



**Keyla Christina Almeida Portela
Alexandre José Schumacher
(Organizadores)**

Produção Científica e Experiências Exitosas na Educação Brasileira 2

Keyla Christina Almeida Portela
Alexandre José Schumacher
(Organizadores)

Produção Científica e Experiências Exitosas na Educação Brasileira 2

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
P964	Produção científica e experiências exitosas na educação brasileira 2 [recurso eletrônico] / Organizadores Keyla Christina Almeida Portela, Alexandre José Schumacher. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Produção Científica e Experiências Exitosas na Educação Brasileira; v. 2) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-552-5 DOI 10.22533/at.ed.525192108 1. Educação – Pesquisa – Brasil. 2. Professores – Formação – Brasil. I. Portela, Keyla Christina Almeida. II. Schumacher, Alexandre José. III. Série. CDD 370.71
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

Atena
Editora

Ano 2019

APRESENTAÇÃO

Os e-books intitulados “**Produção Científica e Experiências Exitosas na Educação Brasileira**” apresentam 6 volumes baseados em trabalhos e pesquisas multidisciplinares de diversos estudiosos da educação. A produção científica corrobora para o conhecimento produzido e difundido, além de fazer um papel de diálogo entre os pesquisadores e o meio científico.

Estas pesquisas têm como base os estudos multidisciplinares, que apresentam desafios em seu mapeamento, pois envolvem pesquisadores com distintas áreas de atuação. Diante desse cenário, a Atena Editora aglutinou em seis volumes uma grande diversidade acadêmico científica com vistas a uma maior contribuição multidisciplinar.

No primeiro volume encontramos trabalhos relacionados as vivências, práticas pedagógicas, desafios profissionais, formação continuada, bem como propostas de novas técnicas diante do cotidiano dos pesquisadores.

No segundo volume nos deparamos com estudos realizados no âmbito da educação especial, bullying, educação inclusiva e direitos humanos, bem como com políticas educacionais. Neste capítulo, buscou-se apresentar pesquisas que demonstrem aos leitores as experiências e estudos que os pesquisadores desenvolveram sobre os direitos e experiências educacionais.

No terceiro volume temos como temas: as tecnologias e mídias digitais, recursos audiovisuais, formação de jovens e adultos, currículo escolar, avaliação da educação, mudança epistemológica e o pensamento complexo. Neste volume, é perceptível o envolvimento dos pesquisadores em mostrar as diferenças de se ensinar por meio da tecnologia, e, também, com visão não reducionista, ou seja, o ensinar recorrendo a uma rede de ações, interações e incertezas enfrentando a diversidade humana e cultural.

No quarto volume, encontra-se diferentes perspectivas e problematização em relação as políticas públicas, projetos educativos, projetos de investigação, o repensar da prática docente e o processo de ensino aprendizagem. Os artigos aqui reunidos exploram questões sobre a educação básica abordando elementos da formação na contemporaneidade.

No quinto volume, apresenta-se pesquisas baseadas em reflexões, métodos específicos, conceitos e novas técnicas educacionais visando demonstrar aos leitores contribuições para a formação dos professores e as rupturas paradigmáticas resultante das experiências dos autores.

Para finalizar, o sexto volume, traz relatos de experiências e análises de grupos específicos visando demonstrar aos leitores vários estudos realizados em diversas áreas do conhecimento, sendo que cada um representa as experiências dos autores diante de contextos cotidianos das práticas educacionais sob diferentes prospecções.

À todos os pesquisadores participantes, fica nossos agradecimentos pela

contribuição dos novos conhecimentos. E esperamos que estes e-books sirvam de leitura para promover novos questionamentos no núcleo central das organizações educacionais em prol de uma educação de qualidade.

