



UNINCOR

CENTRO UNIVERSITÁRIO VALE DO RIO VERDE

CRISTIANA MARIA DA SILVA

**A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA COMO INSTRUMENTO NORTEADOR
DO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM EM PORTUGUÊS**

**TRÊS CORAÇÕES – MG
2023**

CRISTIANA MARIA DA SILVA

**A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA COMO INSTRUMENTO NORTEADOR
DO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM EM PORTUGUÊS**

Dissertação (Mestrado profissional) apresentada(o) ao Centro Universitário Vale do Rio Verde (UninCor) como parte das exigências do programa de Mestrado/Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino para obtenção do título de mestre.

Área de Concentração: Formação de Professores e Ação Docente

Orientador(a): Dr. Dirceu Antônio Cordeiro Júnior

Coorientador(a): Dr(a) (Se tiver)

TRÊS CORAÇÕES
2023

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca do Centro Universitário Vale do Rio Verde – UNINCOR

Silva, Cristiana Maria da

S586a A avaliação diagnóstica como instrumento norteador do processo ensino aprendizagem em português. / Cristiana Maria da Silva. Três Corações, 2023. 133 f. : il. color.

Orientador: Dr. Dirceu Antônio Cordeiro Júnior
Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário Vale do Rio Verde – UNINCOR.
Mestrado profissional em Gestão, Planejamento e Ensino.

1. Avaliação educacional. 2. Avaliação diagnóstica. 3. Ensino da Língua Portuguesa
I. Cordeiro Júnior, Dirceu Antônio. II. Centro Universitário Vale do Rio Verde – Unincor. III. Título.

CDU: 37.091.26

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APRESENTADA POR CRISTIANA MARIA DA SILVA, COMO PARTE DOS REQUISITOS PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE NO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO, PLANEJAMENTO E ENSINO.

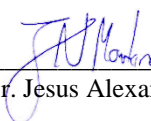
Aos vinte dias do mês de março de dois mil vinte e três, reuniu-se, remotamente, a Comissão Julgadora, constituída pelos professores doutores: Dirceu Antônio Cordeiro Júnior (UNINCOR), Jesus Alexandre Tavares Monteiro (UNINCOR), e Jussaty Luciano Cordeiro Júnior (UFMG), para examinar a candidata Cristiana Maria da Silva na defesa de sua dissertação intitulada: A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA COMO INSTRUMENTO NORTEADOR DO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM EM PORTUGUÊS. o Presidente da Comissão, Dirceu Antônio Cordeiro Júnior, iniciou os trabalhos às 14h, solicitando à candidata que apresentasse, resumidamente, os principais pontos do seu trabalho. Concluída a exposição, os examinadores arguíram alternadamente o candidato sobre diversos aspectos da pesquisa e da dissertação. Após a arguição, que terminou às 16h, a Comissão reuniu-se para avaliar o desempenho da candidata, tendo chegado ao seguinte resultado: Prof. Dr. Dirceu Antônio Cordeiro Júnior (Aprovada), Prof. Dr. Jesus Alexandre Tavares Monteiro (Aprovada) e Prof. Dr. Jussaty Luciano Cordeiro Júnior (Aprovada). Em vista deste resultado, a candidata Cristiana Maria da Silva foi considerada Aprovada, fazendo jus ao título de Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino.

Três Corações, 20 de março de 2023.

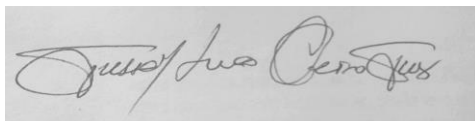
Novo título (sugerido pela banca):



Prof. Dr. Dirceu Antônio Cordeiro Júnior



Prof. Dr. Jesus Alexandre Tavares Monteiro



Prof. Dr. Jussaty Luciano Cordeiro Júnior

Prof. Dr. Renato Sathler Avelar (Suplente externo)

Prof.^a Dra. Terezinha Richartz Santana (Suplente interno)

Três Corações: Av. Castelo Branco, 82 - Chácara das Rosas | CEP: 37417-150 - TELEFONE: 35 3239.1000

Belo Horizonte: Av. Amazonas, 3.200 - Prado | CEP: 30411-186 - TELEFONE: 31 3064.6333

Caxambu: Rua Dr. Viotti, 134 - Centro | CEP: 37440-000 - TELEFONE: 35 3341.3288

Dedico e agradeço primeiramente a Deus, pelo dom da vida, pois sem ela eu nada seria.
Dedico também a minha filha: Yasmin Silva Almeida.

AGRADECIMENTOS

A toda minha família e amigos de profissão, por todo o apoio recebido, pelo incentivo e pela colaboração para a realização deste sonho;

Agradeço imensamente aos meus colegas da turma que muito colaborou e ajudou nos momentos mais difíceis;

Aos meus professores do curso: Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino, por tornarem viva em mim a chama da pesquisa e do conhecimento. Vocês são exemplo de pessoas que quero levar para minha vida pessoal e profissional;

Meu eterno agradecimento ao meu orientador: Prof. Dr. Dirceu Antônio Cordeiro Júnior por todo o engajamento, orientação e paciência. Esta vitória também é sua.

Agradeço também aos meus PETS (Dengo, Billy e Rex) que foram meus grandes companheiros nas longas horas solitárias de estudo e pesquisa.

“Como as aves, as pessoas são diferentes em seus voos, mas iguais no direito de voar”.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Avaliação da aprendizagem escolar	42
Tabela 2: Em práticas em sala de aula, quais os instrumentos avaliativos.....	45
Tabela 3: Instrumentos avaliativos utilizados para compor a avaliação do aluno.....	52

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1: Avaliação da aprendizagem escolar	42
Gráfico 2: Maiores dificuldades com a avaliação da aprendizagem do aluno	44
Gráfico 3: Nas práticas em sala de aula, quais os instrumentos avaliativos.....	46
Gráfico 4: O que faz quando a maioria dos estudantes têm desempenho ruim.....	47
Gráfico 5: Como trabalha com o erro do aluno nas tarefas avaliativas	49
Gráfico 6: Em qual instrumento se constitui a Avaliação Diagnóstica	50
Gráfico 7: Em qual instrumento se constitui a avaliação formativa.....	51
Gráfico 8: Instrumentos avaliativos utilizados para compor a avaliação do aluno	53
Gráfico 9: Intenção da avaliação diagnóstica	54
Gráfico 10: Atitudes frente a resultados ruins nas avaliações	54
Gráfico 11: Ações desenvolvidas diante dos resultados das avaliações SEDUC.....	55
Gráfico 12: Ações foram sugeridas pela sua coordenação/direção quanto à avaliação diagnóstica.....	57
Gráfico 13: Avaliação da proposta de avaliação diagnóstica	58
Gráfico 14: Motivos de não considerar a proposta de avaliação diagnóstica boa.....	59
Gráfico 15: Quanto a correção das avaliações diagnósticas.....	60
Gráfico 16: Disponibilização dos resultados da avaliação diagnóstica dos alunos.....	61
Gráfico 17: Ainda sobre a disponibilização dos resultados das avaliações diagnósticas	62
Gráfico 18: Quanto ao acompanhamento pedagógico recebido	62
Gráfico 19: De modo geral, como considera esta avaliação.....	63

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

SAEB - Sistema de Avaliação do Educação Básica

PAIUB - Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

ENC - Exame Nacional de Cursos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica

ANRESC - Avaliação Nacional do Desempenho Escolar

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior

ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

IDD - Diferença entre os Desempenhos Observados e Esperados

IGC - Índice Geral de Cursos

CCP - Conceito de Curso Preliminar

CONAE - Conferência Nacional de Educação

CAED - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação.

RESUMO

Ao longo dos anos a avaliação tem sido objeto de estudos e reflexões entre educadores e pesquisadores que se dedicam ao tema. O que se tem buscado na realidade é um instrumento que viabilize ao professor conhecer o processo de desenvolvimento da aprendizagem de seus educandos. A presente pesquisa tem como objeto a avaliação diagnóstica que se concentra no tipo e nível de conhecimento que os estudantes têm antes de iniciar um curso ou disciplina. No Estado de Goiás este instrumento é utilizado no início e final do ano letivo e tem sido uma ferramenta importante para auxiliar os professores a realizarem intervenções a partir de seus resultados. Para conhecer sua contribuição como instrumento norteador do processo de ensino aprendizagem em Português, foi realizado um estudo aplicado documental com caráter qualitativo. A amostra foi constituída por vinte professores de três instituições públicas da rede de ensino estadual. A partir da Análise de Conteúdo foi possível verificar que embora os docentes se utilizem da avaliação diagnóstica mediada pela SEDUC, ainda existem algumas dificuldades a serem superadas por eles como: encontrar um instrumento ideal para avaliar, alcançar um nível de aprendizagem desejável e participação em formações envolvendo a avaliação. Tais dificuldades foram eixos norteadores para a elaboração do Produto Educacional “Álbum didático de figurinhas: uma abordagem diferenciada sobre as matrizes de habilidades e Língua Portuguesa – Descritor (D3)”.

Palavras-chave: Processo avaliativo. Aprendizagem. Instrumentos de avaliação. Descritores.

ABSTRACT

For years, evaluation has been the object of studies and reflections among educators and researchers who are dedicated to the subject. What has actually been sought is an instrument that makes it possible for the teacher to know the learning development process of his students. This research has as its object the diagnostic evaluation that focuses on the type and level of knowledge that students have before starting a course or discipline. In the State of Goiás, this instrument is used at the beginning and end of the school year and has been an important tool to help teachers carry out interventions based on their results. In order to know its contribution as a guiding instrument in the teaching-learning process in Portuguese, a qualitative documentary applied study was carried out. The sample consisted of twenty teachers from three public institutions in the state education network. From the Content Analysis it was possible to verify that although the teachers use the diagnostic evaluation mediated by SEDUC, there are still some difficulties to be overcome by them, such as: finding an ideal instrument to evaluate, achieving a desirable level of learning and participation in training involving the evaluation. Such difficulties were guiding axes for the elaboration of the Educational Product “Diactic sticker album: a differentiated approach on the matrices of skills and Portuguese Language – Descriptor (D3)”.

Keywords: *Evaluation process. Learning. Assessment instruments. Descriptors.*

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
2.1 Avaliação no Brasil: Contexto Histórico.....	19
2.2 A História da Avaliação no Brasil.....	20
2.3 Avaliação Diagnóstica.....	30
2.4 Contexto histórico da avaliação em larga escala no Brasil	33
2.4.1 Prova Brasil	34
3 MATERIAL E MÉTODOS	39
3.1 <i>Locus</i> e universo da pesquisa.....	39
3.2 Abordagem da pesquisa.....	39
3.4 Análise de dados	40
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	42
5 PROPOSTA DO PRODUTO EDUCACIONAL	68
6 CONCLUSÃO.....	74
REFERÊNCIAS	77
APÊNDICES.....	84
APÊNDICE I QUESTIONÁRIO	85
Apêndice II - PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES NA SAEGO 2022.....	93
ANEXOS	97
ANEXO 1 - AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA.....	98
ANEXO 2 - AVALIAÇÃO FORMATIVA	116
ANEXO 3 - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	129

1 INTRODUÇÃO

Segundo Luckesi (2002) a avaliação diagnóstica integra-se aos princípios da avaliação formativa e faz parte de uma etapa a qual não há como ser concebida. Este modelo apresenta de modo implícito caráter inclusivo da avaliação, uma vez que seu principal objetivo não é selecionar e sim analisar as condições iniciais que servirão de subsídios para conduzir um trabalho pautado nas percepções apreendidas, da inclusão dos estudantes ao oferecer suporte às ações que são essenciais para a superação das dificuldades apresentadas por eles. A construção da proficiência se dá na interação com elementos que proporcionem este processo. Nesse sentido, as avaliações externas desempenham um papel importante, uma vez que contam com elementos específicos que permitem identificar as competências não contempladas pelo estudante.

Ao identificar tais problemas o professor deve buscar estratégias para auxiliar seu aluno a adquirir esta competência e assim participar do processo de leitura e escrita de maneira significativa. Para tanto, é importante considerar os modelos de avaliação que permitam a construção deste processo, sabendo-se que avaliar não é apenas mensurar, mas considerar aquilo que o aluno carrega consigo e o que ele é capaz de produzir a partir destas vivências juntamente ao que é ensinado na escola (MARTINS, 2013)

Luckesi (2000) ressalta que a avaliação da aprendizagem precisa ser um processo amoroso e não uma prática que ameaça e submete a todos e é classificatória. Por isso, é essencial não confundir avaliação com exames. Ao se tornar um processo amoroso, ela também é vista como inclusiva, dinâmica e construtiva, trazendo o aluno para o centro, ao contrário do exame que seleciona, exclui e marginaliza.

Esta perspectiva se aproxima dos postulados de Vygotsky (1997) que embora não tenha se dedicado a escrever sobre avaliação, deixou uma grande contribuição ao defender a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) por meio da qual as interações e aprendizagens acontecem. Vygotsky defendia que as origens das funções psicológicas superiores do comportamento como: lembrar, comparar, falar, pensar, entre outros, precisam ser trabalhadas a partir das relações sociais que os sujeitos constituem com o meio social em que vivem (MARTINS, 2013).

A escola enquanto instituição é um espaço privilegiado para se construir e reconstruir o conhecimento sendo ele científico ou cotidiano, uma vez que ela proporciona às crianças oportunidades de realizar experiências interacionais e diversificadas por meio das quais se torna possível construir sentido próprio e se apropriar dos conteúdos que a escola oferece, tornando-os singular, ao mesmo tempo se reconhecendo como ser humano que está inserido num universo

cultural mais amplo e esse processo é construído no cotidiano, na medida em que o aluno se sente parte das ações da escola, principalmente na avaliação quando ele consegue perceber que está sendo realizada para permitir uma análise mais ampla do desenvolvimento de sua aprendizagem.

Os dados fornecidos pela avaliação permitem um movimento conhecido como reflexão-ação por meio do qual o professor pode redirecionar o processo ensino aprendizagem de seu aluno. Esses dados oferecem um conjunto de conhecimentos e habilidades que são inerentes de cada aluno e uma diagnose poderá orientar os próximos passos a serem seguidos. Luckesi (2000) afirma que não é possível tomar qualquer decisão sem um diagnóstico e este sem uma decisão também não terá sucesso.

Pellegrini (2016) ao reportar a avaliação, destaca que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 9392/96 estabelece que esta precisa ser contínua e priorizar a qualidade e o processo de aprendizagem, ou seja, o desenvolvimento do estudante ao longo de todo o ano e não somente aquele momento em que está fazendo uma prova.

A realidade das escolas mostra que o processo avaliativo ainda não é bem definido pelos educadores em razão de modelos que foram estabelecidos ao longo dos anos no qual se valorizava a nota em detrimento do conhecimento. Por esta razão, o aluno tem que ser visto como um parceiro do processo avaliativo, ou seja, ele precisa entender que suas competências serão observadas mediante uma avaliação a qual não pode ser vista como um momento adverso, mas, como uma oportunidade de demonstrar que de fato aprendeu e o que ainda precisa ser contemplado (FIDALGO, 2006).

Fidalgo (2006) também esclarece que a busca por um modelo avaliativo que seja capaz de auxiliar no diagnóstico das dificuldades persistentes entre os estudantes, faz com que aconteça um movimento contínuo e nesse sentido a avaliação formativa, assim como a qualitativa, tem sido modificada pelas buscas de educadores por instrumentos que, de fato, viabilizem uma avaliação que atenda tanto as expectativas do professor quanto do aluno.

Pellegrini (2016) compara o processo avaliativo como uma consulta médica no qual o médico ouve o relato de sintomas, examina o doente e analisa exames para então atribuir um diagnóstico. Para a autora, o professor também tem a sua disposição vários recursos que podem ajudar a diagnosticar problemas de sua turma sendo este também mais um mecanismo em busca de uma avaliação que considere o saber fazer e não o quanto o aluno aprendeu.

Conforme Medeiros (2020) a avaliação diagnóstica visa identificar conhecimentos e habilidades prévias e o potencial do estudante. Identifica ainda as lacunas que poderão ser

preenchidas para fazer com que a aprendizagem aconteça. Para a autora, é um mecanismo importante, já que destaca o que precisa ser trabalhado e o aluno tenha um progresso adequado.

Luckesi (2002) relata que a avaliação diagnóstica precisa ser vista como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem cujo centro é o aluno e onde ele se encontra neste processo. Para este autor, é necessário utilizar rigor científico aos dados coletados fornecidos por este instrumento avaliativo, cujo principal objetivo seja a compreensão certa do processo dos seus resultados.

A avaliação diagnóstica incide sobre o tipo e nível de conhecimento que o aluno possui antes de iniciar uma disciplina ou uma série. Geralmente são realizadas duas avaliações sendo uma no início e outra no final do ano e assim o conhecimento dos estudantes pode ser comparado antes e depois sendo possível acompanhar a aprendizagem e o desenvolvimento durante o ano letivo (FRANÇA, 2014).

Nesse sentido, o professor precisa conhecer a relevância de se aplicar as avaliações diagnósticas no decorrer de todo o processo de aprendizagem, uma vez que este instrumento pode ser elemento preventivo e elucidativo das dificuldades de aprendizagem dos estudantes, além de ser norteador de melhores metodologias a serem aplicadas pelos professores. Estas duas características: prevenção e resolução são reconhecidas como as mais importantes ferramentas na avaliação diagnóstica, antecedendo todo o processo educacional. Os resultados que esta prática promove se verifica no âmbito do alcance de patamares mais elevados de conhecimento, bem como permite explorar, identificar, adaptar e prever as competências e aprendizagens (RIBEIRO, 2014).

França (2014) ressalta que ao iniciar um ano letivo ou novos conteúdos é importante que o professor busque estratégias e que se ocupe em conhecer seus alunos. Para a autora, é como começar o ensaio sem afinar a orquestra e que não é possível seguir um *script* como se o estudante fosse um interlocutor genérico, uma vez que não faz sentido repetir cronogramas e atividades, experiências e compactar resultados em uma linha do diário de classe.

Avaliar e diagnosticar está para, além disso, pois, quem é avaliado é uma pessoa que tem subjetividades, desejos, motivações e um estilo próprio para aprender. Por isso, a importância do professor conhecer seus educandos, utilizar instrumentos avaliativos que estejam de acordo com as competências adquiridas e principalmente que esta prática seja um meio de diagnosticar e intervir para que o estudante consiga superar suas dificuldades e participar do processo de ensino de maneira equânime.

Em relação aos resultados esperados, Ribeiro (2014) aponta que atendem a padrões de qualidade técnica aceitáveis e que o custo de ter alcançado essa alta qualidade de avaliação em larga escala tem sido muito grande.

Dados do relatório INEP (2017) mostram que as avaliações externas fazem parte de uma política de alto custo. Naquele ano o Instituto arrecadou de taxas inspeção, controle e fiscalização, inscrições em concursos e processos seletivos o montante de R\$ R\$1.494.939.624,00 e gastou R\$ 1.032.409.643,06 com exames e avaliações da educação básica, sendo que destes 18,14% foram referentes à Prova Brasil. Ressalta-se que o prejuízo não se refere apenas ao dinheiro investido, mas também em oportunidades perdidas, uma vez que o grande problema no processo ensino aprendizagem ainda continua sendo os mecanismos a serem utilizados para conhecer os educandos a partir de avaliações diagnósticas (ASSIS, 2018), que visam entre outros promover equidade e qualidade na educação.

Este último é um fenômeno complexo, impreciso, abrangente, desmedido e até imensurável. Envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido ou apresentado apenas por um reconhecimento de variedades e das quantidades mínimas de insumos considerados indispensáveis ao desenvolvimento no processo ensino aprendizagem (RIBEIRO et al. 2020).

Os elementos constitutivos da qualidade da educação brasileira devem-se situar em ações, mediadas por uma efetiva regulamentação do regime de colaboração presente entre a União, estados, Distrito Federal e municípios, objetivando assegurar um padrão de acesso, permanência e eficiência pautados por políticas e ações que promovam uma educação democrática, igualitária, de qualidade social e significativa para todos (BRASIL, 2013).

A avaliação é um processo educativo e não é a finalidade da educação formal. É preciso e necessário que as escolas principalmente as que se classificam como conservadoras, que preferem ignorar todas as reflexões já feitas a respeito da avaliação e do processo educativo e continuam a realizar avaliações quantitativas dos conteúdos utilizando o resultado obtido pelo aluno para o classificar ou desclassificar, mudem sua maneira de concebê-la, pois, a depender critério avaliativo utilizado, essa nota não tem relação nenhuma com a aprendizagem efetivamente ocorrida (SOUZA, 2013).

Entre os recursos e políticas públicas possíveis, encontram-se as novas tecnologias digitais e um novo olhar para e na avaliação de aprendizagem. Nesse sentido, a avaliação diagnóstica e sua aplicabilidade como instrumento preventivo e elucidativo das dificuldades/lacunas de aprendizagem tem demonstrado ser uma etapa de crucial relevância na elaboração de estratégias e metodologias de ensino, uma vez que esse instrumento, além de

avaliar, nos permite coletar, analisar e sintetizar o aprendizado do aluno a cada momento específico.

O empenho e a busca por um modelo de ensino e conseqüentemente a melhoria da qualidade da educação exige medidas e reflexões não só no campo do ingresso e da permanência, como também requer ações que assegurem a duração do aluno e que reverta a situação de baixa qualidade de aprendizagem na educação básica, o que pressupõe, identificar os condicionamentos da política de gestão, e refletir sobre o modelo de estratégias de mudança no cenário educacional atual.

Portanto a partir de base teórico-metodológica e por meio de análise dialética, que são fundamentais para a pesquisa, observamos a necessidade de entender o contexto histórico das políticas de avaliação da educação desde sua origem e de que forma elas interferem no atual modelo de se diagnosticar o aprendizado dos estudantes de modo particular em Língua Portuguesa.

Nesse contexto, o presente estudo propõe uma análise da avaliação diagnóstica a partir das contribuições que ela pode trazer para um trabalho investigativo e mediador voltado para a construção das competências e habilidades que são eixos norteadores das avaliações externas.

Para tanto, essa pesquisa apresenta dados concretos a partir da realidade de três escolas públicas da cidade de Trindade, os quais ofereceram subsídios para compreender de que forma os professores concebem e utilizam os resultados destas avaliações para rever suas práticas e buscar estratégias para suprir as lacunas apresentadas pelos estudantes.

Nesse sentido, quais são as contribuições da avaliação diagnóstica na identificação de habilidades não contempladas na respectiva série na qual o aluno está matriculado e também na elaboração de estratégias que conduzam ao processo de aprendizagem?

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a relação entre a avaliação diagnóstica e a identificação de habilidades/competências que dificultam a proficiência do estudante em Língua Portuguesa.

Os específicos são: a) Descrever a avaliação diagnóstica e seus indicadores; b) Identificar o impacto da avaliação diagnóstica no processo de aprendizagem através de plano de ação; c) Produzir e apresentar um álbum didático de figurinhas sobre a avaliação da aprendizagem.

Esta pesquisa está dividida em quatro sessões. A primeira apresenta o aporte teórico com uma abordagem sobre a avaliação a partir de seu processo histórico, perpassa pelos modelos e centra-se na diagnóstica, objeto de estudo desta dissertação.

A segunda trata de materiais e métodos a qual descreve o percurso metodológico da pesquisa constituída inicialmente por uma revisão da literatura e posteriormente por pesquisa de campo para a qual foi utilizado um questionário com questões objetivas e dissertativas. A amostra foi constituída por dezesseis professores de Língua Portuguesa. Os dados foram tratados conforme as abordagens quantitativa e qualitativa, adotando-se para esta última a Análise de Conteúdo de Laurence Bardin.

As demais sessões tratam respetivamente do resultado e discussão sustentada pela literatura que trata de avaliação diagnóstica. Por fim, apresenta-se as considerações finais com as conclusões da autora.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Avaliação no Brasil: Contexto Histórico

Estudos mostram que a avaliação sempre foi marcada por discussões e dúvidas por parte dos educadores, pois, o que mais se deseja é encontrar um modelo que de fato atenda as particularidades dos estudantes. Nesse sentido, diversos instrumentos são criados para subsidiar o processo de aquisição de conhecimento que deve ser mensurado antes do ato de avaliar (GATTI, 2002).

A avaliação educacional atualmente não é somente um campo com teorias, processos e métodos específicos, já que também é abrangente constituído de subáreas, com características diferentes: avaliação de sistemas educacionais, de desempenho escolar em sala de aula, de rendimento escolar com objetivo de microanálises, de programas, avaliação institucional e autoavaliação. Há ainda diferentes enfoques teóricos como avaliação sistêmica, avaliação iluminativa ou compreensiva, avaliação participativa entre outras (GATTI, 2002).

A avaliação assume um papel fundamental no ato de vir a ser de desenvolvimento no contexto escolar. Existem muitas formas de avaliar, que transcendem o instrumento de exame. No entanto, para que ela deixe de ser um “bicho de sete cabeças” que “ameaça” todos os alunos, precisa ser vista como uma aliada do desenvolvimento no contexto escolar (LUCKESI, 2002).

Sabe-se que cada tipo de avaliação corresponde a um propósito específico. Assim, não se pode tê-la como um instrumento punitivo, ameaçador e intimidador que é assim considerado pelos alunos, pois, é preciso ampliar a visão sobre a avaliação em relação ao propósito que ela estabelece no contexto escolar. Ao se considerar as múltiplas funções sociais deste instrumento, ressalta-se que na escola não são atendidos apenas os propósitos expressos dos professores, nem, além disso, os propósitos expressos da Constituição e das leis. Sob esse quadro evidente, cruzam-se os propósitos de diversos setores e classes sociais, que se manifestam naquela instituição como em outras instâncias da sociedade. E ao avaliar, esses interesses podem ser impostos com força especial, devido às implicações do processo (GATTI, 2002).

Muitas vezes a discriminação, a justificação das desigualdades, o controle sobre os menos poderosos, tendem a manifestar-se particularmente neste momento. Assim, a avaliação baseada em exercícios desprovidos de significado real, muito escolarizados, repletos de termos técnicos para memorizar, tende a desfavorecer ainda mais os alunos de setores de baixa renda, cujos pais não podem ajudá-los nos estudos, além de terem casas desprovidas de livros ou jornais e que, por estas e outras razões, têm muito mais dificuldade em assumir um ensino pouco

relevante e cheio de convencionalismos que lhes são pouco conhecidos (CARMINATTI; BORGES, 2012).

Além disso, o controle social muitas vezes faz parte da avaliação, ganhando pontos e reconhecimento por comportamentos mais submissos a rituais e normas estabelecidas, cuja principal razão de ser é inculcar obediência cega e respeito inquestionável ao *status quo* (GATTI, 2002).

O Brasil diferente dos países europeus, não possui uma formação baseada no desenvolvimento do indivíduo, visando a sustentabilidade social e econômica. A realidade do país está centrada nas diferenças sociais, econômicas e muitas vezes morais de cada cidadão ou grupo que se encontra dentro do espaço social das distintas regiões (SOARES, 2019). Nesse sentido, é importante refletir de que forma esse processo se deu no país.

2.2 A História da Avaliação no Brasil

De acordo com Lukesi (2000) dois parâmetros acompanham os resultados da aprendizagem dos estudantes na escola: os exames escolares e a avaliação da aprendizagem. O primeiro foi sistematizado a partir do nascimento da escola moderna e seguiu como único e é hegemônico por, pelo menos, quatro séculos.

Assim, conforme o autor o modelo de escola existente na atualidade foi ganhando sua forma no decorrer do século XVI e início do século XVII, na Europa. Anterior a esse período, a educação institucionalizada era praticamente individualizada, baseada na relação de mestres e aprendizes no seio das oficinas. Esse século inaugura a mudança do modelo quase que individualizado de instituição educativa para o ensino simultâneo, marcado pela aprendizagem simultânea de estudantes dentro de um grupo, ensinados por um único professor (LUKESI, 1998).

No Brasil, foi somente após 1930, devido as reflexões de Ralph Tyler, voltado para a avaliação que este tema ganhou amplitude e deixou de abordar o desempenho individual ou coletivo dos alunos para focar se os currículos e as práticas pedagógicas estavam atingindo seus objetivos. Para ele a avaliação verificaria a concretização dos objetivos propostos, a congruência entre resultados e objetivos. Nesse sentido, seria uma forma de validar os pressupostos em que se baseariam os programas curriculares (construtos) (HERBERT, 2011). Com Tyler veio, em 1934, a expressão avaliação educacional. Ele é reconhecido como o pai desse campo de estudos (SAUL, 2001; DIAS SOBRINHO, 2003; FERNANDES, 2009).

As ideias de Tyler têm grande repercussão e influenciaram outros modelos como o de Hammond e mais tarde os de Metefssel e Michael (1967) e Provus (1967). Em seu trabalho, *Princípios Básicos do Currículo*, publicado em 1949, Tyler destacou a importância da avaliação para o desenvolvimento do currículo e considerou que o processo de avaliação consistia em determinar até que ponto os objetivos educacionais estavam realmente sendo alcançados pelo programa e pelo currículo (TYLER, 1949).

A proposta de avaliação elaborada por Tyler encontrou aceitação na década de 1960 no meio acadêmico norte-americano e foi difundida por autores como Hilda Taba, que em 1962, com base nas ideias de Tyler, propôs um modelo de criação do currículo. Por sua vez, em 1962, Robert F. Mager introduziu um modelo específico para a operacionalização dos objetivos educacionais. Da mesma forma, James Popham juntamente com Eva Baker publicou, em 1970, um conjunto de cinco volumes focado no planejamento do ensino e avaliação (SAUL, 2001).

Saul (2001) reforça ainda os anos 60 para referir-se a trajetória da avaliação educacional no Brasil. Para ela, é um campo fortemente marcado pela produção norte-americana, em razão da presença de técnicos norte-americanos que, por meio de acordos internacionais, estiveram à frente do treinamento de professores brasileiros, e dos estudos de pós-graduação (mestrados e doutorados) realizados por professores brasileiros nos Estados Unidos.

Foram quatro autores norte-americanos que contribuíram decisivamente, na década de 70, para o desenvolvimento teórico da área de Avaliação Educacional: Cronbach, Scriven, Stufflebeam e Stake. Os estudos desses autores, somados aos de Parlett e Hamilton e o do MacDonald, exerceu forte influência na trajetória brasileira da avaliação. Cabe mencionar que, a partir de 1970, a avaliação educação tornou-se um campo profissional definido, exigindo uma especialização mais profunda. Nesse período surgiram importantes revistas que permitiram a difusão de novas ideias e a formulação de novas teorias e modelos, sobretudo, a divulgação de estudos básicos científico (VIANNA, 1995).

Cronbach propôs a superação da ideia de que os objetivos são os estruturadores da avaliação, que devem ser definidos de maneira ampla, como atividade diversificada que exige a tomada de vários tipos de decisão e o uso de uma grande quantidade de informação (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009). Na visão de Cronbach, a avaliação (de programas, currículo ou curso) deve ser processada em toda a sua estrutura e não apenas posteriormente, em sua conclusão (DIAS SOBRINHO, 2003; RISTOFF, 2003; DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009).

Scriven acreditava que, além de avaliar os objetivos finais de modo claro, seria importante analisar aqueles que estavam em desenvolvimento, que permitiria a intervenção

durante a execução do plano. É assim que este autor trabalhou os conceitos de avaliação somativa e formativa, sendo entendido por somatória a avaliação realizada após o término de um processo, com o objetivo de verificar os resultados e, por formativa, a avaliação realizada durante todo o processo com o objetivo de permitir a melhoria das ações (DIAS SOBRINHO, 2003).

Para sistematizar o desenvolvimento histórico da avaliação educacional, Dias Sobrinho (2003), autor brasileiro, apoiado pelo trabalho de Stufflebeam e Skinkfield (1987), destacou cinco períodos: o primeiro é conhecido como pré-Tyler, situado nos últimos anos do século XIX e três primeiras décadas do século XX. A segunda, denominada avaliação por objetivos, tem Tyler como seu maior expoente localizado entre 1930 e 1945. A terceira é designada a era da inocência, que vai de 1946 a 1957. O quarto, chamado realismo, vai de 1958 a 1972. O quinto, e último, é conhecido como o período de profissionalismo, que tem como enquadramento a década de 1970.

Outros autores brasileiros, como Toulmin (1994) e Fernandes (2009), trabalharam com a proposta de Guba e Lincoln (1989) e enfatizam que a avaliação passou por quatro gerações: a primeira, chamada de medição, onde a ênfase está na medição e teste; a segunda, de descrição, focada nos resultados em relação aos objetivos; a terceira denominada julgamento de valor, no qual o avaliador tem o papel de juiz. Finalmente, a quarta geração chamada negociação, onde os parâmetros e decisões são determinados e definidos por um processo negociado e interativo com os atores envolvidos na avaliação.

Levando em consideração as classificações mencionadas, pode-se afirmar que o conceito de avaliação foi entendido, e ainda é, a partir de quatro significados principais conforme Guba e Lincoln (1989)

- a) Avaliação e medição são sinônimos e se reduzem à aplicação de testes.
- b) A avaliação não se limita a medir, é muito mais do que isso, na medida em que em que descreve de forma neutra até que ponto os alunos atingem os objetivos definidos.
- c) A avaliação é vista como um processo em que não só o desempenho alcançado, mas também o desempenho do aluno é julgado dos objetivos educacionais propostos.
- d) A avaliação envolve um processo negociado e interativo com os atores envolvidos no processo de avaliação.

