



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA  
ESPECIALIZAÇÃO *LATO-SENSU* EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**A GESTÃO ESCOLAR E SUA RELAÇÃO COM A AVALIAÇÃO  
EMANCIPATÓRIA: UM ESTUDO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE  
FONTOURA XAVIER, RS**

**Mírian da Silva Ortiz**

**Tio Hugo, RS, Brasil  
2014**

**A GESTÃO ESCOLAR E SUA RELAÇÃO COM A AVALIAÇÃO  
EMANCIPATÓRIA: UM ESTUDO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE  
FONTOURA XAVIER, RS**

**Mírian da Silva Ortiz**

**Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação a Distância  
Especialização *Latu-Sensu* em Gestão Educacional, da Universidade Federal  
de Santa Maria (UFSM,RS), como requisito parcial para obtenção do título de  
Especialista em Gestão Educacional**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup> Doutora Marta Roseli de Azeredo**

**Tio Hugo, RS  
2014**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL  
POLO TIO HUGO**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Monografia de Especialização

**A GESTÃO ESCOLAR E SUA RELAÇÃO COM A AVALIAÇÃO  
EMANCIPATÓRIA: UM ESTUDO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE FONTOURA  
XAVIER, RS**

elaborada por  
**Mírian da Silva Ortiz**

**Como requisito parcial para obtenção do título de  
Especialista em Gestão Educacional**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

**Profª Doutora Marta Roseli de Azeredo  
(Presidente/Orientador)**

**Andrelisa Goulart de Mello (UFSM)**

**Marglei Severo Maraschin (UFSM)**

**Karine Sefrin Speroni (UFSM)**

**Tio Hugo, dezembro de 2014.**

## **AGRADECIMENTO**

Agradeço à Professora Doutora Marta Roseli de Azeredo pela orientação constante que me privilegiou, pois nenhuma realização é isolada ou creditada exclusivamente ao seu autor nominal. Sem a sua percepção e indicação de rumos não teria conseguido realizar este trabalho.

Agradeço aos tutores que sempre se mostraram receptivos e pontuais nas suas intervenções.

A minha mãe, a qual segui os passos na nobre arte de ensinar, também agradeço pelo exemplo de vida que sempre me inspirou.

A Escola A, colegas gestores e professores agradeço pela colaboração no fornecimento de dados e respostas à entrevista aplicada.

A Deus, porque tu, ó Senhor, és o meu refúgio! (Salmo 91,9).

*Dedico este trabalho à memória do meu pai.*

*Até que chegou o dia em que lhe foi dito: - É preciso ir para a escola. Todos os meninos vão. Para se transformarem em gente. Deixar as coisas de criança. Em cada criança brincante dorme um adulto produtivo. É preciso que o adulto produtivo devore a criança inútil. E assim aconteceu. Há certos golpes do destino contra os quais é inútil lutar (...)"*  
*(Rubem Alves)*

## RESUMO

Monografia de Especialização  
Curso de Pós-Graduação a Distância  
Especialização *Latu-Sensu* em Gestão Educacional  
Universidade Federal de Santa Maria

### **A GESTÃO ESCOLAR E SUA RELAÇÃO COM A AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA: UM ESTUDO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE FONTOURA XAVIER, RS**

AUTORA: Mírian da Silva Ortiz  
ORIENTADORA: Marta Roseli de Azeredo  
Local e data de defesa: Tio Hugo, dezembro, 2014

O tema escolhido para este trabalho foi a avaliação emancipatória em uma escola estadual de Ensino Médio, localizada na zona rural de Fontoura Xavier, RS, e teve como objetivo avaliar o processo de avaliação emancipatória no Ensino Médio de uma escola estadual, tendo em vista a comprovação ou não da melhoria do rendimento dos alunos e a relação desse aspecto com a Gestão Escolar. Para tanto, foi realizada Para tanto, desenvolveu uma pesquisa de cunho qualitativo, através da análise dos documentos da Escola que se concretizou num estudo de caso, tendo como participantes os professores da área de Ciências da Natureza. O procedimento metodológico se valeu de uma entrevista, estruturada e composta de perguntas aberta, na qual os professores da área em estudo responderam de que forma percebem ou não percebem a melhoria do rendimento dos alunos, bem como a relação que este aspecto mantém com a gestão escolar. As reflexões realizadas a partir da análise dos documentos e das respostas das entrevistas possibilitaram o estudo de caso proposto, evidenciando que os professores estão conscientes do que representa a avaliação emancipatória, pois são acompanhados pelos gestores através da formação continuada, das reuniões pedagógicas semanais, dos encontros do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio demonstrando que existe uma integração entre a ação, reflexão e acompanhamento, criando um ambiente harmonioso entre alunos, professores e gestores.

**Palavras-chave:** Gestão Escolar. Avaliação Emancipatória. Área de Ciências da Natureza.

## ABSTRACT

Monografia de Especialização  
Curso de Pós-Graduação a Distância  
Especialização *Latu-Sensu* em Gestão Educacional  
Universidade Federal de Santa Maria

### **MANAGEMENT SCHOOL AND ITS RELATION TO THE EVALUATION EMANCIPATORY: A STUDY IN A SCHOOL STATE FONTOURA XAVIER, RS**

AUTORA: Mírian da Silva Ortiz

ORIENTADORA: Marta Roseli de Azeredo

Local e data de defesa: Tio Hugo, dezembro, 2014

The theme chosen for this work was the critical evaluation in a state school of high school, located in the countryside of Fontoura Xavier, RS, and aimed to evaluate a critical evaluation process in high school of a state school, with a view to proven or not the improvement of student performance and the relationship of this aspect with the School Management. This research was conducted Therefore, developed a qualitative research, by analyzing the documents of the School which has resulted in a case study, whose participants are the teachers of Natural Sciences area. The methodological procedure made use of an interview, structured and composed of open questions, in which the area of the teachers in the study responded that way realize or do not realize the improvement of student performance, and the relationship that this aspect has with management school. The reflections made from the analysis of the documents and the replies of the interviews made possible the study of proposed event, showing that teachers are aware of what is the critical evaluation, as they are accompanied by managers through continued training, the weekly educational meetings, Compact meetings at high school Strengthening demonstrating that there is integration between the action, reflection and monitoring, creating a harmonious environment between students, teachers and administrators.

**Keywords:** School Management. Emancipation evaluation. Area of Natural Sciences.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO 1 A GESTÃO ESCOLAR E A AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA</b> .....	<b>14</b>
1.1 Um breve histórico da gestão escolar no Brasil .....	14
1.2 Pressupostos da gestão escolar .....	18
1.3 A gestão escolar democrática da escola e sua função social emancipatória .....	21
<b>CAPÍTULO 2 A AVALIAÇÃO NUMA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA</b> .....	<b>27</b>
2.1 Concepções de avaliação e seus aspectos históricos .....	28
2.2 Avaliação e poder.....	29
2.3 A avaliação na contemporaneidade .....	36
2.4 A avaliação numa perspectiva emancipatória .....	38
2.3 A função da avaliação no processo ensino e aprendizagem .....	42
<b>CAPÍTULO 3 METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	<b>49</b>
3.1 A natureza da pesquisa .....	49
3.2 A abordagem da pesquisa.....	50
3.3 Contexto, fontes e instrumentos de coleta de dados .....	50
3.3.1 Contexto da pesquisa.....	51
3.3.2 Fontes .....	52
3.3.3 Instrumentos de pesquisa .....	53
3.3.4 Instrumentos de pesquisa .....	53
3.3.5 Técnica para coleta e análise de dados .....	54
<b>CAPÍTULO 4 ANÁLISE DOS DADOS E CONSTRUÇÃO DOS RESULTADOS</b> .....	<b>56</b>
4.1 Sistematização da análise dos documentos em relação ao processo de avaliação .....	56
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>63</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>66</b>
<b>APÊNDICE 1</b> .....	<b>69</b>

## INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988, Capítulo III, seção 1, artigo 206, ratificada pela Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9394 de 1996, artigo 3º, inciso VIII e no artigo 14, assegura o princípio constitucional da gestão democrática da educação a todos os brasileiros (BRASIL, 1988; 1996). A legislação existente garante que as políticas públicas e a gestão educacional oportunizem as mesmas condições de ensino e aprendizagem, de modo que o homem e a mulher brasileiros tenham a mesma participação na sociedade (FERREIRA, 2006).

Do ponto de vista legal, a gestão da educação resulta de um processo de formulação das diversas jurisdições educacionais do governo, nas três esferas: federal, estadual e municipal. Estas representações demonstram os espaços de legalizar as Políticas Públicas por intermédio das normas que traduzem a educação brasileira. Assim, pode-se afirmar que a gestão educacional acontece no âmbito das normatizações das leis que concebem a educação no país.

Nesse contexto, a Gestão Escolar abrange a compreensão de elementos de ordem social e cultural presentes na configuração da escola. A cultura escolar se materializa através de crenças e valores, vivenciados na interação das pessoas que convivem nas comunidades, e evidencia as diversas maneiras de se conceber e colocar em prática os modos de agir de gestão desenvolvidos em uma determinada instituição escolar (CUNHA; CUNHA, 2011).

As ações trilhadas pela Gestão Escolar devem assegurar a participação efetiva dos membros da comunidade escolar. É necessário que o gestor, em parceria com o Conselho Escolar, crie um ambiente adequado que motive o trabalho conjunto, que leve em conta todos os segmentos da comunidade escolar, coordenando os esforços dos alunos, professores, funcionários, pais, direção, enfim, de todos os envolvidos no processo educacional (BORDIGNON; GRACINDO, 2006).

Atualmente, as escolas vivenciam uma realidade diferenciada daquela que vigorou há poucos anos atrás. É a gestão democrática do ensino, princípio constitucional. Assegurando a todos o direito de todos à educação, fortalecendo a instituição plural, vencendo preconceitos e, contribuindo para a diminuição das desigualdades sociais, culturais e étnicas. Além do que presume a existência de

ações coletivas com vistas a oportunizar a todos que fazem parte da comunidade escolar a mudança de paradigmas, levando em conta o contexto local e global onde se insere a escola.

A Gestão Escolar ampliou o seu campo de atuação com a perspectiva democrática da qual partem dois suportes paralelos – a eleição de diretores e o conselho escolar, que se complementam com a autonomia e participação, fazendo com que as questões culturais da comunidade, as relações mantidas com o Estado e a ênfase no bem-estar coletivo contribuam para uma ressignificação do papel da escola entre nós.

Sabe-se que um dos maiores desafios enfrentados pela Gestão Escolar reside no sistema de avaliação dos alunos, pois ela é tida como a maior responsável pelo número de evasão e reprovação dos alunos do Ensino Médio no Brasil. Segundo Both (2007), os dados levantados quanto aos motivos dos alunos abandonarem a escola sem tê-la concluído apontam que a metodologia utilizada pelos professores, no sistema de avaliação, não é adequada à necessidade de interação entre aprendizagens e avaliação.

A escola é o lugar privilegiado das práticas sociais porque é o espaço que garante a vivência dos direitos humanos na construção de pessoas solidárias, críticas e participativas. Ao se falar em avaliação dentro da escola pensa-se de imediato na avaliação do rendimento escolar do aluno, concretizada pelos professores no decorrer do ano letivo, ou seja, a medição do conhecimento dos estudantes através de trabalhos e provas, pois uma vez que esse tipo de avaliação está presente no cotidiano das instituições escolares. Mas a avaliação é um processo muito mais amplo (COCCO; SUDBRACK, 2012).

O desafio que se impõe é considerar que a Gestão Escolar é um “processo político-administrativo contextualizado, através do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada” (BORDIGNON; GRACINDO, 2006, p. 147). Dessa forma, avaliar a aprendizagem do aluno significa, concomitantemente, avaliar o ensino oportunizado. Nesse contexto, a avaliação emancipatória tem sido apontada como uma possibilidade de avaliar o ensino no contexto escolar, pois segundo Medeiros e Lima (2014) ela se opõe a um modelo classificatório, seletivo e excludente e critica a escola fundamentada em teorias da psicologia e da pedagogia que reproduzem e naturalizam as desigualdades sociais.

Nesse sentido, o problema de pesquisa questiona: **quais as ações realizadas pela Gestão Escolar para acompanhar a prática da avaliação emancipatória praticada pelos professores da escola, no Ensino Médio Politécnico?**

A partir do problema de pesquisa o objetivo geral deste estudo é o de avaliar o processo de avaliação emancipatória no Ensino Médio de uma escola estadual, tendo em vista a comprovação ou não da melhoria do rendimento dos alunos e a relação desse aspecto com a Gestão Escolar.

Por sua vez, os objetivos específicos traçados são os de descrever a avaliação emancipatória prevista nos documentos da escola; acompanhar e relatar como os professores da área de Ciências da Natureza conduzem a avaliação dos alunos; propor melhorias no processo de avaliação como gestor escolar.

A justificativa deste trabalho reside no interesse pessoal pelo tema Gestão Escolar e Avaliação Emancipatória, diante do desafio de ser coordenadora pedagógica e orientadora de estudos do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio e, em vista disso, estar focada no aprofundamento do referencial teórico deste tema. É preciso ter clareza que avaliar a aprendizagem não é a maior finalidade da escola, mas sim uma ação para verificar se as intenções educativas estão sendo cumpridas. O avaliar serve para planejar ações futuras, repetir os sucessos e evitar os fracassos. O compromisso da Gestão Escolar democrática é o de acompanhar se os alunos aprendem, se envolvem nas atividades propostas, atuam com competência para dar conta das exigências necessárias à sociedade atual.

De igual forma, a pesquisa se reveste de importância na medida em que contribui para o conhecimento acadêmico através do estudo do processo democrático que norteia a Gestão Escolar, bem como da avaliação da aprendizagem como elemento integrante da prática pedagógica. Nesse sentido, busca-se investigar as ações realizadas pela Gestão Escolar em se tratando do processo de avaliação, considerando que este processo sustenta a concepção que se tem da educação e do papel que a escola desempenha na sociedade.

Entende-se que a relação estabelecida entre os gestores e a avaliação dos alunos aponta para a necessidade de consolidar uma nova cultura de avaliação, associada ao sucesso dos alunos, vinculada ao trabalho coletivo e ancorada em técnicas, instrumentos e procedimentos pelos quais cada aluno seja avaliado em relação a si mesmo e, simultaneamente, em relação aos colegas, fixados os critérios

de um resultado satisfatório para todos (ALAVARSE, GABROWSKI, 2013). Em vista disso a metodologia utilizada se valeu da abordagem qualitativa, da pesquisa documental e do estudo de caso.

Sob o aspecto organizacional a monografia está dividida em quatro capítulos. No primeiro e segundo capítulos apresenta-se o referencial teórico, abordando a Gestão Escolar em seus aspectos conceituais, pressupostos e numa perspectiva emancipatória. Nesse mesmo capítulo destaca-se o tema da avaliação a partir de seus aspectos históricos, como forma de poder, a avaliação na contemporaneidade, a avaliação emancipatória e a função da avaliação no processo ensino e aprendizagem.

