA
Prof^a. Dr. Renata Cristina Lopes Andrade-FURG
Prof. Dr. Daniel Tarciso Martins Pereira-UFAM
Prof^a. Dr^a. Tiffany Prokopp Hautrive-Unopar
Prof^a. Ma. Rayssa Feitoza Felix dos Santos-UFPE
Prof. Dr. Alfredo Cesar Antunes-UEPG
Prof. Dr. Vagne de Melo Oliveira-UFPE
Prof^a. Dr^a. Ilka Kassandra Pereira Belfort-Faculdade Laboro
Prof. Dr. Manoel dos Santos Costa-IEMA
Prof^a. Dr^a. Érima Maria de Amorim-UFPE
Prof. Me. Bruno Abilio da Silva Machado-FET
Prof^a. Dr^a. Laise de Holanda Cavalcanti Andrade-UFPE
Prof. Me. Saimon Lima de Britto-UFT
Prof. Dr. Orlando José de Almeida Filho-UFSJ
Prof^a. Ma. Patrícia Pato dos Santos-UEMS
Prof^a. Dr^a. Isabella Macário Ferro Cavalcanti-UFPE
Prof. Me. Alisson Junior dos Santos-UEMG
Prof. Dr. Fábio Lustosa Souza-IFMA
Prof. Me. Pedro Augusto Paula do Carmo-UNIP
Prof^a. Dr^a. Dayana Aparecida Marques de Oliveira Cruz-IFSP
Prof. Me. Alison Batista Vieira Silva Gouveia-UFG
Prof^a. Dr^a. Silvana Gonçalves Brito de Arruda-UFPE
Prof^a. Dr^a. Nairane da Silva Rosa-Leão-UFRPE
Prof^a. Ma. Adriana Barni Truccolo-UERGS
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares-UFPI
Prof. Me. Fernando Francisco Pereira-UEM
Prof^a. Dr^a. Cátia Rezende-UNIFEV
Prof^a. Dr^a. Katiane Pereira da Silva-UFRA
Prof. Dr. Antonio Thiago Madeira Beirão-UFRA
Prof^a. Ma. Dayse Centurion da Silva-UEMS
Prof^a. Dr^a. Welma Emidio da Silva-FIS
Prof^a. Ma. Elisângela Garcia Santos Rodrigues-UFPB
Prof^a. Dr^a. Thalita Thyrsa de Almeida Santa Rosa-Unimontes
Prof^a. Dr^a. Luci Mendes de Melo Bonini-FATEC Mogi das Cruzes
Prof^a. Ma. Francisca Elidivânia de Farias Camboim-UNIFIP
Prof. Dr. Clézio dos Santos-UFRRJ
Prof^a. Ma. Catiane Raquel Sousa Fernandes-UFPI
Prof^a. Dr^a. Raquel Silvano Almeida-Unespar
Prof^a. Ma. Marta Sofia Inácio Catarino-IPBeja
Prof. Me. Ciro Carlos Antunes-Unimontes

Nossa missão é a difusão do conhecimento gerado no âmbito acadêmico por meio da organização e da publicação de livros científicos de fácil acesso, de baixo custo financeiro e de alta qualidade!

Nossa inspiração é acreditar que a ampla divulgação do conhecimento científico pode mudar para melhor o mundo em que vivemos!

Equipe RFB Editora



AGRADECIMENTOS

Agradecemos a Deus, em primeiro lugar, por nos conduzir com saúde nesse momento de pandemia causada pela Covid-19. Um momento difícil e que enfrentamos com tristeza em nossos corações. Porém, não podemos ser indiferentes à natureza e nem a natureza nos é inferior. Isso nos faz entender que a pandemia é o resultado de uma enorme acumulação de interferência abusiva do ser humano diante da natureza. A pandemia aumentou ainda mais as desigualdades e as discriminações sociais que já estavam presentes nas sociedades contemporâneas.

Agradecemos a todos os professores do nosso Estado do Ceará, que, diante do papel da ciência e do Estado, que visa proteger os mais necessitados, temos a oportunidade de apresentar um debate profícuo para que todos que fazem a educação brasileira, possam refletir em alternativas culturais, educacionais e sociais que apontem para um novo modelo de educação.



AUTOBIOGRAFIA

“Mas porém como a leitura
É a maió diciprina
E veve na treva iscura
Quem seu nome não assina,
Mesmo na lida pesada,
Para uma escola atrasada
Tinha uma parte do dia,
Onde estudei argum mês
Com um veio camponês
Que quase nada sabia.

Meu professô era fogo
Na base do português,
Catálogo, era catalôgo,
Mas grande favô me fez.
O mesmo nunca esqueci,
Foi com ele que aprendi
Minhas premêra lição,
Muito a ele tô devendo,
Saí escrevendo e lendo
Mesmo sem pontuação.

Depois só fiz meus estudo,
Mas não nos livro escola
Eu gostava de lê tudo,
Revista, livro e jorná.
Com mais uns tempo pra frente,
Mesmo vagarosamente,
Não errava nenhum nome.
Lia no claro da luz
As pregação de Jesus
E as injustiça dos home.”

Patativa do Assaré





SUMÁRIO

PREFÁCIO	11
1 A FORMAÇÃO DOCENTE E A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	13
2 AVALIAÇÃO E SEUS CONCEITOS	19
3 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	25
4 INSTRUMENTOS E OBJETIVOS PARA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO IN- FANTIL	33
5 PROGRAMAS EDUCACIONAIS E AS AVALIAÇÕES EXTERNAS	41
6 ANALISANDO A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: ESCRITA E LEITURA NO EXAME NACIONAL PARA CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE JO- VENS E ADULTOS (ENCCEJA)	47
CONSIDERAÇÕES FINAIS DA OBRA	59
REFERÊNCIAS.....	61
ÍNDICE REMISSIVO.....	64
SOBRE OS AUTORES.....	65





PREFÁCIO

O presente livro traz o tema sobre a avaliação como forma de colaborar com os estudos e pesquisas de educadores no âmbito da Educação. Assim, as práticas avaliativas, em todas as suas esferas, tendem à exclusão e à classificação, cujo foco está nas habilidades e capacidades ainda não desenvolvidas. Ou seja, a tônica está na incapacidade, no que ainda não se sabe, enfim, no erro.

No entanto, a avaliação consiste no acompanhamento do desenvolvimento e por isso, precisa ser conduzida de modo a fortalecer a prática docente no sentido de entender que avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento, implica sintonia com o planejamento e o processo de ensino. Por isso, a forma, os métodos de avaliar e os instrumentos assumem um papel de extrema importância, tendo em vista que contribuem para a reflexão necessária por parte dos profissionais acerca do processo de ensino.

Todo esse processo de avaliar, passa uma formação docente ativa, posto que, é nesse momento que o professor irá se apropriar da teoria fundamentada em estudos, para que possa embasar com responsabilidade suas práticas pedagógicas.

É na perspectiva da transformação que os presentes autores comprometidos com uma educação de excelência, integral, emancipatória e libertadora, apresentam esse livro como uma das importantes contribuições para os educadores da contemporaneidade. Trata-se de uma obra de muita relevância para a educação, pois traz uma nova perspectiva, novos olhares, proporciona um leque de possibilidades e visões a cerca das dificuldades encontradas pelos professores com o processo de avaliação e também de intervenções positivas acerca do ensino, aprendizagem, a partir das vozes de seus autores. A riqueza dos trabalhos apresentados pelos autores são frutos de suas experiências que poderão ser vistas no desenvolvimento e na diversidade dos capítulos deste livro.

Como educadores a obra nos traz esperança por dias melhores, e pela certeza que a obra contribuirá para a pesquisa e debate diante do cenário educacional brasileiro. Registro nossos agradecimentos a todos que contribuíram para que as pesquisas fossem realizadas e para que essa obra fosse concluída. Boa leitura.





CAPÍTULO 1

A FORMAÇÃO DOCENTE E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Na sociedade e século do conhecimento em que as verdades se transformam e a informação é rápida e veloz a cada dia, o professor precisa ficar atento às mudanças, atualizando-se e capacitando-se com frequência, procurando estudar e se aperfeiçoar. É de responsabilidade a capacitação em serviço, das secretarias municipais e do Estado formar o professor com conhecimentos adequados de atualização e prática docente.

A medida em que a interdisciplinaridade avança, aparecem cada vez, novos desafios, de toda ordem. As áreas das ciências comunicam-se pouco e resistem, muitas vezes, a comunicar-se. Mesmo dentro de espaços comuns, a comunicação é, frequentemente, pequena ou inexistente.

Segundo Passeron (1995, p. 76):

O que teria um sociólogo a dizer para outros profissionais, é sempre questão intrigante, até porque nem sempre representam parceiros da mesma jornada. Mais facilmente apontam para direções opostas, geralmente por vícios e usos históricos já ultrapassados, que se alimentam de dicotomias metodológicas apressadas ou de aspirações pretensamente antagônicas, sem falar nos substratos ideológicos.

Isto significa que existem grandes divergências, de autor para autor, em seus pensamentos com relação a questão da formação e do conhecimento docente. Na prática isso significa que os municípios e os Estados deveriam realizar formação docente com todos os professores, capacitando-os e atualizando-os de acordo com os programas e projetos existentes nas secretarias de educação, como por exemplo, PAIC (Alfabetização na Idade Certa).

Já o pensamento do estudioso Demo (1999, p. 88), a afirmativa é de que é preciso discutir sobre o futuro do professor, no contexto do currículo dito intensivo, bem como o âmbito dos desafios da inovação do professor dentro da sala de aula:

É dispensado dizer o quanto são polêmicas tais expectativas, a começar pela definição moderna de ciência como arte de argumentar e polemizar, mais do que de arranjar resultados definitivos, não se pode inventar questionamento, questionar e ser questionado é a alma da ciência dita pós-moderna.

Isto significa que é preciso inovar na educação e apresentar desafios aos discentes, para que tenham interesse e melhorem seus desempenhos de aprendizagem, pois atualmente existem recursos disponíveis e de fácil acesso, basta que o professor incentive e ajude aos discentes a descoberta do novo.

Educação e conhecimento constituem a estratégia mais decisiva do desenvolvimento e da inovação na prática de ensinar no mundo moderno. Campos (2002, p. 112) menciona, “dois desafios despontam aí: de um lado, o do desenvolvimento,

de outro a inovação. O primeiro desafio, está mais para a educação, enquanto o segundo, para o conhecimento. Por isso insiste-se na qualidade formal e política do conhecimento”.

Não basta apenas transmitir e socializar o conhecimento. É mister saber reconstruí-lo com mão própria. Em grande parte, tem-se aí o diferencial mais concreto entre países ditos desenvolvidos e outros subdesenvolvidos e ainda, outros em desenvolvimento.

O profissional denominado PROFESSOR é, naturalmente, de extrema importância para o futuro de nossa sociedade. Felizmente em anos recentes, padrões de capacitação docente têm sido criados no intuito de aperfeiçoar e valorizar este profissional que não recebe o devido reconhecimento.

Presencia-se o surgimento de um novo professor: o Professor Gestor “O educador não é mais aquele que vende seu tempo para a escola, mas sim um mediador de competências que agregam valores para o alcance dos objetivos institucionais” (DEMO, 2001, p. 33).

Vivemos em um mundo de transformações, um mundo acelerado, com características diferentes da sociedade ou época em que uma grande maioria dos professores atuais foram formados.

Em consequência, esse professor trabalha com um aluno que possui valores, características e ações bem diferentes daquelas para qual ele foi preparado para trabalhar. Em muitas rodas de professores o discurso comum é sobre alunos desinteressados, que não querem nada com os estudos e não respeitam mais a escola.

Para mudar este quadro, os professores viram-se diante de um grande desafio: revalidar o seu diploma - sua formação - para acompanhar as transformações deste aluno e conseqüentemente desta sociedade. Mas que sociedade é esta?

Vive-se numa sociedade do consumo e do hedonismo, onde a individualidade é maior a cada dia e tem-se menos espaços de convivência com membros da família; onde o certo e o errado se confundem; onde as crianças e jovens aprendem principalmente a partir da tv, dominam e utilizam com facilidade as tecnologias; são egocêntricas (primeiro o eu), possuem pouco contato com a frustração e apresentam uma adolescência precoce.