Pelo exposto, a avaliação educacional, inicialmente preocupada com a aprendizagem/desempenho escolar através da aplicação de testes padronizados, confundidos com medidas e inserida no campo da psicologia, passou a se preocupar com currículos, programas e, sobretudo, ter como referência o cumprimento dos objetivos. De muito restrita

aos alunos, a avaliação se estendeu a instituições e sistemas, e hoje constitui um processo solidamente profissionalizado (DIAS SOBRINHO, 2003).

Segundo Sousa (2013), o significado atribuído à expressão avaliação educacional era da seleção dos alunos e medição de desempenho. Foi essa cultura de mensuração, segundo Gatti (2002), que se desenvolveu em torno dos processos avaliativos do cotidiano do trabalho escolar e permanece até hoje, quando se percebe que muitas pessoas se referem imediatamente a esse tipo de avaliação ao abordar o desempenho dos alunos.

Esse período de forte influência estrangeira no Brasil é considerado como um momento de transferência cultural, em que teorias e práticas das instituições educacionais americanas foram incorporadas ao mundo intelectual e educacional brasileiro. A influência apontada por Saul (2001) também foi verificada por Vianna (1995) ao registrar algumas experiências de programas de avaliação realizadas nas décadas de 60 e 70, que se basearam em princípios metodológicos de referência norte-americana.

No cenário acadêmico brasileiro, as ideias de Tyler também receberam atenção significativa. Seu trabalho *Curriculum Basics* veio a ter nove edições entre 1974 e 1984. Outro fator que permitiu a divulgação e influência do pensamento de Tyler foi a tradução para o português de obras de seus seguidores Hilda Taba, Robert F. Mager, James Popham e Eva Baker, que foram acolhidos por teóricos brasileiros, como Dalila Sperb, autora do primeiro manual curricular do Brasil, Marina Couto e Lady Lina Traldi, entre outros autores (SAUL, 2001).

Esta comunidade ao questionar seu caráter comportamental, buscou outras referências de avaliação de autores como: Scriven, Stake, Parlett, Hamilton, MacDonald, entre outros. No final da década de 1970, os problemas de avaliação passaram a valer uma abordagem teórica mais profunda (VIANNA, 1995; SAUL, 2001; SOUSA, 2005).

É um período em que a produção científica brasileira estava voltada para a avaliação de programas educacionais e nesse sentido destacam-se os estudos realizados pelas pesquisadoras María Amélia Goldberg, Clarilza Prado Sousa e María Laura Franco. Todos eles se referiam a avaliações de inovações curriculares e programas de ensino, como *The Practice of Assessment*, publicado em 1979 e *Educational Innovation: A Project Controlled Evaluation and Research*, publicado em 1980.

Saul (2001), comenta os esforços empreendidos a partir de 1978 com o objetivo de romper o circuito que marcou a avaliação no país, a chamada transferência cultural e a forte influência tyleriana, destaca a importância de quatro fatores:

- a) a publicação do artigo da pesquisadora brasileira Marli André, publicado em 1978, “A abordagem etnográfica: uma perspectiva na avaliação educacional”,
- b) a tradução para o português do estudo de Parlett e Hamilton, em 1980, “A avaliação como esclarecimento: uma nova abordagem no estudo de programas inovadores”,
- c) a publicação da revista científica brasileira Educação e Avaliação, e
- d) a publicação, em 1982, do estudo de Maria Amélia Goldberg e Clarilza Prado Sousa “Avaliação de programas educativos: vicissitudes, controvérsias e desafios”.

A reflexão teórica sobre a análise política da avaliação, no final do década de 1970 e início da década de 1980, se tornou objeto de estudo de importantes pesquisadores brasileiros, incluindo: Ana Maria Saul, Mere Abramowicz, Isabel Cappelletti, Cipriano Carlos Luckesi, Magda Soares, Sandra Zákia Lian Sousa, Pedro Demo, Maria Amélia Golberg, Clarilza Prado Sousa, Jussara Hoffmann, Celso dos Santos Vasconcelos, Lea Depresbiteris, Maria Laura Barbosa Franco, Menga Luke, Thereza Penna Firme, entre outros autores. Eles passaram a desenvolver estruturas teóricas alternativas para o modelo de avaliação técnica e assim criou-se as bases para o surgimento, no âmbito da comunidade científica brasileira, da chamada avaliação emancipatória.

A brasileira Ana Maria Saul contribuiu decisivamente para a construção, no Brasil, de um novo paradigma de avaliação, a chamada avaliação emancipatória. Essa teoria foi o resultado de sua tese de doutorado, defendida em 1985 no Programa de Pós-Graduação em Educação, na especialidade de Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica Paulistana intitulada “Avaliação emancipatória: uma proposta democracia para a reformulação de uma pós-graduação” que foi posteriormente publicada em livro (SAUL, 2001).

Esse novo paradigma surgiu como reação aos pressupostos teórico-metodológicos e ao autoritarismo dos modelos clássicos de avaliação educação, em especial do currículo, presente na literatura e na atualidade na prática avaliativa brasileira da época. É uma proposta de natureza político-pedagógica, que incorpora uma perspectiva crítico-transformadora da realidade educacional, como fundamento de uma prática democrática.

Assim, pesquisadores brasileiros começaram a desenvolver uma análise crítica do papel de avaliação e se basearam, sobretudo, em teorias sociológicas. Estes mostraram que as escolas tinham dentro de si formas de resistência que se opunham aos discursos ideológicos dominantes (SAUL, 2001).

Nessa perspectiva crítica Demo (2001) concentrou seus estudos na avaliação qualitativa, com o objetivo de superar a avaliação meramente quantitativa. Na década de 1980, este autor argumentou que, no espaço educacional, os processos são mais relevantes do que os produtos,

então o estudo da realidade não pode ser reduzido apenas a manifestações empiricamente mensuráveis.

Na década de 1980, alguns programas de testes governamentais foram objeto de investigações científicas e conhecimentos específicos que surgiram da implementação dessas políticas educacionais. Por exemplo, Vianna (1995) estudou, entre outros, o projeto de avaliação do desempenho escolar de alunos da 3ª série do ensino médio, realizado pelo Ministério da Educação, com apoio do Banco Mundial e colaboração científica da Fundação Carlos Chagas. Por sua vez, Dias Sobrinho (2002; 2003) estudou o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU) e o Grupo de Estudos da Reforma do Ensino Superior (GERES).

No que diz respeito à avaliação educacional, como mecanismo de ação governamental na década de 90, esta teve um papel central na formulação e implementação das políticas educacionais, tanto no básico como no superior. O Sistema de Avaliação do Educação Básica (SAEB), em 1990; o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), em 1993; o Exame Nacional de Cursos (ENC), em 1995 e o Exame Nacional do Ensino Secundário (ENEM), em 1998.

Em relação às políticas de avaliação da educação básica, é conveniente mencionar que pesquisadores brasileiros como Vianna (1995; 2002), Barreto e Pinto (2001), Gatti (2002), Freitas (2005), Castro (2009), entre outros autores deram importantes contribuições para a compreensão das avaliações dos sistemas de avaliação realizadas nos três níveis de governo existente no Brasil: federal, estadual e municipal.

Sobre políticas de avaliação do ensino superior, pesquisadores como Balsa (2008), Dias Sobrinho (2002; 2003; 2010), Rothen, David e Lopes (2008) Barreyro e Rothen (2012), Polidori (2009), fizeram análises críticas dos instrumentos de avaliação, suas intenções e seus resultados e destacaram a influência do neoliberalismo no processo de desenvolvimento de políticas de avaliação no país.

Ressalta-se que na década de 1990, ocorreram os primeiros trabalhos na perspectiva metodológica dos estudos denominados Estado da arte. Esses estudos se preocuparam em mapear, analisar e compreender a produção científica sobre avaliação educacional produzida no país, abrangendo o período de 1971 a 1998 e teve como fonte básica, ambos os artigos publicados em revistas científicas (CANDAU e OSWALD, 1995; BARRETO E PINTO, 2001) como a produção estudo científico de cursos de pós-graduação, especificamente teses de mestrado e doutorados em Educação (SOUSA, 2013).

Na primeira década do século XXI, outros estudos foram realizados na tentativa de sistematizar o conhecimento produzido. Entre esses trabalhos, estão os de Barretto, Pinto, Martins e Duran (2001), Gonçalves Filho (2003), Sousa (2005), Torer (2006), Gama, Coelho e Camelo (2007), Frezza e Silva (2009) e Uler (2010).

No campo das políticas de avaliação nas décadas de 80, 90 e, também, na primeira década deste século, caracterizada pela criação de instrumentos de avaliação em larga escala, tanto para a educação básica ANEB (Avaliação Nacional da Educação Básica); Avaliação Nacional do Desempenho Escolar (ANRESC); Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (PROVA BRASIL, IDEB); e para o ensino superior Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES); Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE); Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observados e Esperados (IDD); Índice Geral de Cursos (IGC) e Conceito de Curso Preliminar (CCP).

Nesse sentido pode ser observada na literatura científica (SOUSA, 1998; SAUL, 2001) a permanente tensão entre dois paradigmas teóricos no campo da avaliação, denominados por Saul (1992) de técnico-burocrático e crítico-transformadora.

Dias Sobrinho (2003) nomeou esses dois paradigmas: objetivista e subjetivista, respectivamente, a partir do entendimento de que o papel da avaliação não é apenas técnico, mas, sobretudo ética e política, de vital importância para as transformações e reformas da educação e a própria sociedade. A cada um desses paradigmas, aquele que concebe a educação de acordo com a lógica do mercado e aquela que o concebe como bem público, correspondem uma epistemologia e um modelo de avaliação.

Segundo Dias Sobrinho (2003), não se trata exclusivamente de adotar o controle (medição, verificação, classificação, seleção etc.) nem adotar procedimentos exclusivamente subjetivistas que não têm base em dados da realidade. As duas epistemologias representam duas visões de mundo diferentes, até certo ponto, competem entre si. No entanto, eles são complementares e não se excluem.

Ao se avançar no processo histórico da avaliação destaca-se as políticas atuais têm a avaliação como indutora da qualidade, em perspectiva de que o Estado deve ser o avaliador, o coordenador e não mais o executor, as mesmas devem ser diagnósticas, favorecendo elementos para a elaboração de políticas que auxiliem no processo avaliativo, a qual muitas vezes responsabiliza as escolas e professores pelo sucesso ou fracasso escolar, como se o sistema público não fosse responsável pela rede de escolas e sua qualidade (TORRES, 2013). Quanto ao que vai ser avaliado, também tem relação direta com as redefinições do papel do Estado, já

que está intimamente vinculado à reestruturação produtiva, na discussão sobre os standards ou o conteúdo da avaliação (RIBEIRO et al. 2020).

Salienta-se o processo de transformações na reestruturação do Estado, que se definiram em formulações de políticas públicas educacionais. Tais políticas empreendidas pelos Estados estavam a serviço de um determinado modelo econômico social, destinado a reproduzir e manter o sistema capitalista. Nessa visão o sistema de avaliação da educação exerce poder de regulação na definição do trabalho docente que podem auxiliar no aparecimento de principais mudanças que afetam a organização e o desenvolvimento de trabalho do professor, que se fortalecem mediante aos sistemas avaliativos tomados pelo Estado (SOUZA, 2013).

Nesse caso, se faz necessário compreender as avaliações educacionais externas no Brasil, considerando as múltiplas determinações que compõem o papel do Estado, tal qual concebe a dialética enquanto um método de articulação categorial, ou seja, a passagem do abstrato para o concreto; uma vez que a política educacional no momento atual reflete o modelo de Estado a ela engendrado (FREITAS, 2005).

A avaliação de desempenho escolar, associada a programas de avaliação externa de redes escolares, como programa de governos, é recente no Brasil e ainda não completou 30 anos. Embora existam muitas publicações que tratem de avaliação em momentos distintos da história da educação, elas se caracterizam mais como pesquisa do que como instrumentos atrelados a políticas educacionais ou então para atender gestões escolares de um modo geral (GOMES, 2002).

Nesse sentido, questões referentes à avaliação educacional e desempenhos de sistemas educacionais foram inseridas tardiamente nesse campo e os efeitos desta demora puderam ser sentidos na formação dos educadores. Esta formação vem acontecendo com certa deficiência, já que conta com uma massa crítica intelectual bem pequena (GATTI, 2003).

Quando estas avaliações foram introduzidas nos anos mil novecentos e noventa, foi visível a ausência de iniciação de formação nessa área específica, quando houve apoio de poucos especialistas existentes. Alguns grupos de pesquisadores em avaliação educacional foram aos poucos se constituindo em universidades e centros de pesquisa. Com os estímulos de formação no exterior, pelas políticas nacionais de capacitação de pessoal, houve o aumento de especialistas na área, porém, ainda existem lacunas a serem preenchidas (GATTI, 2003).

De acordo com duas perspectivas de trabalho contribuíram para que uma formação de base de conhecimentos em avaliação educacional no Brasil fosse construída. A primeira são algumas pesquisas avaliativas pioneiras sobre desempenho escolar de alunos e a segunda foi a

emergência de trabalhos de avaliação sobre políticas e programas educacionais (FONTANIVE; KLEIN, 2000).

Dentro destas perspectivas ao final dos anos 1980 surgiu o interesse em ampliar o debate público sobre indicadores que apresentavam o alto índice de fracasso escolar no país tais como altos índices de repetência e de evasão escolar, além de baixos índices de conclusão e nesse contexto uma das questões que surgiram foi de que não existiam dados sobre o desempenho escolar efetivo dos alunos em nível de sistema e os fatores a ele associados (GATTI, 2009).

No final de 1987, foi proposta uma avaliação que mensurasse o rendimento escolar em 10 capitais, buscando-se se um processo de avaliação mais amplo por parte do Ministério da Educação que trouxesse resultados mais relevantes. Esta avaliação foi aplicada para alunos de primeira, terceira, quinta e sétima série envolvendo as disciplinas de Língua Portuguesa (com redação), Matemática e Ciências (FONTANIVE; KLEIN, 2000).

Em 1988 foi promulgada a Constituição Federal a qual traz em seu bojo que a avaliação educacional se impõe como tarefa pública que, entendida no contexto da “norma jurídica maior, supõe a atuação do Estado e do governo segundo a concepção de federalismo e da natureza da relação Estado-sociedade nela inscrita” (FREITAS, 2004). Ao trazer a avaliação como um direito, a Carta Magna brasileira vem reafirmar as iniciativas de se construir um instrumento que mensurasse os índices de desempenho dos estudantes. Assim, estes primeiros estudos mais amplos envolvendo alunos e escolas serviram de base para a implantação do SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Brasileira. Além deles contribuiu, também, a participação do Brasil, no início dos 1990, no segundo Programa Internacional de Avaliação de Proficiência Educacional (GATTI, 2009).

A Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 também se refere a verificação do rendimento escolar ao determinar que os docentes observem os critérios de avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais (Art. 24, V).

A partir dos pressupostos considerados e apresentados acima, se tornou importante, para abranger as políticas públicas educacionais nesta pesquisa, discutir a relação existente entre o IDEB e a Prova Brasil, enquanto mecanismos de avaliação externa para o trabalho docente.

A abordagem da avaliação da aprendizagem é de interesse nos processos de formação que planejam o desempenho do aluno. Assim, é importante aprofundar as discussões acerca da avaliação e de seus diferentes modelos. Ao longo do tempo, a avaliação foi alterada para depender da forma como é concebida tanto pelo sistema de ensino quanto pela forma como é considerada pelo educador em sala de aula. Dessa forma, sabe-se que ela se caracteriza como

uma avaliação diagnóstica, somativa e formativa (LUCKESI, 2000). Assim, sobre a avaliação somativa afirma-se que “É uma avaliação muito geral, que serve de ponto de apoio para atribuir notas, classificar o aluno e transmitir os resultados em termos quantitativos, feita no final de um período” (SOARES, 2012 p.10).

Ou seja, esse tipo de avaliação que planeja o resultado, e não o processo de aquisição do conhecimento. Quando se trata a avaliação como classificatória a ênfase é dada apenas à classificação do aluno sem considerar o todo da parte (HOFFMANN, 1998).

A avaliação não deve ser classificatória, pois considera as tarefas numa linearidade, sem a articulação de uma com a outra, o que os torna independentes e estáticos. Ou seja, uma prática avaliativa tradicional, que se prende ao instrumento e ao tempo de avaliação, desconsidera todas as outras etapas pelas quais passa a aprendizagem (HOFFMANN, 1998).

Nessa perspectiva Luckesi (2014, p. 01) deduz por avaliação somativa como resultado, pois “esses resultados serão sempre positivos se efetivamente construídos como resultados desejados”. Assim, os resultados planejados para serem alcançados rompem com a dimensão da avaliação classificatória, cuja finalidade é a tradicional avaliação somativa.

Para mudar tal cenário é importante reportar a Tyler (1975) que propôs a solução mais óbvia possível para o sucesso na vida escolar e que ensino seja planejado e executado com excelência. No entanto, nem todas as instituições escolares com seus educadores ainda não entenderam a relevância deste processo que são: ensinar alguma coisa; diagnosticar a qualidade do aprendido; quando a aprendizagem se apresentava (ou se apresenta), negativa ensinar de novo... até aprender.

Luckesi (2002) considera que no exercício da avaliação da aprendizagem escolar, o avaliador precisa estar atento a priori ao que foi planejado, isto é, o avaliador precisará coletar dados de acordo com as variáveis que se referem ao seu objeto de estudo, distintamente do que tem acontecido nas escolas, onde “quaisquer dados” têm sido assumidos como os dados essenciais para a prática dos exames escolares mais do que da avaliação.

Complementa que para a avaliação, precisamente os dados devem ser somente os essenciais. No cotidiano docente de maneira equivocada os educadores utilizam dados aleatórios e irrelevantes constituídos por dados que nada contribuem para o desenvolvimento do estudante. Assim, conforme o autor, um instrumento de coleta de dados para a avaliação da aprendizagem deve ser elaborado de maneira sistemática abarcando todo o conteúdo essencial ensinado e uma metodologia marcada por: linguagem compreensível e precisão do que se solicita ao estudante (LUCKESI, 2002).

2.3 Avaliação Diagnóstica

Segundo Luckesi (2002) a avaliação diagnóstica integra-se aos princípios da avaliação formativa e faz parte de uma etapa a qual não há como ser concebida. Este modelo apresenta de modo implícito caráter inclusivo da avaliação, uma vez que seu principal objetivo não é selecionar e sim analisar as condições iniciais que servirão de subsídios para conduzir um trabalho pautado nas percepções apreendidas, do a inclusão dos estudantes ao oferecer suporte às ações que são essenciais para a superação das dificuldades apresentadas pelos estudantes. A construção da proficiência se dá na interação com elementos que proporcionem este processo. Nesse sentido, as avaliações externas desempenham um papel importante, uma vez que contam com elementos específicos que permitem identificar as competências não contempladas pelo estudante.

Luckesi (2002) ressalta que a avaliação da aprendizagem precisa ser um processo amoroso e não uma prática que ameaça e submete a todos e é classificatória. Por isso, é essencial não confundir avaliação com exames. Ao se tornar um processo amoroso, ela também é vista como inclusiva, dinâmica e construtiva, trazendo o aluno para o centro, ao contrário do exame que seleciona, exclui e marginaliza.

A escola enquanto instituição é um espaço privilegiado para se construir e reconstruir o conhecimento sendo ele científico ou cotidiano, uma vez que ela proporciona às crianças oportunidades de realizar experiências interacionais e diversificadas por meio das quais se torna possível construir sentido próprio e se apropriar dos conteúdos que a escola oferece, tornando-os singular, ao mesmo tempo se reconhecendo como ser humano que está inserido num universo cultural mais amplo e esse processo é construído no cotidiano, na medida em que o aluno se sente parte das ações da escola, principalmente na avaliação quando ele consegue perceber que está sendo realizada para permitir uma análise mais ampla do desenvolvimento de sua aprendizagem.

Os dados fornecidos pela avaliação permitem um movimento conhecido como reflexão-ação por meio do qual o professor pode redirecionar o processo ensino aprendizagem de seu aluno. Esses dados oferecem um conjunto de conhecimentos e habilidades que são inerentes de cada aluno e uma diagnose poderá orientar os próximos passos a serem seguidos. Luckesi (2000) afirma que não é possível tomar qualquer decisão sem um diagnóstico e este sem uma decisão também não terá sucesso.

Conforme Medeiros (2020) a avaliação diagnóstica visa identificar conhecimentos e habilidades prévias e o potencial do estudante. Identifica ainda as lacunas que poderão ser

preenchidas para fazer com que a aprendizagem aconteça. Para a autora, é um mecanismo importante, já que destaca o que precisa ser trabalhado e o aluno tenha um progresso adequado.

Castro (2009) descrevem que a avaliação diagnóstica procura demonstrar as fragilidades e potencialidades dos alunos diante de um objetivo proposto e pode direcionar as práticas de ensino mais adequadas e possíveis de serem utilizadas pelos professores.

Luckesi (2002) relata que a avaliação diagnóstica precisa ser vista como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem cujo centro é o aluno e onde ele se encontra neste processo. Para este autor, é necessário utilizar rigor científico aos dados coletados fornecidos por este instrumento avaliativo, cujo principal objetivo seja a compreensão certa do processo do aluno e seus resultados.

Acerca disso, Pellegrini (2016) afirma que é o objetivo do professor é fazer com que todos aprendam, uma das primeiras providências é sempre informar o que vai ser visto em aula e o porquê de estudar aquilo. Isso faz parte do contrato pedagógico ou didático, que deve ser estabelecido logo no início das aulas entre estudantes e professor com normas de conduta na sala de aula. Tal procedimento deve fazer parte de todo o processo, principalmente da avaliação.

Nesse sentido, Hoffman (2009) esclarece que a avaliação escolar somente terá sentido se seu intuito for buscar caminhos para aprendizagem. E Pellegrini (2016) afirma que para muitos professores contemporâneos a ênfase está no aprender. Isso significa uma mudança em quase todos os níveis educacionais que incluem: gestão escolar, organização da sala de aula, tipos de atividade, além do próprio jeito de avaliar a turma.

Perrenoud (1999) menciona que o diagnóstico é inútil se não der lugar a uma ação apropriada, uma vez que uma verdadeira avaliação formativa é necessariamente acompanhada de uma intervenção diferenciada e isso supõe em termos de ensino, desde a organização de horários, de organização do grupo-aula, até mesmo de transformações radicais das estruturas escolares.

Paulo Freire (1997) sintetiza essa reflexão ao ressaltar que enquanto professor é preciso se mover com clareza na prática diária. É necessário conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que pode tornar o docente mais seguro no seu próprio desempenho.

Amorim et al. (2020) relatam que a avaliação diagnóstica deve apontar caminhos para novas oportunidades de aprendizagem, de modo que os professores possam refletir acerca das fragilidades encontradas no início ou no decorrer de um processo de ensino e aprendizagem.

Não existem momentos temporais estabelecidos para realizar a avaliação diagnóstica. Ela pode ser aplicada em qualquer momento durante o ano letivo. Pode ser aplicada no

momento em que se achar necessário. Os instrumentos, meios e conteúdo a serem utilizados na avaliação diagnóstica precisam ser construídos a partir de uma realidade observada que se deseja conhecer melhor. As situações de avaliação e procedimentos de observação e recolhimento precisarão considerar ainda os aspectos críticos do percurso de aprendizagem em cada matéria e sintetizar o grau de exigência de cada nível do programa, nos critérios e indicadores de observação acertados entre todos (GONÇALVES et al. 2003).

Demo (2001) traz considerações importantes que podem ser associadas a avaliação diagnóstica. Segundo o autor, a avaliação é iniciativa instrumental e indispensável para garantir o direito do aluno de aprender bem.

Pode ser mal usada, abusada, deturpada, mas, em sua condição diagnóstica e preventiva, é procedimento crucial. O movimento mundial em torno da avaliação ("High-stakes" testing, nos Estados Unidos; Pisa, na Europa) tem o significado de, pelo menos nas suas intenções, aprimorar a chance de aprender (DEMO, 2001 p. 12).

Em suas reflexões Demo (2001) ressalta que existe uma forte crítica sobre esses procedimentos. Para tanto, cita Gorur (2012) que aborda sobre os bastidores mais que duvidosos do Pisa voltada a proposta estatística de Teoria da Resposta ao Item a qual é aceita tecnicamente, no entanto, ao procedimento sumário, quantitativista, autoritário que é de cima para baixo e fechado, ainda que possa ser aproveitável no sentido de um parâmetro oficial distante.

Demo (2001) complementa que países como a Finlândia geralmente apontada como de grande experiência escolar que recuaram frente ao Pisa, tendo-o somente como referência externa aproveitável, demonstram que seriam bem mais condizentes as avaliações internas, por meio das quais as classificações, ainda que inevitáveis, são apenas instrumentais e servem exclusivamente para cuidar que o aluno aprenda. Segundo o autor não há outro objetivo deste instrumento que não seja: excluir, reprovar, marginalizar, estigmatizar.

Luckesi (2014) afirma que existem situações em que a falta de conhecimento dos alunos pode ser fruto das práticas de ensino adotadas pelo professor. Nesse entendimento, a avaliação diagnóstica, não se propõe e nem existe de forma solta e isolada. Pelo contrário, a condição para sua existência é a articulação com uma concepção pedagógica progressista e disso se entende é possível planejar intervenções necessárias para que os estudantes atinjam os objetivos esperados.

A avaliação diagnóstica, conforme Luckesi (2007) já conta de maneira implícita com metodologias inclusivas da avaliação, uma vez que seu objetivo principal não é selecionar e sim em avaliar as condições iniciais para que um trabalho seja conduzido baseando-se nas

percepções apreendidas, buscando incluir os estudantes ao dar suporte às ações necessárias para que as dificuldades apresentadas sejam superadas.

A avaliação diagnóstica de acordo com Medeiros (2014) se integra aos princípios da avaliação formativa, sendo uma etapa sem a qual não tem como ser concebida. Para a autora não existe de fato uma prática de avaliação formativa sem a ação prática, a partir da clareza dos objetivos do que será ensinado e da dinâmica interativa entre os resultados obtidos, possibilitando a tomada de decisão e a melhoria da qualidade de ensino, informando as ações em desenvolvimento e a necessidade de regulações constantes.

Assim não há o que impeça que as avaliações externas possam colaborar com o processo de avaliação nas escolas. Ainda que suas provas não tenham sido elaboradas pelos professores locais, eles poderão utilizá-las no seu processo avaliativo, associando seus resultados a reflexões e ações em sua prática pedagógica (MEDEIROS, 2014).

2.4 Contexto histórico da avaliação em larga escala no Brasil

Diante da necessidade de legitimidade e reconhecimento social, o Banco Mundial, em 1995, realizou mudanças na forma de administração da avaliação, passando aos estados e municípios serem aplicados apenas a avaliação em larga escala, com destaque para os alunos do 4º e 8º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio. Com a promulgação da LDB 9.394/96, em seu artigo 87, foi instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano após a publicação desta Lei. [...] § 3º. Cada Município e, alternativamente, o Estado e a União, devem: [...] integrando todas as Escolas de Ensino Fundamental de seu território ao sistema nacional de avaliação de desempenho escolar.

Este deve ser um instrumento sistematizado em colaboração com o ente federado para que abarque a realidade educacional como um todo, especialmente em relação à aprendizagem nas áreas de português e matemática, de tal forma que, em 2001 foi contemplado no Plano Nacional de Educação com o seguinte propósito:

Desta forma, foi possível consolidar um sistema de avaliação essencial para verificar a eficácia das políticas públicas em educação. A adoção de ambos os sistemas [de informação e avaliação] exigiu a formação de recursos humanos qualificados e a informatização dos serviços, inicialmente das secretarias, mas com o objetivo de integrá-los em rede com suas escolas e com o MEC (BRASIL, 2010). É importante dizer que a avaliação ampla visa averiguar a efetividade das políticas públicas educacionais, pois diante dos resultados obtidos está a matriz do problema

que implica a falta de qualidade da educação bem como a necessidade de formação humana qualificada.

Assim, consta no documento a consolidação e aperfeiçoamento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica -SAEB- e o censo escolar, estabelecendo nos Estados, em cinco anos, com a colaboração técnica e financeira da União, um programa de avaliação de Desempenho que atinja, pelo menos, todas as escolas com mais de 50 alunos do ensino fundamental e médio.

O documento prevê nos Municípios, em cinco anos, programas de monitoramento e avaliação dos estabelecimentos de educação infantil, definindo padrões mínimos de qualidade da aprendizagem na Educação Básica em uma Conferência Nacional de Educação, que englobe a comunidade educativa (BRASIL, 2008).

As metas são estabelecidas de acordo com as ações que devem ser realizadas em prol da melhoria da sistema nacional de avaliação da educação básica, sendo necessária dimensão financeira, técnica e programas de avaliação de desempenho que confirmem com os resultados que são analisados e diagnosticados como porta de entrada para mudanças estruturais no sistema de ensino.

Dessa forma, a avaliação em larga escala é entendida como um instrumento potencial que passa pelo planejamento de ações para o complexo educacional, que visa a qualidade da educação por meio das atitudes que são desenvolvidas após o diagnóstico feito da situação da escola.

Portanto, a avaliação em larga escala, como afirma Lima (2006), tem atribuído um suposto grau de autonomia às escolas, principalmente no que diz respeito à gestão escolar e à qualidade do ensino, representada pelo controle dos resultados obtidos pelas avaliações em larga escala, regido pelo princípio da eficácia e eficiência, o que leva ao distanciamento entre o sujeito e o objeto da avaliação, reproduzindo no espaço escolar o que Perrenoud (2008) chama de “Hierarquias de Excelência”, as quais regulam e controlam tanto as ações de quem ensina quanto de quem aprende. Entende-se, portanto, que não é apenas um instrumento de controle, mas que favorece uma visão geral do contexto escolar, tornando-se um fator importante para o desenvolvimento educacional no que diz respeito à gestão escolar e à gestão educacional.

2.4.1 Prova Brasil

A avaliação sistemática da educação básica no Brasil teve grande impulso a partir de 1988, quando os exames padronizados passaram a ser utilizados apenas como amostra. Com a

introdução da Prova Brasil em 2005, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) passou por ampla reformulação. De uma amostragem e exame bianual, tornou-se um sistema de avaliação em larga escala, universal e também bianual. Os dados das redes e das escolas foram amplamente divulgados, com grande exposição, tanto na mídia quanto nos veículos de comunicação internos aos sistemas. Os conceitos de responsabilidade e mobilização social foram introduzidos na avaliação.

O Censo da Educação Básica foi alterado e passou a ser feito não só pela escola, mas também pelo aluno. A partir do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, os dados do censo e os resultados das provas passaram a ser utilizados na construção de indicadores que pudessem medir a qualidade da educação básica.

Art. 3º A qualidade da educação básica será medida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, com base nos dados do desempenho escolar, combinados com o desempenho dos alunos, registrado nos censos escolares do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB - composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB - e pela Avaliação Nacional do Desempenho Escolar (Teste Brasil) (BRASIL, 2007).

Os indicadores, tanto os utilizados na educação básica quanto os implementados na educação superior, buscam explicar aspectos da realidade, permitem o monitoramento e também cumprem uma função de síntese, com a finalidade de auxiliar o poder público na tomada de decisões referentes às políticas públicas.

O Ideb é um dos indicadores educacionais de maior impacto na sociedade brasileira e sintetiza informações a partir do resultado da combinação de dois fatores: pontuação média dos alunos presentes no dia da Prova Brasil, ao final de uma determinada etapa da educação básica – APRENDIZAGEM e aprovação média dos alunos na etapa de ensino correspondente obtida com dados do censo escolar – FLUXO.

Ao longo da existência do IDEB existem aspectos que podem ser classificados como positivos, além de outros que mostram limitações na conceituação desse indicador e na utilização dele. Segundo Nota Técnica do Inep:

Indicadores educacionais como o Ideb são desejáveis porque permitem o monitoramento do sistema educacional do país. Sua importância, em termos de diagnóstico e orientação de ações políticas voltadas para a melhoria do sistema educacional, está em: a) detectar escolas e/ou redes de ensino cujos alunos apresentem baixo desempenho em termos de desempenho e habilidade; b) acompanhar a evolução temporal de o desempenho dos alunos nas escolas e/ou redes de ensino (BRASIL, 2008a, p. 2).

Além de articular os conceitos de fluxo e desempenho, o Ideb oferece informações importantes para escolas e sistemas, ao revelar boas práticas e, também, apontar escolas ou

redes que estão em dificuldade e precisam de apoio técnico. Com o atual sistema de avaliação da educação básica, gestores e professores podem identificar habilidades e dificuldades dos alunos nas áreas de leitura e matemática.

Outra característica do Ideb é definir metas objetivas e individualizadas para cada escola, município e estado brasileiro, buscando atingir uma meta nacional equivalente à dos países desenvolvidos.

Tais objetivos não serão alterados mesmo que os governantes mudem e permitam o acompanhamento pelo país, educadores, gestores e sociedade em geral. Previsto, também no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Ideb contribui no sistema de avaliação, os conceitos de responsabilidade e mobilização social. Como o Ideb é calculado em uma escala de 0 a 10, é possível atribuir responsabilidades aos agentes educacionais participantes e, paralelamente, iniciar uma mobilização da sociedade brasileira em prol da educação.