A metodologia se valeu da abordagem qualitativa, da pesquisa documental e do estudo de caso.

A monografia se divide em quatro capítulos. No primeiro e segundo capítulos apresenta-se o referencial teórico, abordando a Gestão Escolar em seus aspectos conceituais, pressupostos e numa perspectiva emancipatória e a avaliação a partir de seus aspectos históricos, como forma de poder, a avaliação na contemporaneidade, a avaliação emancipatória e a função da avaliação no processo ensino e aprendizagem.

O terceiro capítulo descreve a metodologia usada na pesquisa, explicitando os encaminhamentos metodológicos, ou seja: tipo de pesquisa, abordagem, contexto, sujeitos envolvidos, técnicas usadas para a coleta de dados e a análise dos mesmos.

O quarto capítulo apresenta a análise das informações e a construção dos resultados, encaminhando-se as considerações finais do trabalho.

## **CAPÍTULO 1**

### **A GESTÃO ESCOLAR E A AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA**

O primeiro capítulo do trabalho apresenta o Referencial Teórico dividido em duas seções. A primeira delas apresenta a importância da gestão escolar, subdividida em três subseções: histórico, pressupostos e a gestão escolar democrática da escola e sua função emancipatória. A seção posterior apresenta a avaliação sob três enfoques: as concepções, a avaliação emancipatória e a função da avaliação no processo ensino-aprendizagem.

#### **1.1 Um breve histórico da gestão escolar no Brasil**

A Gestão Escolar é uma das áreas de atuação profissional na educação responsável pelo planejamento, organização, liderança, orientação, mediação, coordenação, monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais, norteadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos (LÜCK, 2009).

A história da gestão na educação brasileira inicia com os padres jesuítas que, no decorrer de muitas décadas, contaram com o suporte de Portugal para administrarem um ensino conforme a capacidade e os interesses dos colonizadores. A escola tinha a finalidade de catequizar os índios e de oportunizar um aprendizado profissional e agrícola, necessário para a época. A meta era a formação integral do homem cristão (SOUZA e VASCONCELOS, 2010).

Em meados do século XVIII, após a expulsão dos jesuítas do Brasil, a educação passou a ser ministrada pelo governo português e através do Marques de Pombal foram introduzidas algumas alterações: a criação do cargo de Diretor Geral de Estudos, a prestação de exames para os professores, a licença para o funcionamento do ensino público e particular, os concursos para a admissão de

professores e o cargo de comissários para a inspeção e controle das escolas (RIBEIRO, 2005).

No período imperial houve novas mudanças na administração escolar, uma vez que se estabeleceram relações entre a educação e o sistema legislativo. Assim, iniciava-se o compromisso do Estado com a criação de escolas primárias para todas as pessoas das cidades, vilas e vilarejos. Esse compromisso foi assegurado no ano de 1827, assim como a inserção de matérias e métodos educacionais, política salarial para o professor e obrigatoriedade de concurso público para o cargo de professor (SOUZA e VASCONCELOS, 2010).

Após o término do Segundo Reinado e início da República surgiu um novo modelo de administração escolar, assinalado pela conscientização dos professores e pela criação de associações profissionais. Os professores passaram a ser os responsáveis pela administração e manutenção das escolas elementares. Uma junta de professores de cada escola exercia a função de diretor nas escolas elementares e no segundo segmento existia o cargo de diretor. Os professores eram vinculados e fiscalizados pelo Estado (SOUZA e VASCONCELOS, 2010).

A Primeira Guerra mundial coincidiu com a queda do setor cafeeiro e a expansão da indústria e assinala o início da preocupação com a educação acadêmica e científica. Os operários passaram a contar com as condições mínimas de escolarização. Nesta época surgiu o projeto anarquista, que apregoava que cada grupo social era responsável pela administração e gerenciamento de suas escolas, além da oferta de classes mistas (meninos/meninas, diversas classes sociais). Com a ditadura militar as escolas anarquistas sofreram opressão, sendo constantemente fechadas (SOUZA e VASCONCELOS, 2010).

A proposta de gestão democrática foi estabelecida na Constituição Federal de 1988, no art. 206, que prevê: “VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988). A concepção de educação como direito social está prevista no art. 6º da Constituição Federal. Também é considerada um direito político e civil, sendo indispensável da sociabilidade e por isso entendida como um direito público subjetivo (CURY, 2012).

Entende-se que a Constituição Federal de 1988 passou a considerar a educação um dos espaços centrais da esfera pública, percebida como espaço social comum, no qual se busca a realização da plenitude da liberdade, da dignidade humana e da ação democrática. Assim é que:

A gestão escolar, como área de atuação, constitui-se, pois, em um meio para a realização das finalidades, princípios, diretrizes e objetivos educacionais orientadores da promoção de ações educacionais com qualidade social, isto é, atendendo bem a toda a população, respeitando e considerando as diferenças de todos os seus alunos, promovendo o acesso e a construção do conhecimento a partir de práticas educacionais participativas, que fornecem condições para que o educando possa enfrentar criticamente os desafios de se tornar um cidadão atuante e transformador da realidade sociocultural e econômica vigente, e de dar continuidade permanente aos seus estudos (LÜCK, 2009, p. 23)..

Reforçando este modelo de gestão a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabeleceu a gestão democrática como um dos princípios fundamentais da educação, ao lado de outros seis princípios: igualdade, liberdade, pluralismo, gratuidade e valorização dos profissionais da educação. Nesse sentido:

[...] quando buscamos construir uma escola um processo de participação baseado em relações de cooperação, no trabalho coletivo e no partilhamento do poder, precisamos exercitar a pedagogia do diálogo, do respeito às diferenças, garantindo liberdade de expressão, a vivência dos processos de convivência democrática a ser efetivados no cotidiano, em busca da construção de projetos coletivos (BRASIL, 2004, p. 26).

No entanto, Ferreti, Araújo e Lima Silva (2013) ressaltam que a efetiva realização da gestão democrática dos sistemas de ensino e das escolas não depende somente da legislação, ainda que esta represente uma dimensão fundamental. A gestão democrática se constitui num processo coletivo, onde todos os segmentos sociais devem participar e atuar para que haja uma convivência cidadã. Tal gestão reconhece que a escola é o espaço próprio para abrigar contradições, diferenças e encontros, valorizando a cultura e a dinâmica social vivida na escola, tentando articulá-las com as relações sociais mais amplas.

Segundo Lück:

Em caráter abrangente, a gestão escolar engloba, de forma associada, o trabalho da direção escolar, da supervisão ou coordenação pedagógica, da orientação educacional e da secretaria da escola, considerados participantes da equipe gestora da escola. Segundo o princípio da gestão democrática, a realização do processo de gestão inclui também a participação ativa de todos os professores e da comunidade escolar como um todo, de modo a contribuírem para a efetivação da gestão democrática que garante qualidade para todos os alunos (2009, p. 23).



A promoção da gestão democrática, adotada desde a edição da Constituição Federal de 1988, como indicado por Ferreti, Araújo e Lima Silva (2013) depende diretamente da disposição de todos que trabalham na escola para conversar sobre os problemas do cotidiano. Tal disposição não resulta somente em vontades pessoais nem tampouco de autorizações de órgãos superiores. Depende da prática, implicando aprendizados da parte de todos os envolvidos, além do trabalho que não se resume a realizações de reuniões.

Dessa forma, passando por uma evolução histórica, a Gestão Escolar nos dias atuais prevê a gestão democrática das escolas. Esta se caracteriza pelo ato de administrar, gerir uma instituição que promova a participação de todos os envolvidos no processo educacional de modo democrático, propiciando a melhora do ensino. Ela vem substituir o autoritarismo usado durante muito tempo no país, envolvendo todos os segmentos sociais que compõem a escola, para promover uma reflexão no que tange ao papel do gestor na busca de uma escola pública de qualidade (SANTOS, OLIVEIRA, 2011).

Nesse cenário tem-se que:

[...] mas quando falamos de gestão da escola, não estamos pensando apenas em uma determinada organização e na racionalização do trabalho escolar para alcançar determinados resultados, ou seja, na produção institucional da escola (Paro 1997). Referimo-nos também a uma renovação dos dispositivos de controle que garantam níveis mais altos de governabilidade. Em outras palavras, estamos nos referindo às relações de poder no interior do sistema educativo e da instituição escolar e ao caráter regulador do Estado e da sociedade no âmbito educacional. As expectativas oficiais em relação às mudanças da gestão do sistema e da instituição escolar, para o conjunto de estratégias de desenvolvimento e governabilidade social e educacional, evidenciam as relações contidas na gestão escolar (KRAWCZYK, 1999, p. 114).

Assim, Lück (2009) argumenta que a maior finalidade da comunidade educacional concentra-se no estabelecimento de uma comunidade de ensino efetivo, onde persista, coletivamente, não o ideal de ensinar de acordo com o saber produzido socialmente, mas o de aprender, em conformidade com os princípios da contínua renovação do conhecimento, criando-se um ambiente de ininterrupto desenvolvimento para alunos, professores, funcionários e gestores. O conhecimento

da realidade pressupõe a organização do projeto político-pedagógico da escola e o seu currículo; o papel da escola e o desempenho de seus profissionais, que devem renovar-se e melhorar sua qualidade continuamente, tendo o aluno como centro de toda a sua atuação.

## 1.2 Pressupostos da gestão escolar

O termo gestão na concepção original provém da palavra latina *gestio*, que expressa a ação de dirigir, de administrar e de gerir a vida das pessoas e das coisas que lhes pertencem ou que delas fazem uso. Uma significativa parcela da sociedade entende a gestão como sendo uma função burocrática, afastada da visão humana, voltada para o planejamento e distribuição de bens e da produção dos mesmos. É relevante perceber que em se tratando da escola a maior finalidade da gestão é a de fazer com que a vida das pessoas que passam por ela (escola) se torne significativa. Nesse sentido, a gestão vai além do seu conceito primeiro que diz respeito à ação de dirigir, administrar (SILVA, 2007).

Conforme Lück:

Gestão escolar é o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) (LÜCK, 2009, p. 24)

A gestão é uma expressão que adquiriu sentido no contexto educacional, acompanhando a mudança de paradigma no encaminhamento das questões dessa área. De modo geral, ela se individualiza pelo reconhecimento da importância da participação consciente das pessoas nas decisões sobre a orientação e planejamento do trabalho. A conceituação de gestão está relacionada ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, “à participação

responsável de todos nas decisões necessárias e na sua elevação mediante um compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos” (LÜCK, 2009, p.1).

Nesse sentido, a gestão das escolas passou por profundas mudanças e nos dias atuais exige de seus gestores a implementação da gestão participativa e democrática, demandando maior envolvimento de todos no processo decisório da escola, incentivando-os na realização das inúmeras tarefas que comportam o ato de gerir uma organização (TEIXEIRA, 2011).

Assim, a natureza da educação, os objetivos da escola e o trabalho dos que atuam nesse contexto se tornam cada vez mais complexos e abrangentes, exigindo novos modelos para substituir os antigos que ainda se encontram presentes em grande parte das escolas públicas brasileiras. É necessário compreender que a gestão participativa significa um enfoque de atuação e não um fim em si mesmo, pois seu objetivo essencial reside na aprendizagem efetiva dos alunos (LÜCK, 2009).

Fontana (2011) salienta que a escola não pode ser instrumento de alienação e manutenção de antigos modelos porque é formada de sujeitos pensantes e que ambicionam uma sociedade diferente para todos. Pelo contrário, ela deve gerar em seu interior ações que busquem o envolvimento, a participação e o comprometimento das pessoas que dela fazem parte de modo que os grupos possam ir se fortalecendo e construindo uma escola democrática e participativa.

Para ter sucesso nessa proposta, a escola precisa de líderes que motivem os sujeitos a se comprometer e ter consciência de seu papel na sociedade, contribuindo de maneira significativa com o local onde estão inseridos. É que a gestão democrática tem muito a cooperar porque ela é que une os setores da escola e estes a comunidade escolar como um todo. “Assim, todos conseguem ter parte, vez e voz na escola, contribuindo com opiniões, ideias e sugestões para a melhoria do processo de ensinar e de aprender” (FONTANA, 2011, p. 3).

Em relação aos pressupostos da gestão democrática tem-se que é de vital importância considerar a perspectiva social, na qual os sujeitos possam participar no processo de formulação e avaliação da política de educação e na fiscalização de sua execução. A gestão democrática deve estar baseada na construção de um espaço público, permitindo condições de igualdade, que favoreça um ambiente de trabalho coletivo, suplantando o individualismo e a educação excludente,

possibilitando a inter-relação do todo e que a produção do conhecimento prepare os sujeitos para a vida com expectativas de uma existência digna de trabalho do exercício da cidadania (CUNHA; CUNHA, 2011).

Paro (2002, p. 16) enfatiza que a gestão democrática escolar deve estar embasada na participação da comunidade, pois “a democracia só se efetiva por atos e relações que se dão no nível da realidade concreta” (2002, p. 16). Sabe-se que este processo é gradativo e enfrenta muitas barreiras para serem ultrapassadas. No entanto, precisa contar com o apoio e adesões de todos os elementos que atuam na escola no intuito de enfrentar os desafios e transformar a escola num espaço na qual todos possam participar.

Nesse sentido, a gestão democrática está abrigada legalmente para se constituir dentro da escola. A Constituição Federal de 1988, no Artigo 206, no inciso VI, ressalta que a gestão democrática do ensino público como um dos princípios que nortearão o ensino no país. Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases (1996), no artigo 14, determina que “os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades” e ressalta alguns princípios que deverão nortear esse trabalho: a participação dos profissionais da educação e a participação da comunidade escola, ou seja, o envolvimento de todos que fazem parte da escola tanto de forma direta quanto indireta.

A esse respeito Machado afirma que:

Desde meados dos anos 1980, um dos enfoques frequentes nos debates educacionais tem sido a administração escolar. Um elemento que contribuiu para o destaque conferido a essa temática foram os movimentos de grupos de educadores (incluindo os sindicatos), que começaram a lutar por uma nova gestão. Ademais, na esteira da democratização do país, a legislação educacional da década de 80 e 90 postulou o princípio da gestão democrática. Na Constituição de 1988, esse princípio aparece sacramentado em seu art. 206, inciso VI. É interessante notar que a Carta Magna não fala em uma escola democrática, mas numa *gestão* democrática, o que, de certa forma, denota a importância concedida a esse instrumento no âmbito educacional. O princípio da gestão democrática é ratificado pela Lei nº 9394/96, no art. 3º, inciso VIII, e no art. 14 (2009, p. 19).

De acordo com Fontana (2011) o papel do Estado enquanto nação se alterou rapidamente nos últimos anos e, em especial, com relação às políticas sociais, gerando uma situação “insustentável, gerada pela violência, desemprego, estado de miserabilidade de grande parte da população, provocando uma desesperança generalizada com o descrédito na classe política do país” (2006, p. 23). As leis indicam que é possível ter-se uma escola na qual os sujeitos possam participar de maneira efetiva. Para isso, é necessário criar caminhos de participação e de aprendizado democrático e repensar as estruturas de poder que existem nas relações sociais. A postura assumida pelos sujeitos da escola contribui de forma significativa para a concretização da gestão enquanto espaço de democracia.

