



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ – CERES
CAMPUS DE CAICÓ
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDUC
CURSO DE PEDAGOGIA
PERÍODO: 2016.1

LUCICLEIDE MARIA DE ARAÚJO

AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO:
focalizando as Oficinas de Orientação de Estudos e Leituras

CAICÓ-RN
2016

LUCICLEIDE MARIA DE ARAÚJO

AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO:
focalizando as Oficinas de Orientação de Estudos e Leituras

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia, do Centro de Ensino Superior do Seridó, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, sob a orientação da Professora Dr.^a Nazineide Brito.

CAICÓ - RN
2016

LUCICLEIDE MARIA DE ARAÚJO

AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO:
focalizando as Oficinas de Orientação de Estudos e Leituras

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia, do Centro de Ensino Superior do Seridó, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, sob a orientação da Professora Dr.^a Nazineide Brito.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Nazineide Brito – Orientadora
Departamento de Educação do CERES - UFRN

Profa. Ma. Suenyra Nóbrega Soares – Examinadora
Departamento de Educação do CERES - UFRN

Prof. Me. Gisonaldo Arcanjo de Sousa – Examinador
Departamento de Educação do CERES - UFRN

CAICÓ-RN
2016



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CAMPUS DE CAICÓ
COORDENAÇÃO DE PEDAGOGIA

ATA DE DEFESA DE MONOGRAFIA

Aos 16 dias do mês de junho do ano de 2016 às 14 horas, o(a) aluno(a) LUCCICLEIDE MARIA DE ARAUJO, do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/Centro de Ensino Superior do Seridó-CERES – Campus de Caicó, compareceu à esta Instituição de Ensino Superior para apresentar o Trabalho Monográfico intitulado:

Avaliação de Aprendizagem no Programa Mais Educação realizando a prática avaliativa nas oficinas de Inventos de Gêneros e Leituras.

O citado trabalho apresentado à Banca Examinadora, cuja composição foi homologada pelo Departamento de Educação – DEDUC-CERES, composta pelo(a) professor(a): MAZINEIDE BRITO

Orientador(a) do trabalho, lotado(a) no DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO possuidor do título de DOCTOR; do (a) professor(a) SUENYRA NÓBREGA SOARES

lotado(a) no DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, possuidor do título de MESTRE, na condição de 1º Membro Examinador(a); e do professor(a) GISONALDO ARCANJO DE SOUSA

lotado(a) no DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, possuidor do título de MESTRE, na condição de 2º Membro Examinador(a), foi submetido a avaliação dos Membros Titulares, que após a apresentação e arguição, emitiu o seguinte PARECER seguido da aferição da MÉDIA FINAL:

PARECER: O trabalho apresenta uma temática atual e relevante, registrando uma linguagem clara, objetiva e de fácil leitura. Recorre a uma fundamentação teórica atual e pertinente; metodológica e análises adequadas, favorecendo o atendimento aos objetivos a que se propôs atender/ alcançar. Demonstra coerência entre texto escrito e oral, no processo de apresentação.

MÉDIA FINAL: 10,0

Orientador (a)

Suenyra Nóbrega Soares

1º Examinador (a)

Gisonaldo Arcanjo de Sousa

2º Examinador (a)

Coordenador do Curso

Prof. Dr.ª Paula Cristina M. Garcia
Coordenadora do Curso de Pedagogia
e-mail: 03508521@port.709/2016.0

Catálogo da Publicação na Fonte
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI

Araujo, Lucicleide Maria de.

Avaliação de Aprendizagem no Programa Mais Educação: focalizando as Oficinas de Orientação de Estudos e Leituras / Lucicleide Maria de Araujo. - Caicó-RN, 2016. 52f: il.

Orientador: Dr.^a Nazineide Brito.

Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
Centro de Ensino Superior do Seridó-CERES.
Departamento de Educação.

1. Educação Integral. 2. Programa Mais Educação. 3. Práticas avaliativas. I. Brito, Nazineide. II. Título.

RN/UF/BS-Caicó

CDU 37.013

À minha família e todas as pessoas que me apoiaram ao longo desses anos de graduação, dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus por ser a força maior em minha vida. Pela saúde, força e perseverança que me concedeu para superar as dificuldades que surgiram ao longo desses anos de graduação, mas principalmente na elaboração deste trabalho.

Aos meus amados pais, Francisco (Chico de Aprígio) e Maria Lucidez, pelo exemplo de luta, simplicidade e dignidade, por sempre nos ensinar a trilhar pelos caminhos do bem e lutarmos pelo melhor para nossas vidas, apoio incondicional em todos os momentos.

Aos meus queridos irmãos, Francinete, Francileide, Françoete, Françoado e Fabrícia, pelo carinho, apoio e companheirismo, quando precisamos um do outro.

Ao meu amado esposo, Pedro, por ser um companheiro e pai maravilhoso, pelo apoio e incentivo nos momentos que pensei em desistir, encorajando-me a continuar.

Ao meu lindo e amado filho, Nivaldo, por ser essa dádiva de Deus em minha vida, pelos momentos de alegria que me proporciona todos os dias. É maravilhoso sentir esse amor incondicional, o amor de mãe! Você é a razão pela qual permaneço na luta, objetivando condições para lhe proporcionar uma vida digna!

Aos meus avós paternos, Aprígio Braz (*in memoriam*), pelos ensinamentos de vida e pela confiança que em mim depositava, e Maria Patrocínia (*in memoriam*) pelo exemplo de dedicação ao lar e à família.

Aos meus avós maternos, Francisco Teixeira (*in memoriam*), pelas virtudes deixadas, embora não tenha tido o prazer de conhecê-lo, e Maria Rosa (*in memoriam*), pelos momentos que partilhamos juntas e pelo exemplo de mulher guerreira que nunca se deixou abater pelas dificuldades da vida. O baluarte da família!

À minha orientadora, Prof. Dra. Nazineide Brito, pelas orientações e correções que contribuíram para construção deste trabalho.

A todos os professores do curso de pedagogia do CERES/UFRN, pelos ensinamentos e conhecimentos partilhados que muito contribuiu para minha formação, não só profissional, mas também pessoal.

À minha cunhada Rita de Cássia pelo apoio e ajuda.

À admirável amiga Gillyane Dantas por sua preocupação diante das dificuldades que enfrentei na construção desse trabalho, mas principalmente, pela generosidade em me ajudar sempre que precisei. Serei eternamente grata!

À querida amiga Emanuela Marques pelos momentos partilhados e pelas colaborações.

À batalhadora amiga Rubênnia pelo companheirismo ao longo do curso.

À afetuosa amiga Célia pelas informações e ajudas quando precisei.

Aos colegas de curso por todos os momentos que vivenciamos juntos, especialmente pela surpresa que me prepararam, quando estava entrando de licença maternidade, jamais esquecerei aquele momento tão sublime!

Aos coordenadores e monitores do Programa Mais Educação das escolas públicas da cidade de Caicó-RN pelas contribuições para a realização da minha pesquisa.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a construção deste trabalho.

A avaliação, tanto no geral quanto no caso específico da aprendizagem, não possui uma finalidade em si; ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido.

Luckesi (2011, p.45).

RESUMO

A avaliação da aprendizagem deve ser vista como um processo contínuo e integrante do processo de ensino-aprendizagem, pois a mesma direciona o trabalho pedagógico do professor levando-o a refletir diariamente, contribuindo para o acompanhamento da evolução da aprendizagem de seus educandos. Sendo assim, a temática deste trabalho surgiu em torno de algumas inquietações que foram surgindo com relação às práticas avaliativas utilizadas nas atividades do PME, mais especificamente nas Oficinas de Orientação de Estudos e Leituras. Nossas indagações surgiram durante o desenvolvimento do projeto Linguagem, Ensino e o PME: espaço e formação dos leitores, onde realizamos uma investigação em torno da dinâmica de atividades desenvolvidas pelos monitores, com relação ao planejamento, execução, acompanhamento e avaliação. Assim, o presente estudo apresenta como objetivo principal: compreender as práticas avaliativas desenvolvidas no Programa Mais Educação, buscando identificar os instrumentos de avaliação utilizados nas práticas pedagógicas nas oficinas de OEL, visando saber se a avaliação está cumprindo sua função formativa. Assim, o estudo se deu por meio da pesquisa qualitativa de cunho exploratória, mediante a análise da questão presente em questionários aplicados junto aos coordenadores e monitores do programa nas escolas públicas de ensino fundamental, da cidade de Caicó-RN e que tratava da prática de avaliação de aprendizagem dos alunos que frequentavam as oficinas de OEL. Para embasamento teórico do estudo, tomamos por base os escritos de: Teixeira (1961); Darcy (2009); Tilton, Xavier e Pacheco (2009); Cavaliere (2010); Moll (2012); Libâneo (1990); Zabala (1998); Perrenoud (1999); Hoffmann (2009); Luckesi (2011), além de documentos e publicações oficiais do Ministério da Educação. Após a análise dos dados, consideramos que as práticas avaliativas desenvolvidas no PME, mais especificamente na oficina de OEL, carecem de uma melhor sistematização a fim de que possam subsidiar o trabalho dos monitores para a qualificação do processo de ensino e aprendizagem na perspectiva da educação integral. Percebe-se que os atores envolvidos, não estão conseguindo contemplar efetivamente as condições para uma avaliação formativa tendo em vista que essa é a concepção de avaliação adotada pelo referido programa.

Palavras-chaves: Educação Integral. Programa Mais Educação. Práticas avaliativas.

ABSTRACT

The evaluation of learning should be seen as an ongoing process and part of the teaching-learning process, because it directs the pedagogical work of the teacher leading him to reflect daily, contributing to monitoring the evolution of the learning of their students. Thus, the theme of this work emerged around some concerns that have arisen regarding the evaluation practices used in the activities of SMEs, specifically in the Studies and Reading Guidance Workshops. Our questions arose during the development of the language design, education and SMEs: space and training of readers, which conducted an investigation around the dynamics of activities developed by the monitors, with respect to planning, implementation, monitoring and evaluation. Thus, the present study has as its main objective: to understand the assessment practices developed in the More Education Program, seeking to identify the assessment tools used in teaching practices in OEL workshops to clarify whether the assessment is fulfilling its educational function. Thus, the study was through qualitative research of exploratory nature, through the analysis of this issue in questionnaires with the coordinators and monitors the program in public elementary schools in the city of Caico-RN and that was the practice of learning assessment of students attending the workshops of OEL. For theoretical basis of the study, we based on the writings of: Teixeira (1961); Darcy (2009); Tilton, and Xavier Pacheco (2009); Cavaliere (2010); Moll (2012); Libâneo (1990); Zabala (1998); Perrenoud (1999); Hoffmann (2009); Luckesi (2011), as well as official documents and publications of the Ministry of Education. After analyzing the data, we believe that the evaluation practices developed in SMEs, specifically in OEL workshop, need to be better systematized so that they can support the work of the monitors for the qualification of the teaching and learning process in the perspective of education full. It is noticed that the actors involved are failing to effectively include the conditions for a formative assessment with a view that this is the concept of evaluation adopted by the program.

Keywords: Integral Education. More Education Program. Assessment practices.