Nossa sociedade está em processo de mudança e, como em todo processo de mudança, nos aponta dois caminhos: o da oportunidade e o do perigo. Lidar com

essa sociedade e com esse perfil de alunos exige novas habilidades para novas competências.

Em nossa formação de professores, não fomos treinados para lidar com o planejamento de nossa própria carreira ou com a definição de metas e não temos, muitas vezes, os mais simples conceitos de administração, de custos, marketing, fidelização e captação de alunos.

Até pouco tempo, para ser um bom professor, bastava ter uma boa didática e conhecimento da sua matéria, dar a sua aula e pronto. O resto era responsabilidade da direção da escola ou da família do aluno. No cenário atual, este é o caminho do perigo: tornar esta visão da profissão a única disponível ao educador.

O professor que escolheu o caminho das oportunidades incorporou habilidades e competências à gestão de mudanças e processos. Para isto, revalidou seu diploma acrescentando novos elementos para sua atuação com este aluno vindo da sociedade descrita acima, buscando novas metodologias e novas experiências em áreas diversas.

Fica claro que o professor gestor necessita de uma visão ampliada da escola, percebendo sua importância para além da sala de aula, se percebendo como peça-chave de conjunto maior, consciente de que cada ação sua irá influenciar diretamente em todo o andamento da escola. O professor gestor tem a competência para a gestão da sala de aula e tem também a visão do gestor educacional, percebendo a escola como um todo.

Segundo menciona Demo (2001, p. 113), o professor gestor se caracteriza da seguinte forma:

Constrói uma imagem positiva de si, dos alunos e da escola; é corresponsável pela captação e fidelização de alunos; busca atualização em diversas áreas, constantemente; planeja suas ações, prevendo suas consequências. É proativo; comunica-se bem e mantém todos bem informados sobre o seu trabalho; mantém o foco onde o aluno e a família estão; mantém contato com ex-alunos e outras pessoas interessantes para a escola; estimula e utiliza as tecnologias disponíveis na escola; envolve pais, alunos e os outros professores com os seus projetos para a escola; estabelece com os alunos metas de curto, médio e longo prazo e cria instrumentos para acompanhamento; descobre o que os alunos, pais, diretores, supervisores e os diversos públicos de interesse valorizam; compreende o ambiente escolar e o cenário externo e interno; é participativo e comprometido com a escola e seus alunos. e na sala de aula: Contextualiza o ensino. Gerencia o tempo e os processos. Promove a colaboração. Sabe que não é detentor único do saber. Reconhece nos conflitos uma oportunidade para o crescimento e amadurecimento da turma. Utiliza os meios burocráticos e tradicionais de ensino para facilitar, não para constranger.

Além dos saberes técnicos advindos de seu curso de formação, o professor gestor deve possuir uma base sólida e ir além dos saberes cognitivos, buscando conhecimento em outras áreas, sem esquecer que não se pode “formar-se” professor sem fazer uma escolha ideológica (formam-se técnicos, mas, não educadores, formam-se gestores, mas, não professores gestores). Este é o grande diferencial da nossa profissão.

Assim sendo, uma prática docente crítica, desempenha um movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Silva (1997, p. 54) em suas reflexões questiona e afirma:

Agora pergunto: quantos são os professores brasileiros que ao iniciarem no magistério, efetivamente sabem o que e como ensinar? Quantos são corretamente preparados para analisar as consequências de suas opções e do seu trabalho em uma escola? Quantos têm uma vivência com crianças reais, historicamente situadas? Eu diria que poucos, muito poucos... devido ao caráter excessivamente teórico e livresco dos nossos cursos de preparação e formação de professores.

Concebe-se assim, que temos uma formação teórica para educadores descontextualizada do que se vive na prática educativa, a qual não oportuniza ao docente desenvolver condições satisfatórias para que o processo ensino e aprendizagem dos discentes, tenha maiores probabilidades de sucesso.

Dessa forma, o educador precisa, segundo Freire (1996), se esforçar para conseguir se adaptar às divergências encontradas em sua atuação, uma vez que a sua formação não lhe oportunizou uma teoria subsidiada pela prática docente.

Nesse contexto, a definição do trabalho do professor como transmissor de saberes, envolve um olhar reflexivo no sentido de se pensar formas de responder às expectativas dos educandos e colocá-los no centro do processo educativo, onde o docente passa a ser o mediador, mas não deixa de ser aquele que promove a aprendizagem com interação e reflexão, para que os educandos desenvolvam conhecimentos a partir de suas próprias ações, dessa forma, o professor tem o papel de mediar o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos.

Conclui-se que é preciso para os docentes, o conhecimento teórico para que se possa aliar à prática pedagógica, onde o professor deve buscar novas formas de trabalhar com as crianças, utilizando música, criatividade, contação de histórias, dramatizações, deve-se utilizar as inúmeras ferramentas online, dentre as principais nesse tempo de pandemia, destacam-se, o google meet, zoom, dentre outras, enfim, atividades que desenvolva a aprendizagem nas crianças, sem esquecer de utilizar também o livro didático, onde as atividades devem ser centradas nos inte-

resses do educando, e organizadas de modo a respeitar as condições de realização de cada um.

Em outras palavras, os educandos devem ter a possibilidade de realizar atividades que lhe interessam, nas quais se envolvam efetivamente e que possa levar a termo sem fracassos. Isso não significa que as atividades não devam representar um desafio que vise estimular as etapas de cada aprendizado.

Enfim, os avanços conceituais na área da educação, de forma geral na educação ou em qualquer etapa de ensino, requer, da prática escolar e docente, o redimensionamento do aprendizado, um repensar nas metodologias de ensino e da intervenção pedagógica, encaminhando assim, para o questionamento dos saberes necessários aos docentes.



CAPÍTULO 2

AVALIAÇÃO E SEUS CONCEITOS



O presente capítulo debate a literatura sobre o tema da avaliação e seus conceitos. Compreende-se que a avaliação faz parte do processo dinâmico da didática e da metodologia que o docente faz na sala de aula.

Observa-se nos estudos de Diligenti (2003), Caldeira (1997, 2000) e Gasparin (2020), o significado do termo avaliar e como se deve avaliar na área educacional, principalmente na contemporaneidade.

Conforme Diligenti (2003, p. 21), que contextualiza em seus estudos, um conceito baseado em teorias que nos informam sobre as primeiras práticas avaliativas, onde cita-se que o termo avaliação é recente:

A palavra “exame” era mais frequentemente utilizada para designar provas de conhecimento. Datam aos remotos 1200 a. C., as primeiras práticas de avaliação/exame de que temos notícia. Esses exames eram realizados pela burocracia chinesa com intuito de selecionar (somente junto aos homens) aqueles que deveriam ocupar cargos públicos. Desde seus primórdios, portanto, verificamos na avaliação a predominância de um componente seletivo em detrimento a qualquer aspecto educativo.

Conforme o estudioso Gasparin (2020, p. 1976), menciona que:

O novo processo de ensino preconiza uma nova sequência de ação docente-discente: avaliação do professor; aprendizagem do professor; avaliação dos alunos; ensino do professor; aprendizagem do aluno e reaprendizagem do professor; avaliação do professor e dos alunos. Esta fase é o que podemos denominar de prática social inicial do conteúdo e da avaliação.

As referidas citações nos remetem a pontos que merecem destaques. Primeiro, a questão do termo, que antes era exame e atualmente refere-se como as ações acontecem no espaço escolar, onde exige-se que seja feita a avaliação do aluno, colocando assim, nesse espaço, uma relação de poder onde o docente pode aprovar ou reprovar um aluno. Segundo, percebe-se que no mundo atual, mesmo diante dos conceitos modernos do ato de avaliar, ainda permanece a tradicional prática avaliativa, que seleciona, exclui e reprova o educando.

Portanto, percebe-se com os estudos de Caldeira (2000, p. 122) que,

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

Entretanto, avaliar faz parte da ação educativa, seja ela na escola, online ou a distância. Só precisa ser melhor trabalhada nas escolas, com formações docentes, para que seja verificada as formas de melhor aproveitar o saber de cada educando, sem exclusão.

Para que as mudanças aconteçam, as escolas podem incluir no Projeto Político Pedagógico as formas de como avaliar os alunos, pois é importante o compromisso da instituição educacional com a aprendizagem geral dos discentes.

Como Luckesi (2011, p. 18) menciona “[...] o exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino e aprendizagem”. Significa que, na realidade, a presença forte da pedagogia tradicional faz com que o professor, por meio das tarefas para casa ou prova escrita, avalie e atribua uma nota ao aluno.

O estudioso Sá (2020, p. 11) enaltece o debate afirmando que a “[...] avaliação está totalmente ligada a concepção tradicional, por meio de tarefas para casa e pela prova escrita”. Demonstrando assim, que o professor não é o mediador e o aluno não é o centro do ensino e aprendizagem, como deveria ser.

Caldeira (2000, p. 122), afirma que:

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

Atualmente, é preciso fazer a mediação entre as variadas atividades que o professor realiza, com o conteúdo e com o que realmente foi aprendido. Alguns alunos por exemplo, aprendem, debatendo um determinado tema e expondo o que apreendeu na aula. Ou seja, o professor deve utilizar de recursos distintos para avaliar e garantir com isso, uma aprendizagem significativa. O aluno, ao chegar na escola, já carrega conhecimentos consigo e esse saber não pode ser negado, é um saber que pode ser partilhado com a sala de aula e assim, este aprendiz pode ser avaliado. Portanto, o professor pode replanejar suas atividades e repensar suas metodologias, em uma dinâmica de circularidade.

Osório (2002), numa perspectiva positiva, direciona o docente afirmando que a avaliação na área da Educação pode determinar o ato do ensino, ou seja, se o aluno aprendeu, houve ensino. E, ao perceber o progresso de seus alunos, o docente pode identificar informações sobre o conhecimento dos educandos.

A avaliação não pode ser autoritária, mas ainda é considerada uma vilã no meio pedagógico, porém necessita ser repensada, principalmente no momento atual de pandemia causada pela Covid-19. O aluno aprende quando consegue ultrapassar conflitos. Para não ser autoritária e conservadora, “[...] a avaliação tem a tarefa de ser diagnóstica, ou seja, para ser o instrumento dialético do avanço, terá

de ser, primeiramente, o instrumento da identificação de novos rumos” (LUCKESI, 2011, p. 39).

No que se refere qual o modelo a utilizar para avaliar os educandos, Hoffmann (2011, p. 58) orienta que, “[...] qualquer modelo de avaliação não pode ser apenas conveniente ou ideal, antes de tudo precisa estar assimilado e ser manipulado pelo professor em seu contexto real, considerando-se todas as limitações que este tenha”. Significa que a presença do tradicionalismo deve ser evitada, pois além de causar reprovação, pode causar também a evasão na escola.

Diante do exposto, no que se refere aos conceitos e teorias, percebe-se que a avaliação não deve ser temida, ao contrário, deve ser utilizada para indicar o sucesso e o crescimento do conhecimento dos educandos e o andamento do processo educativo, compreendendo os avanços de cada educando, em suas peculiaridades, sabendo que cada um, aprende a seu modo e tempo.

Quanto aos tipos de avaliação e como avaliar no momento atual, compreende-se que é necessário conhecer as formas teóricas existentes. Apresentam-se na referida proposta, dois tipos, podendo haver mais, a Avaliação Diagnóstica e a Avaliação Formativa.

O primeiro tipo é apresentado por Luckesi (2011, p. 44), chamada de avaliação diagnóstica, que explica que expõe esse tipo de avaliação como sendo “[...] a avaliação diagnóstica será, com certeza, um instrumento fundamental para auxiliar cada educando no seu processo de competência e crescimento para a autonomia, situação que lhe garantirá sempre relações de reciprocidade”

O autor complementa ainda afirmando que a avaliação diagnóstica legítima deve apresentar as seguintes características: “[...] deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem” (LUCKESI, 2011, p. 81).

Pode-se afirmar que, diante da teoria citada - com a avaliação diagnóstica - pode-se fazer uma verificação do conteúdo e dos conhecimentos que o aluno identifica ou já traz consigo, tanto de conteúdos quanto de conhecimentos que os educandos possuem. É imprescindível para que o professor possa fazer constatações do saber do aluno e poder continuar com o ensino da melhor forma possível, sem perdas, observando, portanto, a avaliação como um processo e não como um fim para exclusão. Com efeito, esse diagnóstico pode ser realizado no início das aulas,

para, nesse sentido, fazer as possíveis identificações e iniciar o processo dentro dos parâmetros curriculares.