Para complementar busca-se em Aguiar (2006) a explicação de que a Gestão Escolar substituiu a administração escolar, representando uma mudança radical de postura, um novo “enfoque de organização, um novo paradigma de encaminhamento das questões escolares, ancorado nos princípios da participação, de autonomia, de autocontrole e de responsabilidade” (2006, p. 11).

Logo, os pressupostos para que haja uma Gestão Escolar para os dias de hoje implica a participação de todos os segmentos da unidade escolar, a elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico da escola, de forma articulada, para realizar uma proposta educacional compatível com as amplas necessidades sociais (LÜCK, 2009, p. 27).

Essa citação é significativa porque enfatiza a importância da gestão democrática respaldada na premissa de que a realização de um trabalho participativo, autônomo e democrático, envolvendo todos os segmentos sociais que compõem a escola é que contribui para a oferta do ensino de qualidade.

### **1.3 A gestão escolar democrática da escola e sua função social emancipatória**

A Gestão Escolar num viés emancipatório está presente na luta de educadores e diversos movimentos sociais fundados em defesa de um projeto de educação pública de qualidade. E foi a luta insistente pela busca da democratização que antecedeu a aprovação do princípio da gestão democrática estabelecida na Constituição Federal de 1988. Dessa forma, as escolas passaram a ter legitimidade

para exercer a democratização da gestão enquanto possibilidade de melhoria do processo educacional.

Segundo Gadotti (2001) de nada adiantaria uma Lei de Gestão Democrática do Ensino Público que outorga autonomia pedagógica, administrativa e financeira às escolas, se o gestor, professores, alunos, e demais atores do processo desconhecem o significado político da autonomia. Concordando com esse autor, Souza (2005) enfatiza que o exercício desta autonomia não é dádiva, mas sim uma construção contínua, individual e coletiva. Concretizar uma gestão democrática requer a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, permitindo a construção de espaços dinâmicos, abalizados pela diversidade e pelos diferentes modos de compreender a escola.

A Constituição Federal de 1988 estabelece no artigo 206 que a forma de gestão da educação brasileira deve ser a democrática e participativa, como explica o inciso VI do referido artigo: “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. Já no artigo 3º, inciso VIII, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96 (LDB) consta que a gestão do ensino público deve ser democrática, respeitando a forma da lei e da legislação dos sistemas de ensino (BRASIL, 1988, 1996). No artigo 14 a mesma lei estabelece que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público, na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

A democracia e participação são diferenciais para um bom andamento da gestão escolar, pois elas propiciam a formação crítica, reflexiva e participativa dos membros da comunidade escolar. Silva (2007, p. 21) afirma que “o reforço da dimensão local da escola exige alterações nos modos de regulação, nas formas de organização e nas práticas de gestão”.

De acordo com Souza (2005), numa escola democrática, os gestores e docentes devem harmonizar um espaço de interação de saberes e delegação de

poder em benefício da aprendizagem significativa do aluno. É através do trabalho coletivo que serão construídas mediações capazes de garantir que os obstáculos sejam vencidos e que as diferenças não impeçam a ação educativa coerente, responsável e transformadora. Tal contexto provoca a busca de um objetivo comum que é o desenvolvimento integral do aluno e do sucesso da escola através da implantação de um Projeto Político Pedagógico, que traduza os interesses e anseios coletivos.

Nesse sentido, acredita-se que a possibilidade dos gestores serem escolhidos livremente pelo voto da comunidade escolar representa a garantia de que os interesses da mesma vão ser defendidos com maior respaldo. A eleição do diretor é muito importante para a gestão democrática. No entanto, esse fato traz consigo desafios e superações da prática exigindo, conforme Santos (2011), um olhar atento para a utilização de alguns métodos de gestão considerados democráticos e participativos, contemplando a participação da comunidade nos processos, mas que efetivamente não incorporam os segmentos sociais e suas representações.

As formas de participação no processo do desenvolvimento escolar se constituem nos instrumentos colocados legalmente à disposição da gestão escolar. Conforme Libâneo (2001), os Conselhos de Escola ou Colegiados são um exemplo dessa possibilidade porque permitem que aconteça no interior da escola uma gestão democrática, uma vez que reúnem uma representação de todos os segmentos da comunidade escolar: pais, alunos, professores, direção e demais funcionários.

Dessa forma, a gestão democrática vivenciada no cotidiano escolar tem a mesma importância dentro da escola quanto é importante a existência de professores e alunos. Para tanto, as condições efetivas para que a gestão democrática ocorra precisam ser criadas. Tais condições implicam outras providências, como é o caso da constante e permanente formação de seres humanos sócio-políticos, com capacidades e habilidades de atuar com eficácia, honestidade e responsabilidade, nesse fazer pedagógico, observando o espaço e o tempo, no sentido de promover efetivamente a participação, com possibilidade de agilizar e pôr em prática as propostas inovadoras, dentro da legalidade, respeitando também os direitos assegurados dos profissionais da educação, como por exemplo, as políticas salariais, o plano de carreira do magistério e a capacitação profissional, dentre outros (GADOTTI; ROMÃO, 2001).

Desde o início da década de 80 inúmeros projetos se desenvolveram, nas esferas estadual e municipal, com vistas à implementação da gestão democrática, através da eleição para diretor e organização de Conselhos de Escola. A partir desse tipo de gestão se intensifica a administração coletiva, em que todos participam dos processos decisórios e do acompanhamento, execução e avaliação das ações nas unidades escolares, envolvendo as questões administrativas, financeiras e pedagógicas (SILVA, 2007).

Conforme Fontana (2011) as decisões dentro da escola devem ser tomadas como democráticas, articuladas e discutidas para serem aproveitadas dentro do processo da gestão escolar. Quando se busca a gestão escolar democrática e que tenha como base o princípio da participação pode-se minimizar a distância entre a teoria e a prática, entre o discurso e a ação e é possível ter-se uma prática de gestão escolar comprometida com os seus sujeitos e a prática educacional passa a ser transformadora.

A prática de uma gestão escolar participativa e democrática se faz necessária para a sociedade atual, que entende ser este um dos caminhos para uma escola de qualidade, inserindo os alunos numa sociedade democrática. É o que afirma Lück (2009) ao ponderar que “novos desafios e exigências são apresentados à escola, que recebe o estatuto legal de formar cidadãos com capacidade de não só enfrentar esses desafios, mas também de superá-los” (LÜCK, 2009, p. 16).

Ao promover a participação e o compromisso da comunidade a gestão democrática ultrapassa a estrutura física da escola e estabelece um elo de co-responsabilidade com a comunidade externa. Essa retomada da função política e social da escola a situa contexto de contribuir para a organização da sociedade civil e, assim, tornar-se agente de transformação. Nesse sentido tem-se que:

Isso significa que a escola embora represente a esfera estatal, também forma e organiza os sujeitos sociais que irão constituir-se em cidadãos para o embate, a leitura de mundo e o debate, levando a posturas que possam construir novos posicionamentos na prática social e nas estruturas de poder mais amplas da sociedade. Ou seja, mudar o mundo, emancipar-se individualmente e coletivamente, emancipando o outro (SILVA, 2010, p. 5).



Segundo Libâneo (2001), a participação é o principal instrumento para asseverar a gestão democrática da escola, permitindo o envolvimento de toda a comunidade escolar no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, por meio da participação é que se pode harmonizar o conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e de sua dinâmica das relações da escola com a comunidade, bem como incentivar a aproximação maior entre professores, alunos e pais.

Prossegue o autor supracitado, argumentando que a escola precisa ter liderança de um gestor comprometido com a qualidade da educação e com as transformações sociais que possibilitem avançar o aluno nos mais variados aspectos: social, político, intelectual e humano. Organizar o trabalho pedagógico supõe o enfrentamento de contradições, provenientes das diversas realidades que se encontram numa escola pública. Daí a obrigação da escola educar para a democracia, através de proposição de ações que conduzam ao diálogo, ao comprometimento das pessoas que fazem parte dos segmentos da escola, na realização de eleições diretas para diretores, no trabalho conjunto com os Conselhos Escolares e, sobretudo, na elaboração do Plano Político Pedagógico da escola.

A esse respeito tem-se que:

A gestão escolar está totalmente ligada à política pública da educação. Pensar em gestão antes de tudo faz-se necessário refletir sobre as políticas públicas, considerar a especificidade cultural, social e histórica e conhecer o cotidiano da comunidade. A forma pela qual a gestão é conduzida e como é organizada reflete a finalidade da escola e a qualidade da educação. Uma política pública pautada na verticalidade transforma a gestão escolar em direção administrativa e dessa forma desvirtua ou engessa o principal objetivo de uma instituição de ensino: produção e socialização do saber e transformação do estudante em sujeito crítico, criativo e participativo (VIEIRA, 2012, p. 3).

Assim, a implementação de uma gestão participativa e democrática exige a articulação de todos os atores envolvidos. “Os acertos nas decisões são resultado de discussões e ações coletivas com a participação de todos e não de alguns”. Conselho Escolar, conselho de classe, associação de pais e mestres, grêmio escolar e Projeto Político Pedagógico (PPP) são exemplos de mecanismos que podem ser empregados para viabilizar a participação desses atores (VIEIRA, 2012, p. 4).

Portanto, a gestão democrática na escola para desempenhar sua função social demanda comprometimento, implicação coletiva, humanização dos serviços e escola aberta à comunidade. Da mesma forma pressupõe o empenho de todos os membros da comunidade escolar para que se concretize o acesso, a permanência e a qualidade escolar em todos os níveis, ou seja, a qualidade na educação. Assim é que poderá ter uma escola competente e eficaz para a comunidade escolar, voltada para as necessidades sociais.

## CAPÍTULO 2

### A AVALIAÇÃO NUMA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA

No primeiro capítulo deste trabalho abordou-se a Gestão Escolar direcionada para o conceito, pressupostos e a sua função social numa perspectiva de gestão democrática. Assim, a gestão das escolas passou por profundas mudanças e nos dias atuais exige dos gestores a implementação da gestão democrática e participativa, demandando maior envolvimento de todos no processo decisório da escola, incentivando-os na realização das inúmeras tarefas que comportam o ato de gerir uma organização.

Nesse cenário, numa escola democrática, os gestores e docentes devem vivenciar um espaço de interação de saberes e delegação de poder em benefício da aprendizagem significativa do aluno. É através do trabalho coletivo que serão construídas mediações capazes de garantir que os obstáculos sejam vencidos e que as diferenças não impeçam a ação educativa coerente, responsável e transformadora. Essas ações provocam a busca de um objetivo comum que é o desenvolvimento integral do aluno e o sucesso da escola através da implantação do Projeto Político Pedagógico, que traduza os interesses e anseios coletivos já previstos no Regimento Escolar no que se refere à avaliação prevista, em qualquer uma de suas dimensões: acadêmica ou institucional.

O segundo capítulo apresenta a concepção de avaliação numa perspectiva histórica; a avaliação como uma forma de poder; a avaliação na contemporaneidade; a avaliação emancipatória e a função da avaliação no processo ensino e aprendizagem. Ressalta-se que as decisões a respeito da avaliação não podem ser isoladas ou neutras, pois elas se vinculam às concepções sobre educação, escola, aprendizagens, ou seja, demonstram a compreensão pedagógica ampla que foi manifestada no PPP de cada instituição. Sendo assim, a forma como se concebe a avaliação reflete a visão conservadora ou transformadora de educação e de sociedade.

Nesse sentido, Luckesi (1990) entende que avaliação da aprendizagem escolar adquire sentido na medida em que se une aos propósitos do PPP da escola e se materializa nos projetos de ensino.

## **2.1 Concepções de avaliação e seus aspectos históricos**

Em cada conceito de avaliação subjaz uma determinada concepção de educação. Em relação à avaliação da aprendizagem, a escola se encontra diante de correntes antagônicas, pautadas nos modelos de sociedade: a liberal conservadora e a social democrática. Dessa forma, a escola tradicional prioriza a avaliação dos conteúdos livrescos, as relações afetivas, a tecnicista, os meios mecânicos e o fazer. A que segue os parâmetros da pedagogia libertadora se apresenta subjacente à sua teoria e formação da consciência política, de uma avaliação antiautoritária. A pedagogia liberta a transformadora (VILLAS-BOAS, 1998).

A avaliação ao longo da história foi utilizada de diferentes formas e com distintas funções, objetivos e metodologias. Em tempos passados ela supunha a transmissão do saber centrada no “sujeito como lugar de construção do saber, o que levou, por um lado, a centralizar o ensino nele; mas também considerar de uma certa maneira, o saber como se fosse algo previamente inscrito no sujeito” (CHARDENET, 2007, p. 147).

Assim é que tratar da avaliação implica a necessidade de entendê-la como um dos elementos do processo ensino-aprendizagem e isto demanda repensar os conceitos de conhecimento, sociedade e educação, para que ela possa ser entendida num contexto maior.

Segundo Chueiri (2008, p. 53), a síntese histórica das concepções de avaliação em se tratando da educação brasileira pode ser resumida em quatro momentos, ou seja: inicialmente caracterizada pelos exames e as provas escolares como práticas de avaliação, empregadas a partir do século XVI, no que se convencionou denominar de “Pedagogia Tradicional”, da qual emana o entendimento de que avaliação e exame se equivalem. Num segundo momento surgiu a percepção de avaliação como medida, que teve o seu apogeu com a denominada “Pedagogia Tecnicista”. Em seguida surgiu a concepção da avaliação

como instrumento para a classificação e regulação do comportamento do aluno e, na sequência, a visão qualitativa da avaliação.

Logo, o cenário da avaliação pressupõe o conhecimento das mudanças e tendências nas concepções e enfoques de avaliação da aprendizagem das últimas décadas e a reflexão, por meio da literatura especializada, sobre suas implicações para os processos formativos à medida que incorporadas pelas instituições de ensino e vigentes no campo educacional. Nos últimos anos recentes, a avaliação impulsiona inúmeras controvérsias entre os diversos atores sociais, numa realidade onde os resultados dos processos avaliativos gerados pelo Estado são indicadores de qualidade da aprendizagem e, ainda, de motivação para a aplicação de recursos públicos (MENEGUEL, KREISCH, 2009, p. 9820).

## **2.2 Avaliação e poder**

Hultmann e Corrêa (2007) afirmam que a avaliação faz parte de todas as atividades humanas, pois sempre se emitem julgamentos sobre pessoas, objetos, fatos, considerando-se valores diferentes ou semelhantes. No ambiente educacional isso se repete uma vez que a avaliação incide sobre o processo ensino e aprendizagem com a finalidade de educar e formar pessoas com fins específicos. Ademais, na escola tradicional, estendendo-se até final do século vinte, ela era sinônimo de classificação e mérito sob diferentes modos: exames orais, escritos (provas e exercícios).

