



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

**CENTRO DE EDUCAÇÃO - CENTRO SOCIAL DE CIÊNCIAS SOCIAIS E
APLICADAS**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DAS ORGANIZAÇÕES
APRENDENTES**

CELEIDE MARIA VERA CRUZ

**AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO E PLANEJAMENTO
ESTRATÉGICO.**

JOÃO PESSOA

2016

CELEIDE MARIA VERA CRUZ

**AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO E PLANEJAMENTO
ESTRATÉGICO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós
Graduação Profissional em Gestão nas
Organizações Aprendentes em cumprimento às
exigências para obtenção do título de mestre.

JOÃO PESSOA

2016

V474a

Vera Cruz, Celeide Maria.

Avaliação como instrumento de gestão e planejamento estratégico / Celeide Maria Vera Cruz. - João Pessoa, 2016. 122 f. : il. -

Orientador: Eládio José de Góes Brennand.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/MPGOA

1. Aprendizagem - Avaliação. 2. Parâmetros curriculares.
3. Gestão escolar. 4. Escolas - Rede pública - Pernambuco.
I. Título.

UFPB/BC

CDU: 37.091.322.7(043)

CELEIDE MARIA VERA CRUZ

**AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO E PLANEJAMENTO
ESTRATÉGICO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós
Graduação Profissional em Gestão nas
Organizações Aprendentes em cumprimento às
exigências para obtenção do título de mestre.

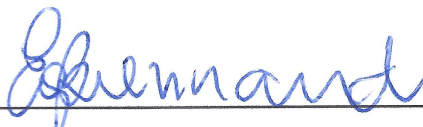
DATA DA DEFESA: 10/02/2017

BANCA EXAMINADORA



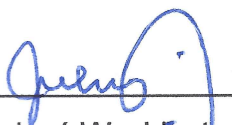
Prof. Dr. Eládio José de Góes Brennand

Orientador –UFPB/ MPGOA



Prof.ª. Dr.ª. Edna Gusmão de Góes Brennand

Examinadora: UFPB/ MPGOA



Prof. Dr. José Washington de M. Medeiros

Examinador – UFPB/ MPGOA

DEDICATÓRIA

A Deus e à minha querida família, pelo amor, dedicação, compreensão e incansável apoio ao longo da elaboração deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

A meu pai, Emanuel Vera Cruz - in memoriam-, e a minha mãe, Marli Santana da Cruz, pelo apoio que sempre me deram em tudo que fiz e sonhei para mim.

A meu filho querido, Otávio Vera Cruz, pela paciência, amor e compreensão nos momentos que tive de me dedicar à elaboração deste trabalho.

Às minhas queridas irmãs: Celene, Cléa, Cleide Jane, Catia e Elen pelo apoio e incentivo nos momentos que mais precisei na vida.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Eládio de Góes Brennand, pela atenção e paciência durante o processo de definição e orientação deste trabalho.

A Coordenação do MPGOA, em especial, a Prof^a Dr^a. Edna Gusmão de Góes Brennand, pelo grande apoio que me deu nos momentos mais difíceis deste trabalho.

A meus colegas da turma 05, em especial a Andresson Castro, José Marinho, Josineide Soares e a Rosineide Feitosa pelo apoio e incentivo a mim dispensados nestes dois anos de muito trabalho e dedicação.

A Universidade de Pernambuco – UPE -, pela oportunidade ímpar que nos deu pela parceria firmada com a UFPB, através do MPGOA.

A Secretaria de Educação de Pernambuco por ter instituído esta Política de Governo, e por nos ter proporcionado a realização deste sonho.

Aos meus colegas de trabalho, em especial a Professora Ediléa Lira Borges e a Tânia Maria de Oliveira, pelos momentos que tive que me ausentar da escola e que não deixaram em nenhum momento de realizar o que tínhamos planejado em conjunto.

RESUMO

Este estudo visa analisar a prática da avaliação no cotidiano escolar da rede pública estadual de Recife, Pernambuco, no ano de 2015, tendo como foco as avaliações de Língua Portuguesa e Matemática para os 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. O suporte teórico para discutir os princípios, objetivos, finalidades e aspectos metodológicos da avaliação da aprendizagem nas escolas de educação básica baseou-se nos trabalhos sobre este tema desenvolvidos por Haydt(2001), Luckesi (2002), Hoffman (2001), Mizukami (1986) e Perrenoud (1999). A pesquisa configura-se como uma pesquisa documental, tomando por base a experiência da Escola Estadual Edwiges de Sá Pereira de Recife - PE. Sua metodologia caracteriza-se por adotar a análise documental feita através das avaliações de Língua Portuguesa e Matemática para os 8º e 9º Anos do Ensino Fundamental, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco. A articulação entre conhecimentos construídos a partir da prática da avaliação nos permitirá identificar os limites e possibilidades desta ação no cotidiano escolar. Os resultados encontrados serão utilizados para instruir e estimular outras escolas públicas da rede estadual do estado de Pernambuco a adotarem a prática de discutirem a avaliação em seus espaços educativos.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem; Parâmetros Curriculares; Gestão escolar, Rede Pública do Estado de Pernambuco.

ABSTRACT

This study examines the experience of learning evaluation in the context of public school in the city of Recife, Pernambuco, in 2015. The theoretical basis for discussing the principles, objectives, goals and methodological aspects of learning evaluation in elementary school is based mainly on the works on this theme developed by Haydt (2001), Luckesi (2002), Hoffman (2001), Mizukami (1986) e Perrenoud (1999). The research was designed as a documental research, based on the experience of the State School Edwiges de Sá Pereira. Its methodology is characterized by adopting a document analysis, data collected through Tests of Portuguese and mathematics by the teachers of the 8th and 9th years of elementary school. The link between the knowledge acquired by the practice of educational evaluation and the awareness of the theory of evaluation scholarship help us to identify the limits and possibilities of this action in everyday school life. The results achieved will be used to stimulate and instruct other public schools of Pernambuco to adopt the practice of evaluation in their educational spaces.

Keywords: Learning evaluation; Curricular Parameters; Scholar management; Public network of the State of Pernambuco.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Referente a avaliação do I Bimestre de Língua Portuguesa para o 8º Ano do Ensino Fundamental.....	71
Gráfico 2. Referente ao II Bimestre de Língua Portuguesa para o 8º Ano do Fundamental.	72
Gráfico 3. Referente a Avaliação do III Bimestre de Língua Portuguesa para o 8º Ano do Fundamental.....	74
Gráfico 4. Referente a Avaliação do IV Bimestre de Língua Portuguesa para o 8º Ano do Fundamental.....	76
Gráfico 5. Referente às Avaliações dos IV Bimestres de Língua Portuguesa para o 8º Ano do Fundamental.....	79
Gráfico 6. Referente à Avaliação do I Bimestre de Língua Portuguesa para o 9º Ano do Fundamental.....	81
Gráfico 7. Referente à Avaliação do II Bimestre de Língua Portuguesa para o 9º Ano do Fundamental.....	82
Gráfico 8. Referente à Avaliação do III Bimestre de Língua Portugues para o 9º Ano do Fundamental.....	84
Gráfico 9. Referente a Avaliação do IV Bimestre de Língua Portuguesa do 9º Ano do Fundamental.....	85
Gráfico 10. Referente às Avaliações dos IV Bimestres de Língua Portuguesa do 9º Ano do Fundamental.....	89
Gráfico 11. Referente a Avaliação do I Bimestre de Matemática do 8º Ano do Fundamental.	90
Gráfico 12. Referente a Avaliação do II Bimestre de Matemática do 8º Ano do Fundamental. ..	92
Gráfico 13. Os instrumentos avaliativos na avaliação formativa.	93
Gráfico 14. Referente à Avaliação do IV Bimestre de Matemática do 8º Ano do Fundamental. .	95
Gráfico 15. Avaliação como reflexão do processo ensino aprendizagem.....	97
Gráfico 16. Referente a Avaliação do I Bimestre de Matemática do 9º Ano do Fundamental. ...	99
Gráfico 17. Referente à Avaliação do II Bimestre de Matemática do Fundamental de Matemática.....	102
Gráfico 18. Referente a Avaliação do III Bimestre de Matemática do 9º Ano do Fundamental.	104

Gráfico 19. Referente a Avaliação do IV Bimestre de Matemática do 9º Ano do Fundamental.	106
Gráfico 20. Referente as Avaliações dos IV Bimestres do 9º Ano do Fundamental.	109

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Número de alunos matriculados nos 8º e 9º anos do ensino fundamental em 2015. .23

Tabela 2. Rendimento escolar em língua portuguesa e matemática no ano de 2015 24

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Coleta de Dados do I Bimestre de Língua Portuguesa- 8º Ano do Ensino Fundamental.	70
Quadro 2. Coleta de Dados do II Bimestre de Língua Portuguesa – 8º Ano do Ensino Fundamental.....	72
Quadro 3. Coleta de Dados do III Bimestre de Língua Portuguesa – 8º Ano do Ensino Fundamental.....	73
Quadro 4.Coleta de Dados do IV Bimestre de Língua Portuguesa – 8º Ano do Ensino Fundamental.....	75
Quadro 5. Coleta de Dados das Avaliações de Língua Portuguesa do 8º Ano do Ensino Fundamental – Ano 2015.	77
Quadro 6. Coleta de Dados do I Bimestre de Língua Portuguesa – 9º Ano do Ensino Fundamental.....	80
Quadro 7. Coleta de Dados do II Bimestre de Língua Portuguesa – 9º Ano do Ensino Fundamental.....	82
Quadro 8. Coleta de Dados do III Bimestre de Língua Portuguesa – 9º Ano do Ensino Fundamental.....	83
Quadro 9. Coleta de Dados do IV Bimestre de Língua Portuguesa – 9º Ano do Ensino Fundamental.....	85
Quadro 10. Coleta de Dados das Avaliações de Língua Portuguesa do 9º Ano do Ensino Fundamental – Ano 2015.	86
Quadro 11. Coleta de Dados da Avaliação do I Bimestre de Matemática – 8º Ano do Ensino Fundamental.....	89
Quadro 12. Coleta de Dados da Avaliação do II Bimestre de Matemática - 8º Ano do Ensino Fundamental.....	91
Quadro 13. Coleta de Dados da Avaliação do III Bimestre de Matemática - 8º Ano do Ensino Fundamental.....	92
Quadro 14. Coleta de Dados da Avaliação do IV Bimestre de Matemática - 8º Ano do Ensino Fundamental.....	94
Quadro 15. Coleta de dados das Avaliações de Matemática – 8º Ano do Ensino Fundamental..	95

Quadro 16. Coleta de Dados da Avaliação do I Bimestre de Matemática - 9º Ano do Ensino Fundamental.....	98
Quadro 17. Coleta de Dados da Avaliação do II Bimestre de Matemática - 9º Ano do Ensino Fundamental.....	100
Quadro 18. Coleta de Dados da Avaliação do III Bimestre de Matemática - 9º Ano do Ensino Fundamental.....	102
Quadro 19. Coleta de Dados da Avaliação do IV Bimestre de Matemática - 9º Ano do Ensino Fundamental.....	104
Quadro 20. Coleta de Dados da Avaliação de Matemática – 9º Ano do Ensino Fundamental. .	106

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BCC	Base Curricular Comum
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
EAS	Expectativas de Aprendizagem
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
SAEPE	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SENAI	Serviço Nacional da Indústria
SENAC	Serviço Nacional do Comércio
SIEPE	Sistema de Informações Educacionais de Pernambuco

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	15
2. CAMINHOS METODOLÓGICOS	19
2.1 PROBLEMATIZAÇÃO.....	19
2.2 OBJETIVOS.....	21
2.2.1 Objetivo Geral:	21
2.2.2 Objetivos Específicos:.....	21
2.3 CAMPO EMPÍRICO.....	21
2.4 ESTRATÉGIA DE ANÁLISE DOS DADOS	25
2.4.1 Público Alvo.....	25
2.4.2 Análise Documental	25
2.5 AMOSTRA.....	27
3. AS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO E SEU CONTEXTO HISTÓRICO	28
3.1 A AVALIAÇÃO NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICA	28
3.2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E AS DIFERENTES ABORDAGENS DO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM.....	30
3.2.1 A Prevalência das Provas e dos Exames.....	32
3.3 AVALIAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR.....	35
3.4 FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO	36
4. PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO	38
4. 1 A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO NO AMBIENTE ESCOLAR.....	39
4.2 ESTRATÉGIA.....	42
4.3 COMPETITIVIDADE	43
4.4 DIAGNÓSTICO ESTRATÉGICO	44
5.1 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS.....	48
5.1.1Parâmetros Curriculares Nacionais para Língua Portuguesa.....	53
5.1.2 Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática	57

5.2 PARÂMETROS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DE PERNAMBUCO	59
5.2.1 Competências Cognitivas	59
5.2.2 Matrizes de Referência para o Estado de Pernambuco	60
5.3 PARÂMETROS CURRICULARES DE LÍNGUA PORTUGUESA	61
5.3.1 Eixo Análise Linguística (Eixo Vertical)	61
5.3.2 Eixo Oralidade	62
5.3.3 Eixo Leitura	62
5.3.4 Eixo Letramento Literário	63
5.3.5 Eixo Escrita	63
5.3.6 Matrizes Curriculares de Referência de Língua Portuguesa	64
5.4 PARÂMETROS CURRICULARES DE MATEMÁTICA	65
5.4.1 Expectativas de Aprendizagem para os Anos Finais do Ensino Fundamental	66
5.4.2 Geometria	66
5.4.3 Estatística e Probabilidade (Tratamento da Informação)	67
5.4.4 Álgebra e Funções	67
5.4.5 Grandezas e Medidas	67
5.4.6 Números e Operações	68
5.4.7 Matrizes Curriculares de Referência de Matemática	69
6. ANÁLISE DOS RESULTADOS	70
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	113
ANEXOS	117

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho de pesquisa teve como foco o processo de avaliação feita na escola pelos professores de Língua Portuguesa e Matemática para os 8º e 9º Anos do Ensino Fundamental na Escola Estadual Edwiges de Sá Pereira de Recife, Pernambuco, no ano de 2015.

O interesse inicial para esta pesquisa surgiu das aulas sobre avaliação e de leituras feitas sobre o assunto, por ser um tema muito instigante, este foi o motivo principal para o impulso de fazer a pesquisa. Foi interessante observar o quanto este tema era pouco debatido nas escolas, devido à dificuldade que alguns professores tinham em colocar em prática as concepções e modelos inovadores de avaliação.

Para Hoffmann (2001, p. 58) a avaliação significa uma interação entre pessoas que fazem a leitura do mundo a partir de suas próprias individualidades, portanto, subjetivamente.

Com a finalidade de compreender os problemas existentes enfrentados a partir dos possíveis erros educacionais cometidos pela ausência de entendimento mais amplo dos docentes sobre avaliação, levantamos a seguinte questão: **Como as práticas avaliativas docentes das disciplinas Língua Portuguesa e Matemática estão em consonância com os descritores previstos nos Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco?**

Tendo como objetivo geral: analisar se as práticas avaliativas docentes estão em consonância com os descritores previstos nos Parâmetros Curriculares para a Educação Básica de Pernambuco e específicos: identificar os descritores de Língua Portuguesa e Matemática nos 8º e 9º anos do ensino fundamental nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nos Parâmetros Curriculares para Educação Básica de Pernambuco; verificar se os descritores identificados estão contemplados nas questões das avaliações de Língua Portuguesa e Matemática para os 8º e 9º anos do Ensino Fundamental.

A pesquisa utilizada neste trabalho foi a documental por ser esta um tipo de pesquisa qualitativa muito utilizada pela riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. Outro motivo para o uso deste tipo de pesquisa foi que ele permitiu acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do

social. A análise documental favoreceu a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros (CELLARD, 2008, p. 295).

Este trabalho foi dividido em cinco capítulos:

No primeiro capítulo fez-se uma introdução ao trabalho que foi desenvolvido ao longo deste ano sobre avaliação como instrumento de gestão e planejamento estratégico e a importância de se coletar dados a partir de documentos como as avaliações feitas pelos professores de Língua Portuguesa e Matemática para os 8º e 9º Anos do Ensino Fundamental nas quatro unidades bimestrais e os parâmetros curriculares utilizados para o ensino da Língua Portuguesa e de Matemática do Estado de Pernambuco.

No segundocapítulo apresentaram-se os caminhos metodológicos seguidos para se chegar ao que este trabalho propõe: pesquisar sobre avaliação no contexto escolar e a utilização da pesquisa documental.

As formas de avaliação que se propunham nas instituições de ensino dificilmente consideram a origem e o modo como o conhecimento é construído. Os professores que permanecem agindo como transmissores de conhecimentos e atuando de forma a classificar e selecionar os resultados de seus alunos, abstraídos de momentos absolutamente episódicos, refletiam uma realidade do cotidiano de grande parte das escolas, o que nos fez concluir que as contribuições teóricas tinham trazido poucas mudanças na educação.

A gestão da Escola Edwiges de Sá Pereira teve uma grande participação neste processo de mudança, pois participou desta caminhada, desde o ano de 2004, comprometendo-se com seus resultados. Acreditou-se que, por meio desta pesquisa, dando voz àquele que estava na linha de frente da ação – o professor pudesse clarear as dificuldades vividas e as conquistas alcançadas e, possuindo este diagnóstico, traçar novas metas de aperfeiçoamento do processo avaliativo nesta Unidade de Ensino.

A pesquisa documental é realizada em fontes como tabelas estatísticas, cartas, pareceres, fotografias, atas, relatórios, obras originais de qualquer natureza – pintura, escultura, desenho etc., notas, inventários, informativos, depoimentos orais e escritos, certidões, correspondência pessoal ou comercial, documentos informativos arquivados em repartições públicas, associações, igrejas, hospitais e sindicatos. (SANTOS, 2000, p. 30).

A pesquisa documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.38).

No terceiro capítulo apresentou-se a avaliação e seu contexto histórico destacando as suas três funções: diagnóstica, formativa e somativa, enfatizando suas principais características.

Foi a modernidade que nos legou a prática, ainda hoje prevalente, onde um ensina e muitos aprendem ao mesmo tempo, onde a atuação pedagógica localiza o poder na figura do professor. “A denominação avaliação da aprendizagem é recente. Ela é atribuída a Ralph Tyler, que a cunhou em 1930” (LUCKESI, 2002a, p. 170). Sua influência se fez presente no Brasil nos anos 60, propondo uma “avaliação por objetivos”, que pudesse diagnosticar o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, tendo como meta torná-la mais eficaz.

O termo avaliação surgiu, mas a prática de provas e exames não se alterou. Nesta mesma época, Bloom (1983, p.67), de pensamento positivista, manifestou e propôs uma concepção de avaliação que permitisse aos docentes realizar progressos na aprendizagem de seus alunos. Orientou para a definição de objetivos educacionais que pudessem contribuir para que a avaliação fosse utilizada nas decisões instrucionais e sugere técnicas de avaliação de objetivos cognitivos e afetivos.

De acordo com os estudos de Bloom (1993, p. 98) a avaliação do processo ensino-aprendizagem, apresenta três tipos de funções: diagnóstica (analítica), formativa (controladora) e somativa (classificatória).

No quarto capítulo discorreu-se sobre a importância do planejamento estratégico no ambiente escolar como uma importante ferramenta de apoio para a gestão escolar.

No quinto capítulo falou-se sobre os parâmetros curriculares nacionais e os parâmetros curriculares para o estado de Pernambuco e a importância do professor utilizar as sugestões contidas nestes documentos para um efetivo trabalho no cotidiano escolar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) foram elaborados para difundir os princípios da reforma curricular e orientar os professores na busca de novas abordagens e metodologias. Eles traçaram um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção dos jovens na vida adulta; orientam os professores quanto ao significado do conhecimento escolar quando contextualizado e quanto à interdisciplinaridade, incentivando o raciocínio e a capacidade de aprender. (BRASIL, 1997, p. 17).

Os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco foram elaborados por professores da rede estadual, das redes municipais, de universidades públicas do Estado de Pernambuco – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade de Pernambuco (UPE) e do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED) e de todas as regionais do estado. Na formulação desses documentos foram debatidos conceitos, propostas metas e objetivos de ensino em cada um dos componentes curriculares. (PERNAMBUCO, 2012, p.17).

As concepções de avaliação dos Parâmetros Curriculares Nacionais foram além da visão tradicional, que focaliza o controle externo do aluno mediante notas ou conceitos, para ser compreendida como parte integrante e intrínseca ao processo educacional.

A avaliação, ao não se restringir ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno, ficou compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. Acontece contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno. Possibilita conhecer o quanto ele se aproxima ou não da expectativa de aprendizagem que o professor tem em determinados momentos da escolaridade, em função da intervenção pedagógica realizada. Portanto, a avaliação das aprendizagens só pode acontecer se forem relacionadas com as oportunidades oferecidas, isto é, analisando a adequação das situações didáticas propostas aos conhecimentos prévios dos alunos e aos desafios que estão em condições de enfrentar. (BRASIL, 1997, p. 55.).

Contemplamos no capítulo seguinte a análise dos resultados obtidos a partir das avaliações feitas para os 8º e 9º Anos do Ensino Fundamental nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática nos quatro bimestres do ano de 2015 onde confrontamos com o referencial teórico.

Nas considerações finais, apontamos nossa reflexão acerca do estudo realizado.

2. CAMINHOS METODOLÓGICOS

2.1 PROBLEMATIZAÇÃO

Sendo a avaliação um meio imprescindível para a aprendizagem, o processo educativo deve apontar caminhos para a construção de uma prática avaliativa qualitativa mais que significativa comprometida com a aprendizagem e com o crescimento pessoal e intelectual do educando. Assim, ela devia ser entendida como processo integrado que dava subsídio a sua aprendizagem. Furlan (2007, p. 25) afirma que “o papel do professor nesse processo deve ser o de dar suporte à aproximação entre o que os alunos já sabem e o que necessitam saber”. Diante do exposto, tornou-se essencial ouvir o aluno, na busca da compreensão sobre o que ele pensa. De acordo com o autor, era fundamental, que o professor pensasse a respeito das características dos alunos de como as considerava ao planejar e executar ações pedagógicas.

A avaliação sendo parte integrante do processo ensino-aprendizagem-avaliação tem sido uma ferramenta importante de ação do educador em sala de aula. Tem sido pesquisada e estudada por vários autores que têm demonstrado que seu papel vai muito além de quantificar resultados e informar ao educador sobre a aprendizagem do aluno ao final de um período. Muito mais do que isto, ela devia guiar o processo ensino-aprendizagem, podendo ser utilizada como elemento de tomada de consciência por parte do aluno a respeito de seu próprio processo, pode reorientar a ação do educador, pode efetivamente contribuir para a transformação da ação do educador de uma postura de transmissão de conteúdos e informações, para uma ação mediadora da construção do conhecimento, capaz de valorizar as interações sociais e os processos.

Afinal a ação do educador devia ser aquela que privilegiasse ao aluno seu direito de aprender, de manejar o conhecimento, de saber pensar, de aprender a aprender, através da manutenção de um diálogo investigador.

De acordo com Brennand (2012, p. 180),

Sabe-se que as medidas de avaliação utilizadas não suprem a necessidade de construir um novo ser humano, crítico e consciente de seu papel no contexto social. No contexto brasileiro, o ato avaliativo tornou-se um meio para classificar os educandos e decidir sobre os seus destinos no momento subsequente de suas vidas escolares.

Diante das propostas de ação mediadora do professor em sala de aula, da valorização das interações sociais, da ênfase na construção do conhecimento, parecia bastante incoerente e contraproducente a manutenção dos padrões atuais de avaliação nas escolas. Dificilmente o educador modificava sua prática docente se estes padrões de avaliação não acompanhassem propostas que considerassem a construção do conhecimento pelo aluno como algo dinâmico.

Sabe-se que mudanças não acontecem em curto prazo, enfrentam-se resistências e leva-se tempo para que sejam conhecidas e assimiladas. Observando a realidade de nossas escolas hoje, é preciso buscar caminhos que efetivamente mobilizem o educador para uma modificação de sua ação, propondo e construindo com eles um processo coeso, congruente, contínuo, onde o processo ensino aprendizagem realmente possa integrar a avaliação, formando um só corpo, uma só proposta de ação educativa coerente.

Partindo-se do pressuposto de que a avaliação serve como instrumento de controle e adaptação das condutas educacionais e sociais, a escola precisa considerar as características dos alunos como grupo social, levando-se em conta que o saber escolar é transmitido de maneira desvinculada da cultura de origem dos que lá se encontram. E o grande desafio é fazer com que os alunos se encantem com a escola para que eles não se sintam excluídos do processo ensino aprendizagem.

Neste sentido, empregando-se aí os conceitos de aquisição e de transmissão, mas não o de construção, Japiassu (1997, p. 15) afirma:

É considerado saber, hoje em dia, todo um conjunto de conhecimentos metodicamente adquiridos, mais ou menos sistematicamente organizados, suscetíveis de serem transmitidos por um processo pedagógico de ensino.

Por este motivo, a avaliação deve servir para verificar o domínio desse saber, que não é das camadas populares da sociedade de que se origina a maioria dos alunos da escola pública.

Com a finalidade de compreender os problemas existentes enfrentados a partir dos possíveis erros educacionais cometidos pela ausência de entendimento mais amplo dos docentes sobre avaliação, levantamos a seguinte questão: **As práticas avaliativas docentes das disciplinas Língua Portuguesa e Matemática estão em consonância com os descritores previstos nos Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco?**

2.2 OBJETIVOS:

2.2.1 Objetivo Geral:

- Analisar se as práticas avaliativas docentes estão em consonância com os descritores previstos nos Parâmetros Curriculares para a Educação Básica de Pernambuco.

2.2.2 Objetivos Específicos:

- Identificar os descritores de Língua Portuguesa e Matemática nos 8º e 9º anos do ensino fundamental nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nos Parâmetros Curriculares para Educação Básica de Pernambuco;
- Verificar se os descritores identificados estão contemplados nas questões das avaliações de Língua Portuguesa e Matemática para os 8º e 9º anos do Ensino Fundamental.

2.3 CAMPO EMPÍRICO

A Escola Edwiges de Sá Pereira, pertence à Rede Estadual de Ensino de Pernambuco e localiza-se na Região Metropolitana, no Bairro de Tejipió no Município do Recife, à Rua Rivadávia Guerra, Nº 50, a qual atende às comunidades do próprio bairro, dos bairros adjacentes: Jardim São Paulo, Barro, Areias e vizinha ao município de Jaboatão dos Guararapes próxima aos bairros de Sucupira, Pacheco e Cavaleiro.

A maioria da sua clientela apresenta baixo poder aquisitivo, percebendo um salário mínimo ou menos de um salário mínimo e vivendo de subemprego ou biscates, mas que possui um potencial significativo de habilidades, tais como: pintores, eletricitas, pedreiros, motoristas, auxiliares de cozinha, diaristas, cabeleireiras, agentes de saúde, serviços gerais.

Esta Unidade de Ensino iniciou suas atividades educacionais em 1967 sob a direção de D. Márcia Breckenfeld. Inicialmente servindo como campo de estágio às professorandas da Escola São Marcelino Champagnat é autorizada oficialmente para funcionar com o Cadastro sob o Nº E. 050.035; Portaria do Ato de Funcionamento 3102 de 31/03/1974 D. O 31/03/1974, na modalidade de: Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série. Com a crescente demanda de alunos, a Escola iniciou o funcionamento da E.J.A. Fase II (correspondendo de 5ª a 8ª Série do Ensino Fundamental), ampliando a

quantidade de vagas se atendeu a necessidade da nossa comunidade. Ensino Fundamental de 5ª a 8ª Série, Ensino Médio, Ensino Especial, Educação de Jovens e Adultos (Ensino Fundamental e Ensino Médio).

A Escola Edwiges de Sá Pereira pertence à Rede Estadual de Ensino e localiza-se na Região Metropolitana, no Bairro de Tejipió, no município do Recife, à Rua Rivadávia Guerra, nº 50, a qual atende às comunidades do próprio bairro, dos bairros adjacentes: Jardim São Paulo, Barro, Areias e ao município do Jaboatão dos Guararapes – bairros de Sucupira, Pacheco e Cavaleiro.

A clientela da Escola Edwiges de Sá Pereira tem mostrado alguns problemas no Ensino-aprendizagem, devido, dentre outros fatores, a ausência dos pais no acompanhamento da vida escolar dos filhos, ora por questões de trabalho, ora por apresentarem na sua maioria baixo índice de escolaridade.

O estabelecimento é de pequeno porte, comportando 06 salas de aula permanentes; totalizando 06 salas de aula, 01 sala de direção, 01 sala de coordenação e professores, 01 sala de secretaria. Consta também de 01 cozinha com pátio coberto improvisado como refeitório, 01 dispensa (para guardar a merenda escolar); 06 banheiros destinados aos alunos; 1 banheiro adaptado para alunos cadeirantes; 02 para os funcionários em geral, os professores e direção. Pátio externo com estacionamento; 01 portão de entrada.

Os recursos didáticos: Vídeo cassete, máquinas fotográficas, filmadora, impressoras com jato de tinta, microfones, aparelhos de DVD, TV colorida, retro - projetor, lousa digital, antena externa, antena parabólica, microssistem, data show, notebook e computadores, projetores multimídia e amplificadores vocais.

O corpo docente compreende a 01 professora de classe especial com curso Normal Médio que atende na sala de Atendimento Educação Especializado (AEE) os alunos inclusos, 04 professores com Licenciatura em Letras, 02 com Licenciatura em Matemática, 03 com Licenciatura em História, 01 com licenciatura em Educação Física, 02 com Licenciatura em Ciências Biológicas.

Observamos na nossa Unidade de Ensino, profissionais ligados diretamente ao processo ensino-aprendizagem, incidindo numa preocupação crucial quanto à perpetuação dos propósitos da nossa unidade educacional no que diz respeito à formação do cidadão.

Há que se repensar, portanto, a própria organização, expansão e funcionamento da Escola Pública. Uma escola que trabalhe o conhecimento de forma a superar a divisão da sociedade em classes,

bem como a dualidade escolar acadêmica para a elite/escola profissionalizante para o pobre. (GARRIDO, 1992, p.18).

Em atividades técnicas, a Escola dispõe de profissionais exercendo as funções de diretor, Educador de Apoio, Analista Educacional e Secretária. Há 01 coordenador pedagógico atendendo ao 1º e 2º turnos. Os serviços administrativos são realizados por 02 gentes administrativos que lidam com a documentação do corpo discente, 02 merendeiras e 02 agentes de serviços gerais e 01 porteiro.