A forma de como realizar a avaliação diagnóstica pode ser das mais variadas possíveis, desde entrevistas, questões orais, debates, exercícios e simulados. O importante é que os propósitos auferidos pelo professor com seus educandos sejam alcançados, no intento de perceber o saber para que a escola possa aperfeiçoar o ensino e a aprendizagem de forma plural e significativa.

Libâneo (1994, p. 195) menciona que o ato de avaliar é importante quando cita que,

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias (LIBÂNEO, 1994, p. 195).

Isto significa que, a elaboração das ações, com uso de metodologias específicas, deve atingir os objetivos esperados, portanto, a avaliação quando compreendida dessa forma, não se torna excludente, mas sim um subsídio do planejamento, onde o docente repensa sua metodologia e inova no ensino. Quanto a avaliação formativa, Osório (2002, p. 14) apresenta a definição como sendo um tipo de avaliação que:

Visa orientar o aluno quanto ao trabalho escolar, procurando localizar as suas dificuldades para o ajudar a descobrir os processos que lhe permitirão progredir na sua aprendizagem. A avaliação formativa opõe-se à avaliação somativa que constitui um balanço parcial ou total de um conjunto de aprendizagens.

Já para Hadji (2001), em seus estudos assevera que esse tipo de avaliação ao ser utilizada como forma de possibilitar ao aluno a consciência das suas dificuldades, fornece ao docente informações possíveis de um ajuste nos conteúdos. O próprio aluno reconhece o que precisa ser alterado ou acrescentado, ou seja, os “erros” são característicos do nível de ensino.

A característica principal da avaliação formativa é a continuidade, isto é, há uma articulação entre os conteúdos e em todo o processo de ensino de aprendizagem, de forma eficaz, constante e sempre mediadora (HADJI, 2001).

A avaliação formativa oferece a oportunidade da escola de perceber se as propostas curriculares realmente são alcançadas e, partindo desse resultado, orienta-se os educandos para a construção do saber, do conhecimento. Diante da identificação, já se realiza a recuperação paralela, oferecendo aos alunos a oportunidade de resgatar e revisar os conteúdos, as dúvidas e por fim, evoluir a seu tempo e modo. Per-

cebe-se o professor como mediador do ensino e aprendizagem e não mais o centro, como nas avaliações tradicionais. Compreende-se que é o tipo de avaliação onde os alunos são periodicamente avaliados e onde também, todo o seu saber é visto de forma analítica e muito bem explorada pelos docentes que atendem esse tipo de avaliação. Deste fato, a escola pode afirmar que cumpre sua função, como cita Zabala (1999, p. 197):

Podemos entender que a função social do ensino não consiste apenas em promover e selecionar os “mais aptos” para a universidade, mas que abarca outras dimensões da personalidade. Quando a formação integral é a finalidade principal do ensino e, portanto, seu objetivo é o desenvolvimento de todas as capacidades da pessoa e não apenas as cognitivas, muitos dos pressupostos da avaliação mudam.

Portanto, o aluno não é classificado através de notas, mas sim de toda sua experiência vivida e apresentada por meio de um diálogo fomentado pelo conteúdo e direcionado pelo professor, que assume a função de organizador ou mediador, podendo ser, no cotidiano online ou no presencial, por intermédio de instrumentos que norteiam a metodologia pedagógica nos diferentes tipos de ensino, seja híbrido, online e/ou presencial.

Espera-se que os órgãos das Secretarias de Educação do país, proponham mudanças, inovações e corroborem para contribuições que façam sentido para as comunidades escolares. Contudo, sabe-se que são os docentes que lidam com os alunos no cotidiano escolar, e que conhecem a realidade de cada um, e, portanto, são os que sofrem com a ausência de políticas educacionais no sistema de ensino brasileiro.

Finalmente, para que o processo de ensinar e aprender se efetive, é necessário uma avaliação adequada à realidade de cada comunidade escolar, sem faltar compromisso por parte da escola e dos docentes, é preciso perceber as inúmeras habilidades que os alunos têm, utilizando, portanto, a avaliação como um meio para alcançar o objetivo da aprendizagem e aprendizagem com resultados.



CAPÍTULO 3

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL



A avaliação é importante em qualquer etapa educativa, pois se trata de um componente particularmente sensível de qualquer proposta curricular e exige uma competência especial dos profissionais da educação (ZABALZA, 2006; KRAMER, 2003).

Avaliar constitui-se em uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve estar diretamente ligada ao processo de ensino e aprendizagem, conforme explicita Libâneo (1994).

Para Luckesi (apud LIBÂNEO, 1994) a avaliação é uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho.

No espaço da educação infantil, alguns pesquisadores como Jussara Hoffmann, Vital Didonet, Sônia Kramer e Miguel Zabalza apontam em pesquisas e estudos que a avaliação na prática deste segmento é influenciada por modelos ou tendências de ensino que se misturam, configurando uma ação que carrega traços do ensino fundamental, onde prevalecem velhos estereótipos e preconceitos.

Hoffmann (2006) indica que há um paradigma de avaliação pautado na classificação dos alunos, que se guia pelo modelo do “transmitir-verificar-registrar”, sem considerar as especificidades do desenvolvimento infantil. Kramer (2003, p. 95) afirma que

... é necessário que a clássica forma de avaliar, buscando os erros e os culpados, seja substituída por uma dinâmica de avaliação capaz de trazer elementos de crítica e de transformação ativa para o nosso trabalho. (KRAMER, 2003, p. 95).

Consta no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 59) que existem ainda no Brasil práticas na educação infantil que possuem um entendimento equivocado da avaliação nessa etapa da educação, o que vem gerando sérios problemas, com consequências preocupantes.

No entanto, a cultura da avaliação a que se refere Zabalza (2006), impõe a necessidade de documentação e registros no cotidiano das escolas infantis, especialmente por parte dos docentes.

Porém tais registros devem vir acompanhados de reflexão, como um meio que possibilite ao educador estabelecer maior sintonia entre o trabalho pedagógico e a avaliação e perceber a avaliação como mediação, como um elo significativo entre as ações cotidianas e principalmente que leve o educador a refletir sobre as ações e os pensamentos das crianças (HOFFMANN, 2006).

Assim:

O processo avaliativo como base referencial ao fazer pedagógico dá-se pela abertura do professor ao entendimento das crianças com quem trabalha, pelo aprofundamento teórico que fundamenta a curiosidade sobre elas, pela postura mediadora (provocativa e desafiadora). (HOFFMANN, 2006, p. 28)

Seguindo essa linha de raciocínio acerca do processo avaliativo, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1996, consta que a avaliação, no âmbito da educação infantil deve acontecer mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento, sem o objetivo de promoção.

O artigo 29, da referida lei, aponta que a educação infantil, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, de modo a complementar a ação da família e da comunidade.

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) a avaliação é definida como um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças, com funções de acompanhar, orientar, regular e redirecionar o processo educativo.

Conforme as orientações da LDB no. 9394/96, Kramer (2003) explica que a avaliação se destina a obter informações e subsídios capazes de favorecer o desenvolvimento das crianças e a ampliação de seus conhecimentos. Constitui-se como um elemento de dimensões política, social e pedagógica, integrado ao fazer educativo.

Essa forma de avaliar, que considera o papel da educação em sua globalidade, foi apresentada por Paulo Freire em várias obras e, possivelmente, foi referência para diversos autores que abordam essa temática de pesquisa.

Freire (1996) coloca a necessidade de se assumir o ato avaliativo como avaliação democrática, a serviço da emancipação e da libertação dos sujeitos. Para tanto, é imprescindível a reflexão crítica sobre a prática, ou seja, o educador só pode assumir uma postura dialógica se entender e adotar uma postura de rever, refletir e entender a sua ação para reorientá-la com o propósito de modificá-la visando o crescimento de seus alunos.

Nos termos de Freire (1987):

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. 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, 1987, p. 67).

Diante dessas contribuições de Paulo Freire, muitos pesquisadores se voltaram para a avaliação mediadora. Especificamente na educação infantil, Hoffman (1996) propõe uma forma de avaliar pautada na perspectiva dialógica e mediadora, na qual a ação avaliativa seja reflexiva e desafiadora do educador.

Kramer (2003) aponta que todos os elementos do trabalho coletivo devem ser tomados como sujeito e objeto da avaliação, na perspectiva de avaliação participativa, sendo para isso, fundamental incluir organização, planejamento e reflexão crítica.

Além destes elementos propostos pela mesma autora (2003) acrescenta que são necessários: sensibilidade e vontade política dos educadores, além de se repensar os objetivos da avaliação na educação infantil, os instrumentos e as estratégias e criar novos modos de analisar os processos.

A autora supracitada assinala ainda a urgência de se adotar a prática de reflexão sobre as constatações, inclusive auto avaliação e utilizar diferentes instrumentos para construir múltiplos olhares sobre o desenvolvimento das crianças. Portanto, esse exercício envolve o pensar coletivo com trocas de experiências entre educadores.

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) a avaliação é entendida como um instrumento que deve servir para reorientar a prática educativa e, para isso, deve ser sistemática e contínua, tendo como objetivo principal a melhoria da ação educativa.

Além do trabalho do professor, consta ainda no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) que a avaliação é um excelente instrumento para que a escola possa estabelecer suas prioridades em relação ao trabalho educativo, para reorientar a prática e definir o que avaliar, como e quando de acordo com os princípios educativos.

Nesse contexto de avaliação dialógica, participativa e reflexiva na educação infantil, Didonet (2006) chama a atenção para a adoção de procedimentos avaliativos com crianças pequenas, destacando que em hipótese alguma pode ser desconsiderado o objetivo da educação infantil, que é a formação humana, para a vida e para descobrir o mundo do conhecimento pela fantasia e pelo aspecto lúdico.

E enfatiza: “Escolher ou aceitar um tipo de avaliação sem antes discutir o que se pretende conseguir com as crianças é uma decisão arriscada” (DIDONET, 2006, p. 46).

Portanto, há um consenso entre os pesquisadores/educadores supracitados de que deve haver coerência entre a avaliação e as finalidades da educação infantil, priorizando o desenvolvimento das crianças.

Diante disso, a avaliação não pode ser discutida sem vínculo com os objetivos da educação infantil e sem considerar as pesquisas referentes ao desenvolvimento infantil. Desse modo, antes de caracterizar e discutir os instrumentos de avaliação apontados pelos pesquisadores e profissionais, como sendo os mais adequados conforme os objetivos da educação infantil cabem-se fundamentar os motivos que subsidiaram e ainda subsidiam as propostas de avaliação dialógica e reflexiva.

Primeiramente as contribuições advindas do campo de pesquisas em desenvolvimento infantil, especialmente as contribuições de Jean Piaget sobre a forma como ocorre o aprendizado e o desenvolvimento.

Piaget pela perspectiva cognitiva apontou que a atividade mental da criança é qualitativamente diferente do pensamento adulto em vários aspectos e estabeleceu uma distinção fundamental entre três tipos de conhecimentos: físico, lógico-matemático e social convencional.

Em síntese, Piaget verificou que a fonte do conhecimento físico, assim como o conhecimento social é parcialmente externa, enquanto que a fonte do conhecimento lógico-matemático é interna ao indivíduo.

Assim como a teoria cognitiva, outras teorias foram importantes para o entendimento do desenvolvimento humano, como: Teoria Sociocultural de Vygotsky (perspectiva contextual); Teoria tradicional da aprendizagem (Behaviorismo ou comportamentalista); Teoria psicosssexual de Freud, Teoria psicossocial de Erikson, dentre outras.

Destas constatações/estudos, desenvolveram-se na área de formação de professores, linhas de pesquisa que passaram a indicar a necessidade de se conhecer os caminhos percorridos pelas crianças, em termos de atividade mental e construção do conhecimento, para se planejar conteúdos, metodologias e, inclusive, organizar o processo de avaliação.