LISTA DE SIGLAS

CERES – Centro de Ensino Superior do Seridó
CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública
EDUCACENSO – Censo da Educação
FUNDEB – Fundo Nacional de Manutenção de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFRN – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
INEPE – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC – Ministério da Educação
OEL – Orientação de Estudos e Leituras
ONGs – Organizações não Governamentais
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PME – Programa Mais Educação
PNE – Plano Nacional de Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
RN – Rio Grande do Norte
SEB – Secretaria de Educação Básica
SECAD – Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO INTEGRAL: CONCEPÇÕES E SUA PRESENÇA NO CENÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO	15
1.1 Educação integral: bases conceituais e históricas na educação	15
1.2 Programa Mais Educação: proposta e objetivos	20
1.2.1 Macrocampo de Acompanhamento Pedagógico	23
CAPÍTULO II – AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: ENTRE A CONCEPÇÃO TRADICIONAL E A FORMATIVA	27
2.1 Concepções acerca da avaliação	27
2.1.1 Avaliação na perspectiva tradicional.....	27
2.1.2 A avaliação sobre uma ótica formativa.....	30
2.2 Instrumentos da Prática Avaliativa	33
CAPÍTULO III – RESULTADOS E DISCUSSÕES FRENTE À ANÁLISE DOS DADOS	36
3.1 Contexto da pesquisa	36
3.1.1 Organização das turmas e espaço de funcionamento das oficinas de OEL.....	36
3.1.2 Espaço utilizado para o funcionamento da oficina	37
3.2 Perfil dos sujeitos participantes da pesquisa.....	38
3.3 Aspectos relacionados à prática avaliativa nas oficinas de OEL	39
3.3.1 Avaliação nas oficinas segundo os monitores.....	40
3.3.2 Avaliação nas oficinas segundo os coordenadores.....	42
CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS COORDENADORES DO PME	51
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS MONITORES DO PME	53

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo compreender a prática avaliativa desenvolvida no Programa Mais Educação, mais especificadamente, nas Oficinas de Orientações de Leitura (OEL), levando em consideração o processo de ensino e aprendizagem em uma perspectiva da Educação Integral.

Para tal intento, a pesquisadora se debruçou sobre os questionários aplicados aos coordenadores do PME e aos monitores das referidas oficinas, quando no exercício da função de Bolsista de Iniciação Científica no Projeto de Pesquisa “Linguagem, Ensino e PME: espaço e formação dos leitores”, coordenado pela Professora Dr.^a Nazineide Brito, no período letivo de 2014/2015. O referido projeto foi desenvolvido junto às escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental da cidade de Caicó-RN, e buscou identificar a dinâmica das atividades desenvolvidas nas Oficinas de Orientação de Estudos e Leituras, como por exemplo, planejamento, execução, acompanhamento e avaliação, sendo utilizado como principal instrumento de pesquisa, o questionário, além da realização de observações *in loco*.

Os questionários foram aplicados a um universo de 7 (sete) professores comunitários (Apêndice A), doravante chamados de Coordenadores e a 7 (sete) monitores (Apêndice B), que atuam em 7 (sete) escolas públicas estaduais da cidade de Caicó- RN, contemplando um total de 14 (catorze) questionários.

Dessa forma, fazendo um recorte da referida pesquisa, o presente estudo se debruçou sobre a análise dos dados tomando por base a Questão 2.4, referente aos questionários aplicados junto aos monitores e a Questão 2.7 dos coordenadores, buscando compreender as práticas avaliativas efetivadas no contexto do PME, mais precisamente na referida oficina em estudo. Vale ressaltar que as referidas questões se assemelham, mudando-se apenas a numeração no interior de cada questionário.

Outro aspecto metodológico foi o levantamento bibliográfico, realizado para selecionar o aporte teórico que serviram de embasamento conceitual para o presente trabalho. Dentre as leituras realizadas, podemos citar especialmente Teixeira (1961), Darcy (2009), Cavaliere (2010) e Moll (2012), além dos documentos e publicações oficiais do Ministério da Educação, dentre eles, o “Texto Referência Para o Debate Nacional - Programa Mais Educação” (BRASIL, 2009), no que se refere ao entendimento das concepções de Educação Integral e sua presença na educação

brasileira, bem como, esclarecimentos acerca da proposta do Programa Mais Educação.

Como aporte teórico também podemos citar a produção de Tilton, Xavier e Pacheco (2009), que abrem as explicações sobre a proposta do Macrocampo de Acompanhamento, bem como da oficina em estudo, apresentando os objetivos e os aspectos principais para entender o seu funcionamento. No que se refere ao entendimento das práticas e concepções de avaliação, podemos enfatizar como leituras essenciais os escritos dos autores elencados a seguir: Libâneo (1990); Zabala (1998); Perrenoud (1999); Hoffmann (2009) e Luckesi (2011).

No que diz respeito à estrutura da presente monografia, no primeiro capítulo, intitulado “**EDUCAÇÃO INTEGRAL: CONCEPÇÕES E SUA PRESENÇA NO CENÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO**”, apresentamos um panorama no que se refere às concepções de Educação Integral, além de enfatizar a presença dessa temática no discurso do cenário educacional brasileiro e, por fim, apresentamos a proposta e os objetivos do Programa Mais Educação.

No segundo capítulo, que recebe o título de “**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: ENTRE A CONCEPÇÃO TRADICIONAL E A FORMATIVA**”, apresentamos uma discussão conceitual, mais precisamente aprofundando a discussão acerca dos modelos de avaliação - tradicional e formativa -, evidenciando as características de ambas e os instrumentos utilizados para a sua concretização.

Por fim, o terceiro capítulo, nomeado de “**RESULTADOS E DISCUSSÕES FRENTE À ANÁLISE DOS DADOS**”, trazemos as características do nosso campo de pesquisa, assim como também as análises feitas a partir das respostas dos coordenadores e monitores que se disponibilizaram a responder o questionário. Nesse contexto, fazemos uma análise reflexiva a partir das discussões teóricas feitas no capítulo anterior, fazendo uma análise comparativa com as respostas dos monitores, a fim de identificar os instrumentos utilizados para a efetivação da prática avaliativa, bem como evidenciar se existe uma conexão com a proposta de avaliação defendida pelo PME.

Como fechamento, o trabalho apresenta as considerações finais do estudo, retomando alguns elementos constatados e apresentando a relevância do mesmo para estudos posteriores.

CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO INTEGRAL: CONCEPÇÕES E SUA PRESENÇA NO CENÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO

Abordar aspectos relacionados ao Programa Mais Educação, no caso do presente estudo, e as atividades avaliativas nele realizadas, impõe uma necessária focalização nos aspectos conceituais e históricos relacionados à temática da Educação Integral, uma vez que tal perspectiva se apresenta como eixo fundante do referido programa.

Nesse sentido, o presente capítulo abordará aspectos relacionados às concepções acerca da educação integral, além de enfatizar a presença dessa temática no cenário educacional brasileiro e, por fim, apresentará a proposta e os objetivos do Programa Mais Educação.

1.1 Educação integral: bases conceituais e históricas na educação

Com base na literatura, nas primeiras décadas do século XX, no Brasil, era perceptível o entusiasmo pela educação escolar, sendo considerado um pensamento difundido. Esse entusiasmo se remetia à compreensão do papel da educação como promotora de desenvolvimento do país, sendo, portanto, necessário o seu acesso de qualidade a todos os cidadãos brasileiros.

Segundo Cavaliere (2010, p. 150) nos anos de 1920 e 1930:

As bases de uma concepção de educação escolar que alcançasse áreas mais amplas da cultura, da socialização primária, da preparação para o trabalho e para a cidadania estavam presentes desde os primórdios do percurso de Anísio Teixeira como pensador e político. Essa concepção foi sendo desenvolvida e aperfeiçoada por toda a sua obra e envolveu diversos elementos, entre eles a sua permanente defesa do aumento da jornada escolar discente nos diferentes níveis de ensino.

Nesse contexto, podemos perceber que a perspectiva de uma formação mais ampla, envolvendo cultura, socialização, preparação para o trabalho e para a cidadania, o que subentende uma educação integral, já se fazia presente desde o início do século passado no cenário educacional brasileiro.

Essa perspectiva propunha uma inovação nas escolas como lugares não somente de promoção e veiculação do conhecimento acadêmico/científico, mas

também de promoção do acesso dos alunos às novas e diferentes experiências formativas. E para isso, buscou-se inovar na organização no processo de ensino/aprendizagem, considerando o contexto cultural dos educandos e possibilitando aos mesmos vivenciarem situações e experiências de aprendizagem significativa mediante a construção de novos saberes e assim contribuindo para um desenvolvimento de um sujeito pleno, multidimensional.

Com relação a esse sujeito multidimensional, Gonçalves (2006, p. 3) menciona que:

[...] é um sujeito *desejante*, o que significa considerar que, além da satisfação de suas necessidades básicas, ele tem demandas simbólicas, busca satisfação de suas diversas formulações de realização, tanto nas atividades de criação quanto na obtenção de prazer nas mais variadas formas. (Grifo do autor).

Perante isso, podemos levar em consideração, que a aprendizagem tem início logo com o nascimento e vai continuando ao longo da vida. Acontece em diversas situações: inicialmente na família, depois na escola, bem como em outros espaços formais e informais. Em função de tudo isso é que podemos enfatizar a importância e exigências de que a educação escolar necessita ser pensada, de maneira que as crianças e adolescentes sejam considerados sujeitos inteiros, atendendo a suas vivências de forma geral e também suas aprendizagens.

Comunga, portanto, esse ideário, com a perspectiva de uma Educação Integral, que se enfatizando de maneira mais objetiva, é compreendida como sendo aquela que prioriza a formação do sujeito nas suas diferentes dimensões, ou seja, não somente priorizando a dimensão cognitiva/intelectual, mas também outras esferas do desenvolvimento humano, como as dimensões afetivas, psicomotora, ético-política, cultural dentre outras.

E, fazendo um pequeno percurso na história da educação brasileira, podemos perceber o quão os discursos sobre essa temática são recorrentes em diferentes momentos dessa história. No Brasil, no início do século XX, por exemplo, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, educadores participantes do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, já se apresentavam como defensores dessa perspectiva de educação.

Ambos levantavam a bandeira de um sistema de ensino que promovesse uma educação de qualidade para todas as crianças e jovens brasileiros, dando-lhes oportunidades não somente de acesso aos conhecimentos das áreas de matemática e português, mas também de artes, cultura, esportes e lazer, de forma a oferecer-lhes as ferramentas necessárias à conquista de uma vida plena em sociedade.

E para o projeto de educação dos educadores anteriormente citados, destacava-se a necessidade de ampliação do tempo que se refere à “ampliação da jornada escolar” e do espaço referente aos” territórios em que cada escola está situada”, inaugurando assim a organização de uma escola de tempo integral, oferecendo ao aluno uma jornada escolar ampliada. Pois, conforme Moll (2012, p. 129)

Esse aumento se fazia (e se faz) necessário como condição para uma formação abrangente, uma formação que abarcasse o campo das ciências, das artes, da cultura, do mundo do trabalho, por meio do desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, político, moral e que pudesse incidir na superação das desigualdades sociais mantidas, se não reforçadas, pela cultura da escola.