Dois outros imperativos se originam dos propósitos do Plano: Responsabilidade (no que é conhecido na literatura como *accountability*) e mobilização social. Se a educação é definida, constitucionalmente, como um direito de todos e um dever do Estado e da família, é preciso considerar, necessariamente, a responsabilidade, especialmente da classe política e a mobilização da sociedade como dimensões indispensáveis de um plano de desenvolvimento da educação (BRASIL, 2008, p. 11).

Nos últimos anos, foi construído no país um complexo sistema de avaliação, que reúne informações sobre o desempenho de alunos, escolas e sistemas. Dados fundamentais para o planejamento de políticas públicas são coletados pelos questionários do Teste Brasil. Os censos da educação básica e da educação superior reúnem informações importantes para gestores e pesquisadores.

No entanto, a atual avaliação sistemática da educação básica apresenta limitações, que precisam ser superadas, para que a educação possa assumir efetivamente características de qualidade e equidade, a partir da complexidade da realidade da escola, ainda mais quando somente dois fatores avaliativos de qualidade (fluxo e desempenho) são utilizados e incluídos apenas nas dimensões de leitura e matemática. São muitos os fatores que interferem na vida da escola sendo que não existe apenas um único indicador de qualidade. A escola é uma instituição complexa que requer muita atenção.

De fato, a sociedade só se mobilizará em defesa da educação se for incorporada como valor social, o que exige transparência no tratamento das questões educacionais e no debate sobre as políticas de desenvolvimento educacional. Dessa forma, a empresa poderá acompanhar sua execução, propor ajustes e fiscalizar o cumprimento dos deveres do Estado (BRASIL, 2008, p. 11).

Conforme Morim (2001) a educação básica implementada no Brasil não considera outras variáveis essenciais para medir a qualidade educacional: infraestrutura e recursos pedagógicos, gestão educacional, formação de professores, condições de trabalho dos profissionais da educação, nível socioeconômico dos alunos, características étnico-raciais e outras.

O Documento-Referência da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2013) apresenta o horizonte que deve nortear a compreensão da prática da avaliação na educação básica

[...] a avaliação deve considerar o desempenho escolar, mas também posicionar as demais variáveis que contribuem para a aprendizagem, tais como: os impactos da desigualdade social e regional na aplicação e consolidação das práticas pedagógicas, os contextos culturais em que o ensino e a processos de aprendizagem ocorrem; as qualificações, salários e carreiras dos professores; as condições físicas e de equipamentos das instituições; o tempo de permanência do aluno na instituição, gestão democrática; os projetos político-pedagógicos e os planos de desenvolvimento institucional construídos coletivamente; atendimento após o expediente para alunos que precisam de mais apoio; e o número de alunos por professor em sala de aula, entre outros, no ensino básico e superior público e privado (BRASIL 2013, p. 60).

Como consequência dessa prática avaliativa, que não considera todos os determinantes do ato educativo, os resultados do Ideb têm sido utilizados para implementar políticas equivocadas de responsabilidade individual dos professores pelo sucesso ou fracasso alcançado (AMORIM, et al. 2020).

Uma suposta meritocracia é implementada e bônus são instituídos como prêmios (WERNECK, 2002). Essa é uma das reclamações mais frequentes feitas pelos professores da rede pública, em relação ao uso que está sendo feito do Ideb: “Que, geralmente, o professor é responsabilizado individualmente pelo sucesso ou fracasso dos alunos e da escola” (CARMINATTI; BORGES, 2012). Procedendo dessa forma, os sistemas estaduais ou municipais não consideram variáveis como a infraestrutura ou o repertório familiar dos alunos, que fogem ao controle dos professores (WERNECK, 2002).

A relação entre indicadores de qualidade da educação e equidade é de fundamental importância no contexto atual da sociedade brasileira, profundamente marcada pela desigualdade (MORIN, 2001). É uma característica que inclui questões de raça, gênero, nível socioeconômico e que também se configura em relação às regiões geográficas em que o país está dividido. Na área da educação, encontramos disparidades que constituem um atentado ao direito de todos os brasileiros e tenham acesso a uma educação de qualidade (CARMINATTI; BORGES, 2012).

Este direito foi recentemente reconhecido pela Emenda Constitucional nº 59/2009, que determinou, entre outros pontos, a extensão da escolaridade obrigatória a todas as etapas da educação básica, dos quatro aos 17 anos. Essa exigência deve ser implementada, progressivamente, até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação e com o apoio técnico e financeiro da União. Universalizar a educação básica com qualidade e equidade constitui o desafio mais urgente da atual realidade educacional brasileira. O Observatório da Equidade do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social, órgão vinculado à Presidência da República, já em seu primeiro relatório em 2006, apontava o macroproblema da educação brasileira: o nível de escolaridade da população é baixo e desigual (BRASIL, 2009).

Nos últimos anos, muitos avanços podem ser observados na realidade educacional brasileira embora o relatório do Observatório da Equidade aponte “o ritmo é lento”! (BRASIL, 2006) A superação desse contexto de profunda desigualdade exige a implementação de políticas públicas estruturantes que perdurem no tempo, incluam diferentes atores, sejam integradas a outras políticas públicas setoriais e disponibilizem sistemas de monitoramento e avaliação e, dessa forma, caracterizam-se como políticas de Estado e não apenas políticas de governo.

Para que isso aconteça, é essencial que todos os gestores tenham acesso a indicadores que lhes ofereçam informações substantivas e totais sobre a qualidade social da educação; e esta, por sua vez, deve necessariamente incorporar o conceito de igualdade (BRASIL, 2013).

A construção do Sistema Nacional de Educação, com a devida regulamentação do Regime de Colaboração, constituirá uma medida estruturante para avançar na concepção mais ampla de educação como sistema e em sua integração (BRASIL, 2009).

Conforme Carminatti e Borges (2012) no atual sistema de avaliação vigente, observa-se um efeito negativo da implantação do Ideb, ou seja: há um estreitamento do currículo na educação básica, devido à supervalorização da leitura e matemática. Como apenas essas áreas são utilizadas para compor o Ideb, escolas e redes municipais e estaduais tendem a dar-lhe maior importância, em detrimento das demais que compõem o projeto curricular, como artes, ciências, história etc.

No entanto, os objetivos traçados para o Ideb estão sendo alcançados. Enquanto isso, observa-se que, em alguns lugares, as políticas públicas decorrentes da avaliação resultaram no aumento da competição entre escolas e sistemas, na utilização de cursos exclusivamente para professores prepararem provas e treinarem os alunos na resposta às itens e o uso e abuso de aulas de reforço, em turnos extras, como estratégia pedagógica (CARMINATTI; BORGES, 2012).

3 MATERIAL E MÉTODOS

3.1 *Locus* e universo da pesquisa

O campo da pesquisa foram três instituições de ensino da rede pública, localizada no município de Trindade-Go a qual foi desenvolvida em três etapas distintas. Na primeira foi feita a revisão de literatura sobre o tema para o aprofundamento do problema a ser estudado. Nesta etapa, buscou-se entender conceitos importantes de avaliação diagnóstica e externa além dos instrumentos utilizados em sua elaboração para diagnosticar os níveis de aprendizagem do aluno.

Na segunda etapa foi aplicado um questionário com questões abertas a vinte professores de Língua Portuguesa. A escolha destes participantes vem ao encontro da organização das avaliações externas como o SAEB que prioriza as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Nesta etapa os professores entrevistados descreveram as ações que são desenvolvidas para melhorar o nível de proficiência dos estudantes e as contribuições das avaliações diagnósticas na preparação para o SAEB.

A terceira etapa da pesquisa foi a análise dos dados colhidos por meio dos questionários. Com estes resultados em mãos esperou-se conhecer a relação entre a avaliação diagnóstica e a elaboração de instrumentos que possam fortalecer o processo ensino aprendizagem e preparar os estudantes para as avaliações externas.

3.2 Abordagem da pesquisa

A abordagem metodológica que norteou esta pesquisa foi a aplicada e documental com caráter qualitativo. Segundo Goldenberg (1997, p, 62) a integração da pesquisa quantitativa e qualitativa favorece o cruzamento conclusões obtida “de modo a ter maior confiança que seus dados não são produto de um procedimento específico ou de uma situação particular”.

A pesquisa teve caráter qualitativo, pois existe um interesse em explorar o conhecimento dos docentes sobre a importância da avaliação diagnóstica como instrumento norteador do processo ensino aprendizagem, já que é possível retomar os conteúdos não contemplados para elaborar novas estratégias de ensino.

Esta pesquisa além da intenção de conhecer as estratégias utilizadas pelos docentes a partir dos resultados da avaliação diagnóstica, também buscou comparar o desempenho dos estudantes e verificar descritores/habilidades que ainda precisam ser melhoradas.

3.3 Instrumento de coleta dos dados

Na segunda etapa foi aplicado questionário aos professores de Língua Portuguesa. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 69), o questionário “é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador”.

Esse instrumento foi constituído de questões objetivas e abertas porque são exploratórias e oferecem aos pesquisadores dados avançados e qualitativos, por meio das quais foi possível conhecer o trabalho destes profissionais a partir dos resultados das avaliações diagnósticas e de que forma eles veem o desempenho dos estudantes que participam destas avaliações.

Foi construído um álbum didático de figurinhas com participação dos estudantes com o objetivo de sugerir estratégias de leitura voltadas para o descritor D3 “Inferir o sentido de uma palavra ou expressão”.

3.4 Análise de dados

Os dados foram analisados à luz da Análise de conteúdo que segundo Laurence Bardin (1998) é um conjunto de técnicas de análise de comunicações destinadas a obter indicadores (quantitativos ou não) por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens permitindo a inferência do conhecimento relativas às condições de produção/recepção (contexto social).

Qualquer projeto ou plano de pesquisa usando a técnica de análise de conteúdo deve distinguir vários elementos ou etapas diferentes em seu processo, como: determinar o objeto ou tópico de análise, determinar as regras de codificação, determinar o sistema de categorias, verificar a confiabilidade do sistema de codificação-categorização e as inferências (BARDIN, 1998).

A categorização segundo Bardin (1998) é uma operação de classificação dos elementos constituintes de um conjunto por diferenciação, após o agrupamento por analogia, com base em critérios previamente definidos.

Segundo Bardin (1998) a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero, com critérios previamente definidos. Num primeiro momento se isola os elementos, depois os reparte classificando-os, impondo certa organização. A autora afirma que os elementos em categorias, impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com os outros. Em seguida um reagrupamento das espécies segundo gênero com critério previamente definidos a partir do marco conceitual da pesquisa.

Defende que os achados devem ser justificados, além do marco teórico da pesquisa, no contexto e no meio social que os produziu, uma vez que a meta da análise de conteúdo é aumentar a qualidade inferencial dos resultados relacionando as categorias ao contexto. Estabelecidas às categorias deve-se precisar os índices que determinam a entrada de um elemento numa categoria.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos questionários aplicados realizou-se análise quantitativa e qualitativa à luz dos teóricos que tratam de avaliação e corroboraram com os resultados esperados.

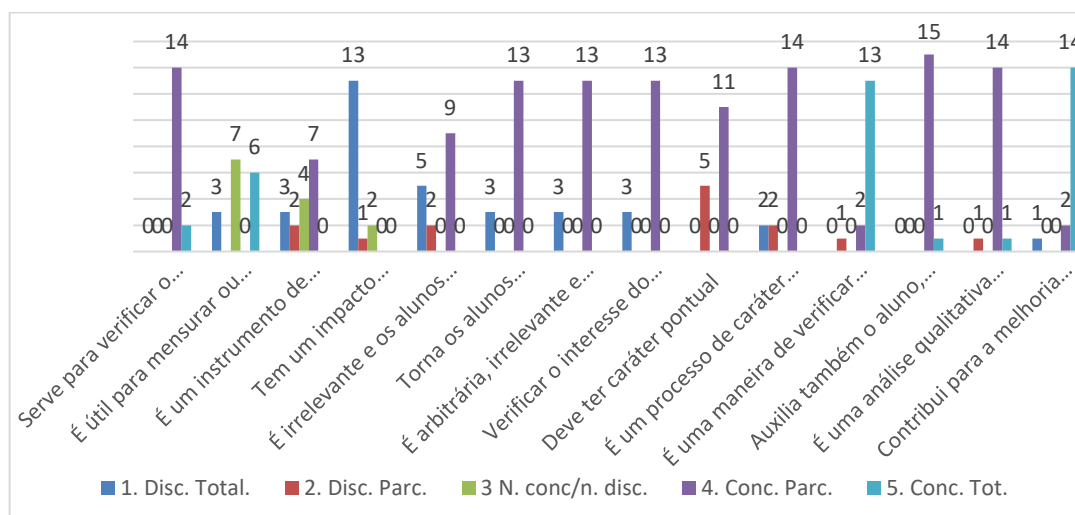
Tabela 1: Avaliação da aprendizagem escolar

	1. Disc. Total.	2. Disc. Parc.	3 N. conc/n. disc.	4. Conc. Parc.	5. Conc. Tot.
Serve para verificar o aprendizado/desempenho do aluno.	0	0	0	14	2
É útil para mensurar ou verificar a metodologia de ensino	3	0	7	0	6
É um instrumento de disciplina e dominação da turma.	3	2	4	7	0
Tem um impacto emocionalmente positivo nos alunos.	13	1	2	0	0
É irrelevante e os alunos respondem negativamente a ela.	5	2	0	9	0
Torna os alunos responsáveis pelo seu aprendizado.	3	0	0	13	0
É arbitrária, irrelevante e inexata, só para dar notas.	3	0	0	13	0
Verificar interesse do aluno	3	0	0	13	0
Deve ter caráter pontual	0	5	0	11	0
É um processo de caráter contínuo e processual.	2	2	0	14	0
É uma maneira de verificar se o que eu estou trabalhando	0	1	0	2	13
Auxilia também o aluno, pois o ajuda a tomar decisões sobre seus estudos.	0	0	0	15	1
É uma análise qualitativa sobre o processo ensino-aprendizagem.	0	1	0	14	1
Contribui para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.	1	0	0	2	14

1-Discordo totalmente. 2- Discordo parcialmente. 3- não concordo, nem discordo. 4- Concordo parcialmente. 5 – Concordo totalmente.

Fonte: Elaboração própria

Gráfico 1: Avaliação da aprendizagem escolar



1-Discordo totalmente. 2- Discordo parcialmente. 3- não concordo, nem discordo. 4- Concordo parcialmente. 5 – Concordo totalmente.

Fonte: Elaboração própria

Conforme os dados da tabela 1 e gráfico 1, os professores têm conhecimento dos impactos produzidos pela avaliação dos estudantes, mas muitos deles ainda consideram esse processo como instrumento de mensuração conforme a variável “Serve para verificar o

aprendizado/desempenho do aluno” em que 14 docentes concordaram totalmente com essa hipótese. Da mesma forma ocorreu como a segunda variável “É útil para mensurar ou verificar a metodologia de ensino ou o desempenho do professor” cujos dados mostraram que 7 docentes concordaram parcialmente e para a variável “É arbitrária, irrelevante e inexata, só para dar notas” obteve pontuação de 13 professores que concordaram parcialmente.

Em contrapartida variáveis como “Verifica o interesse do aluno ao conteúdo e sua participação durante as aulas”; “Auxilia também o aluno, pois o ajuda a tomar decisões sobre seus estudos” e “Contribui para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem” obtiveram respectivamente pontuação 13, 14 e 15 para concordo parcialmente.

Embora não tenham afirmado que concordam totalmente, os docentes mostraram que estão mudando a concepção de avaliação como puro instrumento de mensuração. A atual avaliação sistemática da educação básica apresenta sérias limitações, que precisam ser superadas, para que a educação possa assumir efetivamente características de qualidade e equidade a partir da complexidade da realidade da escola, ainda mais quando apenas dois fatores avaliativos de qualidade (fluxo e desempenho) são utilizados e incluídos apenas nas dimensões de leitura e matemática. São muitos os fatores que interferem na vida da escola e não podemos cultivar a ilusão de um único indicador de qualidade. A escola é uma instituição complexa que requer muita atenção.

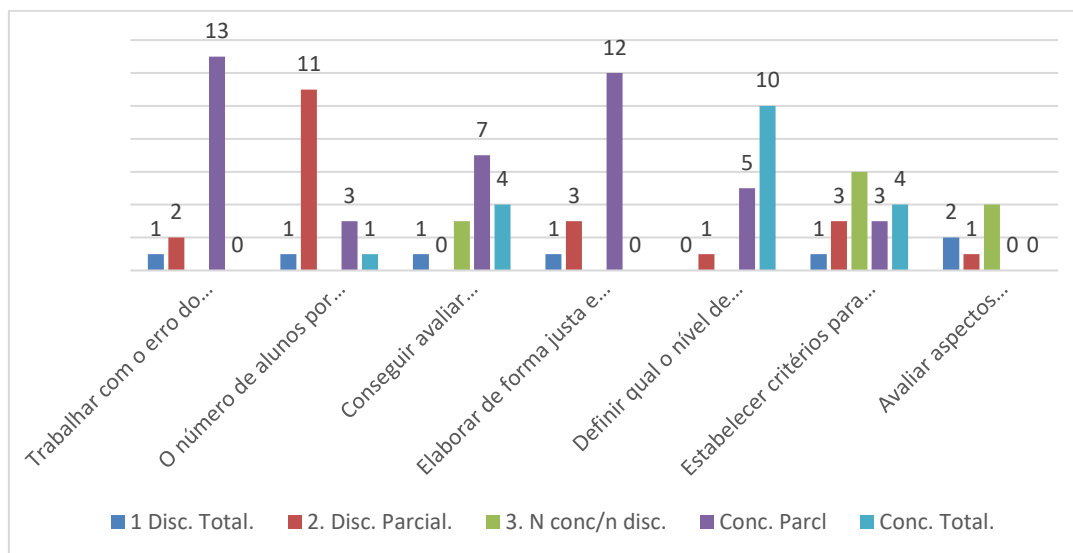
Santos e Müller (2011) esclarecem que avaliação, além de guiar o professor no desenvolvimento do ensino, também orienta o aluno em relação a seu comportamento e processo de aprendizagem, nesse sentido, o professor deve utilizar vários instrumentos, para garantir maior veracidade nos resultados obtidos, além de uma relação estável com o aluno.

Por sua vez Hoffmann (1998) propõe algumas reflexões sobre o aprender. Para ela é preciso estimular o aprender, de modo que o estudante aprenda conceitos e não somente regras, sabendo por exemplo, que existem outras possibilidades de se vislumbrar uma situação problema, senão aquela de apenas parte de conceitos já pré-estabelecidos.

Nesse sentido, os autores corroboram ao mostrar que aprender envolve questões de desenvolvimento, curiosidade, autonomia, autoestima, isto é, torna-se necessário avaliar o aprender para que o aprendizado seja íntegro. Também corroboram com as respostas dos entrevistados, pois, demonstram que a avaliação ao auxiliar no aprendizado e desempenho do aluno, contribui para mensurar ou verificar a metodologia já que o próprio estudante consegue se autoavaliar para verificar quais aspectos não foram contemplados e entre outros torna-se responsável pelo seu aprendizado. Tal perspectiva rompe com a prática de avaliação por ela mesma e se direciona para uma condição “libertadora”.

Por essa razão, ao elaborar suas avaliações os professores precisam compreender quais são as maiores dificuldades encontradas por ele no momento de avaliar seus alunos (Gráfico 2).

Gráfico 2: Maiores dificuldades com a avaliação da aprendizagem do aluno



1-Discordo totalmente. 2- Discordo parcialmente. 3- não concordo, nem discordo. 4- Concordo parcialmente. 5 – Concordo totalmente.

Fonte: Elaboração própria (2023)

Com relação à avaliação da aprendizagem dos alunos os dados apontam que os docentes pontuaram em sua maioria as variáveis 4 com ênfase para as seguintes: “Trabalhar com o erro do aluno e a devolutiva das provas e trabalhos” em que 13 professores concordam parcialmente, “Elaborar de forma justa e correta as provas” com 12 pontuações e “Conseguir avaliar continuamente” com 7 respostas. Uma variável que chamou a atenção foi “Definir qual o nível de prova aplicar” com mais da metade dos professores concordando totalmente a preocupação em se definir um instrumento que de fato considere as particularidades dos alunos.

Sobre as maiores dificuldades dos professores em avaliar a aprendizagem, a literatura ainda não é robusta. Romão (2002) afirma que as principais dificuldades relacionadas ao processo de avaliação são aquelas ligadas à ideologia como: “Escola boa é aquela que exige muito e “puxa” pela disciplina”; “O bom professor é aquele que reprova muito”; “A maior parte das deficiências dos alunos são decorrentes das carências que eles trazem de casa”; Avaliar é tão complicado, que se torna, praticamente, impossível fazê-lo corretamente”.

Embora não sejam critérios apontados nas variáveis desta questão, elas se relacionam indiretamente com elas, pois, grande parte das dificuldades dos docentes em relação a este assunto são decorrentes de ideologia, de modo que o professor muitas vezes fica arraigado a essas concepções que dificultam seu processo de elaborar, aplicar e corrigir avaliações.

Outros autores como Meneghel e Kreisch (2009) concordam que a avaliação classificatória ainda está arraigada na prática docente dificultando um olhar mais amplo do professor sobre esse processo. Segundo os autores, a atribuição de nota permite fazer um julgamento sobre um certo grau alcançado dentro de um critério particular, no entanto, não se pode restringir o desempenho ou a capacidade de um aluno a um valor quer seja pelo seja número, pela letra ou pelo conceito, pois, isso conduz ao extremo reducionismo do processo educativo. Nesse sentido, as práticas cotidianas com os educandos permitem elaborar instrumentos avaliativos adequados ao nível de aprendizagem dos mesmos.

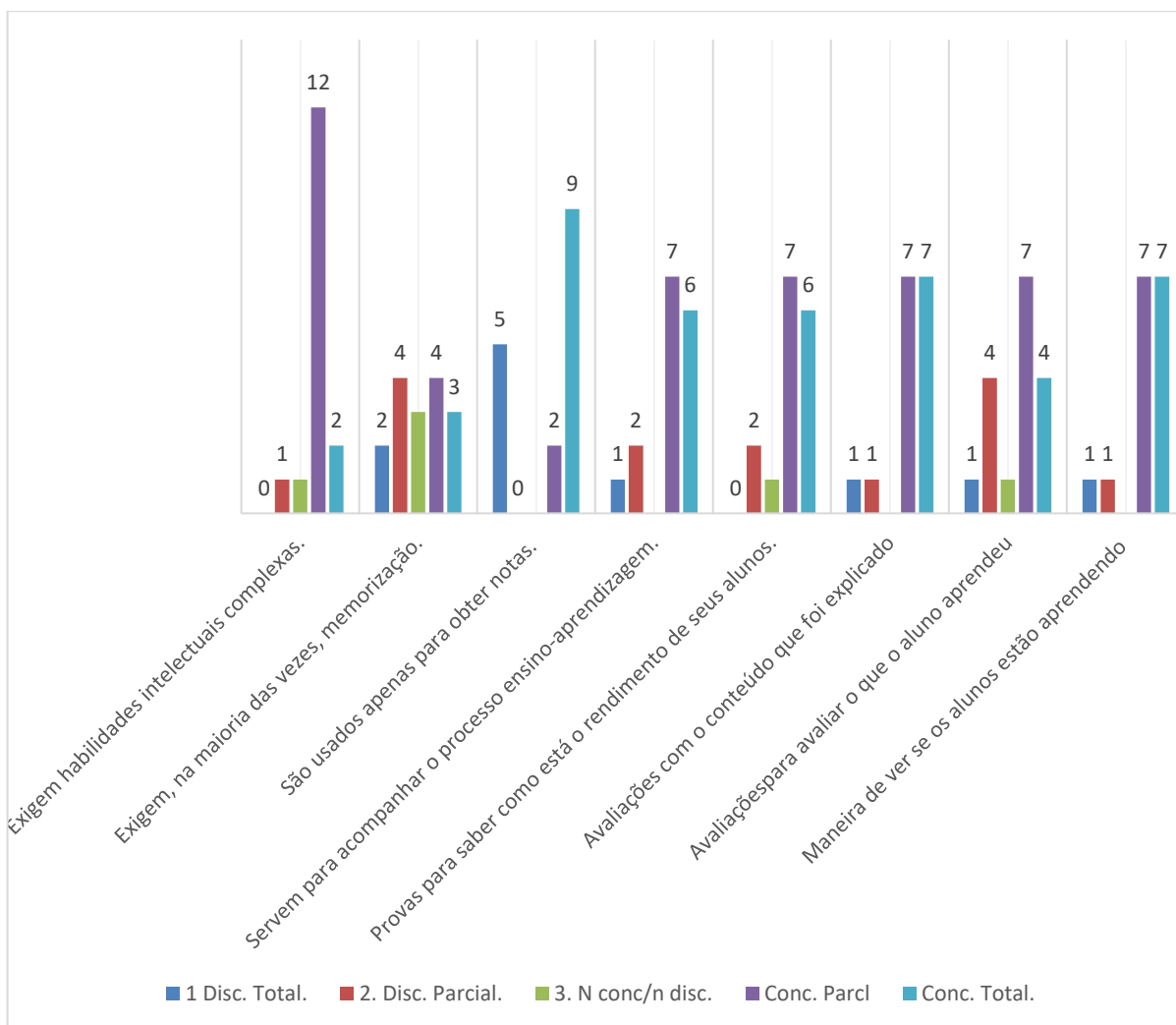
Tabela 2: Em práticas em sala de aula, quais os instrumentos avaliativos

	1 Disc. Total.	2. Disc. Parcial.	3. N conc/n disc.	Conc. Parcl	Conc. Total.
Exigem habilidades intelectuais complexas.	0	1	1	12	2
Exigem, na maioria das vezes, memorização.	2	4	3	4	3
São usados apenas para obter notas.	5	0	0	2	9
Servem para acompanhar o processo ensino-aprendizagem.	1	2	0	7	6
Provas para saber como está o rendimento de seus alunos.	0	2	1	7	6
Avaliações com o conteúdo que foi explicado	1	1	0	7	7
Avaliações para avaliar o que o aluno aprendeu	1	4	1	7	4
Maneira de ver se os alunos estão aprendendo	1	1	0	7	7

1-Discordo totalmente. 2- Discordo parcialmente. 3- não concordo, nem discordo. 4- Concordo parcialmente. 5 – Concordo totalmente.

Fonte: Elaboração própria (2023)

Gráfico 3: Nas práticas em sala de aula, quais os instrumentos avaliativos



1-Discordo totalmente. 2- Discordo parcialmente. 3- não concordo, nem discordo. 4- Concordo parcialmente. 5 – Concordo totalmente.

Fonte: Elaboração própria (2023)

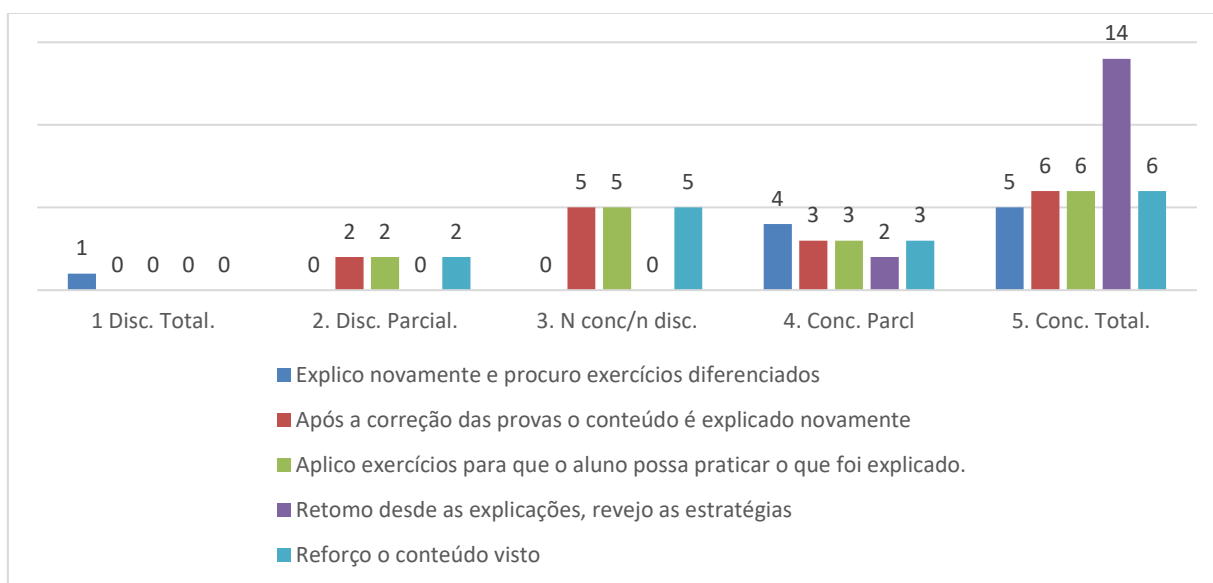
Na tabela 3 e no gráfico 3, sobre as práticas em sala de aula, os instrumentos avaliativos utilizados pelos professores os dados mostram que as maiores pontuações foram para concordo totalmente com ênfase para “São usados apenas para obter notas”, 9; “Avaliações com o conteúdo que foi explicado” e “Maneira de ver se os alunos estão aprendendo” ambos com pontuação 7. Outro destaque é para a variável “Exigem habilidades intelectuais complexas” com a resposta concordo parcialmente com pontuação 10. Esses resultados mostram que os professores demonstram conhecimentos sobre o cuidado que se deve ter no momento de elaborar uma avaliação e seu papel como retomada da aprendizagem a partir de um planejamento que contemple estas lacunas.

Os instrumentos avaliativos são mencionados na literatura por autores reconhecidos como: Luckesi (1998), Demo (2001), Hoffman (1998) e Perrenoud (1999) cujas reflexões contribuem para o entendimento da avaliação não como prática meramente de mensuração, mas

de construção. Hoffman (1998) demonstra que o professor precisa compreender a aprendizagem sob diferentes formas, pois, a avaliação deve ser meio de promoção e seu papel a serviço da aprendizagem. Luckesi (1998), em concordância com Hoffman (1998), chama a atenção para a importância de se conceber a avaliação como instrumento de aprendizagem. Para o autor, a avaliação não somente orienta o professor no desenvolvimento do ensino, mas também o aluno quanto ao seu comportamento no processo de aprendizagem. Nesse sentido, o professor precisa utilizar vários instrumentos, que garantirão maior veracidade nos resultados obtidos, além da estável relação com o aluno. “A prova deve ser um dos instrumentos de avaliação e não sendo a única, até porque o processo de avaliação se dá a todo o momento dentro ou fora da sala de aula” (LUCKESI, 1998 p. 23).

A falta de um instrumento que atenda as particularidades dos estudantes, pode contribuir para desempenho ruim dos estudantes (Gráfico 4).

Gráfico 4: O que faz quando a maioria dos estudantes têm desempenho ruim



1-Discordo totalmente. 2- Discordo parcialmente. 3- não concordo, nem discordo. 4- Concordo parcialmente. 5 – Concordo totalmente.

Fonte: Elaboração própria (2023)

Ao serem questionados sobre o que fazem quando a maioria da turma tem um desempenho ruim em determinado assunto ou conteúdo que foi avaliado, a maior parte das pontuações foram para “concordo totalmente” com destaque para “Retomo desde as explicações, revejo as estratégias” e “Reforço o conteúdo visto” respectivamente com pontuação 14 e 6.

Perrenoud (1999) ressalta que o professor precisa de maneira mais particular observar seus alunos, compreendendo melhor suas potencialidades, para que seja possível ajustar de

modo mais sistemático e individualizado suas intervenções pedagógicas, para assim elaborar situações didáticas que otimizem sua aprendizagem.

Demo (2001) complementa ao citar que a avaliação precisa ser qualitativa e não ser neutra ou objetiva, mas, deve estar suscetível à argumentação crítica e a informação qualitativa.

A retomada do trabalho após resultados com desempenho ruim ainda carece de maiores reflexões na literatura. Estudo realizado por Ala-Harja & Helgason (2014, p. 6) mostra que

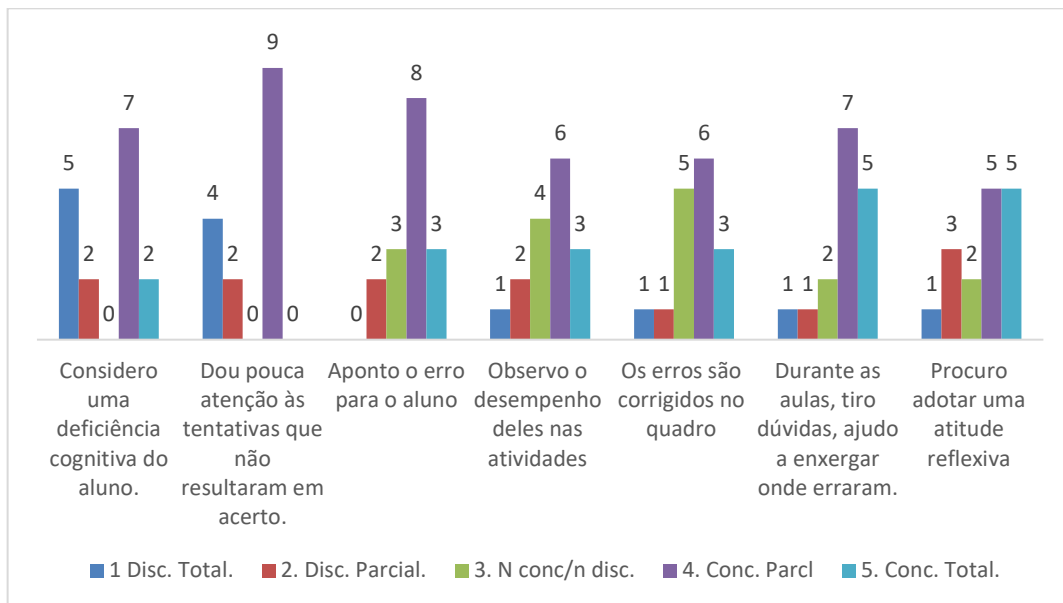
O uso apropriado dos resultados das avaliações não constitui tarefa fácil. Historicamente, as avaliações representam um universo de muitas promessas que não chegam a se realizar. Alguns enxergam a avaliação como um novo modismo que cria muita burocracia e gera poucos resultados. Outros a veem como algo essencialmente teórico, de pouca aplicação prática e incapaz de gerar resultados com relação às políticas de maior alcance, tendo seu efeito limitado a questões marginais. Ademais, existem aquelas que recebem que possam levar a um controle excessivo, ou aqueles que simplesmente não querem se responsabilizar.