A Escola possui Conselho Escolar, Conselho de Classe, Grêmio Estudantil e Unidade Executora, assim como participa dos programas do FNDE, tais como PDDE/Estrutura (Programa de Dinheiro Direto na Escola) e PDE(Plano de Desenvolvimento da Escola), PDDE/Educação Integral. Desde o momento em que a Escola começou a participar desses convênios que ela cresceu adquirindo bens materiais e de consumo para abrilhantar a prática pedagógica.

A escola também dispõe de um pequeno acervo de livros e revistas, uma sala de leitura, uma quadra sem coberta, assim como, uma sala de informática, veste a importância destes para o desenvolvimento das atividades docentes e discentes de uma instituição de Ensino.

No ano de 2015 havia 3(três) turmas de 8º ano, sendo 2 no período matutino e 1 no período vespertino e 3(três) turmas de 9º ano, sendo 2 no período matutino e 1 no período vespertino, de acordo com a tabela abaixo:

Tabela 1. Número de alunos matriculados nos 8º e 9º anos do ensino fundamental em 2015.

TURNO	TURMA	NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS
MANHÃ	8º ANO A	35
	8º ANO B	30
	9º ANO A	37
	9º ANO B	32
TARDE	8º ANO C	36
	9º ANO C	35
Total		205

Fonte: Siepe, Ano 2015.

No ano de 2015, foi obtido o seguinte rendimento em Língua Portuguesa e Matemática nos 8º e 9º Anos do Ensino Fundamental:

Tabela 2. Rendimento escolar em língua portuguesa e matemática no ano de 2015

TURNO	TURMA	DISCIPLINAS			
		LÍNGUA APROVADO	PORTUGUESA REPROVADO	MATEMÁTICA APROVADO	REPROVADO
MANHÃ	8º ANO A	35		35	0
	8º ANO B	30		30	0
	9º ANO A	37		37	0
	9º ANO B	32		32	0
TARDE	8º ANO C	34	02	36	0
	9º ANO C	35	0	35	0
Total		203	02	205	0

Fonte: Siepe, Ano 2015

A Unidade de Ensino procura pautar sua ação educativa nos princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nos Parâmetros Curriculares para a Educação Básica do Estado de Pernambuco e do Projeto Político Pedagógico da Escola.

A proposta da Escola Edwiges de Sá Pereira é oferecer uma escola de qualidade, democrática e participativa, que acompanhe as transformações da sociedade, colocando, principalmente, conteúdos importantes para a formação dos estudantes, a exemplo de temáticas referentes à Lei 11.645/2008, que dispõe sobre a inserção da história da cultura afro e dos afrodescendentes e indígenas no currículo. Os Estatutos da Criança e do Adolescente e do Idoso também fazem parte destas discussões.

Semanalmente a escola promove encontros de Formação Continuada sobre temáticas de interesse próprio e do currículo, bem como se discute nas formações a questão da aprendizagem dos alunos, suas dificuldades e avanços. A partir desses momentos de estudo, procura-se propor estratégias de melhoria da aprendizagem, bem como atividades interdisciplinares para melhoria do desempenho dos estudantes.

2.4 ESTRATÉGIA DE ANÁLISE DOS DADOS

Para fins de análise, foi feita a análise documental, pois, sendo bastante utilizada na Área das Ciências Sociais e Humanas, ela é indispensável porque a maior parte das fontes escritas – ou não – é quase sempre a base de investigação; ela foi realizada a partir de documentos, contemporâneos ou não, considerados cientificamente autênticos.

A pesquisa documental é realizada em fontes como tabelas estatísticas, cartas, pareceres, fotografias, atas, relatórios, obras originais de qualquer natureza – pintura, escultura, desenho etc., notas, inventários, informativos, depoimentos orais e escritos, certidões, correspondência pessoal ou comercial, documentos informativos arquivados em repartições públicas, associações, igrejas, hospitais e sindicatos. (Santos, 2000, p. 30).

A pesquisa documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. (Ludke e André, 1986, p.38).

2.4.1 Público Alvo

Esta pesquisa foi direcionada aos professores de Língua Portuguesa e Matemática dos Anos Finais do Ensino Fundamental e aos gestores de Escola Pública da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco.

2.4.2 Análise Documental

A etapa de análise dos documentos propôs-se a produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenômenos. Foi condição necessária que os fatos devessem ser mencionados, pois constituíam os objetos da pesquisa, mas, por si mesmos, não explicavam nada. Cabendo ao investigador interpretá-los, sintetizar as informações, determinar tendências e na medida do possível fazer a inferência. May (2004, p. 205) diz que os documentos não existem isoladamente, mas precisam ser situados em uma estrutura teórica para que o seu conteúdo seja entendido.

Como classificar o trabalho acadêmico com documentos? Os pesquisadores realizam pesquisa documental ou análise documental? Ou seria uma técnica de pesquisa com documentos? May (2004, p. 206) chama esse procedimento de Pesquisa Documental e reconhece a dificuldade de lidar com o tema:

Não é uma categoria distinta e bem reconhecida, como a pesquisa survey e a observação participante. Dificilmente pode ser considerada como constituindo um método, uma vez que dizer que se utilizará documentos é não dizer nada sobre como eles serão utilizados.

Ao tentarem nomear o uso de documentos na investigação científica os pesquisadores pronunciam palavras como pesquisa, método, técnica e análise. Então temos as seguintes denominações: pesquisa documental, método documental, técnica documental e análise documental.

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. Por exemplo, na reconstrução de uma história vivida,

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente. (CELLARD, 2008, p. 295).

Outra justificativa para o uso de documentos em pesquisa é a de que ele permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. Para CELLARD (2008, p. 295) a análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros.

O processo de análise documental teve um desenvolvimento concatenado. Depois de obter um conjunto inicial de categorias, a próxima fase envolveu um enriquecimento do sistema mediante um processo divergente, incluindo as seguintes estratégias: aprofundamento, ligação e ampliação. Baseado naquilo que já obteve, o pesquisador voltou a examinar o material no intuito de aumentar o seu conhecimento, descobrir novos ângulos e aprofundar a sua visão. Pode também explorar as ligações existentes entre os vários itens, tentando estabelecer relações e associações e

passando então a combiná-los, separá-los ou reorganizá-los. Finalmente, o investigador procurará ampliar o campo de informações identificando os elementos emergentes que precisam ser mais aprofundados (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 49).

A pesquisa documental foi um procedimento metodológico decisivo nesta pesquisa porque a maior parte das fontes escritas – ou não – foi a base deste trabalho de investigação. Dependendo do objeto de estudo e dos objetivos da pesquisa, pode-se caracterizar como principal caminho de concretização da investigação ou se constituir como instrumento metodológico complementar. Apresentou-se como um método de escolha e de verificação de dados; visando o acesso às fontes pertinentes, e, a esse título, fez parte integrante da heurística de investigação.

Deve-se muito à História e, sobretudo, aos seus métodos críticos de investigação sobre fontes escritas. Isso por que a investigação histórica ao pretender estabelecer sínteses sistemáticas dos acontecimentos históricos serviu, sobretudo, às ciências sociais, no sentido da reconstrução crítica de dados que permitam inferências e conclusões. Enfim, a possibilidade que se tem de partir de dados passados, fazer algumas inferências para o futuro e, mais, a importância de se compreender os seus antecedentes numa espécie de reconstrução das vivências e do vivido.

Portanto, a pesquisa documental, bem como outros tipos de pesquisa, propunha-se a produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos.

A análise dos dados foi realizada através da exploração dos seguintes documentos: Parâmetros Curriculares para a Educação Básica de Pernambuco e as avaliações docentes em Língua Portuguesa e Matemática feitas nos 4(quatro) bimestres do ano letivo de 2015. Sendo 8(oito) avaliações dos 8º Anos e 8 (oito) para os 9º Anos do Ensino Fundamental .

2.5 AMOSTRA

Em função da regularidade da presença dos docentes que ministravam as referidas disciplinas - Língua Portuguesa e Matemática -, foram selecionadas apenas as turmas do turno matutino, a saber, 2 (duas) turmas do 8º Ano e 2 (duas) turmas do 9º Ano do Ensino Fundamental.

As turmas do turno vespertino não foram levadas em consideração devido à remoção de professores de Língua Portuguesa dos 8º e 9º Anos e sua substituição

imediate por outro professor. Não foi interessante o uso das avaliações destas turmas porque não houve continuidade no trabalho dos professores.

3. AS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO E SEU CONTEXTO HISTÓRICO

3.1 A AVALIAÇÃO NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

No Brasil, os primeiros sinais de um sistema de avaliação da aprendizagem escolar datavam de 1549 com o ensino jesuítico, que permaneceu aqui até 1759. Tal ensino era caracterizado por uma postura tradicional com foco no professor e levava o aluno a uma prática que o distanciava da convivência com a sociedade. Como afirma Libâneo (1994, p. 64):

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

Os jesuítas não tinham um sistema avaliativo propriamente dito, porém o ensino ministrado por eles tinha como foco a memorização, sendo os alunos obrigados a decorar as lições como estava nos livros. Segundo Aranha (1989, p. 51) diz:

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

O período imperial por ter sido marcado por mudanças históricas politicamente e no processo educativo, por não haver um processo avaliativo estabelecido, as formas avaliativas não eram realizadas. Nessa época foi iniciada a formação de professores para as escolas primárias.

A avaliação da aprendizagem no período republicano foi de forma mais sistemática, pois os professores passaram a ser avaliados constantemente com a realização de provas (orais escritas e práticas). Assim a avaliação era restrita a aprovação e reprovação do aluno. Porém, a partir de 1904, a avaliação passou a ser sistematizada por notas que iam de 0 a 5.

Na primeira república, que iniciou em 1920, algumas discussões foram feitas sobre o formato de ensino pautado na aprendizagem mecânica e limitado à elite. Só a partir do Manifesto dos Pioneiros, que teve entre seus idealizadores Anísio Teixeira, a luta por uma escola democrática que contemplasse toda a população brasileira ganhou força. Este movimento foi denominado Escola Nova.

A Escola Nova tinha como proposta que os professores tivessem como parâmetro os interesses dos alunos, tornando-se assim facilitadores e não meros transmissores de conteúdos. Desse modo o sistema avaliativo era feito de forma subjetiva, fazendo com que o aluno tivesse autonomia sobre sua formação.

Durante o Estado Novo foram promulgadas as leis de ensino, dividindo o curso secundário em ginásial e colegial, criando o ensino profissional ministrado através das empresas e indústrias tais como o Serviço Nacional da Indústria (SENAI) e o Serviço Nacional do Comércio (SENAC).

Em 1960 surgiram as primeiras iniciativas de educação popular, voltada para o atendimento da população adulta com o Movimento de Educação Popular liderada por Paulo Freire, cuja proposta foi adotada por vários países da América Latina e da África e o Movimento da Educação de Base, iniciativa da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1961), foi garantido o direito à educação em todos os níveis e foi criado o Conselho Federal de Educação (1962) que fixou os currículos mínimos e garantiu autonomia às universidades.

No período entre 1970 e 1985, durante os governos militares, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), cuja proposta era o atendimento em âmbito nacional da população analfabeta, através de programas de educação continuada para adultos e adolescentes.

Em 1996 foi aprovada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que contempla no seu artigo 24, inciso V, o processo avaliativo que diz a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) Possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) Possibilidade de avanços nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

- d) Aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) Obrigatoriedade de estudo de recuperação, paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seu rendimento. (LDBEN, 1996).

Portanto, de acordo com a lei, cabe à escola comprovar a eficiência dos alunos nas atividades, avaliando o êxito por eles alcançado no processo de ensino aprendido. Contudo quando se trata de avaliar esse êxito, avaliar se torna complexo. Pois avaliar não é o mesmo que medir, podendo qualquer medida dispor de instrumentos precisos tais como: régua, balança etc. E quanto mais precisos os instrumentos, mais exatas as medidas. Na avaliação escolar não se avalia um objeto concreto observável e sim um processo humano contínuo. Por outro lado, deve-se contornar esse problema utilizando-se a avaliação contínua que capte o desenvolvimento do educando em todos os seus aspectos.

3.2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E AS DIFERENTES ABORDAGENS DO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

Segundo Luckesi (2002a, p. 170) a denominação avaliação da aprendizagem era recente. Ela foi atribuída a Ralph Tyler, que a cunhou em 1930. Sua influência se fez presente no Brasil nos anos 60, propondo uma “avaliação por objetivos”, que pudesse diagnosticar o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, tendo como meta torná-la mais eficaz.

O termo avaliação surgiu, mas a prática de provas e exames não se alterou. Nesta mesma época, Bloom (1983, p.67), de pensamento positivista, manifestou e propôs uma concepção de avaliação que permitisse aos docentes realizar progressos na aprendizagem de seus alunos. Orientava para a definição de objetivos educacionais que pudessem contribuir para que a avaliação fosse utilizada nas decisões instrucionais e sugeria técnicas de avaliação de objetivos cognitivos e afetivos.

A ideia de avaliação formativa em relação aos currículos foi proposta, em 1967, por Scriven. Em 1971, ampliada ao âmbito estudantil por Bloom (Hadji, 2001a, p. 9). “A ideia de avaliação formativa desenvolveu-se no quadro da pedagogia de domínio ou de outras formas de pedagogia diferenciada...” (PERRENOUD, 1999, p. 150).

Nos anos setenta, os conceitos pretendiam ser a expressão representativa do desenvolvimento global do aluno e passaram a fazer parte dos regimentos escolares. A

intenção era a de valorizar o processo da aprendizagem, em contraponto aos escores episódicos, e possibilitar a análise não dos aspectos cognitivos, mas também dos afetivos e psicomotores. Porém,

As práticas rotineiras da avaliação, a superficialidade no tratamento dessas questões e as críticas de subjetividade possível inerente ao próprio processo provocaram, na maioria das escolas, o retorno ao uso das notas nos sistemas de classificação do estudante. (HOFFMAN, 2001, p. 49).

Em muitas escolas em que os conceitos foram mantidos, eles não passaram de decodificações de escalas numéricas.

As pedagogias tradicional e escolanovista representaram um modelo liberal e conservador, na medida em que “ renovam o sistema internamente, mas não permitem propostas para a sua superação” (LUCKESI, 2002a, p. 30), considerando a sociedade em sua configuração. Ainda na busca de transformações no campo da educação, não se pode deixar de citar Paulo Freire nas décadas de setenta e oitenta trouxe várias reflexões a respeito da prática pedagógica. Pois pregava uma pedagogia libertadora e a educação deveria caracterizar-se por uma prática libertária, onde os oprimidos pudessem descobrir-se como sujeitos de sua própria história. (FREIRE, 1987, p. 25).

MIZUKAMI (1986) apresentou abordagens diferentes do processo ensino aprendizagem que compuseram e, ainda compõem a ação docente em sala de aula. Ela analisou cada uma delas em torno de concepções básicas que as caracterizam: homem, mundo, sociedade – cultura, conhecimento, educação, escola, ensino-aprendizagem, relação professor-aluno, metodologia e avaliação. Além da abordagem tradicional, algumas outras abordagens delinearam os caminhos da avaliação nos últimos anos. (MIZUKAMI, 1986, p. 67).

Na abordagem comportamentalista, a avaliação consiste em verificar se o aluno aprendeu e atingiu os objetivos propostos, possibilitando a reorganização de contingências de reforços para que novos comportamentos possam ser modelados. Ela poderá acontecer no início, durante ou no término do processo.

Na humanista, a pessoa podia reorganizar-se a partir de feedback dado pelo educador. “A avaliação de cada um de sua própria aprendizagem é um dos melhores meios pelo qual a aprendizagem auto iniciada se torna aprendizagem responsável” (ROGERS, citado por MIZUKAMI, 1986, p.56). Assim, acreditava-se no processo de auto avaliação.

A abordagem cognitivista, a qual Piaget é o maior representante, foi fundamentada a partir das investigações de processos cognitivos. No que diz respeito à avaliação, a intenção era a de acompanhar e controlar o aproveitamento do aluno, tendo como referência uma norma qualitativa. Neste contexto, os erros eram considerados como fonte de informação sobre as etapas de desenvolvimento do sujeito.

Na abordagem sociocultural, cujo maior representante foi Paulo Freire, “a verdadeira avaliação do processo consiste na auto avaliação e/ou avaliação mútua e permanente da prática avaliativa por professor e aluno” (MIZUKAMI, 1986, p. 102).

Muitos foram os autores que trouxeram e trazem reflexões altamente significativas para a educação e, mais especificamente, a respeito do processo ensino-aprendizagem-avaliação. No entanto, no cotidiano das salas de aula poucas são as transformações que acompanharam as reflexões e os aportes teórico científicos.

Em alguns casos, provas, notas, conceitos e boletins passaram a ser nomeados de avaliação por professores e alunos, mas efetivamente continuamos a praticá-los do mesmo modo, ou seja, como julgamento de valor de resultados alcançados. Assim, a avaliação ficou reduzida “a uma prática de registros de resultados acerca do desempenho do aluno em um determinado período do ano letivo” (HOFFMANN, 2001, p. 27).

O modelo burguês permanecia em nossa sociedade direcionando modos de agir em cada contexto social, inclusive na escola. Deste modo, constatou-se a repetição das mesmas práticas, sem que se questionasse o significado delas. “Ainda vivemos no seio da sociedade burguesa, porém vivemos num momento da história bastante diverso dos séculos XVI e XVII. Vivemos um período que vislumbra a busca da aliança, da integração, da inclusão, da dinâmica da vida” (LUCKESI, 2003, p. 24).

Para que se pudesse implementar uma nova cultura da avaliação da aprendizagem na escola, era importante assimilar o que o passado tem de pertinente para o presente e superá-lo, alcançando uma nova forma de ser e atuar, refletida.

3.2.1 A Prevalência das Provas e dos Exames

Desde o século XVI as provas e os exames fizeram parte do cotidiano das instituições escolares. Se perguntássemos a pessoas das mais variadas idades sobre suas experiências de vida, certamente observaríamos relatos diversos e interessantes, mas se as questionarmos a respeito de vivência escolar e, mais especificamente, a

maneira como essas pessoas foram avaliadas, os relatos seriam bastante semelhantes.

Quando resgatam suas lembranças de escola, certos adultos associam a avaliação a uma experiência gratificante, construtiva; para outros, ela evoca, ao contrário, uma sequência de humilhações. (PERRENOUD, 1999, p. 9).

Testes e provas concluíam um determinado período de ensino, de forma a verificar se os conteúdos foram devidamente aprendidos pelos alunos. Foram instrumentos de constatação e mensuração, e não de investigação. O professor detinha o saber e devia repassá-lo ao aluno. Segundo Freire(1987, p. 58):

O educador fazia depósitos que os educandos, meras incidências, recebiam pacientemente, memorizavam e repetem. Eis aí a concepção 'bancária' da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a da receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los".

Assim, o professor era o agente formador, e o aluno era simples objeto por ele formado.

A pretensa objetividade garantida pela avaliação quantitativa não passava de um mito. HADJI (2001, p. 27-34) reflete que a ação de dar notas, por ser uma operação de descrição quantitativa do real, oferece clareza e objetividade na sua utilização. Esta ação de dar notas é fortemente relacionada à mensuração, o que é um equívoco. A medição precisa era do âmbito da física e não do âmbito do ensino e da aprendizagem. Assim, avaliar não era medir, até porque o instrumento de medida, ou seja, a pessoa que corrigia, não corresponderia aos requisitos de confiabilidade necessários a instrumentos desta natureza. MACHADO (1999, p.271-272) reflete que:

[...] Avaliar é, até etimologicamente, estimar valor. Ainda que no processo de avaliação sejam utilizados números, tais utilizações situam-se bem distantes de precisos processos de medição (...) não existe nada de incorreto ou inadequado na utilização de números nos processos de avaliação; é necessário, no entanto, a consciência de que eles resultam de um processo de interpretação [...] no processo de interpretação/valoração, é importante assimilar o caráter subjetivo dos mecanismos envolvidos, em vez de elidi-los ou mascará-los com pretensões de absoluta objetividade.

Educadores, alunos e famílias apoiavam-se numa segurança ilusória de que os números afastavam a dimensão subjetiva do ato de avaliar; no entanto,

As variações de notas, para um mesmo produto, de um examinador a outro, vão bem além do que seria apenas uma incerteza normal devido às condições 'locais' de tomada de medida. Todas as experiências de multicorreção – e elas foram numerosas – demonstraram isso abundantemente. (Hadjji, 2001a, p. 30).

Isto nos fez constatar que a subjetividade estava presente mesmo na correção de provas ou exames e que, assim a subjetividade era inerente a qualquer ato humano. Pesquisas verificam que:

Os julgamentos dos professores, baseados em impressões cotidianas e que traduzem uma intuição global, preveem melhor o êxito escolar do que os resultados cifrados fornecidos pelas provas aparentemente mais rigorosas e mais objetivas... (Hadjji, 2001a, p. 54).

Assim, para HADJI (2001a, p.41), avaliar era confrontar expectativas e realidade, num processo de negociação.

Para HOFFMANN (2001, p. 58) a avaliação significa uma interação entre pessoas que fazem a leitura do mundo a partir de suas próprias individualidades, portanto, subjetivamente. Ao simplesmente quantificar uma aprendizagem, deixamos de sinalizar onde se encontra a dificuldade, sintetizamos uma caminhada de uma semana, um mês ou até dois meses nos resultados de alguns exames episódicos, dimensionando um fenômeno sem encaminhar decisões.

Desta forma, as notas podiam ocultar ou deturpar o processo de aprendizagem do aluno. Os alunos dedicavam-se ao estudo em função da data marcada da prova e não pelo prazer de aprender ou porque os conteúdos eram significativos. Para LUCKESI (2002a, p.21) “os professores elaboram suas provas para ‘provar’ os alunos e não para auxiliá-los na sua aprendizagem; por vezes, ou até em muitos casos, elaboram provas para ‘reprovar’ seus alunos.”

E o que dizer das médias, que incluíam um nível de desempenho anterior na sua efetivação? Se o aluno conseguiu aprender um conceito que antes não havia assimilado, como retratar seu momento atual de desenvolvimento? A média retomava a nota anterior nesta análise e, assim, certamente não retratava o desempenho real do indivíduo no momento. Existia uma preocupação do educador em reunir dados precisos do aluno para garantir uma avaliação justa e, com isto, ele não se dá “[...] conta que a imprecisão e a injustiça ocorrem justamente devido ao uso equivocado da medida em educação.” (HOFFMANN, 2001, p. 48).

A avaliação vem sendo realizada muitas vezes independentemente do ensino, da aprendizagem e da relação professor-aluno, de acordo com os interesses da

instituição escolar, nem sempre considerando o que foi ensinado. Tem se destinado exclusivamente à determinação de conceitos ou notas aos alunos. Além disso, ela ocupou uma dimensão cada vez maior nos processos de ensino, de maneira que a atuação pedagógica tem sido por ela direcionada.

LUCKESI (2003, p. 150) analisa que a prática dos exames escolares tem por objetivo julgar, aprovar ou reprovar. Pais, educadores e estudantes têm suas atenções voltadas para os resultados das provas e certificações. Assim, o medo, a ansiedade e a tensão, costumam fazer parte do clima da sala de aula. Diante de alunos temerosos da exposição pública do erro, garante-se uma submissão internalizada, útil aos processos de seletividade e, portanto, interessante para a sociedade dominante.

Os exames eram ainda pontuais, classificatórios e estáticos (já que classificavam numa posição definida), seletivos (na medida em que excluía os que não sabiam), e fundamentavam uma prática pedagógica autoritária, onde os exames tornam-se instrumento de poder. Deste modo,

[...] a atual prática da avaliação escolar tem estado contra a democratização do ensino, na medida em que ela não tem colaborado para a permanência do aluno na escola e a sua promoção qualitativa. (LUCKESI, 2002a, p. 66).

3.3 AVALIAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

A avaliação da aprendizagem escolar devia fazer parte da rotina da sala de aula, sendo utilizada periodicamente como um dos aspectos complementares do processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Haydt (1988, p. 13), reforça que “[...] ela não pode ser esporádica nem improvisada, mas, ao contrário, deve ser constante e planejada”.

Sendo a avaliação da aprendizagem um componente indispensável do processo educativo, era fundamental que houvesse um acompanhamento do desenvolvimento do educando no processo de construção do seu conhecimento.

Para isso, o professor precisava caminhar ao lado do educando, durante todo o caminho de sua aprendizagem.

3.4 FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO

De acordo com os estudos de BLOOM (1993, p. 98) a avaliação do processo ensino-aprendizagem, apresenta três tipos de funções: diagnóstica (analítica), formativa (controladora) e somativa (classificatória).

a) A avaliação diagnóstica (analítica) era adequada para o início do período letivo, pois permitia conhecer a realidade na qual o processo de ensino-aprendizagem ia acontecer. O professor tinha como principal objetivo verificar o conhecimento prévio de cada aluno, tendo como finalidade constatar os pré-requisitos necessários de conhecimento ou habilidades imprescindíveis de que os estudantes possuíam para o preparo de uma nova etapa de aprendizagem.

Para que a avaliação diagnóstica seja possível, é preciso compreendê-la e realizá-la comprometida com uma concepção pedagógica. No caso, considerarmos que ela deva estar comprometida com uma proposta pedagógica histórico-crítica, uma vez que esta concepção está preocupada com a perspectiva de que o educando deverá apropriar-se criticamente de conhecimentos e habilidades necessárias à sua realização como sujeito crítico dentro desta sociedade que se caracteriza pelo modo capitalista de produção. A avaliação diagnóstica não se propõe e nem existe uma forma solta isolada. É condição de sua existência e articulação com uma concepção pedagógica progressista. (LUCKESI, 2003, p.82).

Esta forma de avaliação é utilizada objetivando pré-determinar a maneira pela qual o educador deve encaminhar, através do planejamento, a sua ação educativa. Tem como função estabelecer os limites para tornar o processo de aprendizagem mais eficiente e eficaz. Esta didática pode ser considerada como o ponto de partida para todo trabalho a ser desenvolvido durante o ano pelo educador.

Esta forma de avaliação pode ser utilizada antes e durante o processo ensino-aprendizagem, tendo diferentes finalidades. Sendo realizada antes do processo, tem como foco sondar se o aluno apresenta os conhecimentos necessários para que a aprendizagem possa ser iniciada. Se ocorre durante o processo, é utilizada para identificar as causas das falhas de aprendizagem e possibilitar a implementação de recursos para corrigi-las.

A avaliação diagnóstica possui três objetivos: o primeiro é identificar a realidade de cada aluno que irá participar do processo; o segundo é verificar se o aluno apresenta ou não habilidades e pré-requisitos para o processo e o terceiro objetivo estava relacionado com a identificação das causas, de dificuldades recorrentes na aprendizagem. Assim é possível rever a ação educativa para sanar os problemas.

b) A avaliação formativa (controladora) era aquela que tem como função controlar, devendo ser realizada durante todo o período letivo, com o intuito de verificar se os estudantes estavam alcançando os objetivos propostos anteriormente. Esta função da avaliação visava, basicamente, avaliar se o aluno dominava gradativamente e hierarquicamente cada etapa da aprendizagem, antes de avançar para outra etapa subsequente de ensino-aprendizagem.

É com a avaliação formativa que o aluno toma conhecimento dos seus erros e acertos e encontra estímulo para continuar os estudos de forma sistemática. Para que esta forma de avaliação ocorra é necessário que seja controlada, porque orienta o estudo do aluno ao trabalho do professor, também podemos dizer que ela é motivadora porque evita as tensões causadas pelas avaliações tradicionais.

A avaliação formativa permitia ao professor detectar e identificar deficiências na forma de ensinar, auxiliando na reformulação do seu trabalho didático, visando aperfeiçoá-lo. Para que seja realizada com eficiência, ela deve ser planejada em função de todos os objetivos, deste modo o instrutor continuará seu trabalho ou irá direcionar de modo que a maioria dos alunos alcance plenamente todos os objetivos propostos.

Por depender mais da sensibilidade e do olhar técnico do educador, esse formato de avaliação fornece mais informações que permitam a customização do trabalho do professor com base nas necessidades de cada aluno. Nesse sentido a avaliação é um instrumento de controle da qualidade, tendo como maior objetivo um ensino de excelência em todos os níveis.

c) A avaliação somativa (classificatória), em como função básica a classificação dos alunos, sendo realizada ao final de um curso ou unidade de ensino. Classificando os estudantes de acordo com os níveis de aproveitamento previamente estabelecidos.

Atualmente a classificação dos estudantes se processa segundo o rendimento alcançado, tendo por base os objetivos previstos. Para BLOOM (1983, p.98), a avaliação somativa "objetiva avaliar de maneira geral o grau em que os resultados mais amplos têm sido alcançados ao longo e final de um curso".

É através deste tipo de avaliação que são fornecidos aos estudantes os chamados feedback que informa o nível de aprendizagem alcançado, se este for o objetivo central da avaliação formativa; e prestava-se à comparação de resultados obtidos, visando também a atribuição de notas.

Essas três funções da avaliação são vinculadas ou conjugadas para se garantir a eficiência e eficácia do sistema de avaliação e assim tendo como resultado final a

excelência do processo ensino-aprendizagem. Por outro lado, é importante lembrar, que é necessário em todos os casos levar em conta a realidade administrativa da instituição como, por exemplo, o número de alunos, objetivos, conhecimento técnico do professor, materiais, etc.

Com base nos três tipos de avaliação aqui abordados, notou-se que esses três tipos de avaliação deviam estar articulados para se buscar uma melhor eficácia no processo de ensino-aprendizagem e assim eliminar o histórico de protagonismo da avaliação somativa nas práticas escolares.

4. PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO

A educação numa sociedade globalizada e numa economia centrada no conhecimento constitui-se valor estratégico para o desenvolvimento de qualquer sociedade. Desta maneira, assiste-se ao esforço coletivo de se compreender a relação escola- sociedade e entender como decisões internas à instituição escolar podem dar melhor formação aos que atuam na realidade social.

A qualidade de ensino é de fundamental importância para a democratização das oportunidades de ensino à escola. A gestão das escolas e dos sistemas de ensino é essencial para superar os obstáculos políticos e técnicos com o intuito de melhorar a qualidade do ensino.

A gestão escolar é uma dimensão muito importante da educação, uma vez que, através dela, observa-se a escola e os problemas educacionais de forma global, e se busca atingir, pela visão estratégica, bem como pelas ações interligadas, assim como uma rede, os problemas que, de fato, funcionam de modo interdependente. Este é apenas um meio, não um fim. A finalidade seria a aprendizagem efetiva dos alunos, no sentido de que pela experiência no dia a dia podem ser desenvolvidas as competências exigidas pela sociedade atual e política educacional. Competências essas que garantam a construção de:

Conhecimentos úteis e aprendam a trabalhar com informações de complexidades gradativas e contraditórias da realidade social, econômica, política e científica, como condição para o exercício da cidadania responsável. (Luck, 2000, p.08).