Nesse sentido, Foucault diz que:

O exame combina técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados (2009, p. 164).

Carminatti e Borges (2012) comentam que a avaliação da aprendizagem se desenhou de diferentes modos no decorrer dos tempos, entre mudanças e

permanências de mitos, que foram edificados na primeira modernidade com o nascimento da instituição escolar. As tradições se romperam e a escola moderna se organizou semelhante ao que ocorria nas prisões, quartéis e hospitais, ratificando o que expõe Foucault (2009) para quem o surgimento da escola não tem romantismo, pois ela nasce de jogos de poder.

Retomando as ideias de Foucault (2009), Carminatti e Borges (2012) afirmam que:

[...] após 1762, a escola inicia sua organização, seja do espaço dos indivíduos, da arquitetura escolar, das disciplinas enquanto conteúdo; dos exames como prova de comprovação ou medição do saber alcançado; buscando sempre uma classe homogênea e marcando uma hierarquia do saber e da capacidade. É a partir desse momento histórico que se sequestram crianças, prendem-nas em prédios, impõem horários, disciplina, toda uma maquinaria escolar, onde se institui ainda o prêmio; sempre vinculado ao processo de avaliação (CARMINATTI, BORGES, 2012, p. 162).

Prosseguem as autoras supracitadas, afirmando que a cultura escolar começou a ser escrita e impressa em alunos e professores, por meio de instrumentos de controle e punição, onde o poder disciplinar treinava e produzia pessoas de “corpos dóceis”, passíveis dentro e fora da escola (FOUCAULT, 2009). Sobre o poder disciplinar tem-se que:

[...] é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente [...] O sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame (FOUCAULT, 2009, p. 164).

Enguita (1989), valendo-se de um referencial díspar de Foucault destaca pontos em comum, que remetem ao poder disciplinador da avaliação, ou seja:

A escola é um lugar no qual crianças e jovens são constantemente avaliados por outras pessoas: ao final de seus estudos, de cada nível educacional, de cada ano escolar, de cada trimestre, de cada mês (...). A avaliação é, de fato, um mecanismo onipresente na cotidianidade das salas de aula, pois tem lugar formal e informalmente – mas sempre com efeitos – cada vez que o aluno responde ou deixa de responder uma pergunta do professor, mostra-lhe seu trabalho ou torna visível seu comportamento (...) (ENGUITA, 1989, p. 203).

Backes (2011) afirma que a avaliação ainda é idealizada e praticada nas escolas como um organismo de sustentação da lógica de coordenação do trabalho escolar e, normalmente legitimador do fracasso. Esta mesma lógica se repete nas relações estabelecidas entre professores, alunos e pais. Ainda é lugar comum a percepção da avaliação como forma de classificação por meio de provas e notas, assim como o ônus pelo fracasso é atribuído exclusivamente ao aluno. Hoffmann (2011) refere que essa concepção se espalha por todo o contexto social escolar e assim,

(...) não se restringe aos educadores em geral. É idêntica a visão dos alunos a respeito desse tema, das famílias e da sociedade. O significado da avaliação na escola alcança um significado próprio e universal, muito diferente do sentido que se atribui a essa palavra no nosso dia a dia. Percebe-se o aluno sendo observado apenas em situações programadas (HOFFMANN, 2011, p.24).

O processo de modernização registrado no século XX, caracterizado pelo crescimento das fábricas e necessidade de expansão da mão de obra, requereu uma nova organização administrativa para o controle da produção e da classe operária que aumentou significativamente. Por isso, tornou-se imprescindível vigiar e colocar procedimentos para o controle (CARMINATTI, BORGES, 2012, p. 163).

Sobre este aspecto, Foucault (2009) pondera que:

Mesmo movimento na reorganização do ensino elementar; especificação da vigilância e integração à relação pedagógica. O desenvolvimento das escolas paroquiais, o aumento de seu número de alunos, a inexistência de métodos que permitissem regulamentar simultaneamente a atividade de toda uma turma, a desordem e a confusão que daí provinham tornavam necessárias a organização dos controles (FOUCAULT, 2009, p. 165)

Os fatores relacionados à ideia de controle se refletiram na educação através de instrumentos, tais como criação de normas e hierarquias, que se tornaram indissociáveis da prática pedagógica. No decorrer dos tempos foram se alternando e se adequando aos interesses educativos, sociais e políticos de cada época. Essa trajetória tem “incidências reais no processo avaliativo instaurado a partir dessa organização escolar administrativa e pedagógica, cujas consequências também estão presentes no paradigma educacional contemporâneo” (CARMINATTI; BORGES, 2012, p. 164).

Assim é que, tradicionalmente, os resultados da avaliação da aprendizagem iniciaram e ainda tentam persistir para decidir, ao final do período letivo, sobre o progresso de cada aluno, ou, em termos mais comuns, para decidir quem “passará de ano” ou quem “será reprovado”, grifando a função somativa, ou seja, a que é realizada somente final do processo pedagógico. Como resultado, na escola, encaminham-se as decisões no final do processo, focalizando quase que exclusivamente no aluno, pois raramente se encontra a avaliação dos processos e dos programas de ensino que teriam, de algum modo, relação com os resultados dos alunos (ALAVARSE e GABROWSKI, 2013).

Destarte, a avaliação continua polêmica porque prossegue com resquícios associados a um padrão de escola organizada para escolher ou identificar os “melhores” alunos. Em decorrência dessa situação que não pode se perpetuar foram formuladas e desenvolvidas alternativas, as atividades de avaliação formativa, isto é, a avaliação que deve, antes de qualquer coisa,

[...] “orientar o formador — o professor — no sentido da revisão de seu programa de ensino e na investigação das causas dos resultados encontrados, para que, então, sejam adotadas medidas que permitam um processo escolar voltado para a inclusão e o sucesso de todos (ALAVARSE, GABROWSKI, 2013, p. 11-12).

Após a edição da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – a LDB (BRASIL, 1996) em articulação com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB), as DCNEM (RESOLUÇÃO N. 2, 2012) adotaram-se três dimensões básicas de avaliação: avaliação da aprendizagem, avaliação institucional e avaliação externa.



De acordo com Alavarse e Gabrowski (2013) a avaliação da aprendizagem, consoante à LDB, deve ser adotada com vistas à promoção, aceleração de estudos e classificação, e precisa ser desenvolvida pela escola refletindo a proposta expressa em seu projeto político-pedagógico. Enfatiza-se que a avaliação da aprendizagem deve assumir caráter educativo, viabilizando especialmente ao estudante a condição de analisar seu percurso e ao professor e à escola identificar dificuldades e potencialidades individuais e coletivas.

Em se tratando da avaliação institucional, de caráter interno, ela deve ser realizada a partir da proposta pedagógica da escola, assim como dos planos de trabalho e de ensino, que devem ser avaliados sistematicamente, de maneira que a instituição possa analisar seus avanços e localizar aspectos que merecem reorientação (ALAVARSE, GABROWSKI, 2013).

Já a avaliação externa das escolas é responsabilidade do Estado, seja realizada pela União ou pelos demais entes federados. Em âmbito nacional, no Ensino Médio, ela acontece através do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), com resultados de Língua Portuguesa e de Matemática, com foco em leitura e resolução de problemas respectivamente, que, juntamente com as taxas de aprovação, são utilizados no cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), constituído com o escopo de medir a qualidade de cada escola, no caso do ensino fundamental público e de cada rede (ALAVARSE e GABROWSKI, 2013).

Nessa perspectiva de avaliação tem-se a oposição ao que era cultivado na escola tradicional que concebia a avaliação como sinônimo de medida, prova, e tendo como função a classificação e a hierarquização, consequência de uma concepção que via na formação e na educação um “bem privado” que deveria levar ao sucesso individual. Na concepção atual a avaliação deve ser vista com um novo olhar, como parte integrante dos processos de ensino e aprendizagem, com funções diagnóstica, formativa e somativa.

A esse respeito tem-se que:

Avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos (VASCONCELLOS, 1994, p. 43).

Segundo Luckesi (2011) a avaliação é pensada de modo diferente desde os anos oitenta, no século XX. Para esse estudioso, o processo avaliativo deve se caracterizar como uma forma de se ver a qualidade de quem ou do que se avalia, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceitá-lo ou para transformá-lo. Assim, a avaliação é um juízo de valor, o que significa uma afirmação qualitativa sobre um dado objeto, a partir de critérios preestabelecidos. O objeto avaliado será tanto mais satisfatório quanto mais se aproximar do ideal estabelecido, e menos satisfatório quanto mais distante estiver da definição ideal, como protótipo ou como estágio de um processo. Esse julgamento se faz com base nos caracteres relevantes da realidade.

Complementando-se o posicionamento de Luckesi (2011) tem-se que a avaliação conduz a uma tomada de decisão, ou seja, o julgamento de valor remete a um posicionamento de não-indiferença, o que denota uma tomada de posição sobre o objeto avaliado e sobre o processo, a exemplo da aprendizagem. Esses posicionamentos têm avançado ao mesmo tempo que progridem o constatado nas relações democráticas na sociedade, mas são também decorrentes das contribuições de teorias da educação que analisam o processo ensino aprendizagem desde princípios mais abrangentes.

Apesar de existirem diversas correntes e nomenclaturas para identificar as práticas avaliativas nos meios escolares pode-se dizer que a literatura aponta três grandes tendências: classificatória, diagnóstica e emancipatória. Segundo Luckesi (2011) a avaliação classificatória é herança do ensino tradicional em que a metodologia de ensino é centrada na reprodução de uma técnica/conteúdo e na aquisição de habilidades, de forma a enfatizar o fazer ditado pelo professor e não o conhecimento construído pelos alunos. Com isso, não há ocorre o processo de reconstrução do saber e sim se acentua a preocupação com avançar o conteúdo previsto para cada período planejado. Nesse cenário, o papel e a função da educação, para o qual contribui a avaliação, é fazer dos alunos reprodutores do que foi ditado pelos professores, chegando à perfeição do original. Complementando, tem-se que:

Sua função constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento. [...] o educando como sujeito humano e histórico; contudo, julgado e classificado, ficará para o resto da vida, do ponto de vista do

modelo escolar vigente, estigmatizado, pois as anotações e registros permanecerão, em definitivo, nos arquivos e nos históricos escolares, que se transformam em documentos legalmente definidos (LUCKESI, 2011, p. 35).

Os instrumentos de avaliação têm ênfase quantitativa, pois mensuram o acúmulo de informações e as notas finais, coletadas em geral por meio de provas, tendem apenas aprovar ou reprovar o aluno, não intervindo para o crescimento do mesmo (MENEGHEL, KREISCH, 2009).

Já a avaliação diagnóstica vai acontecendo na medida que o professor se desvincula da excessiva preocupação com a transmissão de conteúdos e investe em estratégias que gerem a aquisição de conhecimentos e onde os alunos têm condições de desenvolverem mecanismos para busca e reflexão acerca das informações, demonstrando a capacidade de atribuir diversos significados à aprendizagem. A finalidade maior das avaliações diagnósticas é a de identificar as fraquezas e as potencialidades dos alunos, no sentido de oportunizar a adoção de novas estratégias para melhorar o desempenho dos estudantes (MENEGHEL, KREISCH, 2009).

Segundo Luckesi (2011), os dados conhecidos a partir da abordagem classificatória representam mecanismo de diagnóstico da situação e ponto de partida para o avanço e o crescimento dos discentes. Ainda, afirma o autor:

[...]o ato de avaliar não serve como pausa para pensar a prática e retornar a ela; mas sim como um meio de julgar a prática e torná-la estratificada. De fato, o momento de avaliação deveria ser um “momento de fôlego” na escalada, para, em seguida, ocorrer a retomada da marcha de forma mais adequada, e nunca como um ponto definitivo de chegada, especialmente quando o objeto da ação avaliativa é dinâmico como, no caso, a aprendizagem. Com a função classificatória, a avaliação não auxilia em nada o avanço e o crescimento. Somente com a função diagnóstica ela pode servir para essa finalidade (LUCKESI, 2011, p. 34-35).

Nesse sentido, a avaliação diagnóstica é um permanente olhar crítico sobre o que se está ensinando, variando-se as estratégias e identificando os caminhos percorridos pelos professores e alunos quanto às metas e objetivos traçados pela escola no seu PPP. A avaliação diagnóstica é feita para o momento presente mas tendo em vista os objetivos futuros, num processo de edificação permanente,

essencial para o processo de construção de conhecimento, respeitando a caminhada de cada aluno e levando em conta a experiência e individualidade de cada um.

Segundo Meneghel e Kreisch (2009) a avaliação diagnóstica é vital para se chegar à avaliação emancipatória que visa a promoção de sujeitos e se pauta no princípio de que os alunos devem ser capazes de se orientar por si, superando as dificuldades surgidas. Nesta perspectiva, a avaliação tem por objetivo possibilitar a construção ou o aperfeiçoamento do saber, contribuindo para o êxito do ensino-aprendizagem, isto é, para a construção de saberes e competências pelos alunos. Esse aspecto, foco principal da pesquisa, é abordado a seguir.

### **2.3 A avaliação na contemporaneidade**

Os conceitos de avaliação, na concepção atual, tendem a se articular e se complementar na intenção de provocar nos docentes um olhar reflexivo sobre as manifestações e interesses dos alunos, pois a finalidade maior do processo avaliativo reside na ação mediadora de formar e assegurar a todos os cidadãos a qualidade no contexto sociocultural, respeitando as individualidades em suas sucessivas conquistas de conhecimento em todas as áreas. Importantes avanços foram alcançados pelas escolas e professores nos últimos anos, percebendo-se os indícios de um fazer intencional e reflexivo “no sentido de um processo não mais de controle e de julgamento, mas voltado ao acompanhamento individual e à promoção de oportunidades significativas de aprendizagem” (HOFFMANN, 2012, p. 10).

A avaliação, segundo Hoffmann (2011, p. 153)

[...] significa ação provocativa do professor, desafiando o educando a refletir sobre as situações vividas, a formular e reformular hipóteses, encaminhando-se a um saber enriquecido. Dialogar é refletir em conjunto (professor e aluno) sobre o objeto de conhecimento.

Isso exige do professor aprofundamento em teorias de conhecimento e nas distintas áreas do saber. Acompanhar é observar a evolução do vir a ser dos sujeitos, ampliando as ações educativas que permitam novas descobertas.

Demo (1999, p.18) também concorda que avaliar é classificar e escalonar “[...] avaliação, ao contrário do que se aventa, é feita para classificar, busca comparar, contrasta as pessoas sobre cenários onde sempre há quem esteja mais em cima e quem esteja mais embaixo.” Mas ela é necessária uma vez que é um instrumento para se detectar se o aluno aprendeu e, caso contrário, ser repensada para cumprir a sua finalidade. Não se pode ignorar o caráter classificatório da avaliação, sob pena de se aumentar o fosso social e aplicar avaliações que não avaliem.