Nota-se que o repensar da avaliação é complexo, pois, envolve vários critérios e são estes que muitas vezes impedem que o professor possa fazer esta retomada. A prática docente mostra que o professor precisa considerar todas as condições de aprendizagem presentes no momento da avaliação, pois, é por meio desta prática que se pode identificar aspectos não contemplados e replanejar a partir deles para que o estudante faça da avaliação um momento de aprender.

Acerca disso, Luckesi (2014) afirma que a aprendizagem somente melhorará se o sistema melhorar. Por sistema o autor aponta que são todos os condicionantes do ensino-aprendizagem. Contudo, minimamente, o professor, seu aluno, o material didático utilizado, a sala de aula, enfim, todos são responsáveis pelo sucesso e insucesso da avaliação. Para ele, a responsabilidade por desempenhos inadequados depende de um todo que precisa ser pensado.

Todo esse contexto mostra a necessidade de se refletir sobre todo o processo de ensino e aprendizagem para que se possa seguir com um modelo de ensino vigente e suas diversas maneiras de avaliar, no qual a autoavaliação passa a ser uma ferramenta de aprendizagem e autonomia.

Gráfico 5: Como trabalha com o erro do aluno nas tarefas avaliativas



1-Discordo totalmente. 2- Discordo parcialmente. 3- não concordo, nem discordo. 4- Concordo parcialmente. 5 – Concordo totalmente.

Fonte: Elaboração própria (2023)

No gráfico 5, onde estão os dados referentes a forma como o professor trabalha com o erro do aluno nas tarefas avaliativas. O mesmo mostra que os docentes ainda não demonstrou clareza quanto a essas estratégias, pois as maiores pontuações foram “concordo parcialmente”. Chama a atenção a variável “Dou pouca atenção às tentativas que não resultaram em acerto” e “Considero uma deficiência cognitiva do aluno” com pontuações 7 e 9 respectivamente.

Por outro lado, a variável “Aponto o erro para o aluno para que tenham oportunidade de ver porque errou” com pontuação 8 mostra que os docentes reconhecem que a visão puramente mensurativa da avaliação está ganhando uma nova perspectiva por parte do professor.

Também é positiva a variável “Durante as aulas, tiro dúvidas, ajudo a enxergar onde erraram” com pontuação 8 que demonstra que a metade dos docentes têm consciência da importância de buscar novas formas de corrigir a avaliação.

Os erros presentes na avaliação devem ser considerados como lacunas do conhecimento pelos professores os quais precisam de reflexões para que se tenha um ensino democrático e equilibrado, para viabilizar a continuidade dos estudos em favor da autonomia no processo de aprendizagem e autoanálise do desempenho de seus alunos.

Ao se conceber a avaliação nessa perspectiva, ela deixa de ser vista como um instrumento de seleção e fiscalização, e passa ser concebida como um processo que possibilita

a coleta e análise do processo de aprendizagem dos alunos, identificando as necessidades de melhorias, reforço e dificuldades encontradas (MARXREITER; BRESOLIN; FREIRE, 2021).

Freire e Bresolin (2020, p. 18), ao discutirem sobre os erros nas avaliações, afirmam que

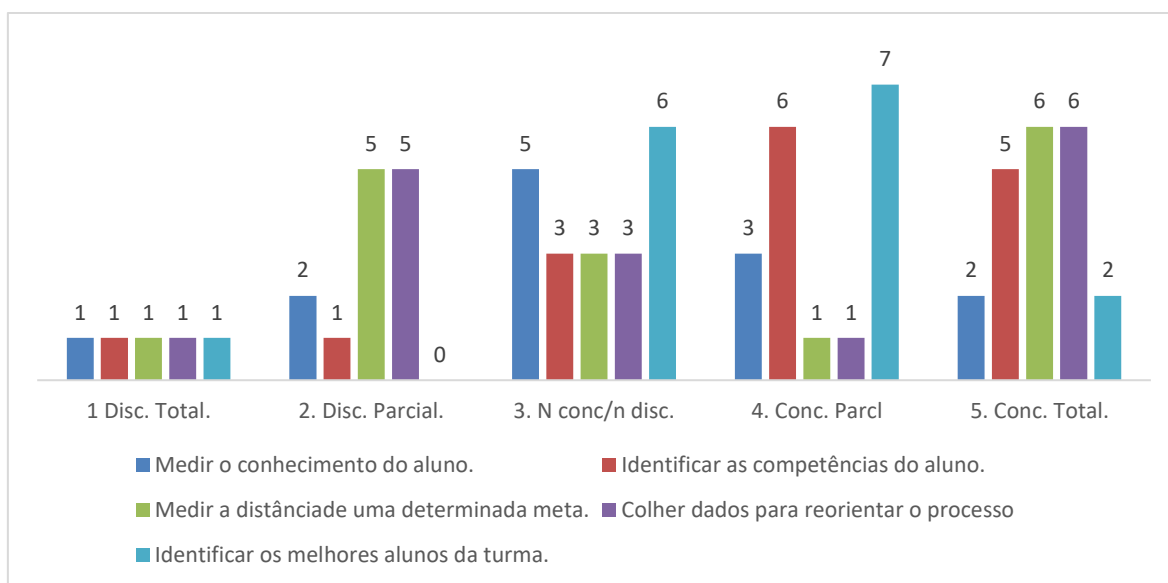
Os resultados também são úteis aos professores, pois fornece informações sobre os conteúdos para a adequação das estratégias de ensino e aprendizagem empregadas. Assim como possibilita as instituições de ensino terem o *feedback* sobre os principais elementos que fazem parte do ensino e aprendizagem, como o desempenho dos professores, ambiente físico e psicológico, métodos, estratégias, recursos e conteúdo, de forma a manter a qualidade e melhoria contínua da instituição, dos profissionais e alunos envolvidos.

Conforme os autores a utilização dos resultados das avaliações permite o acesso a informações importantes como por exemplo, as questões que mais apresentaram erros, os possíveis motivos que levaram aquela resultado e que ações podem ser empreendidas para preencher estas lacunas.

Vasconcelos (1994) afirma que o erro presente na avaliação precisa servir como instrumento de reflexão para que a partir dele se possa buscar estratégias para sanar as lacunas identificadas. Para ele, a reprovação, o mau rendimento do aluno não é resultado e sim processo.

Por essa razão é necessário reconhecer a avaliação como um processo constituído pelo professor e pelo aluno de natureza caracteristicamente humana. Por essa razão precisa ser instrumento de reflexão e de transformação.

Gráfico 6: Em qual instrumento se constitui a Avaliação Diagnóstica



1-Discordo totalmente. 2- Discordo parcialmente. 3- não concordo, nem discordo. 4- Concordo parcialmente. 5 – Concordo totalmente.

Fonte: Elaboração própria (2023)

Sobre a avaliação diagnóstica, a metade dos docentes demonstrou conhecer sua finalidade, pois, 6 concordam totalmente que é para identificar as competências do aluno, outros

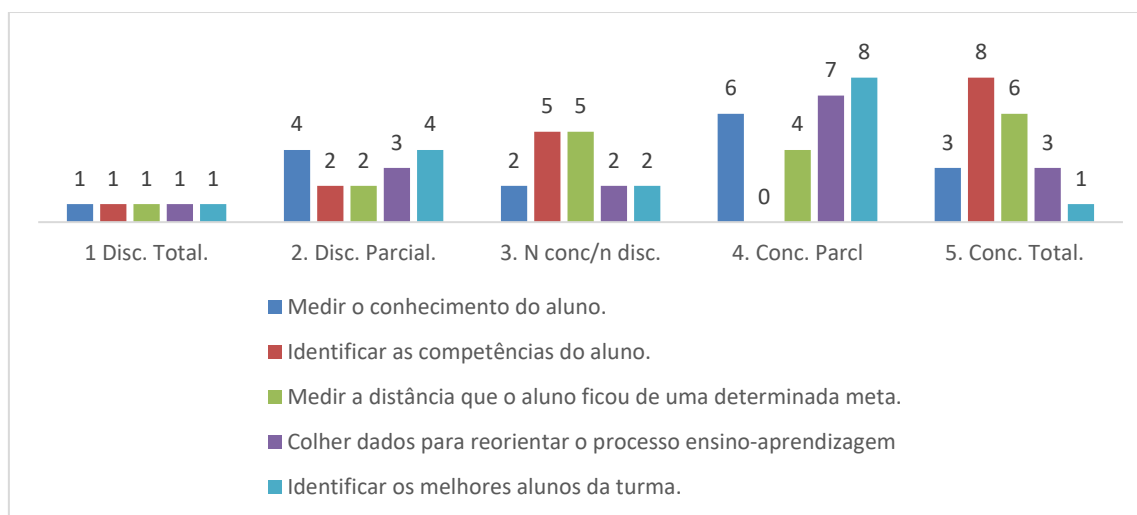
sete concordam que é para colher dados para reorientar o processo 9 (Gráfico 6). Chama atenção a variável “Medir a distância de uma determinada meta” com pontuação 6 que mostra a compreensão dos docentes em relação ao objetivo deste instrumento. Por sua natureza a avaliação diagnóstica requer reflexões para que possa ser compreendida como um instrumento de construção a partir dos diferentes instrumentos que a constitui.

Antes de ser refletir sobre esses instrumentos é importante mencionar que essas avaliações, no estado de Goiás, seguem parâmetros considerados pelas matrizes de referência, definidas pelo MEC para a Prova Brasil, que contém tópicos ou temas com descritores criados para apontar as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática a serem avaliadas.

Conforme Medeiros (2013), essas avaliações fornecem ao professor um amplo material para potencializar a aprendizagem. Para a autora, o ideal é que os resultados sejam disponibilizados rapidamente para que as ações pedagógicas possam ser pensadas, planejadas e executadas o mais rápido possível. Essa movimentação em torno da apresentação dos resultados é importante para se retomar rotas e buscar estratégias para preencher as lacunas identificadas por meio dos erros dos estudantes.

Conforme Santos e Varela (2007), a função diagnóstica desta avaliação obriga a uma tomada de decisão posterior em favor do ensino, estando a serviço de uma pedagogia que visa à transformação social.

Gráfico 7: Em qual instrumento se constitui a avaliação formativa



1-Discordo totalmente. 2- Discordo parcialmente. 3- não concordo, nem discordo. 4- Concordo parcialmente. 5 – Concordo totalmente.

Fonte: Elaboração própria (2023)

Sobre o que pensam os docentes acerca do instrumento avaliação formativa, os resultados mostram dois índices altos referentes as seguintes variáveis; “Identificar as competências do aluno” e “Medir a distância que o aluno ficou de uma determinada meta”. A

primeira mostra que 8 docentes concordam parcialmente que identifica os melhores alunos da turma e tal visão é reducionista, já que o objetivo deste instrumento não é classificar e sim incluir (Gráfico 7).

“Medir a distância que o aluno ficou de uma determinada meta” foi apontado por 6 professores que concordam parcialmente. Os resultados mostram pontos de atenção em relação ao conhecimento dos docentes sobre a avaliação formativa.

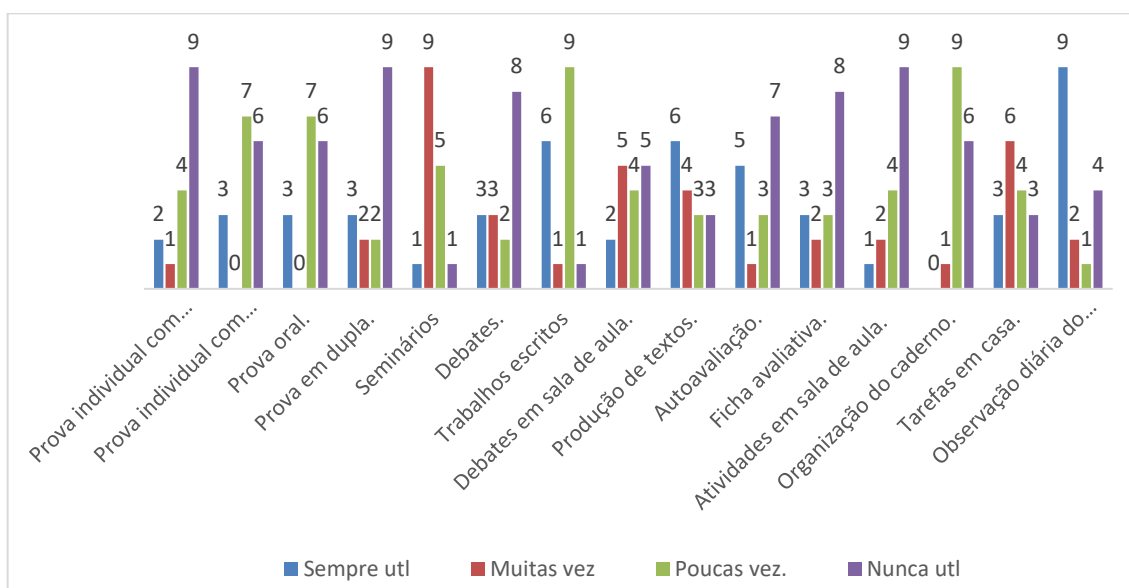
Sobre a avaliação formativa, Santos e Varela (2007) relatam que esta representa um dos pontos vitais para o alcance de uma prática pedagógica competente. Por essa razão o professor precisa adotar diversificados instrumentos avaliativos que possam oportunizar para que se tenha a clareza sobre o que precisa ser aperfeiçoado e obter mais dados para organizar o seu trabalho.

Tabela 3: Instrumentos avaliativos utilizados para compor a avaliação do aluno

	Sempre útil.	Muitas vezes	Poucas vezes.	Nunca útil.
Prova individual com questões de múltipla escolha.	2	1	4	9
Prova individual com questões dissertativas.	3	0	7	6
Prova oral.	3	0	7	6
Prova em dupla.	3	2	2	9
Seminários	1	9	5	1
Debates.	3	3	2	8
Trabalhos escritos	6	1	9	1
Debates em sala de aula.	2	5	4	5
Produção de textos.	6	4	3	3
Autoavaliação.	5	1	3	7
Ficha avaliativa.	3	2	3	8
Atividades em sala de aula.	1	2	4	9
Organização do caderno.	0	1	9	6
Tarefas em casa.	3	6	4	3
Observação diária do desempenho	9	2	1	4

Fonte: Elaboração própria

Gráfico 8: Instrumentos avaliativos utilizados para compor a avaliação do aluno



1-Discordo totalmente. 2- Discordo parcialmente. 3- não concordo, nem discordo. 4- Concordo parcialmente. 5 – Concordo totalmente.

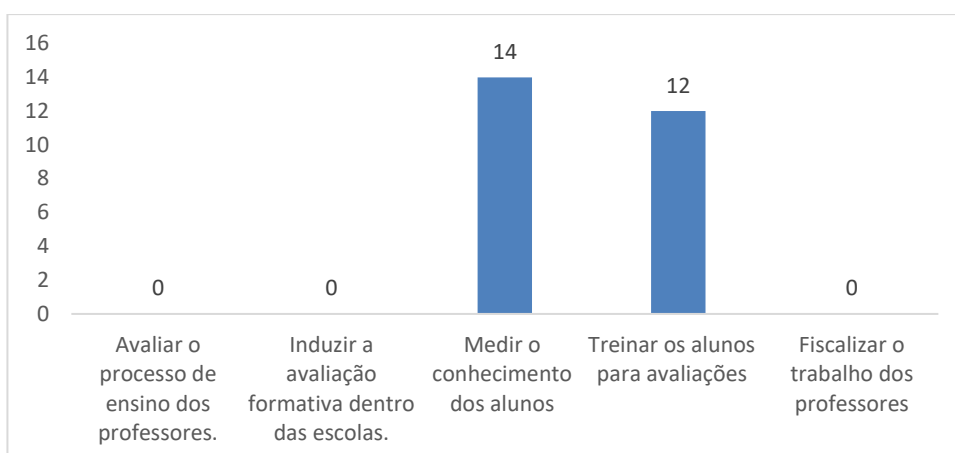
Fonte: Elaboração própria (2023)

De acordo com os resultados, os instrumentos avaliativos mais utilizados foram prova individual com questões de múltipla escolha, prova em dupla, trabalhos escritos, produção de textos, atividades em sala de aula, observação diária do desempenho cujas respostas foram dadas pela metade dos docentes com o quantitativo entre 6 e 9 docentes (Tabela 8 e Gráfico 8). Os outros instrumentos como debates, ficha avaliativa, interpretação de texto entre outros tiveram pontuações menores.

Haydt (2000) afirma que ao avaliar o rendimento escolar do aluno, o professor precisa utilizar técnicas diversas e instrumentos variados, pois, quanto maior for a amostragem, mais perfeita será a avaliação. A autora defende uma avaliação que seja compreendida como um processo dinâmico de permanente interação entre educador e educando no apontamento e no desenvolvimento de conteúdos de ensino aprendizagem, na seleção e aplicação de suas metodologias, bem como no diagnóstico da realidade social, visando a mudança comportamental educando e do seu compromisso com a sociedade.

Sobre esses instrumentos a literatura aponta vários deles. Assim autores com Demo (1994) Luckesi (2014), Libâneo (1994) trazem considerações importantes. Luckesi (2014), afirma que a avaliação pode ser caracterizada como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceitá-lo ou para transformá-lo.

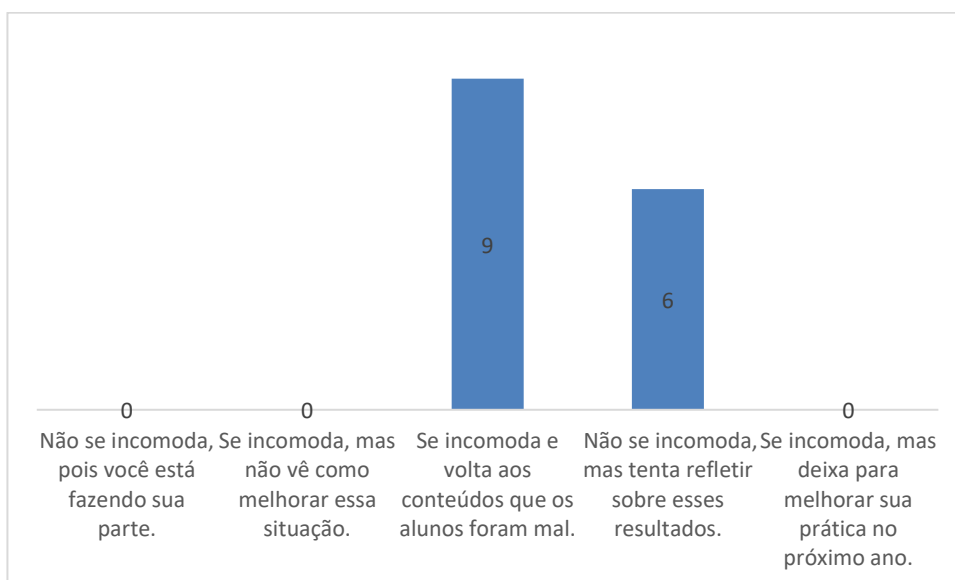
Gráfico 9: Intenção da avaliação diagnóstica



Fonte: Elaboração própria (2023)

Sobre a intenção da avaliação diagnóstica na percepção dos professores, os dados mostram que os docentes ainda não demonstram conhecimento sobre o objetivo deste instrumento, pois, os dados mostram que para eles o fim é medir conhecimento e treinar alunos para avaliações externas como o SAEB (Gráfico 9).

Gráfico 10: Atitudes frente a resultados ruins nas avaliações



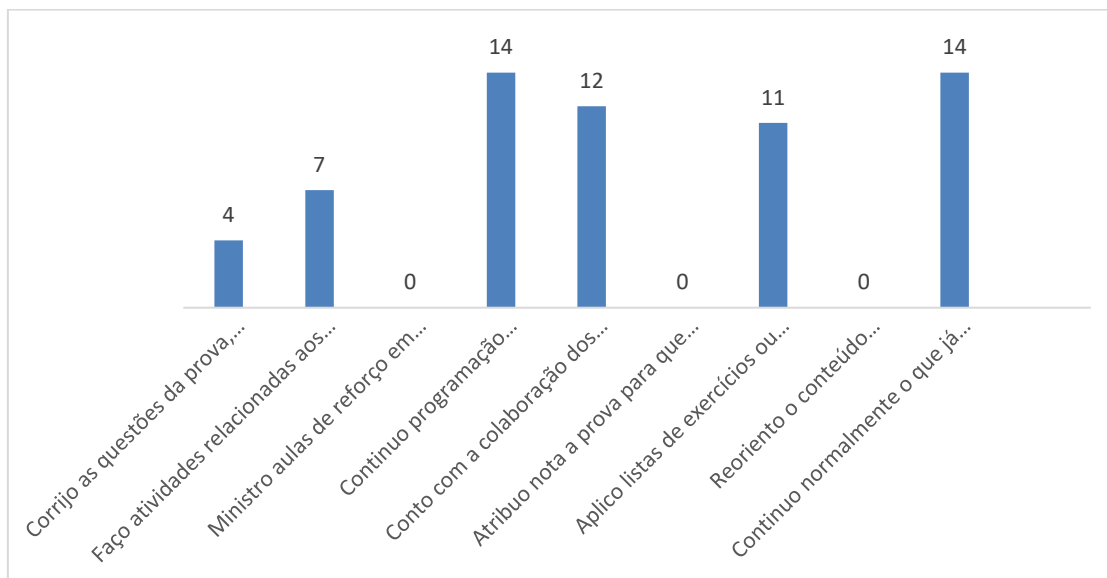
Fonte: Elaboração própria (2023)

Em relação as atitudes do professor frente aos resultados ruins nas avaliações, 9 docentes responderam que se preocupam e retomam os conteúdos para que os estudantes tenham a oportunidade de rever os conteúdos e superar essas dificuldades. De outro modo 6 responderam que não se incomodam, mas tentam refletir sobre esses resultados (Gráfico 10).

Toda avaliação possui uma intenção. Perrenoud (1999) relata que a prática avaliativa transformadora no sentido de torná-la formativa, pressupõe a mudanças nas regras do jogo. Essas regras envolvem vários critérios a começar pela postura do professor diante do processo avaliativo, já que os dilemas envolvendo esta prática não são recentes, uma vez que em cada período da história, os professores seguem um parâmetro para elaborar suas avaliações. Por esta razão os modelos tradicionais de avaliação permaneceram muito tempo no sistema educativo brasileiro e seus reflexos resultaram em reprovações e abandono escolar.

Luckesi (1996), ao discorrer esse assunto, enfatiza que o processo de avaliação precisa contemplar aquilo que o aluno sabe ou o que aprendeu, o que ainda não sabe ou ainda não aprendeu, o que deveria saber, o ensino realizado na sala de aula e as experiências anteriores do aluno. Esta forma de conceber a avaliação está para além da mera prática de aplicar um teste, pois o professor considerará todos os aspectos envolvidos, sabendo que a prova não pode ser considerada como o único instrumento para avaliar se o estudante sabe ou não determinado conteúdo. Antes de se compreender qualquer um destes aspectos, é importante lembrar o papel das competências e de que forma elas interferem nesse processo.

Gráfico 11: Ações desenvolvidas diante dos resultados das avaliações SEDUC



Fonte: Elaboração própria (2023)

Sobre as ações desenvolvidas diante dos resultados das avaliações da SEDUC, 14 professores disseram que continuam a programação planejada, porém tentam incluir um pouco dos conteúdos em que houveram maiores erros; 12 docentes disseram que contam com a colaboração dos colegas ou professores de outras disciplinas para aplicação de atividades interdisciplinares com a disciplina de Língua Portuguesa; 11 responderam que aplicam listas de

exercícios ou “simulados” como “preparação” para provas posteriores; 14 afirmaram que continuam normalmente o que já estava planejado, porque não acreditam que essas avaliações realmente podem contribuir para o aprendizado de seus alunos (Gráfico 11).

O professor precisa definir, o como avaliar, situando a seleção das técnicas e dos instrumentos de avaliação. Nesse caminho, para realizar a avaliação, ele necessita considerar alguns aspectos que interferem na condução do seu processo avaliativo, ou seja, os dados relevantes que permitam o reconhecimento da aprendizagem do aluno, a forma de avaliar que mais se aproxime e melhor atenda à metodologia trabalhada em sala de aula, o reconhecimento de quem são os alunos e seu perfil maturacional, social, econômico e outros.

Existem instrumentos de avaliação que são mais adotados pelo professor e precisa ser refletido em relação a sua elaboração, a adequação aos objetivos, ao conteúdo e metodologia, a aplicabilidade, a correção e devolução dos resultados.

Sobre as intenções e ações desenvolvidas pela SEDUC em relação a avaliação diagnóstica, Medeiros (2019) em sua dissertação de mestrado com ênfase nas avaliações diagnósticas do estado de Goiás, enfatiza que o programa trata de uma avaliação de diagnose, e que seus resultados precisam ser levados em consideração para o próprio planejamento das aulas, o número de participantes que afirma ter recebido o resultado dentro de um prazo relativamente longo após a aplicação das provas é desfavorável para que os objetivos pedagógicos sejam alcançados satisfatoriamente.

Para a autora, o ideal é que os resultados sejam disponibilizados rapidamente para que as ações pedagógicas possam ser pensadas, planejadas e executadas o mais rápido possível.

Nesse sentido a SEDUC tem desenvolvido ações voltadas para que as escolas utilizem os resultados destas avaliações para realizar intervenções a partir dos descritores não contemplados pelos estudantes.

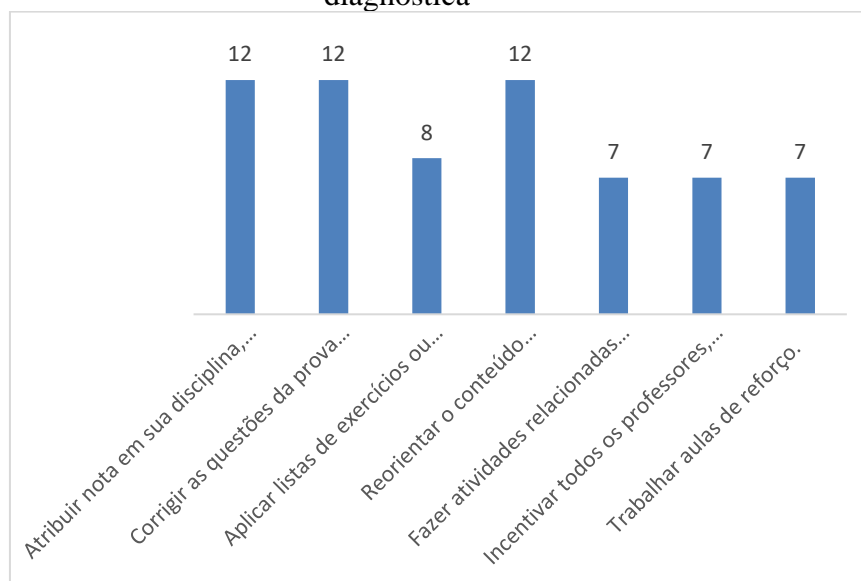
Medeiros (2019, p. 50) ressalta que

O momento reservado para a discussão coletiva pode até ser feito posteriormente, mas as discussões e estratégias seriam melhor pensadas se os profissionais já tivessem realizado uma análise previa dos resultados, o que enriqueceria a implementação de ações pedagógicas. Quando os resultados não são utilizados imediatamente pela escola na orientação do planejamento das aulas, essas provas se afastam da ideia de avaliação interna e se distanciam do objetivo pela qual foram concebidas, que seria orientar o trabalho pedagógico dos professores.

Os resultados das últimas avaliações diagnósticas têm mostrado que ações como esta por parte das escolas com apoio da SEDUC têm sido positivas, pois, por meio delas é possível agir de maneira pontual sobre as competências não contempladas.

Nesse sentido, o objetivo da SEDUC é trabalhar com a ideia de avaliação como medidora de desempenho a qual predominará em detrimento da perspectiva de um instrumento que possa auxiliar na transformação do processo de ensino aprendizagem, da melhoria desse processo e da possibilidade de reconstrução de uma nova prática pedagógica voltada para as necessidades dos alunos.

Gráfico 12: Ações foram sugeridas pela sua coordenação/direção quanto à avaliação diagnóstica



Fonte: Elaboração própria (2023)

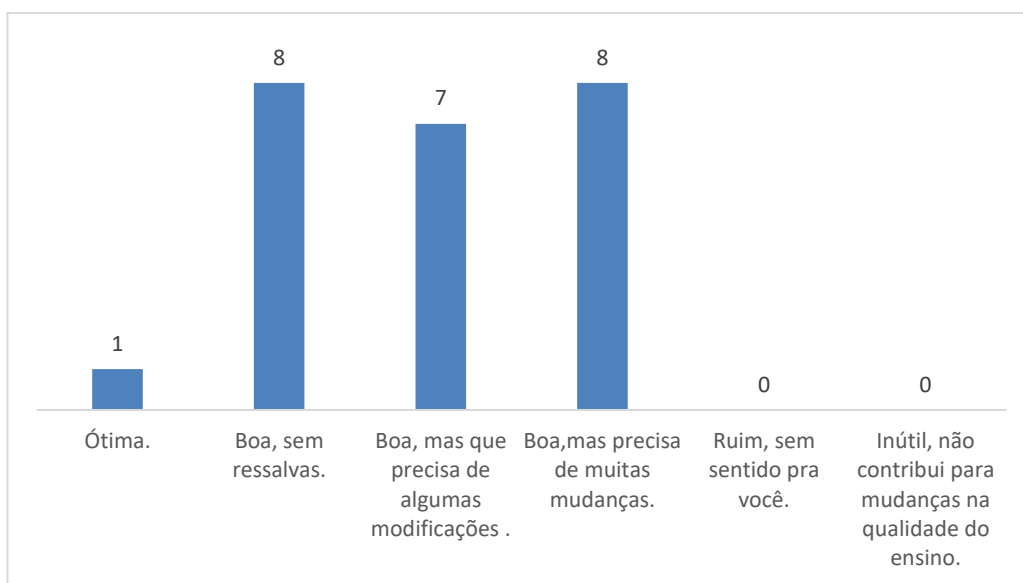
Nesta questão houve resposta para todos os itens (Gráfico 12). Assim, 12 docentes disseram que atribuem nota em sua disciplina, para incentivar o aluno a fazer a prova; 12 responderam que corrigem as questões da prova posteriormente em sala de aula; 8 aplicam listas de exercícios ou “simulados” como “preparação” para a prova, 12 reorientam o conteúdo programático para atender o que será examinado na prova. Nas demais variáveis os dados mostram que 7 docentes fazem atividades relacionadas aos descritores/questões que seus alunos mais apresentarem erros, incentivam todos os professores, inclusive os de outras áreas do conhecimento para aplicação de atividades interdisciplinares com a disciplina de Língua Portuguesa e trabalham aulas de reforço.

De acordo com Vasconcellos (2003), a reflexão crítica dos instrumentos de avaliação permite que o professor faça alguns questionamentos em relação aos instrumentos utilizados na avaliação, como analisá-los e corrigi-los. Além disso, deve considerar como é feita a comunicação dos resultados e o que se faz com os resultados obtidos. Estes são aspectos que segundo Vasconcelos precisam ser amadurecidos pelo professor.

Ao elaborar um instrumento de avaliação, Vasconcellos (2003), chama a atenção para alguns critérios que o professor necessita considerar, ou seja, verificar se são essenciais, reflexivos, abrangentes, contextualizados, claros e compatíveis com o trabalho realizado pelo professor com o aluno.

Em sua prática o docente geralmente segue uma tendência em repetir modelos vivenciados, ou seja, aquilo que lhe oferta segurança ao devolver os resultados aos alunos, pais, direção, equipe pedagógica e sociedade, transformando-se em uma rede de segurança do professor.

Gráfico 13: Avaliação da proposta de avaliação diagnóstica



Fonte: Elaboração própria

No gráfico 13, os dados mostram que os professores têm boa percepção da avaliação diagnóstica. Embora apenas um docente tenha pontuado como ótimo, 8 disseram que é bom, 7 consideram que é boa, mas precisa de modificações e não houve pontuação para ruim e inútil.