Nessa perspectiva, o projeto de uma educação integral numa escola de tempo integral além de pensar diversas possibilidades educativas, visava também à superação das desigualdades sociais. Pois, acreditava-se que a permanência das crianças na escola, prioritariamente as que viviam em áreas consideradas de maior risco e vulnerabilidade social, poderia contribuir para uma formação mais satisfatória favorecendo o acesso aos instrumentos e às experiências básicas para o enfrentamento dos desafios do mundo do trabalho e da vida em sociedade. Teixeira (apud Moll, 2012, p. 132) enfatiza que:

Já não se trata de escolas e salas de aula, mas de todo um conjunto de locais em que as crianças se distribuem, entregues às atividades de “estudo”, de “trabalho” de “recreação”, de “reunião”, de “administração”, de “decisão”, de vida e de convívio no mais amplo sentido desse termo. A arquitetura escolar deve, assim, combinar aspectos da “escola tradicional” com os da “oficina”, do “clube” de esportes e de recreio, da “casa”, do “comércio”, do “restaurante” do “teatro”, compreendendo, talvez, o programa mais complexo e mais diversificado de todas as arquiteturas especiais. (Grifo do autor).

Com relação a essa arquitetura especial, duas grandes referências ficaram na história da educação brasileira: as Escolas/Parque, em Brasília, nos anos 1940/1960, idealizadas por Anísio Teixeira, e ainda, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), idealizado por Darcy Ribeiro, no Rio de Janeiro, nas gestões do governador Leonel Brizola (1983/1986) e (1991/1994).

Segundo Moll (2012, p. 129), “cada um deles projetou um desenho arquitetônico diferenciado de escola, contemplando nessa construção, espaços significativos para o desenvolvimento dos processos de socialização e de construção de conhecimentos”. Ainda conforme a autora, esses espaços incluíam amplas bibliotecas, espaços esportivos, cozinhas e refeitórios, pátios que proporcionassem o convívio informal, salas temáticas, para a dança, o teatro, as artes e os trabalhos manuais, além de prédios específicos para as aprendizagens do currículo escolar.

Darcy (2009 apud MOLL, 2012, p.131) afirmava que:

A escola de dia completo, vale dizer, a que atende seus alunos das 7 ou 8 da manhã até às 4 ou 5 da tarde, não é nenhuma invenção do Brizola nem minha, nos CIEPs. Esse é o horário das escolas de todo o mundo civilizado. Todas essas horas de estudos são absolutamente indispensáveis para fazer com que o menino francês aprenda a ler e escrever em francês, ou o japonês em japonês. Oferecer a metade dessa atenção, e às vezes menos ainda, a uma criança mais carente que a daqueles países, porque afundada na pobreza e porque recentemente urbanizada, é condená-la a fracassar na escola e depois na vida.

Nesse ponto de vista, podemos reconhecer que para o funcionamento de uma escola que se pautava numa perspectiva da educação integral, a ampliação de tempo e do espaço escolar se apresenta como primordiais para garantir uma efetiva aprendizagem e conseqüente desenvolvimento dos educandos.

Porém, essa perspectiva de educação não teve uma presença contínua no cenário educacional brasileiro e, por algum tempo, manteve-se fora das políticas públicas de educação nos diferentes âmbitos dos governos federal, estadual e municipal, seja por falta de conhecimentos, competências e/ou opção política, ou mesmo como conseqüência da alegação dos altos custos financeiros para os cofres públicos.

Em 2001, mediante a elaboração e aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), esse tema volta a ser abordado, sendo reivindicada tal modalidade para

crianças das classes populares, enfatizando-se a necessidade tanto para o Ensino Fundamental como para a Educação infantil. No entanto, este PNE não definiu metas para sustentar a ideia de precisão dessa educação de tempo integral.

Contudo, mediante o surgimento do Fundo de Manutenção de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a luta pela implantação da escola de tempo integral passa a ganhar força, pois, a partir daí, haveria recursos para garantir a educação integral.

Nesse contexto, a proposta de educação integral está presente no Plano Nacional de Educação (2011- 2020), convertido em Projeto de Lei nº 8. 035/2010. Conforme Moll (2012, p.136):

Especificamente no campo da educação integral em jornada diária ampliada, o PNE propõe a meta seis: “Oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica” seguida de seis estratégias específicas, que, certamente, serão foco de muitos debates no processo em curso no Congresso Nacional. (Grifo da autora).

As seis estratégias específicas expostas pela autora no PNE trazem questões com relação à ampliação e reestruturação das escolas públicas de modo a possibilitar espaços adequados para o funcionamento da educação integral, bem como a articulação da escola com diferentes espaços educativos, assim como também, objetiva o atendimento à escola do campo na oferta de educação integral.

Dentre as seis estratégias, destacamos aqui o item 6.1 que traz a seguinte proposta, conforme nos mostra Moll (2012, p. 136):

Estender progressivamente o alcance do programa nacional de ampliação da jornada escolar mediante oferta de educação básica em tempo integral, por meio de atividades interdisciplinares e de acompanhamento pedagógico, de forma que o tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens na escola ou sob sua responsabilidade passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, buscando atender a, pelo menos, metade dos alunos matriculados nas escolas contempladas pelo programa.

Destacamos esse item pela importância contida em sua proposta com relação à ampliação de tempo, considerando que será de grande importância para o desenvolvimento de tais atividades. A autora Jaqueline Moll chama a atenção para a importância da colaboração de professores, gestores, pesquisadores para a

qualificação dos debates e explicitação da agenda de compromissos que se impõe para consolidar a educação integral como política pública.

1.2 Programa Mais Educação: proposta e objetivos

Inspirado em experiências e programas de educação integral que passaram a ser desenvolvidos nos anos iniciais dos anos 2000, por algumas gestões estaduais e municipais com visões mais progressistas¹, no 2º mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2007/2008, foi implantado o Programa Mais Educação como uma estratégia indutora de Educação Integral nas escolas públicas brasileiras.

Instituído pela Portaria Interministerial n. 17/2007, e atualmente operacionalizado pela Secretaria de Educação Básica (SEB), do Ministério da Educação (MEC), o programa integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e visa contribuir para a ampliação da jornada escolar e a reorganização do currículo dentro dessa perspectiva da Educação Integral.

As atividades oferecidas pelo programa pretendem contribuir para a efetividade da aprendizagem escolar associada à vida cotidiana das crianças, adolescentes e jovens, pautada no princípio do direito de aprender e da garantia de uma vida mais digna em todos os seus aspectos, possibilitando assim, a construção de uma sociedade mais igualitária.

Nesse contexto, inicialmente, para implantação do Programa Mais Educação, foi realizado um mapeamento das principais experiências de educação de tempo integral existente no país, tomando-as como base para uma definição do modo operacional do Programa na perspectiva da educação integral.

Vale ressaltar que para a adesão do PME no seu primeiro ano de oferta, foram considerados alguns critérios para a seleção das escolas, tais como: o Baixo Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB), a inserção em regiões marcadas por vulnerabilidade social e também em cidades com determinada quantidade de habitantes. Esse último critério citado sofreu alterações de um ano para outro, como por exemplo, em 2008 a estimativa considerada por cidade era 200. 000 habitantes, em 2009 baixou para 163.000 habitantes, 2010 o número teve uma queda para 90.000

¹ Exemplos: Programa Bairro-Escola (Nova Iguaçu-RJ); Programa Educação Integrada (Belo Horizonte-MG); Escola Viva (Campinas /SP); a Escola Candanga (Brasília- DF); Escola Construtivista e Cidadã (Porto Alegre-RS) dentre outras (MOLL 2012).

habitantes, e em 2011 o número baixou ainda mais para 18.800, o que significa que a exigência da quantidade de habitantes por cidade para implantação do PME diminuiu consideravelmente, podendo o referido programa ser implantado em cidades com o número de habitantes bem inferior ao ano inicial (2008 com 200.000 habitantes por cidade).

A importância de haver tais critérios de exigência para a implantação do PME, podemos evidenciar conforme Moll (2012, p. 134):

Tais recortes dão conta do caráter de discriminação positiva e de política afirmativa que dimensiona as ações do Programa Mais Educação, incluindo em contextos de vulnerabilidade social e educacional e constituindo-se em estratégia coadjuvante no enfrentamento das desigualdades sociais. Na medida do efetivo exercício da ampliação da jornada para sete horas diárias, os dados fornecidos pela escola ao Censo da Educação Básica (EDUCACENSO), realizado anualmente pelo INEP, que apontam o número de estudantes em tempo integral, desencadeiam a designação de recursos específicos do FUNDEB para matrículas em tempo integral. Essa possibilidade caracteriza um dos principais aspectos da *passagem de programa para política pública*, pois aponta para a sustentabilidade e continuidade das ações desencadeadas. (Grifo da autora).

A proposta de Educação Integral na contemporaneidade, que tem como base experimental para os debates o PME, apresenta-se como ação conjunta da intersetorialidade, articulando diferentes políticas públicas e ações governamentais no âmbito federal, estadual e municipal, visando o atendimento integral de crianças e jovens. Conforme podemos perceber (BRASIL, 2009, p. 43):

Para o debate acerca da Educação Integral, do ponto de vista das ações preconizadas pelo Ministério da Educação, a intersetorialidade impõe-se como necessidade e tarefa, que se devem ao reconhecimento da desarticulação institucional e da pulverização na oferta das políticas sociais, mas também ao passo seguinte desse reconhecimento, para articular os componentes materiais e ideais que qualifiquem essas políticas.

Tal articulação acontece objetivando o compartilhamento de causas, plano social, democrático e solidário. Promovendo assim uma organização com base na colaboração, dividindo competências e responsabilidades. Essa proposta se dá por meio da territorialização, visto dessa maneira como outros espaços além das escolas,

que propõe condições para o desenvolvimento de diversas possibilidades educativas. Para Rabelo (apud MOLL, 2012, p. 125):

O território não é um espaço definido metricamente pelo muro da escola. Trata-se de um espaço de aprendizagem sem limites, sem cercas, um espaço envolvente de sociabilidade, de pertencimento, de expansão humana, de intencionalidades, de partilha, de vida.

Desse modo, “a territorialização propõe ainda que cada política pública seja articulada em um dado território” (BRASIL, 2009, p.47). Para isso, é necessário o envolvimento de diversos atores sociais, como ministérios, ONGs, empresas e diferentes iniciativas da sociedade civil, propondo assim, a ideia de juntar os saberes construídos na escola, com os saberes da vida, considerando a pluralidade cultural da comunidade e da cidade.

Portanto, o Programa Mais Educação, mencionado anteriormente, funciona como estratégia do Governo Federal para indução da ampliação da jornada escolar, bem como a organização do currículo escolar na perspectiva de Educação Integral. Igualmente, visa à qualificação das aprendizagens escolares, mediante outras oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, famílias e diferentes atores sociais sob a coordenação da escola e dos professores.

O Programa funciona a partir da organização de Macrocampos os quais se caracterizam como campos de ação pedagógico-curricular no qual se desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional. De acordo com Brasil (2014a, p. 8):

Os macrocampos se constituem, assim, como um eixo a partir do qual se possibilita a integração curricular com vistas ao enfrentamento e à superação da fragmentação e hierarquização dos saberes. Permite, portanto, a articulação entre formas disciplinares e não disciplinares de organização do conhecimento e favorece a diversificação de arranjos curriculares.

Assim, conforme o Manual Operacional do Programa Mais Educação (BRASIL, 2014b, p. 8), as atividades do programa se organizaram a partir de 10 (dez) macrocampos, sendo eles: “Acompanhamento Pedagógico, Meio Ambiente, Esporte

e Lazer, Cultura e Artes, Cultura Digital, Direitos Humanos em Educação, Educomunicação, Promoção de Saúde, investigação no campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica”. Para cada macrocampo são organizadas um conjunto de oficinas a serem ofertadas pelas escolas para seus respectivos alunos.