Nesse sentido,

O processo não é apenas intrinsecamente dialógico, mas também explicitamente político – em contraste com a afirmativa de ser técnica e ser situada fora do âmbito político. A linguagem da construção de significado reconhece diferentes visões e perspectivas, assim como a importância da argumentação na busca de acordos provisórios. Todas as etapas da construção de significado são feitas no contexto de um processo contínuo de debate democrático sobre diversas questões críticas, tais como: O que queremos para nossas crianças? Que entendimento temos de nossa instituição de assistência infantil e sua relação com a sociedade? O que queremos dizer com “assistência” e “educação”? A construção de significado utiliza a documentação pedagógica como um instrumento que permite a seus partidários construir significado e fazer juízos de valor em conjunto. [...] a documentação pedagógica é, resumidamente, um processo para tornar a prática visível e, por conseguinte, esta sujeita a diálogo, análise crítica e interpretação. Ela envolve produzir material (notas escritas, fotografias, vídeos, trabalho das crianças, etc.) que documentam as práticas e os relacionamentos de crianças e educadores e um processo de discussão, reflexão e interpretação desse material de forma rigorosa, dialógica e democrática. (DIDONET, 2006, p. 11)

A partir dessa contribuição, ele alerta para a importância de se reconhecer o processo avaliativo a partir da diversidade política, social e cultural, que confere inevitavelmente, práticas alicerçadas em valores e perspectivas variadas.

O autor supracitado chama a atenção para as escolhas no âmbito da avaliação infantil, que devem superar o aspecto técnico, considerando a existência dos aspectos político e ético, para uma avaliação dialógica e política.

Esse formato de avaliação prioriza as necessidades da criança, enquanto “aprendente”, exalta o desenvolvimento e a aprendizagem, com foco nas capacidades e competências da criança. Baseia-se em acontecimentos da vida real e nas realizações da criança, focaliza nas aprendizagens significativas, é realizada em todos os contextos de vida da criança, sendo colaborativa entre educadores, crianças, pais e outros profissionais (Didonet, 2006).

Dessa forma, numa tentativa de contribuir para o esclarecimento do conceito de avaliação no domínio da educação infantil, buscamos revelar que, ao se negligenciar ou não avaliar a criança, de forma reflexiva, compreensiva e sistemática restringe-se o potencial de desenvolvimento infantil.

Tentamos localizar a questão da avaliação na educação da infância partindo de contribuições de pesquisadores e de documentos do Ministério da Educação, que indicam a coexistência de uma cultura de avaliação tradicional e práticas de avaliação formativa, inclusive com a defesa dessa última. Por fim, citamos a existência da avaliação alternativa ou autêntica, utilizada em oposição ao modelo tradicional.

A valorização da prática de avaliação na educação infantil se coloca em função das transformações ocorridas ao nível das concepções/teorias de desenvolvimento

humano e infantil e das concepções e das práticas educacionais (didáticas, pedagógicas, avaliativas, etc) que emergiram nos últimos anos.





CAPÍTULO 4

INSTRUMENTOS E OBJETIVOS PARA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL



Conforme discorrido no capítulo anterior, a prática de avaliação na educação infantil, prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1996, orientada pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e amplamente discutida por pesquisadores, aponta para a necessidade de se estabelecer uma ação dialógica, reflexiva e vinculada aos objetivos da educação infantil.

Foi constatado que os diversos autores consultados partilham da tese de que a avaliação presente em escolas de educação infantil deve se preocupar com algumas questões centrais: com o tipo de cidadão que se pretende formar e com que habilidades. A partir da preocupação com os sujeitos que a escola pretender formar define-se qual é o papel da avaliação e como realizá-la.

Os autores pesquisados apontam também que a avaliação envolve uma questão polêmica, rodeada de questionamentos e embutida de aspectos sociais, políticos e éticos, que têm relevância preponderante, inclusive, sobre a parte técnica quanto à definição dos instrumentos de avaliação.

Frente a esse panorama, as pesquisas e os estudos analisados indicam a importância do rompimento com as práticas classificatórias e de se adotar a cultura de avaliação com práticas cabíveis e aplicáveis conforme as especificidades de cuidados e educação de crianças com idade entre zero e cinco anos.

A escolha dos instrumentos e de seus objetivos é influenciada pelos aspectos anteriormente citados. Por esse contexto, a avaliação na educação infantil tem vários âmbitos que demandam um olhar multifacetado e diversas linguagens.

Neste capítulo abordaremos algumas formas de avaliação (ou alguns dos instrumentos) indicadas por documentos oficiais e por pesquisadores, adotados com maior e menor intensidade nas escolas de educação infantil no Brasil.

Zabalza (2006) discute os tipos de avaliação em educação infantil, destacando que todos têm virtudes e limitações, portanto, há a necessidade de escolher e definir o instrumento mais adequado de acordo com os objetivos que se pretende alcançar.

Avaliar na educação infantil demanda uma série de instrumentos que colaboram para que o educador verifique como a criança está em suas múltiplas formas de ser, expressar e pensar, o que significa conhecer para auxiliar no desenvolvimento. (Kramer, 1994).

Assim, a autora aponta:

Com instrumentos variados, utilizados em situações diversas, sempre autênticas e de aprendizagem, podemos recolher as informações necessárias para apreciar as capacidades das crianças, isto é, acompanhar o que elas já conhecem, o que sabem fazer (trabalhar com todos os domínios específicos, não priorizando as atividades lingüísticas), as estratégias que usam para resolver problemas, suas formas de expressão, seu desenvolvimento motor, as estratégias interessantes. (1994, p. 17)

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) existem várias maneiras de se realizar os registros decorrentes das observações dos professores, sendo a escrita a mais comum e acessível e, dessa forma, a importância dos registros aparece como elemento que compõe um rico material de reflexão e ajuda para o planejamento educativo.

Os principais instrumentos apontados são a observação e o registro, através dos quais os educadores podem fazer uma abordagem contextualizada dos processos de aprendizagem das crianças, da qualidade das interações e acompanhar os processos de desenvolvimento a partir das experiências das crianças.

Essa abordagem dialógica e reflexiva fornece ao professor e à equipe pedagógica uma visão integral das crianças e também as particularidades. As formas de registros da observação podem ser: escritas (relatórios, cadernos de registro do aluno, fichas); gravadas: em áudio e vídeo; através das produções das crianças (desenhos, esculturas), ou ainda com fotografias.

Inicia-se a exposição dos instrumentos indicados para a avaliação e seus objetivos pela observação. Essa forma de captar e entender o universo das crianças consiste em aprender a olhar e a escutar.

Trata-se de olhar com hipóteses e com objetivos, de forma sistemática, com um campo de observação delimitado no momento em que as crianças estão em ação. Observa-se não só a atividade infantil, mas também fotografias, vídeos, produções infantis e toda manifestação das crianças (Hoffmann, 2006).

A avaliação através da observação das brincadeiras oferece aos educadores uma rica fonte de informações acerca do desenvolvimento infantil, pois quando brincam as crianças manifestam ações relativas à resolução de conflitos; experimentam papéis e desenvolvem um conjunto de habilidades: pensamento crítico, conteúdo significativo, formação cultural, conectar ideias, fazer escolhas, conviver com pessoas diferentes, ter visão globalizada, enfim, é uma forma de desenvolver as bases de sua personalidade.

Brincar assume um papel significativo para o desenvolvimento saudável, pois é oportunidade para o resgate dos valores mais essenciais dos seres humanos; como potencial na cura psíquica e física; como forma de comunicação entre iguais e entre gerações; como instrumento de desenvolvimento e ponte para a aprendizagem; como possibilidade de resgatar o patrimônio lúdico-cultural nos diferentes contextos socioeconômicos, conforme aponta Kramer (2003).

Ela ainda sugere um caderno de observações da turma, no qual os registros são realizados pelo professor de forma livre, englobando os acontecimentos, as mudanças, conquistas e interpretações, inclusive sobre as atitudes e sentimentos do próprio professor.

No dia a dia, o professor deve observar um grupo de crianças, entre três e cinco e realizar anotações nos relatórios de avaliação individual, que posteriormente deve ser discutido com a supervisora.

Além desses, Kramer (2003) indica a adoção de calendários mensais, que especificam as atividades e oficinas, sendo que após a realização da atividade as crianças escrevem o nome ou desenham um símbolo, para compor um quadro de preferências, aversões e dificuldades. Por fim, semestralmente, são respondidas as fichas de avaliação do trabalho escolar pelos profissionais da equipe pedagógica da escola.

Quanto aos relatórios, aponta que são instrumentos utilizados pelos professores para registrar as observações das crianças, as situações, as experiências e os diversos aspectos do grupo, dos alunos individualmente e de seus processos, tanto na aprendizagem quanto no âmbito relacional e de grupo.

Destaca a importância deste instrumento, por expressar a memória do trabalho realizado com a turma e por que se constitui em um ponto de referência para o planejamento e a avaliação do trabalho. As fichas de avaliação são muito presentes na prática de avaliação infantil e se constituem em tabelas e/ou quadros com questões objetivas e pouco espaço para relatos discursivos.

São preenchidas, ao final de algum período, com anotações de aspectos e características invariáveis sobre crianças em idades diferentes, frequentemente com termos imprecisos que enfatizam somente as atividades e áreas do desenvolvimento das crianças que, muitas vezes, ainda não foram instigadas pelo professor.

Segundo Kramer (2003), além de se reduzir ao registro, frequentemente, esse instrumento de avaliação surge isolado, descontextualizado do cotidiano das crianças e do projeto pedagógico elaborado pelo professor ou pela instituição. Comple-

mentando ainda que “transforma-se, assim, a avaliação em registros sem qualquer significado ou importância pedagógica”.

Embora as fichas de avaliação sejam criticadas pelo reducionismo e objetividade, Kramer (2003) indica esse tipo de instrumento associado a outros, para compor um quadro mais amplo de avaliação e não indica o seu uso isolado.

A respeito da análise das produções infantis, deve ser considerado que a criatividade da criança precisa ser explorada através de diversas situações e atividades, visto que “[...] em nenhum outro período da vida o ser humano se desenvolve tanto quanto nos primeiros seis anos. Essa é a fase em que o cérebro forma o maior número de sinapses, ou seja, as ligações que usamos para processar as informações recebidas”. (KRAMER, 2003, p. 95)

Especialmente acerca do desenho infantil, aponta para a necessidade de entendermos o desenho como uma linguagem, um sistema de signos diretamente relacionado ao contexto cultural e, por isso, carregado de sentimentos e juízos de valores, de acordo com a idade da criança.

Através do ato de desenhar a criança expressa palavras, conceitos, relações, gestos, acontecimentos que se referem às suas vivências. A importância de desenhar está ligada a organização do pensamento, das emoções e dos sentimentos.

É através da expressão artística que a criança expressa suas vivências e experiências e articula a atividade intelectual, a sensibilidade e a habilidade manual.

Conforme a mesma autora, desenhar é uma ação que envolve o desenvolvimento emocional, intelectual, físico, perceptual e social. No plano emocional, a arte é um espelho, o desenho de uma criança revela muitos aspectos emocionais, sendo que a criança emocionalmente livre identifica-se intimamente com sua obra e sente-se segura diante de qualquer problema que derive de suas vivências.

O desenvolvimento intelectual se manifesta através da consciência de mundo, ou seja, a partir da compreensão que ela tem de si e de seu meio.

Diante disso, ao desenhar, a criança identifica-se com sua obra, reforça a autoconfiança e a segurança por que o desenho é um registro, uma marca que para ela tem muitos significados, sendo assim qualquer intervenção no desenho da criança é uma agressão a sua criação. Por exemplo, quando um colega rabisca o desenho dessa criança, ela manifesta com insatisfação a agressão que o seu desenho sofreu, isto para ela é um ato de violência.

Nessa ótica, quando o adulto escreve na folha do desenho ou corrige o desenho da criança, igualmente está praticando uma agressão, inibindo a capacidade criativa da criança. Esse é o pressuposto da corrente da escola contemporânea (anos 1980) de análise da produção infantil que argumenta que não se deve descartar o processo interno de cada um e que defende a associação entre subjetividade e cultura. Logo, as observações e a avaliação devem girar em torno do processo de elaboração das produções infantis e dos significados que as crianças atribuem.

Os anedotários representam suportes de uso do professor, onde são registrados/ anotados as experiências e vivências de cada aluno, com registros das expressões lingüísticas, as cenas descritas, o envolvimento em algum projeto/ atividade, ação com brinquedos, relacionamento entre amigos, com os adultos etc. Pode ser complementado com registros fotográficos (Hoffmann, 2006).