Keyla Christina Almeida Portela
Alexandre José Schumacher

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A AFETIVIDADE SOB O OLHAR DE DOCENTES DE UM CURSO DA ÁREA DA SAÚDE	
Eliane Caldas da Silva	
Marcele Pereira da Rosa Zucolotto	
DOI 10.22533/at.ed.5251921081	
CAPÍTULO 2	14
A AFRICANIDADE PRESENTE NA OBRA DE IRINEU RIBEIRO	
Abinair Maria Callegari	
DOI 10.22533/at.ed.5251921082	
CAPÍTULO 3	27
A EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ESTADO DO PARANÁ: A DÉCADA DE 1990	
Patricia da Silva Zanetti	
Isaura Mônica Souza Zanardini	
Lucia Terezinha Zanato Tureck	
DOI 10.22533/at.ed.5251921083	
CAPÍTULO 4	36
A IMPORTÂNCIA DA FESTA DO PINHÃO, PARA A VALORIZAÇÃO DA CULTURA NA COMUNIDADE SANTO ANTÔNIO, LINHA DOS POMERANOS, AGUDO/RS	
Kátia Fernanda Barrim Paz	
Natália Laura Prodorutti	
Ricardo Henrique Klüsener	
DOI 10.22533/at.ed.5251921084	
CAPÍTULO 5	48
A IMPORTÂNCIA DO ENVOLVIMENTO PATERNO NO DESEMPENHO ACADÊMICO INFANTIL	
Lisiane Pires Silva	
Daniela Neris Gonçalves	
Morgana Mariano Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.5251921085	
CAPÍTULO 6	64
A MESORREGIÃO NOROESTE FLUMINENSE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: UM ESTUDO DO PERFIL DEMOGRÁFICO E EDUCACIONAL DAS DESIGUALDADES DE UM BRASIL DESCONHECIDO	
Pablo Silva Machado Bispo dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.5251921086	
CAPÍTULO 7	78
A MÚSICA, O SOM E O SILÊNCIO NA CORPOREIDADE	
Ana Paula Silva Guimarães	
Wylka Aquino da Silva	
Alzenira de Carvalho Miranda	
Sônia Bessa	
DOI 10.22533/at.ed.5251921087	

CAPÍTULO 8	90
A PERSPECTIVA HISTÓRICA E POLÍTICA DA INTERDISCIPLINARIDADE PELO ENFOQUE DA EDUCAÇÃO	
Carmem Lúcia Albrecht da Silveira Munir José Lauer	
DOI 10.22533/at.ed.5251921088	
CAPÍTULO 9	102
A SUBVERSÃO DO CURRÍCULO: MÃE DE SANTO COM CURRÍCULO LATTES E OUTROS ENFRENTAMENTOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NO IFMS	
Guilherme Costa Garcia Tommaselli Gilmar Ribeiro Pereira Leandro Passos	
DOI 10.22533/at.ed.5251921089	
CAPÍTULO 10	114
ANÁLISE DO EQUILÍBRIO ESTÁTICO DE ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN	
Wanessa Eloyse Campos dos Santos Josielen de Oliveira Feitosa Meire Ferreira Pedroso da Costa Robson Alex Ferreira Ruth Alves de Souza Sandra Simone Silva Cruz Viviany da Silva Brughnago	
DOI 10.22533/at.ed.52519210810	
CAPÍTULO 11	124
APRENDIZADO DO BRAILLE: ACESSO AO CONHECIMENTO E POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO	
Márcia Raimunda de Jesus Moreira Silva Diná Santana de Novais Lucimara Morgado Pereira Lima Luciana Costa Souza Marta Martins Meireles Nélia de Mattos Monteiro Tháise Lisboa de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.52519210811	
CAPÍTULO 12	138
AS AÇÕES EDUCACIONAIS DO GOVERNO FEDERAL DE INCLUSÃO PARA ALUNOS SURDOS NO ENSINO REGULAR: E AS IMPLICAÇÕES SÓCIOESPACIAIS	
Gilmar Oliveira da Silva Patrícia Almeida dos Santos Cristiane Oliveira dos Anjos	
DOI 10.22533/at.ed.52519210812	
CAPÍTULO 13	145
ATENDIMENTO A ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO: PROPOSTA DE POLÍTICA PARA REDES MUNICIPAIS DE ENSINO	
Kamile Lima de Freitas Camurça Gleíza Guerra de Assis Braga Antonio Nilson Gomes Moreira	
DOI 10.22533/at.ed.52519210813	