Prossegue Demo (1999, p. 21) considerando que “é inviável avaliar sem dispor de escala de contraste. Não podemos dizer se algo está mais acima ou mais abaixo, está melhor ou pior, está para mais ou para menos, sem que tenhamos por trás escala que permita posicionar”. Seja através da expressão em nota ou conceito a forma usada é a de escalonamento. No entanto, o diferencial reside no acompanhamento da evolução do aluno e não no ato de somar e produzir médias. Nesse entendimento, a nota deveria mostrar o diagnóstico sobre a aprendizagem e a evolução do aluno, não somente em termos curriculares, de conteúdos, mas da evolução social e pessoal do educando, possibilitando que o professor assuma o compromisso de intervir para garantir o direito de o aluno aprender.

Vasconcellos (2009, p. 29), ao falar sobre avaliação ressalta que “o ato de avaliar na vida cotidiana dá-se permanentemente pela unidade imediata de pensamento e ação, a partir de juízos, opiniões assumidas como corretas e que ajudam nas tomadas de decisões”. Ao perpetrar um juízo com vistas à tomada de decisão, o homem coloca em funcionamento os sentidos, a capacidade intelectual, as habilidades, os sentimentos e as ideologias que foram armazenadas ao longo dos anos em suas vivências e relações sociais.

Por outro lado, Vasconcellos (2009) chama a atenção, também para o sentido que a avaliação adquire no contexto escolar que, diferentemente da praticada em situações assistemática, no contexto da escola ela se apresenta com caráter definido, sistematizado, baseado em pressupostos, alterando o grau de complexidade e servindo a diversos escopos. Assim, a avaliação escolar funciona como um termômetro que possibilita diagnosticar o estado em que se acham os

elementos abrangidos no contexto. Ela tem um papel expressivo na educação, podendo ser considerada algo essencial no do processo educacional.

Chueiri (2008), ao conceituar a avaliação no contexto escolar, coloca que a ideia que esse termo nos remete ao conjunto de procedimentos que vêm carregados de uma intencionalidade, resultante de diagnósticos fundamentados na mudança de postura dos alunos diante de situações reais, que são de interesse dos educandos.

É desse conjunto de discordâncias e concordâncias que prossegue a discussão entre estudiosos, especialistas, pesquisadores e professores acerca da avaliação, demonstrando a complexidade do tema e a contradição que existe entre as intenções e o processo, aplicado na busca de um posicionamento sobre o assunto. Essa contradição se origina no descompasso entre a imagem idealizada da avaliação, presente em teorias atuais e na realidade que ainda perpassa muitas escolas, condicionadas pelo sistema de promoção e seriação. Por esses e outros motivos semelhantes surgem muitas concepções de avaliação, formuladas por professores, pais e alunos que identificam a mesma através da expressão numérica ou conceitual de prova, trabalhos, notas, recuperações e outros instrumentos usados com a finalidade de medir.

#### **2.4 A avaliação numa perspectiva emancipatória**

A avaliação ocorre em todos os campos da atividade humana. O julgar, o comparar, entendidos como avaliar faz parte de cotidiano, quer através de reflexões informais que norteiam as opções do dia-a-dia ou, formalmente, via reflexão organizada e sistemática que determina a tomada de decisões. No contexto escolar, a avaliação se realiza conforme os objetivos escolares implícitos ou explícitos, que, por seu turno, ajuízam valores e normas sociais (CHUEIRI, 2008).

Segundo Villas-Boas (1998, p. 21), “as práticas avaliativas podem, pois, servir à manutenção ou à transformação social. (...) a avaliação escolar não acontece em momentos isolados do trabalho pedagógico; ela o inicia e permeia todo o processo e o conclui”.

A elaboração da avaliação pressupõe a clareza e a finalidade para a qual será aplicada. Caso ela seja direcionada para manter a ordem, o controle dos alunos e

das instituições de ensino ela desempenhará um papel mais político do que pedagógico, pois se constituirá num recurso pedagógico, voltado à reorganização das ações visando à aprendizagem. Se ao contrário, a avaliação pretender a socialização e a democratização, assumirá um papel pedagógico, voltado para a transformação da realidade social através de encaminhamentos democráticos e emancipatórios (COCCO, SUDBRACK, 2012).

A pedagoga brasileira Ana Maria Saul (2000) é um nome reconhecido no cenário educacional em se tratando da avaliação emancipatória. Para a autora mencionada esse tipo de avaliação representa um novo paradigma, que apresenta o enfoque, a definição, os objetivos, implicações, limitações, contribuições e papel do avaliador à luz de outros modelos contemporâneos de avaliação do currículo, primando pela compreensão de um processo cumulativo de produção de conhecimentos no contexto onde as pessoas estão inseridas. Assim Saul conceitua essa avaliação como:

[...] por um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. Destina-se à avaliação de programas educacionais ou sociais. Ela está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso principal desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua “própria história” e gerem suas próprias alternativas de ação (SAUL, 2000, p. 61).

No conjunto de suas ações, a avaliação emancipatória se compromete com o futuro, com a transformação do que é necessário, iniciando pelo “autoconhecimento crítico do concreto, do real, que possibilita a classificação de alternativas para a revisão desse real” (SAUL, 2000, p. 61). A avaliação emancipatória é uma ferramenta pedagógica eficaz dando visibilidade à ação do professor para desempenhar a democracia diante dos desafios da globalização que a escola e a sociedade se deparam. “Esse processo pode permitir que o homem, através da consciência crítica, imprima uma direção as suas ações nos contextos em que se situa, de acordo com os valores que eleger e com os quais se compromete no decurso de sua historicidade” (SAUL, 2000, p. 61).

Para Luckesi (2011) a avaliação emancipatória visa promover as pessoas, a libertação dos modelos classificatórios e de estagnação social, harmonizando seu crescimento. Ela não se constitui na fase final da aprendizagem, mas faz parte do processo para haja a percepção, a crítica e a prática dos agentes (aluno e professor). O professor deve ser o mediador da interação do aluno com o objeto de conhecimento, proporcionando-lhe meios para que a edificação dos saberes se concretize. A avaliação deve ser um instrumento útil para a percepção dos limites e do estágio de conhecimento do aluno em relação a determinado assunto.

Assim é que:

A avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. [...] está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso primordial desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua “própria história” e gerem suas próprias alternativas de ação. (SAUL, 2000, p. 61).

Conforme Hoffmann (2011) a perspectiva emancipatória destaca a avaliação processual, em que o valoriza sopesa as atitudes do aluno ao realizar uma tarefa de avaliação e faz considerações proeminentes para um processo de reconstrução e aperfeiçoamento do saber. Para tal, os instrumentos são diversificados, contínuos e os alunos respeitados em suas particularidades.

Meneghel e Kreinch (2009) comentam que a avaliação emancipatória está centrada no aluno e assim, pode receber diferentes denominações, a exemplo de Jussara Hoffmann que a alcunha de avaliação mediadora. Nesse sentido, essa avaliação refere-se à ação docente no processo avaliativo. Ela demanda do professor maior tempo de permanência em sala de aula e atendimento individualizado ao aluno, acompanhando de perto o processo de construção do conhecimento, motivando o desenvolvimento do estudante por meio da proposição de situações desafiadoras e interessantes, oportunidades de vivências compartilhadas e favorecimento da tomada de consciência progressiva sobre o tema estudado (HOFFMANN, 2011).

Freire (2000) assim se expressa sobre a avaliação:



A avaliação é um exercício de reflexão, capacidade única e exclusiva do ser humano, de pensar os seus atos, de analisá-los, interagir não só com o mundo, mas também com os outros seres, e de influenciar na tomada de decisões e transformação da realidade. Desta forma, pode contribuir para o aluno “ter a consciência do inacabado do ser humano, impulsionando os sujeitos à invenção da existência, à criação de um mundo não natural na busca de superação dos desafios postos pela própria existência, levando-os assim à construção contínua da cultura, da história, da sociedade” (FREIRE, 2000 apud CIPRIANO, 2007, p. 48).

Deve-se referenciar que existe um descompasso entre a teoria e a prática da avaliação em muitos aspectos. Ainda que existam estudos recentes sob a concepção de avaliação emancipatória e que esta se encontre descrita e prevista nos Regimentos Escolares do Ensino Médio Politécnico (outorgados), assim como nos PPPs das instituições, as escolas estão se adequando à avaliação emancipatória, mas as práticas avaliativas das escolas e das políticas públicas, a exemplo do SAEB e ENEM privilegiam os procedimentos classificatórios<sup>1</sup>. Hoffmann (2011) ao tratar da avaliação, argumenta que uma avaliação mediadora, que representa um caminho para se chegar à avaliação emancipatória, elucida que:

A perspectiva de avaliação mediadora pretende, essencialmente, opor-se ao modelo do ‘transmitir-verificar-registrar’ e evoluir no sentido de uma ação reflexiva e desafiadora do educador em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de ideias entre e com seus alunos, num movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados. Ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, reorganizando-as (HOFFMANN, 2011, p. 116).

Para tanto, é necessário apoderar-se do espaço de diálogo entre os sujeitos, compreendendo essa estratégia como o entendimento da curiosidade e dos interesses dos alunos pelos professores, frente às atividades de aprendizagem alcançadas pelos alunos. Ainda que o professor trabalhe com um número significativo de alunos, é possível adotar a avaliação mediadora na medida em que as condições favoráveis propostas pelo professor priorizem “a proximidade corpo a

---

<sup>1</sup> Como profissional comprometida com a coordenação pedagógica da escola onde ocorreu este estudo e como orientadora do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio é que faço tal afirmação, concordando com os autores consultados e que sempre fazem esta ressalva.

corpo com o estudante, o debruçar-se sobre suas ideias e as do grupo para acompanhar seus argumentos e vir a discuti-los ou enriquecê-los” (HOFFMANN, 2009, p. 121 apud CARMINATTI, BORGES, 2012).

Portanto, o papel da avaliação emancipatória, segundo Rocha (1996), deve estar centrado na aprendizagem. No Ensino Médio Politécnico, adotado atualmente pelas escolas estaduais do RS, a importância da pesquisa como princípio pedagógico contempla o trabalho como parte importante do princípio educativo, estabelecendo a relação com o mundo do trabalho e a interdisciplinaridade, concretizada através do Seminário Integrado.

### **2.3 A função da avaliação no processo ensino e aprendizagem**

Nas últimas décadas houve um aperfeiçoamento significativo na coleta, análise e sistematização de dados estatísticos em nível mundial e nacional no campo da educação, possibilitando estudos e pesquisas que evidenciam a insuficiência e o desperdício dos recursos materiais, financeiros e humanos, a qualidade insatisfatória de resultados, posição desfavorável do Brasil no cenário mundial devido à baixa escolarização da população, índices inaceitáveis de analfabetismo e a improdutividade da reprovação como recurso de aprendizagem (MEDEIROS, LIMA, 2014, p. 185).

Um consenso bastante grande perpassa o conjunto de educadores, pesquisadores e gestores: o quadro situacional da educação escolar já está bastante radiografado. Estatísticas oficiais confiáveis, investigações e estudos de institutos de pesquisa, teses e dissertações da pós-graduação, resultados de avaliações nacionais de desempenho, mesmo que essas não sejam mais as completas e radiografias de planos de educação, indicam, de um lado, conquistas inegáveis e, de outro, carências, incompletudes, contradições e uma qualidade insatisfatória de resultados (CURY, 2013, p. 36).

Assim é que as considerações iniciais se fundamentam nas reflexões de Medeiros e Lima (2014), suportes teóricos que pautam os estudos atuais do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

O Brasil figura no cenário mundial entre os países com maiores índices de reprovação, evasão e distorção idade-série. Apresenta baixa escolarização da

população e alta taxa de analfabetismo, além de baixo desempenho nos exames internacionais, tais como o *Programme for International Student Assessment* (Pisa – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes). O Rio Grande do Sul é um dos estados que mais contribuem para esse quadro desfavorável (MEDEIROS, LIMA, 2014).

Nesse sentido:

Não obstante a gravidade dos prejuízos materiais e financeiros quando os recursos (insuficientes) carecem de boa gestão na lógica da aprendizagem de todos, mais relevante é o prejuízo social: a escola abdica de seu potencial emancipatório e transformador, reduzindo sua ação à reprodução e naturalização de uma sociedade desigual, já que a exclusão da escola e o fracasso escolar não por acaso atingem principalmente as camadas populares. Além disso, muito já foi dito sobre os efeitos nocivos da reprovação e do fracasso escolar na autoestima, na formação dos sujeitos, na constituição da subjetividade (MEDEIROS, LIMA, 2014, p. 186).

A sociedade, a escola e a formação dos professores estão repassadas por uma cultura assinalada pelo elitismo e desigualdade social estruturante da sociedade. As práticas demonstram a necessidade de se fundamentar em novas concepções que se estabeleçam na ação, no “chão da escola”. A esse respeito, Cury pondera que:

Essa situação confusa e insatisfatória, abaixo do prometido nunca realizado, mina ainda mais as energias dos governos, dos docentes e dos estudantes no enfrentamento do ensino médio. A falta de vagas coexiste com o abandono e a evasão; o financiamento existente nem bem acolhe os estudantes e nem preenche a precariedade das instalações; o ensino geral não se integra com a educação profissional, dada a reconhecida falta de oferta pública dessa última; os currículos são dispersos; e as avaliações não medem o que se ensina na ponta. As saídas para o ensino médio representam um desafio emblemático, campo controverso de embates (CURY, 2013, p. 36).

No mesmo sentido Freire (2005) afirma que:

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos de realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação (FREIRE, 2005, p. 65-66.)

Opondo-se à educação como instrumento de opressão, a escola democrática deve garantir a aprendizagem para todos. Para tanto, há necessidade de uma reestruturação curricular, na qual a ressignificação da avaliação é condição imprescindível, articulada a uma reflexão sobre o que é e para que serve o conhecimento. Essa postura demanda o repensar da função avaliativa cultivada na escola por muitas décadas, que privilegiava a reprodução e manutenção das desigualdades sociais. Nessa nova visão da escola ela deve assumir sua função política, no sentido de ser formadora da condição de transformar e educar a si e os indivíduos em direção à autonomia, desempenhando a capacidade de autorreflexão, de se colocar em questão e empreender um projeto de transformação por meio de uma ação individual e coletiva deliberada, almejando uma igualdade democrática efetiva na participação do poder, na negociação da autolimitação e da auto-instituição, em nível individual e coletivo (MEDEIROS, LIMA, 2014).

A história do direito à educação no Brasil apresentou mudanças significativas a partir da democratização do acesso e permanência dos alunos na escola assim como a democratização da gestão escolar, assegurando a qualidade social, através da Constituição Federal de 1988 que legitimou os avanços. O artigo 205 da Carta Magna preconiza que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 9).