O responsável em conduzir os processos administrativos e pedagógicos de uma instituição de ensino é o gestor escolar. Pois a ele cabe a tarefa de saber articular a

diversidade para dar-lhe unidade e consistência na construção do ambiente educacional e promover a formação dos alunos.

A qualificação do gestor escolar constitui-se no maior desafio de acordo com Pazeto (2000, p. 163).

Os gestores educacionais devem tratar o planejamento estratégico, como uma ferramenta determinante para os resultados positivos da instituição de ensino, no qual, pensando e agindo estrategicamente, poderia tomar decisões cada vez mais eficientes e eficazes, obtendo assim, melhores opções para conduzir os interesses da instituição.

Chiavenato e Sapiro (2003, p. 41) conceituam o termo estratégia como “um padrão ou plano que integra as principais políticas, objetivos, metas e ações da organização”. Segundo esses autores “uma boa estratégia pode assegurar a melhor alocação dos recursos em antecipação aos movimentos, planejados ou não, dos oponentes ou às circunstâncias do ambiente”.

Vale ressaltar que a grande dificuldade dos gestores está no entendimento como um todo do termo estratégia, ou seja, seus conceitos e aplicabilidade nas organizações, como forma de antecipar determinadas ações frente à globalização, tecnologia, concorrência e mudanças do mercado.

4. 1 A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO NO AMBIENTE ESCOLAR

Ter alunos com bom rendimento escolar e com o conteúdo assimilado, professores e pais satisfeitos com os métodos de ensino e resultados alcançados é esse o desejo de todo gestor de uma escola e de toda a comunidade escolar. E satisfação e bons resultados só eram conquistados com serviços de qualidade. Como alcançar a excelência no contexto educacional e escolar?

O planejamento estratégico é um dos caminhos mais frequentes nos debates recentes sobre educação. Mas qual a diferença entre um plano e um planejamento? Um plano é uma sequência ordenada de operações previstas para alcançar um objetivo. Já um planejamento é a descrição detalhada de um plano de ação. Dessa forma, um planejamento estratégico é um instrumento gerencial para o planejamento e execução pormenorizados de uma série de ações para o alcance de objetivos e metas traçadas.

No cenário escolar, o planejamento estratégico é uma ferramenta que permite perceber a realidade da escola, por meio de um bem executado processo de avaliação e, a partir daí, se criar um referencial futuro, com base nas mudanças que precisem ser feitas. Para construir o planejamento estratégico, o gestor da escola deve realizar um diagnóstico concreto da instituição, levando em consideração todas as atividades realizadas por todos os envolvidos com a escola.

O objetivo é reunir as informações coletadas pelo diagnóstico e identificar tanto os problemas quanto as soluções. É importante frisar que o planejamento estratégico deve considerar sempre a realidade dos contextos, das condições e dos conteúdos da escola, para que se tornasse algo possível de ser realizado e de solucionar cada situação problemática identificada pelo diagnóstico.

Na filosofia gerencial do planejamento estratégico, a iniciativa do planejamento e a coordenação das estratégias por ele traçadas ficavam sob responsabilidade do gestor da instituição escolar, que deve orientar toda a equipe para adotar as ações corretas, bem como obter o retorno de como tem sido a experiência de lidar com o planejamento.

Como a cultura organizacional não pode ser (e não é) algo estagnado, o planejamento não deve ser algo idealizado e efetivado apenas uma vez. É preciso que a escola consiga adotar técnicas para o constante acompanhamento dos problemas, seguidos do pensamento de soluções e da execução de ações para solucioná-los.

Nessa perspectiva, uma iniciativa interessante é acompanhar o desempenho dos alunos nas diversas disciplinas e, ao perceber uma queda nas médias de algum estudante, identificar as causas e ajudar a impedir que a média das notas do aluno continue caindo, evitando, assim, um resultado ruim ao fim do bimestre ou do ano.

Com isso, o objetivo principal para a utilização do planejamento estratégico é identificar os problemas no início, evitando que eles fujam do controle, o que exige a participação efetiva de todos os professores, principalmente na suspeita e percepção de qualquer novo problema.

Uma das grandes dificuldades dos gestores é a conceituação da função do planejamento estratégico, em especial, sua real amplitude e abrangência e são muitas as conceituações para planejamento estratégico.

Segundo Colombo (2004, p.198).

O planejamento estratégico é um importante instrumento de gestão que auxilia, consideravelmente, o administrador educacional em seus

processos decisórios na busca de resultados mais efetivos e competitivos para a instituição de ensino.

O planejamento estratégico é um processo gerencial que visa à formulação de objetivos organizacionais, de modo que, necessita levar em consideração as relações entre o ambiente interno e externo à organização e sua evolução esperada, ou seja, nada mais era do que consolidar as ideias que por si só não produzam resultados positivos, pois é na implementação dessas ideias que a organização passa a obter o melhor da estratégia. Vale destacar que a estratégia precisa ser constantemente avaliada e reformulada, pois o processo todo – formulação e implementação – não é construído apenas apoiado em questões concretas, mas sim, produto de mecanismos altamente complexos. Em outro entendimento, Bateman (2006, p. 121) afirma que “o planejamento estratégico é um conjunto de procedimentos para tomada de decisões sobre os objetivos e estratégias de longo prazo” e sob essa mesma ótica, Chiavenato e Sapiro (2003, p. 39) consideram que “o planejamento estratégico está relacionado com os objetivos estratégicos de médio e longo prazo que afetam a direção ou viabilidade da empresa”.

Nessa perspectiva, percebemos que o planejamento estratégico visa antecipar o futuro da organização, a médio e longo prazo, ou seja, consiste em saber o que está sendo executado e de que maneira está sendo executado. Este planejamento é fundamental para o sucesso da organização, e a responsabilidade deste planejamento baseia-se, sobretudo, nos gestores de topo, dado o nível de decisões que é necessário tomar. Nesse sentido é possível afirmar que “as instituições educacionais cada vez mais percebem a necessidade e as vantagens de se planejar e administrar estrategicamente, no qual muitas vezes, reflete na sobrevivência da própria instituição” (MEYER, 1991, p. 30).

Kaufman (1991, p. 56) por sua vez, afirma que,

Mesmo com as diferenças gerenciais nas instituições públicas com as instituições privadas, é de fundamental importância a aplicabilidade dos conceitos de planejamento estratégico, pois são ferramentas norteadoras para a eficiência e eficácia da gestão.

Bryson (1995, p. 10) propõe um modelo de planejamento estratégico, no qual considera fundamental em sua análise identificarmos conceitos determinantes ao planejamento como: a filosofia institucional; as atribuições institucionais; a missão e valores institucionais; análise dos ambientes; o pensar estrategicamente; a implantação do planejamento e sua retroalimentação.

Já Arguin (1988, p 85) acredita que:

O modelo de planejamento estratégico ideal é aquele que através de determinadas compreensões da instituição, seja possível identificar os ambientes institucionais de relacionamentos e principalmente a integração entre eles.

Fazendo uma comparação nos dias atuais, podemos identificar instituições engessadas nos conceitos tradicionais e ultrapassadas, encontrando enormes dificuldades de gestão, sendo absorvidas/tragadas pelos concorrentes, no qual os gestores educacionais com esse perfil desconhecem ou desconsideram conceitos fundamentais para o exercício da gestão, como por exemplo: planejamento, estratégia, competitividade e diagnóstico. Esses conceitos muito utilizados nos princípios administrativos, quando bem utilizados, são de fundamental importância para o exercício da gestão institucional e podem servir de norteadores para a tomada de decisão dentro da escola.

Nessa perspectiva o planejamento pode ser compreendido como o processo consciente, sistemático de tomar decisões sobre metas e atividades que um indivíduo ou um grupo e, mesmo uma unidade de trabalho ou uma organização, buscarão no futuro (BATEMAN, 2006, p. 117).

Esta definição é bem clara quando consiste na identificação de propósitos, onde faz com que os gestores educacionais reflitam sobre os objetivos da Instituição, bem como oferece a oportunidade de realizar uma análise na estruturação desse propósito, levando em conta suas condições políticas e financeiras, que definam o futuro da escola.

Para ser competitivo é necessário ser diferenciado, quebrar paradigmas, trazer inovações e qualidade. É pensar antecipadamente é uma grande falha do gestor. Isso ocorre quando ele espera que as mudanças aconteçam para depois se posicionar e propor soluções como mero expectador. Tais instituições estariam fadadas ao fracasso se adotassem essa postura frente ao mercado.

4.2 ESTRATÉGIA

Por definição, a estratégia abrange um conjunto de definições e decisões que orientam as ações organizacionais, mobilizando as instituições para construir o seu futuro perante o cenário que está inserido, ou seja, é o caminho escolhido ou a maneira considerada adequada para alcançar, de forma diferenciada e competitiva, os desafios estabelecidos.

Para Chiavenato e Sapiro (2003, p. 39), estratégia empresarial é um plano mestre abrangente que estabelece como a organização alcançará sua missão e seus objetivos. Para atingirmos os resultados desejáveis do ponto de vista da sustentabilidade, era necessário, continuamente, planejar e agir rumo a alcançar os objetivos inovados relevantes para o mercado o qual estava inserido, o qual fará à diferença competitiva no tocante a sobrevivência da escola.

Diante do exposto, o gestor pode utilizar o planejamento estratégico como critério de qualidade de maior necessidade de intervenção, bem como ações que envolvem melhor desempenho da atuação do professor em sala de aula, através de metodologias diferenciadas, gerenciamento de conflitos e da aprendizagem do aluno. Pois o gestor, posicionado como integrador, democrático, participativo, que trabalha em equipe, que lidera ações no interior da escola e que elabora e implementa um Planejamento Estratégico pode atingir índices melhores de aprendizagens de seus alunos a longo prazo. Nas escolas públicas estaduais de Pernambuco o Planejamento Estratégico é uma ferramenta de gestão que foi implantado desde 2008 com a criação do Programa Todos por Pernambuco, constituindo-se como prática de todos os gestores da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco utilizá-lo anualmente.

4.3 COMPETITIVIDADE

A competitividade está ligada diretamente com o processo de competir, porém as escolas não podem descartar fatores que serão de suma relevância no mercado competitivo como: alto desempenho da organização; a liderança da excelência e do saber fazer, principalmente, o comprometimento dos envolvidos, objetivando sempre em consideração às necessidades e expectativas dos clientes e do mercado que, no nosso caso, seriam os alunos. Quando se pensa em estratégia e em competitividade, é necessário para os gestores educacionais romper barreiras e vícios empresariais de gestores desatualizados/desarticulados que se utilizam de técnicas tradicionais com

resultados esperados em curto prazo, de modo a romper com esse paradigma de conceitos isolados projetados nas gestões atuais.

4.4 DIAGNÓSTICO ESTRATÉGICO

Essa é uma das fases mais importantes do planejamento estratégico, tendo em vista que a análise feita apontará e diagnosticará (e esse diagnóstico deverá ser bem rico em detalhes) a situação atual que se encontra a escola. Por definição, podemos concluir que o diagnóstico estratégico é a determinação da situação atual, ou seja, de como se encontra a instituição de ensino, levando em consideração o seu negócio, a sua missão, seus princípios, a análise do ambiente em que estão inseridas suas competências competitivas. Para podermos analisar e compreender melhor a situação atual de uma escola devemos abordar e levar em conta alguns itens que são extremamente importantes para a análise do diagnóstico estratégico, tais como:

- a) Negócio;
- b) Missão;
- c) Princípios;
- d) Análise do Ambiente;
- e) Ambiente Interno – Pontos Fortes e Pontos Fracos;
- f) Competências Competitivas:
- g) Visão;
- h) Finanças;
- i) Cliente e Mercado;
- j) Processos Internos;
- k) Tecnologia;
- l) Objetivos Estratégicos;
- m) Indicadores de Meta;
- n) Estratégias Competitivas;
- o) Consistência e Aprovação.

Passamos agora a comentar sobre os itens apontados na definição do diagnóstico estratégico:

a) **Negócio:** Em se tratando de negócio é de fundamental importância o conhecimento dos pontos fortes da escola e, no atendimento do principal benefício esperado pelo aluno (cliente) no dia-a-dia. Chiavenato e Sapiro (2003, p. 42) expõem que a “visão do negócio mostra a imagem da organização no momento da realização de seus propósitos futuros”. Nessa fase de definição, além de identificar os pontos fortes das escolas, faz-se necessário a identificação das fragilidades da organização, através dos pontos fracos e, traçarmos medidas de atuação nessas fragilidades, para que os mesmos sirvam de base na elaboração dos planos de ação.

b) **Missão:** Segundo o conceito de Chiavenato e Sapiro (2003, p. 56) sobre missão é que a declaração da “missão - mission statement - de uma organização incorpora o mercado nas considerações sobre a concretização da visão de negócios”.

Missão é o horizonte ao qual a instituição prevê seu futuro, sendo a razão do existir no qual o gestor educacional, no processo de elaboração da missão deverá responder as seguintes perguntas: Quem somos como instituição de ensino? Por que existimos? Quais são as necessidades que satisfazem a demanda

Diante desse questionamento, Bateman (2006, p. 125), afirma que missão tem como “propósito básico o escopo das operações de uma organização”. Todo gestor educacional, na elaboração da missão institucional deve levar em conta que a missão não deve ser genérica, mas sim, objetiva e específica focada exclusivamente no negócio da instituição, que neste caso, em especial é “a educação”. Essa missão deve ser muito discutida entre os gestores e, após a sua definição, ser levada ao conhecimento de todos os demais educadores.

c) **Princípios:** Os princípios são compromissos assumidos pela instituição de ensino que nortearão as estratégias, decisões e ações da instituição educacional, ou seja, podemos dizer que seria a cartilha de ações e execuções da escola, apresentadas, por exemplo, no projeto pedagógico da própria instituição.

d) **Análise do Ambiente:** A análise do ambiente considera dentro de seus limites, as variáveis competitivas e as tendências relevantes que afetam o desempenho institucional, sendo possível fazer previsões sobre os riscos e as oportunidades. Nessa fase, o gestor educacional deve levar em conta na sua análise os dois ambientes: externo e interno; com suas especificidades de reflexão da seguinte forma: Ambiente Externo – Ameaças e Oportunidades: Nessa análise o gestor deve ponderar o cenário externo identificando tudo aquilo que está ao redor e que afeta diretamente a escola.

Diante disso, Chiavenato e Sapiro (2003, p. 80) afirmam que a finalidade do diagnóstico estratégico é “identificar os indicadores de tendências, avaliar o ambiente

de negócios, a evolução setorial, analisar a concorrência e entender os grupos estratégicos”. Devemos fazer uma análise criteriosa sobre as possíveis ameaças, principalmente em relação aos nossos concorrentes e ao mercado. Já para as oportunidades, nessa mesma reflexão, poderemos identificar novas oportunidades de negócios ou melhoria da nossa oferta, principalmente na questão qualitativa e expectativa de mercado.

e) Ambiente Interno – Pontos Fortes e Pontos Fracos:

Depois de fazer uma reflexão sobre o ambiente externo, o próximo passo é fazer uma reflexão interna sobre nós mesmos (nossa escola) identificando nossas fragilidades e nossas potencialidades. Essa é uma grande oportunidade que o gestor educacional tem para fazer uma análise de desempenho e reflexão sobre a oferta do negócio, principalmente, descobrir se aquilo que a instituição educacional está fazendo (realizando) está em consonância com a missão e a visão da própria escola.

f) Competências Competitivas:

Segundo Colombo (2004, p. 92):

A competência não é um estado, e sim, um processo de transformação e de refinamento contínuo, consistindo na mobilização de conhecimentos, das habilidades e atitudes com suas devidas motivações.

Nessa reflexão interessante, podemos concluir que a competência é uma das maneiras marcantes de efetivamente criar condições atrativas para a conquista de novos alunos (clientes) e obter sua lealdade pela satisfação de atendimento às expectativas criadas. A competência leva a desempenhos excepcionais, que conseqüentemente, levarão ao sucesso e, é nesse sentido que poderemos desenvolver os diferenciais, obtendo assim a vantagem competitiva.

g) Visão: É a explicitação do que se realiza para a escola em seu futuro, sendo o desejo e a intenção do direcionamento da instituição.

Bateman (2006, p. 125) relata que “a visão estratégica vai além da declaração da missão para promover uma perspectiva em relação ao direcionamento da empresa” e no que a organização pode se transformar. Essa visão precisa ser respiradora para todos os educadores, ou seja, uma ponte norteadora do compromisso educacional em prol do futuro a ser alcançado - a formação discente.

Kaplan (2004, p. 95) referencia que na perspectiva equilibrada, alguns pontos devem ser levados em conta, tais como:

h) **Finanças:** Cada instituição de ensino tem uma situação financeira específica, podendo ou não, direcionar esforços para a diminuição dos custos, manutenção, crescimento rentável e contínuo e a alta lucratividade. A maioria dos gestores educacionais, despreparados, comete um grave erro, quando entendem que o processo de planejamento estratégico de longo prazo deve ser desenvolvido apenas para alimentar o plano orçamentário da instituição de ensino.

i) **Cliente e Mercado:** O gestor educacional só terá compreensão sobre a valorização do segmento de educação, se ele vivenciar (na condição de aluno/cliente) o dia-a-dia dos mesmos, abordando e identificando suas angústias e necessidades. Sabendo disso, é que esse gestor poderá compreender o que exatamente os alunos e o mercado esperam da escola.

j) **Processos Internos:** Esse é um dos grandes problemas das escolas, pois abordar os processos (tanto pedagógico quanto administrativo) é identificar suas funcionalidades, identificando suas deficiências e buscando alcançar sempre a excelência de qualidade para se sobressair no mercado competitivo.

k) **Tecnologia:** Esse é um dos grandes aliados das escolas, desde que, sejam utilizados da forma correta, sendo esse um dos aspectos que mais influenciam a gestão educacional, seja no pedagógico ou administrativo, pois, não é somente a tecnologia que deve ser trazida para a escola, é a educação que deve ser levada a sociedade através da tecnologia.

Contudo faz-se necessário uma equipe alinhada a esses propósitos tecnológicos, uma vez que, de nada adianta a escola ter as melhores e mais inovadoras tecnologias, sem pessoal capacitado para operá-las. A preparação da equipe que irá trabalhar com essas novas tecnologias pode encontrar algumas resistências, pelo fato das mesmas requerer uma mudança organizacional.

l) **Objetivos Estratégicos:** São os resultados que se deve alcançar ao qual estão ligados diretamente com a visão da instituição e das suas perspectivas, que servirão de referência para a execução de todos os processos. Uma vez traçados os objetivos estratégicos, o próximo passo será traçar as medidas estratégicas que antecedem os planos de ação, pois, estes, diferenciam os pontos que se pretendem chegar ao planejamento estratégico.

m) **Indicadores de Metas:** Não basta somente trabalhar o planejamento estratégico, temos que criar indicadores de desempenho que alimentarão a nossa análise da execução, ou seja, é o retorno (feedback) apontando os resultados atingidos e comparando com os resultados esperados na nossa análise. Esses indicadores são

dados numéricos que quantificam o desempenho dos processos nos serviços oferecidos da própria escola como um todo. Se um gestor educacional não medir os resultados, nunca saberá, com precisão, se atingiu os resultados esperados e as metas atingidas, principalmente na qualidade da formação discente, o qual poderá ser fator primordial no tocante a competitividade. Cada gestor educacional deve ter a clareza e maturidade de lidar com os indicadores operacionais e os indicadores de resultados.

n) Estratégias Competitivas: Abrangem uma análise do que fazer e também do que não fazer para alcançar os objetivos. Nessa fase, o gestor educacional deve estar munido de todas as informações possíveis, bem como refletir e analisar a fundo sobre suas decisões.

o) Consistência e Aprovação: Depois de todo este trabalho de planejamento estratégico era de fundamental importância para o gestor educacional ter a aprovação, formalmente da comunidade escolar, através da formalização e apresentação de toda documentação para homologação na Gerencia Regional de Educação do Estado. Desta forma, concretiza-se o envolvimento e o comprometimento de toda instituição com o planejamento estratégico.

5. PARÂMETROS CURRICULARES

5.1 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) foram elaborados para difundir os princípios da reforma curricular e orientar os professores na busca de novas abordagens e metodologias. Eles traçam um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção dos jovens na vida adulta; orientam os professores quanto ao significado do conhecimento escolar quando contextualizado e quanto à interdisciplinaridade, incentivando o raciocínio e a capacidade de aprender. (BRASIL, 1997, p. 17).

Segundo as orientações dos PCN, o currículo está sempre em construção e deve ser compreendido como um processo contínuo que influencia positivamente a prática do professor. Com base nessa prática e no processo de aprendizagem dos alunos, os currículos devem ser revistos e sempre aperfeiçoados. (BRASIL, 1997, p. 19).

Os PCN são apresentados não como um currículo, e sim como subsídio para apoiar o projeto da escola na elaboração do seu programa curricular. Sua grande novidade está nos Temas Transversais, que incluem o Meio Ambiente. Ou seja, os

PCN trazem orientações para o ensino das disciplinas que formam a base nacional, e mais cinco temas transversais que permeiam todas as disciplinas, para ajudar a escola a cumprir seu papel constitucional de fortalecimento da cidadania. (Brasil, 1997, p. 33).

Por trás dos PCN, existe a Constituição Federal de 1988, que impõe que a Educação é um direito de todos, visando "o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho." A Constituição também diz que Educação é dever comum da União, Estados e Municípios. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases criou, para o ensino fundamental e médio, um núcleo comum obrigatório no âmbito nacional, que inclui o estudo de língua portuguesa, matemática, do mundo físico, da realidade política e social, da arte e educação física. Dentro desta proposta nacional comum, cada estado, município ou escola pode propor seu próprio currículo, contemplando "as peculiaridades locais e a especificidade dos planos dos estabelecimentos de ensino e as diferenças individuais dos alunos".

Segundo a professora Neide Nogueira, coordenadora geral dos PCN, os parâmetros são um importante material de consulta e de discussão entre professores, que podem participar do desafio de buscar a melhoria do ensino, reformulando a proposta curricular. Os PCN também servem como um material de apoio para a formação continuada dos docentes. Neste sentido, a professora sugere que, nos lugares onde haja professores que possam se reunir, sejam formados grupos para debater as propostas e orientações dos PCN. (BRASIL, 1997, p. 57).

Isto ajudaria, por exemplo, a rever objetivos, conteúdos e formas de encaminhamento de atividades; refletir sobre a prática pedagógica; preparar o planejamento, e as discussões com os pais e responsáveis. Assim, apesar de não serem livros didáticos para uso direto em sala de aula, os PCN ajudariam o/a professor/a a trabalhar com seus alunos.

Os dez volumes dos PCN trazem a seguinte divisão: o primeiro, de Introdução, explica as opções feitas e o porquê dos Temas Transversais. Do segundo ao sétimo, abordam-se as áreas de conhecimento obrigatórias no ensino fundamental: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física. Os três últimos tratam dos cinco Temas Transversais: Meio Ambiente, Saúde, Ética, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Existe a tendência dos PCN estimularem a produção dos livros didáticos, por parte das editoras de todo o país. Um/a professor/a, escola, ou grupo de escolas pode/m, igualmente, utilizar as

sugestões contidas nos PCN para elaborar materiais didáticos para uso em sala de aula. (Brasil, 1997, p.62).

OBJETIVOS GERAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de:

- Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o respeito;
- Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;
- Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- Conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- Utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;

- Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (Brasil, 1997, p.69.).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais sugerem aos professores as seguintes orientações didáticas:

- **Autonomia:** é a capacidade a ser desenvolvida pelos alunos e como princípio didático geral, orientador das práticas pedagógicas.
- **Diversidade:** Para corresponder aos propósitos explicitados nestes parâmetros, a educação escolar deve considerar a diversidade dos alunos como elemento essencial a ser tratado para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem. Atender necessidades singulares de determinados alunos é estar atento à diversidade: é atribuição do professor considerar a especificidade do indivíduo, analisar suas possibilidades de aprendizagem e avaliar a eficácia das medidas adotadas.
- **Interação e cooperação:** Um dos objetivos da educação escolar é que os alunos aprendam a assumir a palavra enunciada e a conviver em grupo de maneira produtiva e cooperativa. Dessa forma, são fundamentais as situações em que possam aprender a dialogar, a ouvir o outro e ajudá-lo, a pedir ajuda, aproveitar críticas, explicar um ponto de vista, coordenar ações para obter sucesso em uma tarefa conjunta, etc.
- **Disponibilidade para a aprendizagem:** Para que uma aprendizagem significativa possa acontecer, é necessária a disponibilidade para o envolvimento do aluno na aprendizagem, o empenho em estabelecer relações entre o que já sabe e o que está aprendendo, em usar os instrumentos adequados que conhece e dispõe para alcançar a maior compreensão possível. Essa aprendizagem exige uma ousadia para se colocar problemas, buscar soluções e experimentar novos caminhos, de maneira totalmente da aprendizagem mecânica, na qual o aluno limita seu esforço apenas em memorizar ou estabelecer relações diretas e superficiais.
- **Organização do tempo:** A consideração do tempo como variável que interfere na construção da autonomia permite ao professor criar situações em que o aluno possa progressivamente controlar a realização de suas atividades. Por meio de

erros e acertos, o aluno toma consciência de suas possibilidades e constrói mecanismos de auto regulação que possibilitam decidir como alocar seu tempo. Por essa razão, são importantes as atividades em que o professor seja somente um orientador do trabalho, cabendo aos alunos o planejamento e a execução, o que os levará a decidir e a vivenciar o resultado de suas decisões sobre o uso do tempo. (Brasil, 1997, p.66).

- **Organização do espaço:** Uma sala de aula com carteiras fixas dificulta o trabalho em grupo, o diálogo e a cooperação; armários trancados não ajudam a desenvolver a autonomia do aluno, como também não favorecem o aprendizado da preservação do bem coletivo. A organização do espaço reflete a concepção metodológica adotada pelo professor e pela escola. Em um espaço que expresse o trabalho proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais é preciso que as carteiras sejam móveis, que as crianças tenham acesso aos materiais de uso frequente, as paredes sejam utilizadas para exposição de trabalhos individuais ou coletivos, desenhos, murais. Nessa organização é preciso considerar a possibilidade de os alunos assumirem a responsabilidade pela decoração, ordem e limpeza da classe. Quando o espaço é tratado dessa maneira, passa a ser objeto de aprendizagem e respeito, o que somente ocorrerá por meio de investimentos sistemáticos ao longo da escolaridade.
- **Seleção de material:** Todo material é fonte de informação, mas nenhum deve ser utilizado com exclusividade. É importante haver diversidade de materiais para que os conteúdos possam ser tratados da maneira mais ampla possível. O livro didático é um material de forte influência na prática de ensino brasileira. É preciso que os professores estejam atentos à qualidade, à coerência e a eventuais restrições que apresentem em relação aos objetivos educacionais propostos. Além disso, é importante considerar que o livro didático não deve ser o único material a ser utilizado, pois a variedade de fontes de informação é que contribuirá para o aluno ter uma visão ampla do conhecimento. (Brasil, 1997, p. 67.).

AVALIAÇÃO:

A concepção de avaliação dos Parâmetros Curriculares Nacionais vão além da visão tradicional, que focaliza o controle externo do aluno mediante notas ou conceitos, para ser compreendida como parte integrante e intrínseca ao processo educacional.

A avaliação, ao não se restringir ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno, foi compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. Aconteceu contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno.

Possibilita conhecer o quanto ele se aproxima ou não da expectativa de aprendizagem que o professor tem em determinados momentos da escolaridade, em função da intervenção pedagógica realizada. Portanto, a avaliação das aprendizagens só pode acontecer se for relacionada com as oportunidades oferecidas, isto é, analisando a adequação das situações didáticas propostas aos conhecimentos prévios dos alunos e aos desafios que estão em condições de enfrentar. (BRASIL, 1997, p. 55).

A avaliação subsidia o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou de todogrupo. Para o aluno, era o instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades para reorganização de seu investimento na tarefa de aprender. Para a escola, possibilita definir prioridades e localizar quais aspectos das ações educacionais demandam maior apoio.

Tomar a avaliação nessa perspectiva e em todas essas dimensões requer que esta ocorra sistematicamente durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não somente após o fechamento de etapas do trabalho, como é o habitual. Isso possibilitou ajustes constantes, num mecanismo de regulação. (BRASIL, 1997, p. 56).

5.1.1 Parâmetros Curriculares Nacionais para Língua Portuguesa

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Língua Portuguesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental (terceiro e quarto ciclos) caracterizaram-se pelo ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, neles são definidos objetivos e conteúdos, são apresentadas orientações didáticas, especificam-se relações existentes entre o ensino da Língua Portuguesa e as tecnologias da comunicação e também foram propostos critérios de avaliação. Partindo-se do princípio que toda educação comprometida com a formação do cidadão deve criar condições para que o aluno desenvolva sua competência discursiva, utilizando a língua de maneira variada, considerando o ensino da língua portuguesa resultado da articulação das variáveis: aluno conhecimento com os quais se opera nas práticas de linguagem e mediação do professor.

Para desenvolver a competência linguística, deve-se trabalhar a unidade básica do texto. No entanto, ao professor mediador, coube a seleção destes, zelando sempre pela qualidade sendo mais indicados os literários por serem ricos em recursos linguísticos e tratar de questões referentes a valores.

Mesmo respeitando as variedades linguísticas é necessário tratar o ensino gramatical articulando as práticas de linguagem, mudando a metodologia tradicional que transformou a gramática em conteúdo estritamente escolar. Privilegiar na escola a língua padrão é necessário, por se tratar de um ambiente que se propõe ao aluno a aprender o que ainda não sabe.

No entanto para que se cumpra a função de ensinar a língua portuguesa é preciso quebrar mitos, principalmente no que se refere à teoria de que é preciso corrigir a fala para evitar que o aluno escreva errado. É necessário habilitar esse educando a adequar a linguagem de acordo com o contexto. Envolvendo inclusive, todos os educadores das diversas disciplinas nesse processo, de modo a desenvolverem as atividades em conjunto, levando em consideração que a utilização da língua seja empregada em todas as matérias, obtendo-se um avanço na aprendizagem de língua portuguesa. (BRASIL, 1998, p. 32).