No que diz respeito mais especificamente ao Macrocampo Acompanhamento Pedagógico no qual se insere o nosso objeto de estudo, podem ser desenvolvidas oficinas nas áreas de Matemática, Orientação de Estudos e Leituras (OEL), Línguas Estrangeiras, Ciências, História e Geografia, Filosofia e Sociologia. Vale salientar que o Macrocampo de Acompanhamento Pedagógico é obrigatório em todas as escolas que forem implantadas o PME.

As atividades desenvolvidas nos macrocampos são orientadas pelo coordenador, sendo organizadas e operacionalizadas preferencialmente por estudantes universitários, além de agentes culturais denominados “monitores”. Nosso estudo se voltará para uma das oficinas temáticas - a de Orientação de Estudos e Leituras, inserida no Macrocampo de Acompanhamento Pedagógico ao qual, na sequência, destacaremos suas especificidades.

1.2.1 Macrocampo de Acompanhamento Pedagógico

Como já mencionado anteriormente, o Programa Mais Educação prevê a oferta de um conjunto de macrocampos e o de Acompanhamento Pedagógico e envolve diferentes áreas do conhecimento.

Para cada macrocampo foi elaborado um Caderno Pedagógico que visa auxiliar as escolas na organização das atividades pedagógicas de Educação Integral, “incentivando e fortalecendo os processos dialógicos para a reorganização do tempo e do espaço escolar e para a qualificação do Projeto Político Pedagógico da escola” (BRASIL, 2009, p. 2).

As propostas pedagógicas trazem atividades para as diferentes áreas de conhecimento a serem desenvolvidas na perspectiva da Educação Integral, objetivando promover apoio metodológico, procedimentos e materiais voltados às atividades pedagógicas e lúdicas para o ensino e a aprendizagem das áreas de conhecimento o qual integra. Dessa forma, o planejamento dessas atividades deve estar integrados ao currículo da escola. Para isso, se faz necessária uma análise do

currículo para observar se as múltiplas linguagens e as diversas formas de expressão estão nele contempladas.

Ainda se menciona a importância de se fazer um levantamento atualizado dos espaços e dos recursos já disponibilizados e daqueles com potencial de aproveitamento tanto na escola como na comunidade e na cidade, conforme podemos perceber (TITTON; XAVIER; PACHECO, 2009, p.5):

A partir daí, torna-se necessário revisitar o Projeto Político Pedagógico em vigência na escola. Esta tarefa deverá ser realizada pela escola, dando voz aos agentes envolvidos nas atividades do Programa Mais Educação, e aos diferentes parceiros: a comunidade, as famílias, as ONGs, as associações de bairro, as empresas, e o governo.

As autoras ainda sugerem que após a visita ao Projeto Político Pedagógico (PPP), deve-se pensar em como reconstruí-lo em uma perspectiva da Educação Integral. Pois, conforme Charlot (2004, apud TITTON; XAVIER; PACHECO, 2009, p.5).

Os debates pedagógicos nunca são meramente pedagógicos, eles sempre têm uma dimensão política. Um projeto pedagógico não é apenas um programa de ações, de organização, de gestão, mas remete a valores fundamentais [...] Por trás do que às vezes parece ser uma escolha técnica, operam valores éticos e políticos, certa representação do ser humano, da sociedade, das relações que cada um deve manter com o mundo, com os outros, consigo mesmo.

Mediante isso, valorizar a pluralidade de saberes e o reconhecimento de distintas formas de conhecimento e suas expressões no mundo contemporâneo, contribui para a “construção de um projeto de sociedade democrática, promovendo uma interação em rede com diferentes espaços sociais da cidade” (TITTON; XAVIER; PACHECO, 2009, p. 5).

Além disso, o Caderno de Acompanhamento Pedagógico traz direcionamentos de como organizar as atividades do referido macrocampo. Nesse sentido, sugerem-se diversas alternativas de organização didático-pedagógico, como por exemplo, Centros de Interesses, Oficinas temáticas, Temas Geradores que podem ser utilizadas no desenvolvimento de quaisquer atividades educativas. Dessa forma, vem

destacada a utilização dos Projetos de Trabalho², como um meio que oferece elementos interessantes, de forma a contemplar a articulação e a integração de conhecimentos de todas as áreas, bem como as experiências educativas vivenciadas nas escolas.

Para as autoras, os Projetos de Trabalho buscam romper com a desarticulação entre os conhecimentos escolares e a vida real, a fragmentação dos conteúdos, o protagonismo exclusivo do professor nas atividades educativas, a não participação efetiva dos alunos e a avaliação exclusivamente final centrada nos conteúdos.

Nessa perspectiva, a oficina de Orientação de Estudos e Leituras do Macrocampo de Acompanhamento, tem em seu contexto a proposta de “letramento”, à qual está remetida a uma concepção de alfabetização de forma mais ampliada. Para Tilton; Xavier; Pacheco (2009, p. 53):

Pode-se pensar, também, de certa forma em uma demanda de “Mais Alfabetização”, no sentido de oportunizar a qualificação das relações com a escrita e com a leitura, de modo que os possam apropriar-se desta “ferramenta” para compreender e intervir criticamente sobre o mundo que os cerca.

Ainda segundo as autoras, no contexto da educação atual, alguns educadores apontam como pertinente o entendimento da diferenciação entre o significado dos termos alfabetização e letramento. Para a compreensão das orientações presentes neste caderno também é importante esclarecê-lo, a fim de uma melhor organização das intervenções no campo da leitura. Soares (2004 apud TITTON; XAVIER; PACHECO, 2009, p. 53) afirma:

Há, assim, uma diferença entre saber ler e escrever, ser *alfabetizado*, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser *letrado* (atribui a essa palavra o sentido que tem *literate* em inglês), ou seja: a pessoa que aprende a ler e escrever – que se torna *alfabetizada* – e que passa a fazer uso da leitura e da escrita – que se torna *letrada* – é diferente de uma pessoa que não sabe escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é *alfabetizada*, mas não é *letrada*, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e praticar a leitura e a escrita. (Grifo dos autores).

² Fernando Hernandes (1998 apud TITTON; XAVIER; PACHECO, 2009, P.8) é um de seus idealizadores e tem suas ideias contempladas em várias experiências de educadores e escolas brasileiras.

Nesse sentido, podemos entender que o termo letramento tem um significado diferente de alfabetização, pois a pessoa pode ser alfabetizada e não ser letrada, tendo em vista que alfabetizado é a pessoa que sabe ler e escrever e letrado é a pessoa que sabe fazer uso da leitura e da escrita em diversas situações da vida na sociedade.

Perante isso, ressalta-se a importância de que as inúmeras exigências da sociedade ocidental contemporânea suscitem a necessidade de apropriação crítica da linguagem por meio da fala, da escrita e da leitura, sendo necessário ir muito além do decifrar e do codificar, inerentes aos processos de alfabetização. Assim, a proposta de letramento contida no caderno, deve levar em consideração as diferenças culturais marcadas nas práticas sociais de diferentes letramentos.

Conforme os estudos acerca de sua importância, o Programa Mais Educação possibilita ampliar as condições de experiências de letramento por meio de seus diferentes projetos, oficinas ou de outras formas de trabalhos com as múltiplas linguagens disponíveis.

Os expostos acima mencionados, tanto sobre a educação integral, quanto ao Programa Mais Educação, fizeram-se necessários para uma melhor compreensão do contexto da educação, no qual está inserido os nossos estudos. Sendo necessária uma observação quanto à proposta e objetivos mediante a implantação do PME. Deste modo, buscamos uma compreensão da avaliação da aprendizagem, focalizando as práticas avaliativas desenvolvidas nas oficinas do programa. Dentre elas optamos pela Oficina de Orientação de Estudos e Leituras.

Na sequência, faremos um breve percurso acerca das concepções de avaliação e suas finalidades, desde os modos tradicionais até os mais atuais, visando assim um melhor embasamento conceitual para subsidiar nossas análises.

CAPÍTULO II – AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: ENTRE A CONCEPÇÃO TRADICIONAL E A FORMATIVA

Compreender as práticas avaliativas desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem é percorrer um extenso caminho pelos projetos e metodologias articuladas na educação de maneira geral. Um conjunto de singularidades e pluralidades culturais, econômicas e sociais que não são apresentadas. Transformando-se em reflexos de escolas que recebem, entre seus corredores, a problemática dos modos avaliativos, seus embasamentos e suas finalidades.

Podemos reconhecer que atualmente ainda se apresenta como polêmica a questão sobre quais os “melhores” ou “eficazes” sistemas avaliativos, interrogando-se também até que ponto o avaliar auxilia ou limita a aprendizagem do aluno. A preocupação, neste caso, direciona-se aos métodos utilizados para avaliar e diagnosticar o seu desempenho.

Nessa perspectiva, apresentaremos neste capítulo uma discussão sobre as formas de conceber a avaliação, e, na sequência, focalizaremos os tipos de instrumentos comumente utilizados nas práticas avaliativas utilizadas nas escolas, de forma que possam auxiliar na análise em pauta, ou seja, as práticas avaliativas nas Oficinas de OEL do Programa Mais Educação.

2.1 Concepções acerca da avaliação

Apesar de se reconhecer que a avaliação é parte integrante do processo ensino-aprendizagem, não há unicidade em se realizar uma determinada forma de avaliação nas escolas. A esse respeito, Perrenoud (1999) nos apresenta uma ampla análise sobre o ato avaliativo, focalizando-a a partir de duas lógicas: a tradicional e a formativa, esboçando os julgamentos e hierarquizações desenvolvidas dentro do ato de avaliar.

2.1.1 Avaliação na perspectiva tradicional

Abordar a avaliação tradicional é, de certa forma, esboçar a realidade das nossas salas de aula da atualidade. No entanto, segundo Luckesi (2011, p. 40) esse

tipo de avaliação recebe influências dos Jesuítas³, ainda no período do Brasil Colonial, que utilizaram em suas práticas educativas a avaliação a partir do “ritual das provas e exames”.

Assim, as práticas tradicionais de ensino têm resistido ao tempo e continua prevalecendo nas salas de aula de nossas escolas. O tradicionalismo pedagógico (LIBÂNEO, 1990) pode ser visualizado na prática docente quando o professor se torna centro de ensino, acreditando que a repetição de exercícios e a oralidade exclusiva dos mesmos resultarão na memorização dos conteúdos e, conseqüentemente, na aprendizagem do aluno.

Outro aspecto relevante nessa abordagem, diz respeito à realidade do aluno que, geralmente, não recebe ênfase, conforme nos mostra Libâneo (1994, p. 64) quando enfatiza que: “A matéria de ensino é tratada isoladamente, isto é, desvinculada dos interesses dos alunos e dos problemas reais da sociedade e da vida”.

Dessa forma, constituindo-se de uma aprendizagem pouco produtiva, cujo aluno é entendido como uma “folha em branco”, disponível a acumular conteúdos, sem autonomia para expressar suas indagações e pensamentos. Nessa esfera, a prática avaliava tradicional ocorre como uma separação de posições na qual professor e aluno atuam em lados opostos.