No entanto, é na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) que se configura o conceito de educação básica, partindo da Educação Infantil – com poucas ofertas na faixa etária da creche, melhorando um pouco na pré-escola, mas distante de atender à demanda total, no Ensino Fundamental – dos seis aos quatorze anos - não obstante a afirmação de que há vagas para todos registram-se problemas na relação idade/escolaridade, a exemplo das dificuldades de acesso em muitas regiões, agravadas pela precariedade no transporte escolar. No Ensino Médio, “a falta de vagas coexiste com o abandono e a evasão”, altos índices de reprovação, currículos fragmentados, desarticulação entre formação geral e profissional. O quadro se agrava com a situação docente, má remuneração e inexistência de planos de carreira na maioria das redes de ensino, formação acadêmica e formação continuada precarizadas e distantes da realidade do aluno (CURY, 2013, p. 36).

Ratificando as colocações de Cury (2014);

A Emenda Constitucional 59/2009 – EC 59/2009, que determina a educação obrigatória dos quatro aos dezessete anos, promove, diante desse cenário, um desafio enorme que exige uma constelação de forças em torno de um novo modelo, não só requerendo investimentos financeiros muito mais significativos do que atualmente se dispensa à educação, mas principalmente uma revolução paradigmática fundamentada em uma nova concepção de escola, de currículo e de conhecimento, voltada à formação e construção de uma vida cidadã, de uma sociedade democrática, sustentável e inclusiva, que potencialize todas as dimensões do ser humano e não as reduza a uma vertente economicista, tal qual hoje vivemos (MEDEIROS, LIMA, 2014, p. 189).

A escola atual assume a perspectiva de formar para a cidadania, para a democracia e para a política, buscando a educação integral dos sujeitos, superando a função historicamente hegemônica de reprodutora da sociedade e transmissora de conteúdos básicos, priorizando a sua função social e a concepção de currículo, entendido como o eixo organizador da vida escolar.

Nesse sentido, o currículo é entendido como:

Pensamos o currículo, cerne da educação escolar, como um fenômeno histórico, resultado de forças sociais, políticas e pedagógicas que expressam a organização de saberes vinculados à construção de sujeitos sociais. Assim, o currículo veicula toda uma concepção de pessoa, sociedade, conhecimento, cultura, poder e condições das classes sociais às quais os indivíduos pertencem; portanto, explicita intenções e revela sempre graus diferenciados de consciência e de compromisso social (ROCHA, 1996, p. 260).

Medeiros e Lima (2014) ressaltam que a ampliação e progressiva universalização do acesso à escola trouxe outra realidade para a instituição. A universalização do ingresso abrangiu as classes populares e trouxe para o interior da escola uma parcela da população antes desconhecida para a mesma e também distante da organização escolar. Os poucos alunos dessas camadas que antes conseguiam adentrar os muros da escola, permaneciam da mesma por pouco tempo, normalmente em situação de fracasso, já que o ensino cumpria um período de apenas quatro anos, ampliado para oito anos após o ano de 1971. A partir da

valorização da escolarização, tanto pelos movimentos sociais emancipatórios quando pelas novas formas de produção econômica, e a ampliação da obrigatoriedade escolar para todos, a instituição é provocada a dar conta dessa heterogeneidade que hoje habita esse espaço. A importância da diferença e da diversidade como condição humana levam em conta as diferentes culturas que constituem os sujeitos de maneiras diferenciadas e não se aceita mais a responsabilização do indivíduo pelo seu fracasso escolar, exigindo da instituição escola um currículo que dialogue e acolha essa diversidade.

Em vista disso

[...] o currículo escolar deve abordar de maneira crítica as relações de colonialismo e preconceito que se estabelecem entre grupos sociais e seus respectivos saberes, questionando inclusive seu histórico papel de valorizar e validar exclusivamente o saber das elites (MEDEIROS, LIMA, 2014, p. 196).

A escola básica, em se tratando da reprovação escolar, se perpetua como um traço cultural autoritário e antieducativo, partindo do processo de avaliação em que se baseou. Sabe-se que toda prática humana, individual ou coletiva, a avaliação é um processo que segue o desenrolar de uma atividade, “corrigindo-lhe os rumos e adequando os meios aos fins” (MEDEIROS, LIMA, 2014, p. 197). Na escola brasileira

[...] espera-se um ano inteiro para se perceber que tudo estava errado (...). E mais: em lugar de corrigir os erros, repete-se tudo novamente: a mesma escola, o mesmo aluno, o mesmo professor, os mesmos métodos, o mesmo conteúdo... É por isso que a realidade de nossa escola não é de repetentes, mas de multirrepetentes (PARO, 2001, p. 158).

A partir dessa dimensão, Chueiri (2008) constatou que a atividade pedagógica, perpetrada na escola e que persevera em muitas delas apresenta um conjunto de motivos para explicar o fracasso dos alunos no final do ano letivo, mas não dão a devida importância à identificação da razão do não aprendizado do aluno. Este normalmente é considerado culpado, porque só ele é diretamente punido com a

reprovação. Como se tudo, absolutamente tudo, dependesse apenas dele, de seu esforço, de sua inteligência, de sua vontade.

Assim é que, concordando-se com Vasconcellos

Avaliação é um processo de captação das necessidades, a partir do confronto entre a situação atual e a situação desejada, visando uma intervenção na realidade para favorecer a aproximação entre ambas. Avaliar é ser capaz de acompanhar o processo de construção do conhecimento do educando, para ajudar a superar obstáculos. É diferente de “ensinar” e cobrar o produto final, e ser capaz de dizer se confere ou não com o certo, com o parâmetro (1998, p. 82).

Se a avaliação assinalar problemas de aprendizagem, é forçosa a mudança na metodologia de ensinar, bem como a retomada do que não foi aprendido pelo aluno. A avaliação somente cumprirá seu papel social se propiciar as mudanças e adaptações necessárias às necessidades dos alunos (BECKER, RODRIGUES e NASCIMENTO), 2013).

A função da avaliação em sua concepção emancipatória reside na busca de se incluir o significado dos resultados imediatamente e durante todo o processo de ensino e aprendizagem, que se anunciam de diferentes formas, não só no desempenho quantitativo do aluno, mas, sobretudo nos aspectos qualitativos, nem sempre perceptíveis em curto prazo. Isso exige uma postura profissional flexível de todos os envolvidos no processo ensino aprendizagem, “Há de se abrir espaço para que os professores, alunos, famílias e funcionários possam discutir analisando e propondo ações a partir de seus olhares, trazendo suas ideias para a discussão coletiva e também propondo alternativas de ação” (BACKES, 2011, p. 8).

A partir do exposto, seguindo o raciocínio de Paro a avaliação no processo ensino-aprendizagem tem a função de buscar uma organização curricular do ensino em *locus* privilegiado de análise porque, na medida em que não se pode, por meio da retenção escolar, “responsabilizar o aluno pelo fracasso educativo, é preciso procurar no funcionamento de toda a escola e do sistema de ensino as causas geradoras desse fracasso, bem como as medidas estruturais que precisam ser tomadas” (PARO, 2001, p. 158).

Logo, é necessário qualificar os meios, instrumentos, técnicas, metodologias ou processos, recriando-os, pois a garantia de aprendizagem requer a qualidade da avaliação e dos seus processos formais.



## CAPÍTULO 3

### METODOLOGIA DA PESQUISA

O terceiro capítulo descreve a metodologia usada no trabalho monográfico. Para tanto, apresenta-se a natureza da pesquisa, a abordagem, o contexto, as fontes e os instrumentos de coleta de dados; as técnicas utilizadas e a análise dos dados.

#### 3.1 A natureza da pesquisa

A pesquisa usou a abordagem qualitativa, tendo em vista que a mesma trabalhou “com universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2010, p. 21) e, por isso, demonstrou ser a mais adequada ao estudo proposto.

A abordagem qualitativa, segundo Diehl e Tatim (2004) possibilita que os estudos descrevam a complexidade de determinado problema e a interação de certas variáveis, compreendendo e classificando os processos dinâmicos, vividos pelos grupos sociais, contribuindo no processo de mudança de determinado grupo e possibilitando, em maior profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.

Para Minayo (2010), a pesquisa qualitativa se apresenta com algumas características especiais, a exemplo de ter como fonte direta dos dados o ambiente natural e o pesquisador como instrumento-chave; os dados coletados são, na sua maioria, descritivos e o pesquisador qualitativo se preocupa com o processo como um todo e não somente com os resultados que irá obter. Da mesma forma, o pesquisador qualitativo busca analisar os dados de forma indutiva e entende que o significado que as pessoas dão às coisas e à vida é uma questão essencial nesse tipo de abordagem.

O método geral do trabalho é o indutivo, ou seja, “a generalização deriva das observações de casos na realidade concreta. As constatações particulares conduzem à elaboração de generalizações” (DIEHL, TATIM, 2004, p. 49).

### **3.2 A abordagem da pesquisa**

A pesquisa qualitativa permite a utilização do estudo de caso, escolhido para conduzir a abordagem deste trabalho. Para Minayo (2010), o estudo de caso pode abranger indivíduos, programas, instituições ou grupos. Nesse sentido, o estudo de caso pode coletar, organizar e analisar dados. A finalidade maior é a de reunir informações inteligíveis, sistemáticas e em profundidade sobre o caso de interesse.

O ponto de partida para o início do estudo de caso é a convicção do pesquisador de que ele pode obter informações valiosas para aquilo que se propõe a estudar. Os dados do caso têm por objetivo reunir as informações que se possui sobre o fato estudado através de entrevistas, observações, documentos, impressões e afirmações de outros sobre o caso e, ainda, de dados extraordinários, ou seja, todas as informações que tenham sido acumuladas sobre o caso particular estudado.

Na pesquisa em tela o caso apresentado é avaliar o processo de avaliação emancipatória no Ensino Médio de uma escola estadual, de modo a comprovar se ocorre ou não a melhoria do rendimento dos alunos e a relação desse aspecto com a gestão escolar. A opção pelo estudo de caso permitiu o contato com diferentes fontes que ajudaram a responder o problema de pesquisa proposto, ou seja: quais as ações realizadas pela Gestão Escolar para acompanhar a prática da avaliação emancipatória praticada pelos professores da escola, no Ensino Médio Politécnico?

### **3.3 Contexto, fontes e instrumentos de coleta de dados**

O estudo de caso aconteceu numa escola estadual de ensino médio, localizada no distrito de Três Pinheiros, município de Fontoura Xavier, RS. A escola

se localiza na zona rural e será denominada de Escola A para preservar a identificação da instituição de ensino, bem como de seus componentes.

### **3.3.1 Contexto da pesquisa**

A Escola A é uma instituição estadual, fundada há 56 anos, situada na Comunidade de Três Pinheiros, 5º Distrito de Fontoura Xavier, RS, distante 20 km da sede do município, ligada a mesma por estrada não pavimentada, sendo considerada de difícil acesso. Funciona nos turnos da manhã e da tarde e oferece regime noturno de internato para meninos (ORTIZ, 2008).

O corpo docente é composto de 35 professores, sendo que 12 possuem Graduação Superior (Licenciatura Plena), 17 possuem Pós-graduação, 04 possuem bacharelado e 02 estão cursando bacharelado. Em relação aos funcionários a Escola conta com 16 pessoas. Oferece seguintes níveis de ensino: Ensino Fundamental de 09 anos, Ensino Médio Politécnico, Ensino Profissionalizante Integrado ao Ensino Médio e Curso Técnico em Agricultura (Pós Médio) (ORTIZ, 2008).

O número de alunos é de 225 matriculados. A comunidade escolar é diversificada, variando em faixa etária e em nível sociocultural, condizente com a realidade da comunidade, que é composta, em maioria, de crianças e jovens filhos de pequenos agricultores que vivem da renda que lhes possibilita a agricultura familiar.

Nesse sentido, o propósito da Escola A é o de viabilizar a profissionalização de jovens, filhos de agricultores, impulsionando o desenvolvimento das propriedades familiares, utilizando-se de alternativas viáveis econômica e ambientalmente sustentáveis, através da formação de profissionais qualificados a atender a demanda regional, sendo capaz de avaliar as oportunidades de negócios, numa perspectiva de criação de alternativas de geração de renda para as propriedades rurais, implementando empreendimentos e melhorando a qualidade de vida de suas famílias, mantendo-as nas suas propriedades (ORTIZ, 2008).

### 3.3.2 Fontes

As fontes da pesquisa foram divididas em três partes: os sujeitos, os espaços e os documentos.

Os sujeitos da pesquisa foram os quatro professores da área de Ciências da Natureza, respectivamente dos componentes curriculares de Física, Química e Biologia, que lecionam em duas turmas de 3º ano, sendo uma do Ensino Médio Politécnico e outra do Ensino Médio Profissionalizante Integrado, mas que se valem do mesmo tipo de avaliação.

O critério de escolha da área de Ciências da Natureza se baseou nos dados tabulados pela 25ª Coordenadoria Regional de Educação que demonstraram que a referida área, tanto a nível estadual como regional, foi a segunda mais vulnerável em reprovações, especialmente nas disciplinas de Química e Física e os alunos realizaram PPDA (Plano Pedagógico Didático de Apoio)<sup>2</sup> em maior quantidade.

Os espaços da pesquisa foram as reuniões pedagógicas da Escola A, que acontecem uma vez por semana, com horário fixo para estudos, alternando-se entre reuniões gerais e reuniões por área do conhecimento.

Por fim, os documentos foram as atas das reuniões pedagógicas do 1º trimestre, ou seja, dos meses de fevereiro a junho de 2014, as atas de encontro do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, de abril a junho de 2014, o Regimento Escolar do Ensino Médio da Escola (2013), o Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP), os Planos de Trabalho e os registros dos Diários de Classe dos professores dos terceiros anos de ensino médio politécnico e do ensino integrado, na área de Ciências da Natureza.

A escolha dos terceiros anos se justifica porque são as turmas atendidas pelos mesmos professores, facilitando o contato deles entre si, nos dias que vêm à Escola, pois a mesma é pequena e de difícil acesso.

---

<sup>2</sup> O PPDA é previsto no Regimento Escolar do Curso de Ensino Médio da Escola A (2013), no item 7.4, referente ao processo de avaliação, servindo para encaminhar o aluno às atividades de construção da aprendizagem quando ele receber o parecer descritivo de CPA (Construção Parcial da Aprendizagem) ou de CRA (Construção Restrita da Aprendizagem).

### 3.3.3 Instrumentos de pesquisa

Após a definição dos sujeitos, dos espaços e dos documentos foram definidos os instrumentos de pesquisa, tendo em vista o estudo de caso, na perspectiva qualitativa.

Segundo Chizzotti (2005, p. 102), o estudo de caso se constitui numa “caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos” a fim de se ter uma posição ou propor uma ação transformadora.

O caso é tomado como uma unidade significativa do todo e serve como marco de referência das complexas condições socioculturais que envolvem uma situação ou retratam uma realidade que revela a multiplicidade de aspectos, que se fazem presentes numa situação (MINAYO, 2010).

Dessa forma, a pesquisadora fazendo parte da equipe diretiva, conduziu e assistiu as reuniões pedagógicas porque é inerente à sua função e analisou as atas de registro dos espaços já referidos. Para enriquecer mais o trabalho, aplicou entrevistas (Apêndice 1) em quatro professores da área de Ciências da Natureza.