Para esse esperado sucesso, é preciso que se atinjam os objetivos propostos para o ensino da língua portuguesa, que se articulam em dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita e a reflexão sobre a língua e a linguagem. Todo o trabalho que envolve a produção de texto devia ser analisado, levando em consideração o contexto em que se insere o produtor.

A partir do 3º ciclo, o aluno entra num processo de transformação física, social e cultural, a adolescência. Essa busca de reinterpretar as experiências possibilita ao adolescente a ampliação de sua visão de mundo. Apresenta uma linguagem diferenciada e jargões próprios de suas criações, entretanto, a linguagem culta, que se referia trata a escola completamente diferente desta. Contudo o professor não devia reprimir. Devia sim, capacitá-lo a diferenciá-las e as utilizar seguindo suas adequações.

A tarefa de mostrar uma linguagem diferente daquela utilizada no cotidiano do jovem tornou-se prática e interessante, por estarem fazendo parte de um processo de descobertas.

Nessa nova proposta o professor é o mediador das aquisições de conhecimentos, trabalha organizando ações que possibilitam aos educandos o contato crítico e reflexivo com o diferente, fazendo da sala de aula um espaço onde cada

sujeito tem o direito a palavra e que essa seja reconhecida na busca de se atingir os inúmeros objetivos propostos.

O trabalho deve se dar de forma a despertar no educando o interesse em frequentar os espaços mediadores de leitura, habilitando-o a localizar entre os materiais ofertados, o texto desejado. Além de todos esses aspectos apontados. É decisivo para a aprendizagem, o papel do professor leitor, aquele que demonstra amor e interesse pela linguagem. Professor é uma referência para o aluno, de seu testemunho depende o sucesso ou fracasso desse futuro leitor. É necessário lembrar que, para a maioria dos educadores, muitas vezes provenientes de comunidades pobres, que não lhe oferecem o acesso à leitura e escrita, a escola é a única referência e deve formar nesse indivíduo a conscientização de que o único caminho que conduz ao progresso é o domínio da linguagem. (BRASIL, 1998, p. 70).

Para que se atinjam os objetivos propostos no processo de ensino aprendizagem, é preciso que os conteúdos sejam organizados ao longo de todo o ensino fundamental, de forma sequencial.

Este módulo sugere uma avaliação inovadora onde o alvo não é mais só o aluno e sim o processo de ensino, as metodologias e atuações do professor são os princípios da avaliação. É assim, que em processo avaliativo contínuo se pode buscar corrigir os pontos negativos que impedem o sucesso da aprendizagem.

Diante das inovações educacionais sugeridas nos PCN é necessário que haja uma qualificação dos educadores, baseada nos conteúdos destes Parâmetros, habilitando-os a levá-los para suas aulas.

Porém a tarefa de produção de texto deve sempre começar e terminar pela produção do próprio aluno. Assim é possível o professor conhecer o grau de conhecimento que cada aluno possui, para desenvolver, então um trabalho direcionado a estas necessidades. A correlação do texto não deve ser feita por professor, com aqueles rabiscos que nada esclarecem. Deve assim ser feita pelo próprio produtor através da refacção do texto, com auxílio do professor.

A escola deve impedir que a discriminação linguística se reproduza em seu espaço. É preciso saber que essas variedades não devem ser tratadas como correlações, visto que as normas consideradas “padrão” são variadas e também dependem das situações em que se empregam.

Se for objetivo levar o aluno a escrever textos utilizando a norma culta essa construção de regras não deve ser trabalhada isoladamente, é necessário trabalhá-las no texto.

Inúmeros são os recursos sugeridos para dar suporte a esse trabalho. A elaboração de projetos na escola é importante, por envolver a turma, levando todos os alunos a participar do processo, buscando a perfeição, por saber que esse trabalho será visto por outros alunos.

Os módulos didáticos tem a função de organizar as atividades em sequências graduais. Os recursos tecnológicos de informações, também enriquecem as metodologias.

A avaliação deve ser dialógica e baseada em “critérios de avaliação” ao que necessário aprender e “objetivos” do que é possível aprender. (BRASIL, 1998, p. 93).

Ao longo dos oito anos do ensino fundamental, espera-se que os alunos adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilitem resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado.

Para que essa expectativa se concretize, o ensino de Língua Portuguesa deveria ser organizado de modo que os alunos sejam capazes de:

- Expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos — tanto orais como escritos — coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados;
- Utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam;
- Conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas do português falado;
- Compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz;
- Valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos;
- Utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos: identificar aspectos relevantes; organizar notas; elaborar roteiros; compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes; fazer resumos, índices, esquemas, etc.;

- Valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, sendo capazes de expressar seus sentimentos, experiências, ideias e opiniões, bem como de acolher, interpretar e considerar os dos outros, contrapondo-os quando necessário;
- Usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica;
- Conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero e etnia. (BRASIL, 1997, p. 49).

5.1.2 Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática para os Anos Finais do Ensino Fundamental (terceiro e quarto ciclos) discutem as especificidades do processo ensino aprendizagem levando em conta o desenvolvimento afetivo, social e cognitivo dos adolescentes.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática apresentam os objetivos em termos das capacidades a serem desenvolvidas em cada ciclo, assim como os conteúdos para desenvolvê-las. São apontadas as conexões entre os blocos de conteúdos, entre a Matemática e as outras áreas e suas relações com o cotidiano e os temas transversais. (BRASIL, 1998, p. 23).

Quanto aos conteúdos, apresentam um aspecto inovador ao explorá-los não apenas na dimensão de conceitos, mas também na dimensão de atitudes e procedimentos. Em função da demanda social incorporam o estudo da probabilidade e da estatística e evidenciam a importância da geometria e das medidas para desenvolver as capacidades cognitivas fundamentais.

A avaliação em suas dimensões processual e diagnóstica é tratada como parte fundamental do processo ensino aprendizagem por permitir detectar problemas, corrigir rumos, apreciar e estimular projetos bem sucedidos.

Nessa perspectiva alguns critérios de avaliação foram considerados como indicadores das expectativas de aprendizagem possíveis e necessárias de serem desenvolvidas pelos alunos.

Finalizando com as orientações didáticas relativas a conceitos e procedimentos matemáticos, analisando obstáculos que podem surgir na aprendizagem de certos conteúdos e sugerindo alternativas que possam favorecer sua superação. (BRASIL, 1998, p.23).

As finalidades do ensino de Matemática visando à construção da cidadania indicam como objetivos do ensino fundamental levar o aluno a:

- identificar os conhecimentos matemáticos como meios para compreender e transformar o mundo à sua volta e perceber o caráter de jogo intelectual, característico da Matemática, como aspecto que estimula o interesse, a curiosidade, o espírito de investigação e o desenvolvimento da capacidade de resolver problemas.
- fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos da realidade, estabelecendo inter-relações entre eles, utilizando o conhecimento matemático (aritmético, geométrico, métrico, algébrico, estatístico, combinatório, probabilístico);
- selecionar, organizar e produzir informações relevantes, para interpretá-las e avaliá-las criticamente;
- resolver situações-problema, sabendo validar estratégias e resultados, desenvolvendo formas de raciocínio e processos, como intuição, indução, dedução, analogia, estimativa, e utilizando conceitos e procedimentos matemáticos, bem como instrumentos tecnológicos disponíveis;
- comunicar-se matematicamente, ou seja, descrever, representar e apresentar resultados com precisão e argumentar sobre suas conjecturas, fazendo uso da linguagem oral e estabelecendo relações entre ela e diferentes representações matemáticas; •
- estabelecer conexões entre temas matemáticos de diferentes campos e entre esses temas e conhecimentos de outras áreas curriculares;
- sentir-se seguro da própria capacidade de construir conhecimentos matemáticos, desenvolvendo a autoestima e a perseverança na busca de soluções; •
- interagir com seus pares de forma cooperativa, trabalhando coletivamente na busca de soluções para problemas propostos, identificando aspectos consensuais ou não na discussão de um assunto, respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo com eles.

5.2 PARÂMETROS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DE PERNAMBUCO

Os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco foram elaborados por professores da rede estadual, das redes municipais, de universidades públicas do Estado de Pernambuco – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade de Pernambuco (UPE) e do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED) e de todas as regionais do estado. Na formulação desses documentos foram debatidos conceitos, propostas metas e objetivos de ensino em cada um dos componentes curriculares. (SEE - PE, 2012, p.17).

O objetivo deste documento é contribuir para a qualidade da educação de Pernambuco, proporcionando a todos os pernambucanos uma educação de qualidade, pautada em Direitos Humanos, que garantisse a sistematização dos conhecimentos desenvolvidos na sociedade e o desenvolvimento integral do ser humano. Currículo, desempenho dos estudantes, formação docente e programas de ensino foram concebidos como partes de um currículo interligados no mesmo movimento de transformação e busca de qualidade da Educação Básica de Pernambuco. (PERNAMBUCO, 2012, p.18).

5.2.1 Competências Cognitivas

Competências cognitivas são modalidades estruturais da inteligência – ações e operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejava conhecer. As habilidades instrumentais referem-se ao plano “saber fazer” e decorrem do nível cultural das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades.

A elaboração dos descritores do desempenho do aluno procurou manter uma ordem semelhante referente a cada conteúdo, de forma a contemplar mais claramente o nível de conhecimento atingido pelo aluno, de acordo com as soluções apresentadas por ele.

Do cruzamento entre conteúdos e competências resultaram os descritores dos desempenhos desejáveis dos alunos: esses descritores, no seu conjunto, expressam a totalidade dos indicadores necessários para a orientação da construção de “itens que integram o Banco Pernambucano de Itens”. (PERNAMBUCO, 2011, p. 17).

5.2.2 Matrizes de Referência para o Estado de Pernambuco

No ano de 2000, a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco implantou um Sistema de Avaliação da qualidade e do desempenho do ensino, o qual originou o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco - SAEPE. Esse sistema se constitui num dos instrumentos centrais para a consolidação das políticas pedagógicas da Secretaria, possibilitando: (PERNAMBUCO, 2011, p. 12).

- a) dar maior transparência sobre o que acontece nas escolas públicas de Pernambuco (municipais e estaduais);
- b) prestar contas à população de um serviço que é “público”, mantido pelo contribuinte;
- c) subsidiar as escolas, de forma permanente, sobre os resultados por elas obtidos, como insumo para repensar e aprofundar seu Projeto Pedagógico;
- d) focalizar a atuação do sistema e das escolas nos aspectos considerados críticos para a educação do Estado de Pernambuco;
- e) estabelecer uma estratégia de incentivos diretos às escolas em função da melhoria de seu desempenho e da qualidade de seus resultados;
- f) modernizar as estruturas de gestão do sistema educacional de Pernambuco, centrando sua atuação na capacidade autônoma de gestão das escolas públicas de Pernambuco em função da melhoria da qualidade e do desempenho.

Para a consolidação do Sistema de Avaliação, estruturou-se o trabalho inicialmente na análise e seleção de conteúdos significativos à aprendizagem desse Sistema Educacional de Pernambuco. Esses conteúdos foram organizados em ciclos, com terminalidade nos 3º, 5º e 9º Anos do Ensino Fundamental e no 3º Ano do Ensino Médio nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências inicialmente e mais adiante só em Língua Portuguesa e Matemática. O 3º Ano do Ensino Fundamental, embora não seja término de ciclo, foi avaliado com o propósito de monitorar o desenvolvimento das habilidades de leitura adquiridos nos primeiros anos de escolaridade. A esses conteúdos foram associadas as competências cognitivas implicadas em seu desenvolvimento, bem como as habilidades instrumentais por elas geradas. (PERNAMBUCO, 2011, p. 12).

5.3 PARÂMETROS CURRICULARES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental do Estado de Pernambuco compõem o conjunto de documentos que a Secretaria de Educação de Pernambuco apresenta aos professores e a toda comunidade, firmando seu compromisso com a educação de qualidade. (PERNAMBUCO, 2012, p.13.).

Eles foram organizados no intuito de fazer avançar o ensino da língua portuguesa e foram estruturados em Eixos, indicando que a organização e sistematização do trabalho com a linguagem na escola deve considerar o compromisso da disciplina com o desenvolvimento de capacidades linguísticas de leitura, escrita e oralidade (produção e recepção).

São seis os eixos do currículo:

1. Apropriação do Sistema Alfabético;
2. Análise Linguística (eixo vertical);
3. Oralidade;
4. Leitura;
5. Letramento Literário
6. Escrita.

Em cada um dos eixos do currículo foram enumeradas expectativas de aprendizagem, que relacionam os conhecimentos desenvolvidos pelos estudantes em cada ano do ensino básico. (PERNAMBUCO, 2012, p. 15).

Para os Anos Finais do Ensino Fundamental, não será abordado o eixo alfabético, pois esse eixo foi abordado nos Anos Iniciais deste ensino.

5.3.1 Eixo Análise Linguística (Eixo Vertical)

O eixo Análise Linguística, nesta proposta curricular, foi colocado como eixo vertical porque perpassa todas as práticas de leitura, escrita e oralidade. Os conteúdos gramaticais foram recolocados, redimensionados, e a justificativa foi a de que a reflexão sobre a língua só fazia sentido apenas a partir de seus usos, em situações de interação oral, de leitura e de escrita. Foi considerado que o desenvolvimento da capacidade de reflexão e análise linguística é fundamental para a formação de um usuário da língua capaz de uma atitude criativa, e não apenas reprodutiva.

O ensino da gramática proposto nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa foi baseado na gramática reflexiva, ou seja, deixou-se de se fazer uma

análise linguística neste documento de ensino metalinguístico, centrado no reconhecimento e na classificação dos elementos da língua, para um segundo plano, dando-se relevância a um ensino voltado epilinguístico, centrado na análise da funcionalidade dos elementos linguísticos em vista do discurso. As práticas de ensino de linguagem articularam atividades que contemplam os usos da língua e atividades de reflexão sobre esses usos.

5.3.2 Eixo Oralidade

Nos Parâmetros Curriculares foi concebido a ideia que a língua é prática social, uma construção histórica e um meio através do qual a interação entre os sujeitos acontece. Além disso, é entendido que ela foi concebida como identidade, por meio do qual os sujeitos interagem e se tornam sujeitos. Para Marcuschi (1996, p. 3, in: PERNAMBUCO, 2012, p.20), “fala e escrita são duas modalidades de uso dentro de um contínuo de variações”.

Para o ensino de Língua Portuguesa, tornou-se consensual a ampliação da competência comunicativa dos estudantes e que ler e escrever são habilidades centrais nesse processo. Daí a importância da oralidade ser abordada neste documento, pois “ensinar oralidade significa promover situações de uso da língua falada mais formalizadas do que aquelas às quais os estudantes geralmente estão acostumados”. (PERNAMBUCO, 2012, p. 53).

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, de acordo com os Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco (2012), são propostos apenas gêneros orais de forma mais sistematizada, aliando as etapas de preparação, produção e avaliação. Nos estudos de oralidade do 6º ao 9º ano, devem ser abordados temas pertinentes à variação linguística, “essencial à compreensão da linguagem em sua plenitude, os aspectos do estilo, dos dialetos, bem como as discussões em torno da noção de erro em linguagem...” (PERNAMBUCO, 2012, p. 58).

5.3.3 Eixo Leitura

Sendo a leitura o eixo central desta proposta curricular, saber ler é condição essencial “para o exercício da cidadania e para a construção de um posicionamento mais autônomo no mundo.” (PERNAMBUCO, 2012, p. 65).

Para continuar aprendendo fora da escola é necessário que o estudante tenha adquirido a proficiência em leitura, condição fundamental para seu desenvolvimento pessoal e profissional. Por isso, o ensino das práticas de linguagem deve estar voltado para a leitura.

Segundo Kleiman (1993, p. 49. In: PERNAMBUCO, 2012, 67.), “se o ensino da leitura for entendido como estratégias de leitura, por uma parte, e como o desenvolvimento das habilidades linguísticas que são características do bom leitor, por outra”, pois a tentativa de ensinar a ler não deveria ser incoerente natureza subjetiva da linguagem.

A proposta de leitura nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa, foi organizada em torno de expectativas de aprendizagens (EAS) a serem consideradas no cotidiano da escola. Nessas expectativas foram incluídas habilidades discursivas, conteúdos de ensino implicados no desenvolvimento de competências leitoras. As EAS foram distribuídas em quatro tópicos estruturantes. Os gêneros textuais – narração, argumentação, injunção, argumentação, descrição, exposição, discurso de relato e discurso poético, também foram critérios para organizar os objetivos do ensino, pois foram levadas em conta as especificidades estruturais e lógico-discursivas dos gêneros textuais.

5.3.4 Eixo Letramento Literário

Neste documento, o trabalho com a literatura ocupa um lugar de destaque na formação de um leitor proficiente, pois “o leitor de literatura é alguém que escolhe ler porque descobriu o prazer de ler”. (PERNAMBUCO, 2012, p. 85) As práticas de letramento literário devem possibilitar aos leitores em formação apropriarem-se da literatura pela vivência de experiências estéticas que lhes revelem o valor da arte.

Em nossa sociedade, o acesso aos bens culturais para as crianças e jovens sempre se dá através da escola, pois a maioria da população não podia desfrutar desse privilégio. “As práticas de letramento literário devem possibilitar aos leitores em formação apropriarem-se da literatura pela vivência de experiências estéticas que lhes revelem o valor da arte”. Essas experiências podem acontecer em idades precoces e mesmo fora da escola, ao se ouvir uma história, manipular livros e outros materiais de leitura, desenvolvendo em crianças e em jovens o gosto pela leitura.

5.3.5 Eixo Escrita

A escrita nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa foi tomada, como a leitura, “em sua menção discursiva, estruturada a partir de situações comunicativas reais e contextualizadas, em função das quais se constrói o sentido para o que se escreve”. (PERNAMBUCO, 2012, p. 21). Desta maneira foram feitas propostas de escrita que se estruturam tendo os gêneros textuais, pois esta orientação foi contemplada na BCC (Base Curricular Comum).

Nesse documento é esperado do professor que ele tenha clareza dos objetivos que ele quer atingir ao trabalhar determinado gênero textual, pois nesses objetivos devem-se referir às intenções comunicativas do texto, sua adequação à situação de interação e aos seus aspectos linguísticos. Quanto aos estudantes, precisariam estar consciente do que se espera deles, para que se disponham a avaliar em que medida suas produções atingiriam os objetivos propostos e no que necessitam melhorá-la. Os espaços virtuais também possibilitam a construção de textos coletivos, pois favorecem uma maior circulação dos textos entre seus possíveis leitores.

5.3.6 Matrizes Curriculares de Referência de Língua Portuguesa

A concepção que orientou a avaliação em língua Portuguesa era a de que a linguagem era uma forma de interação entre os falantes. Foi por meio de textos verbais e não verbais, orais ou escritos, que essa interação se estabeleceu. Por isso, as habilidades consideradas essenciais para um leitor/escritor capaz de interagir ganharam ênfase na avaliação, com atenção maior às competências ligadas à produção textual e leitura nas diferentes tipologias e gêneros.

O foco das matrizes de referência para avaliação em língua Portuguesa é a leitura nas matrizes, diversos descritores se repetem em diferentes etapas de escolaridade. Isso aconteceu porque foi necessário avaliar como se desenvolve uma mesma habilidade, com diferentes níveis de dificuldade, à medida que o estudante avançava em seu processo de escolarização. O que determinou a avaliação de um descritor em diferentes níveis de dificuldade foram os textos utilizados na redação dos itens e o tipo de tarefa solicitada aos estudantes. (PERNAMBUCO, 2011, p. 26).

Na elaboração de provas o professor deve utilizar os seguintes critérios para seleção e apresentação de textos:

a) Critérios de seleção de textos:

- assegurar a presença de textos ficcionais e não ficcionais;

- considerar a propriedade do tratamento temático e estilístico;
- selecionar textos, ou segmentos de textos, ou fragmentos de texto, garantindo a unidade semântica e estrutural;
- considerar a representatividade do autor, para os textos ficcionais;
- considerar a diversidade de fontes em nível nacional, bem como o caráter do tema, para os textos não ficcionais.

b) Critérios de apresentação de textos:

- Conservar as características do texto de origem, reproduzindo-o com a formatação original (tipo e tamanho de letra, distribuição espacial no papel etc.);
- Considerar as especificidades da reprodução gráfica da prova na elaboração de questões;
- Indicar fonte e autoria em todos os textos.

5.4 PARÂMETROS CURRICULARES DE MATEMÁTICA

Neste documento a expressão ‘conteúdos matemáticos’ referem-se asituações, conceitos, representações e procedimentos matemáticos” e o termo “expectativas de aprendizagens” referem-se às competências e habilidades que o estudante devia ter atingido ao ingressar neste nível de ensino.

O ensino da Matemática, para os Anos Finais do Ensino Fundamental, nos Parâmetros Curriculares, foi dividido em 5(cinco) expectativas de aprendizagens, são elas:

1. Geometria;
2. Estatística e Probabilidade;
3. Álgebra e Funções;
4. Grandeza e Medidas
5. Números e Operações.

Ao ensinar Matemática, o professor “não deve fragmentar os conteúdos em blocos estanques, pois a aprendizagem é mais eficiente quando os conteúdos são revisitados de forma ampliada e aprofundada durante todo o percurso escolar”. (PERNAMBUCO, 2012, p.23).

Este documento também reproduziu as Matrizes de Referência de Avaliação do SAEPE (Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Pernambuco) e do SAEB

(Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e foi fundamentado na Base Curricular Comum para as Redes Públicas para o Estado de Pernambuco (BCC-PE, 2008).

5.4.1 Expectativas de Aprendizagem para os Anos Finais do Ensino Fundamental

Nessa etapa de escolaridade, o professor precisa conhecer bem as aprendizagens que os alunos já realizaram, a fim de evitar as rupturas que por ventura possa prejudica-los. Partir da premissa que o estudante não realizou as aprendizagens anteriores ou que as aprendizagens anteriores foram definitivamente construídas, tem contribuído para que o estudante atribua significado aos novos conhecimentos, no que diz respeito ao conhecimento mais abstrato e simbólico da Matemática. (PERNAMBUCO, 2012, p.91).

Segundo este documento, é normal que os estudantes cheguem a esse nível de ensino sem conseguir utilizar de forma adequada a linguagem matemática, o que não significa ausência de aprendizagens anteriores. Cabendo ao professor identifica-las e utilizá-las como ponto de partida para as novas aprendizagens e para a ampliação dessa linguagem. Não se esperando, porém, a consolidação plena mesmo ao fim dos anos finais do Ensino Fundamental.

Nessa fase, os estudantes já estão inseridos no mercado de trabalho, interagindo de forma mais aprofundada com o contexto social que os rodeia e apresentam preocupações com seus projetos de vida. É necessário que a Matemática se constitua no elemento importante da construção desse projeto e que o estudante compreenda sua importância no seu ambiente social e na continuação de seus estudos.

Os eixos do currículo, tratados nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa, foram abordados nos parâmetros como expectativas de aprendizagem e foram apresentadas por blocos de conteúdo. As expectativas de aprendizagens para o ensino da Matemática nos Anos Finais do Ensino de Fundamental são os seguintes:

1. Geometria;
2. Estatística e Probabilidade (Tratamento da Informação);
3. Álgebra e Funções;
4. Grandezas e Medidas;
5. Números e Operações

5.4.2 Geometria

O trabalho com a localização no plano e no espaço foi ampliado com as noções de direção e sentido, de ângulo, de paralelismo e perpendicularismo etc. A introdução da ideia de coordenadas cartesianas pode ser feita com significado, articulada a outros campos do conhecimento (plantas, mapas, coordenadas geográficas etc.).

O ensino das diferentes figuras geométricas planas e espaciais, abordadas nessa etapa, deve ser aprofundado com o estudo de suas propriedades. Nos Anos Finais do Fundamental, a ênfase desse estudo aparece no aspecto global das figuras, as atividades propostas pelo professor devem levar o estudante à percepção de que as figuras geométricas são caracterizadas por suas propriedades. (PERNAMBUCO, 2012, p. 93).

5.4.3 Estatística e Probabilidade (Tratamento da Informação)

O trabalho com gráficos e tabelas, nessa etapa de escolaridade deve ir além de atividades de leitura e interpretação, sendo ampliado para situações que propiciem ao estudante trabalhar com conjuntos de informações, elaborar conjecturas e destacar aspectos relevantes das informações apresentadas.

A construção da ideia de probabilidade deve apoiar-se em situações elaboradas de tal forma que o estudante possa experimentar e realizar simulações. (PERNAMBUCO, 2012, p.97).

5.4.4 Álgebra e Funções

O trabalho com a álgebra deve ser visto como a ampliação do que é estudado nos anos iniciais do Ensino do fundamental, pois é importante que o estudante construa a noção de variável e reconheça uma expressão algébrica como a interpretação de uma relação entre duas grandezas.

A ampliação de estudo das sequências, pode contribuir para dar significado às expressões algébricas, principalmente em atividades que tenham por objetivo determinar a “lei de formação” das sequências. (PERNAMBUCO, 2012, p. 102).

5.4.5 Grandezas e Medidas

A ideia de medição foi ampliada, nessa fase de escolaridade, contemplando as medidas relativas a comprimento, área, volume (capacidade), ângulo, tempo, massa e temperatura, sempre em situações que permitissem dar significado a essas grandezas. As atividades envolvendo o sistema monetário devem dar continuidade ao que foi feito nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O trabalho baseado exclusivamente em transformações de unidades, sem que o estudante consiga perceber as relações entre elas o que deve ser evitado. (PERNAMBUCO, 2012, p. 10).

A necessidade do emprego de unidades padronizadas de medida deve ser enfatizada por meio de atividades que tivessem sentido para o estudante. Outras unidades de medida podiam ser introduzidas e ampliadas, como, as medidas agrárias, as utilizadas no contexto da informática e aquelas relativas a grandezas determinadas pela razão ou produto de duas outras (km, h, velocidade, densidade etc.). No caso da grandeza volume, era desejável que se compreenda capacidade como o volume interno de determinados sólidos e não como a “quantidade de líquido” em tal recipiente, como muitos eram levados a pensar, como consequência do ensino usual.

Iniciar atividades que relacionem a área de algumas figuras planas com a área do retângulo permite o estabelecimento de expressões algébricas que possibilitem generalizar procedimentos de medidas de áreas a outras figuras, levando, assim, à sistematização de algumas fórmulas (áreas de quadrados, paralelogramos, triângulos, trapézios, losangos e comprimento de circunferência). (PERNAMBUCO, 2012, p. 106 – 107).

5.4.6 Números e Operações

Nesses Parâmetros, o trabalho com números naturais deve ser visto como continuação e consolidação das aprendizagens, principalmente em relação à escrita e à leitura desses números. A estrutura do sistema de numeração decimal vai sendo progressivamente consolidada e as atividades em que foram exploradas a composição e a decomposição de números em sua forma polinomial contribuiu bastante para a compreensão da mencionada estrutura. (PERNAMBUCO, 2012, p.108).

O conceito de número racional, tanto em sua representação fracionária, como em sua representação decimal, também deve ser ampliado e consolidado sem que o termo consolidação seja entendido como a memorização de procedimentos de cálculo. Os diferentes significados de números racionais devem ser aprofundados: parte-todo;

quociente entre dois números inteiros, medida, razão e operador. (PERNAMBUCO, 2012, p.110).

A noção de porcentagem deve ter suas aplicações ampliadas nessa fase do ensino. As atividades propostas pelo professor devem permitir ao estudante não somente realizar cálculos de porcentagens, mas determinar os valores de reajustes e descontos, decidir a melhor forma de pagar uma compra, determinar o percentual total a partir de composição de porcentagens etc.

Nessa etapa de escolaridade, tem início a construção do significado de número irracional, por causa da insuficiência dos números racionais para resolver determinados problemas de medição abstrata das grandezas no âmbito da Matemática. Os números irracionais devem ser vistos como números que não podem ser expressos por um quociente de números inteiros. (PERNAMBUCO, 2012, p.111).

A compreensão do significado de cada um dos tipos de números é que vai servir de ponto de partida para a compreensão da ordenação desses números. Nesse caso, os números racionais representados na forma decimal, exemplificados nos Parâmetros pela relação de ordem “maior do que” (ou “menor do que”) tinham sido fonte de dificuldade na aprendizagem. Atividades com a reta numérica deveriam também ser uns recursos importantes na abordagem de questões com números decimais, pois os estudantes costumavam afirmar erroneamente que 3,15 é maior que 3,3. (PERNAMBUCO, 2012, p. 25).

5.4.7 Matrizes Curriculares de Referência de Matemática

As matrizes de referência para avaliação em matemática têm como foco a habilidade de resolver problemas contextualizados. Os temas selecionados – espaço e Forma, Grandezas e medidas, números e operações/Álgebra e Funções, e tratamento da informação – reúnem descritores que expressam habilidades em matemática a serem avaliadas a cada etapa de escolarização.

Foram objeto de avaliação as habilidades que envolvem conceitos estruturadores da matemática, como a identificação de regularidades de relações e processos, em situações cotidianas, visando a uma abordagem mais contextualizada.

Os descritores considerados na elaboração de itens para avaliação em matemática foram construídos a partir de conteúdos curriculares específicos das etapas de escolaridade e, que se repetiram em diferentes períodos de escolarização. O

nível de dificuldade é compatível com essas diferentes etapas. (PERNAMBUCO, 2011, p. 32).

O que determina que esses diferentes níveis de dificuldades sejam contemplados nas avaliações é o conhecimento do processo de composição e decomposição de figuras geométricas planas que se formam, por esse processo, em um plano bidimensional ou tridimensional, representado pela figura geométrica o que determina que esses diferentes níveis de dificuldades sejam contemplados nas avaliações é o conhecimento do processo de composição e decomposição de figuras geométricas planas que se formam, por esse processo, em um plano bidimensional ou tridimensional, representado pela figura geométrica apresentada no item. (PERNAMBUCO, 2011, p. 32).

6. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresentamos a análise dos resultados obtidos na pesquisa documental e os analisamos a luz da literatura. Conforme Ludke e André (1986, p. 38) “A pesquisa documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Inicialmente serão analisadas as avaliações de Língua Portuguesa dos 8º e 9º Anos do Ensino Fundamental, conforme as tabelas e gráficos que serão apresentados abaixo:

Quadro 1. Coleta de Dados do I Bimestre de Língua Portuguesa- 8º Ano do Ensino Fundamental.