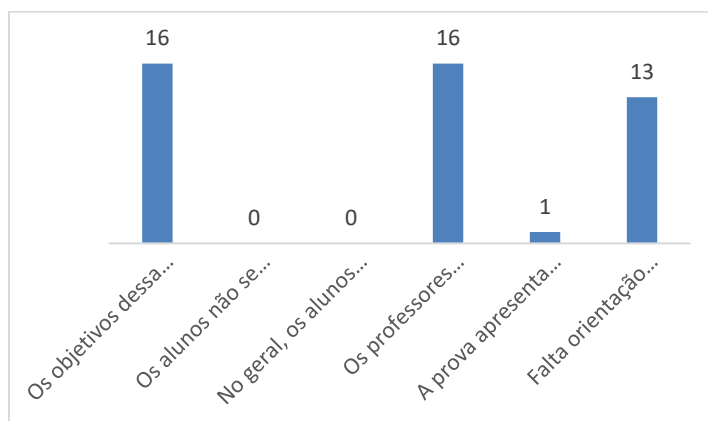
Hoffmann (1993) afirma que a prova promove uma sensação de justiça e igualdade ao professor, uma vez que utilizou o mesmo instrumento, com as mesmas questões para avaliar todos seus alunos igualmente. Contudo, esta é uma impressão falsa, pois, nem todos os estudantes possui facilidade em responder as questões ali propostas. Nesse sentido, a autora diz que a prova pode ser utilizada como instrumento para correção de atitudes comportamentais, ser elaborada com alto ou baixo grau de dificuldade, desrespeitar o contrato didático, não apresentar questões de forma clara, entre alternativas

Moreto (2003), por sua vez ressalta que o professor deve contemplar alguns aspectos na elaboração de provas e a primeira delas é a contextualização, na qual o texto de cada questão

deve falar por si próprio e conduzir o aluno na elaboração da resposta, ou seja, não deve ser apenas ilustrativo.

Outro elemento citado pela autora é a parametrização, que consiste na indicação dos critérios de correção de forma clara e precisa. Segundo ela, a exploração da capacidade de leitura e de escrita do aluno deve envolver textos que o obriguem a ler para chegar à resposta, como também elabore respostas que evidenciem sua aprendizagem.

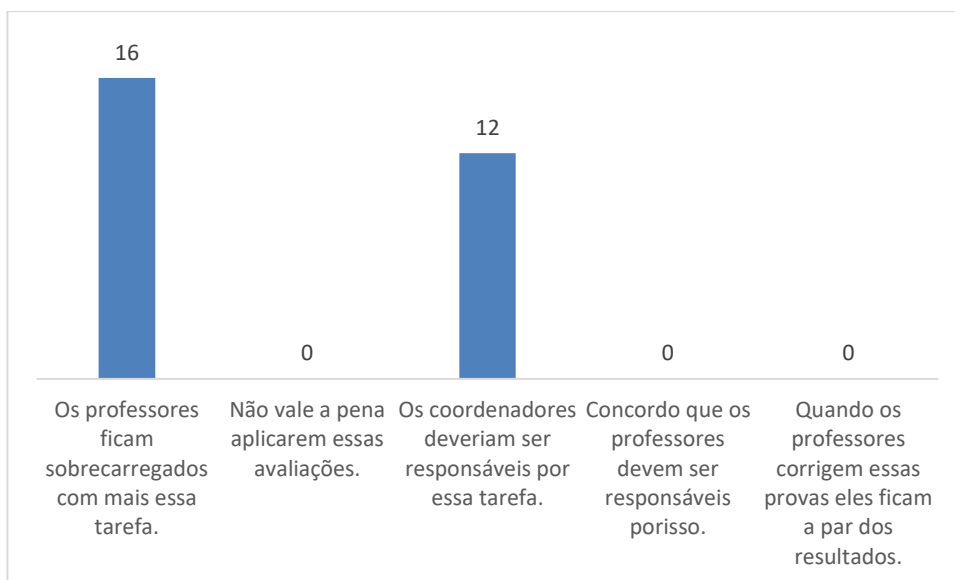
Gráfico 14: Motivos de não considerar a proposta de avaliação diagnóstica boa



Fonte: Elaboração própria (2023)

Já no gráfico 14, os dados revelam que os motivos que levam os professores a não considerarem a avaliação diagnóstica boa são: objetivos não ficaram claros (16); os professores deveriam ser ouvidos quanto a construção deste instrumento (16); a prova apresenta erros técnicos como como questões erradas, alterações frequentes na data de aplicações das provas, incoerências no conteúdo avaliado, etc. (1) e Falta orientação pedagógica sobre o que deve ser feito com o resultado dessas avaliações (13).

Gráfico 15: Quanto a correção das avaliações diagnósticas



Fonte: Elaboração própria (2023)

Quanto ao fato de a correção da avaliação diagnóstica ficar sob responsabilidade dos professores, 16 disseram que ficam sobrecarregados com mais esta tarefa e 12 disseram que os coordenadores deveriam ficar responsável por isso (Gráfico 15).

Okuda (2001) relata que o professor precisa observar alguns parâmetros no momento de elaborar suas provas. As questões devem ser relevantes e significativas, inéditas, levar o aluno a investigar. O enunciado precisa ser claro e objetivo de modo que o estudante consiga compreender a proposta e responder conforme suas competências.

É importante que ao elaborar suas avaliações o professor faça o alinhamento dos conteúdos. Ele deve analisar detalhadamente o conteúdo da prova e verificar se o mesmo atende adequadamente aquilo que se deseja avaliar.

Outra observação feita por Okuda (2001) está relacionada a avaliação diagnóstica. De acordo com suas colocações é preciso considerar alguns aspectos deste instrumento como: o próprio aluno, a elaboração, a aplicação e a correção. Esses elementos nortearão o professor no momento de elaborar suas avaliações.

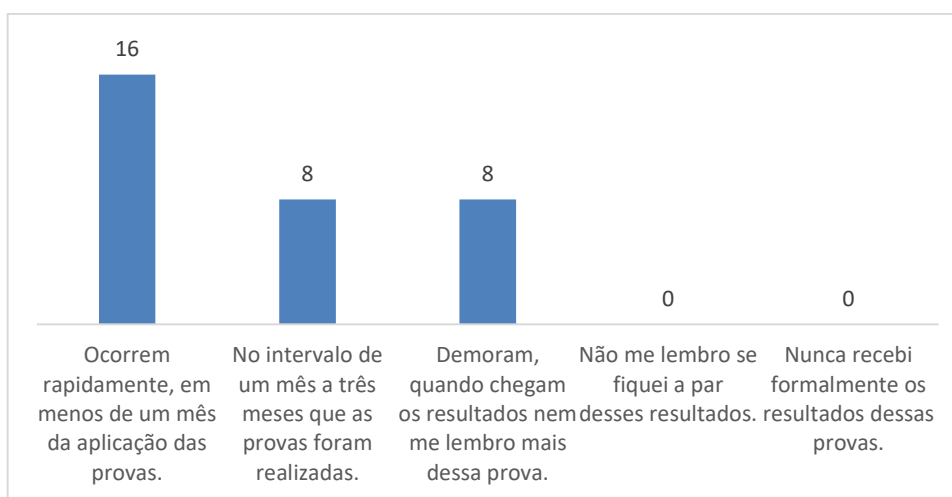
É importante que o docente se atenha também às provas discursivas considerando os seguintes aspectos conforme citado por Okuda (2011, p. 14)

A utilização de mais de três tipos de questões deve ser evitada. A elaboração dos itens deve possibilitar ao aluno, avançar além da memorização, incluindo itens que envolvam interpretação, aplicação, análise, síntese e julgamento. Após a elaboração, o professor necessita reler a prova ou as questões objetivas, observando se os enunciados são claros, não são contraditórios, não expressam dúvidas ou duas respostas corretas. As questões devem contemplar somente os aspectos relevantes do

ensino, evitando “pegadinhas”. Nos itens de múltipla escolha, utilizar pelo menos quatro alternativas; Em questões que envolvam complete, o espaço em branco deve representar uma palavra ou expressão significativa, evitando o uso de palavras insignificantes que comprometem a resposta do aluno.

Os educadores constroem seu jeito de ensinar no cotidiano da sala de aula, e é a partir daí que deve se conduzir uma reflexão sobre sua prática e a construção de uma identidade profissional. Neste contexto, o educador também pode construir e produzir uma teoria, a partir do momento que se transforma em investigador, ou seja, quando se debruça sobre sua prática, fundamentando-a e iluminando-a sob a luz da teoria.

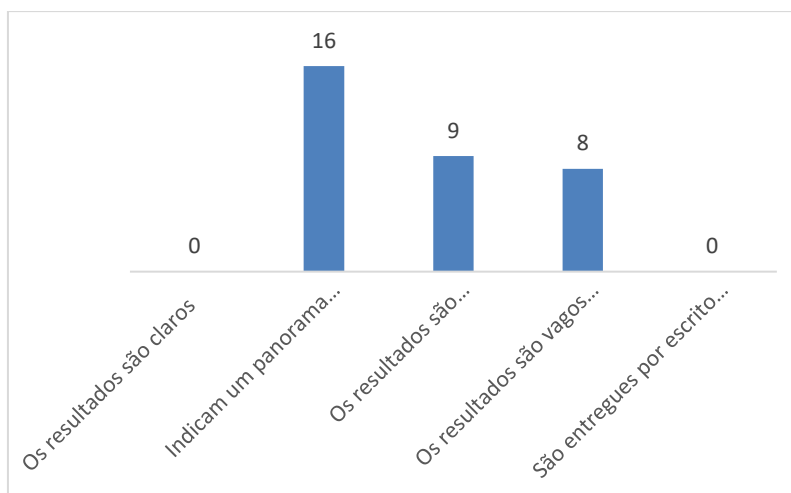
Gráfico 16: Disponibilização dos resultados da avaliação diagnóstica dos alunos



Fonte: Elaboração própria (2023)

Em relação a esta questão, os docentes responderam que ocorrem rapidamente, 8 afirmaram que no intervalo de um mês a três meses que as provas foram realizadas; 8 consideram demorado e que quando chegam os resultados nem se lembram mais dessa prova (Gráfico 16).

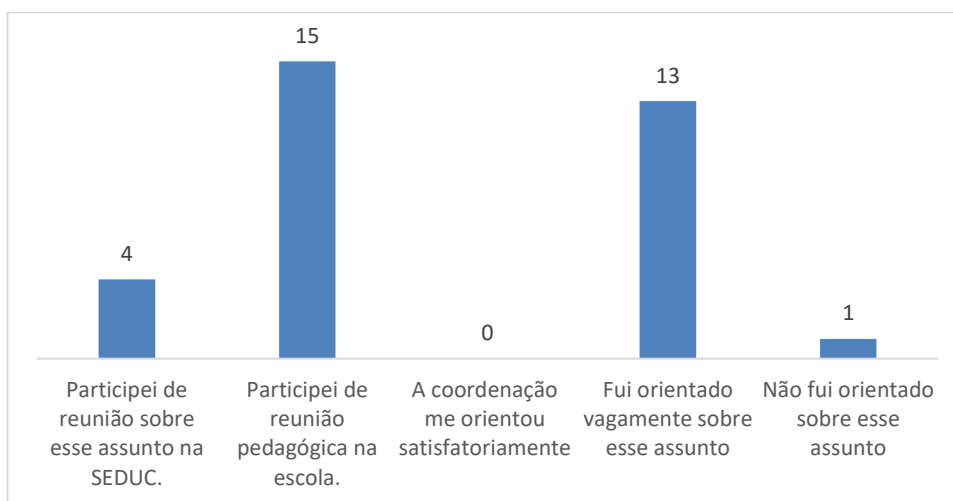
Gráfico 17: Ainda sobre a disponibilização dos resultados das avaliações diagnósticas



Fonte: Elaboração própria (2023)

No gráfico 17, em relação aos resultados das avaliações diagnósticas, os professores disseram que são claros, 9 concordam que indicam um panorama geral do desempenho de cada turma e 8 apontaram que os resultados são vagos não trazendo grande contribuição para mim.

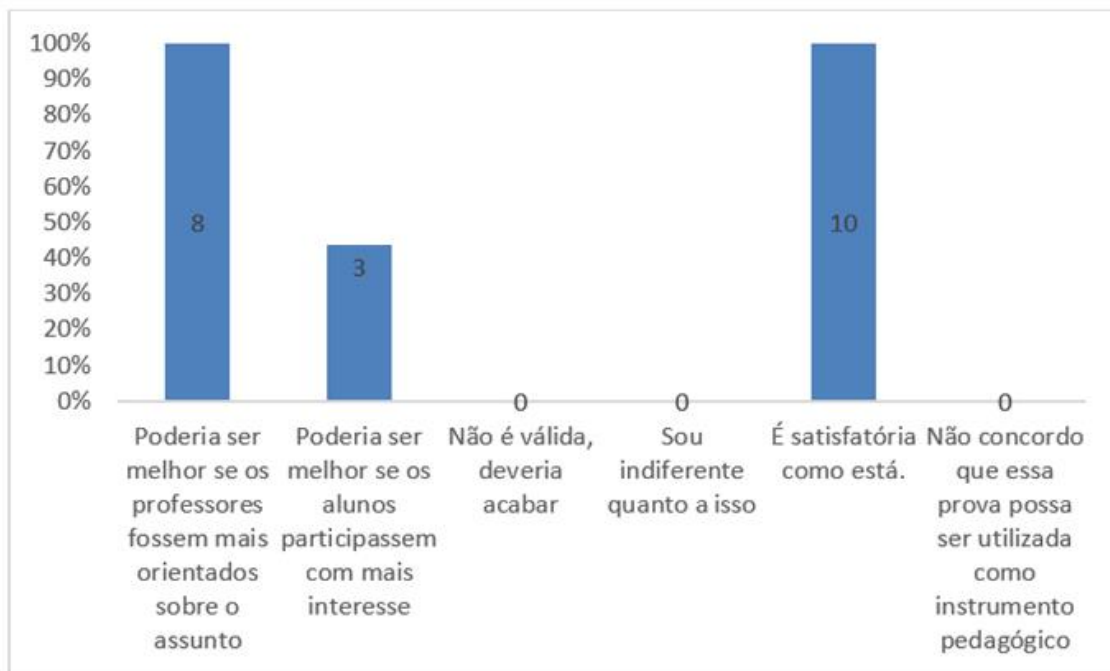
Gráfico 18: Quanto ao acompanhamento pedagógico recebido



Fonte: Elaboração própria (2023)

Os dados mostram que os docentes tiveram acompanhamento distintos. Assim 4 participaram de reunião na SEDUC, 15 participaram na escola, 13 foram orientados vagamente sobre esse assunto e 1 não foi orientado sobre o assunto (Gráfico 18).

Gráfico 19: De modo geral, como considera esta avaliação



Fonte: Elaboração própria (2023)

Conforme os resultados acima (Gráfico 19), as variáveis que foram pontuadas pelos professores demonstram os anseios em relação aos mecanismos utilizados na elaboração da avaliação diagnóstica. Nesse sentido, 8 professores afirmaram que seria melhor se os docentes fossem orientados melhor; 3 consideram que os alunos deveriam participar deste processo e 10 afirmam que este instrumento está satisfatório da forma como se apresenta.

Ao final do questionário de questões objetivas, os entrevistados tinham a sua disposição três questões dissertativas para complementar as alternativas.

A análise destas questões foi realizada à luz da Análise do Conteúdo de Laurence Bardin. Para esta análise foram criadas três categorias: 1) critérios avaliativos, 2) aprendizagem e 3) participação em formação continuada envolvendo a avaliação. A categorização segundo Bardin (2011) permite reunir maior número de informações à custa de uma esquematização e assim correlacionar classes de acontecimentos para ordená-los. As estratégias de interpretação foram: emparelhamento, análises históricas e construção de uma explicação.

1) Critérios avaliativos

Sobre a prática escolar e educativa de aplicar avaliações diagnósticas a cada início ou término do bimestre/ou ciclos os docentes responderam o seguinte:

“_Não, uso apenas os critérios avaliativos determinados pela escola e quando vem da SEDUC”;

“_ Não, uso somente os critérios avaliativos exigidos pela coordenação”;

“_ Sim, pois é a melhor forma de saber como posso dar continuidade ao meu trabalho”;

“Às vezes”;

“_ Sim com avaliações diagnósticas em mãos me certifico se o meu planejamento está de acordo com as necessidades de aprendizagem dos alunos. Caso não esteja. Replanejo minhas aulas”;

“_ Não, normalmente as dificuldades dos alunos vão sendo observadas no decorrer das aulas”.

“_ Sim, normalmente, utilizo uma produção textual para avaliar as competências adequadas pelos alunos”;

“_ Sim, faz parte de minha prática fazer o diagnóstico dos alunos no início do ano para planejar de acordo com a necessidade de cada aluno para que os objetivos sejam alcançados ao final do ano letivo”;

“_ Sim, pois através dessa avaliação consigo perceber o que foi ou não compreendido pelos alunos e assim, posso planejar as próximas aulas”.

“_ No decorrer do bimestre são aplicados vários exercícios avaliativos de acordo com o conteúdo”;

“_ Não fez parte quando estava na prática. No decorrer da jornada fui percebendo a respeito da importância de um diagnóstico a fim de planejar aulas e atividades assertivas”;

“_ Faz parte da minha prática de ensino avaliar o aluno diariamente, pois as atividades realizadas por eles fazem parte do processo ensino aprendizagem”;

“_ A escola tinha parado de aplicar avaliações diagnósticas, mas teve uma reunião com os pais na escola a qual, os pais pediram a volta da avaliação”;

“_ Sim, ao final de cada bimestre a avaliação diagnóstica é aplicada”.

Em relação a esta categoria verificou-se semelhanças entre os participantes em relação a: formas de avaliar, exigências por um modelo de avaliação vindo da SEDUC, diagnóstico, avaliação diagnóstica e planejamento.

A partir do emparelhamento, análise histórica e construção e explicação foi possível interpretar as respostas conforme a Análise de Conteúdo, no qual se verificou que são queixas comuns entre os professores a ausência de um saber teórico sobre avaliações, pois, houve afirmações “aplico modelos da SEDUC” como a diagnóstica e outras externas.

Acerca disso, autores como Luckesi (2002) reconhece que avaliação ainda não é uma prática definida pelos docentes, em razão das interferências que ela sofre, principalmente as externas cuja elaboração em sua maioria não condiz com aquela utilizada pelo professor.

A avaliação da aprendizagem não se constitui matéria pronta e acabada, neste sentido que esta pesquisa foi desenvolvida com o intuito de conhecer e buscar os subsídios que fundamentem futuramente o caminho a ser desenvolvido pelo professor durante o processo de avaliação dos educandos.

Luckesi (2002) ressalta que a prática escolar usualmente denominada avaliação da aprendizagem pouco tem a ver com avaliação. Ela se constitui muito mais de provas/exames do que de avaliação. O autor reforça que a prática de aplicação de provas e exames, com atribuição de notas ou conceitos, tem sua origem na escola moderna século XVI e XVII com a cristalização da sociedade burguesa. A prática conhecida hoje é herdeira da referida época, que se constitui pela exclusão e marginalização de grande parte dos indivíduos da sociedade.

2) Aprendizagem

Em relação a preocupação em selecionar instrumentos avaliativos que serão utilizados os docentes responderam que:

“ _ Sim, seleciono de acordo com o nível de aprendizagem de cada turma”;

“ _ Sim, seleciono de acordo com o nível de cada turma”;

“ _ Sim, pois, como trabalho muitos anos com a mesma matéria consigo perceber na turma a melhor forma de avaliar cada conteúdo”;

“ _ Sim, trabalho com atividades, situações problemas e interpretações variadas, exercícios, trabalho em grupo, escritos, entre outros”.

“ _ Sim. Meus instrumentos avaliativos variam de acordo com as aulas com o gênero em estudo. Por exemplo, avaliação individual, trabalhos escritos, participação oral e escrita, produção de texto, tarefas em sala e para casa”.

“ _ Sim. Procuro preparar atividades com níveis de dificuldades diferentes”;

“ _ Sim, porque é através da avaliação é que consigo saber se as metas propostas foram alcançadas e o aluno também precisa ser avaliado”.

“ _ Sim, definir os instrumentos de avaliação durante o preparo da aula contribui com a execução da mesma e deixa claro quais objetivos que preciso atingir, potencializando a aplicação do conteúdo proposto.

“ _ Sim, pois é através e os instrumentos utilizados durante as aulas que os alunos podem ou não entender o conteúdo ministrado, ou se interessar em participar das aulas”.

“ _ Sim, organização do caderno em dia com o conteúdo, trabalhos individuais e em grupo, atividades orais e escritas e avaliação diagnóstica”;

“_ Sim. É importante não só selecionar como aplicar instrumentos variados e diversos respeitando o aluno nas suas diversidades”;

“_ Sim, pois o processo de ensino aprendizagem é contínuo”;

“_ Atividade individual com questionários, pergunta oral e sobre o tema que foi trabalhado”;

“_ Sim, procuro utilizar instrumentos avaliativos que abranjam a maioria dos alunos”.

Em relação as análises históricas que envolvem preocupação em selecionar instrumentos avaliativos, as falas mais recorrentes foram: de acordo com o nível da turma, atividades, situações problemas e interpretações variadas, exercícios, trabalho em grupo, escritos, avaliação individual, aplicar instrumentos variados e diversos.

De um modo geral, estes são os instrumentos mais utilizados pelos professores, pois, os novos propostos principalmente em avaliações diagnósticas estão sendo adotados de maneira gradativa pelos docentes.

Conforme Santos e Varela (2007) a avaliação representa um dos pontos vitais para o alcance de uma prática pedagógica competente. Muito pouco se conhece sobre processo de avaliação que acontece nas escolas, devido à má utilização que se faz dela. Por esta razão precisa ser pensada e organizada conforme a realidade dos estudantes de modo que seja instrumento de aprendizagem e não somente de mensuração.

c) Participação em formação continuada envolvendo a avaliação

Referente as dificuldades, considerou-se a participação dos professores em alguma formação específica sobre a avaliação da aprendizagem as respostas foram:

“_ Não”;

“_ Não”;

“_ Sim, mas há muitos anos”;

“_ Algumas vezes. Na escola durante os encontros coletivos e alguns cursos da SEDUC”;

“_ Já. Foi muito esclarecedor. Aprendi muito”.

“_ Sim, há alguns anos atrás”;

“_ Sim”;

“_ Sim, antes do período pandêmico que enfrentamos todo início de ano ou durante os bimestres as coordenadoras pedagógicas realizavam momentos de formação específica sobre a avaliação”.

“_ Sim”;

“_ Sim. Avaliar é preciso, pois, é através da avaliação oral ou escrita que se percebe o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem. O curso foi ministrado por professores da CRE de Itaberaí-Go;

“_ Sim. Tenho 30 anos de experiência na educação e venho participando de várias formações principalmente a respeito da avaliação da aprendizagem.

“_ Sim”;

“_ Não”;

Quanto a participação em avaliações as falas mais recorrentes foram: sim, não, algumas vezes.

A literatura aponta a importância da participação dos docentes em cursos de formação continuada envolvendo avaliação, pois, o surgimento de novos métodos de ensino requer também novos instrumentos de avaliação.

Conforme Dias-Lima (2019 p. 2016)

As metodologias de ensino inovadoras desafiam docentes e discentes a assumirem novos papéis, inclusive no processo de avaliação. Esta avaliação deve ser sistemática e se constitui em uma importante ferramenta do processo de transformação. O processo avaliativo está a serviço da construção do conhecimento, harmonia, conciliação, da aceitação dos diferentes, tendo como premissa uma melhor qualidade de vida.

Nesse sentido, é importante que se criem condições para que os docentes tenham acesso a cursos de formação continuada envolvendo o processo avaliativo para que estes possam ser instrumentos de construção e de aprendizagem.

5 PROPOSTA DO PRODUTO EDUCACIONAL

A partir da análise quantitativa e qualitativa, propôs-se o Produto Educacional. Para tanto, considerou-se os resultados do último SAEB (2021) e avaliações diagnóstica e formativa de 2022. A importância destas avaliações pode ser vislumbrada em vários documentos cujo objetivo destas reflexões é ressaltar que o papel da avaliação é incluir e não excluir.

A relação entre indicadores de qualidade da educação e equidade é de fundamental importância no contexto atual da sociedade brasileira, profundamente marcada pela desigualdade. É uma característica que inclui questões de raça, gênero, nível socioeconômico e que se configura, também, em relação às regiões geográficas em que o país está dividido. direito de todos os brasileiros e ter acesso à educação de qualidade (GATTI, 2009).

A proposta do PNE, que inclui a criação de indicadores institucionais e a manutenção de indicadores de desempenho escolar, como o Ideb, certamente dará condições para que os inúmeros atores educacionais revejam sua prática e estabeleçam políticas públicas mais adequadas e a partir deste pressuposto iniciamos nosso trabalho para produzir o produto educacional.

As análises de resultados consideraram as seguintes categorias: taxa de participação, estudantes previstos, estudantes avaliados e percentual médio de acertos no teste (Anexo 1) Nestes instrumentos foram utilizadas a Matriz de Referência do SAEB: I. Procedimentos de leitura; II. Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto; III. Relação entre textos; IV. Coerência e coesão no processamento do texto; V. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido; VI. Variação linguística os quais são representados por 21 descritores. Destes, foram utilizados 13.

As duas últimas avaliações foram analisadas após resultados divulgados pelo CAED (responsável pela elaboração e organização dos dados destas avaliações). A primeira teve uma previsão de 55 estudantes tendo sido avaliados 50 com um percentual de 91% de participantes e 67% de acerto no teste. A segunda teve uma taxa de participação de 95%, 77 estudantes previstos e 73 avaliados.

Na avaliação formativa (Anexo 2a) o descritor que apresentou pontuação mais baixa foi o D3 “Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto”. Já na avaliação diagnóstica (Anexo 2b) este descritor apresentou um percentual de 79%.

Ao se considerar que as avaliações são termômetros que mensuram o nível de competência e proficiência e o resultado positivo da formativa em detrimento da diagnóstica e tendo em vista que o descritor com o menor resultado foi o D3, partiu-se para a prática

envolvendo os estudantes para que estes tomassem conhecimento dos pontos de atenção das referidas avaliações.

Foi então elaborado o projeto intitulado “Compreendendo os enunciados dos descritores de Língua Portuguesa”

Descritor na Prática -D3 Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

Por meio deste **descritor**, pode-se avaliar a habilidade de o aluno relacionar informações, inferindo quanto ao sentido de uma palavra ou expressão no texto, ou seja, dando a determinadas palavras seu sentido conotativo.

Habilidade: ser capaz de compreender e identificar entre os vários sentidos possíveis de uma determinada palavra, aquela que foi particularmente utilizada no texto ou em um enunciado de uma questão.

Objetivos: Compreender os enunciados de alguns descritores;

- Pesquisar os significados das palavras chaves mais utilizadas nos enunciados das questões;
- Compreender o sentido de uma palavra ou expressão;
- Produzir um dicionário com as palavras aplicadas.

Metodologia:

Assista os vídeos explicativos de alguns descritores da Língua Portuguesa.

Clique nos links abaixo:

Descritor 1

https://www.youtube.com/watch?v=08fHw17M5F8&list=PLxRkqxIT0AC3EP3QVYirwA_g8EFJQhV6&index=1

Descritor 2

https://www.youtube.com/watch?v=gyMXveNXmRE&list=PLxRkqxIT0AC3EP3QVYirwA_g8EFJQhV6&index=2

Descritor 3

https://www.youtube.com/watch?v=lfNli7Xj7jE&list=PLxRkqxIT0AC3EP3QVYirwA_g8EFJQhV6&index=3

Descritor 4

https://www.youtube.com/watch?v=aoAbhRg0d4I&list=PLxRkqxIT0AC3EP3QVYirwA_g8EFJQhV6&index=4

Descritor 5

https://www.youtube.com/watch?v=n-KIJ_JIFjs&list=PLxRkqxIT0AC3EP3QVYirwA_g8EFJQhV6&index=5

Descriptor 6

https://www.youtube.com/watch?v=Yu9PhxL-vks&list=PLxRkqxIT0AC3EP3QVYirwA_g8EFJQhV6&index=6

Descriptor 7

https://www.youtube.com/watch?v=iwArI3Vd9xk&list=PLxRkqxIT0AC3EP3QVYirwA_g8EFJQhV6&index=7

Descriptor 8

https://www.youtube.com/watch?v=zwmHH3dPkdK&list=PLxRkqxIT0AC3EP3QVYirwA_g8EFJQhV6&index=8

Descriptor 9

https://www.youtube.com/watch?v=9cWlTv6iHdw&list=PLxRkqxIT0AC3EP3QVYirwA_g8EFJQhV6&index=9

Descriptor 10

https://www.youtube.com/watch?v=dgIfHnoeNio&list=PLxRkqxIT0AC3EP3QVYirwA_g8EFJQhV6&index=10

Descriptor 11

https://www.youtube.com/watch?v=PIN5VsOojo0&list=PLxRkqxIT0AC3EP3QVYirwA_g8EFJQhV6&index=11

Descriptor 12

https://www.youtube.com/watch?v=vVDBn8axWnQ&list=PLxRkqxIT0AC3EP3QVYirwA_g8EFJQhV6&index=12

Descriptor 13

https://www.youtube.com/watch?v=B80d2IvJGkM&list=PLxRkqxIT0AC3EP3QVYirwA_g8EFJQhV6&index=13

Descriptor 14

https://www.youtube.com/watch?v=LeYk9MYWwzY&list=PLxRkqxIT0AC3EP3QVYirwA_g8EFJQhV6&index=14

Descriptor 15

https://www.youtube.com/watch?v=2XN9Q0U5XaA&list=PLxRkqxIT0AC3EP3QVYirwA_g8EFJQhV6&index=15

Descriptor 16

https://www.youtube.com/watch?v=auoGxaFzV5w&list=PLxRkqxIT0AC3EP3QVYirwA_g8EFJQhV6&index=16

Descriptor 17

https://www.youtube.com/watch?v=Lr4TWgnadt8&list=PLxRkqxIT0AC3EP3QVYirwA_g8EFJQhV6&index=17

Descritor 18

https://www.youtube.com/watch?v=Wm0-N1YZWig&list=PLxRkqxIT0AC3EP3QVYirwA_g8EFJQhV6&index=18

Descritor 19

https://www.youtube.com/watch?v=dnOhsE4wdHo&list=PLxRkqxIT0AC3EP3QVYirwA_g8EFJQhV6&index=19

Descritor 20

https://www.youtube.com/watch?v=JKE5Cj9Qfck&list=PLxRkqxIT0AC3EP3QVYirwA_g8EFJQhV6&index=20

Descritor 21

https://www.youtube.com/watch?v=9Ttrjb3xdy8&list=PLxRkqxIT0AC3EP3QVYirwA_g8EFJQhV6&index=21

Obs. Os vídeos acima não foram produzidos pela autora desta dissertação, são fontes obtidas pela busca de materiais, gratuitos e de qualidade, disponíveis na *WEB*.

Agora vamos criar um dicionário contextualizado?

1º - Monte um livro com folhas de caderno, folhas de papel almaço ou folhas de chamex.

2º - Observe as frases abaixo. Escreva uma frase por vez, pois você terá que pesquisar e escrever o significado de todas as palavras sublinhadas de cada frase.

- ❖ D1 Localizar informações **explícitas** em um texto.
- ❖ D2 **Estabelecer** relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
- ❖ D3 **Inferir** o sentido de uma palavra ou **expressão**.
- ❖ D4 Inferir uma informação **implícita** em um texto.
- ❖ D5 **Interpretar** texto com auxílio de **material gráfico** diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).
- ❖ D6 **Identificar** o **tema** de um texto.
- ❖ D7 Identificar a **tese** de um texto.
- ❖ D8 Estabelecer relação entre a tese e os **argumentos** oferecidos para sustentá-la.