### 3.3.4 Instrumentos de pesquisa

Após a definição dos sujeitos, dos espaços e dos documentos onde se subsidiou o suporte teórico, definiram-se como instrumentos de pesquisa os seguintes:

1. Sintetizar a concepção de avaliação e como ela deve ser conduzida através do estudo do Regimento Escolar e do PPP da escola, bem como dos Planos de Trabalho dos professores da área estudada.
2. Analisar as atas de reunião de área e de estudos, bem como dos encontros do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio em relação aos estudos que se centraram na avaliação.
3. Levantar os instrumentos usados pelos professores nas avaliações do 1º trimestre, registradas no Diário de Classe.

4. Analisar o conteúdo das respostas dos professores às perguntas que foram feitas na entrevista.

### **3.3.5 Técnica para coleta e análise de dados**

As análises dos documentos representaram a oportunidade de se estabelecer a conexão entre o Regimento Escolar, PPP, Planos de Trabalho dos professores e a aplicabilidade em sala de aula, com ênfase na avaliação emancipatória.

A entrevista, por sua vez, foi entregue individualmente e os professores a levaram para casa e a entregaram numa outra oportunidade. A técnica usada para analisar a entrevista foi a análise de conteúdo, diante do pequeno número de professores entrevistados, em virtude de serem somente duas turmas e a Escola se caracterizar por pequeno porte, localizada na zona rural e os professores virem na mesma somente nos dias que têm aula.

De acordo com Bardin (1977) a análise de conteúdo, como um conjunto de técnicas de análise das comunicações e de outros ramos do conhecimento, é considerada um instrumento de análise, capaz de se caracterizar pela diversidade de formas, adaptando-se a um variado campo de aplicação, ou seja, o campo das ciências da comunicação. A análise de conteúdo pode ser uma análise dos significados, dos temas tratados em obras ou textos, bem como dos significantes implícitos em cada documento.

Assim, a análise de conteúdo é definida como um conjunto de técnicas de análise de documentos, com a finalidade de se obter por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos acumulados ao longo dos anos, possibilitando o estabelecimento de elos entre a teoria e a prática (BARDIN, 1970).

A decodificação de um documento pode se valer de diferentes técnicas para atingir a finalidade maior e a escolha do procedimento mais adequado depende do material a ser analisado, dos objetivos da pesquisa e da posição ideológica e social do analisador (CHIZZOTTI, 2005).

A técnica de análise de conteúdo, usada na observação minuciosa das respostas dos professores entrevistados, buscou conhecer como os professores concebem a avaliação emancipatória, bem como a aplicam e também veem a participação da gestão escolar nesse processo.

## CAPÍTULO 4

### ANÁLISE DOS DADOS E CONSTRUÇÃO DOS RESULTADOS

O quarto capítulo apresenta a análise dos resultados, baseada na sistematização do estudo dos documentos da Escola A e nas respostas dos professores entrevistados. O capítulo foi enriquecido com os conhecimentos prévios da pesquisadora aliado ao referencial teórico que deu suporte ao trabalho.

#### 4.1 Sistematização da análise dos documentos em relação ao processo de avaliação

O Regimento Escolar do Curso de Ensino Médio Politécnico da Escola A foi aprovado no ano de 2013 e como as demais escolas públicas do RS foi outorgado, diante da introdução do ensino politécnico no sistema estadual de ensino. Dessa forma, ele pauta a avaliação do ensino médio politécnico e do ensino médio integrado da escola pesquisada.

Em se tratando da avaliação, o Regimento Escolar (2013) conceitua a avaliação emancipatória segundo os autores que se estudou para o suporte teórico. Assim, na caracterização do processo de avaliação, o Regimento Escolar e o PPP da Escola A afirma que:

A Avaliação Emancipatória se caracteriza como um processo e a possibilidade do vir a ser, da construção de cada um e do coletivo de forma diferente.

É um processo contínuo, participativo, diagnóstico e investigativo, intimamente ligado à concepção de conhecimento e currículo, sempre provisório, histórico, singular na medida em que propicia o tempo adequado de aprendizagem para cada um e para o coletivo.

A finalidade da Avaliação Emancipatória é diagnosticar avanços e entraves, para intervir, agir, problematizar e redefinir rumos a serem percorridos. Propicia a mudança e a transformação, dessa forma, não se reduz à mera atribuição de notas, conceitos ou pareceres para aprovação ou reprovação,



já que o processo educacional não pode ser tratado nem reduzido a esses aspectos.

A investigação contínua sobre os processos de construção da aprendizagem demanda rigor metodológico, que se traduz por registros significativos, sinalizando as possibilidades de intervenções necessárias ao avanço e à construção do conhecimento. Os registros garantem também a socialização e construção histórica deste processo, com produções dos alunos como amostras significativas da aprendizagem.

A Avaliação Emancipatória torna a escola mais flexível, de forma a superar o imobilismo, desconstituindo os padrões estanques e investindo na superação da classificação e da exclusão, na medida em que busca visualizar cada sujeito em suas peculiaridades no processo de aprendizagem.

Avaliar nesta nova ética é perquirir o sentido da construção realizada, da consciência crítica, da autocrítica, do autoconhecimento, investindo na autonomia, autoria, protagonismo e emancipação dos sujeitos. Evidentemente que nessa perspectiva está presente o trabalho contínuo de replanejamento do processo de ensino posto que tal concepção produz impactos na sala de aula e não somente sobre o processo de aprendizagem do aluno. Portanto, deve assumir caráter educativo, viabilizando ao estudante apropriar-se do seu processo de aprendizagem e, ao professor e à escola, a análise aprofundada do processo dos alunos, oportunizando replanejamento e reorientação de atividades em outros espaços e tempos.

A avaliação neste sentido tem as funções:

- \* Diagnóstica: favorecendo o planejamento, organiza o trabalho do professor, oportunizando novas estratégias e alternativas, assim como possibilita ao aluno verificar seu nível de desenvolvimento;

- \* Formativa: destinando-se a informar a situação em que se encontra o educando, no que se refere ao desenvolvimento de suas aprendizagens. Contempla a autoavaliação do aluno, do grupo, da turma e dos educadores;

- \* Contínua e cumulativa: considerando a construção do conhecimento do aluno, como um todo, coerente e significativo. Deve apresentar situações de construção do conhecimento de forma crescente em complexidade, tendo como parâmetro as construções do próprio aluno (REGIMENTO ESCOLAR, 2013, p. 22-23).

Os documentos da Escola A seguem à legislação vigente e afirmam tal qual Saul (2000) que a avaliação é uma constante no cotidiano. Ela não consiste somente naquilo que fazemos ou estamos comprometidos a fazer quando nos encontramos na Escola. Pelo contrário, é na interação do dia a dia, na trajetória profissional, nas horas de lazer, que a avaliação se faz presente, incluindo um julgamento de valor sobre nós mesmos, sobre o que estamos fazendo, sobre o resultado de trabalhos.

A expressão dos resultados da construção da aprendizagem do aluno, segundo os documentos seguidos pela Escola A diz que:

A expressão dos resultados na Construção da Aprendizagem do aluno, decorrente de análise em Conselho de Classe, ocorre ao final de cada

bimestre ou trimestre, conforme a previsão da escola, indicando o desenvolvimento da construção da aprendizagem do aluno

A expressão dos resultados da avaliação do aluno informa sobre o desenvolvimento de sua aprendizagem, que se dá de forma contínua e sistemática, através de notas, e/ou conceitos, e/ou anotações de suas produções e/ou de relatório descritivo de desempenho, conforme estiver estabelecido no regimento atual da escola. Incluem todos os resultados acumulados pelos estudantes, tanto de atividades específicas de cada disciplina (componente curricular) oriundo dos Seminários Integrados.

Com a síntese desta construção, o coletivo dos Professores da Área, e de cada disciplina, em interface com a autoavaliação do aluno, após o planejamento, a execução e a avaliação do trabalho das Disciplinas e do Projeto, deverá estabelecer, por consenso, como expressão do Resultado Final do aluno, no final do ano letivo, a seguinte formulação:

\* Construção Satisfatória da Aprendizagem (CSA) - expressa a construção de conceitos necessários para o desenvolvimento dos processos da aprendizagem, embasados na apropriação dos princípios básicos das áreas do conhecimento, desenvolvidos na formação geral e na parte diversificada, ambas relacionados no Plano de Trabalho do Professor. É atribuída bimestralmente ou trimestralmente, conforme a opção da escola, e ao final do ano letivo.

\* Construção Parcial da Aprendizagem (CPA) — expressa a construção de conceitos para a resolução parcial para o desenvolvimento dos processos da aprendizagem, embasados na apropriação dos princípios básicos das áreas do conhecimento, desenvolvidos na formação geral e na parte diversificada, ambas relacionados no Plano de Trabalho do Professor. É atribuída bimestralmente ou trimestralmente e ao final do ano letivo. Nesta situação, após os estudos de recuperação, o Conselho de Classe seguinte pode alterar o conceito.

\* Construção Restrita da Aprendizagem (CRA)- expressa a restrição, circunstancial, na construção de conceitos para o desenvolvimento dos processos da aprendizagem, embasados na apropriação dos princípios básicos das áreas do conhecimento, desenvolvidos na formação geral e na parte diversificada, ambas relacionados no Plano de Trabalho do Professor. É atribuída bimestralmente ou trimestralmente e ao final do ano letivo. Nesta situação, após os estudos de recuperação, o Conselho de Classe seguinte pode alterar o conceito. Quando for a expressão do resultado final do aluno deve ser considerada a Avaliação entre Períodos Letivos.

A formulação acima descrita será utilizada na expressão dos resultados finais mesmo que a escola utilize outras expressões nos resultados parciais (bimestrais ou trimestrais), tais como nota, e/ou conceitos, e/ou anotações de suas produções e/ou de relatório descritivo de desempenho. Assim, na definição da promoção ou reprovação do aluno, no final do ano letivo registrar-se-á Construção Satisfatória da Aprendizagem (CSA), ou Construção Parcial da Aprendizagem (CPA) ou Construção Restrita da Aprendizagem (CRA), conforme a situação de cada aluno (REGIMENTO ESCOLAR, 2013, p. 25-26).

Prosseguindo na análise dos documentos da Escola A percebemos que os mesmos trazem à ideia comum de que a avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está demarcada por teorias educacionais e pela prática pedagógica. Ela não acontece num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, por conseguinte, de ensino e de

aprendizagem, propagado pela teoria e na prática pedagógica (ALAVARSE e GABROWSKI, 2013).

Conforme Ferreti, Araújo e Lima Filho (2013) a avaliação se encontra relacionada à natureza do conhecimento e como tal deve ser adequar a ela para manter a coerência epistemológica. Nesse sentido, parte-se do pressuposto de que a avaliação não sendo uma atividade neutra ou técnica ela pressupõe a prática de avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem por meio da relação pedagógica que envolve intencionalidades de ação, objetivadas em condutas, atitudes e habilidades dos atores envolvidos.

Nesse cenário, o professor interpreta e atribui sentidos e significados à avaliação escolar, produzindo conhecimentos e representações a respeito da avaliação e acerca de seu papel como avaliador, com base em suas próprias concepções, vivências e conhecimentos. Uma avaliação reflete um juízo de valor, uma compreensão de mundo e de educação, e por isso vem carregada de um olhar intencional que revela quem é o educador quando interpreta os eventos da cena pedagógica (SAUL, 2000). Os Planos de Trabalho dos professores estão de acordo com a documentação da escola, ou seja, seguem a linha de avaliação emancipatória, tanto na teoria quanto na prática. Os alunos são motivados a aprender e tornar essa aprendizagem o mais próximo possível da realidade, inserindo-os no contexto que vivenciam.

A entrevista aplicada aos professores da área de Ciências da Natureza (Apêndice 1) teve a finalidade de avaliar o processo de avaliação emancipatória no Ensino Médio Politécnico e Ensino Médio Integrado, tendo em vista a comprovação ou não da melhoria do rendimento dos alunos e a relação desse aspecto com a gestão escolar.

A pergunta 1 indica que todos os professores entrevistados conhecem a forma como a avaliação é prevista e deve se desenvolver na Escola A. Da mesma forma a pergunta 2 indicou que os professores mantêm a proposta de avaliação na escola, segundo as orientações dos documentos oficiais que pautam as entidades estaduais.

A pergunta 3 apontou que os professores procuram avaliar os alunos a cada aula, registrando o progresso sob forma de anotações. Eles também avaliam o aluno como um todo, em constante processo de evolução e interação através do uso de

instrumentos variados, a exemplo das provas, trabalhos, testes, pesquisa, seminários, atividades em classe e extraclasse, individuais e em grupo

A pergunta 4 demonstrou que os professores realizam a avaliação emancipatória com os alunos em todas as oportunidades, pois a veem como um processo contínuo, que precisa considerar a implementação de políticas educativas, congregada a uma atuação pedagógica que se preocupe com os conflitos, contradições, fendas, fragmentos, vozes que constituem o cenário escolar, podendo dar novos sentidos à práxis da avaliação.

A pergunta 5 apontou que os professores reconhecem a presença e a participação da gestão escolar na avaliação emancipatória, através de ações concretas, estudos, reuniões, seminários, possibilidades dos professores poderem participar de cursos, motivando-os a estudarem e buscarem novas possibilidades.

Ainda em relação à pergunta 5, os professores mencionaram que com base na Constituição Federal de 1988, que estabelece no artigo 206 que a forma de gestão da educação brasileira deve ser a democrática e participativa, a escola A motiva os professores a atuarem em todos os segmentos da Escola, ou seja, na elaboração do PPP, na participação do Conselho Escolar e na autonomia de condução das ações pedagógicas, dadas a conhecer à comunidade escolar e gestores, através do acompanhamento do Plano de Trabalho da área de Ciências da Natureza.

Finalmente, a pergunta 6 apontou que os professores não trouxeram sugestões diferentes ao trabalho da equipe gestora, uma vez que responderam à questão salientando os aspectos positivos do corpo docente em relação à gestão escolar. Nesse sentido, enfatizaram a importância da continuidade do trabalho pedagógico, o valor das reuniões semanais e dos estudos proporcionados por meio do programa federal do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio,

A entrevista com os professores possibilitou entender que a visão de gestão democrática praticada na Escola A consegue se interpenetrar e se definir com a gestão da educação. Tal qual afirmam Ferreti, Araújo e Lima Filho (2013) a gestão democrática não é muito fácil dentro do contexto escolar em que vivemos, pois embora a legislação escolar assegure pela Lei Maior e pela LDB isso não é suficiente.

A Escola A, através de seus gestores, tem a prática de ouvir seus pares e acatar a decisão da maioria, através da importância atribuída à comunidade escolar,

representada pelo Conselho Escolar, aos alunos, nos Conselhos de Classe Participativo e no Grêmio Estudantil. Dessa forma, a prática de dialogar e deliberar coletivamente sobre questões importantes para o funcionamento da escola e para quem nela trabalha e estuda é a vivência da gestão democrática, reconhecida pelos professores entrevistados, que opinaram sobre a avaliação emancipatória, importante e vital aspecto de uma gestão democrática.