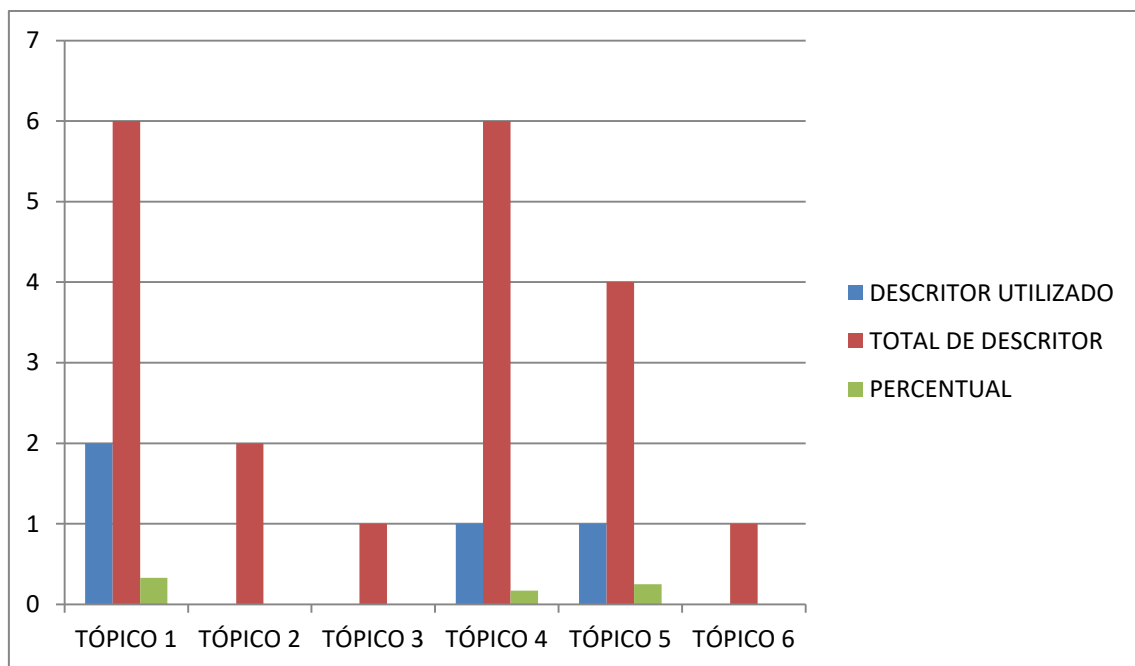
TÓPICO I. PRÁTICAS DE LEITURA
D6 - Localizar informação explícita em um texto.
D7- Inferir informação em um texto.
TÓPICO II. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO.
TÓPICO III. RELAÇÕES ENTRE TEXTOS.
TÓPICO IV. COESÃO E COERÊNCIA
D19 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos gráficos e/ou morfosintáticos.
TÓPICO V. RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO.

D24- Reconhecer o efeito de sentido decorrente de efeitos estilísticos e morfossintáticos.

TÓPICO VI- VARIAÇÃO LINGUÍSTICA.

OBSERVAÇÃO: Não ficaram explícitos, na avaliação, os descritores trabalhados, porém pelos enunciados foi possível identificá-los. Há uma clara preocupação em se trabalhar o texto apenas como pretexto para se utilizar os aspectos morfossintáticos e estilísticos da Língua Portuguesa e o trabalho com o texto ficando apenas superficial.

Gráfico 1. Referente a avaliação do I Bimestre de Língua Portuguesa para o 8º Ano do Ensino Fundamental.



Fonte: Elaboração Própria, Avaliação 2015 de Língua Portuguesa.

Na avaliação do I bimestre de Língua Portuguesa utilizou-se um texto do gênero entrevista onde foram elaboradas cinco questões: sendo três questões de Práticas de Leitura, cujo fim era o de usar os descritores D6 Localizar informações explícitas no texto e o D7 Inferir informações em um texto e as outras questões foram de Coesão e Coerência foi utilizado o D19 Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos gráficos e/ou morfossintáticos e o D24 Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido. A forma como foi elaborada a avaliação foi da maneira tradicional com perguntas e respostas, não dando ao aluno a oportunidade de fazer inferências sobre o que aprendeu, a qual instigou a compreender acerca da diferença entre a avaliação e a prova, visto que não apresentam o mesmo significado,

pois, a avaliação é considerada como sendo um processo contínuo e sistemático no ato educativo, que envolve uma ação dinâmica e constante no processo de ensino e aprendizagem (HADYT, 1988, p. 98), e, por sua vez, a prova é conceituada como sendo um dos diversos instrumentos a ser utilizado na avaliação da aprendizagem (MORAES, 2011, p. 37), a qual pode ser utilizada, tanto na perspectiva formativa, para avaliar o processo contínuo da aprendizagem do aluno e do ensino do professor, como classificatória, para, a partir do produto final, a nota, classificar os alunos considerados “bons” ou “maus”, portanto, dotados ou não de inteligência.

Quadro 2. Coleta de Dados do II Bimestre de Língua Portuguesa – 8º Ano do Ensino Fundamental.

I. PRÁTICAS DE LEITURA
D9-Identificar o tema central de um texto.
II. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO.
D12 – Identificar o gênero do texto.
III. RELAÇÕES ENTRE TEXTOS.
IV. COESÃO E COERÊNCIA
D19 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos gráficos e/ou morfosintáticos.
V. RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO.
D24- Reconhecer o efeito de sentido decorrente de efeitos estilísticos e morfosintáticos.
VI- VARIAÇÃO LINGUÍSTICA.
D26- Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e/ou o interlocutor.
OBSERVAÇÃO: Nesta avaliação há uma evidente preocupação em se trabalhar os aspectos morfosintáticos e estilísticos da Língua Portuguesa ficando os outros tópicos da Matriz de Referência em segundo plano e /ou tratados superficialmente. Não ficou explícito quais descritores foram explorados nesta avaliação. Podendo-se inferir, através dos enunciados, que descritores podiam ser utilizados.

Gráfico 2. Referente ao II Bimestre de Língua Portuguesa para o 8º Ano do Fundamental.

Na avaliação do segundo bimestre foi utilizado o mesmo modelo tradicional de avaliar, ou seja, uma avaliação com cinco questões onde foi privilegiado o modelo de avaliação classificatória.

O ato de avaliar na perspectiva classificatória volta-se para o aspecto disciplinador e punitivo, e, portanto, não possibilita fazer a reflexão sobre o processo de construção dos conhecimentos e das aprendizagens dos educandos (HOFFMANN, 1993b, p. 85), e não ajuda este mesmo sujeito a superar os seus erros e as suas dificuldades, pois se classificam e comparam-se uns alunos com os outros se utilizando “[...] notas, conceitos, entrelinhas, carimbos, [...]” (HOFFMANN, 1993a, p. 87), ou seja, determinam se o aluno é ótimo; bom; regular ou ruim.

Fugindo assim do modelo de avaliação que se deve utilizar, de acordo com os Parâmetros Curriculares de Pernambuco, que dizem “as matrizes de referência são elaboradas sem a pretensão de esgotar o repertório das habilidades necessárias ao pleno desenvolvimento do estudante.” Portanto, não devem ser entendidas como habilidades únicas a serem trabalhadas em sala de aula. Sua finalidade é balizar a criação de itens dos testes o que as distingue das propostas curriculares, estratégias de ensino e diretrizes pedagógicas. (PERNAMBUCO, 2011, p. 17).

Quadro 3. Coleta de Dados do III Bimestre de Língua Portuguesa – 8º Ano do Ensino Fundamental.

(continua)

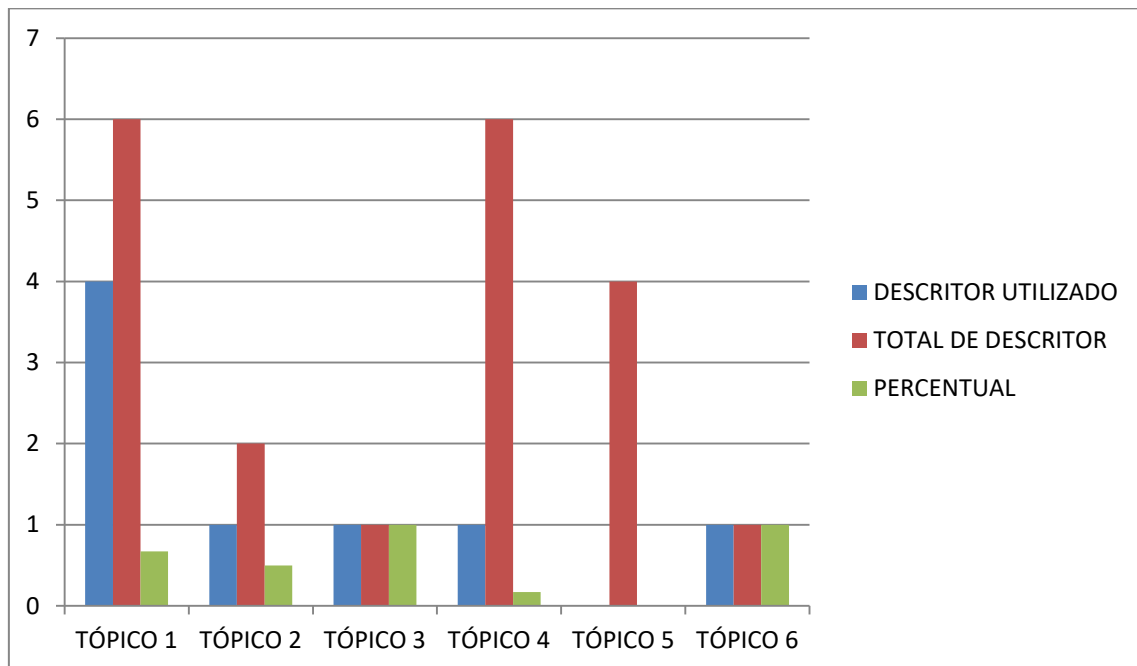
I.PRÁTICAS DE LEITURA
D7- Inferir informação em um texto.
D8- Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto.
D10- Distinguir fato de uma opinião.
D11- Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais.
II. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO.
D13- Identificar a finalidade de diferentes gêneros textuais.
III. RELAÇÕES ENTRE TEXTOS.
D14- Reconhecer semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões na comparação entre textos que tratem da mesma temática.
IV. COESÃO E COERÊNCIA
D19 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos gráficos e/ou morfossintáticos.

Quadro 3. Coleta de Dados do III Bimestre de Língua Portuguesa – 8º Ano do Ensino Fundamental.

(conclusão)

V. RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO.
VI- VARIAÇÃO LINGUÍSTICA.
D26- Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e/ou o interlocutor.
OBSERVAÇÃO: Apesar do gabarito da avaliação apresentar 10 questões, a 10ª questão não aparece, não foi apresentada. Havendo apenas 9 questões. Ficou evidente a preocupação de se contemplar a maioria dos tópicos da Matriz de Referência da Língua Portuguesa.

Gráfico 3. Referente a Avaliação do III Bimestre de Língua Portuguesa para o 8º Ano do Fundamental.



Fonte: Elaboração Própria, Avaliação 2015 de Língua Portuguesa.

No terceiro bimestre mudou-se a forma de elaboração de avaliação, houve a preocupação de se utilizar a maioria dos tópicos de Língua Portuguesa, utilizando-se mais números de questões de acordo com os conteúdos trabalhados em sala de aula. Houve a preocupação de se seguir a orientação dos Parâmetros Curriculares de Pernambuco no que diz respeito ao tipo de avaliação padrão para o Estado:

O professor desenvolve práticas em espiral que vão retomando, acrescentando, consolidando conhecimentos, fazendo avançar para o

desenvolvimento de habilidades ou para o domínio de conteúdos mais complexos (PERNAMBUCO, 2012, p. 71).

Segundo os Parâmetros Curriculares de Pernambuco:

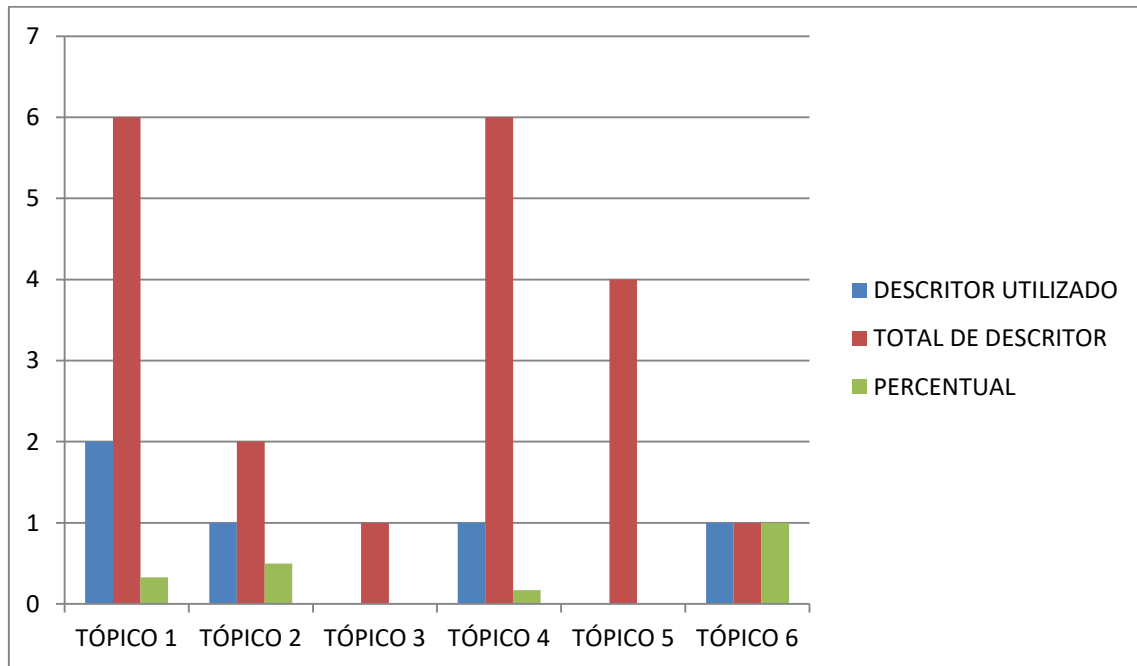
A avaliação é revestida de um caráter formativo, inclusivo e processual, que supõe a sua integração ao processo de ensino e aprendizagem, como inerente a ele, como recurso do professor e do estudante. (PERNAMBUCO, 2012, p. 73).

O professor deve utilizar vários instrumentos avaliativos para que o estudante aprenda com o feedback dado pela análise dos resultados alcançados em diferentes situações avaliativas. Nesse processo a aprendizagem se torna algo em construção permanente, em que o “erro” é visto como uma etapa natural do processo ensino aprendizagem em que o estudante, em interação com outros estudantes e o professor, vai descobrindo “o caminho da correção”.

Quadro 4. Coleta de Dados do IV Bimestre de Língua Portuguesa – 8º Ano do Ensino Fundamental.

I. PRÁTICAS DE LEITURA
D6 - Localizar informação explícita em um texto.
D9- Identificar o tema central de um texto.
II. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO.
D13- Identificar a finalidade de diferentes gêneros textuais.
III. RELAÇÕES ENTRE TEXTOS.
IV. COESÃO E COERÊNCIA
D17- Estabelecer relações lógico-discursivas entre partes de um texto, marcadas por locuções adverbiais ou advérbios.
V. RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO.
VI- VARIAÇÃO LINGUÍSTICA.
D26- Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e/ou o interlocutor.
OBSERVAÇÃO: Nas questões 9 e 10 foi utilizado o mesmo descritor o D12- Identificar a finalidade de diferentes gêneros , porém os enunciados pedem descritores diferentes: na questão 9 o descritor utilizado foi o D17- Estabelecer relações lógico-discursivas entre partes de um texto, marcadas por locuções adverbiais ou advérbios, pois se pediu para indicar a circunstância expressa pelo advérbio “ali” e não para se identificar a finalidade de diferentes gêneros. Houve a preocupação de se contemplar a maioria dos tópicos da Matriz de Referência de Língua Portuguesa nesta avaliação.

Gráfico 4. Referente a Avaliação do IV Bimestre de Língua Portuguesa para o 8º Ano do Fundamental.



Fonte: Elaboração Própria, Avaliação 2015 de Língua Portuguesa.

Na avaliação do quarto bimestre seguiu-se o modelo sugerido nos Parâmetros Curriculares de Pernambuco que diz que o professor deve utilizar instrumentos diversos de avaliação e ter o texto como base de seu trabalho.

Porém, o professor deve ficar atento, ao elaborar as questões da avaliação, pois nesta avaliação foi detectado um erro no descritor utilizado para não confundir o aluno na hora de dar a resposta ao que foi proposto.

A avaliação na concepção formativa consiste no ato de avaliar tanto a trajetória de construção das aprendizagens e dos conhecimentos dos educandos, como também o trabalho do professor, por permitir analisar “[...], de maneira frequente e interativa, o progresso dos alunos, [...]” (VILLAS BOAS, 2006, p.4-5) e “[...] para identificar o que eles aprenderam e o que ainda não aprenderam, para que venham a aprender e para que organizem o trabalho pedagógico.” (VILLAS BOAS, 2006, p. 4-5).

Quadro 5. Coleta de Dados das Avaliações de Língua Portuguesa do 8º Ano do Ensino Fundamental – Ano 2015.

(continua)

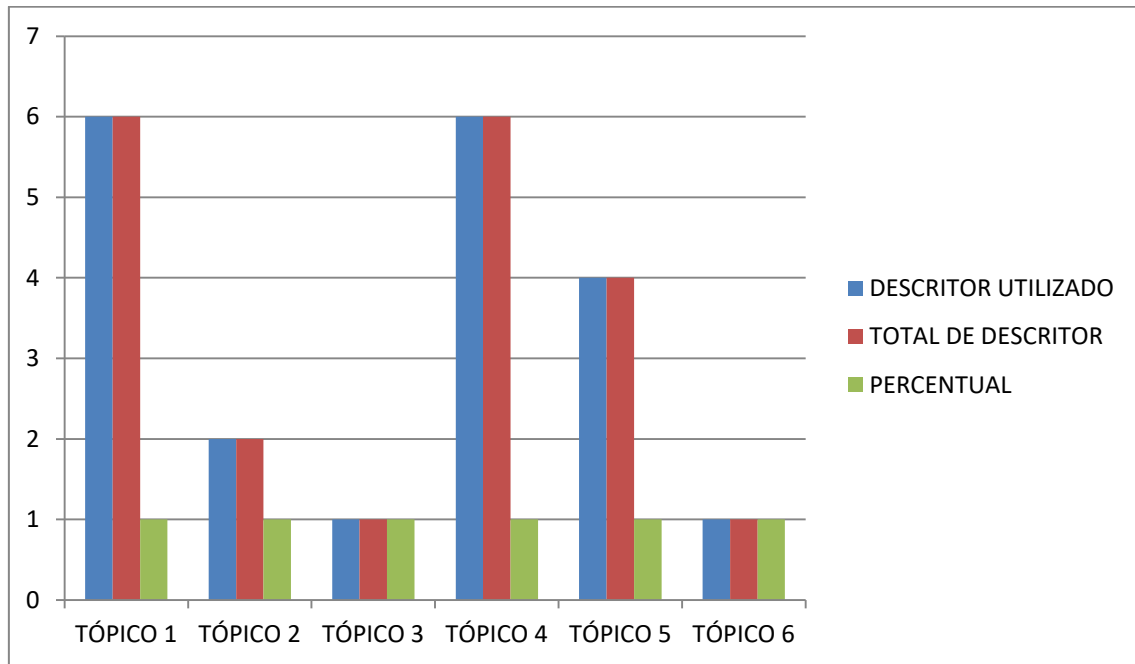
TÓPICO I. PRÁTICAS DE LEITURA.
D6 - Localizar informação explícita em um texto.
D7- Inferir informação em um texto.
D8- Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto.
D9-Identificar o tema central de um texto.
D10- Distinguir fato de uma opinião.
TÓPICO II. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO.
D13- Identificar a finalidade de diferentes gêneros textuais.
TÓPICO III. RELAÇÕES ENTRE TEXTOS.
D14- Reconhecer semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões na comparação entre textos que tratem da mesma temática.
TÓPICO IV. COESÃO E COERÊNCIA
D18 - Reconhecer relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para sua continuidade (substituições e repetições).
D19 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos gráficos e/ou morfossintáticos.
D21-Reconhecer o conflito gerador do enredo e os elementos de uma narrativa.
D27- Diferenciar as partes principais das secundárias de um texto.

Quadro 5. Coleta de Dados das Avaliações de Língua Portuguesa do 8º Ano do Ensino Fundamental – Ano 2015.

(conclusão)

TÓPICO V. RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO.
D23- Identificar efeitos de sentido decorrente do uso de pontuação e outras notações.
D24- Reconhecer o efeito de sentido decorrente de efeitos estilísticos e morfossintáticos.
TÓPICO VI. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA.
D26- Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e/ou o interlocutor.
OBSERVAÇÃO: Nas 4 avaliações foram utilizados os seguintes descritores: Tópico I. Práticas de Leitura - D6, D7, D8, D9 e o D10 -; Tópico II. Implicações do Suporte... – D13 -; Tópico III. Relações entre textos... – D14 -; Tópico IV. Coesão e Coerência – D18, D19, D21 e D27 -; Tópico V. Relações entre Recursos... – D23 e D24 e o Tópico VI. Variação Linguística – D26. Não foram utilizados os seguintes descritores: Tópico I – D11 Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais; Tópico II – D12 Identificar o gênero do texto; Tópico IV – D16 Estabelecer relação entre causa e consequência entre partes de um texto, D17 Estabelecer relações lógico-discursivas entre partes de um texto, marcadas por locuções adverbiais ou advérbios; Tópico V – D22 Identificar os efeitos de humor no texto, D25 Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de palavras, frases e expressões. Nas avaliações dos 1º e 2º bimestres não aparecem explícitos os descritores trabalhados e há uma ênfase no emprego dos recursos estilísticos e morfossintáticos. Nos 3º e 4º bimestres há uma preocupação mais acentuada no trabalho com o texto e suas estruturas mais complexas; o emprego dos recursos estilísticos e morfossintáticos da Língua Portuguesa foi feito mais não com a ênfase dada nos 2 bimestres anteriores. Houve a preocupação de se evidenciar nas avaliações o trabalho feito de acordo com a Matriz de Referência para Língua Portuguesa.

Gráfico 5. Referente às Avaliações dos IV Bimestres de Língua Portuguesa para o 8º Ano do Fundamental.



Fonte: Elaboração Própria, Avaliação 2015 de Língua Portuguesa.

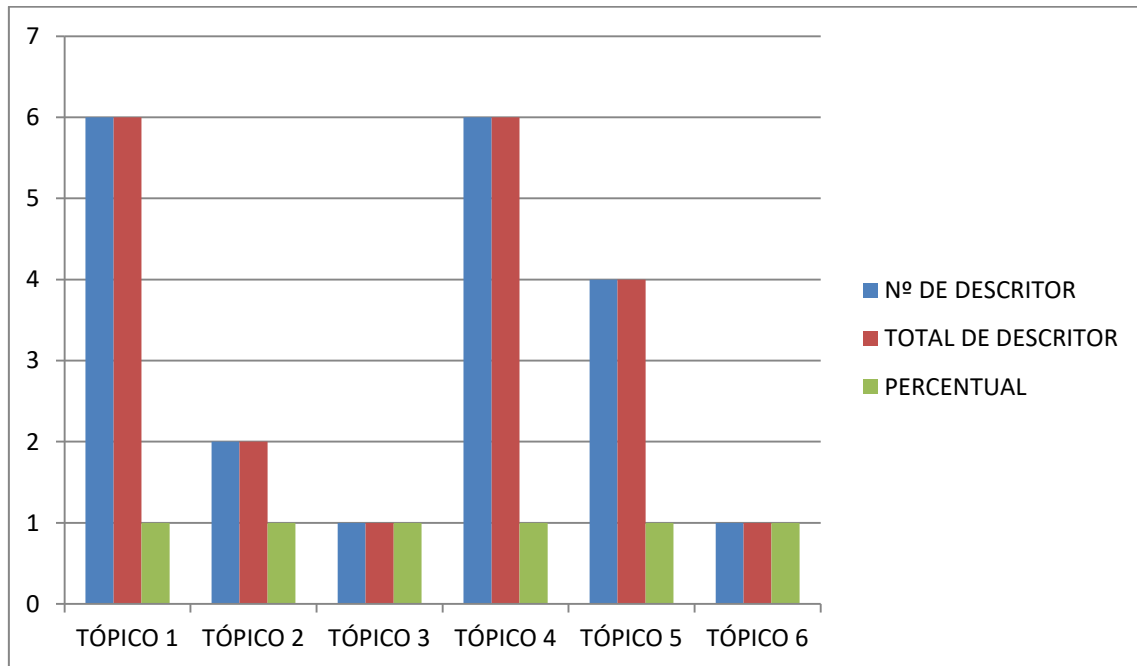
Na elaboração das avaliações dos quatro bimestres, os professores utilizaram a maioria dos descritores pertinentes ao ano de escolaridade contemplado, ou seja, o oitavo ano. O trabalho com o texto foi enfatizado, porém, o professor não tem a preocupação de seguir as orientações contidas nos Parâmetros Curriculares de Pernambuco de acordo com os conteúdos específicos para o oitavo ano do ensino fundamental.

Para LUCKESI (2003, p. 76), o conceito de avaliação, amparado na concepção tradicional de ensino, traz o avaliar com a função de prática de exames, em que, apenas verificam os resultados obtidos por meio de provas orais ou escritas, e que, por conseguinte, valorizam-se os aspectos cognitivos com a ênfase na memorização dos conteúdos. Logo, o ensino centraliza-se na figura do professor, ficando os alunos na posição de receptores passivos a receberem os saberes transmitidos pelo professor, sendo os conteúdos descontextualizados da realidade dos mesmos.

Quadro 6. Coleta de Dados do I Bimestre de Língua Portuguesa – 9º Ano do Ensino Fundamental.

I. PRÁTICAS DE LEITURA
D6 - Localizar informação explícita em um texto.
D7- Inferir informação em um texto.
D8- Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto.
D9- Identificar o tema central de um texto.
D10- Distinguir fato de uma opinião.
D11- Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais.
II. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO.
D12 – Identificar o gênero do texto.
D13- Identificar a finalidade de diferentes gêneros textuais.
III. RELAÇÕES ENTRE TEXTOS.
D14- Reconhecer semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões na comparação entre textos que tratam da mesma temática.
IV. COESÃO E COERÊNCIA
D16 - Estabelecer relação de causa e consequência entre partes de um texto.
D17- Estabelecer relações lógico-discursivas entre partes de um texto, marcadas por locuções adverbiais ou advérbios.
D18- Reconhecer relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para sua continuidade (substituições e repetições).
D19 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos gráficos e/ou morfossintáticos.
D21- Reconhecer o conflito gerador do enredo e os elementos de uma narrativa.
D27- Diferenciar as partes principais das secundárias de um texto.
V. RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO.
D22 – Identificar efeitos de humor no texto.
D23- Identificar efeitos de sentido decorrente do uso de pontuação e outras notações.
D24- Reconhecer o efeito de sentido decorrente de efeitos estilísticos e morfossintáticos.
D25- Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de palavras, frases ou expressões.
VI- VARIAÇÃO LINGUÍSTICA.
D26- Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e/ou o interlocutor.
OBSERVAÇÃO: Nas questões 1 e 2 não aparece explícito o descritor que foi utilizado, porém pelo enunciado infere-se que foi o D6 - Localizar informação explícita em um texto. Só a partir da questão 3 foram identificados os descritores utilizados nos enunciados da avaliação.

Gráfico 6. Referente à Avaliação do I Bimestre de Língua Portuguesa para o 9º Ano do Fundamental.



Fonte: Elaboração Própria, Avaliação 2015 de Língua Portuguesa.

Na avaliação do primeiro bimestre de Língua Portuguesa para os nonos anos do ensino fundamental, houve uma preocupação evidente em se elaborar a avaliação de acordo com a matriz de referência para o ano de ensino em questão. O trabalho com os diversos tipos de texto ficou evidente, porém o professor cometeu algumas falhas em relação à identificação do descritor utilizado nas primeiras questões.

PERRENOUD (1993, p.173) define a avaliação como o processo que:

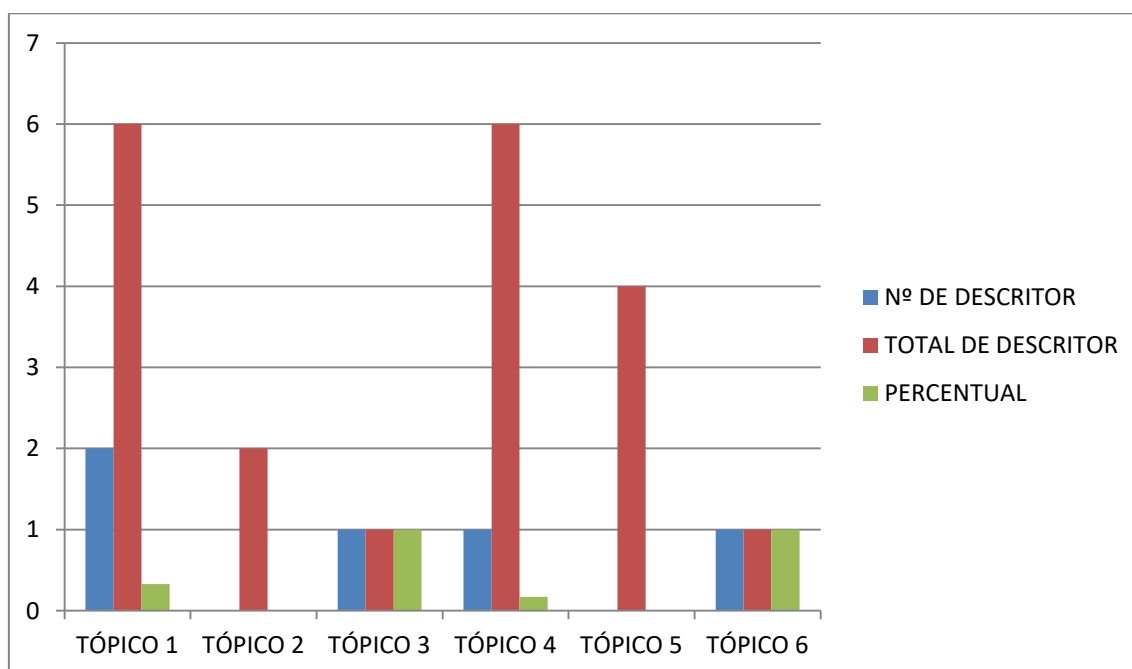
[...] ajuda o aluno aprender e o professor a ensinar. A ideia base é bastante simples: a aprendizagem nunca é linear, procedem por ensaios, por tentativas e erros, hipóteses, recuos e avanços: s: um indivíduo aprenderá melhor se o seu meio envolvente for capaz de lhe dar respostas e regulações sob diversas formas [...].