E dentro dessa avaliação hierarquizada ocorrem práticas seletivas a fim de definir os níveis de competência de cada indivíduo. Dessa forma, o fracasso é medido a partir do momento que o aluno em prazo determinado pela instituição não absorve os conhecimentos assim entendidos como necessários. Com relação a essa abordagem inclusa na sala de aula, Perrenoud (1999, p. 25, 26) enfatiza:

Os alunos são considerados como tendo alcançado êxito ou fracasso na escola porque são avaliados em função de exigências manifestadas pelos professores ou outros avaliadores, que seguem os programas e outras diretrizes determinadas pelo sistema educativo. As normas de excelência e as práticas de avaliação, sem engendrar elas mesmas as desigualdades no domínio dos saberes e das competências, desempenham um papel crucial em sua transformação em classificações e depois em julgamentos de êxito ou de fracasso: sem normas de excelência, não há avaliação; sem avaliação, não há hierarquias de excelência; sem hierarquias de excelência, não há êxitos ou fracassos declarados e, sem eles, não há seleção nem desigualdades de acesso às habilitações almeçadas do secundário ou aos diplomas.

³ Para saber mais sobre o contexto histórico da educação jesuíta, consultar Saviani (2008).

O método avaliativo perante a concepção que ora apresentamos também se define como esse critério representativo de desigualdades quando o educando, ao não atingir a nota desejada, pode desencadear o entendimento de inferioridade, de não convencimento. Partindo desse pressuposto adentramos em um critério que ainda é recorrente no quadro escolar nacional, conforme podemos perceber quando Hoffmann (2009, p. 13) afirma que:

Muitos fatores dificultam a superação da prática tradicional, já tão criticada, mas, dentre muitos, desponta sobremaneira a crença dos educadores de todos os graus de ensino na manutenção da ação avaliativa classificatória como garantia de um ensino de qualidade, que resguarda um saber competente dos alunos.

É nesse contexto que o modelo desejado de aluno recebe uma feição de números e notas utilizadas como balança de capacitação. A avaliação, por vezes, transforma-se em um processo frustrante para o aluno, cujos resultados definem os limites que os mesmos possuem.

Além disso, não devemos esquecer que o ato de avaliar se mistura por vezes a uma trama de julgamentos e que esse fato pode resultar no que Perrenoud (1999, p. 26) denomina de “arbitrariedade cultural dos programas escolares”. Arbítrio certamente de posições, pois a função do ato de avaliar deixa de ser um auxílio para a aprendizagem e passa a ser um vilão dos recursos de ensino-aprendizagem.

Na ótica tradicionalista, a repetição dos erros e/ou dificuldades não é encarada como um processo a ser moldado, mas como um símbolo de descompromisso por parte do aprendiz, que não atingindo a quantidade de acertos almejados define em sua louça educacional o despreparo e mau desempenho.

Nessa esfera, a perspectiva tradicional defende que o bom aluno é aquele que consegue o maior número de acertos de uma avaliação objetiva, cujo alvo muitas vezes está associado mais a um texto decorativo do que interpretativo. Na visão de Libâneo (1990), a aprendizagem nessa direção de ensino apenas continua receptiva, automática, não desenvolve a capacidade mental e intelectual do aluno. Dessa forma, indagamo-nos até que ponto os métodos utilizados auxiliam na aprendizagem? Quais os frutos sadios e prejudiciais encontrados nessa problemática denominada avaliação?

Devemos assim ressaltar que a avaliação seguramente não poderá ser abordada como parte independente da aprendizagem, sendo necessária a relação entre ambas para formulação e entendimento do contexto problemático, suas causas e efeitos, assim como o modo de ensinar e o modo de aprender estarão inseridos no contexto de influências mencionadas.

Nesse contexto, o ato de avaliar recebe, no transcorrer das entrelinhas, a diversidade no que tange ao seu entendimento e aplicação, uma esfera atuante das moldagens, dos novos olhares e pesquisas do cenário atual. Desse modo, o ato avaliativo não poderá ser efetivado sem levar em consideração as influências do contexto social, experiências que refletem não apenas nas dificuldades, mas também nos caminhos trilhados e definidos na escola e na vida do sujeito.

2.1.2 A avaliação sobre uma ótica formativa

A segunda metade do século XX se abre para avaliação como um campo de observações e tentativas de mudanças. O avaliar passa a ser discutido como um recurso de inclusão na vivência educativa do alunado, presente no processo de ensino-aprendizagem. Na verdade, novas formas de avaliar entram em discussão e a visualização do erro como aceitável inicia uma longa jornada de metodologias avaliativas.

Nesse contexto, avaliar não se resume ao ato de medição de conhecimento, ele se estende a uma hipotética bem mais discursiva, assumindo a característica de investigação do saber, do desenvolvimento da aprendizagem na sala de aula, refletindo diretamente no meio social. Segundo Luckesi (2011, p. 76), precisamos “colocar a avaliação escolar a serviço de uma pedagogia que entenda e esteja preocupada com a educação como mecanismo de transformação social”.

A busca por uma mudança nas práticas de avaliação tenta visualizar e entender o erro como impulso fomentador da construção do conhecimento, algo possível através, por exemplo, de um constante diálogo entre professor e educando. Nesse campo pedagógico, ambos estão no mesmo fio e a parcela que cada um pode proporcionar resulta numa aprendizagem significativa.

Nesse contexto, Libâneo (1994, p. 195) a respeito dessa ótica enfatiza o avaliar como:

[...] uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias.

Dessa forma, a avaliação passa de ato que tem um fim em si mesmo para um processo de reflexão do professor como sujeito mediador do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido na escola.

A avaliação com caráter formativo, segundo Perrenoud (1999, p. 104), adquire um sentido especial tanto para o desenvolvimento quanto para a aprendizagem do aluno, pois,

É formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo. Tal é a base de uma abordagem pragmática. Importa, claro, saber como a avaliação formativa ajuda o aluno a aprender, por que mediação ela retroage sobre os processos de aprendizagem. Todavia, no estágio da definição, pouco importam as modalidades: a avaliação formativa define-se por seus efeitos de regulação dos processos de aprendizagem. Dos efeitos buscar-se-á a intervenção que produz e, antes ainda, as observações e as representações que orientam essa intervenção. (Grifo do autor).

Nesse critério podemos também entendê-la como uma avaliação acolhedora de traços libertadores, cuja preocupação fundamenta-se na regulação do ensino, em suas possíveis mudanças na tentativa de auxiliar o melhoramento individual da aprendizagem.

Como sabemos, cada aluno possui um ritmo de aprendizagem diferenciada, e tal investida objetiva deflagrar aspectos relacionados aos atos cognitivos, apontando e moldando os processos pedagógicos conforme as necessidades apresentadas no decorrer do desenvolvimento e da interação ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, a observação é palavra chave, possibilitando uma visualização por parte do professor para com seu aluno. Essa observação implica num olhar que busca identificar a necessidade da adequação que por vezes se faz evidente, contemplando comportamentos e estratégias a serem trabalhadas conforme as dificuldades percebidas.

Dentro dessa abordagem, Zabala (2010, p. 198) fala a respeito da concepção construtivista do ensino e da aprendizagem, enfatizando que o objeto da avaliação sobre esse olhar “deixa de se centrar exclusivamente nos resultados obtidos e se situa prioritariamente no processo ensino/aprendizagem, tanto do grupo/classe como de cada um dos alunos”. Dessa maneira, devemos entender na prática formativa a importância da aceitação do diferente, da observação individualizada e da abertura à formação integral do ser.

Face ao exposto, o autor enfatiza que se for para optar por um modelo de educação integral que tem como principal objetivo, (Ibidem, p. 219):

[...] ajudar todos os alunos a crescer e formá-los nas diversas capacidades, sem deixar de atender os que têm menos possibilidades, obriga a modificar muitos dos costumes e das rotinas que herdamos de um ensino de caráter seletivo. No âmbito da avaliação e da comunicação dos resultados, não devemos perder de vista que os professores têm acesso, graças a seu conhecimento profissional, a aspectos da personalidade dos alunos que temos que considerar estritamente íntimos. Este conhecimento tem que ser utilizado unicamente para contribuir para o progresso tanto do aluno como do professor: aos professores, para que possam adaptar o ensino às necessidades do aluno e para que valorizem seu esforço; ao do aluno, para que se conscientize de sua situação e analise seus progressos, seus retrocessos e seu envolvimento pessoal.

Notemos que o avaliar, abre-se à oportunidade de formação integral, possibilitando oportunidades, conhecimentos e formas de relações entre professor e aluno. Observa-se então, que para as novas tendências de educação, o ensino precisa ser adequado de forma a atender as necessidades de cada educando, respeitando suas singularidades. Quer dizer, cada aluno além de suas diferenças apresenta também um nível de aprendizagem diferente, e essas diferenças devem ser respeitadas no sentido de contribuir com o processo de desenvolvimento de todos.

Quando argumentamos sobre avaliação, também descrevemos essa participação da realidade vivida pelos professores e alunos na sala de aula, realidade expressada em uma contemporaneidade por vezes adversa às teorias e objetivos planejados e dificilmente executados por algumas particularidades pautadas ao cotidiano escolar.

Para analisarmos sobre essa visão, utilizaremos as práticas avaliativas desenvolvidas nas atividades do Programa Mais Educação do Governo Federal

Brasileiro, cujos objetivos estão relacionados ao critério de inclusão social e ampliação educacional, como também uma qualificação do processo de ensino e aprendizagem.

A educação Integral, assim como o Programa Mais Educação, sintetiza em seus pilares o molde da análise formativa, buscando qualificar o processo de ensino e aprendizagem, ampliando as oportunidades individuais.

O Programa Mais Educação, como já enfatizado nas primeiras páginas deste trabalho, revela a tentativa de valorização das diversidades culturais nacionais, bem como a diminuição das desigualdades educacionais tão atuantes no decorrer dos tempos.

2.2 Instrumentos da Prática Avaliativa

Geralmente, observa-se que o procedimento de ensino mais utilizado na rede pública se resume à apresentação dos conteúdos contemplados no programa educacional por parte do docente, em seu caráter temático, e em seguida à aplicação de uma prova escrita ou oral. O aluno, dessa forma, terá seu desempenho analisado em divisões de trimestres e semestres anuais, em um contexto acumulativo de notas a fim de se obter, no final do ano, o resultado mínimo para aprovação.

Esse tipo de prática declara a dificuldade de avaliar de maneira individualizada, quando se utiliza de um único e igual instrumento para todos os alunos, independentemente de suas particularidades.

Libâneo (1990) nos apresenta um roteiro típico dessas práticas avaliativas empregadas no quadro educacional, apontando os instrumentos mais comuns na verificação do rendimento estudantil, tais como:

* **Prova escrita dissertativa** – Refere-se a um conjunto de questões ou temas que devem ser respondidos pelos alunos com suas próprias palavras. Esse recurso objetiva verificar o desenvolvimento das suas habilidades intelectuais na assimilação dos conteúdos. Contudo, pode apresentar como dificuldade o processo de julgamento por parte do avaliador, já que se trata de um instrumento subjetivo da análise de aprendizagem.

* **Prova escrita de questões objetivas** – Pede-se que o aluno escolha uma resposta entre alternativas possíveis. Detém como característica a objetividade

dessas respostas possibilitando uma apresentação mais extensa dos conteúdos, porém uma de suas desvantagens está no acerto ou erro improvisado, ou seja, palpite.

* **Questões certo-errado** – O aluno escolhe entre duas ou mais alternativas. Cada item é uma afirmação que pode estar certa ou errada.