CAPÍTULO 14	150
<i>BULLYING</i> E DIREITOS HUMANOS: UM DIAGNÓSTICO DA ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIO EPAMINONDAS, CUIABÁ, MT	
Gilson Pequeno da Silva Deyvison Ronny da Silva Lopes Rodney Mario de Almeida Raquel Martins Fernandes Mota	
DOI 10.22533/at.ed.52519210814	
CAPÍTULO 15	156
COMO VAI O NOSSO TRÂNSITO?	
Jaci Lima	
DOI 10.22533/at.ed.52519210815	
CAPÍTULO 16	168
CONCEPÇÃO DE DIREITOS HUMANOS E VIOLAÇÕES DESSES DIREITOS NA ATUALIDADE	
Roberta Moraes Simione Denize Aparecida Rodrigues de Amorim	
DOI 10.22533/at.ed.52519210816	
CAPÍTULO 17	179
CONHECIMENTO E FORMAÇÃO AMBIENTAL DE ALUNOS DO NÍVEL MÉDIO DA UNIVERSIDADE AUTÓNOMA DE GUERRERO	
Herlinda Gervacio Jiménez Benjamín Castillo Elías	
DOI 10.22533/at.ed.52519210817	
CAPÍTULO 18	191
DESAFIOS E POSSIBILIDADES: CULTURA, MEMÓRIA E EDUCAÇÃO EM DUAS EXPERIÊNCIAS DE EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS	
Aruanã Antonio dos Passos Wilson de Sousa Gomes	
DOI 10.22533/at.ed.52519210818	
CAPÍTULO 19	202
DESENVOLVIMENTO MOTOR DE UMA CRIANÇA COM MICROCEFALIA E PARALISIA CEREBRAL	
Josielen de Oliveira Feitosa Robson Alex Ferreira Wanessa Eloyse Campos dos Santos Ruth Alves de Souza Meire Ferreira Pedroso da Costa Sandra Simone Silva da Cruz Viviany da Silva Brughnago Victor da Cruz Valle	
DOI 10.22533/at.ed.52519210819	
CAPÍTULO 20	212
DIVISÃO DO TRABALHO EM CRECHES PÚBLICAS EM MEIO A DISPUTAS LEGAIS: O CASO DE MAUÁ/SP	
Sanny S. da Rosa Fernanda Feliciano de Andrade	
DOI 10.22533/at.ed.52519210820	

CAPÍTULO 21	233
"DO CÉU SÓ CAI CHUVA": CULTURA E IDENTIDADE INDÍGENA	
Priscila Chuarts Alessio	
Márcia Andréa dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.52519210821	
CAPÍTULO 22	244
EARLY DIAGNOSIS TO THE PEDIATRICS CANCER: THE TELE-EDUCATION IN FAVOUR	
Mariana Boulitreau Siqueira Campos Barros	
Kayse Mariano Santos Barros	
Magaly Bushatsky	
Jocasta Bispo de Santana	
Vera Lúcia Lins de Moraes	
Raul Antônio Moraes Melo	
Paula Rejane Beserra Diniz	
Magdala de Araújo Novaes	
Helana Maria Ferreira Renesto	
DOI 10.22533/at.ed.52519210822	
CAPÍTULO 23	257
INVERTENDO PRIORIDADES NAS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO EM MATO GROSSO	
Odorico Ferreira Cardoso Neto	
DOI 10.22533/at.ed.52519210823	
CAPÍTULO 24	273
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM DOM PEDRITO	
Maria Helena Mena Dutra	
DOI 10.22533/at.ed.52519210824	
CAPÍTULO 25	288
EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA: UM TRABALHO EM CONSTRUÇÃO	
Liliane dos Guimarães Alvim Nunes	
Lavine Rocha Cardoso Ferreira	
Priscila Moreira Corrêa-Telles	
Lucianna Ribeiro de Lima	
DOI 10.22533/at.ed.52519210825	
CAPÍTULO 26	297
ENSINO COLABORATIVO COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O TRABALHO COM ALUNOS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ALGUMAS REFLEXÕES	
Gislene de Sousa Oliveira Silva	
DOI 10.22533/at.ed.52519210826	
CAPÍTULO 27	307
ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: POSSIBILIDADES DE MUDANÇAS	
Michelle Castro Silva	
DOI 10.22533/at.ed.52519210827	

CAPÍTULO 28	321
LETRAMENTO CARTOGRÁFICO NA GEOGRAFIA ESCOLAR: O <i>GOOGLE EARTH</i> COMO RECURSO DIDÁTICO NUMA PROPOSTA DE ENSINO HÍBRIDO	
Jonas Marques da Penha Andréa de Lucena Lira Alexsandra Cristina Chaves Rucélia Patricia da Silva Marques	
DOI 10.22533/at.ed.52519210828	
CAPÍTULO 29	334
LETRAMENTO E LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA	
Gislene de Sousa Oliveira Silva	
DOI 10.22533/at.ed.52519210829	
CAPÍTULO 30	345
LITERATURA INFANTIL NA ESCOLA: REPRESENTAÇÕES DE FAMÍLIA NO DISCURSO DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Camila Bonin Liebgott Rosa Maria Hessel Silveira	
DOI 10.22533/at.ed.52519210830	
SOBRE OS ORGANIZADORES	359
ÍNDICE REMISSIVO	360

ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: POSSIBILIDADES DE MUDANÇAS