Dessa maneira, de acordo com PERRENOUD (1993, p 67), a avaliação não se restringe exclusivamente ao avaliar as aprendizagens de cada aluno para atribuir-lhe a nota, mas para também, este mesmo sujeito “[...] estar permanentemente descobrindo em que nível de aprendizagem se encontra, [...], adquirindo consciência do seu limite e das necessidades de avanço.” (LUCKESI, 2002, p.83).

Quadro 7. Coleta de Dados do II Bimestre de Língua Portuguesa – 9º Ano do Ensino Fundamental.

I.PRÁTICAS DE LEITURA
D6 - Localizar informação explícita em um texto.
D9-Identificar o tema central de um texto.
II. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO.
III. RELAÇÕES ENTRE TEXTOS.
D14- Reconhecer semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões na comparação entre textos que tratem da mesma temática.
IV. COESÃO E COERÊNCIA
D18- Reconhecer relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para sua continuidade (substituições e repetições).
D21- Reconhecer o conflito gerador do enredo e os elementos de uma narrativa.
V. RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO.
VI- VARIAÇÃO LINGUÍSTICA.
D26- Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e/ou o interlocutor.
OBSERVAÇÃO: Na avaliação, só a partir da questão 4, ficou evidente que descritores foram utilizados. Na questão 5 o descritor identificado foi o D26 - Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e/ou o interlocutor, porém, pode-se inferir, através do enunciado, que se utilizou o D22- Identificar os efeitos de humor no texto.

Gráfico 7.Referente à Avaliação do II Bimestre de Língua Portuguesa para o 9º Ano do Fundamental.



Fonte: Elaboração Própria, Avaliação 2015 de Língua Portuguesa.

Na avaliação do segundo bimestre novamente o professor cometeu o mesmo erro em relação ao descritor utilizado, ele utilizou um descritor na questão cinco que não correspondia ao que estava proposto no enunciado.

O professor deve refletir e analisar sobre “[...] o quanto o seu trabalho está sendo eficiente [...]” (LUCKESI, 2002, p.83). Ainda, PERRENOUD (1993, p.173) refere-se que a aprendizagem não se caracteriza por uma linha reta, única e pronta, mas que “[...], procedem por ensaios, por tentativas e erros, hipóteses, recuos e avanços [...]” no processo de ensino e aprendizagem.

Conforme anuncia CHUEIRI (2008, p.49), os diversos significados atribuídos à avaliação “[...] estão intimamente relacionadas às concepções de educação [...] [são, portanto,] [...] orientadoras das práticas pedagógicas que vêm ocorrendo desde que a escola foi instituída como espaço de educação formal”.

Quadro 8. Coleta de Dados do III Bimestre de Língua Portuguesa – 9º Ano do Ensino Fundamental.

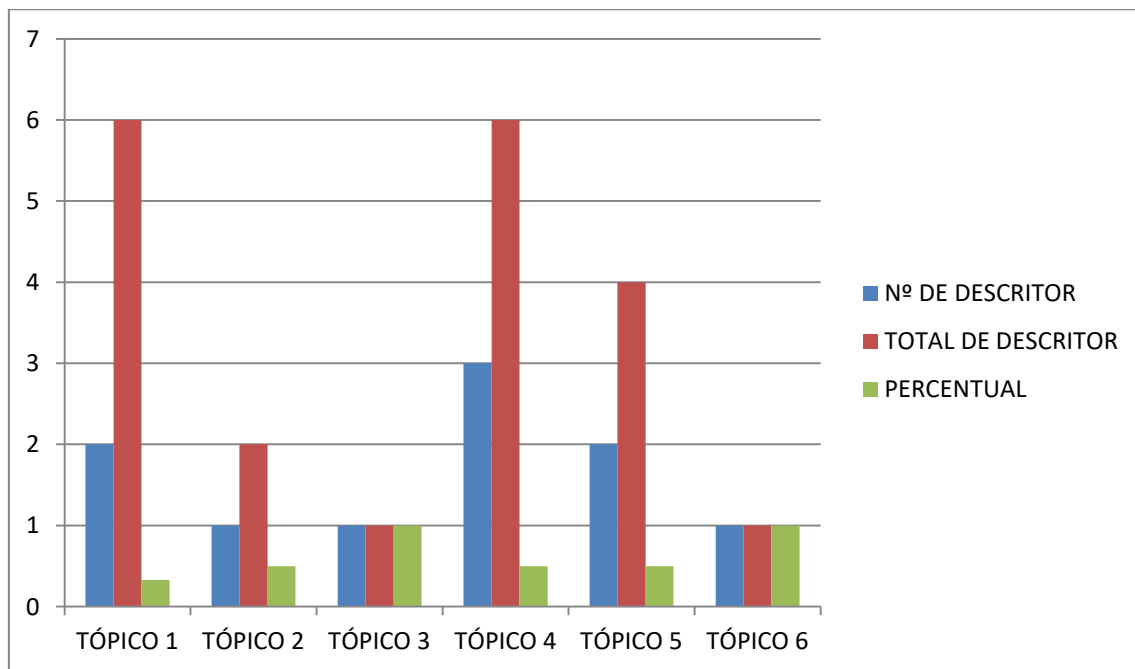
I.PRÁTICAS DE LEITURA
D7- Inferir informação em um texto.
D10- Distinguir fato de uma opinião.
II. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO.
D13- Identificar a finalidade de diferentes gêneros textuais.
III. RELAÇÕES ENTRE TEXTOS.
D14- Reconhecer semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões na comparação entre textos que tratem da mesma temática.
IV. COESÃO E COERÊNCIA
D19 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos gráficos e/ou morfosintáticos.
D21- Reconhecer o conflito gerador do enredo e os elementos de uma narrativa.
D27- Diferenciar as partes principais das secundárias de um texto.
V. RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO.
D23- Identificar efeitos de sentido decorrente do uso de pontuação e outras notações.
D24- Reconhecer o efeito de sentido de corrente de efeitos estilísticos e morfosintáticos.
VI- VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA.
D26- Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e/ou o interlocutor.
OBSERVAÇÃO: Na avaliação não há identificação dos descritores trabalhados, contudo, pode-se inferir através dos enunciados os descritores utilizados. Apesar de o gabarito utilizado contemplar 10 questões, apenas 9 foram utilizadas.

Na avaliação do terceiro bimestre não houve a preocupação de se identificar os descritores trabalhados nas questões. Mais uma vez o número de questões do gabarito difere do número de questões utilizadas na avaliação.

O professor em questão deveria rever a sua teoria e a sua prática, de acordo com as necessidades dos educandos e passar a utilizar a avaliação formativa, pois ela “[...] oferece [...] informações sobre seu progresso na aprendizagem fazendo-o conhecer seus avanços, bem como suas dificuldades, para poder superá-las [...]” (HADYT, 1997, p.292-293).

Numa perspectiva da avaliação formativa destacam-se os seguintes elementos: regulação do ensino e aprendizagem, autorregulação da aprendizagem e o feedback.

Gráfico 8. Referente à Avaliação do III Bimestre de Língua Portuguesa para o 9º Ano do Fundamental.

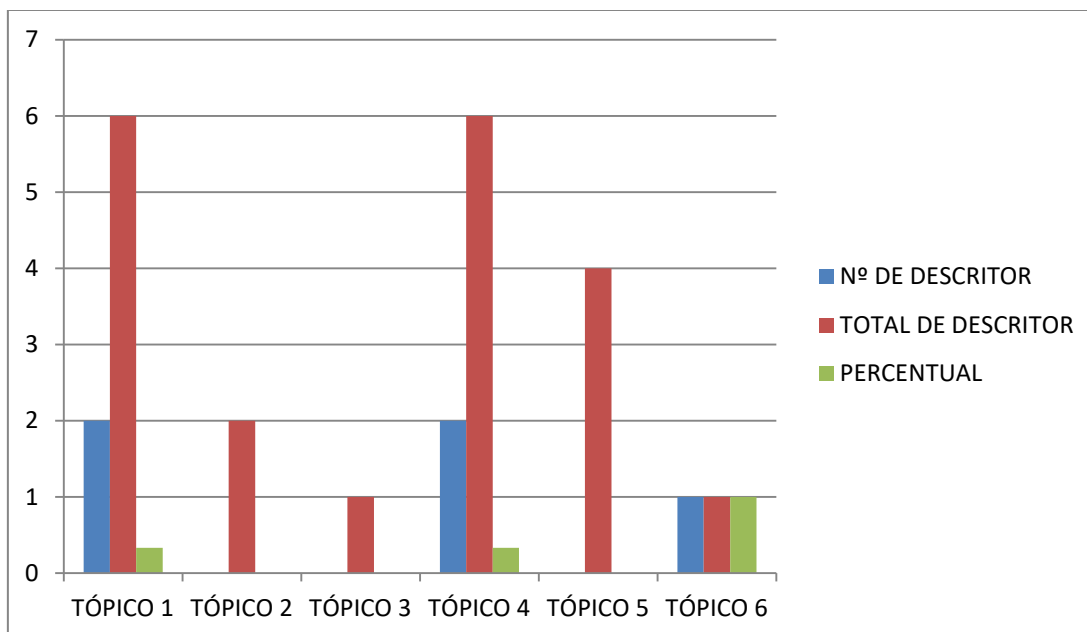


Fonte: Elaboração Própria, Avaliação 2015 de Língua Portuguesa.

Quadro 9. Coleta de Dados do IV Bimestre de Língua Portuguesa – 9º Ano do Ensino Fundamental.

I.PRÁTICAS DE LEITURA
D6 - Localizar informação explícita em um texto.
D9-Identificar o tema central de um texto.
II. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO.
III. RELAÇÕES ENTRE TEXTOS.
IV. COESÃO E COERÊNCIA
D16 - Estabelecer relação de causa e consequência entre partes de um texto.
D27- Diferenciar as partes principais das secundárias de um texto.
V. RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO.
VI- VARIAÇÃO LINGUÍSTICA.
D26- Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e/ou o interlocutor.
OBSERVAÇÃO: Apesar de no gabarito aparecerem 10 questões, apenas 8 foram utilizadas. A avaliação em questão não contemplou todos os tópicos da Matriz de Referência de Língua Portuguesa.

Gráfico 9. Referente a Avaliação do IV Bimestre de Língua Portuguesa do 9º Ano do Fundamental.



Fonte: Elaboração Própria, Avaliação 2015 de Língua Portuguesa.

Na avaliação do quarto bimestre o professor não utilizou todos os tópicos da matriz de referência da Língua Portuguesa e novamente o número de questões do gabarito difere do número de questões utilizadas na avaliação, podendo dificultar a aprendizagem do aluno. Neste caso, o professor deveria utilizar a regulação como forma de rever sua prática pedagógica.

A regulação é o processo de ajustamento do ensino e da aprendizagem, em que se destacam as seguintes indagações: o que fazer e o como fazer para que os alunos aprendam, superem as dificuldades e avancem no processo de construção dos conhecimentos e das aprendizagens? (MORAES, 2011, p. 27). Nesta perspectiva, a regulação é uma ação realizada pelo professor, momento em que o mesmo irá regular e intervir na superação das dificuldades dos alunos para que avancem no processo de construção das aprendizagens.

Para isso, é relevante que o professor conheça o que “[...], por que, para que e como ensina, avalia e aprende, tendo mais condições de avaliar o seu trabalho, de reconstruí-lo e de elevá-lo a outro patamar de qualidade.” (NETO; AQUINO, 2009, p. 4).

Quadro 10. Coleta de Dados das Avaliações de Língua Portuguesa do 9º Ano do Ensino Fundamental – Ano 2015.

(continua)

TÓPICO I. PRÁTICAS DE LEITURA.
D6 - Localizar informação explícita em um texto.
D7- Inferir informação em um texto.
D8- Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto.
D9-Identificar o tema central de um texto.
D10- Distinguir fato de uma opinião.

Quadro 10. Coleta de Dados das Avaliações de Língua Portuguesa do 9º Ano do Ensino Fundamental – Ano 2015.

(continuação)

TÓPICO II. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO.
D13- Identificar a finalidade de diferentes gêneros textuais.
TÓPICO III. RELAÇÕES ENTRE TEXTOS.
D14- Reconhecer semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões na comparação entre textos que tratem da mesma temática.
TÓPICO IV. COESÃO E COERÊNCIA
D18 - Reconhecer relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para sua continuidade (substituições e repetições).
D19 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos gráficos e/ou morfossintáticos.
D21-Reconhecer o conflito gerador do enredo e os elementos de uma narrativa.
D27- Diferenciar as partes principais das secundárias de um texto.
TÓPICO V. RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO.
D23- Identificar efeitos de sentido decorrente do uso de pontuação e outras notações.
D24- Reconhecer o efeito de sentido decorrente de efeitos estilísticos e morfossintáticos.
TÓPICO VI. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA.
D26- Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e/ou o interlocutor.

Quadro 10. Coleta de Dados das Avaliações de Língua Portuguesa do 9º Ano do Ensino Fundamental – Ano 2015.

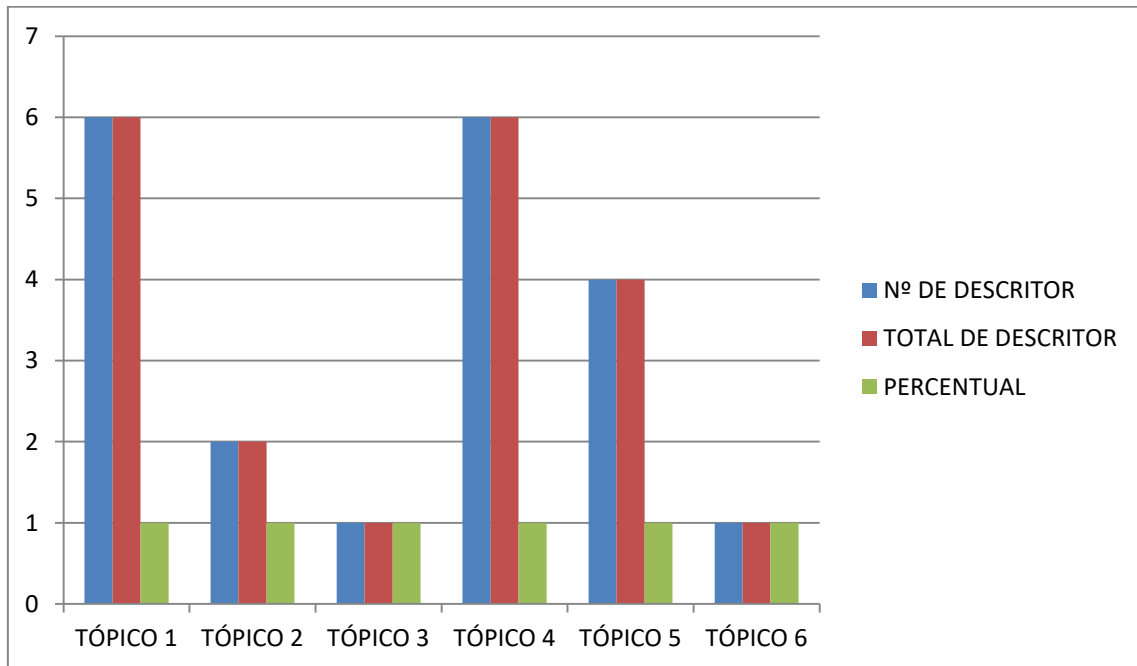
(conclusão)

OBSERVAÇÃO: No Tópico I apenas o D11-Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais, não foi contemplado; no Tópico II, o D12 Identificar o gênero do texto não apareceu em nenhuma questão das avaliações analisadas; no Tópico IV, o D16 Estabelecer relação de causa e consequência entre partes de um texto e o D17- Estabelecer relações lógico-discursivas entre partes de um texto, marcadas por locuções adverbiais ou advérbios não foram utilizados; No Tópico V, não foram utilizados os seguintes descritores: o D22 Identificar os efeitos de humor no texto e o D25 Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e outras notações.

Apesar das dificuldades que por ventura o professor tenha em contextualizar a sua prática de elaborar a avaliação e o trabalho com a matriz de referência para a Língua Portuguesa, ficou evidente que houve um avanço neste sentido. Pois todos os tópicos da matriz de referência foram utilizados, porém nem todos os descritores foram contemplados nas avaliações dos quatro bimestres. Porque o professor deve ter em mente que para saber se houve aprendizagem efetiva dos alunos é necessário que ele atinja os objetivos previstos para a disciplina em questão. E o professor comprometido com o desenvolvimento do ensino aprendizagem tem que propor uma avaliação coerente com os pressupostos e objetivos de sua disciplina, pois ao avaliar sem estabelecer objetivos e metas a serem cumpridas, tornará seu trabalho sem sentido. Pois, segundo Haydt (1988, p. 14), “Avaliação é funcional, porque se realiza em função de objetivos. Avaliar o processo ensino aprendizagem consiste em verificar em que medida os alunos estão atingindo os objetivos previstos”.

Ainda de acordo com Haydt (1988, p. 14), “A avaliação, para ser considerada válida, deve ser realizada em função dos objetivos previstos [...] o processo de avaliação começa com a definição dos objetivos”.

Gráfico 10. Referente às Avaliações dos IV Bimestres de Língua Portuguesa do 9º Ano do Fundamental.



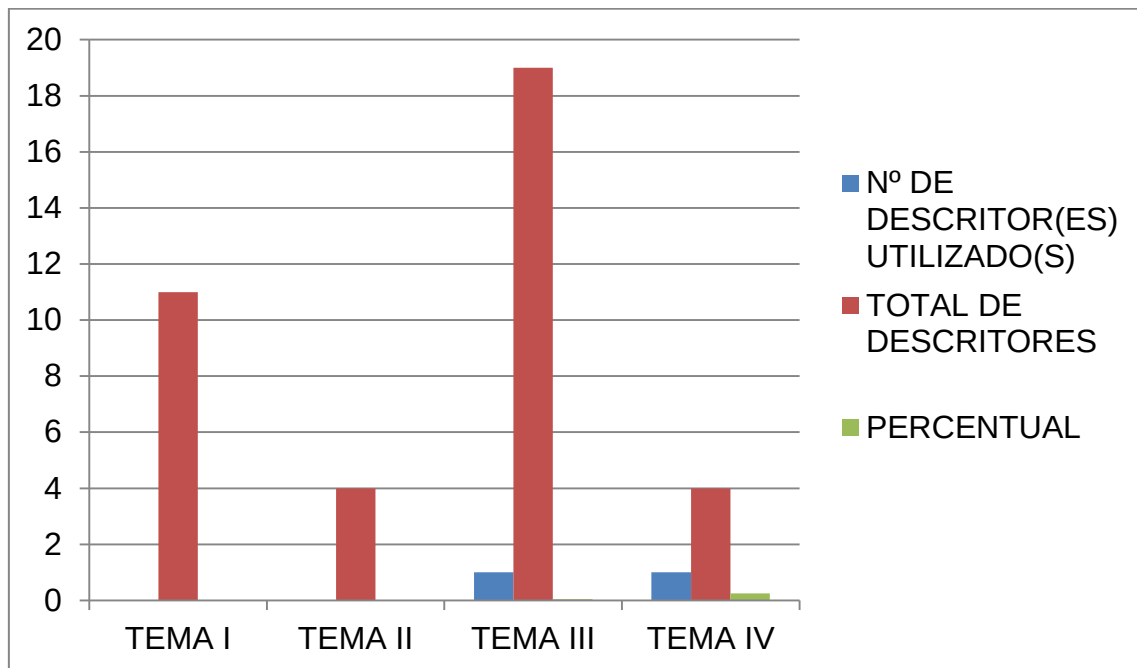
Fonte: Elaboração Própria, Avaliação 2015 de Língua Portuguesa.

Neste segundo momento analisaremos os dados obtidos a partir das avaliações de Matemática realizadas nos quatro bimestres.

Quadro 11. Coleta de Dados da Avaliação do I Bimestre de Matemática – 8º Ano do Ensino Fundamental.

TEMA I. GEOMETRIA
TEMA II. GRANDEZA E MEDIDAS
TEMA III. NÚMEROS E OPERAÇÕES/ ÁLGEBRA E FUNÇÕES
D33 Identificar a expressão algébrica que expressa uma regularidade observada em sequências de números ou figuras (padrões).
TEMA IV. ESTATÍSTICA, PROBABILIDADE E COMBINATÓRIA
D37 Resolver problema envolvendo informações apresentadas em tabelas e/ou gráficos.
OBSERVAÇÃO: A avaliação deste bimestre tem apenas três questões, sendo a 1ª questão para calcular a frequência relativa de um nível a partir de uma tabela dada e a segunda e a terceira questão pede-se para calcular o produto notável. Na avaliação não são identificados os descritores utilizados, porém, pelos conteúdos identificados nos enunciados dos quesitos, pode-se inferir quais foram usados.

Gráfico 11. Referente a Avaliação do I Bimestre de Matemática do 8º Ano do Fundamental.



Fonte: Elaboração Própria, Avaliação 2015 de Matemática.

De acordo com os dados coletados, na avaliação do primeiro bimestre de matemática, o professor utilizou apenas três conteúdos e não foram identificados quais descritores da matriz de referência ele usou. Ficando evidente que o professor em questão não contextualiza sua prática com as exigências dos Parâmetros Curriculares de Pernambuco em relação à avaliação que deve contemplar a matriz de referência na avaliação da aprendizagem no contexto escolar.

Neste caso seria interessante que o professor tivesse conhecimento deste tipo de regulação e utilizasse em sala de aula o processo de feedback pois ele contribuiria para, de acordo com Ribeiro (2011, p. 96), fazer a regulação do processo de ensino e da aprendizagem, em que pressupõem que o professor vai refletir, analisar, avaliar e adequar o seu trabalho pedagógico (envolvendo as estratégias e as metodologias), visando a melhoria das aprendizagens do educando, e que, por sua vez, este mesmo sujeito acompanhe o seu próprio processo de aprendizagem e “[...] tome consciência de seus avanços e dificuldades para continuar progredindo na construção

Quadro 12. Coleta de Dados da Avaliação do II Bimestre de Matemática - 8º Ano do Ensino Fundamental.

TEMA I. GEOMETRIA
D08- Resolver problema utilizando propriedades dos polígonos (soma de seus ângulos internos, número de diagonais, cálculo da medida de cada ângulo interno nos polígonos regulares).
TEMA II. GRANDEZA E MEDIDAS
TEMA III. NÚMEROS E OPERAÇÕES/ ÁLGEBRA E FUNÇÕES
D16 Identificar a localização de números inteiros na reta numérica.
D33 Identificar a expressão algébrica que expressa uma regularidade observada em sequências de números ou figuras (padrões).
TEMA IV. ESTATÍSTICA, PROBABILIDADE E COMBINATÓRIA
OBSERVAÇÃO: Neste Bimestre foram utilizadas apenas 4 questões sendo as duas primeiras que envolviam problemas com reta e polígonos, a 3ª e a 4ª problemas com produtos notáveis. Não está explícito quais descritores foram utilizados, porém eles foram identificados a partir da leitura dos enunciados.

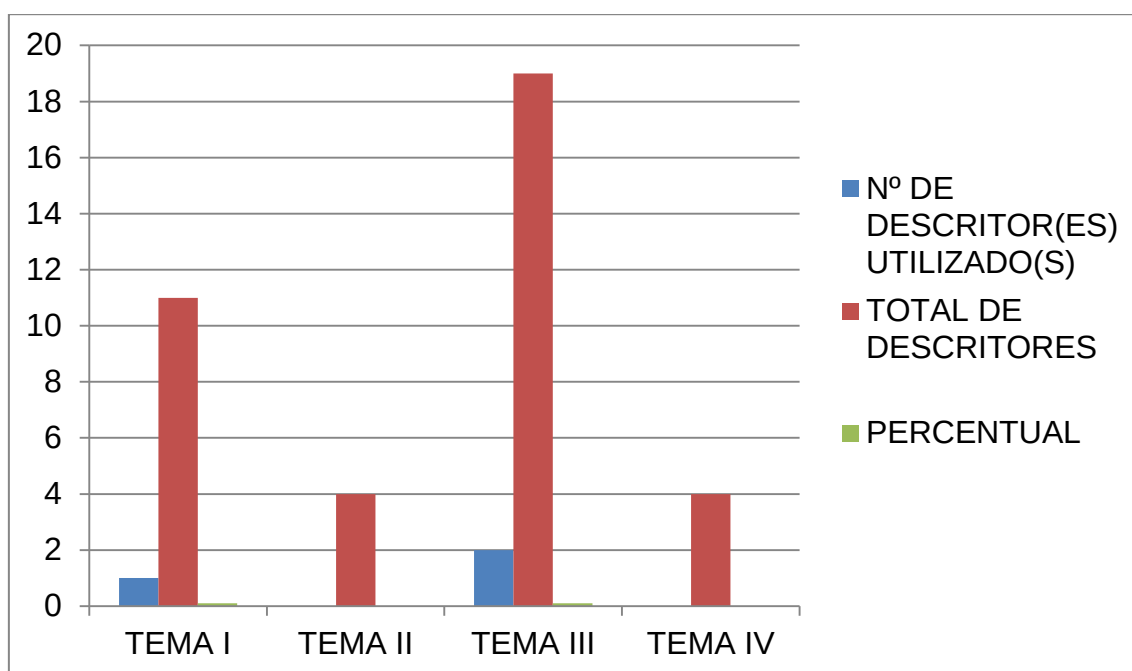
No segundo bimestre, novamente o professor utiliza poucas questões na avaliação e não foram identificados quais descritores foram utilizados na elaboração das questões. Não fica evidente, neste caso, se ele utiliza poucas questões na avaliação porque os alunos apresentaram dificuldade na aprendizagem dos conteúdos trabalhados ou a dificuldade está no professor em elaborar a avaliação de acordo com o processo de regulação dos Parâmetros Curriculares de Pernambuco para Matemática.

Por este motivo Sanmartí afirma “[...] o fundamental para aprender é que o próprio aluno seja capaz de detectar suas dificuldades, compreendê-las e autorregulá-las.” (2009, p.33). Entretanto, para Moraes, para que este sujeito (aluno) possa fazer a ação de se autorregular, ou seja, buscar novas formas de aprender, o educando precisa ser informado sobre o que errou; o porquê errou; e que atitude e ação o aluno precisa para realizar para superar as suas dificuldades e erros (2011, p. 240).

Todavia, para a realização do feedback, assim como para os processos de regulação do ensino e da autorregulação da aprendizagem, Ribeiro acha que é relevante destacar o foco nos objetivos delineados para cada situação de ensino e aprendizagem (2011, p.96), visando sempre que necessário a retomada, a reflexão, a análise e o esclarecimento sobre os respectivos objetivos, ou seja, aquilo que se

pretende atingir com determinada informação ou conteúdo. Ressaltamos, portanto, as seguintes indagações feitas por Moraes: os mesmos foram alcançados ou não? O que e o como fazer para que os objetivos sejam atingidos a fim de que os alunos aprendam, superem as dificuldades e avancem no processo de construção dos conhecimentos e das aprendizagens? (2011, p. 233). Diante do exposto, frisamos que os objetivos propostos devem estar claros tanto para o professor como para os alunos.

Gráfico 12. Referente a Avaliação do II Bimestre de Matemática do 8º Ano do Fundamental.



Fonte: Elaboração Própria, Avaliação 2015 de Matemática.

Quadro 13. Coleta de Dados da Avaliação do III Bimestre de Matemática - 8º Ano do Ensino Fundamental.

(continua)

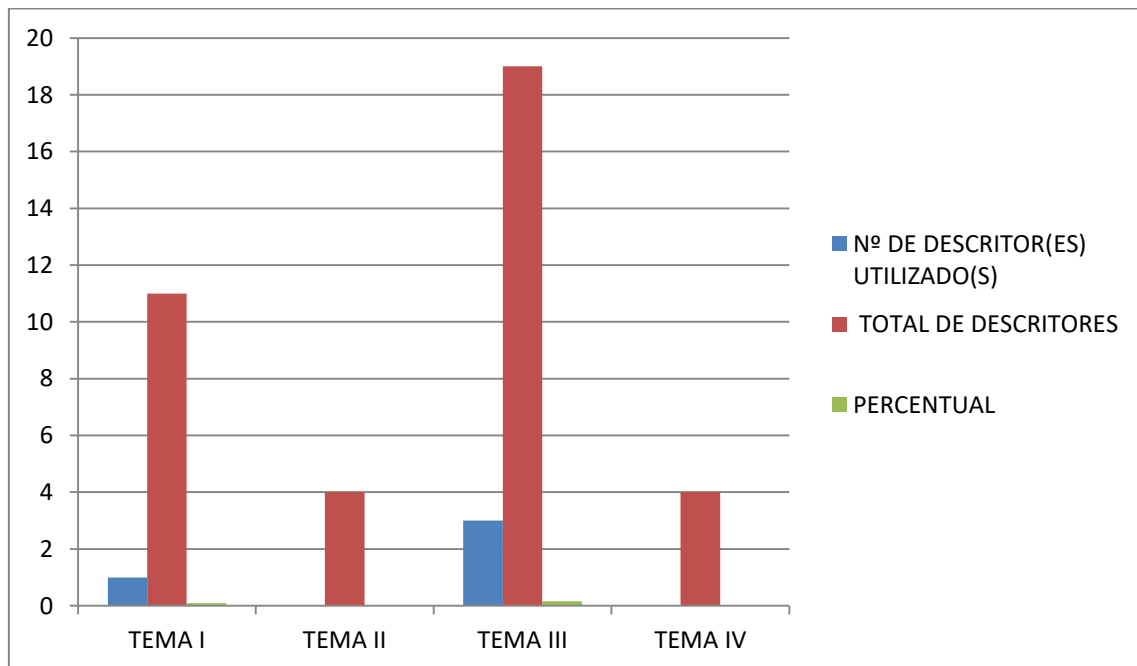
TEMA I. GEOMETRIA
D03- Identificar propriedades de triângulos pela comparação de medidas de lados e ângulos.
TEMA II. GRANDEZA E MEDIDAS
TEMA III. NÚMEROS E OPERAÇÕES/ ÁLGEBRA E FUNÇÕES
D29 Identificar uma equação ou inequação do 1º grau que expressa um problema.
D30 Resolver problema que envolva equação do 1º grau.
D34 Identificar um sistema de equações do 1º grau que expressa um problema.

Quadro 13. Coleta de Dados da Avaliação do III Bimestre de Matemática - 8º Ano do Ensino Fundamental.