* **Questões de lacunas** – São compostas por frases incompletas, deixando um espaço em branco (lacuna) para ser preenchido com uma só resposta certa. As questões podem apresentar mais de um espaço em branco, no meio ou no final da afirmação.

* **Questões de correspondência** – São elaboradas fazendo-se duas listas de termos e frases. Na coluna da esquerda (A) são colocados conceitos e seus respectivos números, na coluna da direita (B) colocam-se as respostas correspondentes aos números.

* **Questões de múltipla escolha** – São compostas de uma pergunta, seguida de várias alternativas de respostas. Há três tipos: apenas uma alternativa é correta; a resposta correta é a mais completa, há mais de uma alternativa correta.

* **Questões curtas ou de evocação simples** – Geralmente verificadas na forma de resolução de problemas ou simplesmente de recordação de respostas automatizadas.

* **Questões de interpretação de texto** – Perguntas formuladas com base em um trecho escrito ou frase.

* **Questões de ordenação** – Apresenta uma série de dados fora de ordem e o aluno deve ordená-los na sequência correta.

* **Questões de identificação** – Questões para identificar partes, por exemplo, de uma árvore.

É importante lembrar que outras práticas provavelmente são aplicadas, em níveis e instrumentos diversos. Em alguns casos, os professores utilizam métodos surpresas e pontos extras diferenciados das atividades expostas. Um leque amplo e aberto à pesquisa por jamais se tratar de um assunto pronto e acabado. Mas também precisamos definir dentre tantos modelos as relações enraizadas à prática avaliativa, o que nela se reflete, o que nela se pode encontrar.

A cortina que mais adiante se abrirá, objetivará a apresentação empírica dos dados pesquisados, visando uma melhor compreensão das dimensões formuladoras das práticas dentro das oficinas do PME, investigação e análise dos resultados,

amparadas por grande parte dos assuntos aqui mencionados, das dificuldades e adaptações sempre atuantes nesse contexto da avaliação da aprendizagem.

CAPÍTULO III – RESULTADOS E DISCUSSÕES FRENTE À ANÁLISE DOS DADOS

Neste estudo nos debruçamos sobre os questionários que foram utilizados mediante o projeto de pesquisa intitulado “Linguagem, Ensino e o PME: espaço e formação dos leitores”, o qual foi desenvolvido buscando conhecer a dinâmica de atividade utilizadas pelos monitores na oficina de OEL, com relação ao planejamento, execução, acompanhamento e avaliação.

A pesquisa foi realizada em escolas públicas de Ensino Fundamental, num total de 7 (sete), localizadas na cidade de Caicó, município brasileiro pertencente ao estado do Rio Grande do Norte. Portanto, tomaremos por base para nossas análises, apenas as respostas do item 2.4, referente os questionários dos monitores (apêndice A) e a questão 2.7, com relação aos coordenadores (apêndice B) os quais referem-se às questões da avaliação, foco principal deste trabalho.

Neste capítulo, apresentaremos não só os resultados mediante análises e discussões dos dados, mas também informações que caracterizam o nosso campo de pesquisa, no caso, a oficina e os atores envolvidos nesse estudo (coordenadores e monitores), os quais, na análise dos dados, serão nomeados respectivamente de 1 (um) a 7(sete).

3.1 Contexto da pesquisa

3.1.1 Organização das turmas e espaço de funcionamento das oficinas de OEL

Segundo Titton, Xavier e Pacheco (2009), para o funcionamento das atividades nas oficinas de Orientação de Estudos e Leituras, faz-se necessário considerar alguns critérios para a organização das turmas. Inicialmente, deve haver uma criteriosa seleção, por meio da qual, se faz necessária a colaboração dos professores da escola, fornecendo informações mediante as avaliações realizadas e registros sobre os alunos, devendo considerar também as orientações do Programa Mais Educação.

Assim, considerando a proposta do referido programa, os alunos a serem priorizados, são aqueles que apresentam defasagem série/idade em decorrência de dificuldades no ensino e aprendizagem; alunos do Ensino Fundamental séries finais 1ª fase (4º e/ou 5º), pois, aponta-se para a existência de maior evasão dos mesmos

na transição para a 2ª fase; alunos do (8º e/ou 9º anos) séries finais do Ensino Fundamental 2ª fase, detectando-se que nesse período acontece um alto índice de abandono após a conclusão; alunos também de alguns anos, que se detectam números de evasão, e assim consecutivamente.

Dessa maneira, sempre que possível, podem se constituir agrupamentos mesclando as turmas conforme os níveis que vão do 5º (quinto) ao 9º (nono) ano. Todavia, antes de serem realizados esses agrupamentos, deve haver uma importante atenção para cada um dos alunos visando diagnosticar suas necessidades para que os agrupamentos ocorram de forma que contemplem os interesses e potencialidades dos mesmos.

Para isso, enfatiza-se a importância para o papel fundamental do professor enquanto mediador, de maneira que possibilite ocasiões e vivências fundamentais para os alunos se expressarem livremente, tendo em vista que este espaço é considerado diferenciado quanto ao atendimento pedagógico.

Nas escolas investigadas, as turmas são formadas por um número de 15 (quinze) a 20 (vinte) alunos. Dependendo do número de alunos inscritos, há oficinas que funcionam até com cinco turmas e outras com apenas duas. Assim, a quantidade de dias da semana para o funcionamento das oficinas é de acordo com o número de turmas. Dessa forma, funcionam no contraturno pela manhã e à tarde, geralmente com duas horas de duração.

3.1.2 Espaço utilizado para o funcionamento da oficina

Sabe-se que as escolas públicas do nosso país não possuem estrutura física adequada para funcionamento em tempo integral. Porém, uma das finalidades do Programa Mais Educação é transpor os muros da escola, ou seja, que busquem e valorizem outros espaços disponíveis na comunidade, na qual a escola está inserida, oportunizando trabalhar conectando os conteúdos escolares com os conteúdos da vida.

Nessa perspectiva, os idealizadores do PME e defensores da educação integral, consideram que no mundo contemporâneo é impossível que as crianças sejam educadas apenas no espaço da escola. No entanto, mediante a investigação constatou-se que em maior parte, as atividades nas escolas investigadas são

desenvolvidas em salas de aulas disponíveis na própria escola. No caso das oficinas de OEL, podemos acrescentar que são ambientes propícios para o seu funcionamento da oficina uma vez que apresentam espaços adequados para comportar o número de alunos nelas inscritos.

3.2 Perfil dos sujeitos participantes da pesquisa

Com base no que foi relatado nos questionários preenchidos pelos coordenadores e monitores investigados, sendo estes 07 (sete) de cada função, averiguou-se respectivamente que 100% e 90% são do sexo feminino, variando na faixa etária para os coordenadores entre 35 e 49 anos e monitores entre 18 e 34 anos. Esses dados nos levam a perceber que a identidade feminina tem sua prevalência no desenvolvimento dos trabalhos docentes da Educação Básica, bem como cogita uma tendência nacional com relação à presença de jovens formandos nas atuações de monitoria do PME.

Uma característica que também se faz importante mencionar, é com relação a formação dos monitores, que entre os 7 (sete), 6 (seis) são graduadas no Curso de Pedagogia, enquanto que apenas uma possui graduação em Física. Estes dados confirmam uma aproximação do que está proposto pelo Manual Operacional do PME, quanto à prioridade de monitoria para discentes de curso superior, uma vez que todos de maneira geral atendem à exigência proposta pelo projeto.

Ainda com relação aos atores participantes da pesquisa, vale considerar o tempo de atuação dos mesmos, tanto na educação quanto na condução dos trabalhos do programa. Assim, os coordenadores quanto ao tempo de serviço na educação, varia de 1 (um) ano e 6(seis) meses a 25 (vinte cinco) anos, já no PME varia 1 (um) mês a 2 (dois) anos. Com relação aos monitores o tempo de serviço na educação é de 3 (três) a 8 (oito) anos, enquanto que no programa é de 1 (um) mês a 2 (dois) anos.

Dessa forma, podemos perceber o grau de experiência tanto dos coordenadores como dos monitores, que se mostra satisfatório do ponto de vista temporal, no que se refere à atuação no campo educacional e na área do Programa Mais Educação.

3.3 Aspectos relacionados à prática avaliativa nas oficinas de OEL

Conforme os estudos levantados, a avaliação precisa ser considerada como um dos principais instrumentos estruturadores de todo processo de ensino e aprendizagem, contribuindo assim, para o desenvolvimento das capacidades e competências dos educandos. E, dessa forma, jamais deve ser vista como um conjunto de ações com fins em si mesmo.

Portanto, a avaliação da aprendizagem, deve ocorrer continuamente durante todo o processo de ensino e aprendizagem em seus variados momentos. Nesse sentido, visando possibilitar ao professor condições para um levantamento prévio quanto aos conhecimentos que os educandos possuem, e, sobretudo, através de uma avaliação formativa contribuir com a aprendizagem de acordo com os objetivos a serem alcançados.

Frente a essas necessidades, é imprescindível o papel do educador perante as escolhas dos instrumentos e estratégias do ato de avaliar, para que, de forma ativa, promova avanços significativos no decorrer do processo de desenvolvimento dos alunos. No caso da avaliação de aprendizagem com os alunos que participam do PME, acreditamos que não deva ser diferente, uma vez que se apresenta como mais coerente com suas intencionalidades de promover a melhoria na qualidade do ensino e aprendizagem.

Dessa forma, antes de avaliar a evolução dos alunos como resultado das atividades nas oficinas, os monitores devem levar em consideração aspectos relacionados ao seu desenvolvimento e aprendizagem. Visando contemplar a proposta avaliativa do programa em estudo, uma vez que, como já foi mencionado anteriormente, o mesmo funciona como uma estratégia indutora da educação integral, e essa, por sua vez, objetiva prever a formação integral do sujeito.

Frente a essa realidade, conforme os dados levantados através de questionários aplicados, mas especificamente através da Questão 2.4, a qual indagava: “*Como realiza o acompanhamento da aprendizagem dos alunos? Há registros da evolução de cada aluno? Como são organizados? Para que finalidades são utilizados tais registros?*”, passaremos a analisar as respostas apresentadas, seja pelos monitores, seja pelos coordenadores do programa nas escolas investigadas.

3.3.1 Avaliação nas oficinas segundo os monitores

Focalizando as respostas dos monitores investigados, pudemos perceber que ao avaliarem, 4 (quatro) monitores não atendem de maneira efetiva, a proposta do PME, tampouco à avaliação formativa.

No registro do questionário do Monitor 7, por exemplo, quando indagado sobre a forma e os registros de acompanhamento da aprendizagem dos alunos, o mesmo assim se coloca: “*O acompanhamento dos alunos acontece através de atividades dirigidas de acordo com os textos. Analisando a escrita e participação de cada um nas aulas*”.

Pela resposta, podemos perceber que o mesmo faz menção ao material analisado – no caso, os textos escritos pela criança, mas não deixa claro, entretanto, a existência de um registro de acompanhamento do desempenho dos alunos nessas atividades ao longo do semestre.

No entanto, sabemos que, para se garantir uma avaliação formativa, é necessário fazer um acompanhamento mais detalhado, contendo registros, de modo que o monitor tenha suporte para, ao final da oficina, ter um panorama da evolução desse aluno. E isso não está presente na fala do monitor citado anteriormente. Ao avaliar apenas por acompanhamento através de atividades dirigidas a partir de um texto, o monitor restringe-se a observar apenas o momento em que se desenvolve a atividade, negligenciando o desenvolvimento desse aluno desde as primeiras aulas, consolidando-se, dessa forma, a avaliação com o fim em si mesma.