A escola oferece a Progressão Parcial ao aluno que apresentar ao final do ano, o conceito Construção Parcial de Aprendizagem (CPA). O aluno é promovido, submetendo-se ao Plano Pedagógico Didático de Apoio (PPDA) que visa superar as dificuldades apresentadas, no prazo máximo do período letivo seguinte. Será realizado na mesma turma e turno que o aluno frequenta e se estende conforme a necessidade do aluno, tendo seu término quando da superação da dificuldade pedagógica.

Em casos de acentuada necessidade de investigação e intervenção pedagógica, podem prever a oferta de atendimento específico e, nas situações de caso de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Dessa forma, a proposta da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) que inclui a aplicação do Plano Pedagógico Didático de Apoio (PPDA) foi adotada na escola em estudo e os professores aplicaram o mesmo em todas as ocasiões necessárias. A orientação da supervisão da escola foi a de que os professores deveriam considerar os Planos Pedagógicos Didáticos de Apoio mais uma oportunidade dos alunos vencerem suas dificuldades e vivenciarem o processo de aprendizagem pautado na avaliação emancipatória.

Os resultados da pesquisa demonstraram que a reestruturação curricular do projeto político-pedagógico possibilitou que as áreas do conhecimento estivessem em constante diálogo com o mundo e com o mundo do trabalho; que tivessem interação com as novas tecnologias; superação da imobilidade de uma gradeação curricular seletiva e excludente, priorizando o protagonismo do jovem e a construção de uma efetiva identidade para o Ensino. Médio.

Dessa forma, conclui-se que diante do resultado da pesquisa a avaliação emancipatória é estudada e posta em prática na escola pesquisada, bem como a mesma contribui efetivamente para o sucesso do aluno no seu processo ensino-aprendizagem e que a participação da gestão escolar, em todos os momentos da

vida da escola, é decisiva para que o grupo trabalhe unido, coeso e dentro da proposta detalhada nos documentos e ações pedagógicas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Constituição Federal/1988 apresenta, no inciso VII do artigo 206, o princípio da “gestão democrática do ensino público na forma da lei”, que é ratificada pela LDB 9394/1996 no inciso VIII do artigo 3º. Sabemos que esse tipo de gestão implica na dedicação de maior tempo para a concretização de cada passo do processo de discussão e decisão, que deve envolver todas as pessoas participantes da comunidade escolar. Essa forma de administrar abrange o crescimento e a formação dos professores, alunos, funcionários, equipe diretiva e pais como cidadãos que têm em vista a tomada de decisões coletivas que, por sua vez, pretendem mostrar resultados que beneficiam a escola, a qualidade do ensino (FERRETI, ARAÚJO e LIMA FILHO, 2013).

À medida que o processo de gestão democrática se realiza, o seu fortalecimento demanda que sejam previstos os tempos e demais condições necessárias para a sua plena realização, como atividades regulares e componentes das suas jornadas e não um acréscimo a elas. A reflexão e o desenvolvimento do espírito crítico fazem parte da gestão democrática, pois “trabalhar educação é, hoje, muito mais que prestar um serviço público; é atuar para garantir um direito que passa, necessariamente, pela aprendizagem de todos. Do contrário, não é direito” (NASCIMENTO e AMARO, 2014, p.12).

Assim, partindo-se do princípio que todo estudante tem direito à educação básica, dos quatro aos dezoito anos incompletos o Estado, por meio da escola, mobilizando todos os seus recursos, que por sua vez dependem de instituições mantenedoras, públicas ou privadas, deve prever “percursos curriculares diferenciados e processos de certificação sensíveis às diferenças e singularidades, não só em relação às pessoas com deficiência, mas a todos os sujeitos que apresentam situações específicas de vida escolar”. Ou seja, a avaliação deve ser democratizada, relativizada, questionada, discutida com todos os interessados, conforme o que garante a legislação, não focando apenas o aprendiz, mas, pelo menos as três dimensões: a avaliação das redes de ensino, a avaliação interna e externa das instituições e a avaliação do estudante (MEDEIROS e LIMA, 2014, p. 200).

Nessa mesma direção, Perrenoud (1999, p. 26) ressalta que a avaliação deve ser colocada como um elemento integrador e motivador e não uma ameaça, terror, pressão, uma vez que “[...] sem normas de excelência, não há avaliação; sem avaliação, não há hierarquias de excelência; sem hierarquias de excelência, não há êxitos ou fracassos declarados e, sem eles, não há seleção, nem desigualdades de acesso às habilitações desejadas”.

A gestão democrática deve assegurar que o aluno tenha acesso ao ensino e permaneça na escola, concluindo sua formação e se apropriando de uma aprendizagem de qualidade com capacidade de compreender a realidade transformando-a para melhor. Nesse sentido, é fundamental que a avaliação esteja voltada para o progresso do conhecimento, revisão ou replanejamento das ações que não mostram resultados satisfatórios. A gestão escolar deve assumir uma posição de acompanhamento do processo de avaliação regimentado em sua escola, primando pela posição pedagógica que execute e avalie de modo claro, objetivo, explícito e contínuo, colocando em prática os estudos teóricos afim de se valer da avaliação como um meio de transformação social e de aperfeiçoamento da qualidade educativa e, assim, formar sujeitos críticos e transformadores da sociedade (COCCO e ASUDBRACK, 2012).

Nessa perspectiva, o trabalho estudou o processo de avaliação emancipatória em duas turmas de 3º ano do Ensino Médio Politécnico e do Ensino Médio Integrado e constatou, inicialmente, através dos documentos da Escola A, ou seja, atas pedagógicas, atas o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, Regimento Escolar, PPP, Planos de Trabalho dos professores da área de Ciências da Natureza e registros das atividades nos Diários de Classe que a avaliação prevista, privilegiando a vertente emancipatória, induz a prática docente a ultrapassar os limites da teoria e implementar práticas carregadas de significados. Isto posto, a avaliação relatada nos documentos analisados permite afirmar que ela não se restringe à análise do processo em construção do conhecimento do aluno sob a responsabilidade dos educadores, mas, a partir dela, envolve a totalidade da escola e sua relação com essa construção.

Nesse sentido, a constatação de que foi oportunizado aos alunos o PPDA, referente ao primeiro trimestre letivo de 2014, na área de Ciências da Natureza, diante da necessidade da retomada de conteúdos e atividades que não foram vencidas, demonstra-se que os sujeitos estão em permanente construção e a escola



se faz e se refaz frente aos desafios que se impõem pelos sujeitos que fazem parte dela, assim como na relação que se estabelece com a comunidade enquanto espaço educativo.

Num segundo momento, a partir da análise de conteúdo das respostas dos professores entrevistados, percebeu-se que os mesmos estão envolvidos com a Escola A através do conhecimento da proposta de avaliação emancipatória, proporcionada pela formação continuada e procuram realizá-la da forma como ela está prevista legalmente.

Em relação à participação da gestão escolar no processo de avaliação emancipatória os professores não apontaram novas necessidades, limitando-se a elogiar e ressaltar o que já é efetivado. Nesse sentido, a equipe diretiva vai continuar seu empenho em acompanhar, avaliar e redimensionar alguns aspectos, no sentido de que a emancipação pressupõe o processo de conscientização, conforme nos ensina Freire (1997), a tomada de consciência de si mesmo, o sentimento contínuo e ininterrupto do seu valor, rico de possibilidades de ação-reflexão-ação em constante interação.

Nesse cenário, a importância do estudo reside na obrigatoriedade da adoção pelas escolas estaduais de Ensino Médio da avaliação emancipatória, percebendo o aluno como um ser único e original, que traz experiências, histórias, conhecimentos, possibilidades e limitações diferentes que o constituíram e a escola, a sala de aula, é o espaço da diferença, da heterogeneidade. O aluno deve ser avaliado participativamente no sentido da construção, da conscientização, da busca da autonomia e do envolvimento, do compromisso e da sua emancipação.

A partir dessa constatação vislumbram-se muitas possibilidades de aprofundamento do tema desenvolvido, por exemplo, no Mestrado, estendendo-se o estudo às demais áreas do conhecimento e aos outros anos do Ensino Médio e Ensino Integrado da Escola A, possibilitando o estudo da prática da avaliação na relação professor, conhecimento e sujeito do conhecimento.

Portanto, não esgotamos a temática abordada, mas apresentamos uma contribuição para o debate da gestão escolar e sua relação com a avaliação emancipatória, a partir dos referenciais teóricos apresentados e da nossa experiência como equipe gestora exercida na escola e em outros espaços do sistema educacional estadual. Espera-se que esta reflexão possa servir de subsídios para futuros aprofundamentos da temática.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Marcia Angela da Silva; FERREIRA, Naura Surya Carapeto. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2006.

ALAVARSE, Ocimar; GABROWSKI, Gabriel. **Formação de professores do ensino médio, etapa I: avaliação no ensino médio**. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013. Caderno IV.

BADIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BORDIGNON, Genuino; GRACINDO, Regina Vinhaes. **Gestão da educação: o município e a escola**. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2006.

BOTH, José Ivo. **Avaliação planejada, aprendizagem consentida: a fisiologia do conhecimento**. Curitiba: Ibpex, 2007.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal. 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 14 ago. 2014.

BRASIL/MEC/SEB. **Conselhos escolares: uma estratégia de gestão democrática da escola pública**. Brasília, DF: MEC, 2004.

COCCO, ELIANE Maria; SUDBRACK, Edite Maria. **Avaliação no contexto escolar: regulação e/ou emancipação**. 2012. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/471/112>>. Acesso em: 18 ago. 2014.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CUNHA, Eudes Oliveira; CUNHA, Maria Couto. **A gestão escolar e sua relação com o desempenho da escola: um estudo em duas escolas em Salvador-Bahia, Brasil**. 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/9266/1/Eudes%20Oliveira%20Cunha.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação como direito social**. In: CASTRO, Carmem Lúcia Freitas de; GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga; AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha (Orgs.). **Dicionário de políticas públicas**. Barbacena: EdUEMG, 2012.

DIEHL, Astor Antonio; TATIM, Denise Carvalho. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas.** São Paulo: Prentice Hall, 2004.

FERREIRA, Naura (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios.** São Paulo: Cortez, 2006.

FERRETTI, Celso João; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de; LIMA FILHO, Domingos Leite. **Formação de professores do ensino médio, etapa I: organização e gestão democrática da escola.** Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013. Caderno V.

FONTANA, Andreia Regina. **Gestão escolar democrática. É possível?** 2011. Disponível em: <[http://www.ideau.com.br/bage/upload/artigos/art\\_143.pdf](http://www.ideau.com.br/bage/upload/artigos/art_143.pdf)>.. Acesso em: 23 ago. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: paz e Terra, 1997.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, Josué Eustáquio. **Autonomia da escola: princípios e proposta.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e pratica.** 4.ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LÜCK, Heloisa. **A gestão participativa na escola.** 9ªed. Petrópolis: Vozes, 2006.

LÜCK, Heloisa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Positivo, 2009.

MACHADO, Erica. **Gestão democrática escolar: uma produção histórica.** 2009. Disponível em: [www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/artigo.doc](http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/artigo.doc). Acesso em: 19 ago. 2014.

MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de; LIMA, Maria de Guadalupe Menezes de. **Avaliação: instrumento do direito de todos à aprendizagem.** In: AZEVEDO, José Clóvis de; REIS, Jonas Tarcísio. **O ensino médio e os desafios da experiência: movimentos de prática.** São Paulo: Fundação Santillana, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Organizadora). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 29.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

NASCIMENTO; MARIA Eulália Pereira; AMARO, Vera Regina Ignácio. Apresentação. In: AZEVEDO, José Clóvis de; REIS, Jonas Tarcísio. (Orgs.) **O ensino médio e os desafios da experiência: movimentos da prática.** São Paulo: Fundação Santillana: Moderna, 2014.

ORTIZ, Mírian da Silva. **Fontoura Xavier: resgatando as origens.** Porto Alegre: Imprensa livre, 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática na escola pública.** 4ed. São Paulo: Ática, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RIBEIRO, Maria Luíza dos Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 19ed. Campinas: São Paulo: Autores Associados, 2005.

SANTOS, Christiane Soní Costa da Cunha. **Gestão da escola pública**: desafio para a consolidação de uma educação democrática e participativa. 2011. Disponível em: [www.redentor.inf.br/.../publicacoes/27112012TCC%20Christiane%20](http://www.redentor.inf.br/.../publicacoes/27112012TCC%20Christiane%20). Acesso em: 20 ago. 2014.

SAUL, Ana Maria A. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2000.

SILVA, Josias Benevides da. **Um olhar histórico sobre a gestão escolar**. 2007. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/issue/view/60>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

SILVA, José Sen<a da. **Gestão escolar na perspectiva emancipatória**. 2010. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/a-gestao-escolar-na-perspectiva-emancipatoria/62806/>>. Acesso em: 18 ago. 2014.

SOUZA, Helen Danyane Soares Caetano; VASCONCELOS, Elenita Jacinto. **O processo histórico de constituição da gestão escolar brasileira**. 2010. Disponível em: <http://www.revistainesc.com.br/revista/ler-11-o-processo-hist-rico-de-constitui-o-da-gest-o-escolar-brasileira>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

## APÊNDICE 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL

PESQUISADOR: MÍRIAN DA SILVA ORTIZ  
ORIENTAÇÃO: MARTA RESOLI DE AZEREDO

### ENTREVISTA PARA PROFESSORES DA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

Prezado(a) professor(a):

Sou aluna do Curso de Gestão Educacional, na modalidade a distância, na Universidade Federal de Santa Maria e estou desenvolvendo uma pesquisa com a finalidade de avaliar o processo de avaliação emancipatória no Ensino Médio Politécnico e Ensino Médio Integrado, tendo em vista a comprovação ou não da melhoria do rendimento dos alunos e a relação desse aspecto com a gestão escolar.

Para tanto, solicito a sua colaboração respondendo a uma entrevista, por escrito, de modo a contribuir para a produção acadêmica.

Para a preservação de sua identidade, os dados recolhidos serão usados conforme os padrões éticos, que norteiam a pesquisa acadêmica, regulamentados pelo Comitê de Ética da UFSM.

1. Conhece, detalhadamente, o item avaliação do Regimento do Ensino Médio desta Escola?

2. Na sua concepção, a avaliação descrita no PPP da Escola mantém a mesma linha proposta no Regimento?

3. Como a área de Ciências da Natureza realiza a avaliação no Ensino Médio Politécnico e no Integrado, em relação aos instrumentos usados e conceitos construídos?

4. Entende que realiza a avaliação emancipatória com os alunos? Justifique sua resposta.

5. Qual a participação da gestão escolar em relação à avaliação emancipatória?

6. Você tem alguma sugestão para melhorar o desempenho dos professores e da gestão escolar, no sentido da avaliação emancipatória? Justifique sua resposta.