O livro da vida da turma é confeccionado pelas próprias crianças, com diferentes linguagens, tendo como foco registrar aspectos significativos da vida em grupo. Nele são impressas as experiências vividas, as aprendizagens realizadas, os problemas solucionados, os dramas vivenciados, enfim, é uma memória coletiva do convívio social, conforme essa autora.

Outro instrumento de avaliação muito indicado por diversos profissionais e pesquisadores é o portfólio, que documenta o processo de aprendizagem do educando e, portanto, uma forma de diálogo entre professor e aluno (Hoffmann, 2006).

O portfólio de crescimento é desenhado com o objetivo de demonstrar o crescimento e desenvolvimento individual ao longo do tempo. O foco no crescimento e desenvolvimento acarreta uma ligação estreita às metas e objetivos educacionais identificados para cada criança. Este tipo de portfólio pode conter evidências que revelam os esforços, os insucessos, os sucessos e as diversas mudanças ocorridas ao longo do tempo. O objetivo é que os alunos possam ver as suas próprias mudanças, realizadas ao longo do tempo, e possam partilhar a sua viagem no desenvolvimento e na aprendizagem com os outros. O portfólio de crescimento pode constituir a matéria prima para construir o portfólio dos melhores trabalhos. O portfólio dos melhores trabalhos sublinha e mostra evidências do “melhor” que foi realizado pelo aluno. Este tipo de portfólio acentua a dimensão do reconhecimento do próprio valor e do sentido de realização e pode favorecer o desejo de partilhar o seu trabalho com os outros. Torna possível revelar da quantidade de esforços que os alunos investem nos seus trabalhos e realizações. (Zabalza, 2006, p. 59)

Conforme o autor, no portfólio, a seleção dos trabalhos tem por base a escolha das crianças, com suas opiniões e expressões. As crianças envolvem-se no processo de avaliação, tornam-se protagonistas e conscientes de seus avanços, interesses e aprendizagens.

Dessa forma, considera que o portfólio só tem real sentido quando traduz o desejo dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, quando expressam avanços, mudanças conceituais e novas formas de pensar e, quando os educadores realizam uma leitura atenta dos dados, observado os objetivos e a flexibilidade do planejamento.

A partir de uma breve abordagem foram apresentados alguns instrumentos de avaliação infantil, considerando que, além destes, outros são citados pela literatura pertinente, porém para atender aos limites deste trabalho não foi possível descrevê-los.

Conforme as orientações dos pesquisadores consultados, os diversos instrumentos de avaliação devem ser articulados, de modo a considerar que o processo educacional, e, especialmente, que a aprendizagem ocorre de forma global.

Assim, Zabalza (2006) destaca que é importante saber de qual situação partimos e ir verificando se o desenvolvimento de nossos alunos está ocorrendo segundo a dinâmica esperada para a sua idade e o tipo de enfoque educativo que planejamos.

Ao docente cabe observar se as crianças estão evoluindo em um bom ritmo, se essa evolução ocorre de maneira suficientemente equilibrada e se elas estão superando as dificuldades que inevitavelmente vão apresentando-se.

Para tanto, é fundamental a articulação dos instrumentos avaliativos com a devida valorização de todos os aspectos do desenvolvimento da criança. Essa articulação se faz necessária para o amplo desenvolvimento cognitivo, motor e emocional da criança.





CAPÍTULO 5

PROGRAMAS EDUCACIONAIS E AS AVALIAÇÕES EXTERNAS



Os programas Educacionais, como, Livro Didático, Programa Nacional de Tecnologia na Escola, Biblioteca da Escola, Programa de Alfabetização na Idade Certa, Programa Brasil Alfabetizado (PBA), Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), entre outros, no âmbito federal e estadual, visam melhorar o processo de aprendizagem e ensino nas escolas por meio de ações práticas aplicadas no dia a dia em sala de aula para se alcançar e garantir uma educação de qualidade do ensino básico para todos. No Brasil, a educação básica compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

Sabe-se que diversos desafios são encontrados dentro das escolas e que os avanços relacionados à aprendizagem nem sempre são favoráveis aos objetivos que tendem a alcançar, e assim, preocupações como essas trazem discussões sobre a escolarização e suas melhorias com objetivos de realizar ações para erradicar o analfabetismo, ampliando a qualidade e a eficiência dos sistemas educativos. Salienta-se que um ambiente escolar agradável e favorável às crianças e aos jovens, com um ensino atrativo e de qualidade, amplia novas perspectivas, resgata a autoestima, forma cidadãos, e assim, os programas educacionais, em geral, são ferramentas que visam melhorar o processo de aprendizagem e ensino nas escolas, e assim, é importante levantar questões e aprofundar-se nos programas educacionais e suas contribuições no ensino e aprendizagem, além das contribuições que as avaliações externas promovem.

Sabendo que os programas educacionais têm o objetivo de melhorar a qualidade da educação, almejando aumentar seus índices de desenvolvimentos tendo como base o caminho traçado de avanço individual, para que o Brasil atinja o patamar educacional desejável, tendo como meta a média dos países da OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. Em termos numéricos, isso significa evoluir da média nacional que era 3,8, registrada em 2005, para um Ideb, - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, igual a 6,0, na primeira fase do ensino fundamental, o que já apresentaram avanços em todas as etapas de ensino, mas apenas nos anos iniciais do ensino fundamental, do 1º ao 5º ano, cumpriu a meta de qualidade nacional estabelecida para 2019, passando de 5,8, em 2017, para 5,9, em 2019, superando a meta nacional de 5,7 considerando tanto as escolas públicas quanto as particulares. Nos anos finais do ensino fundamental, do 6º ao 9º ano, avançou de 4,7 para 4,9. No entanto, ficou abaixo da meta fixada para a etapa, 5,2. No ensino médio, passou de 3,8 para 4,2, ficando também abaixo da meta, que era 5, segundo dados registrados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

As avaliações externas têm função de avaliar as competências e habilidades dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática, contribuindo para a melhoria da sua qualidade e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a Educação Básica, identificando os avanços, diagnosticando os problemas no ensino e desenvolvendo meios para melhorar o ensino-aprendizado. Os programas educacionais são diversos, alguns programas tem a intenção de ampliar as matrículas e o acesso à escola como o Brasil Alfabetizado, que aumenta a oferta de vagas na educação de jovens e adultos, os programas de merenda e transporte escolar recebem repasse federal para auxiliar o acesso e permanência dos alunos nas escolas, combatendo a evasão escolar, ou seja, tem os voltados livros didáticos, alfabetização, aquisição de material permanente, manutenção e consumo da escola, outros para avaliar a qualidade e o ensino.

É importante reforçar a importância desses programas, pois, torna o aprendizado mais significativo, uma vez que o aluno participa efetivamente da construção, por isso, deve-se levar a sério cada proposta de melhoria na qualidade da educação pública e da aprendizagem do aluno e investigar sua atuação e como é levado a sério dentro das escolas. Viana, (2000), ressalta que esses elementos podem ser levantados por intermédio de entrevistas e pela utilização das múltiplas técnicas de observação.

Avaliar os Programas Educacionais não é somente compreender sua proposta, aplicação e benefício, mas também, validar, melhorar e expandir essa proposta. A caracterização dos efeitos de um programa é outro aspecto a considerar, Viana ressalta que:

Algo acontece, sem sombra de dúvida, nas salas de aula, algo além do tradicional detalhamento dos programas curriculares e das possíveis expectativas de professores, mas esse algo apresenta dificuldades para a tarefa do avaliador, mesmo que seja um profissional bastante experimentado em sua especialidade. (VIANA, 2005, p. 52).

Ao falar sobre os Programas Educacionais, tem que levar em consideração que faz parte do processo. O educando é o protagonista já que a criação dos projetos e programas vão garantir que o aluno receba um ensino de qualidade com as condições adequadas aos educadores para obtenção de resultados satisfatórios, e assim, as políticas educacionais são propostas, estudadas e criadas a partir de leis que são votadas pelos membros do Poder Legislativo (deputados federais e estaduais, senadores e vereadores), em cada uma das esferas de governo: federal, estadual e muni-

cipal. Dito isso, segue como exemplo, de alguns programas e como são direcionados de forma direta para o avanço na aprendizagem,

- Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC): É um programa de cooperação entre Governo do Estado e municípios cearenses com a finalidade de apoiar os municípios para alfabetizar os alunos da rede pública de ensino até o final do segundo ano do ensino fundamental. A origem do PAIC surgiu do trabalho desenvolvido pelo Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, criado em 2004, pela Assembleia Legislativa do Estado do Ceará. O Percorso trilhado pelo Programa Alfabetização na Idade Certa vem mostrando a grande contribuição no repensar sobre o processo de alfabetização. O programa, como dito anteriormente, não se restringe à simples divulgação dos resultados no nível em que não se pode fazer mais nada retroativamente (Marques; Ribeiro; Ciasca, 2007).

- Programa Mais Educação: constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. De acordo com o projeto educativo em curso na escola, são escolhidas seis atividades, a cada ano, no universo de possibilidades ofertadas. Uma destas atividades obrigatoriamente deve compor o campo de acompanhamento pedagógico. Os territórios do Programa foram definidos inicialmente para atender, em caráter prioritário, as escolas que apresentam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

- Programa Nacional de Tecnologia na Escola: Tem a finalidade de promover o uso da tecnologia como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino público fundamental e médio, tendo como principal objetivo promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica. O MEC/FNDE compra, distribui e instala laboratórios de informática nas escolas públicas de educação básica.

As Avaliações externas, também chamadas de avaliação em larga escala, é um dos principais instrumentos para a elaboração de políticas públicas dos sistemas de ensino e redirecionamento das metas das unidades escolares, no entanto, é bastante comum a ideia de a avaliação vir acompanhada do termo “qualitativa”. Quantidade e qualidade são partes integrantes e indissociáveis para se definir critérios de avaliação da qualidade, que por sua vez se distingue entre formal e política (Souza, 2009), sendo que o seu foco é o desempenho da escola e o seu resultado é uma medida de proficiência, que possibilita aos gestores a implementação de políticas públicas e uma amostra de seu desempenho.

A primeira iniciativa brasileira de avaliação em larga escala foi o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) que se desenvolveu a partir de 1990 e foi aplicado inicialmente em 1995. O Estado do Ceará tem mantido seus próprios sistemas de avaliação estabelecendo metas e diretrizes específicas às suas realidades, como o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) que avalia o desempenho das escolas da rede pública do Ceará e tem três focos: Avaliação da Alfabetização – Spaece-Alfa (2º ano), Avaliação do Ensino Fundamental (5º e 9º anos) e Avaliação do Ensino Médio (1a, 2a e 3a séries).. O Spaece tem quatro tipos de Padrões (Portal SPAECE):

1- Adequado: Este padrão de desempenho revela que o aluno é ser capazes de realizar tarefas que exigem habilidades mais sofisticadas. Eles desenvolveram habilidades que superam aquelas esperadas para o período de escolaridade em que se encontram.

2- Intermediário: Os estudantes que apresentam este padrão de desempenho demonstram ter ampliado o leque de habilidades tanto no que diz respeito à quantidade quanto no que se refere à complexidade dessas habilidades, as quais exigem um maior refinamento dos processos cognitivos nelas envolvidos.

3- Crítico: Já os que apresentarem este padrão de desempenho demonstram já terem começado um processo de sistematização e domínio das habilidades consideradas básicas e essenciais ao período de escolarização em que se encontram. Para esse grupo de estudantes, é importante o investimento de esforços, para que possam desenvolver habilidades mais elaboradas.

4- Muito Crítico: Por último, os estudantes que apresentam este padrão de desempenho revelam ter desenvolvido competências e habilidades muito aquém do que seria esperado para o período de escolarização em que se encontram. Por isso, este grupo de estudantes necessita de uma intervenção focada, de modo a progredirem com sucesso em seu processo de escolarização. Para o 2º ano do Ensino Fundamental, são cinco padrões: Não alfabetizado, Alfabetização incompleta, Intermediário, Suficiente e Desejável.

Em 2017, foi anunciado o fim da divulgação dos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) por escola e a ampliação do público-alvo do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) no Ensino Médio para possibilitar o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) para todas as escolas públicas e privadas de Ensino Médio, anunciado pela ex-presidente do Inep, Maria Inês Fini. Isso, porque, a partir de 2017, passaram a fazer as avaliações do Saeb em

todas as escolas públicas (aplicação obrigatória) e privadas (adesão voluntária), de zonas urbanas e rurais, e com pelo menos dez estudantes matriculados em turmas regulares na 3ª série do Ensino Médio. Outra mudança ocorrida foi que a partir de 2019 todas as avaliações que compreendem o Sistema passam a ser chamadas de Saeb.