Michelle Castro Silva

Universidade Federal do Pará, ICED/PPGED
Belém – Pará

RESUMO: Este artigo apresenta como objetivo identificar e analisar as mudanças nas práticas avaliativas de professores de escolas públicas estaduais mediante o processo de ampliação do ensino fundamental para nove anos. A pesquisa fundamentou-se nos pressupostos da abordagem qualitativa que nos possibilitou realizar levantamento documental e bibliográfico, como subsídios para pesquisa de campo. Para coleta de dados em campo utilizamos questionários com questões estruturadas e semiestruturadas e entrevista semiestruturada. Os resultados mostram que mudanças nas práticas avaliativas ainda são pouco exploradas, pois os professores apresentam dúvidas e incertezas quanto a uma perspectiva de avaliação global, processual e contínua. Soma-se a esse fato o reconhecimento de que o desenvolvimento de ações na perspectiva dos ciclos e da progressão continuada depende tanto do envolvimento dos professores na construção e efetivação de um projeto pedagógico que democratize o ensino quanto do compromisso do poder público com uma educação de qualidade social.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino fundamental de

nove anos. Avaliação da aprendizagem. Ciclos de aprendizagem. Progressão continuada

NINE-YEAR PRIMARY EDUCATIONS AND ASSESSMENT OF LEARNING: POSSIBILITIES FOR CHANGE

ABSTRACT: This article aims to identify and analyze the changes in the evaluation practices of teachers of state public schools through the process of extending primary education to nine years. The research was based on the assumptions of the qualitative approach that enabled us to conduct documentary and bibliographic surveys, as subsidies for field research. For field data collection we used questionnaires with structured and semi-structured questions and semi-structured interviews. The results show that changes in evaluation practices are still little explored, since teachers present doubts and uncertainties regarding a global, procedural and continuous evaluation perspective. Added to this fact is the recognition that the development of actions in the perspective of cycles and continuous progression depends both on the involvement of teachers in the construction and implementation of a pedagogical project that democratizes teaching and on the commitment of public power to an education of social quality.

KEYWORDS: Nine-year primary school. Learning assessment. Learning cycles. Continued progression.

1 | INTRODUÇÃO

A Educação Básica no Brasil mantém sua organização administrativa e pedagógica conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional nº 9.394 (LDB/1996). Na LDB/1996 existem algumas regras comuns aos sistemas de ensino referente à carga horária, à progressão, à avaliação e ao currículo. Em meio à especificidade dessas regras comuns algumas discussões pedagógicas foram aprimoradas e desenvolveram *corpus* teórico. Dentre essas discussões destacamos para este estudo o processo de ampliação do ensino fundamental para nove anos.

A proposta de ampliação do ensino fundamental efetivou-se a partir da Lei nº 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) e tem como prerrogativa os dados estatísticos que compõem o texto diagnóstico do documento. Os dados estatísticos demonstravam o número de crianças de 7 a 14 anos matriculadas e o aumento do número de vagas para o ensino fundamental entre os anos de 1991 e 1996. De acordo com esses dados, havia uma elevação no índice de atendimento dessa faixa etária, mas em contrapartida, havia uma situação de inchaço nas matrículas decorrente dos elevados índices de reprovação, que por sua vez ocasionara a distorção idade-série (BRASIL, 2001b). Essa situação de distorção idade-série, segundo o constante no documento do PNE/2001, apresentou-se como um dos principais fatores de evasão escolar, além de provocar custos adicionais e desnecessários aos sistemas de ensino por manter as crianças por um período muito longo no ensino fundamental.

Diante desse quadro situacional, a perspectiva de ampliar o ensino fundamental para nove anos, sem alterar o número de vagas a ser ofertado para este nível de ensino, tornou-se prioritária na política educacional. Essa prioridade encontrava-se delineada nas metas 2 e 3 do PNE/2001 com ingresso da criança aos seis anos de idade, de modo a regularizar o fluxo escolar e reduzir as taxas de repetência e evasão (BRASIL, 2001b).

Essas metas do PNE/2001 efetivaram-se com a publicação da Lei nº 11.274/2006 que altera o texto dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB/1996 e dispõe sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental com matrícula obrigatória aos seis anos de idade. Existe também um conjunto de pareceres e resoluções que têm como objetivos operacionalizar o processo de ampliação do ensino fundamental de nove anos (BRASIL, 2004a; 2004b; 2005a; 2005b; 2005c; 2005d; 2007a; 2007b; 2008; 2010a; 2010b).