Porém, também encontramos respostas que, ao contrário do citado anteriormente, mostram-nos uma maneira de avaliar mais próxima da avaliação proposta pelo PME, como foi o caso do Monitor 5, que ao ser questionado quanto à sua forma de avaliar, assim se coloca: “*Faço o registro da aprendizagem da turma em geral, mas tenho cuidado especial com aqueles que apresentam maiores dificuldades, utilizo para fim informativo*”.

Nesse registro, podemos perceber um cuidado maior em registrar o resultado da aprendizagem dos alunos, enfocando mais naqueles com dificuldades, que também é uma característica da avaliação formativa. Segundo Perrenoud (1999) a avaliação formativa é acompanhada de uma intervenção mais precisa no que se refere aos meios de ensino, a organização dos horários, de organização do grupo aula e assim por diante.

Podemos perceber também esse cuidado na resposta do Monitor 2, que descreve que o processo de avaliação acontece da seguinte forma: “*Observando a participação e o desenvolvimento dos alunos durante a realização das atividades na sala de aula, com o objetivo de avaliar o processo de aprendizagem*”. Vejamos que esse monitor observa com o objetivo de avaliar, mas não menciona se faz registro dessas observações.

Já o Monitor 6, menciona que acompanha o desempenho de seus alunos da seguinte forma: “*Os alunos são acompanhados pela participação e envolvimento nas atividades, no momento não tenho registros sobre estas evoluções*”. Estes dois monitores, faz-nos entender que realizam o acompanhamento mediante observação. Essa ferramenta é um dos instrumentos que auxiliam a avaliação, porém, ambos não fazem uso dos registros, que na avaliação formativa é de suma importância para identificar os avanços e fragilidades dos alunos, dando suporte para as possíveis intervenções.

A mesma forma de avaliação desses dois monitores, também é usada pelo Monitor 4, que assim revela sua prática: “*Através de observações. Não há registro sobre essa avaliação (registro escrito)*”.

Esses registros são considerados de grande relevância destacado pela proposta do PME. Segundo este, os resultados podem ser registrados em um “dossiê”, anotando-se as análises das produções dos alunos, para que assim, o monitor tenha um diagnóstico panorâmico das fragilidades e possibilidades da sua turma e de cada educando. Vale ressaltar, que segundo as informações contidas no caderno pedagógico do macrocampo em estudo, fica à escolha da escola a forma de registrar os avanços dos alunos, podendo ser em um “portfólio”, assim como também, em um caderno individual de cada educando.

Com relação à preocupação em registrar, como forma de acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e de aprimorar os trabalhos nas oficinas, pudemos encontrar além do Monitor 5, nas descrições de outros dois monitores, como podemos ver: “*Através de um portfólio onde arquivamos as atividades feitas pelos alunos. Sim, em um portfólio para diagnosticar a evolução de cada aluno*” (Monitor 1), e ainda, “*Registros diários, com a finalidade de analisar o andamento do ensino aprendizagem desses alunos*” (Monitor 3).

Conforme as descrições feitas pelos monitores citados anteriormente, Monitores 1 e 3, podemos perceber que ambos têm também um cuidado em registrarem a evolução dos alunos pelas atividades realizadas, o que nos mostra que, de maneira geral, esses monitores apresentam uma preocupação maior em seguir a proposta avaliativa do PME, inclusive no que se refere à utilização de registros em suas oficinas.

Para uma melhor compreensão dessas práticas avaliativas, analisaremos agora, os questionários respondidos pelos coordenadores. Dessa forma, buscaremos comparar se está de acordo com as respostas dos monitores, tendo em vista que os coordenadores do PME em cada escola, são responsáveis pelas orientações para o desenvolvimento das atividades.

3.3.2 Avaliação nas oficinas segundo os coordenadores

Com base nas respostas dos coordenadores à Questão 2.7 que menciona as práticas avaliativas nas oficinas, pudemos perceber que ao comparar com a de seus respectivos monitores, não há sincronia em determinadas falas. Dessa forma, deixou certa impressão, de que não está havendo um trabalho coletivo.

É o caso do Coordenador 7, que responde ao questionamento da seguinte forma: “É acompanhado pelos monitores, coordenador e também pelo professor de português. São arquivados até o final do projeto (dez meses)”, enquanto seu monitor assim respondeu: “*O acompanhamento dos alunos acontece através de atividades dirigidas de acordo com os textos. Analisando a escrita e participação de cada um nas aulas*”.

Por outro lado, percebemos que a resposta do coordenador não contempla a pergunta, nem tampouco deixa claro de que forma realmente acontece a avaliação e que tipo de instrumentos são utilizados. Pois, quando menciona que “são arquivados até o final do projeto”, não deixa claro o que realmente está sendo arquivado. E assim podemos indagar: seria o resultado das atividades dirigidas, mencionada pelo monitor? Se for isso, podemos compreender que não há efetivamente uma avaliação na perspectiva formativa, uma vez que não se diz a finalidade desses arquivos.

Já o Coordenador 6, apenas aproxima sua resposta com a de seu monitor, no início, contradizendo o restante. Assim, vejamos: Ao ser indagado acerca do como

realiza a avaliação da aprendizagem, assim se posiciona: *“Através da participação dos alunos na realização das atividades propostas pelos monitores. Os registros são organizados e expostos através de textos”*. Ao que o monitor havia respondido: *“Os alunos são acompanhados pela participação e envolvimento nas atividades, no momento não tenho registros sobre estas evoluções.”*

Quando mencionamos que há uma contradição nas respostas, é pelo motivo de um afirmar que acontecem registros, enquanto que o outro diz que não. Ficando assim, uma avaliação apenas por observação, mas sem um acompanhamento detalhado do processo de evolução de seus alunos.

Outro caso que se assemelha a esse, é com relação ao Coordenador 3, que também contradiz a resposta do monitor, vejamos: *“Não fazemos registros da evolução. Porém, já se pode perceber a evolução quando verificamos seu desempenho em sala de aula”*. Enquanto que o monitor diz: *“Registros diários, com a finalidade de analisar o andamento do ensino aprendizagem desses alunos”* (Monitor 3).

Podemos perceber que na maioria das respostas são descritos que a avaliação se dá por meio da observação. Mas, não se diz o que realmente é observado, e ao contrário, quando mencionam os aspectos em observação, fica confuso compreendermos como se dá essa avaliação. Ainda mais quando buscamos relacionar o nosso entendimento baseado em nossos estudos acerca da avaliação formativa, chegamos a entender que ela não acontece. Assim, observemos o que nos responde o Coordenador 4, *“Ainda não há um trabalho nesse sentido (registros da evolução). Todavia, propomos ao grupo de monitores um portfólio contendo as atividades e observações dos alunos mais importantes sobre seu comportamento, participação e frequência”*.

Mediante os nossos estudos, vimos que o portfólio é um dos instrumentos que pode ser utilizado para registrar/acompanhar o processo de ensino – aprendizagem dos discentes. Porém, nessa resposta em análise, inicialmente se diz não haver registros, enquanto, que logo em seguida, sugere-se o uso do mesmo apenas para arquivar as atividades, objetivando observar a participação, comportamento e frequência.

Podemos considerar que esses são aspectos que devem ser levados em consideração no processo de avaliação do aluno. No entanto, não são suficientes para

acompanhar a aprendizagem. É, portanto uma questão que precisa ser discutida e repensada nas práticas avaliativas do programa para que este atinja seus objetivos.

Continuando com nossas análises, encontramos mais dois casos de coordenadores que fazem menção ao uso da observação e do portfólio. O Coordenador 1, assim revela: “*O acompanhamento é feito através de portfólio*”; e o Coordenador 2 comenta: “*Observando a participação e o desenvolvimento dos alunos durante a realização das atividades e vivências, com objetivo de avaliar e melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos*”.

Conforme a análise detectou-se que tanto os coordenadores, como os monitores, em seus registros, não contemplam de maneira efetiva os requisitos necessários para concretização da avaliação formativa, que se caracteriza segundo (SMED/POA, 1996 apud TITTON; XAVIER; PACHECO, 2009, p. 18), por ser:

Que precisa ser vista como um processo contínuo, participativo, como função diagnóstica, prognóstica e investigativa, cujas informações devem propiciar o redimensionamento da ação pedagógica, a reorganização das próximas ações do educando, da turma, do educador, do coletivo de educadores e mesmo da escola, no sentido de permitir avanços no entendimento do processo de aprendizagem.

Nessa esteira, a avaliação formativa é adotada pelo PME no intuito de alcançar os objetivos de sua proposta, que tanto nos escritos de Perrenoud (1999) quanto Zabala (1998) percebe-se que esse tipo de avaliação é a que mais se aproxima para a formação integral do sujeito. Consideram que essa forma de avaliar objetiva a informação com relação à situação do educando no que diz respeito ao desenvolvimento de sua aprendizagem de forma contínua e sistemática.

Dessa forma, não encontramos de maneira concreta nas respostas analisadas, tampouco nas observações *in loco*, elementos que nos afirmem acontecer de maneira efetiva a avaliação formativa em sua plenitude, segundo as características necessárias para essa realização.

Os motivos que levam a essa insuficiência quanto à efetivação dessa avaliação ainda são hipóteses para serem discutidas em um estudo posterior. Sejam eles: a falta de preparo desses monitores; a falta de conhecimento da própria proposta do PME; o pouco domínio das concepções de avaliação, entre outros supostos motivos.

Nesse sentido, podemos lembrar que mencionamos no primeiro capítulo deste trabalho, a existência de um caderno pedagógico para cada macrocampo. O Caderno

de Acompanhamento Pedagógico, contém direcionamentos de como organizar as atividades no referido macrocampo. Dessa maneira, sugerem-se diversas alternativas de organização didático-pedagógicas. Apresentando-se assim, como um valioso suporte para os monitores na organização e desenvolvimento das atividades. Porém, conforme as fragilidades percebidas, talvez nem façam uso dessa ferramenta.

Sendo assim, mediante as hipóteses levantadas quanto às dificuldades dos monitores em efetivar a proposta do Programa, faz-se perceber a necessidade de uma melhor preparação dos mesmos para assumir tal responsabilidade. De forma, que lhes possibilite adquirir embasamentos conceituais e metodológicos para o domínio na realização de seus trabalhos pedagógicos nas oficinas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso principal objetivo ao desenvolver esta monografia partiu do interesse de compreendermos a prática avaliativa desenvolvida no Programa Mais Educação, mais especificamente na Oficina de Orientação de Estudos e Leitura. Para alcançar o nosso propósito, adotamos os questionários aplicados em uma pesquisa anterior que foi desenvolvida nas Escolas Públicas Estaduais de Ensino Fundamental da cidade de Caicó-RN. Vale lembrar ao leitor que o número de escolas investigadas (07), não corresponde ao total de escolas estaduais existentes nessa cidade, num total de 9 (nove) unidades.

Durante o desenvolvimento da referida pesquisa, surgiram as inquietações que desencadeou esse novo trabalho. Assim, para realizá-lo, fez-se necessário um estudo em torno da concepção de educação integral, sua presença na história da educação brasileira, a proposta e objetivos do PME, bem como as concepções de avaliação. Esse estudo foi de suma importância para a organização e análise dos dados.