- ❖ D9 Diferenciar as **partes principais** das **secundárias** em um texto.
- ❖ D10 Identificar o **conflito gerador do enredo** e os **elementos que constroem a narrativa.**
- ❖ D11 Estabelecer relação causa/consequência entre partes e **elementos do texto.**
- ❖ D12 Identificar a **finalidade** de textos de diferentes **gêneros.**
- ❖ D13 Identificar as **marcas linguísticas** que evidenciam o **locutor** e o **interlocutor** de um texto.
- ❖ D14 **Distinguir fato** da **opinião relativa** a esse fato.
- ❖ D15 Estabelecer **relações lógico-discursivas** presentes no texto, marcadas por **conjunções, advérbios,** etc.
- ❖ D16 Identificar **efeitos de ironia** ou **humor** em textos variados.
- ❖ D17 Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras **notações.**
- ❖ D18 Reconhecer o **efeito de sentido** decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
- ❖ D19 Reconhecer o efeito de sentido **decorrente** da exploração de **recursos ortográficos** e/ou **morfo sintáticos.**
- ❖ D20 **Reconhecer** diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
- ❖ D21 Reconhecer **posições distintas** entre duas ou

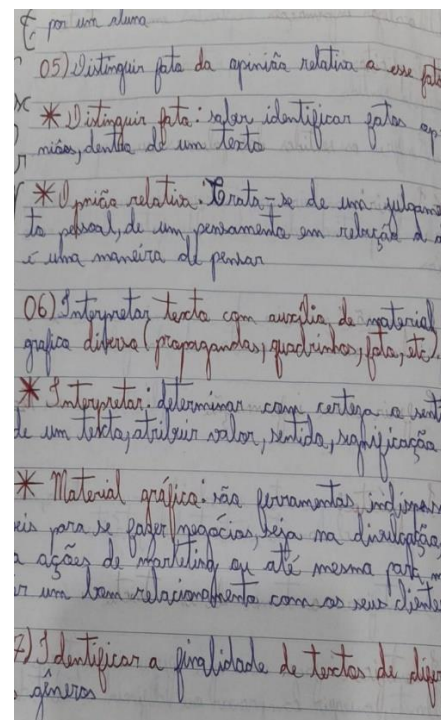
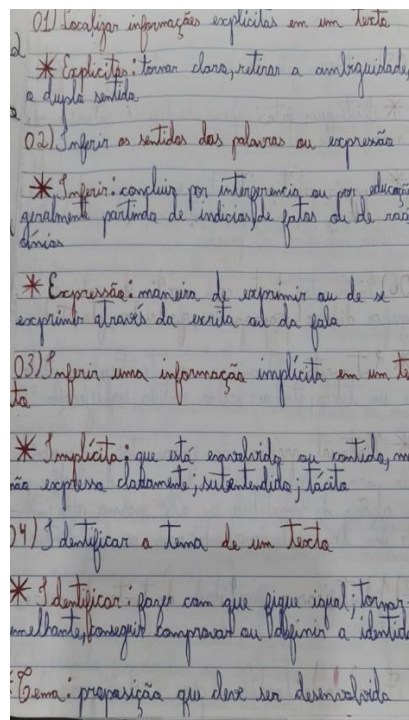
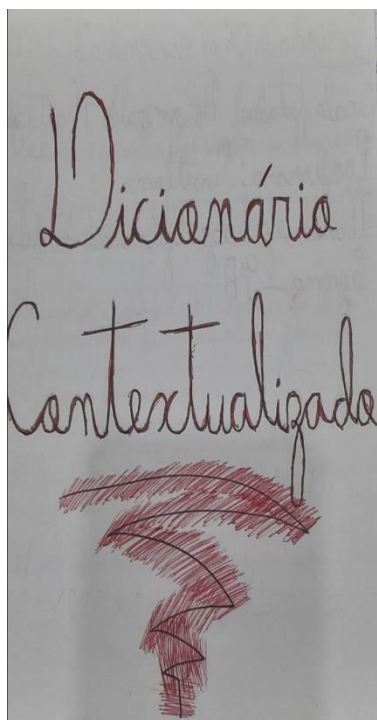
Avaliação: A avaliação aconteceu por meio da participação, interesse e conclusão da atividade proposta.

Culminância do Projeto:

A **culminância** do projeto foi a partir da apropriação de resultados, por meio do qual professores, estudantes e equipe gestora compartilharam os resultados alcançados, as competências desenvolvidas, as aprendizagens conquistadas por meio de um álbum de figuras com os descritores trabalhados.

A seguir a ilustração de partes de um dos dicionários produzidos (Figuras 1 a 3).

Figura 1: Partes de um dos dicionários produzidos pelos estudantes



Fonte: Arquivo pessoal (2022)

Os resultados obtidos com este projeto nos orientaram na elaboração do produto educacional em forma de um álbum de figurinhas.

A importância desse trabalho se dá porque a Base Nacional Curricular Comum (2017) exige que os alunos tenham o domínio de certas habilidades e competências de leitura. Ao se observar o resultado de avaliações externas como primeira avaliação diagnóstica aplicada no início do ano e aqui descrita, é possível perceber que os alunos apresentam um grau de proficiência bem abaixo do que seria esperado para aqueles que estão no final do ciclo escolar como 9º ano do ensino fundamental, somando-se a isso está a falta de domínio de habilidades e competências em leituras por partes dos estudantes, além da dificuldade de professores em ensinar, conforme o que é exigido pelos documentos oficiais.

Ademais a complexidade dos materiais disponíveis nos livros didáticos para ensino de leitura, por conta da dificuldade de compreensão dos estudantes ao realiza-la, acrescido a falta de interesse dos alunos que leem entre outros motivos, este Produto Educacional pretende mostrar como o uso de gêneros textuais de maneira contínua em sala de aula, pode contribuir para melhoria da proficiência somado tendo como ponto de partida a prática lúdica viabilizada por meio do álbum de figurinhas, que além de tornar a leitura prazerosa, leva os estudantes a dominar as competências não adquiridas com descritor 3 maior problema identificado nessa pesquisa.

6 CONCLUSÃO

As avaliações diagnósticas podem ser elementos preventivos e elucidativos das dificuldades de aprendizagem dos estudantes e instrumentos norteadores de melhores metodologias a serem aplicadas pelos professores. Estas duas características: prevenção e resolução são reconhecidas como as mais importantes ferramentas na avaliação diagnóstica, antecedendo todo o processo educacional. Os resultados das avaliações diagnósticas permitem observar, identificar e buscar estratégias de intervenção para auxiliar o estudante a superar as dificuldades apresentadas e as competências/habilidades esperadas (RAMPAZZO, 2011).

Avaliações externas baseadas em testes de larga escala não são suficientes para compreender toda a complexidade da realidade escolar, ainda mais quando são utilizados apenas dois fatores avaliativos de qualidade (fluxo e desempenho).

A avaliação deve considerar o desempenho escolar, mas também, posicionar as demais variáveis que contribuem para a aprendizagem, tais como: os impactos da desigualdade social e regional na aplicação e consolidação das práticas pedagógicas, os contextos culturais em que o ensino é realizado, os processos de aprendizagem; qualificações, salários e carreiras dos professores; as condições físicas e equipamentos das instituições; o tempo de permanência do aluno na instituição, a gestão democrática; os projetos político-pedagógicos e planos de desenvolvimento institucional construídos, coletivamente; atenção extracurricular aos alunos que precisam de mais apoio; e o número de alunos por professor em sala de aula, entre outros, no ensino básico e superior, público e privado (DIAS-LIMA, 2019).

Como consequência dessa prática avaliativa, que não considera todos os determinantes do ato educativo, os resultados do Ideb têm sido utilizados para implementar políticas equivocadas de responsabilidade individual dos professores pelo sucesso ou insucesso alcançado. Uma suposta meritocracia é implementada e bônus são instituídos como prêmios. Essa é, justamente, uma das reclamações mais frequentes dos professores da rede pública, em relação ao uso do Ideb: que, geralmente, o professor é responsabilizado individualmente pelo sucesso ou fracasso dos alunos e da escola. Procedendo dessa forma, os sistemas estaduais ou municipais não consideram variáveis como a infraestrutura ou o repertório familiar dos alunos, que fogem ao controle dos professores. Com razão, os professores argumentam que o poder público oferece, em muitos lugares, uma escola sem condições de infraestrutura, com alunos de famílias de baixa renda, com pais quase analfabetos, e tenta comparar o desempenho dessa

escola com outras conhecidas escolas equipadas, localizadas em um território com muitos equipamentos públicos e frequentadas por alunos cujos pais têm alto nível cultural.

A relação entre indicadores de qualidade da educação e equidade é de fundamental importância no contexto atual da sociedade brasileira, profundamente marcada pela desigualdade. É uma característica que inclui questões de raça, gênero, nível socioeconômico e que se configura, também, em relação às regiões geográficas em que o país está dividido. direito de todos os brasileiros e ter acesso à educação de qualidade.

Universalizar a educação básica com qualidade e equidade constitui o desafio mais urgente da atual realidade educacional brasileira. A superação desse contexto de profunda desigualdade exige que as políticas públicas estruturantes sejam implementadas, perdurem no tempo, incluam diversos atores, se integrem a outras políticas públicas setoriais, disponham de sistemas de monitoramento e avaliação e, dessa forma, se caracterizem como políticas de Estado e não apenas políticas governamentais. Para que isso aconteça é essencial que todos os gestores tenham acesso a indicadores que lhes ofereçam informações abrangentes sobre a qualidade social da educação; e esta, por sua vez, deve necessariamente incorporar o conceito de igualdade.

Nesse sentido, esta pesquisa permitiu atender aos seus objetivos:

Objetivo 1. Descrever a avaliação diagnóstica e seus indicadores (alcançado)

A partir dos autores consultados foi possível ampliar a discussão sobre a avaliação diagnóstica e compreender seus indicadores. A aplicação desta avaliação no início do ano letivo, para verificar a proficiência dos alunos e partir dela buscar estratégias para superar dificuldades e melhorar a proficiência dos estudantes.

Objetivo 2. Identificar o impacto da avaliação diagnóstica no processo de aprendizagem através de plano de ação (alcançado).

A partir da análise das pesquisas quanti/qualitativa aplicada a um grupo de professores, foi possível conhecer a perspectiva destes profissionais em relação a avaliação diagnóstica e externas como SAEGO e SAEB. Além disso analisou-se resultados destas avaliações e a principal lacuna foi o descritor 3.

Objetivo 3. Produzir e apresentar um álbum de figurinhas sobre Avaliação da Aprendizagem (alcançado)

A partir da análise dos resultados, elaborou-se um projeto voltado para o D3 cujo objetivo foi tornar os estudantes protagonistas do processo e a partir e pesquisas construíram um álbum de figurinhas enfatizando todos os descritores com uma proposta mais ampliada para o D3.

Nesse sentido, entendemos que a avaliação diagnóstica deve ilustrar as condições e possibilidades iniciais de aprendizagem, com o objetivo de tomar decisões pertinentes para tornar o ato educativo mais eficaz, evitando procedimentos inadequados, determinando se os alunos têm os requisitos para começar a cursar série pretendida, até que ponto eles já atingiram o objetivos propostos (conhecimento, habilidades, atitudes, etc.), assim como conhecer os aspectos físico, emocional e familiares que envolvem esse processo.

Para que a avaliação seja eficaz, o professor deve auxiliar o aluno a identificar que aspectos foram avaliados, estabelecer critérios para comparar os resultados obtidos, evitando portando, reduzir o processo de autoavaliação para apenas colocar uma nota, mas para que seja um processo de construção e de promoção social.

REFERÊNCIAS

ALA-HARJA, M., & HELGASON, S. Em direção às melhores práticas de avaliação. **Revista do Serviço Público**, 51(4), p. 5-60, 2014.

AMORIM, Gilmaro de Souza et al. **Avaliação diagnóstica: uma prática necessária à ação docente**. CONEDU – VII Seminário Nacional de Educação, 15, 16 e 17 de outubro de 2020. Disponível em <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA2_ID_5621_01092020145427.pdf> Acesso em 15 dez. 2022.

ASSIS, Lúcia Maria. Avaliação em larga escala: repercussões do IDEB na visão dos diretores de escola da rede estadual de Goiás. - XIV ANPED-CO (2018) Disponível em <http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/5/2851-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf> Acesso em 2 dez. 2023.

BALSA, C. **Processo de democratização e acesso ao ensino superior em Portugal** In: AMARAL, Alberto (Coord.) Políticas de ensino superior–quatro temas em debate/seminário políticas de ensino superior, Lisboa, Conselho Nacional De Educação, 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá et al. Avaliação na educação básica nos 90 segundo os periódicos acadêmicos. **Cad. Pesqui.** (114), 2001 <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000300003>

BRASIL **Emenda Constitucional nº 59/2009**. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm> Acesso em 12 fev. 2023.

BRASIL. **Avaliações da aprendizagem** (2014) Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/18843-avaliacoes-da-aprendizagem>> Acesso em 22 fev. 2023.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Metodologia da concepção do Ideb (Nota técnica)**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2008a. Disponível em:<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnic_a_n1_concepcaoIDEB.pdf>. Acesso em: 12 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**, 2008. Brasília, DF: MEC/INEP, 2008b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro>>. Acesso em: 12 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**, 2008. Brasília, DF: MEC/INEP, 2008b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro>>. Acesso em: 12 out. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social. Observatório da Equidade. **As desigualdades na escolarização no Brasil**. Brasília, DF: Observatório da Equidade, 2006. Disponível em: <<http://www.cdes.gov.br>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

BRASIL. Presidência da República. Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social. Observatório da Equidade. **As desigualdades na escolarização no Brasil**. Brasília, DF: Observatório da Equidade, 2006. Disponível em: <<http://www.cdes.gov.br>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

CANDAU, Vera Maria; OSWALD, Maria Luisa MB. Avaliação no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Cad. Pesq. São Paulo**, n. 95 p. 25-36, nov.1995.

CARMINATTI, S. S. H.; BORGES, M. K. Perspectivas da avaliação da aprendizagem na contemporaneidade. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 160–178, 2012. DOI: 10.18222/eae235220121935. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/1935>. Acesso em: 2 nov. 2022.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. A consolidação da política de avaliação da educação básica no Brasil. **Meta: Avaliação**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p.271-296, set./dez. 2009.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONAE. **EIXO IV – Qualidade da Educação: democratização do acesso, permanência, avaliação, condições de participação e aprendizagem** (2014) Disponível em <<http://fne.mec.gov.br/images/DocumentoFinal29012015.pdf>>

CRONBACH, L.J. 1963. Course improvement through evaluation. **Teachers College Record**, 64, 672–683.

CRONBACH, L.J. AND SNOW, R.E. **Individual Differences in Learning Ability as a Function of Instructional Variables**. Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1969.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos**. Campinas: Papirus, 2001.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos**. Campinas: Papirus, 2001.

DEPRESBITERIS, Lea, TAVARES, Marialva Rossi. **Diversificar é preciso...** Instrumentos e Técnicas **de avaliação da Aprendizagem**. São Paulo: Senac, 2009.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação da educação superior regulação e emancipação**. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, SP, v. 8, n. 2, 2003. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1221>. Acesso em: 24 fev. 2023.

DIAS-LIMA, Artur et al. Avaliação, Ensino e Metodologias Ativas: uma Experiência Vivenciada no Componente Curricular Mecanismos de Agressão e de Defesa, no curso de Medicina da Universidade do Estado da Bahia, Brasil. **Rev. Bras. Educ. Med.** [online]. 2019, vol.43, n.2, pp.216-224.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas.** São Paulo: Unesp, 2009.

FIDALGO, Suelli Sales. A avaliação na escola: um histórico de exclusão social-escolar ou uma proposta sociocultural para a inclusão? **Rev. bras. linguist. apl.** 6 (2) 2006.

FONTANIVE, Nilma Santos; KLEIN, Ruben. Uma visão sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Brasil - SAEB. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.** [online]. 2000, vol.08, n.29, pp.409-439.

FRANÇA, Cecília Cavaleri. **Sentidos da avaliação diagnóstica.** Música na Educação Básica. Londrina, v.6, n.6, 2014.

FREIRE, P. de S.; BRESOLIN, G. G. As novas competências exigidas à tríade educacional para apoiar a formação do novo jovem adulto universitário. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 12, n. 27, p. 129-143, set./dez. 2020. Disponível em: <http://revistanupem.unespar.edu.br/index.php/nupem/article/view/826/457>. Acesso em 10 de jan. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contra regulação na escola pública. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 26, n. 92, p. 911-933, Especial - Out. 2005.

FREZZA, Flávia S.; SILVA, Itamar Mendes. Documentos de Avaliação: análise das produções apresentadas nos Grupos de Trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação - ANPED - entre 2000 a 2008. In: **ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA PUC-CAMPINAS**, 25., 2009, Campinas. Anais [...] Campinas: PUC-Campinas, 2009. p. 1-6.

GAMA, Zacarias Jaegger; COELHO, Daniel Bedirian; CAMELO, Jordan Aragão. Avaliação Educacional: geografia de textos na internet - explorações iniciais. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 42, n. 1, p.1-11, feb. 2007.

GATTI, Bernadete A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. Sísifo. **Revista de ciências da educação.** n. 9. 2009. Maio/Ago. p. 7-18.

GATTI, Bernardete A. O professor e a avaliação em sala de aula. **Est. Aval. Educ.** [online]. 2003, n.27, pp.97-114.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (organizadoras). **Métodos de Pesquisa.** 1ª Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar.** Rio de Janeiro: Record, 1997.

GOMES, Alfredo Macedo. Política de avaliação da educação superior: controle e massificação. **Educ. Soc.** 23 (80), Set 2009.

GONÇALVES FILHO Cid et al. Avaliação da qualidade na Educação a Distância sob a perspectiva do aluno: proposição e teste de um modelo usando equações estruturais. REGE - Revista de Gestão. Volume 20, Issue 3, **July–September** 2003.

GORUR, R. **ANT on the PISA**: Following the statistical pursuit of certainty. In: FENWICK, T.; EDWARDS, R. (Eds.). Researching Education through Actor-Network Theory. Malden, MA: Willey-Blackwell, 2012. p. 60-77.

GUBA, E.; LINCOLN, Y. **Fourth generation of evaluation**. San Francisco: Jossey Bass, 1989.

HERBERT M. Kliebard. Os princípios de Tyler. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.23-35, Jul/Dez 2011.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: Mito e Desafio: uma Perspectiva Construtivista**. 27. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____. **Avaliação: Mito e Desafio: uma Perspectiva Construtivista**. 27. ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____. **Contos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **Contos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS – INEP. **Instrumento de avaliação constitucional para protocolo de compromisso** (2017) Disponível em <http://www.unirio.br/proplan/pastas-planos-estrategicos-e-monitoramento/RELATRIODEAVALIAOINEP2017.pdf/view>> Acesso em 15 fev. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

LIMA, Licínio. A avaliação institucional como instrumento de racionalização e o retorno à escola como organização formal. **Educ. Pesqui.** 41 (spe) Dez 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?, **Pateo Revista Pedagógica**, Artemed, Porto Alegre, RS, nº 12, pp.06-11. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre/RS, v. 4, n.12, pp. 6-11, 2000.

_____. **Sobre notas escolares: distorções e possibilidades**. Cortez Editora, 1a. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 13º ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **EccoS Revista Científica**, vol. 4, núm. 2, dezembro, 2002, pp. 79-88.

_____. Avaliação da aprendizagem; visão geral (2014) Disponível em < <https://aedi.ufpa.br/parfor/letras/images/documentos/ativ-a-dist-jan-fev2014/BELEM/tucurui-2011/entrevista%20com%20luckesi.pdf>> Acesso em 12 jan. 2023.

MARTINS, Maria de Fátima Lopes. **Avaliação Diagnóstica: a sua influência na prática letiva na disciplina de Biologia e Geologia** (2013) Disponível em < <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/9054/1/Disserta%20a7ao%20Final%20F%20a1tima%20Martins.pdf>> Acesso em 20 fev 2023.

MARXREITER, V. L. F.; BRESOLIN, G. G.; FREIRE, P. de S. . Autoavaliação: um olhar de inovação para a avaliação da aprendizagem das novas gerações. **P2P E INOVAÇÃO**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 46–62, 2021. DOI: 10.21721/p2p.2021v7n2.p46-62. Disponível em: <https://revista.ibict.br/p2p/article/view/5633>. Acesso em: 13 jan. 2023.

MEDEIROS, Daniela Silva Mendes. **A avaliação diagnóstica da secretaria da educação do estado de Goiás: das intenções às ações**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás (2019) Disponível em <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/4229/5/Disserta%20a7ao%20a3o%20-%20Daniela%20Silva%20Mendes%20Medeiros%20-%20202013.pdf> Acesso em 15 jan. 2023.

MENEGHEL, Stela Maria; KREISCH, Cristiane. **Concepções de avaliação e práticas avaliativas na escola: entre possibilidades e dificuldades**, 2009. Disponível em < <https://www.cursosavante.com.br/cursos/curso40/conteudo8233.pdf>> Acesso em 13 jan. 2023.

MORETO, V. P. **Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. 8. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 2. ed. Tradução de Maria Helena Kuhner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

OKUDA, Maria Mitsuko. **Curso de metodologia de avaliação**. Alfenas: Unifenas, 2001. Disponível em: <http://tiu.unifenas.br/metodo/avaapren.pdf>. Acesso em 10 jan. 2023.

PENNA, Thereza Firme. Avaliação: tendências e tedenciosidades. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.** [online]. 1994, vol.01, n.02, pp.05-12.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação da aprendizagem – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: NÓVOA, A. **Avaliação em educação: novas perspectivas**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2008.

_____. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

POLIDORI, Marlis Morosini. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: Provão, SINAES, IDD, CPC, IGC e... outros índices. **Avaliação** (Campinas) 14 (2), Jul 2009.

RAMPAZZO, Sandra Regina dos Reis. **Instrumentos de avaliação: reflexões e possibilidades de uso no processo de ensino e aprendizagem** (2011) Disponível em <http://www.dma.ufv.br/downloads/MAT%20103/2019->

<II/textos/INSTRUMENTOS%20DE%20AVALIACAO%20-%20MAT%20103%20-%202019-II.pdf> Acesso em 12 jan. 2023.

RIBEIRO, Camila Rodrigues. **A concepção dos professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental sobre avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação somativa** (2014) Disponível em <http://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/ks1SIIxPNV8ec0D_2014-4-16-20-42-11.pdf> Acesso em 16 fev. 2023.

RIBEIRO, Márden de Pádua et al. Educação integral e integrada: a avaliação emancipatória a caminho de uma lógica dialógica. **Revista Cocar**. V.14 N.28 Jan./Abr./ 2020 p.541-563.

RISTOFF, D. I. Algumas definições de avaliação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 8, n. 2, 2003. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1220>. Acesso em: 24 fev. 2023.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

ROTHEN, José Carlos; BARREYRI, Gladys Beatriz. Avaliação da educação superior no segundo governo lula: “provão II” ou a reedição de velhas práticas? **Educ. Soc., Campinas**, v. 32, n. 114, p. 21-38, jan-mar. 2011

ROTHEN, José Carlos; DAVID, Luciano; LOPES, Luciana Martins. Provão e Enade em debate no JC e-mail: 2002 a 2006. **Educ. Puc**. [online]. 2008, n.25, pp.111-124.

SANTOS, Alessandra Cristiane dos; MÜLLER, José Luiz. AVALIAÇÃO ESCOLAR: prova e outros instrumentos para avaliar. **Revista Eventos Pedagógicos** v. 2, n. 1 (2. ed. rev. e aum.), p. 24-31, jan./jul. 2011.

SANTOS, Monalize Rigon dos; VARELA, Simone. **A avaliação como um instrumento diagnóstico da construção do conhecimento nas séries iniciais do ensino fundamental** (2007) Disponível em <<https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/53773749>> Acesso em 13 jan. 2023.

SANTOS, Monalize Rigon dos; VARELA, Simone. A avaliação como um instrumento diagnóstico da construção do conhecimento nas séries iniciais do ensino fundamental. **Revista Eletrônica de Educação**. Ano 1, n. 1, ago dez/2007.

SAUL, Ana Maria. Uma trama conceitual centrada no currículo inspirada na pedagogia do oprimido. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.16, n.4, p. 1142-1174 out./dez.2001.

SCRIVEN, M.S. The methodology of evaluation. In R.E. Stake (ed.), **Curriculum evaluation**. AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation (vol. 1). Chicago: Rand McNally, 1967.

SOARES, F. da S. Por uma avaliação da aprendizagem como ato amoroso: 50 anos da oficina pedagógica de Cipriano Luckesi. **Revista Observatório, [S. l.]**, v. 5, n. 6, p. 972–993, 2019. DOI: 10.20873/uft.2447-4266.2019v5n6p972. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/7031>. Acesso em: 2 nov. 2022.

SOARES, F.da S.. **Avaliar ou examinar? Eis a questão do erro.**In.: Revista Mundo Jovem, Porto Alegre: PUC-RS 2012.

SOUSA, Clariza Prado. **Descrição de uma trajetória na/da avaliação educacional** (1998) Disponível em < http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_30_p161-174_c.pdf> Acesso em 12 fev. 2023.

SOUSA, Elvira Lima. **Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano.** Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2005.

SOUSA, Sandra Zákia. 40 anos de contribuição à Avaliação Educacional. **Est. Aval. Educ.** [online]. 2005, vol.16, n.31, pp.07-36.

SOUSA, Sandra Zákia. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação** (Campinas) 19 (2), Jul 2014.

STAKE, R.E. **Program Evaluation, particularly Responsive Evaluation.** Occasional Paper Series No. 5, Western Michigan University, Evaluation Center 1975.

STUFFLEBEAM, D.L.A depth study of the evaluation requirement. **Theory into Practice**, 5 (June), 121–134, 1966.

TEIXEIRA, Célia Regina. **A concepção de avaliação educacional veiculada na produção acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo (1975-2000).** 2006. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

TORRES, Leonor Lima. Liderança singular na escola plural: as culturas da escola perante o processo de avaliação externa. **Revista Lusófona de Educação**, 23, 2013.

TYLER, Ralph W. **Princípios básicos do currículo e ensino.** 3ª Ed. Tradução de Leonel Vallandro. Porto alegre: globo, 1949.

ULER, Arnilde Marta. **Avaliação da aprendizagem: um estudo sobre a produção acadêmica dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PUCSP, USP, UNICAMP) (2000 2007).** 2010. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Avaliação: Concepção Dialética-libertadora do processo de avaliação escolar.** São Paulo: Libertad, 1994.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação educacional: teoria, planejamento e modelos.** São Paulo: IBRASA, 1992.

VYGOSTSKY, Lev S. **La imaginación y el arte en la infancia.** Madrid, Ediciones Akal, 1997.

WERNECK, H. **Se a escola boa é a que reprova, hospital bom é o que mata.** Rio de Janeiro:DP&A, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE I QUESTIONÁRIO

Caro(a) colega participante,

Este questionário faz parte de uma pesquisa para o desenvolvimento de minha dissertação de Mestrado em Educação, Planejamento e Ensino, do Centro Universidade Vale do Rio Verde, intitulado “A Avaliação Diagnóstica COMO INSTRUMENTO NORTEADOR DO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM EM PORTUGUÊS”. Agradeço muito se você puder colaborar comigo.

Professora mestranda: Cristiana Maria da Silva

Responda as seguintes questões de acordo com suas concepções e práticas sobre avaliação escolar.

Nas questões de 1 a 8 , marque nos parênteses segundo a tabela a seguir.

1 – Discordo totalmente
2 – Discordo parcialmente
3 – Não concordo nem discordo
4 – Concordo parcialmente
5 – Concordo totalmente

01 – A avaliação da aprendizagem escolar:

() serve para verificar o aprendizado/desempenho do aluno, isto é, medir o conhecimento assimilado ou adquirido por ele.

() é útil para mensurar ou verificar a metodologia de ensino ou o desempenho do professor.

() é um instrumento de disciplina e dominação da turma.

() tem um impacto emocionalmente positivo nos alunos.

() é irrelevante e os alunos respondem negativamente a ela.

() torna os alunos responsáveis pelo seu aprendizado, por meio de consequências comonotas ou certificados.

() é arbitrária, irrelevante e inexata, sendo apenas um processo necessário para dar notas.

- verifica o interesse do aluno ao conteúdo e sua participação durante as aulas.
- deve ter caráter pontual, ou seja, o aluno é avaliado pelo que ele sabe no momento da prova.
- é um processo de caráter contínuo e processual.
- é uma maneira de verificar se o que eu estou trabalhando em sala de aula está sendo assimilado pelos alunos, para que possa, se preciso, mudar minha estratégia de ensino.
- auxilia também o aluno, pois o ajuda a tomar decisões sobre seus estudos e dificuldades e progressos.
- é uma análise qualitativa sobre o processo ensino-aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre seu trabalho.
- contribui para a melhoria não só do produto final, mas do processo de ensino e aprendizagem.

02. Você considera como maiores dificuldades com relação à avaliação da aprendizagem de seus alunos:

- Trabalhar com o erro do aluno e a devolutiva das provas e trabalhos.
- O número de alunos por sala, os níveis muito heterogêneos de aprendizagem e o pouco interesse dos alunos em aprender.
- Conseguir avaliar continuamente.
- Elaborar de forma justa e correta as provas.
- Definir qual o nível de prova aplicar, quantas provas e quantos trabalhos e a forma mais correta de saber se o aluno aprendeu.
- Estabelecer critérios para a elaboração e correção das provas e dos trabalhos, como também de que forma elaborar corretamente os instrumentos que usamos para avaliar.
- Avaliar aspectos subjetivos do aluno, como sua participação nas aulas e seu compromisso com as atividades propostas.

03. Em suas práticas em sala de aula, os instrumentos avaliativos:

- Exigem habilidades intelectuais complexas.
- Exigem, na maioria das vezes, memorização.
- São usados apenas para obter notas e possibilitar a promoção no final do ano.
- Servem para acompanhar o processo ensino-aprendizagem.
- São provas que os professores fazem para saber como está o rendimento de seus alunos.
- São avaliações com o conteúdo que foi explicado pelo professor em sala de aula.

- () São as avaliações feitas com o aluno para avaliar o que ele aprendeu com o professor.
- () São uma maneira de ver se os alunos estão aprendendo o que o professor lhes passa.

04. O que você faz quando a maioria da turma tem um desempenho ruim em determinado conteúdo que foi avaliado?

- () Explico novamente e procuro exercícios diferenciados para aplicar em sala.
- () Após a correção das provas ou trabalhos com os alunos, o conteúdo é explicado novamente, fazendo uma revisão do conteúdo dado.
- () Aplico exercícios para que o aluno possa praticar o que foi explicado, esses exercícios são corrigidos e posteriormente é realizada a recuperação paralela para que os alunos demonstrem seus avanços.
- () Retomo desde as explicações, revejo as estratégias que utilizei e também como foram organizados os instrumentos de avaliação.
- () Reforço o conteúdo visto, trabalhando com novos métodos explicativos.

05. Como você trabalha com o erro do aluno nas tarefas avaliativas?

- () Considero uma deficiência cognitiva do aluno.
- () Dou pouca atenção às tentativas que não resultaram em acerto imediato do aluno.
- () Aponto o erro e o aluno tem a oportunidade de verificar o que errou, ter novas explicações e acertar.
- () Observo o desempenho deles nas atividades e vou retomando fazendo eles perceberem os erros.
- () Os erros são corrigidos no quadro e aplico mais exercícios de fixação sobre os assuntos que mais erraram.
- () Durante as aulas, quando a matéria está sendo explicada tiro dúvidas, ajudo a enxergar onde erraram mas na prova só considero os exercícios totalmente corretos.
- () Procuro adotar uma atitude reflexiva diante do erro do aluno, procurando não apenas compreender o erro no interior de um contexto, mas também compreender o sujeito que erra.

06 – Avaliação Diagnóstica constitui-se como um instrumento para:

- () medir o conhecimento do aluno.
- () identificar as competências do aluno.
- () medir a distância que o aluno ficou de uma determinada meta.

- () colher dados para reorientar o processo ensino-aprendizagem.
- () identificar os melhores alunos da turma.

07 – Avaliação formativa constitui-se como um instrumento para:

- () medir o conhecimento do aluno.
- () identificar as competências do aluno.
- () medir a distância que o aluno ficou de uma determinada meta.
- () colher dados para reorientar o processo ensino-aprendizagem
- () identificar os melhores alunos da turma.

Utilize a tabela a seguir para responder a questão 09.

1 – Sempre utilizado
2 – Muitas vezes
3 – Poucas vezes
4 – Nunca utilizado

08 – Os instrumentos avaliativos que você utiliza para compor a avaliação do aluno são:

- () Prova individual com questões de múltipla escolha.
- () Prova individual com questões dissertativas.
- () Prova oral.
- () Prova em dupla.
- () Seminários (expostos pelos alunos).
- () Debates.
- () Trabalhos escritos (em grupo, individuais, em sala, resumos etc.)
- () Debates em sala de aula.
- () Produção de textos.
- () Autoavaliação.
- () Ficha avaliativa.
- () Atividades em sala de aula.
- () Organização do caderno.
- () Tarefas em casa.
- () Observação diária do desempenho dos alunos em sala de aula.

As questões seguintes são de múltipla escolha e você poderá optar por mais de uma alternativa:

09 -A proposta de avaliação diagnóstica da SEDUC-GO tem a intenção de:

- (a) avaliar o processo de ensino dos professores.
- (b) induzir a avaliação formativa dentro das escolas.
- (c) medir o conhecimento dos alunos para tomar decisões administrativas.
- (d) treinar os alunos para se saírem bem nas avaliações (Prova Brasil, Pisa, ENEM, etc.).
- (e) fiscalizar o trabalho dos professores.

10– Se você receber resultados ruins da avaliação diagnóstica de sua turma, você

- (a) não se incomoda, pois você está fazendo sua parte.
- (b) se incomoda, mas não vê como melhorar essa situação.
- (c) se incomoda e volta aos conteúdos que os alunos foram mal.
- (d) não se incomoda, mas tenta refletir sobre esses resultados.
- (e) se incomoda, mas deixa para melhorar sua prática no próximo ano.

11- Quando você recebe os resultados da avaliação diagnóstica da SEDUC, que tipo de ação você desenvolve?

- (a) Corrijo as questões da prova, posteriormente, em sala de aula.
- (b) Faço atividades relacionadas aos descritores/questões que meus alunos mais apresentaram dificuldades.
- (c) Ministro aulas de reforço em horário extra.
- (d) Continuo, normalmente, a programação planejada, porém tento incluir um pouco dos conteúdos em que houveram maiores erros.
- (e) Conto com a colaboração dos colegas ou professores de outras disciplinas para aplicação de atividades interdisciplinares com a disciplina de Língua Portuguesa.
- (f) Atribuo nota a prova para que os alunos sejam incentivados a fazê-la.
- (g) Aplico listas de exercícios ou “simulados” como “preparação” para provas posteriores.
- (h) Reoriento o conteúdo programático para atender o que será examinado na prova.
- (i) Continuo normalmente o que já estava planejado, porque não acredito que essas avaliações realmente podem contribuir para o aprendizado de meus alunos.