O Saeb, Sistema de Avaliação da Educação Básica, de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), é um sistema composto por três avaliações externas, que são aplicadas em larga escala e que têm como principal objetivo diagnosticar a Educação Básica do Brasil. É o Saeb que irá avaliar a educação nacional em suas diversas esferas e os resultados dessas avaliações são usados para calcular o Ideb que é em um indicador da qualidade do ensino oferecido nas escolas de todo o país. A partir de 2018, todas as escolas que participaram da aplicação censitária do Saeb, e que cumprirem os critérios determinados, teve seu Ideb calculado. O índice é divulgado a cada dois anos e por meio desse indicador, as escolas tem a oportunidade de formular (ou reformular) o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), visando à “melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino”, segundo o portal do Inep.



CAPÍTULO 6

**ANALISANDO A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL:
ESCRITA E LEITURA NO EXAME NACIONAL
PARA CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE
JOVENS E ADULTOS (ENCCEJA)**

Por uma questão de convenção, sabemos que a leitura é uma prática inerente em quase todos os momentos de nossas vidas, embora, muitas vezes não nos apercebemos desta realidade, haja vista ser algo natural e naturalizado em nossa sociedade. Menos ainda percebemos que os diversos aspectos e estratégias concernentes a essa prática social nos permite decifrar a diferença entre a realidade e o ficcional e interpretar o sentido das coisas que nos rodeiam. Nesse sentido, ela pode ser considerada tanto uma atividade cognitiva muito complexa, que requer a ação de muitas habilidades interdependentes para que seja efetivada com sucesso, quanto uma prática interativa bastante útil e indispensável para o convívio em sociedade.

Os leitores percebem maior intimidade na interpretação de dados da leitura, através de textos que se assemelham com personagens verossímeis e fictícios ao mesmo tempo. Quando isso ocorre, de certa forma a intertextualidade se faz presente através da variação cultural ou linguística, pois cada aprendiz irá agregar imagens e significados com o que lhe aprouver. Quando discorreremos tais assertivas, percebemos a relevância do letramento e do contexto de conhecimento de cada aluno para a produção de um texto, haja vista quando lidamos com alunos de todas as idades e de mundos particulares, com conhecimentos linguísticos e enciclopédicos próprios, temos de enxergar que a peculiaridade do saber é algo existente, principalmente com alunos da Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, neste capítulo permeamos o contexto do Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENC-CEJA). Tal exame contempla um público da EJA no acesso ao ensino básico.

Com efeito, tanto para a modalidade Ensino Fundamental, como o Médio, o exame é formado por quatro provas objetivas, em que cada uma contém 30 questões de múltipla escolha, e uma redação. Somando-se a isso, em ambas as modalidades de ensino, as competências inerentes a Linguagens e Códigos e suas Tecnologias e Redação, abordam Língua Portuguesa com redação, Inglês, Espanhol, Artes e Educação Física. E é nesse sentido que iremos enaltecer a importância da compreensão leitora do aluno no exame do Enceja. Acerca do Enceja, o certificado tem validade legal igualmente reconhecido como o de ensino regular. Os candidatos que são aprovados podem prestar qualquer vestibular, fazer ENEM, concursos públicos etc.

No intento de apresentarmos o contexto de uma avaliação institucional, o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Enceja) será descrito como exemplo em nossas assertivas, nesse viés, este foi instituído na data de 14 de agosto de 2002 pela Portaria nº 2270 do Ministério da Educação indicado como “[...] instrumento de avaliação para aferição de competências e habilidades

de jovens e adultos em nível do ensino fundamental e do ensino médio” (BRASIL, 2002, online). Referia-se a uma política traçada pelo governo federal para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) com dois alvos basilares: ser uma possibilidade aos exames complementares utilizados nos Estados como procedimento de confirmação de término do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, contribuindo para a correção do fluxo escolar; além de compor o que o então ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, denominou de “[...] ciclo de avaliações da Educação Básica” (SOUZA *apud* BRASIL, 2002, p. 8), simultaneamente com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Por conseguinte, o Enceja foi gerado no contexto extensivo das “avaliações externas em larga escala” na década de 1990, significando também como ferramenta de avaliação das políticas públicas para a EJA com intuítos a esmerar sua qualidade no Brasil. Apesar de ter completado uma década de existência em 2012, o Enceja ainda assim, é uma política ainda pouco consolidada, uma vez que, no decorrer desse período, sua efetivação foi assinalada por grande instabilidade no processo de sistematização e aplicabilidade pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Depois da edição piloto em 2002, o exame foi suspenso e ficou dois anos sem ser aplicado no Brasil. Em 2004, o Enceja foi aplicado no Japão, mas não no Brasil.

Entre 2002 e 2009, o exame foi realizado no exterior com a cooperação da Secretaria de Educação do Paraná, que ficou incumbida tanto pela aplicação das provas como pela certificação dos aprovados. Vale observar que o Ministério da Educação desde o ano de 1999 já implementava experiências da prática de exames no exterior em conjunto com a Secretaria de Educação do Paraná. Em 2009, não foi realizado o exame no Brasil (embora tenha ocorrido as inscrições dos participantes); somente em 2011 ocorreu a edição de 2010 não havendo aplicação em 2012, sendo retomada apenas em 2013.1.

Não obstante as instabilidades de sua realização, em um panorama aparentemente antagônico, o exame assumiu uma relevância progressiva no decurso dos anos, com vasto acréscimo de inscritos e de aprovações por parte das secretarias de educação. Além dos obstáculos na periodicidade de sua efetuação, essa política não foi examinada e avaliada criteriosamente, seja por seus criadores e gestores ou por estudiosos e especialistas. A decorrência disso é que não há relatórios ou bases estatísticas publicadas oficialmente com o rendimento do exame e dados socioeconômicos dos candidatos, assim como foi previsto no art. 2º da portaria de criação do Enceja: “[...] consolidar e divulgar um banco de dados com informações técni-

copedagógicas, metodológicas, operacionais, socioeconômicas e culturais que possa ser utilizado para a melhoria da qualidade na oferta da EJA e dos procedimentos relativos ao Encceja” (BRASIL, 2002).

Em contrapartida, o exame ganhou enorme atenção pública e ocasionou um grande debate político. O seu formato e pressupostos receberam análises prestigiadas de gestores estaduais e municipais, representantes dos fóruns de EJA e pesquisadores do campo educacional. Tendo em vista que escasseiam informações mínimas sobre a aplicação e o rendimento do Encceja, a produção acadêmica está bem limitada à criação de críticas relativas aos pressupostos políticos do exame, sem debater as consequências de sua instalação para a EJA nos Estados da Federação que o oferecem ou, ainda, a validade do exame da perspectiva pedagógica, considerando seus pressupostos e os resultados atingidos pelos participantes. Isto posto, este capítulo tem como propósito mapear e problematizar as demandas que integram o debate acerca do Encceja tendo como pilar os resultados da pesquisa “Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – Encceja: seus impactos nas políticas de educação de jovens e adultos e nas trajetórias educacionais de jovens e adultos”, realizada pela Ação Educativa em articulação com o Inep entre 2010 e 2012.

6.1 Contexto Educacional para o ENCCEJA

No contexto nacional da geração do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) no decorrer da gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), aconteceram várias alterações nas políticas públicas de educação. A educação enquanto direito a ser ofertado em igualdade de acessibilidade e permanência, reconhecendo a liberdade tanto de aprender como de ensinar e a diversidade de ideias e concepções educacionais, é reafirmada com base nas convicções da Constituição de 1988, por meio da aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) pelo Congresso Nacional em 1996. Logo no ano subsequente, em 1997, foram apresentados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para a educação fundamental, sugerindo novos olhares metodológicos para a educação brasileira. Da perspectiva do financiamento, teve início em 1998, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que concebia uma nova formação de distribuição de fundos para a educação fundamental. Dessa forma, a gestão de Fernando Henrique Cardoso beneficiou o ensino fundamental no prisma da universalização do acesso às séries principiantes bem como na melhoraria da qualidade do ensino.

No que tange à EJA, todavia, os investimentos foram limitados, colocando em evidência a centralidade da política em crianças e adolescentes do ensino fundamental.

Ademais, a primeira gestão do governo Fernando Henrique Cardoso buscou o equilíbrio das contas públicas, recomendando a privatização de diversas empresas estatais além da redução da dimensão do Estado. O cientista político Brasília Sallum Jr. (2003, p. 45) explica que, nesse contexto:

[...] o governo Fernando Henrique Cardoso não só estimulou o Congresso a aprovar a lei complementar que regulava as concessões de serviços públicos à iniciativa privada, autorizada pela Constituição (eletricidade, estradas, ferrovias etc.), mas também conseguiu a aprovação de uma lei de proteção aos direitos de propriedade industrial e intelectual, tal como recomendado pela OMC e, ainda, efetuou um enorme programa de privatizações e venda de concessões, preservando o programa de abertura comercial já implementado. De forma similar, os governos dos Estados realizaram programas de privatização e concessões, mas em menor escala.

Embora tenha conquistado a confiança de uma porção considerável dos cidadãos com a estabilização da moeda e a queda da inflação com a aplicação do Plano Real, o governo FHC foi muito condenado pela oposição que afirmava que o governo havia adotado um modelo neoliberal que, além de recomendar a privatização de empresas estatais, apoiava a maior abertura para os investimentos estrangeiros, o término de restrições ao comércio internacional e a diminuição de gastos públicos como modo de reinserção do Estado no contexto mundial. No que diz respeito à educação, mesmo com a criação do Fundef e a preocupação com a generalização do acesso ao ensino fundamental, não sucedeu nenhum acréscimo significativo dos gastos com educação.

Em 1995, primeiro ano da gestão FHC, foram investidos 19,7 bilhões em educação e, em 2002, último ano de sua gestão, foram gastos 19,9 bilhões. Em termos percentuais, houve uma redução em relação ao Produto Interno Bruto (PIB). Em 1995, foi gasto 0,95% do PIB em educação, enquanto, em 2002, foi investido apenas 0,71% do PIB (IPEA, 2011). Não houve investimento significativo na EJA, sendo o foco principal o ensino fundamental para crianças e adolescentes. Em 1995, os gastos com esse nível de ensino representavam 56% do gasto total com educação no País, conforme estudo do Ipea (2011, p. 11):

A priorização do ensino fundamental no período em questão deve-se, largamente, ao extinto Fundef, que introduziu, além da subvinculação de recursos exclusivamente para aquele nível de ensino, uma forma inovadora de repartição dos recursos para o ensino fundamental, principalmente ao estipular uma equalização do valor do gasto por aluno/ ano com base em um indicador educacional – a matrícula.

Em tal contexto, a ideia de expandir as avaliações em grande escala e a fundação do Encceja como exame de certificação para jovens e adultos, em 2002, eram observadas com desconfiança por seus críticos, já que representariam, na perspectiva destes, uma estratégia neoliberal que focava na avaliação e relegava o investimento direto nos serviços educacionais, que poderiam ser voltados à iniciativa privada. Maria Aparecida Zanetti, pesquisadora da EJA e membra do Fórum de EJA do Paraná, declara, ao retomar a história da origem do Encceja:

A criação do Encceja se deu em um contexto de centralização da definição de políticas educacionais e de descentralização de sua execução. Além disso, a gestão do ministro Paulo Renato Souza concebia a Educação de Jovens e Adultos como correção de fluxo, aligeiramento² da escolarização, possibilidade de redução de investimentos (“gastos”) com a educação e como uma das formas de melhoria de dados estatísticos. Assim, a aplicação do Encceja, no caso específico e tão somente na Educação de Jovens e Adultos, ultrapassa o caráter estabelecido em lei de assegurar um processo nacional de avaliação da educação básica e superior para fins de melhoria de sua qualidade e da definição de prioridades e assume, através da União, um caráter centralizador, definindo os critérios avaliativos, independente das diferenças locais, regionais e de matriz curricular, e também substitutivo aos exames ofertados pelos Estados e Municípios (ZANETTI, 2007, p. 1).