De posse dos resultados alcançados, mediante as respostas dos questionários, passamos a realizar as análises, fazendo uma reflexão com base principalmente nos estudos realizados em torno das concepções de avaliação, mais especificamente fazendo uma relação com a adotada pelo programa, ou seja, a avaliação formativa.

A avaliação, ao ser considerado como um importante instrumento para nortear o trabalho do professor, não pode servir apenas como medição de um produto final, nem tampouco apresentar um caráter meramente classificatório. No entanto, ao que se percebe, esse tipo de avaliação, tem tido uma forte presença no histórico dos caminhos percorridos pela educação. Porém, à medida que foram surgindo mudanças nos objetivos da educação, outras concepções de avaliação também foram sendo adotadas.

E para essa perspectiva de qualificação do ensino, percebe-se a necessidade de uma avaliação de caráter mais formativo. Esta é vista como a mais pertinente, pois possibilita um acompanhamento mais detalhado do processo de ensino e aprendizagem, podendo ser diagnosticados os avanços e fragilidades de cada aluno, e assim, reorientar o trabalho docente para as possíveis intervenções rumo aos objetivos propostos para cada nível do ensino ou do conteúdo a ser ensinado.

No caso dos objetivos do Programa Mais Educação, por meio da oficina de Orientação de Estudos e leitura, o foco principal é a qualificação da aprendizagem no sentido do letramento, de modo, que possibilite o desenvolvimento das competências de leitura e de escrita fluentes na vida do educando.

Assim, mediante os resultados obtidos a partir das respostas dos questionários, bem como de observação *in loco*, assunto já discutido no capítulo III desta monografia, percebemos que uma parte significativa dos agentes investigados participantes do PME, não contempla a avaliação formativa de maneira eficaz.

Podemos observar que, de acordo com as respostas, no que se refere aos registros das atividades realizadas durante as oficinas do Programa Mais Educação, não estão claras as finalidades dos registros e se estes estariam sintonizados com a proposta da avaliação formativa, ou seja, o de levar os professores e os alunos a refletirem sobre seus avanços no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, durante as análises ao compararmos as respostas dos coordenadores com as de seus respectivos monitores, percebemos certa contradição na forma de apresentarem as estratégias adotadas.

Dessa maneira, embora alertando para a insuficiência de detalhes apresentados nas respostas dos investigados à questão analisada, o cenário se caracterizou por uma fragilidade nas práticas avaliativas desenvolvida nas oficinas de OEL, o que pode estar relacionado à falta de capacitação e acompanhamento desses profissionais para atuarem frente ao enorme desafio que é a construção de uma proposta embasada numa perspectiva de formação integral. Porém, essas são questões para serem estudadas e investigadas mais detalhadamente em estudos posteriores.

Portanto, o estudo desenvolvido nos propôs um olhar minucioso acerca das concepções de avaliação como também dos instrumentos que norteiam as práticas avaliativas, levando-nos a entender a sua importância para uma aprendizagem significativa.

Essa temática necessita de maiores discussões, pois é uma busca incessante acerca das estratégias que viabilizem a qualificação do ensino público, por meio da perspectiva da Educação Integral. Sendo assim, é relevante que os programas utilizados pelo governo sejam aproveitados pelas escolas de maneira significativa.

Deste modo, não pretendíamos com nosso trabalho, promover uma visão negativa do Programa Mais Educação, pois sabemos que o mesmo tem uma proposta muito importante e significativa para a educação pública. Dessa maneira, finalizamos nossa pesquisa esperando que diante das questões levantadas para não efetivação dos trabalhos nas oficinas, embora restrita a uma análise pontual, ou seja, apenas em torno da prática avaliativa, possamos contribuir para reflexões que possam desencadear ações no sentido de melhor capacitar os sujeitos que atuam nas oficinas do PME, proporcionando oportunidades de envolvimento com metodologias diferenciadas e embasamentos conceituais no sentido de melhorar o desenvolvimento do seu trabalho, para contribuir realmente com a qualificação do ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério de Educação. **Educação Integral**: Texto referência para o debate Nacional. MEC/ SECAD, Brasília, 2009 - (Serie Mais Educação).

_____. **Programa Mais Educação**: passo-a- passo. MEC/SEB – Brasília/ DF, 2013. (Serie Mais Educação).

_____. **Programa Ensino Médio Inovador**: Documento Orientador. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral do Ensino Médio, MEC/ Brasília/DF, 2014a.

_____. **Manual Operacional de Educação Integral**. MEC/SEB/DCEI – Brasília/DF, 2014b.

CAVALIERE. Ana Maria. **Anísio Teixeira e a Educação Integral**. Artigo. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ, 2010.

CHAGAS, Marcos Antonio M. das; SILVA, Rosemaria J. Vieira; SOUZA, Silva Claudio. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: Contribuições para o debate atual. In: MOLL, Jaqueline (Org). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre/RS: Passos, 2012.

CHARLOT, Bernard. Projeto Político e projeto pedagógico. In: MOLL, Jaqueline (Org). **Ciclos na Escola, Tempos na Vida**: criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GADOTI, Moacir. **Educação integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo, ED, L., 2009. Campinas: Autores Associado, 2008.

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral: Resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline (Org). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre/RS: Passos, 2012.

GONÇALVES, Antonio Sergio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**. n.º 2, Educação Integral, 2º semestre, CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária. São Paulo, 2006.

HERNANDEZ, Fernando & VENTURA, Martin. **A Organização do currículo por projetos de trabalho**. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola a universidade. Porto Alegre. Editora Mediação, 2009.

LIBÂNEO, Jose Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1990

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 eds. Rio de Janeiro: Editora Pedagógica e Universitária, 2013.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: Compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre/RS: Passos, 2012.

PACHECO, Suzana Moreira, **Grupo de Leitura: aspectos sócio culturais das interações entre crianças leitoras e textos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1994.

PERRENOUD, Phelippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RIBEIRO, Darcy. **O Brasil como Problema**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

_____. **Testemunho**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2009.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógica no Brasil**. 2. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. Ciclos de formação: proposta político-pedagógica da Escola Cidadã. **Cadernos Pedagógicos**. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Porto Alegre/ SMED, n. 09, dez, 1996

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2.ed. Belo Horizonte: Autentica, 2004.

TEIXEIRA, Anísio. **Custo mínimo da educação primária por aluno**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.35, n. 82, abr./jun. 1961.

TITTON, Maria Beatriz Paurerio; XAVIER, Maria Luísa Merino de Freitas; PACHECO, Suzana Moreira. **Caderno Pedagógico: macrocampo acompanhamento pedagógico**, 2009. Mimeo.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar** / Antoni Zabala; tradução Ernani F. da F. Rosa – Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS COORDENADORES DO PME

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
 CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ
 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
 PROJETO DE PESQUISA: LINGUAGEM ENSINO E O PROGRAMA MAIS
 EDUCAÇÃO: espaço e formação dos leitores.
 COORDENADORA DO PROJETO: Prof.^a. Dr.^a Nazineide Brito
 DISCENTE BOLSISTA: Lucicleide Maria de Araújo (Pedagogia)

LEVANTAMENTO DE DADOS SOBRE AS OFICINAS DE ORIENTAÇÃO DE ESTUDOS E LEITURAS (OEL) DO MACROCAMPO DE ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE CAICÓ-RN – Período 2014/2015

DADOS DA ESCOLA:

Nome: _____
 Endereço: _____
 Telefone: _____
 Diretor (a): _____
 Início de funcionamento do PME: _____

DADOS DO COORDENADOR DO PME DA ESCOLA

Nome: _____
 Idade: _____ Sexo: _____
 Formação acadêmica: _____
 Tempo de serviço: a. na educação: _____
 b. no PME: _____
 c. na função: _____
 Telefone para contato/email: _____

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DAS OFICINAS DE OEL

2.1. Como são organizadas as oficinas de OEL na escola?

Quantidade de turmas: _____
 Níveis/Quantidade de alunos: _____
 Dias da semana/horários: _____
 Espaços utilizados: _____

2.2. Tem realizado o planejamento junto aos monitores do macrocampo de OEL?
 Como se organiza?

2.3. Quais os objetivos que considera mais relevantes a serem alcançados pelo funcionamento das oficinas de OEL?

2.4. Quais as atividades e estratégias de ensino mais desenvolvidas durante as oficinas de OEL?

2.5. Como as oficinas de OEL se integram ao Currículo da escola?

2.6. Como as oficinas de OEL se integram à comunidade local?

2.7. Como realiza o acompanhamento da aprendizagem dos alunos? Há registros de evolução de cada aluno? Como são organizados? Para que finalidades são utilizados tais registros?

2.8. Como analisa o nível de participação e de envolvimento dos alunos nessas oficinas? E a que motivo atribui tal nível?

2.9. Qual o espaço que a literatura infanto-juvenil tem ocupado nas oficinas de OEL? Você considera que as atividades desenvolvidas têm contribuído para que os alunos se tornem bons leitores? Justifique.

2.10. Como analisa/avalia a qualidade e eficiência do trabalho desenvolvido pelo monitor nessas oficinas? Comente a respeito.

2.11. Comentários mais gerais do (a) entrevistado (a):

Caicó/RN, ___/___/___.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS MONITORES DO PME

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROJETO DE PESQUISA: LINGUAGEM ENSINO E O PROGRAMA MAIS
EDUCAÇÃO: espaço e formação dos leitores.
COORDENADORA DO PROJETO: Prof.^a Dr.^a Nazineide Brito
DISCENTE BOLSISTA: Lucicleide Maria de Araújo (Pedagogia)

LEVANTAMENTO DE DADOS SOBRE AS OFICINAS DE ORIENTAÇÃO DE ESTUDOS E LEITURAS (OEL) DO MACROCAMPO DE ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE CAICÓ-RN – Período 2014/2015

DADOS DA ESCOLA:

Nome: _____
Endereço: _____
Telefone: _____
Diretor (a): _____
Coordenador (a) do PME: _____
Início de funcionamento do PME: _____

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO (A) MONITOR (A)

Nome: _____
Idade: _____ Sexo: _____
Formação acadêmica: _____
Tempo de serviço: a. na educação: _____
b. no PME: _____
c. no macrocampo: _____
Telefone/email: _____
Condição que o (a) capacitou para a função de monitor (a):

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DAS OFICINAS DE OEL

2.1. Como são organizadas as oficinas sob sua responsabilidade

Quantidade de turmas: _____

Níveis/Quantidade de alunos: _____

Dias da semana/horários: _____

Espaços utilizados: _____

2.2. Tem realizado o planejamento das oficinas? Como este se organiza?

2.3. Que atividades têm sido priorizadas? Com quais objetivos? Descreva algumas delas.

2.4. Como realiza o acompanhamento da aprendizagem dos alunos? Há registros de evolução de cada aluno? Como são organizados? Para que finalidades são utilizados tais registros?

2.5. Como analisa o nível de participação e de desenvolvimento dos alunos nessas oficinas? E a que motivo atribui tal nível?

2.6. Qual o espaço que a literatura infanto-juvenil tem ocupado nas suas oficinas? As atividades têm contribuído para que os alunos se tornem bons leitores? O que tem feito para alcançar essa meta?

2.7. Como analisa/avalia a quantidade e eficiência do trabalho que desenvolve nessas oficinas? Comente a respeito.

Caicó/RN, ___/___/___.