12- Qual (is) dessas ações foram sugeridas pela sua coordenação/direção quanto à avaliação diagnóstica:

- (a) Atribuir nota em sua disciplina, para incentivar o aluno a fazer a prova.
- (b) Corrigir as questões da prova posteriormente em sala de aula.
- (c) Aplicar listas de exercícios ou “simulados” como “preparação” para a prova.
- (d) Reorientar o conteúdo programático para atender o que será examinado na prova.
- (e) Fazer atividades relacionadas aos descritores/questões que seus alunos mais apresentarem erros.
- (f) Incentivar todos os professores, inclusive os de outras áreas do conhecimento para aplicação de atividades interdisciplinares com a disciplina de Língua Portuguesa.
- (g) Trabalhar aulas de reforço.

13-Sobre a Avaliação Diagnóstica da Secretaria Estadual da Educação, você considera que trata-se de uma proposta:

- (a) Ótima.
- (b) Boa, sem ressalvas.
- (c) Boa, mas que precisa de algumas modificações.
- (d) Boa,mas precisa de muitas mudanças.
- (e) Ruim, sem sentido pra você.
- (f) Inútil, não contribui para mudanças na qualidade do ensino.

14-Se você respondeu que não considera a proposta de avaliação diagnóstica boa, ou que ela precisa de modificações, aponte o(s) motivo(s) que justifique(m) sua opinião:

- (a) Os objetivos dessa avaliação não ficaram claros para mim.
- (b) Os alunos não se interessam em responder a prova.
- (c) No geral, os alunos não tem condições de responder a prova pois, com relação aos conteúdos, o nível de exigência está elevado em relação ao de conhecimento da maioria dos alunos.
- (d) Os professores deveriam ser mais ouvidos quanto à elaboração das provas.
- (e) A prova apresenta muitos erros técnicos, como questões erradas, alterações frequentes na data de aplicações das provas, incoerências no conteúdo avaliado, etc.
- (f) Falta orientação pedagógica sobre o que deve ser feito com o resultado dessas avaliações
- (g)Outros

15-Quanto a correção das avaliações diagnósticas:

- (a) Os professores ficam sobrecarregados com mais essa tarefa.
- (b) Não vale a pena aplicarem essas avaliações, acaba sendo apenas um trabalho a mais para o professor dentro de uma rotina já corrida.
- (c) Os coordenadores deveriam ser responsáveis por essa tarefa.
- (d) Concordo que os professores devem ser responsáveis por isso.
- (e) Quando os professores corrigem essas provas eles ficam a par dos resultados mais rapidamente, por isso considero que estes devem corrigi-las.

16-Quanto a disponibilização dos resultados da avaliação diagnóstica de seus alunos:

- (a) Ocorrem rapidamente, em menos de um mês da aplicação das provas.
- (b) Fico sabendo do resultado no intervalo de um mês a três meses que as provas foram realizadas.
- (c) Demoram, quando chegam os resultados nem me lembro mais dessa prova.
- (d) Não me lembro se fiquei a par desses resultados.
- (e) Nunca recebi formalmente os resultados dessas provas.

17-Ainda sobre a disponibilização dos resultados das avaliações diagnósticas:

- (a) Os resultados são claros, apresentados através de planilhas ou gráficos e com indicação das questões em que os alunos tiveram mais erros.
- (b) Os resultados apresentados indicam um panorama geral do desempenho de cada turma.
- (c) Os resultados são individualizados por aluno.
- (d) Os resultados são vagos não trazendo grande contribuição para mim.
- (e) São entregues por escrito ou verbalmente, mas não recebo nenhuma orientação ou ocorre alguma reunião sobre o assunto.

18-Quanto ao acompanhamento pedagógico que você recebeu sobre a avaliação diagnóstica:

- (a) Participei de reunião sobre esse assunto na Secretaria da Educação.
- (b) Participei de reunião pedagógica sobre esse assunto em minha escola.
- (c) A coordenação me orientou satisfatoriamente sobre a aplicação, a correção, os resultados da prova e o que deveria ser feito com estes.
- (d) Fui orientado vagamente sobre esse assunto.
- (e) Não fui orientado sobre esse assunto.

19-De modo geral, você considera que essa proposta de avaliação:

- (a) Poderia ser melhor se os professores fossem mais orientados sobre o assunto.

- (b) Poderia ser melhor se os alunos participassem com mais interesse
- (c) Não é válida, deveria acabar
- (d) Sou indiferente quanto a isso
- (e) É satisfatória como está.
- (f) Não concordo que essa prova possa ser utilizada como instrumento pedagógico.

Outros: _____

20- Faz parte da sua pratica escolar e educativa aplicar avaliações diagnósticas a cada inicio ou término do bimestre/ou ciclos?

Justifique sua resposta:

21- Ao preparar suas aulas, você se preocupa em selecionar quais instrumentos avaliativos irá utilizar? Justifique

22- Você já participou de alguma Formação específica sobre a Avaliação da Aprendizagem?

Apêndice II - PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES NA SAEGO 2022

Série: 9º ano

Disciplina: Língua Portuguesa

Avaliação: Diagnóstica

Como foi a participação dos estudantes?

Taxa de participação **91%**

Estudantes previstos **55**

Estudantes avaliados **50**

Percentual médio de acertos no teste **67%**

6.1.1.1 *Como foi o resultado em cada habilidade avaliada?*

H 01

Ler frases.

97 %

H 02

Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

75%

H 03

Reconhecer o gênero de um texto.

71%

H 04

Reconhecer formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema.

55%

H 05

Localizar informação explícita.

91%

H 06

Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto.

38%

H 07

Inferir informações em textos.

64%

H 08

Reconhecer efeito de humor ou de ironia em um texto.

74%

H 09

Reconhecer efeitos de sentido decorrentes da exploração de recursos linguísticos.

50%

H 11

Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador.

43%

H 12

Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para a sua continuidade.

62%

H 13

Distinguir um fato da opinião.

39%

H 14

Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas em um texto.

60%

<https://plataformadeavaliacaoemonitoramento.caeddigital.net/#!/testes-objetivos-2022?DADOS.VL FILTRO AVALIACAO=AV12022&DADOS.VL FILTRO ETAPA=E NSINO%20FUNDAMENTAL%20DE%209%20ANOS%20-%209%C2%BA%20ANO&DADOS.VL FILTRO DISCIPLINA=L%C3%8DNGUA%20PORTUGUESA> Em 27/09/2022

Série: 9º ano

Disciplina: Língua Portuguesa

Avaliação: Formativa

6.1.1.2 Como foi a participação dos estudantes?

Taxa de participação 95%

Estudantes previstos 77

Estudantes avaliados 73

6.1.1.3 *Como foi o desempenho dos estudantes nesta avaliação?*

Percentual médio de acertos no teste 76%

H 01

Ler frases.

97%

H 02

Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

90%

H 03

Reconhecer o gênero de um texto.

73%

H 04

Reconhecer formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema.

58%

H 05

Localizar informação explícita.

84%

H 06

Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto.

79%

H 07

Reconhecer efeito de humor ou de ironia em um texto.

85%

H 08

Reconhecer o assunto de um texto lido.

86%

H 09

Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador.

92%

H 10

Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para a sua continuidade.

86%

H 11

Distinguir um fato da opinião.

36%

H 12

Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas em um texto.

40%

H 13

Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.

66%

H 14

Interpretar textos que articulam elementos verbais e não verbais.

86%

https://plataformadeavaliacaoemonitoramento.caeddigital.net/#!/testes-objetivos-2022?DADOS.VL_FILTRO_AVALIACAO=AV22022&DADOS.VL_FILTRO_ETAPA=ENSINO%20FUNDAMENTAL%20DE%209%20ANOS%20-%209%C2%BA%20ANO&DADOS.VL_FILTRO_DIS Em 27/09/2022 11:36

ANEXOS

Observe a imagem abaixo.



Disponível em: < <https://bit.ly/2o91jTi>>. Acesso em: 6 ago. 2019. (SUP050149H6)

01) (P05012217) Qual é a frase que conta o que acontece nessa cena?

- A) As crianças estão brincando na praia.
- B) As crianças estão correndo da chuva.
- C) As crianças estão nadando no mar.
- D) As crianças estão tomando o sorvete.

7 Leia o texto abaixo.

Pitada de sal e ciência

Que uma pitada de sal faz toda a diferença na hora de temperar uma comida todo mundosabe. Mas essa substância também pode servir para fazer um experimento bem curioso. Quer tentar? Mãos à obra!

Você vai precisar de:

- Um copo de vidro
- Óleo vegetal
- Água
- Corante de alimentos
- Um saleiro com sal

Para começar, encha o copo com água até a metade. Depois, adicione óleo vegetal até uma altura de mais ou menos um dedo acima da água. Aguarde alguns minutos até sumirem as bolhas que se formaram e adicione quatro gotas do corante.

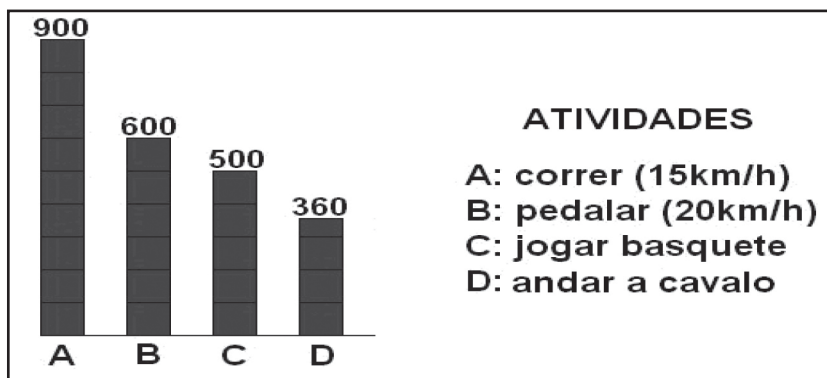
Agora chegou o grande momento: jogue pitadas de sal no topo do copo enquanto conta até cinco. E aí? O que aconteceu? [...]

ZÍPER. Pitada de sal e ciência. In: *CHC*. 2014. Disponível em: <<http://chc.cienciahoje.uol.com.br/pitada-de-sal-e-ciencia/>>.

Acesso em: 21 dez. 2015. Fragmento. (P090815H6_SUP)

02) (P090909H6) Esse texto tem como objetivo comunicativo

- A) contar uma história.
- B) defender uma ideia.
- C) ensinar uma tarefa.
- D) vender um produto.



LEITE, Will. Anésia #588. In: *WillTirando*. 2021. Disponível em: <<https://bit.ly/32PMoRV>>. Acesso em: 30 dez. 2021. (P09106717_SUP)

- 03) (P09106717) Esse texto é
- A) um cartaz.
 - B) um conto.
 - C) uma propaganda.
 - D) uma tirinha.

Leia o texto abaixo.

Calorias gastas por uma pessoa de 75kg em 1 hora

Disponível em: <<http://matematicamania.files.wordpress.com/2008/07/grafico1.jpg>>. (AL0570MG_SUP)

- 04) (AL0570MG) A atividade que gasta 500 calorias é
- A) andar a cavalo.
 - B) correr.
 - C) jogar basquete.
 - D) pedalar.

Ronco abafado
Cirurgia aumentou em 50% o índice
de cura da doença

As técnicas para o tratamento do ronco surgidas nos últimos anos vêm melhorando a qualidade do sono de muita gente. Elas aumentaram em 50% o índice de cura do mal que afeta um quinto da população brasileira. Hoje, oito em cada dez pacientes que procuram ajuda podem eliminar o problema. O ronco ocorre quando o palato mole (o céu da boca) e a úvula (a campainha) apresentam sinais de flacidez. Desse modo, quando a pessoa dorme de boca aberta, a região vibra com a passagem do ar, provocando o ruído desagradável. O ronco geralmente está associado a outra doença, a apneia, que causa uma parada respiratória com cerca de dez segundos de duração durante o sono. Esse processo pode provocar falta de memória, hipertensão e até mesmo complicações cardíacas.

Veja. 6 set. 2000, n. 1665, Abril, p. 152. *Adaptado: Reforma Ortográfica. (P090008PE_SUP)

05) (P090009PE) O assunto tratado nesse texto é

- A) apneia.
- B) falta de memória.
- C) parada respiratória.
- D) ronco.

8 Observe a cena abaixo.



Disponível em: <https://br.freepik.com/fotos-premium/ciclista-apto-que-empurra-a-bicicleta-subindo-pelo-terreno-do-pais_1553916.htm>.

Acesso em: 1 out. 2018. (SUP050181H6)

06) (P05025717) Qual é a frase que descreve essa cena?

- A) O homem abre a mochila.

- B) O homem coloca o capacete.
- C) O homem empurra a bicicleta.
- D) O homem veste o casaco.

Quem descobriu a América?

Na aula de Geografia, a professora diz:

– Juquinha, aponta no mapa onde fica a América.

A Juquinha se levanta e aponta corretamente onde fica a América no mapa.

– Agora você, Joãozinho. Quem descobriu a América?

– A Juquinha, professora.

Disponível em: <<https://bit.ly/3EQoALn>>. Acesso em: 29 dez. 2021. (P09105717_SUP)

07) (P09105717) Esse texto foi escrito para

- A) divertir o leitor.
- B) ensinar uma tarefa.
- C) informar o leitor.
- D) relatar uma viagem.

9 Leia o texto abaixo.

Sonhos Da Menina

A Flor Com Que A Menina
Sonha Está No Sonho?
Ou Na Fronha?

Sonho
Risonho
:

O Vento
Sozinho No Seu
Carrinho.

De Que
Tamanho Seria
O Rebanho?

Disponível em: <<https://www.culturagenial.com/poemas-infantis-cecilia-meireles/>>. Acesso em: 26 maio 2021. Fragmento. (SUP02028517)

08) (P02081617) De acordo com esse texto, o que a vizinha apanha?

- A) A fronha.
- B) A sombrinha.
- C) O carrinho.
- D) O rebanho.

10 Leia os textos abaixo.

Texto 1
<p style="text-align: center;">Como melhorar a concentração?</p> <p>A desatenção é uma consequência da necessidade de fazer muitas coisas ao mesmo tempo [...]. Talvez você acredite que dá conta de fazer diferentes tarefas simultaneamente, porque sabe que o seu cérebro está acostumado a desempenhá-las, não é?</p> <p>No trabalho, você já sabe quais são suas tarefas de rotina. Em casa, você também já tem uma sequência lógica de atividades a serem desempenhadas diariamente. Nos estudos, também, você com certeza já sabe de antemão o que vai precisar fazer durante os períodos.</p> <p>E é aí que mora o problema: o seu cérebro, que já conhece todas essas funções e sabe como executá-las da forma usual, deixa de fazer novas conexões que te ajudam a estimular o seu cérebro a desenvolver novas maneiras de fazê-las, e assim manter suas habilidades crescendo exponencialmente. Isso acontece porque, ao assimilar as suas atividades cotidianas, o seu cérebro trabalha dentro da zona de conforto – o que não significa, necessariamente, que é ruim –, mas para garantir a potencialização das suas capacidades é necessário propor ao seu cérebro novos desafios, estimulando-o a executar cada vez mais conexões e fortalecer suas habilidades cognitivas e comportamentais.</p> <p>Para garantir que suas capacidades continuem se desenvolvendo, e entre elas o nosso assunto principal, a concentração, é necessário oferecer estímulos para gerar cada vez mais conexões. [...]</p> <p style="text-align: right;"><small>TEODORO, Marcela. Como melhorar a concentração? In: <i>Supera</i>. 2020. Disponível: <https://bit.ly/3zabg2W>. Acesso em: 30 dez. 2021. Fragmento..</small></p>
Texto 2

Dicas de concentração nos estudos

Todo estudante deve parar um pouco para conferir algumas dicas de concentração nos estudos. [...] a concentração é um ponto fundamental, pois através dela é possível otimizar todo o processo e conseguir assimilar, de verdade, o conteúdo.

Dificuldade para conseguir se concentrar é comum e acontece com qualquer pessoa. Acredita-se que estejamos em uma época de “crise de atenção”. São muitos conteúdos, muitas distrações e cobranças, que fica complicado manter o foco. Pensando nisso, separamos algumas dicas sobre como aumentar concentração nos estudos.

Dicas concentração nos estudos

Veja abaixo uma lista com algumas atitudes que fazem toda a diferença em seus estudos. Elas ajudam a manter a concentração nos estudos, contribuindo a melhorar o aprendizado.

- Faça uma tarefa de cada vez;
- Evite distrações (desative notificações do celular, desligue a televisão);
- Escolha um local adequado (organizado, bem arejado, iluminado e silencioso);
- Defina períodos para as suas tarefas (Ex: assistir videoaulas durante uma hora);
- Faça intervalos entre as atividades;
- Tenha um cronograma de estudos;
- Leia bastante e não se esqueça de escrever;
- Faça aquilo que combina com a sua forma de aprender [...].

Disponível:

<<https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/dicas/dicas-de-concentracao-nos-estudos>>.

Acesso em: 30 dez. 2021. Fragmento.

(P09107317_SUP)

09) (P09108017) A informação comum a esses textos é

- A) a busca pela melhoria do aprendizado.
- B) a importância da dedicação aos estudos.
- C) o aprimoramento da concentração.
- D) o desenvolvimento da atividade cerebral.

Marmitex

QUARTA-FEIRA
(Noite)
Yakisoba

QUINTA-FEIRA
Feijoada

3423-7106
Edna
9976-9133
9823-7722

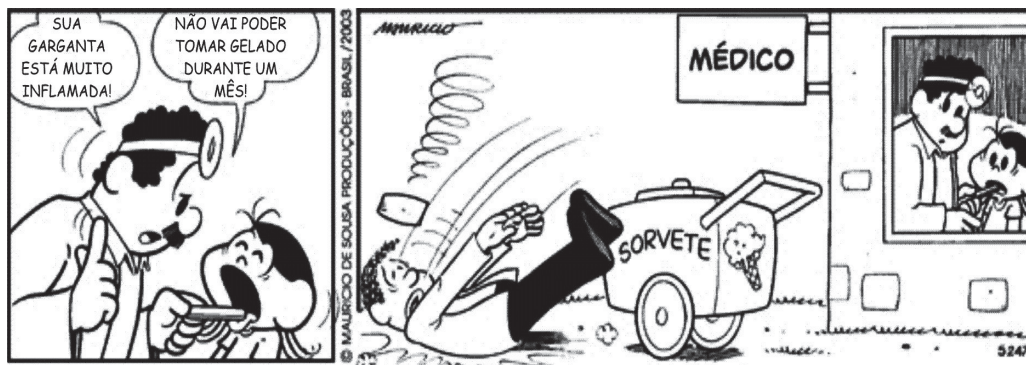
Jd. Morumbi, Rua 15, nº 657

O melhor sabor

10) (P042345E4) Esse texto serve para

- A) deixar um recado.
- B) ensinar uma receita.
- C) fazer um convite.
- D) fazer uma propaganda.

11 **Leia o texto abaixo.**



Copyright © 2003 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

5247

(P090011CE_SUP)

11) (P090011CE) Esse texto revela que o sorveteiro ficou

- A) decepcionado.
- B) doente.
- C) impressionado.
- D) surpreso.

Tombo, tropeço e recomeço

REIS,

Num belo entardecer de verão, três amigos caminhavam numa estrada chamada vida. Eram eles o tobo, o tropeço e o recomeço. Quando [...] visualizaram uma moça chamada momentos, logo eles fizeram amizade. E começaram a conversar. Momentos falava sobre sua efemeridade¹. Cabisbaixa, ela relata seu receio de virar apenas saudades e nada mais e um dia viraria esquecimento. Falava também sobre aprendizados durante a existência quando questionou aos amigos [...] como poderíamos tocar aos outros com nossas experiências. Então o tobo lhe disse: – Eu ensino a se reerguer mesmo diante da queda, o ideal é não paralisar. Então tropeço completou: – Ensino a ter cuidado por onde anda, nem toda pessoa é amigo e nem todo caminho é pra você. E, por último, recomeço, diante do tobo e do recomeço, proferiu: – Eu ensino que, por mais nublado que esteja o céu, a vida continua.

***Vocabulário:**

¹efemeridade: brevidade.

Lucineide dos. Tombo, tropeço e recomeço. In: *Recanto das Letras*. 2022. Disponível em: <<https://bit.ly/32Zb7DM>>.

Acesso em: 3 jan. 2022. Adaptado para fins didáticos. Fragmento. (P09105617_SUP)

12) (P09106517) Nesse texto, no trecho “... como poderíamos **tocar** aos outros com nossas experiências.”(6º parágrafo), a palavra destacada tem o mesmo sentido de

- A) encostar.
- B) executar.
- C) perturbar.
- D) sensibilizar.

12 Leia os textos abaixo.

Texto 1

Beber suco de fruta é realmente saudável?

[...] A princípio, a maioria dos alimentos que contêm frutose – um açúcar natural encontrado em todas as frutas e sucos de frutas – não nos prejudica, desde que, ao consumi-lo, não estejamos excedendo nosso limite de calorias diário. Isso acontece porque a fibra encontrada em frutas inteiras está intacta e esse açúcar pode ser encontrado nas células dela. Nosso sistema digestivo leva um tempo para quebrar essas células e para a frutose entrar na corrente sanguínea.

Mas esse não é o caso do suco de frutas. [...]

de uma análise de 155 estudos, John Sievenpiper, professor associado do Departamento de Nutricionais da Universidade de Toronto, no Canadá, investigou se as associações entre diabetes e doenças cardiovasculares antes com adição de açúcar e saúde – incluindo o risco de diabetes e doenças cardiovasculares – eram aplicáveis aos alimentos e bebidas que consumimos como parte de uma dieta saudável. [...]

A descoberta de Sievenpiper foi surpreendente. Ele encontrou efeitos negativos nos níveis de açúcar no sangue e insulina em jejum quando os alimentos forneceram calorias em excesso a partir de açúcares, incluindo suco de frutas. No entanto, quando não implicava em exceder o limite diário de calorias, consumir frutas inteiras – e até mesmo suco de frutas – era vantajoso. Sievenpiper chegou à conclusão de que a ingestão recomendada é de um copo de suco de fruta por dia (ou 150 ml). [...]

“Comer uma fruta inteira é melhor do que tomar um suco de fruta, mas se você usar o suco como um complemento, tudo bem. Não se você estiver tomando o suco para hidratar-se ou bebendo em grandes quantidades”, explica Sievenpiper. [...]

BBC. Beber suco de fruta é realmente saudável? In: *G1*. 2019. Disponível em: <<https://glo.bo/3JEcgRK>>. Acesso em: 3 jan. 2022. Fragmento.

Texto 2

Beber suco é bom ou ruim? Entenda a polêmica.

Há anos ouvimos que beber sucos naturais é ótimo para saúde, pois contêm vitaminas concentradas. Mais recentemente, ouvimos que tomar sucos, mesmo naturais, seja ruim para saúde, pois contêm excesso de açúcar das frutas.

O argumento que os sucos possuem vitaminas e minerais concentrados é antigo, bem fácil de entender e faz bastante sentido. A ideia mais moderna é que nem tudo no suco de fruta é tão bom assim: como precisamos usar muitas frutas para fazer apenas um copo de suco (ex: 5 laranjas), ao ingerir esse copo de suco, estaremos ingerindo o açúcar de 5 laranjas inteiras de uma vez só, algo que dificilmente faríamos se estivéssemos comendo as frutas tal qual se apresentam na natureza. Além disso, ao ingerir apenas o líquido, estamos excluindo as fibras das frutas, o que faz o açúcar delas ser absorvido muito mais rapidamente no sangue, tornando o suco uma “bomba de açúcar”. A recomendação, é claro, seria comer frutas e vegetais inteiros, e não o suco. [...]

Ao comer um vegetal ou uma fruta você se beneficiará por completo daquele alimento. Você terá as fibras por inteiro, e existem alguns antioxidantes que são mais eficazes se combinados com as fibras. [...]

BELEZA E SAÚDE. *Beber suco é bom ou ruim? Entenda a polêmica*. Disponível em: <<https://belezaesauade.com/beber-suco/>>.

Acesso em: 3 jan. 2022. Fragmento.

(P09107217_SUP)

13) (P09107217) Esses textos têm em comum o fato de

A) afirmarem que é melhor comer a fruta inteira do que tomar seu suco.

- B) apresentarem os tipos de vitaminas encontradas nas frutas e vegetais.
- C) argumentarem que os sucos possuem vitaminas e minerais concentrados.
- D) divulgarem um estudo sobre sucos naturais feito por um professor canadense.

tra·ves·sei·ro

(travesso + -eiro)

substantivo masculino

1. Almofada comprida que se estende ao longo da cabeceira da cama.
2. Fronha que reveste essa almofada.

Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/travesseiro>>. Acesso em: 6 ago. 2021. Fragmento. *Adaptado para fins didáticos.
(SUP02034617)

14) (P02090017) Esse texto é um

- A) bilhete.
- B) conto.
- C) rótulo.
- D) verbete.

13 Leia o texto abaixo.

Tradução simultânea

Sou professor de inglês em Taiwan e tenho uma colaboradora chinesa que traduz quando os alunos não entendem o que digo. No início de cada semestre, conto piadas para que os alunos sintam à vontade. Para saber se entendiam bem, perguntei à minha colaboradora se traduzia palavra por palavra, ou apenas o sentido geral.

– Bem, na verdade, não entendo suas piadas – respondeu ela –, então peço aos alunos que

CROOK, Steven. Taiwan. *Seleções Reader's Digest*. ago. 2010. p. 42.
(P070131C2_SUP)

15) (P070133C2) Esse texto tem o objetivo de

- A) divertir o leitor.
- B) divulgar um fato.
- C) explicar palavras.
- D) fazer uma demonstração.

Amigo imaginário [...]

Eu tenho um amigo.
Um amigo imaginário
Do tipo que dá asas
Aos meus
pensamentos E me
faz voar.

Juntos, nós entramos
No mundo da
amizade, Dos
prazeres,
Dos desafios,
Das
invenções

MISSE, James. *Poesias, Rimas e outras coisas mais...* São Paulo: Pé da letra, 2007. Fragmento. (SUP02024917)

16) (P02077217) Esse texto é um

- A) bilhete.
- B) conto.
- C) convite.
- D) poema.

O perfume

Não era uma manhã alegre. [...] No prédio bem em frente ao meu, o revestimento vibrava de luz, mas os vidros refletiam um céu esbranquiçado, triste. [...] Eu já estava atrasada para o trabalho e, como era dia de feira e não haveria onde estacionar, teria de ir a pé. [...]

Com passos apressados, apanhei a correspondência no escaninho do correio, junto com a revista americana que recebo toda semana. Depois de guardar as cartas na bolsa, dobrei a revista em dois, ao comprido, e com ela debaixo do braço atravessei a porta de vidro. Assim que cheguei do lado de fora, senti o perfume.

Inspirei fundo. Parecia jasmim. Engraçado. Não sabia que havia pés de jasmim por ali. [...] O cheiro [...] continuou. Sim, jasmim. Só que um pouco mais doce, mais forte, talvez jasmim-do-cabo, daqueles grandes, que minha avó plantava no sítio, debaixo de sua janela. Nunca soube de nenhum pé de jasmim naquela rua.

Segui em frente, dando de ombros. Dobrei a esquina. [...] Como podia o cheiro continuar, tantos metros adiante? De que poderosa fonte viria? [...]

Recomecei a caminhar com passos mais lentos, sem saber o que pensar, fascinada pelo perfume e pela lembrança. Até que, ao parar na beira da calçada para atravessar a rua, a revista americana que eu

levava debaixo do braço caiu ao chão. Abaixei-me para apanhá-la e o cheiro me invadiu, mais forte do que nunca. Só então entendi. O cheiro vinha da revista. De um daqueles anúncios em que o fabricante imprime uma gota de perfume numa página dobrada, para atrair o consumidor. O cheiro [...] envolvente, doce, [...] nada mais era do que um anúncio de revista.

E minha manhã – agora sem cor e sem perfume – voltou a ser apenas uma manhã comum.

SEIXAS, Heloísa. *O perfume*. 2000. Disponível em: <<https://heloisaseixas.com.br/contos-minimos/2000-2/>>.

Acesso em: 26 mar. 2021. Fragmento. (P08094517_SUP)

17) (P08094917) Nesse texto, o trecho que apresenta uma marca de opinião é:

- A) “Eu já estava atrasada para o trabalho...”. (1º parágrafo)
- B) “O cheiro [...] continuou. Sim, jasmim.”. (3º parágrafo)
- C) “Segui em frente, dando de ombros.”. (4º parágrafo)
- D) “O cheiro [...] envolvente, doce,...”. (5º parágrafo)

O Grande Dia	
5	<p>Era o grande dia. A prova final do nono ano e eu estava nervoso, suava frio, estava preso ao meu eu interno pensando na hora da verdade. Eu havia [...] passado dias me preparando incansavelmente para aquele momento.</p> <p>Enfim chegara a hora. Sentei-me em uma cadeira entre várias outras enfileiradas perfeitamente e avaliei ao meu redor vários alunos nervosos.</p> <p>Enfim comecei a prova. Podia ouvir minha caneta correr pelo papel e minha respiração</p>

	<p>ofegante por causa do nervoso. Ouvia também o lápis que caía, rascunhos sendo amassados e gemidos de dúvida de meus companheiros momentâneos.</p> <p>Então cheguei na última questão, aquela que é sempre um desafio. Mas desta vez eu sabia responder, havia estudado e estava a par do assunto.</p> <p>Entreguei minha prova, parecia que estava entregando meu coração, mas este, no entanto, batia forte no meu peito [...].</p> <p>A orientadora disse-me para ir para a zona de espera e aguardar a lista de alunos aprovados chegar.</p> <p>Chegando ao lugar indicado percebi que havia demorado, havia muita gente ali já a espera. Percebi então que estava tão concentrado que o tempo voara. [...]</p> <p>Houve então a inversão na percepção do tempo. Agora passava devagar, eu podia ouvir soluços, tosses, [...] pés batendo de nervoso [...].</p> <p>Ouvi então lá da frente alguém gritar. A lista chegara.</p> <p>Eu não era alto, então me estiquei para ver e, finalmente, vi meu nome na lista. Deixei minha felicidade extravasar, permiti-me um pequeno grito, mas só isso. Era meu dever e mérito [...].</p>
10	
15	
20	

PITTA, Lucas. O Grande Dia. In: *Colégio Santa Clara*. Disponível em: <<https://bit.ly/2HEVsuG>>. Acesso em: 5 jun. 2019. Fragmento.

(P09012017_SUP)

18) (P09012017) O trecho que apresenta o fato que motivou essa história é:

- A) “Enfim comecei a prova.”. (ℓ. 6)
- B) “Então cheguei na última questão,...”. (ℓ. 9)
- C) “Entreguei minha prova,...”. (ℓ. 11)
- D) “Deixei minha felicidade extravasar,...”. (ℓ. 20-21)



Chico Bento. n. 47, nov. 2010, p. 66. (P050300ES_SUP)

- 19) (P050301ES) O humor desse texto está
- A) na expressão de alegria do garoto.
 - B) no tipo de brincadeira.
 - C) na queda do balanço.
 - D) no entendimento da mãe.

	Do bonde ao automóvel
--	-----------------------------

5	<p>Depois das primeiras locomotivas, veio o bonde, um veículo elétrico muito usado para o transporte público. No Brasil, o bonde foi muito comum nas principais cidades. Hoje, poucas ainda funcionam. O mais charmoso deles é o que vai até o alto do bairro de Santa Tereza, no Rio de Janeiro. É um passeio superlegal, experimente!</p>
1 0	<p>Em 1863, surgiu o metrô. Foi uma revolução e tanto. Afinal, os vagões do metrô andavam por baixo da terra! Hoje, nas grandes cidades, o metrô é a melhor forma de transporte, porque não polui o ar e com ele você fica longe dos terríveis congestionamentos de trânsito. Mas, em matéria de transporte, o grande passo mesmo foi dado pelo alemão Karl Benz, que inventou o carro, em 1885. Mas era tão caro, tão caro, que só em 1908 as pessoas puderam começar a comprá-lo.</p>

Disponível em: <<http://www.canalkids.com.br>>. Acesso em: 14 jan. 2010. (P060014B1_SUP)

20) (P060015B1) Nesse texto, a frase que apresenta uma opinião é:

- A) “Depois das primeiras locomotivas, veio o bonde...” (. 1)
- B) “... o bonde foi muito comum nas principais cidades.” (. 2)
- C) “É um passeio superlegal...” (. 4)
- D) “Em 1863, surgiu o metrô.” (. 5)

14 Leia o texto abaixo.

A terceira margem do rio

Nosso pai era homem cumpridor, ordeiro, positivo; e sido assim desde mocinho e menino, pelo que testemunharam as diversas sensatas pessoas, quando indaguei a informação. Do que eu mesmo me alembro, ele não figurava mais estúrdio nem mais triste do que os outros conhecidos nossos. Só quieto. Nossa mãe era quem regia, e que ralhava no diário com a gente — minha irmã, meu irmão e eu. Mas se deu que, certo dia, nosso pai mandou fazer para si uma canoa.