Nas audiências dos fóruns de EJA realizadas com o Ministério da Educação sobre esse assunto, alegou-se o Encceja como uma política que colabora de maneira desfavorável para a perspectiva de educação garantida pela Constituição de 1988. Em conformidade ao documento disposto para a audiência, a remição do exame desmobiliza os rudimentos de constituição do direito à educação nos processos públicos de ensino, eximindo o Estado de tal oferta. Ainda nesse seguimento encontra-se a ideia de que a oferta do exame estabelece um encorajamento do Estado para que os alunos abandonem a escola e escolham apenas a certificação de escolaridade.

A promoção de políticas públicas neoliberal no governo de Fernando Henrique Cardoso foi notória, como também, a preocupação no âmbito da educação, com a estabilização do ensino fundamental para crianças e adolescentes.

Todavia, não se pode inferir de forma imediata que a criação do Encceja se encontre diretamente correlacionada à execução de mais uma política neoliberal que teria como escopo a redução da responsabilidade do Estado em ofertar cursos presenciais de EJA; sua origem transcorreu por iniciativa do Inep, o qual em 1998 já havia inventado o Enem, que serviu de referência inspiradora do Encceja.

Conseqüentemente, este exame encontra-se introduzido no contexto de desenvolvimento das avaliações nacionais de forma copiosa possuindo dois alvos: propiciar a certificação de jovens e adultos nos padrões estipulados pela LDB em 1996 e

criar um paradigma de avaliação da EJA que pudesse contribuir como indicador de discussão de qualidade nessa categoria de ensino.

Deve-se também levar em consideração a experiência da certificação de jovens e adultos que residem no exterior, sobretudo, no Japão, como precedente da criação do Encceja, pois esta já estava ocorrendo desde 1999 como produto de uma parceria entre a Secretaria de Educação do Estado do Paraná e o Ministério da Educação.

Como supracitado, a partir desse período já ocorria a produção de uma avaliação pelo governo federal para certificar jovens e adultos. De acordo com Jamil Cury, em seu parecer proferido em 2000 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais: não deixa de ser considerável a experiência levada adiante pelo governo brasileiro no Japão, em 1999 (BRASIL, 2000).

Muitos sucessores nipônicos, brasileiros natos, tiveram a oportunidade de prestar exames supletivos, até mesmo com o monitoramento da Câmara de Educação Básica. Logo, tratou-se de avaliação nacional em uma conjuntura transnacional.

A partir da criação da LDB ficou notório a necessidade de garantia do acesso, tanto quanto da qualidade e permanência. Nesse seguimento, as provas nacionais, na óptica de seus fundadores, funcionariam como um dispositivo para desenvolver um modelo nacional de qualidade como também para impossibilitar o possível fomento das instituições privadas em um empreendimento de diplomas para a EJA sem qualquer comprometimento com a formação adequada desses cidadãos.

Após uma década da criação do Encceja, pôde ser percebido que o exame não atingiu a expectativa de construção de um modelo de qualidade para a modalidade, restringindo-se a possibilitar a certificação para os que não consumaram a educação básica na chamada idade adequada estabelecida pela LDB.

Em 2003, ocorre a suspensão do Encceja pelo ministro Cristovam Buarque no cenário em que o Partido dos Trabalhadores (PT) assume a liderança do país, tendo Luís Inácio Lula da Silva como presidente. Tendo em consideração as manifestações das organizações que atuam na EJA, a portaria definia a efetivação de análises sobre o exame para conciliá-lo com as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (GATTO, 2008).

Nas declarações do então presidente do Inep, Luiz Araújo, em entrevista conferida ao jornal Folha de São Paulo: Além da descontinuação do exame, buscou-se implantar uma política pública de educação para a modalidade da EJA, que adota-

ria nova direção com a participação mais determinante dos movimentos sociais em comissões e conselhos governamentais.

Em 2004, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), com o escopo de implementar uma política de Estado para a EJA. Ainda em 2004, foi estabelecida a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA) com a participação de diversos movimentos sociais que poderiam influenciar na reformulação dessa política.

6.2 Os gêneros apresentados nas composições dos itens do ENCCEJA

A utilização dos inúmeros gêneros textuais auxilia o professor a trabalhar com atividades que proporcionam a aquisição de vocabulário do simples ao mais complexo, como também a desenvolver atividades de inferência de sentido de vocábulos com base em contextos variados. Nesse sentido, os gêneros inúmeros apresentados na composição de itens do Encceja, podem variar de escrita e imagem (tirinhas, propagandas, rótulos etc.), e estes mesmos colaboram para o desenvolvimento da habilidade de inferir a mensagem presente no texto.

O professor como sendo uma ferramenta mediadora na compreensão de textos variados, de inúmeros gêneros, no momento do exame do Encceja somente pode ser um fiscalizador e testemunha do desempenho do aluno. Somando-se a isso, quando se trata da avaliação do exame do Encceja, na modalidade Linguagens e Códigos e Redação, para análise da compreensão leitora ao aluno, sabe-se que há descritores a serem considerados nessa premissa, que dizem respeito ao reconhecimento, por parte do aluno, do gênero ao qual se refere o texto-base, identificando, dessa forma, qual o objetivo do texto: convencer, informar, advertir, instruir, comentar, explicar, divertir, recomendar, solicitar etc.

Nesse sentido, as habilidades identificadas para avaliação por meio da leitura de textos integrais ou de fragmentos de textos de diferentes gêneros, são realizadas por meio de notícias, fábulas, avisos, anúncios, cartas, convites, instruções, propagandas, dentre outros, em que se solicita ao aluno a identificação explícita de sua finalidade. Para tanto, identificar informações explícitas em um texto, inferir uma informação implícita no texto, identificar o tema de um texto, distinguir um fato da opinião relativa a esse fato, interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, entre outros. Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros, estes são os descritores exigidos para o aluno na compreensão leitora.

A leitura como ferramenta primordial no processo cognitivo do leitor, ativa sua capacidade discursiva, fomentando desta forma um indivíduo mais pensante e proativo nas diversas situações às quais o mundo lhe imputa. Com a homologação de supracitadas assertivas, a escola prepara o aluno para a escrita, pois desta forma a instituição usará a forma mais convencional de avaliação, que é a prova. Contudo, o desenvolvimento perceptual e de senso crítico se dará quando o aluno apreender diversas leituras permeáveis a seu paradigma linguístico, visto que ele anseia por produzir uma composição textual digna de ser contemplada, apreciada e aprovada por uma banca responsável. Devido a isso, é que é necessário fomentar variadas leituras para que haja uma maior aceção de palavras quando se dê uma produção textual.

A aquisição da leitura, atualmente, será um processo de enfrentamento de barreiras em todos os aspectos, seja educacional ou econômico, haja vista os vários entraves encontrados nas políticas públicas de investimentos na educação serem insuficientes. Contudo, é fato que a educação não estaciona e os processos de apreensão do ensino-aprendizagem vivem seu sistema rotacional de funcionamento. Devido a isso, quando enalteçemos a educação em nosso país, devemos lembrar da extrema relevância que é nossa língua materna portuguesa como precursora cultural de saberes e cognição. Quando nos referimos a uma língua nacional, não inferimos ao conceito de língua oficial – língua materna –, visto que o discurso das elites emite autodeterminação linguística para os falantes, sendo que, na maioria das vezes, despreza uma variação de caráter social ou econômico.

Contudo, a aceitação da autodeterminação das línguas se insere dentro do Estado Nacional. Em um país onde existe apenas uma língua nacional, esta, na sua variedade é tida como culta. É igualmente adotada para ser utilizada em documentos oficiais e deve, necessariamente, ser ensinada nas escolas. No Brasil, onde a existência de várias línguas é constante, apenas uma tem esse estatuto. A relação de dominação entre a elite governante e o povo determina a escolha. Devido a isso que no século XVIII, a língua oficial no Brasil é a língua portuguesa – a língua do colonizador.

Com efeito, dando a devida significância para o idioma português, em toda sua conjuntura, sabemos que mesmo mediante o mundo globalizado, nossa língua ainda prevalece com suas inúmeras variações multifacetadas, posto que no Brasil se fala uma mesma língua, oficial, no entanto, as regionalidades são pouco abordadas quando se trata do processo de ensino da leitura em seu ápice na escola. A leitura como disseminadora de saberes e como herança cultural de nossa língua materna,

é matéria pouco valorizada em sala de aula, em detrimento da escrita, que se põe como protagonista principal no processo de ensino-aprendizagem fomentado pelas escolas. Portanto, a leitura com sua relevante variação linguística deve ser contemplada no âmbito escolar para que o respeito à cultura e a valorização máxima do idioma seja fato concreto e vivenciado pelos aprendizes.

Para Smith (1978), ler buscando diretamente o significado, sem a preocupação de decodificar palavra por palavra, ou mesmo letra por letra, é a melhor estratégia de leitura. Esta envolve mais especificamente formular perguntas apropriadas e encontrar respostas relevantes. A estratégia de predição, ou adivinhação, é fundamental numa leitura significativa, e ela ocorre porque a leitura não envolve apenas input visual, mas também informações não-visuais do conhecimento de mundo do leitor. É esta interação dos sinais visuais com o conhecimento enciclopédico armazenado na memória do leitor, que lhe permite pressagiar o que encontrará no texto. Todas as supracitadas estratégias e esquemas constroem o conjunto de saberes que formam um leitor, sendo este perspicaz e sequioso na exploração de si mesmo e do conhecimento.

Muitas ferramentas são capazes de elencar o interesse do aluno para a leitura; o professor pode usar o letramento, que vem como apoio na mediação do saber, e usado como técnica amplamente difundida no meio acadêmico global. No âmbito escolar, consoante Soares (2009), o letramento é um processo, mais que um produto. Assim, as escolas podem avaliar e medir a obtenção de habilidades, de conhecimentos, de usos sociais e culturais da leitura e da escrita, de maneira progressiva em vários pontos do contínuo.

O sistema de ensino clama por agregar ferramentas digitais, de alfabetização para os diversos usuários no mundo. A globalização é célere nesse processo de desenvolvimento e não enseja por políticas públicas de educação para se estabelecer no meio social. A informação se amontoa nas mais variadas mídias no mundo; quem não se atualizar, ficará como um homem primitivo nas cavernas. Concordante a isso, os professores têm a grande oportunidade de somar os mecanismos do letramento para usar no processo de ensino-aprendizagem do leitor, que se torna um protagonista do conhecimento. Ler, interpretar tudo enquanto é de livre acesso a todos. Os professores se tornam meros aprendizes nesse sistema veloz, que é a informação, a comunicação interativa e o letramento.

Os discentes que estão na luta para se formarem no ensino básico, encaram todas estas intempéries – já intrínsecas na sociedade – de forma brava e ousada, porém, muitos são os problemas que fraquejam qualquer boa vontade. As necessi-

dades que a maioria dos jovens passam atualmente é um fator passivelmente impeditivo que faz com que muitos desistam no meio da caminhada. A fome, a violência no lar, entre outros problemas é algo que deve ser combatido para tornarmos melhor o cenário da educação em nosso país. A falta de políticas públicas de qualidade é desestimulante no ensino básico.

A leitura e a interpretação de texto são de responsabilidade de todas as áreas do conhecimento, pois a interdisciplinaridade é algo real que conjuga o desenvolvimento cognitivo do aprendiz, de forma efetiva e eficiente. O papel do bom educador é ousar com o inovador, é ser psicólogo com os aprendizes, ensinando, mediando e transformando vidas. O ensino básico brasileiro já tem inúmeros exemplos de didáticas e metodologias que funcionam de fato, para a melhoria e a autoestima da comunidade.

As dificuldades encontradas em sala de aula são imensas, porém, a cidadania plena é posta em prática quando assumimos o compromisso de ensinar/mediar discentes na responsabilidade de tornar os aprendizes cidadãos do mundo. As mudanças já são operadas em prol das boas ações, porém, busca-se a conscientização e o engajamento de todos os educadores e de toda a sociedade, pois somente assim poderemos contemplar dias melhores, através do bom desenvolvimento do leitor e consequentemente de suas vidas como um todo.

Em suma, para que haja uma boa leitura, produção textual dos alunos, é necessário observar as particularidades no processo de ensino-aprendizagem, contanto sabemos das dificuldades existentes na superlotação das salas de aula atualmente no nosso ensino público, e para que isso possa ser algo a ser melhorado, somente com metodologias de valorização do ser humano, com políticas públicas eficazes e com o comprometimento mútuo entre professor-aluno é que poderíamos visualizar um aspecto promissor para a educação no Brasil, e principalmente para alunos oriundos de escola pública.