(conclusão)

TEMA IV. ESTATÍSTICA, PROBABILIDADE E COMBINATÓRIA
OBSERVAÇÃO: Neste bimestre foram dadas apenas 4 questões na avaliação e os conteúdos abordados foram cálculo com ângulos, pares ordenados, equação e inequação do 1º grau. Não aparecem na avaliação em questão os descritores trabalhados.

Gráfico 13. Os instrumentos avaliativos na avaliação formativa.



Fonte: Elaboração Própria, Avaliação 2015 de Matemática.

No terceiro bimestre, o professor repete o modelo de avaliação feito nos primeiro e segundo bimestres, ou seja, poucas questões, poucos conteúdos e sem seguir a regulação contida na matriz de referência para Matemática dos Parâmetros Curriculares de Pernambuco.

No que se refere aos instrumentos avaliativos, na perspectiva da avaliação formativa, esses precisam ser os mais diversificados e variados, e, dentre eles, destacam-se: “[...], as provas, os seminários, as apresentações, entrevistas, observação, trabalhos, tarefas, exposições, diários, [...], exercícios em sala...” (CUNHA, 2014, p.11), autoavaliação, mapa conceitual, portfólio entre outros. Depresbiteris e Tavares (2009, p.59) enfatizam que “[...] a ideia de diversificar os instrumentos de

avaliação tem respaldado na necessidade de que se analise a aprendizagem do aluno sob diferentes ângulos e dimensões.”, afinal, cada aluno aprende e se expressa de uma determinada forma no processo educativo.

Quadro 14. Coleta de Dados da Avaliação do IV Bimestre de Matemática - 8º Ano do Ensino Fundamental.

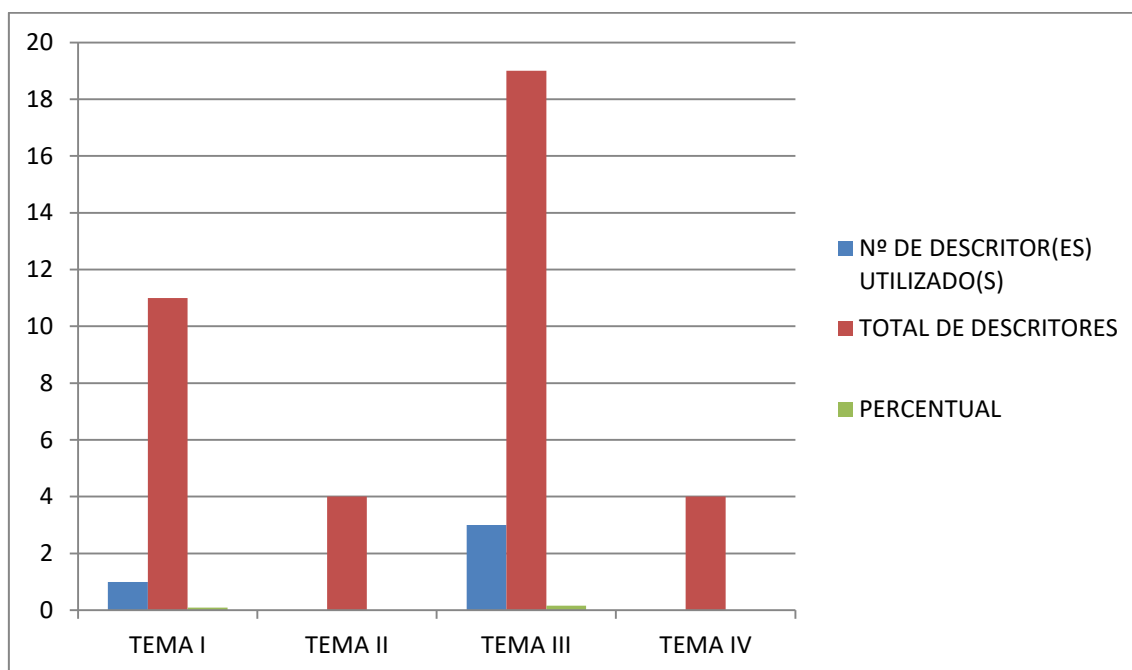
TEMA I. GEOMETRIA
D04- Identificar relação entre quadriláteros por meio de suas propriedades.
TEMA II. GRANDEZA E MEDIDAS
TEMA III. NÚMEROS E OPERAÇÕES/ ÁLGEBRA E FUNÇÕES
D23 Resolver problemas utilizando frações equivalentes.
D28 Resolver problema que envolva variação proporcional, direta ou inversa, entre grandezas.
D29 Identificar uma equação ou inequação do 1º grau que expressa um problema.
TEMA IV. ESTATÍSTICA, PROBABILIDADE E COMBINATÓRIA
OBSERVAÇÃO: Neste Bimestre foram utilizadas apenas 5 questões sendo as duas primeiras que envolviam problemas de Regra de três simples, a 3ª problemas com equação do 1º grau, a 4ª questão problemas com frações equivalentes e a 5ª questão envolvia problema com inequação. Não estão explícitos quais descritores foram utilizados, porém eles foram identificados a partir da leitura dos enunciados.

No quarto bimestre, na elaboração da avaliação, o professor utilizou um número maior de questões e uma diversidade de conteúdos trabalhados, porém ainda não se identificou os descritores trabalhados na avaliação, nem existe a preocupação de se contextualizar o trabalho em sala de aula com os Parâmetros Curriculares de Pernambuco.

De acordo com Cunha (2014, p. 14) a avaliação é um processo contínuo no ato educativo, em que, os instrumentos da avaliação formativa são ferramentas que possibilitam realizar-se o processo de coleta, de investigação, de reflexão, de análise, de interpretação e de retomada das informações, ou seja, o que o educando acertou, o que ele errou, por que errou, o que faltou e qual o caminho o educando deve percorrer para que supere as suas dificuldades e erros, e construa uma aprendizagem efetiva (MORAES, 2011, p. 233). Para o professor, auxilia na revisão das formas como vem ensinando, tendo em vista a importância de considerar as necessidades do estudante,

o que envolve suas dificuldades, erros, saberes e os conhecimentos dos sujeitos, para, a partir da identificação dos obstáculos, empreender formas de ensinar que ajudem na superação dos problemas.

Gráfico 14. Referente à Avaliação do IV Bimestre de Matemática do 8º Ano do Fundamental.



Fonte: Elaboração Própria, Avaliação 2015 de Matemática.

Quadro 15. Coleta de dados das Avaliações de Matemática – 8º Ano do Ensino Fundamental.

(continua)

TEMA I. GEOMETRIA
D03- Identificar propriedades de triângulos pela comparação de medidas de lados e ângulos.
D04- Identificar relação entre quadriláteros por meio de suas propriedades.
D08- Resolver problema utilizando propriedades dos polígonos (soma de seus ângulos internos, número de diagonais, cálculo da medida de cada ângulo interno nos polígonos regulares).
TEMA II. GRANDEZA E MEDIDAS

Quadro 15. Coleta de dados das Avaliações de Matemática – 8º Ano do Ensino fundamental.

(continuação)

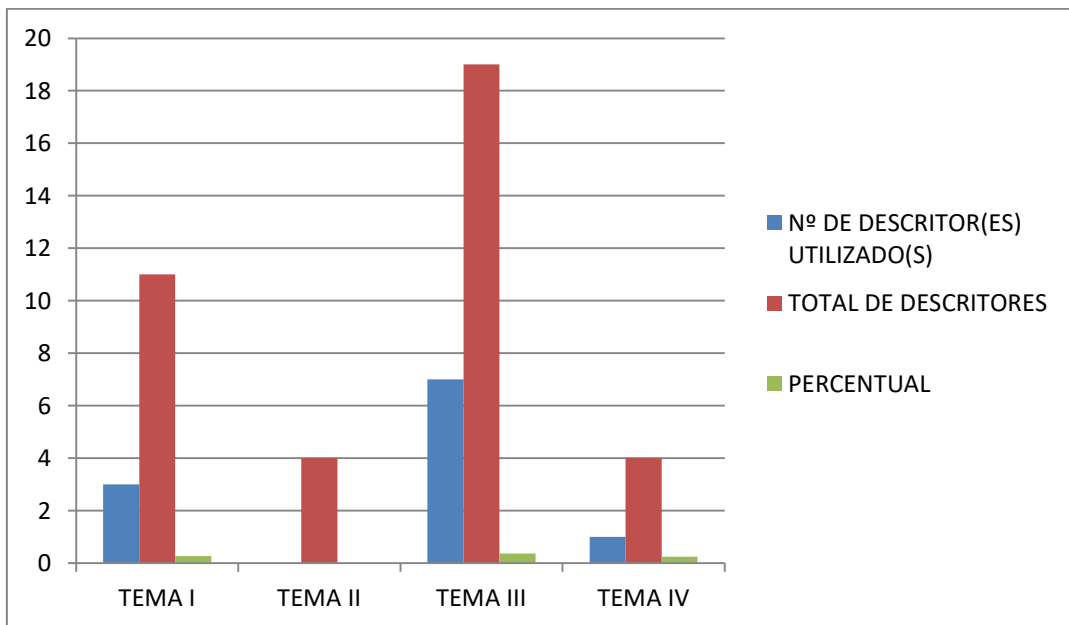
TEMA III. NÚMEROS E OPERAÇÕES/ ÁLGEBRA E FUNÇÕES
D16 Identificar a localização de números inteiros na reta numérica.
D23 Resolver problemas utilizando frações equivalentes.
D28 Resolver problema que envolva variação proporcional, direta ou inversa, entre grandezas.
D29 Identificar uma equação ou inequação do 1º grau que expressa um problema.
D30 Resolver problema que envolva equação do 1º grau.
D33 Identificar a expressão algébrica que expressa uma regularidade observada em sequências de números ou figuras (padrões).
D34 Identificar um sistema de equações do 1º grau que expressa um problema.
TEMA IV. ESTATÍSTICA, PROBABILIDADE E COMBINATÓRIA
D37 Resolver problema envolvendo informações apresentadas em tabelas e/ou gráficos.
OBSERVAÇÃO: Não foram utilizados os seguintes descritores nas avaliações dos 4 bimestres de Matemática: Tema I. Geometria – D1 Identificar a localização/movimentação de objeto em mapas, croquis e outras representações gráficas, D2 Identificar propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais e tridimensionais, relacionando-as com as suas planificações, D5 Reconhecer a conservação ou modificação de medidas dos lados, do perímetro, da área em ampliação e/ou redução de figuras poligonais usando malhas quadriculadas, D6 Reconhecer ângulos como mudança de direção ou giros, identificando ângulos retos e não retos D7 Reconhecer que as imagens de uma figura construída por uma transformação homotética são semelhantes, identificando propriedades e/ou medidas que se modificam ou não se alteram, D9 Resolver problema utilizando relações métricas no triângulo retângulo, D10 Resolver problema utilizando razões trigonométricas no triângulo retângulo, D11 Reconhecer círculo/circunferência, seus elementos e algumas de suas relações; Tema II. Grandeza e Medidas – D12 Resolver problema envolvendo o perímetro de figuras planas, D13 Resolver problema envolvendo área de figuras, D14 Resolver problema envolvendo noções de volume, D15 Resolver problema utilizando relações entre diferentes unidades de medida; Tema III. Números e Operações/ álgebra e Funções - D18 Efetuar cálculos com números inteiros, envolvendo as operações (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação), D19 Resolver problema com números

Quadro 15. Coleta de dados das Avaliações de Matemática – 8º Ano do Ensino fundamental.

(conclusão)

naturais, envolvendo diferentes significados das operações (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação), D20 Resolver problemas com números inteiros envolvendo as operações (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação.), D21 Reconhecer as diferentes representações de um número racional, D22 Identificar fração como representação que pode estar associada a diferentes significados, D 24 Reconhecer as representações decimais dos números racionais como uma extensão do sistema de numeração decimal, identificando a existência de “ordens” comodécimos, centésimos e milésimos, D25 Efetuar cálculos que envolvam operações com números racionais (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação), D26 Resolver problema com números racionais envolvendo as operações (adição, subtração, multiplicação, adição, potenciação), D27 Resolver problema que envolva porcentagem, D31 Identificar a equação do 2º grau que expressa um problema, D32 Resolver problema que envolva equação do 2º grau. Tema IV. Estatística, Probabilidade e Combinatória – D35 Resolver problema elementar envolvendo o princípio fundamental da contagem, D36 Resolver problema envolvendo probabilidade de um evento e D38 Associar informações apresentadas em listas e/ou tabelas simples aos gráficos que as representam e vice-versa.

Gráfico 15. Avaliação como reflexão do processo ensino aprendizagem.



Fonte: Elaboração Própria, Avaliação 2015 de Matemática.

No geral o professor não utilizou a maioria dos descritores da matriz de referência para Matemática. Nota-se que existe uma dificuldade em se contextualizar os conteúdos trabalhados com a matriz curricular de referência de Matemática. Há uma repetição de alguns conteúdos como produtos notáveis, expressão numérica e o uso de tabelas. Foi identificado um erro na resposta de um quesito e no segundo bimestre não se sabe que tipo de frequência o professor usou, se a frequência absoluta ou a relativa.

A avaliação só terá sentido se servir para que professor e aluno façam uma reflexão sobre os processos pedagógicos desenvolvidos. Pois, segundo Quintana (2003, p. 163), “[...] temos que ver a avaliação como um aspecto integral do processo ensino aprendizagem e como parte essencial das tarefas que o docente executa em aula”. Porque a avaliação deve acontecer o tempo todo. E não deve ser apenas uma convenção utilizada para se comunicar à família dos alunos, e sim, servir como reflexão para se observar o aluno.

Quadro 16. Coleta de Dados da Avaliação do I Bimestre de Matemática - 9º Ano do Ensino Fundamental.

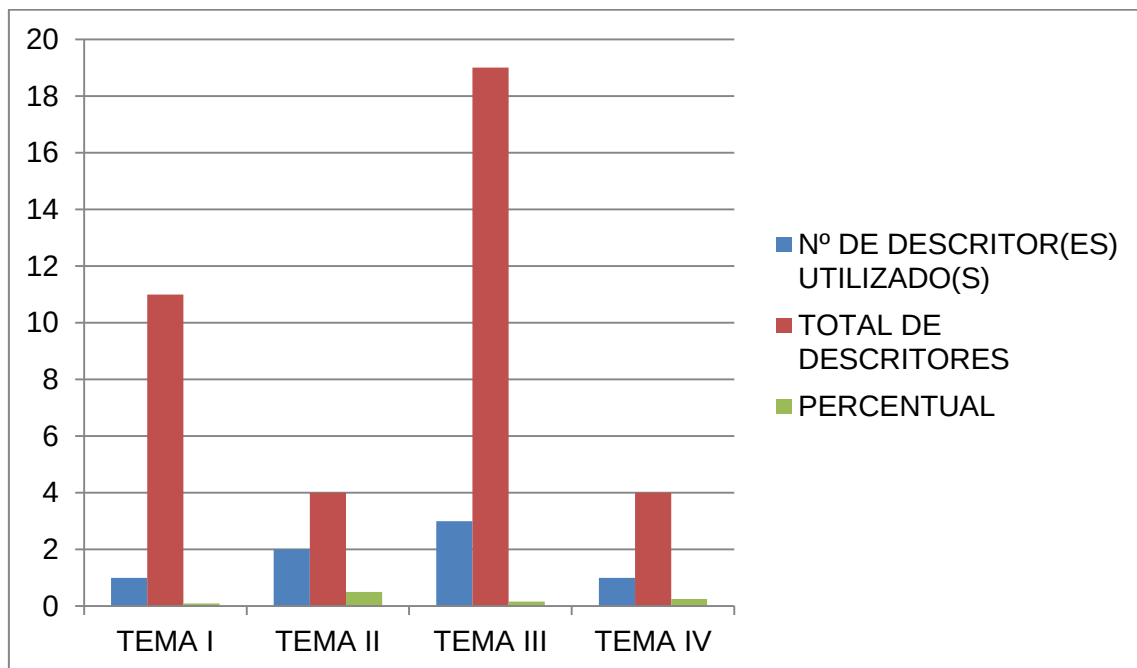
TEMA I. GEOMETRIA
D02 - Identificar propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais e tridimensionais, relacionando-as com as suas planificações.
TEMA II. GRANDEZA E MEDIDAS
D12 Resolver problema envolvendo o perímetro de figuras planas.
D13 Resolver problema envolvendo área de figuras
TEMA III. NÚMEROS E OPERAÇÕES/ ÁLGEBRA E FUNÇÕES
D18 Efetuar cálculos com números inteiros, envolvendo as operações (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação).
D19 Resolver problema com números naturais, envolvendo diferentes significados das operações (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação).
D20 Resolver problemas com números inteiros envolvendo as operações (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação.).
TEMA IV. ESTATÍSTICA, PROBABILIDADE E COMBINATÓRIA.
D36 Resolver problema envolvendo probabilidade de um evento.
OBSERVAÇÃO: Neste bimestre foram utilizadas 10 questões envolvendo os seguintes assuntos: figuras planas semelhantes, sistema de medidas agrárias, comparação e ordenação de números racionais, sistema métrico decimal e notação científica, características de uma amostra estatística; a avaliação está de acordo com os parâmetros curriculares de Pernambuco e os descritores utilizados estão explícitos em cada questão. Nesta avaliação todos os temas foram contemplados

Neste bimestre foi utilizada a maioria dos temas da matriz de referência de Matemática, porém existe uma preocupação em se verificar a aprendizagem dos alunos nos anos anteriores e os conteúdos para o primeiro bimestre de matemática não foram contemplados na avaliação.

A avaliação não deve ser esporádica nem improvisada, ela deve fazer parte da rotina de sala de aula. Deve ser utilizada constantemente como um dos aspectos complementares do processo ensino aprendizagem. Nesse sentido, Haydt (1988, p.13) reforça que “[...] ela não pode ser esporádica nem improvisada, mas ao contrário, deve ser constante e planejada”.

Sendo a avaliação da aprendizagem um componente indispensável do processo educativo, é fundamental que haja um acompanhamento do desenvolvimento do educando no processo de construção do seu conhecimento.

Gráfico 16. Referente a Avaliação do I Bimestre de Matemática do 9º Ano do Fundamental.



Fonte: Elaboração Própria, Avaliação 2015 de Matemática.

Quadro 17. Coleta de Dados da Avaliação do II Bimestre de Matemática - 9º Ano do Ensino Fundamental.

TEMA I. GEOMETRIA
D03- Identificar propriedades de triângulos pela comparação de medidas de lados e ângulos.
D04- Identificar relação entre quadriláteros por meio de suas propriedades.
D07- Reconhecer que as imagens de uma figura construída por uma transformação homotética são semelhantes, identificando propriedades e/ou medidas que se modificam ou não se alteram.
D08- Resolver problema utilizando propriedades dos polígonos (soma de seus ângulos internos, número de diagonais, cálculo da medida de cada ângulo interno nos polígonos regulares).
TEMA II. GRANDEZA E MEDIDAS
D12 Resolver problema envolvendo o perímetro de figuras planas.
D13 Resolver problema envolvendo área de figuras
TEMA III. NÚMEROS E OPERAÇÕES/ ÁLGEBRA E FUNÇÕES
D25 Efetuar cálculos que envolvam operações com números racionais (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação).
D27 Resolver problema que envolva porcentagem.
D28 Resolver problema que envolva variação proporcional, direta ou inversa, entre grandezas.
TEMA IV. ESTATÍSTICA, PROBABILIDADE E COMBINATÓRIA
D35 Resolver problema elementar envolvendo o princípio fundamental da contagem.
OBSERVAÇÃO: Nesta avaliação todos os temas foram contemplados e os descritores utilizados aparecem explícitos nos enunciados das 10 questões utilizadas. Os assuntos abordados foram os seguintes: semelhança e congruência de triângulos (assunto do 8º Ano), relações métricas no triângulo retângulo, figuras planas semelhantes (assunto do 1º bimestre), equivalência de áreas (assunto do 8º Ano), medição e instrumentos de medidas (assunto do 8º Ano), classificação dos quadriláteros quanto às suas propriedades específicas (assunto do 7º Ano), cálculo das medidas das áreas, equivalência de área, problema envolvendo as operações: adição, subtração, multiplicação, divisão, radiciação e potenciação, juros simples e taxa percentual (assunto do 8º Ano), regra de três composta, característica de uma amostra estatística (assunto do 1º bimestre). A avaliação tem função diagnóstica, pois aborda assunto de Anos anteriores e de bimestre anteriores servindo apenas para diagnosticar as aprendizagens anteriores. Os assuntos do bimestre quase não são abordados.

No segundo bimestre, o professor utilizou o mesmo modelo de avaliação do bimestre anterior, ou seja, utilizou os conteúdos dos sétimos e oitavos anos do ensino fundamental. Os conteúdos do segundo bimestre do nono ano não são contemplados nesta avaliação. Preferindo o professor abordar os conteúdos de anos anteriores para uma possível averiguação dos conhecimentos prévios com alguma finalidade.

Este tipo de ensino de Matemática se mostra fragmentado e não contextualizado, pois, o professor é o detentor do conhecimento, passando aos alunos os conceitos ditados como verdades absolutas, incontestáveis.

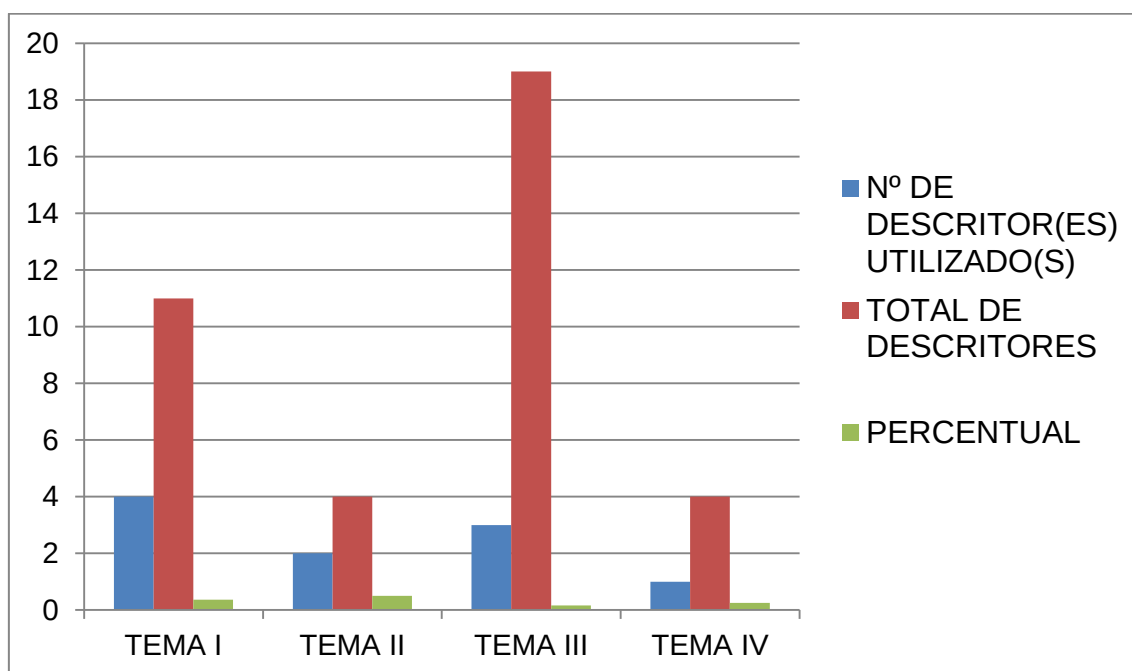
A avaliação, independente da escola, do professor e do contexto social está atrelada direta ou indiretamente a prática metodológica do docente.

Segundo Leite e Kager (2009, p.111):

O modelo tradicional da avaliação escolar define a classificação de indivíduos como a principal função do ato de avaliar. Neste sentido, o julgamento de valor visa a classificar o indivíduo, segundo um padrão determinado. Ele poderá ser classificado, por exemplo, através de notas ou conceitos, situando-se entre os melhores ou os piores. Nesta perspectiva, a avaliação classificatória pode tornar-se um instrumento autoritário e frenador do desenvolvimento escolar para muitos alunos.

Encontra-se em documentos estatais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96), que a educação deve priorizar a formação do discente para a cidadania, onde ocorre a apropriação do conhecimento adquirido na escola para a tomada de decisões criticamente mediante as condições sociais. A prática tradicional de ensino, não favorece a formação para a cidadania, dificultando o processo de tornar os discentes seres transformadores do contexto social onde estão inseridos. A prática tradicional, portanto, dificulta o processo de constituição de sujeitos conscientes de seu papel social, pois não há formação que permita ao aluno ter conhecimento contextualizado para agir criticamente perante a questões sociais e tomadas de decisões. Essa prática, muitas vezes, gera uma memorização de conteúdos “inúteis” ao discente, tornando o ensino mecanizado e por sua vez, reduz a avaliação como momento classificatório e excludente, além de dificultar o processo de aprendizagem.

Gráfico 17. Referente à Avaliação do II Bimestre de Matemática do Fundamental de Matemática.



Fonte: Elaboração Própria, Avaliação 2015 de Matemática.

Quadro 18. Coleta de Dados da Avaliação do III Bimestre de Matemática - 9º Ano do Ensino Fundamental

(continua)

TEMA I. GEOMETRIA
D02 - Identificar propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais e tridimensionais, relacionando-as com as suas planificações.
D04- Identificar relação entre quadriláteros por meio de suas propriedades.
D09- Resolver problema utilizando relações métricas no triângulo retângulo.
TEMA II. GRANDEZA E MEDIDAS
TEMA III. NÚMEROS E OPERAÇÕES/ ÁLGEBRA E FUNÇÕES
D19 Resolver problema com números naturais, envolvendo diferentes significados das operações (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação).
D21 Reconhecer as diferentes representações de um número racional.
D28 Resolver problema que envolva variação proporcional, direta ou inversa, entre grandezas.
D29 Identificar uma equação ou inequação do 1º grau que expressa um problema.
D30 Resolver problema que envolva equação do 1º grau.
D34 Identificar um sistema de equações do 1º grau que expressa um problema.

Quadro 18. Coleta de Dados da Avaliação do III Bimestre de Matemática - 9º Ano do Ensino Fundamental

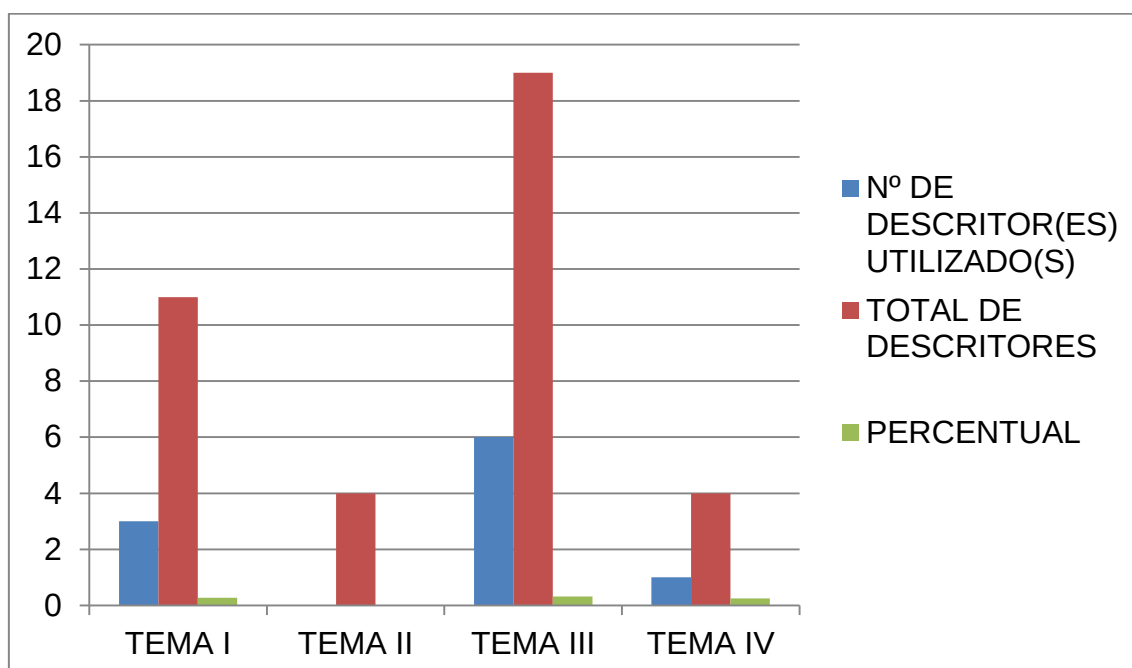
(conclusão)

TEMA IV. ESTATÍSTICA, PROBABILIDADE E COMBINATÓRIA
D37 Resolver problema envolvendo informações apresentadas em tabelas e/ou gráficos.
OBSERVAÇÃO: Neste bimestre foram utilizadas 10 questões envolvendo os seguintes assuntos: figuras planas semelhantes, classificação dos quadriláteros quanto à suas propriedades específicas, semelhança e congruência de triângulos; a avaliação está de acordo com os parâmetros curriculares de Pernambuco e os descritores utilizados estão explícitos em cada questão, porém há uma mistura de assuntos dados no 7º ano do ensino fundamental (classificação dos quadriláteros), do 8º Ano (semelhança e congruência de triângulos e números racionais e a reta numérica, equação e inequação do 1º grau, análise crítica de tabelas e gráficos), nenhum assunto de grandezas e medidas, problemas envolvendo as operações: adição, subtração, multiplicação, divisão, radiciação e potenciação. A avaliação apresentada tem função diagnóstica, pois apresenta conteúdos aprendidos nos anos anteriores e não dos conteúdos trabalhados no 3º bimestre do 9º Ano do Ensino Fundamental.

Neste bimestre a maioria dos temas da matriz de referência foi contemplada, contudo o professor não utilizou os conteúdos para o terceiro bimestres do currículo de Matemática. Novamente o professor utiliza uma avaliação que não contempla os conteúdos para o nono, porém os conteúdos utilizados são os do oitavo ano. A avaliação utilizada tem função diagnóstica.

O professor precisa caminhar ao lado do educando, durante todo o processo de construção do conhecimento. Dessa forma, Haydt (1988, p. 17) considera que “a avaliação da aprendizagem utiliza três funções básicas: diagnosticar (investigar), controlar (acompanhar) e classificar (valorar)”. Relacionadas a estas três funções, existem três modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa.

Gráfico 18. Referente a Avaliação do III Bimestre de Matemática do 9º Ano do Fundamental.



Fonte: Elaboração Própria, Avaliação 2015 de Matemática.