Era a sério. Encomendou a canoa especial, de pau de vinhático, pequena, mal com a tabuinhada popa, como para caber justo o remador. Mas teve de ser toda fabricada, escolhida forte e arqueada em rijo, própria para dever durar na água por uns vinte ou trinta anos. Nossa mãe jurou muito contra a ideia. Seria que, ele, que nessas artes não vadiava, se ia propor agora para pescarias e caçadas? Nosso pai nada não dizia. (...) E esquecer não posso, do dia em que a canoa ficou pronta.

ROSA, João Guimarães. *Primeiras Estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988, p. 32. * Adaptado: Reforma Ortográfica.

21) (P9203BH) A frase “Era a sério.” reforça a ideia de que o pai

- A) desejava aprender a fabricar canoas.
- B) pretendia pensar sobre o assunto.
- C) queria ser exemplo para os filhos.
- D) tinha tomado uma decisão definitiva
- E)

17 de setembro
Dia do Transportador Rodoviário de
Carga

Você faz ideia de como o Brasil é grande? É realmente enorme! E, para interligar os estados e as cidades, precisamos de muitas estradas. Por elas, passam quase toda a produção agrícola, nossos produtos industrializados, as encomendas que são levadas de um ponto a outro do país em muitas outras coisas. Para transportar tudo isso existem as transportadoras de carga, e as pessoas que trabalham nessas empresas são os homenageados de hoje: os transportadores rodoviários de carga! Eles podem ser motoristas, carregadores, donos de empresas, mecânicos... Parabéns para todo esse pessoal!

Disponível em: <<http://www.omeninomalquinho.com.br/PaginaProfissoes/PaginaAnterior.asp?da=17092011>>. Acesso em: 27 set.

2011.

(P030692C2_SUP)

22) (P030692C2) No trecho “Por **elas**, passam quase toda a produção agrícola,...”, a palavra “elas” está no lugar de

- A) cidades.
- B) estradas.
- C) encomendas.
- D) transportadoras.

15 Leia o texto abaixo.

Era melhor ter perguntado...

Fui visitar meu irmão na Alemanha e escolhi viajar de trem. Um funcionário foi muito amável e, apesar de não falar inglês, e eu não entender nada de alemão, conseguimos nos comunicar muito bem por sinais. Quando ele saiu do vagão, uma mulher sentada perto de mim perguntou, em inglês, se eu falava alemão.

- Não falo uma palavra – eu disse.
- Ah, então está explicado por que você não saiu quando ele disse que você pegou o trem errado.

Seleções Reader's Digest. jan. 2009. p. 158. (P080133B1_SUP)

23) (P080134B1) No trecho “**Quando** ele saiu do vagão,...”, a palavra destacada estabelece uma relação de

- A) causa.
- B) conclusão.
- C) condição.
- D) tempo.

O caracol astronauta

5,4,3,2,1,0...

Mas nada acontece, nem uma pequena faísca, nada. Deco, o caracol, coça a cabeça, porqueterm certeza de ter verificado os motores de seu foguete! Ele lê novamente as instruções de decolagem. Tudo estava certo, mas algo havia dado errado.

– Então, Deco, sempre no mundo da Lua? – a tartaruga Josefa provoca. Ela está acompanhada

por Pepe, o cão, que pergunta:

– O que você está fazendo aqui, ainda? Não era hoje o grande dia?

– Deixem-me sozinho – diz Deco irritado – Vocês vão ver que este foguete funciona! Eu vou encontrar uma solução!

Diante da confusão com seus dois amigos, Deco depois pede desculpas por ter sido tão desagradável. Pepe diz:

– Eu provavelmente não tenho cabeça para isso! Mas tenho uma dúvida... Essas máquinas sempre soltam um cheiro. Por quê?

– Mas é claro! Você é demais, meu amigo Pepe! O que falta é o combustível! Deco cumprimentaseus dois amigos e começa a encher o tanque do foguete. Uma hora depois, o foguete de Deco ésó um pequeno ponto no céu.

MURAT. D'Annie. *365 histórias – uma para cada dia do ano!* Blumenau: Blu editora, 2010. p. 94. Fragmento.

(P031919E4_SUP)

- 24) (P031986E4) O que fez com que essa história acontecesse?
- A) A tartaruga dizer que Deco vive no mundo da Lua.
 - B) Deco ficar irritado porque não consegue encontrar o defeito.
 - C) O foguete que Deco construiu não conseguir voar.

ANEXO 2 - AVALIAÇÃO FORMATIVA

1ª Avaliação Formativa

2022

LÍNGUA PORTUGUESA

Quebra de seção (continua)

9º ano do Ensino Fundamental

Caderno P0901



3895P0901

Quebra de coluna

NOME DO ALUNO												TURNO							
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

NOME DO RESPONSAVEL

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

DATA REALIZADO: _____ / _____ / _____

_____ / _____ → / _____ / _____

01	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
03	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
04	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
05	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
06	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

07	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
08	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
09	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

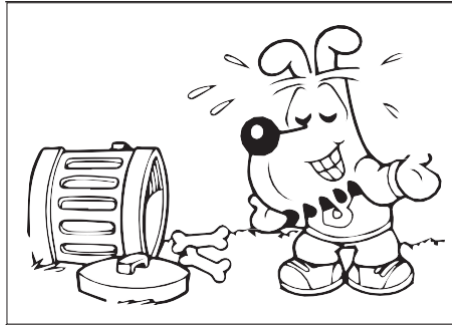
19	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

44741888045

Quebra de seção (próxima página)



01) (P040477H6) **Veja a cena abaixo.**



Marque a alternativa da frase que conta o que acontece nessa cena.

- A) O cachorro brinca com a caixa de papelão.
- B) O cachorro come um prato cheio de salmão.
- C) O cachorro derruba a lata de lixo no chão.
- D) O cachorro enterra o osso no pé de limão.

16 **Leia o texto abaixo.**

O Sapo Sabido

Eu sou o Sapo
Sabido Sou sabido
até demais! Vou
contar para você
como é que a gente
faz
pra saber de tudo um pouco
e aprender cada vez mais. [...]

Eu tenho um amigo
Galo. Ele canta muito
bem.
Eu sempre gostei de
ouvir a voz linda que ele
tem. [...]

Eu tenho um amigo Peixe
Que mora aqui na lagoa.
Mas, pra ir brincar com

Disponível em: <<https://bit.ly/3NSksAf>>. Acesso em: 1 abr.

2022. Fragmento. (SUP03077617)

02) (P03238617) De acordo com esse texto, quem canta bem?

- A) O Galo.
- B) O Gato.
- C) O Peixe.
- D) O Sapo.

03) (P03238717) Esse texto é

- A) um conto.

- B) um poema.
- C) uma fábula.
- D) uma lista.

17 Leia o texto abaixo.

QUE FARO!

O olfato é um sentido que não deve ser subestimado. Afinal, ele é o primeiro a se desenvolver nos bebês após o nascimento. Os demais sentidos só começam a progredir depois de alguns dias. É por essa razão que os bebês possuem a capacidade de reconhecer a mãe pelo cheiro. Essa aptidão se mantém com o passar do tempo, pois as pessoas conseguem se lembrar de cheiros que sentiram ainda na infância e que ficaram marcados por experiências, boas ou ruins.

BARBIERI, Paloma Blanca Alves. *101 curiosidades: corpo humano*. Jandira, SP: Ciranda Cultural, 2021. p. 27.
(SUP03078117)

04) (P02123417) Qual é o assunto desse texto?

- A) A lembrança da infância.
- B) As experiências boas.
- C) O olfato.
- D) Os bebês.

05) (P040309H6) **Veja a cena abaixo.**



Faça um X na frase que conta o que acontece nessa cena.

- A) O MENINO FECHA O FECHO.
- B) O MENINO LEVA O QUEIJO.
- C) O MENINO PEGA O PICHE.
- D) O MENINO PESCA O PEIXE.

18 Leia o texto abaixo.

Fiel Diário:

Hoje me olhei no espelho e fiquei com vontade de mudar o visual. Primeiro fiz maria-chiquinha, mas fiquei parecendo a Carolina.

Amarrei um lenço, mas fiquei parecendo a Jô.

Comecei a fazer trancinhas, mas parei quando vi que estava a cara da Simone.

Antes de tentar pintar o cabelo cor-de-rosa choque e ficar parecendo Pagu, eu parei.

Cabelo

legal assim, só o meu.

Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/459248287/O-diario-da-Julietta>>. Acesso em: 1 abr. 2022.
(SUP03077417)

06) (P03238517) De acordo com esse texto, Carolina usa

- A) cabelo cor-de-rosa.
- B) lenço amarrado.
- C) maria-chiquinha.
- D) trancinhas no cabelo.

19 Leia novamente o texto “Fiel Diário:...” para responder à questão abaixo.

07) (P03239117) Esse texto serve para

- A) anunciar um produto.
- B) dar dicas de moda.
- C) ensinar a arrumar o cabelo.
- D) relatar uma experiência.

20 Leia o texto abaixo.

Atenção

Durante centenas de anos, os livros eram coloridos com materiais bastante sofisticados. Para pintar de dourado e prateado, por exemplo, usava-se ouro e prata. A melhor tinta vermelha era conseguida (com muito esforço) de um molusco das costas do Mediterrâneo e o azul vinha do lápis-lazúli, uma pedra rara encontrada em pouquíssimos lugares do mundo. Por isso, as cores apareciam em geral nos títulos, na primeira letra de cada capítulo e em alguns desenhos.

Os livros não foram sempre assim. Tradutora Thaís Rimkus. São Paulo: Callis Ed., 2012. p. 13.
(SUP03077717)

08) (P02123517) Qual é o assunto desse texto?

- A) A raridade de uma pedra.
- B) As cores usadas nos livros.
- C) O molusco do Mediterrâneo.
- D) Os títulos dos livros.

Leia os textos abaixo.

Texto 1

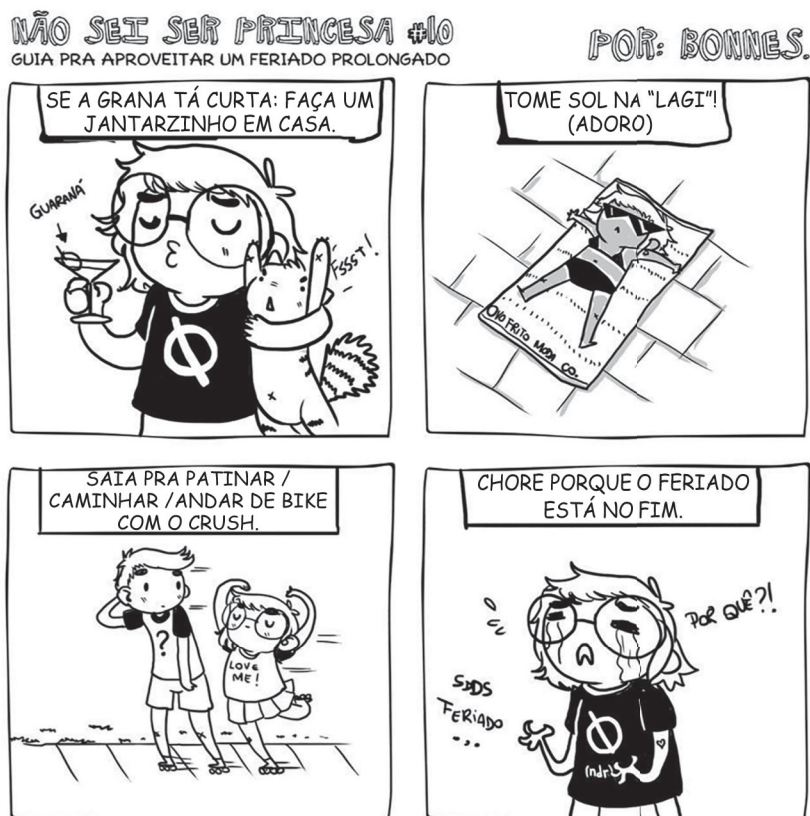
Além de lazer, andar de patins garante bem-estar

Apesar de associada por muitos como brincadeira de criança, a patinação é um esporte que pode ser praticado por pessoas de diversas idades. Muito além da diversão, andar de patins pode beneficiar tanto a saúde física quanto mental. A prática ajuda a trabalhar músculos, queimar gordura, proporciona a sensação de liberdade e ajuda na diminuição do estresse. [...]

A patinadora Lilian Costa, de 43 anos, considera a prática como uma terapia em sua vida. “Mudou minha vida totalmente. Antes eu estava sedentária, [...] a patinação hoje é a minha alegria. Com ela encontrei a sensação de liberdade, adrenalina e fiz novas amizades”, afirma. [...]

VIANNA, Giovanna. Além de lazer, andar de patins garante bem-estar. In: *Jornal de Jundiaí*. 2022. Disponível em: <<https://bit.ly/3iUWOol>>. Acesso em: 31 mar. 2022. Fragmento.

Texto 2



(P06099417_SUP)

- 09) (P06099417) Esses textos são parecidos, pois
- A) apontam atividades que ajudam a economizar.
 - B) apresentam os benefícios de andar de patins.
 - C) apontam atividades que ajudam a economizar.
 - D) mostram a patinação como uma prática prazerosa.

Leia o texto abaixo.

Mulher esquece repolho na geladeira por dois meses e legume “vira árvore”

A jovem Bianca Rodrigues, de 19 anos, esqueceu um repolho em sua geladeira por dois meses e foi surpreendida ao ver que o legume “virou uma árvore”. A estudante de Direito mora sozinha em Boa Vista, na capital de Roraima, e conta que se assustou quando encontrou a plantacrescendo ao limpar a geladeira.

Apesar da primeira reação, ela brincou com a situação no grupo da família. A correria do dia fez Bianca esquecer o resto de um repolho na gaveta de legumes da geladeira. Após dois meses, o pedaço começou a crescer ali mesmo. “Fiquei admirada com aquilo e muito surpresa que tinhamascido um pé de repolho dentro da minha geladeira, quase uma árvore lá dentro”, disse [...].

CARVALHO, Melissa. Mulher esquece repolho na geladeira por dois meses e legume “vira árvore”. In: *O Povo*. 2022. Disponível em:

<<https://bit.ly/3qQHH3G>>. Acesso em: 31 mar. 2022. Fragmento. (P06099617_SUP)

10) (P06099617) Nesse texto, no trecho “A **correria** do dia fez Bianca esquecer...” (2º parágrafo), a palavra destacada significa

- A) agitação.
- B) competição.
- C) fuga.
- D) urgência.

Leia o texto abaixo.

Comer frutas mata a sede?

Frutas frescas têm bastante água na composição e podem matar a sede, sim. Além disso, elas são ricas em sais minerais e vitaminas, que fazem bem para o organismo.

Mas nunca deixe a água de lado – também vale tomar suco natural da fruta de que você mais gosta. Já os sucos industrializados e os refrigerantes têm muito açúcar. Por isso, fazem mal e dão ainda mais sede!

RECREIO. São Paulo: Perfil, nº 1018, 2022. (P06100117_SUP)

11) (P06100117) Esse texto é

- A) um bilhete.
- B) um conto.
- C) uma curiosidade.
- D) uma reportagem.

Leia o texto abaixo.

Tempo Voador

No parquinho, Fernanda pergunta para o amigo:

- Bernardo, você sabe por que o tempo voa?
- Não sei! Por quê?
- Porque ele não sabe andar.

12) (P06099917) Esse texto foi escrito para

PIADAS PARA TODOS. São Paulo: EdiCase, edição 70, 2022. (P06099917_SUP)

- A) divertir o leitor.
- B) ensinar uma tarefa.
- C) informar o leitor.
- D) relatar uma viagem.

Leia os textos abaixo.

Texto 1

Por que gato derruba objetos no chão? Entenda esse curioso comportamento dos gatos!

Se você convive com um gatinho, provavelmente já presenciou ele derrubando repetidamente objetos no chão com a patinha. Como qualquer curiosidade dos gatos, o comportamento tem uma explicação bem interessante. O que não faltam são vídeos na internet mostrando esse tipo de situação, que acaba sendo um pouco cômica (dependendo do objeto que é derrubado, claro). Mas por que os gatos jogam as coisas no chão, afinal de contas? Esse é um comportamento do gato que desperta muita curiosidade nos tutores. [...]

Alguns instintos selvagens permanecem na vida dos felinos mesmo depois da domesticação, como o hábito de afiar as garras ou de enterrar as próprias fezes. Dentre eles, o instinto de caçador dos gatos é um que se destaca bastante – não é à toa que a maioria dos felinos ama brincadeiras que envolvem perseguir uma “presa”, como os brinquedos de cordinha. No entanto, às vezes esse instinto pode acabar se direcionando para outros objetos da casa. Com a pata, o gato começa a empurrar o objeto, sempre observando se haverá alguma reação dessa “presa” – que pode ser uma caneta, uma plantinha, um copo ou alguma decoração da estante. Essa é uma tentativa de procurar novas presas para atacar ou apenas brincar com elas, então qualquer coisa pode virar um possível alvo. Para evitar que acidentes aconteçam, é sempre bom deixar fora do alcance dos felinos objetos cortantes ou de vidro. [...]

MELO, Juliana. Por que gato derruba objetos no chão? Entenda esse curioso comportamento dos gatos! In: *Patás da Casa*. 2021. Disponível em: <<https://bit.ly/35w8pXL>>. Acesso em: 1 abr. 2022. Adaptado para fins didáticos. Fragmento.

Texto 2



Disponível em: <<https://bit.ly/3IVNuel>>. Acesso em: 1 abr. 2022.

(P08162017_SUP)

13) (P08162817) Esses textos são semelhantes, pois

- A) alertam sobre o perigo de deixar objetos cortantes perto de gatos.
- B) citam os instintos selvagens que permanecem nos gatos.
- C) destacam a divulgação de vídeos na internet sobre gatos.

D) tratam sobre o hábito dos gatos de derrubar objetos.

14) (P08162017) No Texto 1, no trecho "... acaba sendo um pouco **cômica**..." (1º parágrafo), a palavra em destaque significa

- A) engraçada.
- B) estranha.
- C) jovial.
- D) Ridícula
- E)

O tatu fala para o avestruz:

- Eu sei duas coisas que você não pode comer no café da manhã.
- Que nada! Eu como de tudo!
- Não, essas duas coisas você não pode comer no café da manhã.
- E quais são?
- O almoço e o jantar.

Disponível em:

<<https://bit.ly/36ltaAi>>. Acesso em: 1 abr. 2022.

(P08162317_SUP)

15) (P08162317) Esse texto foi escrito para

- A) divertir o leitor.
- B) ensinar uma tarefa.
- C) informar o leitor.
- D) vender um produto.

Leia o texto abaixo.

LEITE, Willian. *Anésia* # 574. 2021. Disponível em: <<https://bit.ly/3J0oum8>>. Acesso em: 1 abr. 2022.



(P08162617_SUP)

16) (P08162917) Infere-se desse texto que a mulher que abre a porta

- A) não conhece a pessoa que a visita.
- B) não entendeu o que a visita disse.
- C) não quis interagir com a visita.
- D) não recebe visitas em sua casa.

A fuga

Mal o pai colocou o papel na máquina, o menino começou a empurrar uma cadeira pela sala, fazendo [...] barulho [...].

– Para com esse barulho, meu filho – falou, sem se voltar.

Com três anos já sabia reagir [...]: não estava fazendo barulho, estava só empurrando uma cadeira.

– Pois então para de empurrar a cadeira.

– Eu vou embora – foi a resposta.

Distraído, o pai não reparou que ele juntava ação às palavras, no ato de juntar do chão suas coisinhas, enrolando-as num pedaço de pano. Era a sua bagagem: um caminhão de plástico com apenas três rodas, um resto de biscoito, uma chave [...], um botão amarrado num barbante.

A calma que baixou então na sala era vagamente inquietante. De repente, o pai olhou ao redore não viu o menino. Deu com a porta da rua aberta, correu até o portão:

– Viu um menino saindo desta casa? – gritou para o operário que descansava diante da obra do outro lado da rua, sentado no meio-fio.

– Saiu agora mesmo com uma trouxinha – informou ele.

Correu até a esquina e teve tempo de vê-lo ao longe, caminhando cabisbaixo ao longo do muro. A trouxa, arrastada no chão, ia deixando pelo caminho alguns de seus pertences: o botão, o pedaço de biscoito e – saíra de casa prevenido – uma moeda de 1 cruzeiro. [...]

O pai precipitou-se e o arrebanhou com o braço [...]:

– Que susto que você me passou, meu filho – apertava-o contra o peito, como vidro. [...] Trouxe-o para casa e o largou novamente na sala [...].

– Fique aí quietinho, está ouvindo? Papai está trabalhando.

– Fico mas vou empurrar esta cadeira. E o barulho recomeçou.

SABINO, Fernando. A fuga. In: *Armazém de texto*. 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/3iTMQ6A>>. Acesso em: 1 abr. 2022. Fragmento.

17) (P09139617) Nesse texto, no trecho “O pai precipitou-se e o **arrebanhou** com o braço...” (11º parágrafo), a expressão destacada foi usada para

- A) apontar que o pai pegou as coisas do filho no chão.
- B) indicar que o pai correu atrás do filho pela rua.
- C) mostrar que o pai conteve o filho com seu braço.
- D) sugerir que o pai acenou de longe para o filho.

18) (P09140017) Nesse texto, no trecho “... teve tempo de vê-**lo** ao longe...” (10º parágrafo), o pronome destacado faz referência ao

- A) caminhão de plástico.
- B) menino.
- C) operário.
- D) pedaço de biscoito.

Resenhas – O Espetacular Homem-Aranha – De Volta Ao Lar

Interessante

Achei a história interessante e gostei da construção dos personagens. O traço dos desenhos ficou bem bonito e combinou com a história. Mas achei que o final foi muito fácil, ele conseguiu uma dica e foi a fundo e descobriu como se salvar, achei tudo muito fácil.

Disponível em: <<https://bit.ly/3ny1kvG>>. Acesso em: 17 jan. 2022. (P07082117_SUP)

19) (P07082117) Nesse texto, há um fato no trecho:

- A) “Achei a história interessante...”.
- B) “O traço dos desenhos ficou bem bonito...”.
- C) “... achei que o final foi muito fácil...”.
- D) “... ele conseguiu uma dica...”.

21 Leia o texto abaixo.

Por que temos espinhas?

Espinha é a manifestação mais comum da acne, [...] que costuma aparecer na adolescência. Por causa de hormônios que começam a ser produzidos em maior quantidade nessa fase da vida, as glândulas sebáceas (responsáveis por fabricar um tipo de gordura essencial para a proteção da pele) trabalham de forma exagerada, armazenando gordura e entupindo os poros (pontos napele por onde o sebo deve sair). Bactérias se aproveitam e células de defesa do organismo são acionadas, gerando uma inflamação com pus – a espinha! Quando ela surge, o melhor a fazer é consultar um médico dermatologista.

RECREIO. São Paulo: Perfil, nº 1007, 2022. (P06100617_SUP)

**Das memórias vividas e histórias contadas:
“Bisa Bia Bisa Bel”**

[...] Ana Maria Machado (1941), escritora carioca e bastante premiada da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira (Ganhadora do Prêmio Hans Christian Andersen em 2000), nos presenteou com o brilhante e original livro “Bisa Bia Bisa Bel” (Editora Salamandra).

A narrativa é construída a partir da comovente história de uma menina que descobre, por acaso, que tem uma bisavó. Tal descoberta possibilita a ela, personagem principal, uma busca pela sua própria história para, então, a partir das suas inquietações, começar a construir sua própria identidade. Por si só, a originalidade do tema remete às buscas de todos nós, com o olhar focado no passado, vivido no presente para ser reencontrado no futuro: uma mistura de tempos e espaços diferenciados, mas que, somados, inclusive nos objetos dos tempos antigos, desenham, dizem e representam quem de fato somos.

Conhecer nossos antepassados, suas histórias, saber como viveram e como eram os objetos que tocaram nos mostram, assim como mostram à personagem Bel que, mesmo deixando a infância, passando pelas transformações da adolescência, num espaço social com tantas alterações e mudanças, se faz necessário, pois isto é crescer e que o futuro guarda surpresas também incríveis para também serem experimentadas e vividas.

A história marcha rumo ao futuro, sabemos disso, e a dinâmica do tempo urge fazendo de nós, enquanto leitores, crianças ou não e, sobretudo, enquanto formadores de leitores, representarmos bem e conscientemente nosso papel na sociedade.

Enquanto aguardamos esse futuro ainda incerto, apresentamos essa boa sugestão de leitura: “Bisa Bia Bisa Bel” continua atual e traça um diálogo com todas as idades, pelo menos com quem cresce e não tem receio nenhum de olhar para trás, aprender com o passado, viver bem o presente e traçar um futuro glorioso.

SANTOS, Soninha dos. Das memórias vividas e histórias contadas: “Bisa Bia Bisa Bel”. In: *Jornal Opção*. 2022. Disponível em: <<https://bit.ly/3tdds8A>>. Acesso em: 15 mar. 2022. Adaptado para fins didáticos. Fragmento. (P08158317_SUP)

- 20) (P06100617) Nesse texto, no trecho “**Quando** ela surge, o melhor a fazer é consultar um médico dermatologista.”, a expressão destacada foi usada para
- A) apontar causa.
 - B) indicar lugar.
 - C) marcar tempo.
 - D) mostrar modo.
- 21) (P08158317) Nesse texto, no trecho “... não tem receio nenhum de **olhar para trás...**” (5º parágrafo), a expressão destacada foi utilizada para
- A) demarcar que a autora estava observando uma pessoa.
 - B) demonstrar que a autora ficou atenta à leitura da obra.
 - C) indicar que a autora estava analisando uma situação.
 - D) mostrar que a autora gosta de se lembrar do passado.
- 22) (P08158717) Nesse texto, o trecho que apresenta uma opinião é:
- A) “... escritora carioca e bastante premiada...”. (1º parágrafo)
 - B) “... nos presenteou com o brilhante e original livro...”. (1º parágrafo)

- C) "... possibilita a ela, personagem principal, uma busca pela sua própria história...". (2º parágrafo)
- D) "... a partir das suas inquietações, começar a construir sua própria identidade.". (2º parágrafo)

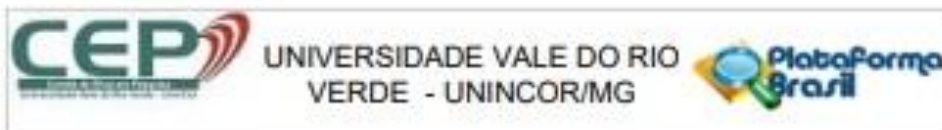
Passagem para Magnólia

Uma mulher chega na bilheteria de trem e pede para o atendente:
– Por favor, uma passagem para Magnólia.
O funcionário pega o mapa e, depois de olhar com atenção, fala:
– Eu não sei onde fica. Você sabe?
– Sei! Minha avó Magnólia está ali no banco esperando a passagem.

PIADA PARA TODOS. São Paulo: EdiCase, edição 70, 2022. Fragmento.
(P08161817_SUP)

- 23) (P08161817) Esse texto é engraçado porque
- A) a mulher chega em uma bilheteria e pede uma passagem de trem.
- B) a mulher respondeu ao funcionário que sabia onde fica Magnólia.
- C) o funcionário pega o mapa e o observa com muita atenção.
- D) o funcionário pensou que Magnólia fosse o nome de um lugar.

ANEXO 3 - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA COMO INSTRUMENTO NORTEADOR DO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM EM PORTUGUÊS

Pesquisador: DIRCEU ANTONIO CORDEIRO JUNIOR

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 60379022.5.0000.5158

Instituição Proponente: Universidade Vale do Rio Verde - UNINCOR

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.528.747

Apresentação do Projeto:

"A avaliação diagnóstica é uma ferramenta que fornece informações acerca do quanto os estudantes dominam certos conhecimentos, habilidades e competências. A partir dela é possível mapear os pontos fortes e as dificuldades da turma e de cada aluno, em particular, o que funciona de fato como um diagnóstico. O tema desta pesquisa é a avaliação diagnóstica como instrumento norteador dos níveis de aprendizagem, avaliação e ensino, uma vez que por meio deste instrumento é possível conhecer habilidades não contempladas, assim como descritores que precisam ser desenvolvidos para auxiliar na construção da proficiência do estudante, elementos estes utilizados nas avaliações externas como o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Ao identificar tais problemas o professor deve buscar estratégias para auxiliar seu aluno a adquirir esta competência e assim participar do processo de leitura e escrita de maneira significativa. Para tanto, é importante considerar os modelos de avaliação que permitam a construção deste processo, sabendo-se que avaliar não é apenas mensurar, mas considerar aquilo que o aluno carrega consigo e o que ele é capaz de produzir a partir destas vivências juntamente ao que é ensinado na escola. Nesse contexto, o presente estudo propõe uma

Endereço: Avenida Castelo Branco, 82 - Bloco B 4º andar
Bairro: Chácara das Flores **CEP:** 37.417-150
UF: MG **Município:** TRES CORACOES
Telefone: (35)3239-1246 **Fax:** (35)3239-1246 **E-mail:** cep@unincor@unincor.edu.br

Contribuição do Pesquisador: 5.529,747

análise da avaliação diagnóstica a partir das contribuições que ela pode trazer para um trabalho investigativo e mediador voltado para a construção das competências e habilidades que são eixos norteadores das avaliações externas.

Para tanto, essa pesquisa apresentará dados concretos a partir da realidade de três escolas públicas da cidade de Trindade, as quais oferecerão

subsídios para compreender de que forma os professores concebem e utilizam os resultados destas avaliações para rever suas práticas e buscar

estratégias para suprir as lacunas apresentadas pelos estudantes. O público alvo é composto por professores do ensino fundamental. Os dados

serão obtidos por meio de questionários e entrevistas. Os resultados serão tabulados em planilhas eletrônicas e analisados.”

Objetivo da Pesquisa:

- Objetivo Primário:

Analisar a relação entre a avaliação diagnóstica e a identificação de habilidades/competências que ainda dificultam a proficiência do estudante em

Língua Portuguesa e apresentar uma cartilha para orientar os professores nesse processo.

- Objetivo Secundário:

a) Descrever a avaliação diagnóstica e seus indicadores;

b) Identificar o impacto da avaliação diagnóstica no processo de aprendizagem;

c) Analisar as notas do IDEB de 2017 e 2019 de uma escola pública de Trindade e as estratégias utilizadas pelos docentes de Língua Portuguesa

para melhorar esses índices a partir dos resultados das avaliações diagnósticas realizadas bimestralmente foram bem sucedidas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

- Riscos:

As respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, ou seja, em nenhum momento será divulgado seu nome em qualquer fase do estudo.

Quando for necessário exemplificar determinada situação, a privacidade do participante será assegurada, minimizando os riscos do estudo.

- Benefícios:

Melhor utilização da avaliação diagnóstica, como ferramenta para elaboração de estratégias

Endereço: Avenida Castelo Branco, 62 - Bloco B-4º andar
Bairro: Chácara das Rosas CEP: 37.417-150
UF: MG Município: TRÊS CORAÇÕES
Telefone: (35)3239-1246 Fax: (35)3239-1246 E-mail: cepunincor@unincor.edu.br



UNIVERSIDADE VALE DO RIO
VERDE - UNINCOR/MG



Contribuição do Pesquisador: 5.528,747

pedagógicas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

"vide conclusões"

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências, considerações e Lista de Inadequações".

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Análise:

-Atendida. Sem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Resalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios parciais e finais da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo "relatório" para que sejam devidamente apreciadas no CEP, conforme Norma Operacional CNS no 001/13, item XI.2.d.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_P ROJETO_1976549.pdf	05/07/2022 14:29:11		Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_1.pdf	05/07/2022 14:28:12	DIRCEU ANTONIO CORDEIRO JUNIOR	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_3.pdf	05/07/2022 11:49:28	DIRCEU ANTONIO CORDEIRO JUNIOR	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_2.pdf	05/07/2022 11:49:16	DIRCEU ANTONIO CORDEIRO JUNIOR	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_1.pdf	05/07/2022 11:49:04	DIRCEU ANTONIO CORDEIRO JUNIOR	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Plataforma_Brasil.pdf	05/07/2022 11:48:50	DIRCEU ANTONIO CORDEIRO JUNIOR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE_Cristiana.pdf	05/07/2022 11:48:31	DIRCEU ANTONIO CORDEIRO JUNIOR	Aceito

Endereço: Avenida Castelo Branco, 82 - Bloco 5-4º andar
Bairro: Chácara das Rosas CEP: 37.617-150
UF: MG Município: TRÊS CORAÇÕES
Telefone: (35)3239-1246 Fax: (35)3239-1246 E-mail: cepunincor@unincor.edu.br

Página 03 de 03



UNIVERSIDADE VALE DO RIO
VERDE - UNINCOR/MG



Continuação do Parecer: 5.529.717

Ausência	TCLE_Cristiana.pdf	05/07/2022 11:48:31	DIRCEU ANTONIO CORDEIRO JUNIOR	Aceto
----------	--------------------	------------------------	-----------------------------------	-------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TRES CORACOES, 14 de Julho de 2022

Assinado por:

Fabiano Guimarães Nogueira
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Castelo Branco, 82 - Bloco B-4º andar
Bairro: Chácara das Rosas CEP: 37.417-150
UF: MG Município: TRES CORACOES
Telefone: (35)3239-1246 Fax: (35)3239-1246 E-mail: capurincor@unincor.edu.br