A avaliação institucional, quando avalia a escrita e leitura no Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), mensura numa tentativa de equilibrar, de forma equânime, para um público que não teve oportunidades pontuais quanto ao acesso a educação básica e superior. Para tanto, tais políticas públicas educacionais ainda encontram deficiências no sentido de manter uma formação adequada para professores, fornecer condições mínimas quanto à manutenção dos discentes na escola, e fomentar estímulos a esse público da EJA.





CONSIDERAÇÕES FINAIS DA OBRA



A avaliação no âmbito educacional traz para o ensino de forma geral e principalmente para os alunos, uma direção de como se encontra a aprendizagem e o ensino, permitindo a busca de metodologias adequadas a realidade de cada escola.

Atingir metas, encarar os resultados e traçar direcionamentos, fazem parte de toda avaliação, por isso, a importância de informar que leva a formar e corrigir o que precisa ser aperfeiçoado nas escolas.

Os resultados obtidos são relevantes para identificação das dificuldades apresentadas. O diálogo entre gestores e professores, entre os alunos e os pais, é imprescindível para a resolução dos problemas apresentados, pois esse tema da avaliação escolar, envolve a todos que trabalham no âmbito educacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC - Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Livro I, MEC/SEESP - Brasília, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, 1995.

_____. MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Parecer CEB/CNE nº 15/98. Brasília, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **ENEM: documento básico 1998**. Brasília, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **ENEM: relatório pedagógico 2000**. Brasília, 2001.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 3. ed. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, 2006.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Eixos Cognitivos do ENEM**. Brasília, 2007.

BRASIL. Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA). **Ata da décima segunda sessão ordinária**. 14 mar. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32737-eja>. Acesso em: 21 dez. 2019.

BRASIL. LDB - **Lei nº. 9.394**, de 20 de novembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm, acesso em 15 de set. de 2019.

CALDEIRA, Anna M. Salgueiro. Avaliação e Processo de Ensino-Aprendizagem. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, v. 3, p. 53-61, set./out. 1997.

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

DILIGENTI, Marcos Pereira. **Avaliação Participativa no Ensino Superior e Profissionalizante**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

DIDENOT, R. **Instrumentos e objetivos para avaliação infantil**. São Paulo: Ática, 2006.

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

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GASPARIN, João Luiz. **A Avaliação na Perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica**. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4557_2608.pdf> Acesso em: 24 out. 2020.

GATTO, Carmen Isabel. **O processo de definição das diretrizes operacionais para a educação de jovens e adultos**: participação democrática das agências do campo recontextualizador oficial. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2008.

HADJI, Charles. **A avaliação, regras do jogo**: das intenções aos instrumentos. Portugal: Porto Editora, 1994.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação**: mito e desafio. Porto Alegre: Mediação, 2011.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação Mediadora**: Uma Relação Dialógica na Construção do Conhecimento. Porto Alegre: Artmed, 2006. Disponível em: <<http://crmariocovas.sp.gov.br>>. Acesso em: 15 de Agosto de 2014.

<https://www.seduc.ce.gov.br/spaace/>

<https://www.somospar.com.br/saeb/>

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-09/brasil-avanca-no-ideb-mas- apenas-ensino-fundamental-cumpre-meta#:~:text=O%20%C3%ADndice%20registrado%20nos%20anos,escolas%20p%C3%BAblicas%20quanto%20as%20particulares>

KRAMER, S. (Org.). **Com a pré-escola nas mãos**. Uma alternativa curricular para a educação infantil. 6. ed. São Paulo: Ática, 2003.

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

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.

Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. Brasil.

Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC/SEF, 1996.

OSÓRIO, Débora. Avaliação do rendimento escolar: como ferramenta de exclusão social. In: BELLO, José Luiz de Paiva. **Pedagogia em Foco**. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/aval01.html>> Acesso em: 18 out. 2020.

SÁ, Robison. **Concepção pedagógica atual**. Disponível em <<http://www.infoescola.com/pedagogia/concepcao-pedagogica-tradicional/>> Acesso em: 18 out. 2020.

SALLUM JR., Brasília. Metamorfoses do Estado brasileiro no final do século XX. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 18, n. 52, p. 45, 2003.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Tradução Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SMITH, Frank. **Leitura significativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas. 1999.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 7. ed. São Paulo: Editora Ática. 1989.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed., 3. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, Magda. Português na escola: História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 155-177.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros, 1998. Belo Horizonte: Autêntica.

VELLOSO, J. **Exames de suplência**: candidatos e rendimento em cinco capitais. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 27, p. 19-39, 1978.

ZABALA, Antoni. (Org.). **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula**. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

ZABALZA, Miguel. **Os diferentes âmbitos da avaliação**. Revista Pátio Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed Editora, Ano IV, No. 10. Mar/jun., 2006.

ZANETTI, Maria Aparecida. Exames supletivos/certificação na educação de jovens e adultos. **Audiências do Conselho Nacional de Educação sobre a reformulação da Resolução CNE/CBE 1/00** - Educação de Jovens e Adultos. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb023_08.pdf. Acesso em: 11 ago. 2021.

ÍNDICE REMISSIVO

- A 59, 64, 65, 68, 71, 72, 77
- Aluno 16, 17, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 40, 43, 44, 49, 50, 52, 56, 61, 64, 65, 67, 68, 78
- Aprendizagem 11, 15, 18, 19, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 34, 35, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 48, 49, 50, 65, 66, 67, 68, 70
- Avaliação 11, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 51, 57, 61, 62, 63, 64, 65, 68, 70, 72, 73
- C
- Crianças 16, 18, 19, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 48, 59, 60, 62
- D
- Desenvolvimento 11, 15, 27, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 62, 64, 65, 67, 68, 77
- Docente 11, 14, 15, 18, 19, 22, 24, 26, 27, 30, 45, 78
- E
- Educação 6, 11, 14, 15, 19, 23, 24, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 48, 49, 51, 53, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 67, 68, 73
- EJA 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 68
- Ensino 11, 17, 18, 19, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 44, 48, 49, 50, 51, 53, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 73, 75, 78
- Escola 7, 15, 16, 17, 18, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 33, 38, 41, 43, 49, 51, 52, 62, 65, 66, 68, 70, 73
- Escolar 17, 19, 22, 23, 26, 28, 41, 48, 49, 50, 57, 66, 67, 70
- Exame 22, 23, 56, 57, 58, 61, 62, 63, 64
- F
- Fundamental 25, 30, 32, 33, 34, 45, 48, 49, 50, 51, 57, 59, 60, 61, 62, 66, 73, 75
- I
- Infantil 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 48, 72, 73
- Instrumentos 11, 17, 27, 33, 34, 38, 39, 40, 41, 44, 45, 51, 73
- L
- Leitura 7, 12, 44, 56, 64, 65, 66, 67, 68
- N
- Nacional 30, 31, 33, 38, 39, 48, 49, 51, 52, 53, 57,

SOBRE OS AUTORES

ALEXANDRE DE BARROS VERINO

Letras (Português/Literatura): Universidade Estadual do Ceará. Especialista em Metodologia do Ensino fundamental e Médio pela Universidade Vale do Acaraú (UVA). Professor efetivo do Município de Eusébio - Ce.

Email: alexandreverino@hotmail.com

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3358090160650707>

FÁBIA GEISA AMARAL SILVA

Mestranda em Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará. Possui licenciatura em Letras-Inglês pelo Centro Universitário FIEO (Faculdade Campos Elíseos) e licenciatura em História pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Pós-graduação em Didática da Língua Inglesa e Pós-graduação em Administração Escolar. Atualmente é professora - Secretária da Educação Básica do Ceará e Secretária de Educação de Eusébio. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino, Aprendizagem, Formação de Professores, Inclusão, Sociologia, Violência nas Escolas e Políticas Públicas.

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6207477816559559>

E-MAIL: fabia.geisa2009@gmail.com

FRANCISCA ALYNNE RIBEIRO ROLIM

Mestranda do curso Planejamento e Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará - UECE. Especialista em Educação Infantil pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba. Pedagoga pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Professora da Educação Infantil e ensino Fundamental 1 da Prefeitura de Fortaleza.

E-mail: alynnerolim@hotmail.com

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4983551173358457>

GIOVANNI JOSÉ ROCHA SOMBRA

Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (1996). Especialização em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Ceará. Professor da Rede Pública Estadual de Educação do Ceará. Atualmente é Gestor Escolar da Escola Municipal João Saraiva Leão. Mestrando em Ensino e Formação Docente- Mo-

dalidade Profissional pela Universidade de Integração Internacional de Lusofonia Afro- brasileira e Instituto Federal do Ceará. Linha de pesquisa: Currículo e Avaliação.

E-mail: giovanni_rs@hotmail.com

Link do Lattes : <http://lattes.cnpq.br/6523530228313517>

JANEVANE SILVA DE CASTRO

Licenciado em Química pela UFC (Universidade Federal do Ceará). Aperfeiçoamento em Práticas Laboratoriais do Ensino Médio pelo convênio UECE (Universidade Estadual do Ceará) e SEDUC (Secretaria de Educação do Estado do Ceará). Especialista em Ensino de Química pela FAVENI (Faculdade Venda Nova do Imigrante). Mestre em Climatologia Aplicada aos Países da CPLP e África pela UECE (Universidade Estadual do Ceará). Mestre em Ciência e Tecnologia de Alimentos pela UFC (Universidade Federal do Ceará). Doutorando em Química pela UFC (Universidade Federal do Ceará). Atualmente é servidor público federal da (UFC) Universidade Federal do Ceará exercendo a função de Tecnólogo/Químico lotado no Departamento de Engenharia de Alimentos e também é servidor público municipal de Fortaleza exercendo a função de professor.

E-mail: janevane_castro@hotmail.com

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8139573724859904>

JANIELE TORRES DE MATOS AMORA

Especialista em Gestão e Coordenação Pedagógica pela Faculdade Paulista de Serviço Social de São Caetano do Sul(FAPSS). Graduada em História e Geografia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú(UVA). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú(UVA). Professora efetiva do município de Eusébio-Ce.

E-mail: janieletorresamora@gmail.com

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7990286418079200>

MARCEL PEREIRA PORDEUS

Mestrando em Planejamento e Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) - Conceito 4 CAPES. Graduado em Letras: Português / Literaturas pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduando em Comunicação So-



cial - Relações Públicas pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) - (RS). Graduando em Gestão Pública pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Foi bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com projetos voltados para a Linguística de texto e Análise do Discurso Crítico (ADC). Membro do GETEME/PPGL (Gêneros Textuais: Perspectivas Teóricas e Metodológicas) da Universidade Federal do Ceará. Pesquisador Associado do Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura - CLAEC, com o estudo das Teorias e Métodos das Ciências Humanas e Sociais. Bolsista de Iniciação Científica do CLAEC/Fundação Araucária, com desenvolvimento do estudo: (Re) Configurações socioculturais em tempos de pandemia: práxis reflexivas sobre o Estado do Paraná/PR. Atualmente trabalha como Revisor de Textos e Assessoria em reconhecimento de títulos de pós-graduação obtidos no estrangeiro.

Homepage: <https://marcelpordeus.com>

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3891186478927027>

E-mail: marcelppordeus@hotmail.com

MAYARA ALVES LOIOLA PACHECO

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e em Letras-Português pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Educação a Distância pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e Mestre em Educação pelo Programada de Pós-Graduação em Educação da UECE. Pesquisa a formação docente, os saberes e práticas de ensino dos professores do Ensino Superior. Integrante do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade - EDUCAS no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Atualmente é professora efetiva na Prefeitura Municipal de Pacatuba.

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4345298232311119>

Email: mayara.loiola@aluno.uece.br



CAMINHOS DA DA

AVALIAÇÃO ESCOLAR:

QUESTÕES E PERSPECTIVAS

CAMINHOS DA

AVALIAÇÃO ESCOLAR: QUESTÕES E PERSPECTIVAS

RFB Editora
Home Page: www.rfbeditora.com
Email: adm@rfbeditora.com
WhatsApp: 91 98885-7730
CNPJ: 39.242.488/0001-07
R. dos Mundurucus, 3100, 66040-033, Belém-PA