Quadro 19. Coleta de Dados da Avaliação do IV Bimestre de Matemática - 9º Ano do Ensino Fundamental.

(continua)

TEMA I. GEOMETRIA
D02 - Identificar propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais e tridimensionais, relacionando-as com as suas planificações.
D03- Identificar propriedades de triângulos pela comparação de medidas de lados e ângulos.
D08- Resolver problema utilizando propriedades dos polígonos (soma de seus ângulos internos, número de diagonais, cálculo da medida de cada ângulo interno nos polígonos regulares).
D09- Resolver problema utilizando relações métricas no triângulo retângulo.
TEMA II. GRANDEZA E MEDIDAS
D13 Resolver problema envolvendo área de figuras
TEMA III. NÚMEROS E OPERAÇÕES/ ÁLGEBRA E FUNÇÕES
D17 Identificar a localização de números racionais na reta numérica.
D18 Efetuar cálculos com números inteiros, envolvendo as operações (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação).
D20 Resolver problemas com números inteiros envolvendo as operações (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação.).

Quadro 19. Coleta de Dados da Avaliação do IV Bimestre de Matemática - 9º Ano do Ensino Fundamental.

(conclusão)

TEMA IV. ESTATÍSTICA, PROBABILIDADE E COMBINATÓRIA
OBSERVAÇÃO: Neste bimestre foram utilizadas 10 questões envolvendo os seguintes assuntos: relações métricas no triângulo retângulo (assunto do 2º bimestre do 9º ano), problema envolvendo as operações: adição, subtração, multiplicação, divisão, radiciação e potenciação (assunto do 8º ano), comparação e ordenação de números racionais (assunto do 1º bimestre do 9º ano), cálculo das medidas das áreas: triângulos paralelogramos e trapézios (3º bimestre do 9º Ano), do Tema IV (ESTATÍSTICA, PROBABILIDADE E COMBINATÓRIA) nenhum assunto foi contemplado.

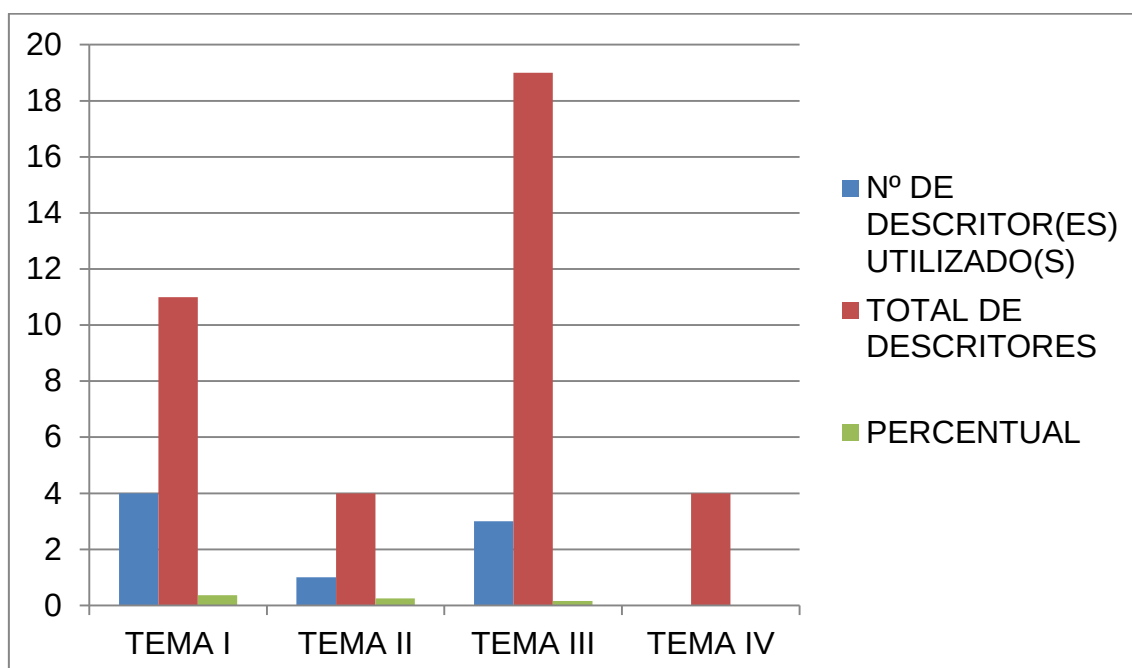
Neste bimestre o professor utiliza assuntos do oitavo e dos primeiro, segundo e terceiro bimestres do nono ao invés do currículo para o quarto bimestre do ano de escolaridade em questão, - nono ano.

A primeira abordagem, de acordo com Miras e Solé (1996, p. 381), contemplada pela avaliação diagnóstica (ou inicial), é a que proporciona informações acerca das capacidades do aluno antes de iniciar um processo de ensino aprendizagem, ou ainda segundo Bloom, Hastings e Madaus (1975, p.129), busca a determinação da presença ou a ausência de habilidades e pré- requisitos, bem como a identificação das causas de repetidas dificuldades na aprendizagem.

Utilizando este tipo de modalidade de avaliação o professor não está detectando nem identificando suas deficiências na forma de ensinar, nem se está possibilitando reformulações no seu trabalho didático, nem pretende aperfeiçoar seu trabalho. Ele deveria estar utilizando a modalidade formativa, pois segundo Bloom, Hasting e Madaus (1975, p. 57), “a avaliação formativa visa informar o professor e o aluno sobre o rendimento da aprendizagem no decorrer das atividades escolares e a localização das deficiências na organização do ensino para possibilitar correção e recuperação”.

A avaliação formativa determina aposição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldades e lhes dar solução.

Gráfico 19. Referente a Avaliação do IV Bimestre de Matemática do 9º Ano do Fundamental.



Fonte: Elaboração Própria, Avaliação 2015 de Matemática.

Quadro 20. Coleta de Dados da Avaliação de Matemática – 9º Ano do Ensino Fundamental.

(continua)

TEMA I. GEOMETRIA
D02 - Identificar propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais e tridimensionais, relacionando-as com as suas planificações.
D03- Identificar propriedades de triângulos pela comparação de medidas de lados e ângulos.
D04- Identificar relação entre quadriláteros por meio de suas propriedades.
D08- Resolver problema utilizando propriedades dos polígonos (soma de seus ângulos internos, número de diagonais, cálculo da medida de cada ângulo interno nos polígonos regulares).
D09- Resolver problema utilizando relações métricas no triângulo retângulo.
TEMA II. GRANDEZA E MEDIDAS
D12 Resolver problema envolvendo o perímetro de figuras planas.

Quadro 20. Coleta de Dados da Avaliação de Matemática – 9º Ano do Ensino Fundamental.

(continuação)

D13 Resolver problema envolvendo área de figuras
TEMA III. NÚMEROS E OPERAÇÕES/ ÁLGEBRA E FUNÇÕES
D17 Identificar a localização de números racionais na reta numérica.
D18 Efetuar cálculos com números inteiros, envolvendo as operações (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação).
D19 Resolver problema com números naturais, envolvendo diferentes significados das operações (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação).
D20 Resolver problemas com números inteiros envolvendo as operações (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação.).
D21 Reconhecer as diferentes representações de um número racional.
D28 Resolver problema que envolva variação proporcional, direta ou inversa, entre grandezas.
D29 Identificar uma equação ou inequação do 1º grau que expressa um problema.
D30 Resolver problema que envolva equação do 1º grau.
D34 Identificar um sistema de equações do 1º grau que expressa um problema.
TEMA IV. ESTATÍSTICA, PROBABILIDADE E COMBINATÓRIA
D37 Resolver problema envolvendo informações apresentadas em tabelas e/ou gráficos.
OBSERVAÇÃO: Descritores não utilizados nas avaliações dos 4 bimestres: Tema I - D01 Identificar a localização/movimentação de objeto em mapas, croquis e outras representações gráficas, D05 Reconhecer a conservação ou modificação de medidas dos lados, do perímetro, da área em ampliação e/ou redução de figuras poligonais usando malhas quadriculadas, D06 Reconhecer ângulos como mudança de direção ou giros, identificando ângulos retos e não retos, D07 Reconhecer que as imagens de uma figura construída por uma transformação homotética são semelhantes, identificando propriedades e/ou medidas que se modificam ou não se alteram, D10 Resolver problema utilizando razões trigonométricas no triângulo retângulo, D11 Reconhecer círculo/circunferência, seus elementos e algumas de suas relações; Tema II – D14 Resolver problema envolvendo noções de volume. D15 Resolver problema utilizando relações entre diferentes unidades de medida; Tema III – D16 Identificar a localização de números inteiros na reta numérica, D22 Identificar fração como representação que pode estar associada a diferentes significados, D23 Resolver problemas utilizando frações equivalentes, D24 Efetuar cálculos que envolvam operações com números racionais (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação), D25 Reconhecer as representações decimais dos números racionais como uma extensão do sistema de numeração decimal, identificando a existência de “ordens” como décimos, centésimos e milésimos, D26 Resolver problema com números racionais envolvendo as operações (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação), D27 Resolver problema que envolva porcentagem, D31

Quadro 20. Coleta de Dados da Avaliação de Matemática – 9º Ano do Ensino Fundamental.

(conclusão)

Identificar a equação do 2º grau que expressa um problema, D32 Resolver problema que envolva equação do 2º grau, D33 Identificar a expressão algébrica que expressa uma regularidade observada em sequências de números ou figuras (padrões); Tema IV – D35 Resolver problema elementar envolvendo o princípio fundamental da contagem, D36 Resolver problema envolvendo probabilidade de um evento, D38 Associar informações apresentadas em listas e/ou tabelas simples aos gráficos que as representam e vice-versa.

Após a análise das quatro avaliações bimestrais para o nono ano de Matemática, conclui-se que o professor tendo utilizado todos os temas propostos na Matriz curricular de referência ainda precisa de formação para se apropriar das exigências da legislação em relação ao uso de tais descritores. Ficou claro que ele ainda não aprendeu a contextualizar o trabalho em sala de aula com o trabalho com a matriz curricular de referência.

Conforme Bloom (1993, p. 68), a avaliação deve ser um meio de diagnosticar e verificar em que medida os objetivos propostos para o processo ensino aprendizagem estão sendo atingidos, assim assume uma função orientadora. Além de permitir ao professor identificar as deficiências na sua forma de ensinar, buscando assim reformular seu trabalho didático.

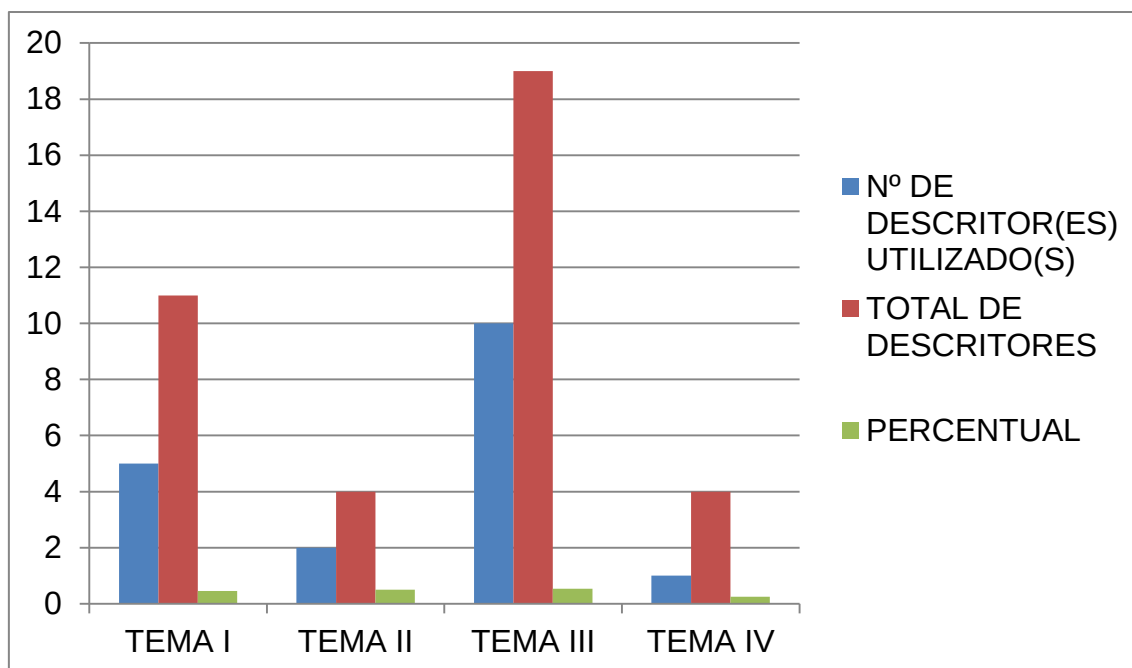
Segundo Moretto, (2011, p.11):

O primeiro passo para a transformação é dar ao processo de avaliação um novo sentido, isto é, transformá-lo em oportunidade para o aluno ler, refletir, relacionar, operar mentalmente e demonstrar que tem recursos para abordar situações complexas. Em síntese, o aluno deverá demonstrar ter adquirido competência como estudante.

O modelo de avaliação tradicional que ainda é predominante nos dias atuais é oriundo de um modelo “arcaico”, adquirido historicamente e se vê ainda de forma dominante, este que prioriza examinar o aluno e não efetivamente avaliá-lo. A avaliação é um fator escolar processual e não deve ser realizado com base somente a um instrumento, como a realização de prova, mas sim se deve buscar avaliar de forma que analise a evolução cognitiva do discente. Apesar de que atualmente busca-se melhorar o ensino, essa prática tradicional de examinar o discente não é inovadora e enfoca o resultado final.

O grande desafio atual da educação é justamente fazer uso literal da palavra avaliar, deixar de classificar e passar a avaliar os discentes, analisando o seu conhecimento prévio e seu contexto social e não enxergá-lo meramente como um depósito de informações.

Gráfico 20. Referente as Avaliações dos IV Bimestres do 9º Ano do Fundamental.



Fonte: Elaboração Própria, Avaliação 2015 de Matemática.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao apresentarmos a avaliação como instrumento de gestão e planejamento estratégico, segundo os fundamentos teóricos dos Parâmetros Curriculares de Pernambuco (2012) percebemos que os professores de Língua Portuguesa e Matemática utilizaram os descritores curriculares em algumas avaliações do 8º Ano e em todas as avaliações do 9º Ano do Ensino Fundamental, porém não o fizeram em consonância com a matriz de referência de Língua Portuguesa e Matemática dos Parâmetros Curriculares de Pernambuco.

Ficou evidente, a partir desse estudo, que a atividade docente necessita de um processo de busca ininterrupto de suas práticas avaliativas e os documentos disponíveis podem contribuir para esse processo constante de construção – reconstrução e ressignificação de conhecimentos. Por mais que se aprenda por mais que o professor tenha proficiência no ensino da Língua Portuguesa e no ensino da Matemática, haverá sempre o que melhorar, e essa busca pela qualificação permanente só vem a contribuir para o professor, para a comunidade escolar e para os alunos.

Outro ponto observado foi que o professor continua a praticar a prova ao invés da avaliação, por este motivo, ficou evidente que a avaliação classificatória ainda é muito utilizada na nossa instituição de ensino. Destacamos, portanto, a importância de ser concretizada a avaliação na concepção formativa, na tentativa de minimizar a concepção classificatória, pois na formativa há o olhar para avaliar tanto a trajetória da construção das aprendizagens dos alunos, como também o trabalho pedagógico realizado pelo professor no processo educativo, já o avaliar classificatório volta-se apenas para o aspecto disciplinador e punitivo, não possibilitando fazer a reflexão sobre o processo de construção dos conhecimentos dos educandos. Desse modo, não ajuda o aluno a superar seus erros e dificuldades, pois, classificam-se e comparam-se uns com os outros, utilizando-se, por exemplo, de notas, para determinar se o aluno é ótimo; bom; regular ou ruim.

No que se refere à questão que desencadeou este estudo, segundo os referenciais teóricos anunciados neste trabalho, a avaliação ficou conceituada como sendo um processo no ensino e na aprendizagem, já a prova foi um dos instrumentos avaliativos que prevaleceu no espaço escolar. Diversificar os instrumentos avaliativos para avaliar a aprendizagem significa não apenas se valer de um instrumento de avaliação, a prova, por exemplo, mas também de: seminários, trabalhos, tarefas,

portfólio, mapa conceitual, resenhas, redação e outros, afinal, os saberes podem ser aprendidos de diferentes maneiras pelos alunos, e cada estudante aprende e se expressa de uma determinada forma no processo educativo.

A avaliação no ato educativo não se resumiu apenas a avaliar o processo de construção das aprendizagens do aluno, mas também na avaliação do trabalho pedagógico realizado pelo professor no processo de ensino e aprendizagem, envolvendo as metodologias e os instrumentos avaliativos, e, portanto, a maneira como o professor age no processo educativo. Para isso, a avaliação precisava ir além do aspecto quantitativo, sendo ação, reflexão e ação no processo de ensino e aprendizagem.

As discussões coletivas nos momentos de formação continuada sobre currículo da escola, suas escolhas metodológicas, as definições de conteúdo e as práticas avaliativas se tornaram constantes na escola pesquisada, com o intuito de mudar a concepção que os professores tinham de que avaliação era sinônimo de medida, julgamento e sim de aprendizagem de aluno e professor.

Para que a melhoria da aprendizagem acontecesse foi necessário que a escola apresentasse um projeto que tivesse uma abrangência nas diversas dimensões do seu cotidiano, que se entrecruzassem para a melhoria dos resultados nas aprendizagens escolares, considerando que não havia um fator único que determinasse esta melhora e, sim, fatores associados, como o projeto político pedagógico, recursos físicos, comunidade escolar e gestão.

Neste sentido, a função do gestor escolar como um importante agente na busca da melhoria da qualidade, enquanto articulador do projeto político pedagógico, por meio do uso do planejamento estratégico, considerando-o como um elemento que gerencia processos internos e externos foi de fundamental importância por ser ele o líder da instituição de ensino.

O gestor escolar em suas formas de atuação teve que desenvolver e mostrar novas perspectivas quanto à escola e todos com ela envolvidos, executando ações estratégicas que permitissem impulsionar as aprendizagens escolares para viabilizar uma concreta democratização da disseminação do conhecimento sistematizado na sua comunidade escolar. Pois, trata-se aqui de pensar aprendizagem efetiva, domínio de linguagens e saberes diversos, diminuindo ou eliminando a perversa equação: para uns conhecimentos aprofundados, e, para outros conhecimentos superficiais.

Assim, podemos concluir que ao utilizar o planejamento estratégico o gestor pode utilizá-lo como critério de qualidade de maior necessidade de intervenção, bem

como ações que envolvem melhor desempenho da atuação do professor em sala de aula, através de metodologias diferenciadas, gerenciamento de conflitos e da aprendizagem do aluno. Pois o gestor, posicionado como integrador, democrático, participativo, que trabalha em equipe, que lidera ações no interior da escola e que elabora e implementa um Planejamento Estratégico pode atingir índices melhores de aprendizagens de seus alunos a longo prazo, principalmente em se tratando da avaliação feita na escola. Já que o Planejamento Estratégico é uma ferramenta de gestão que foi implantado nas escolas públicas estaduais de Pernambuco desde 2008 com a criação do Programa Todos por Pernambuco e se constitui uma prática de todos os gestores da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. L. **História da Educação**. 1ed. São Paulo: Moderna, 1989.
- ARGUIN, G.O. Brasília, 1988. **O Planejamento Estratégico no Meio Universitário**. Brasília, 1988.
- BATEMAN, T. S. **Administração: novo cenário competitivo**. 2 ed. – São Paulo: Atlas, 2006.
- BLOOM, B.; HASTINGS, J. T; MADDAUS, G. F. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. - Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: matemática/ Secretaria de Educação Fundamental**. - Brasília: MEC/SEF, 1998. 148 p.
- BRENNAND, E. G. de G. In: ROSSI, S. J. **Políticas, didática e avaliação na Educação Infantil**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.
- BRYSON, J. M. **Strategic Planning for Public and Nonprofit Organizations**. San Francisco: Jossey Bass, 325 p. 1995
- CHÂTEAU, J. **Os grandes pedagogistas**. São Paulo: Nacional, 1978.
- CHIAVENATO, I. **Teoria Geral da Administração**. 7. Ed. Rev. e Atual. – Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.
- CHIAVENATO, I; SAPIRO, A. **Planejamento Estratégico**. 7 reimpr - Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.
- CHUEIRI, M. S. F. **Concepções sobre a avaliação escolar**. Estudos em avaliação educacional, Minas Gerais, v.19, n.39, jan./abr. 2008. Disponível em: http://www.fecra.edu.br/admin/arquivos/_AVALIACAO.pdf. Acesso em: 08 jan. 2017, às 08h45min.
- COLOMBO, S. S. **Gestão Educacional: uma nova visão**. Artmed, 2004.
- CUNHA, C. J. C. A. **Planejamento Estratégico: uma abordagem prática**. Florianópolis. 1996.

CUNHA, K. S. **O campo da avaliação: tecendo sentidos. Ensaio Pedagógico: Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET**, Pernambuco, p. 1-14, 2014. Disponível em: <http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n2/Art%201%20%20Katia%20Cunha%20%20O%20campo%20da%20avalia%C3%A7%C3%A3o.pdf>

Acesso em: 02 jan. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

GATTI, B. (Org.). **Construindo caminhos para o sucesso escolar**. Brasília: UNESCO, Inep/ MEC, Consed, Undime, 2008.

GADOTTI, M., ROMÃO, J. E. (Org.). **Autonomia da Escola: Princípios e Propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.

GARRIDO, S. P. **A Construção do Projeto Pedagógico na Escola de 1º Grau**. In: Série Ideias n. 8. São Paulo: FDE/ Governo do Estado de São Paulo, 1992.

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

_____. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. **A formação permanente de professores: uma necessidade da era da profissionalização**. Pátio revista pedagógica. Porto Alegre, Ano 5. N. 17, p. 13 – 16, mai/jul 2001b.

HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino – aprendizagem**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1997, p. 292-293.

HOFFMAN, J. **Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista**. 31. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

JAPIASSU, H. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 2. Ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1987.

KAPLAN. R. S. **A Estratégia em Ação**. Rio de Janeiro, Editora Elsevier, 2004.

KAUFMAN, A. M. **Escola, Literatura e Produção de Texto**. São Paulo, Artmed 1991.

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

LUCKESI, C.C. **Avaliação da Aprendizagem escolar**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2002ª.

- _____. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática.** Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.
- LUDKE, M; ANDRÈ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, N. J. **Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente.** São Paulo: Ed. Cortez, 1999.
- MEYER. J. T. **Planejamento Estratégico: uma renovação na gestão das instituições universitárias.** Brasília. 1991.
- MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 1986.
- MORAES, D. A. F. **Prova: instrumento avaliativo a serviço do ensino e da aprendizagem.** Est. Aval. Educ., São Paulo, v.22, n.49, p.233-258, maio./ago. 2011. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1636/1636.pdf>. Acesso em: 14 dez.2016, às 22h57min.
- MORETTO, V. P. **Prova: Um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas.** 2ª edição. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.
- PERFEITO, C. D. F. **Planejamento Estratégico como Instrumento de Gestão Escolar.** Revista Educação Brasileira. Brasília, v. 29, n. 58 e 59, p. 49-61, jan/ dez, 2007.
- PERNAMBUCO, Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares para a Educação Básica de Pernambuco.** Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAED., 2012.
- PERNAMBUCO, Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio.** Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAED, 2012.
- PERNAMBUCO, Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares de Matemática para o Ensino Fundamental e Médio.** Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAED., 2012.
- PERNAMBUCO, Secretaria de Educação. SAEPE – 2011/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAED. v. 1(jan/dez. 2011), Juiz de Fora.
- PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens– entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- PERRENOUD, P. **Não mexam na minha avaliação! Para uma aprendizagem sistêmica da mudança pedagógica.** In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. Avaliações em educação: novas perspectivas. Porto, Pt: Porto Editora, 1993, p. 173.

- RIBEIRO, E. A. G. **Avaliação formativa em foco: concepção e características no discurso discente**. 2011. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011, p.96. Disponível em: http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2011/2011__RIBEIRO_Elizabeth_Aparecida_Garcia.pdf. Acesso em: 26 dez. 2016.
- SANMARTÍ, Neus. **O mais importante é aprender a se autoavaliar**. In:_____. **Avaliar para aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2009, p.49-57.
- SANTOS, A. R. dos. **Metodologia Científica: a construção do conhecimento**. 3. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- SAVIANI, D. **História da história da educação no Brasil: um balanço prévio enecessário**. EccoS: São Paulo, v. 10. n. ESPECIAL, p. 147 – 167, 2008.
- _____. **História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa**. In: NASCIMENTO, M. I. M; SANDANO, W.; LOMBARDI, J. C; SAVIANI, D. (Org.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 3-27.
- SOBRAL, F.; PECL, A. **Administração: teoria e prática no contexto brasileiro**. 2. Ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2013.
- TACHIZAWA, T.; ANDRADE, R. O. B. **Gestão de Instituições de Ensino**. 4. Ed. Ver. e Ampl. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

ANEXOS

ANEXO A - MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA.

(continuação)

DESCRIPTORES CURRICULARES DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA A 8ª SÉRIE/9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
TÓPICO I – PRÁTICAS DE LEITURA	
D6	Localizar informação explícita em um texto.
D7	Inferir informação em um texto.
D8	Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto.
D9	Identificar o tema central de um texto
D10	Distinguir fato de uma opinião.
D11	Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais.
TÓPICO II - IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/ OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO.	
D12	Identificar o gênero do texto.
D13	Identificar a finalidade de diferentes gêneros textuais.
TÓPICO III – RELAÇÃO ENTRE TEXTOS.	
D14	Reconhecer semelhanças e/ou diferenças de ideias e /ou posições que tratem da mesma temática.
TÓPICO IV – COESÃO E COERÊNCIA	
D16	Estabelecer relação de causa e consequência entre partes de um todo.
D17	Estabelecer relações lógico-discursiva entre partes de um texto, marcadas por locuções adverbiais e advérbios.
D18	Reconhecer relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para sua continuidade (substituições e repetições).
D19	Identificar a tese de um texto.
D21	Reconhecer o conflito gerador do enredo e os elementos de uma narrativa.
D27	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
TÓPICO V – RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO.	
D22	Identificar efeitos de humor no texto.

ANEXO A - MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA.**(conclusão)**

D23 Identificar efeitos de sentido decorrente do uso de pontuação e outras notações.
D24 Reconhecer o efeito de sentido decorrentes de emprego de recursos morfossintáticos e estilísticos.
D25 Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de palavras, frases ou expressões.
TÓPICO VI - VARIAÇÃO LINGUÍSTICA
D26 Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e/ou o interlocutor.

ANEXO B - MATRIZ DE REFERÊNCIA DE MATEMÁTICA.**(continuação)**

DESCRIPTORES CURRICULARES DE MATEMÁTICA PARA A 8ª SÉRIE/ 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
TEMA I - GEOMETRIA	
D01	Identificar a localização/movimentação de objeto em mapas, croquis e outras representações gráficas.
D02	Identificar propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais e tridimensionais, relacionando-as com as suas planificações.
D03	Identificar propriedades de triângulos pela comparação de medidas de lados e ângulos.
D04	Identificar relação entre quadriláteros por meio de suas propriedades.
D05	Reconhecer a conservação ou modificação de medidas dos lados, do perímetro, da área em ampliação e/ou redução de figuras poligonais usando malhas quadriculadas.
D06	Reconhecer ângulos como mudança de direção ou giros, identificando ângulos retos e não retos.
D07	Reconhecer que as imagens de uma figura construída por uma transformação homotética são semelhantes, identificando propriedades e/ou medidas que se modificam ou não se alteram.
D08	Resolver problema utilizando propriedades dos polígonos (soma de seus ângulos internos, número de diagonais, cálculo da medida de cada ângulo interno nos polígonos regulares).
D09	Resolver problema utilizando relações métricas no triângulo ou retângulo.
D10	Resolver problema utilizando razões trigonométricas no triângulo retângulo.
D11	Reconhecer círculo/circunferência, seus elementos e algumas de suas relações.
TEMA II. GRANDEZAS E MEDIDAS	
D12	Resolver problema envolvendo o perímetro de figuras planas.
D13	Resolver problema envolvendo área de figuras planas.
D14	Resolver problema envolvendo noções de volume.

ANEXO B - MATRIZ DE REFERÊNCIA DE MATEMÁTICA**(continuação)**

D15 Resolver problema utilizando relações entre diferentes unidades de medida.
TEMA III. NÚMEROS E OPERAÇÕES S/ÁLGEBRA E FUNÇÕES
D16 Identificar a localização de números inteiros na reta numérica.
D17 Identificar a localização de números racionais na reta numérica.
D18 Efetuar cálculos com números inteiros, envolvendo as operações (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação).
D19 Resolver problema com números naturais, envolvendo diferentes significados das operações (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação).
D20 Resolver problema com números inteiros envolvendo as operações (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação).
D21 Reconhecer as diferentes representações de um número racional.
D22 Identificar fração como representação que pode estar associada a diferentes significados.
D23 Resolver problemas utilizando frações equivalentes.
D24 Reconhecer as representações decimais dos números racionais como uma extensão do sistema de numeração decimal, identificando a existência de “ordens” como décimos centésimos e milésimos.
D25 Efetuar cálculos que envolvam operações com números racionais (adição, subtração, multiplicação).
D26 Resolver problema com números racionais envolvendo as operações (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação).
D27 Resolver problema que envolva porcentagem.
D28 Resolver problema que envolva variação proporcional, direta ou inversa, entre grandezas.
D29 Identificar uma equação ou inequação do 1º grau que expressa um problema.

ANEXO B - MATRIZ DE REFERÊNCIA DE MATEMÁTICA**(conclusão)**

D30 Resolver problema que envolva equação do 1º grau.
D32 Resolver problema que envolva equação do 2º grau.
D31 Identificar a equação do 2º grau que expressa um problema.
D33 Identificar a expressão algébrica que expressa uma regularidade observada em sequências de números ou figuras (padrões).
D34 Identificar um sistema de equações do 1º grau que expressa um problema.
TEMA IV. ESTATÍSTICA, PROBABILIDADE E COMBINATÓRIA.
D35 Resolver problema elementar envolvendo o princípio fundamental da contagem.
D36 Resolver problema envolvendo probabilidade de um evento.
D37 Resolver problema envolvendo informações apresentadas em tabelas
D38 Associar informações apresentadas em listas e/ou tabelas simples aos gráficos que as representam e vice-versa.

Fonte: PERNAMBUCO, 2011, P. 35.