Partindo dessa legislação, constatamos que a ampliação do ensino fundamental para nove anos e a regularização do fluxo escolar provocou alterações na organização do trabalho docente. Considerando essas alterações nossa problemática de pesquisa

se constrói da seguinte forma: Que mudanças ocorreram nas práticas avaliativas de professores de escolas públicas estaduais com a ampliação do ensino fundamental para nove anos? E questionamos: Quais as dificuldades vivenciadas pelos professores no processo de avaliação da aprendizagem em decorrência da ampliação do ensino fundamental? Que ações o coletivo de professores desenvolve a fim de sanar as dificuldades pontuadas? Quais ações os professores desenvolvem individualmente com o grupo de alunos de modo a superar as dificuldades vivenciadas?

A pesquisa fundamentou-se nos pressupostos da abordagem qualitativa, na qual realizamos levantamento documental e bibliográfico como subsídios para uma pesquisa de campo. Na realização da pesquisa de campo utilizamos questionários com questões estruturadas e semiestruturadas aos professores de escolas públicas estaduais e realizamos uma entrevista semiestruturada com a Técnica Pedagógica da Secretaria Adjunta de Ensino (SAEN) da Secretaria de Educação (SEDUC). O *locus* da pesquisa foram três escolas públicas estaduais, localizadas no bairro do Distrito Industrial, no estado do Pará, na cidade de Ananindeua. Os dados foram coletados nos meses de março e junho de 2012.

Para discutir o processo de avaliação da aprendizagem escolar nosso referencial teórico apoiou-se em Lima (1994), Rabelo (1998), Perrenoud (1999), Luckesi (2001) e Hoffmann (2005) e para tratar das mudanças que o processo de ampliação do ensino fundamental para nove anos instituiu às práticas avaliativas dos professores apoiamos-nos nos Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2005b; 2005c; 2005d; 2007b; 2008; 2010a; 2010b).

2 | AVALIAÇÃO COMO RELAÇÕES DE PODER

Avaliar é um ato que compreende dimensões específicas do ser e fazer humano – social, cognitivo, afetivo e físico – e requer uma visão multilateral de reconhecimento e aceitação de todas essas dimensões, bem como as diferenças e as diversidades que as constituem. Sob a ótica da multilateralidade, a avaliação escolar afirma-se como componente imprescindível do processo de ensino-aprendizagem. Um componente regido pela ação humana num espaço e tempo específico.

Nesse sentido, Rabelo (1998, p. 11) nos diz ser necessário:

[...] fazer com que nossa prática educacional esteja conscientemente preocupada com a promoção da transformação social e não com a sua manutenção de forma inconsciente e não reflexiva. Para isso, precisamos ter clareza sobre nossas ações e que estas reflitam decisões cada vez mais explícitas sobre o nosso [ser e] fazer pedagógico.

Desde a ascensão da escola como espaço e tempo exclusivo para o processo de ensino e aprendizagem os componentes desse processo – avaliação, didática e currículo – também se tornaram exclusividade desses espaços e tempos, fato que deu início a uma disputa de poder para a conquista e o controle desses componentes.

Lima (1994) ancorado nos estudos de Michael Foucault e Lauro de Oliveira Lima apresenta aspectos macrossociológicos e microssociológicos das relações de poder existentes no contexto escolar. Os aspectos macro estruturam-se na luta de classes numa visão universal e abrangente. Os aspectos micro se delineiam na realidade concreta, nas relações sociais, na especificidade de um determinado contexto.

Partindo para uma discussão sobre a realização do poder em nível microssociológico, podemos conceber a avaliação sob três perspectivas. Primeiramente como um instrumento diagnóstico que se vincula ao processo de ensino e aprendizagem e exige, portanto, “elaborar um projeto de avaliação que [...] possa servir a todo instante como *feedback* para avaliar não só o aluno, seu conhecimento, mas também toda uma proposta de escola” (RABELO, 1998, p. 12). A segunda perspectiva sugere que se tenha uma visão relativista do processo ensino-aprendizagem, concebendo o “conhecimento como proveniente de fontes internas e externas ao sujeito” (Ibidem, p. 14). Por fim, a terceira perspectiva sugere que a avaliação seja vista como um processo sociocultural que objetive “desenvolver a autonomia do aluno, que é indissociavelmente social, moral e intelectual” (Ibidem, p. 17).

Para uma discussão das relações de poder em nível macrossociológico podemos nos direcionar às políticas avaliativas definidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) que têm como referência para analisar o processo de ensino-aprendizagem os resultados aferidos pelas avaliações de larga escala – Provinha e Prova Brasil.

Os condicionantes dessas análises do INEP sobre o ensino e a aprendizagem favorece o empobrecimento das possibilidades de reconhecimento das diferenças e das diversidades presentes nos muitos contextos educacionais que compreendem a realidade educacional brasileira, assim como o engessamento dessas políticas avaliativas à lógica capitalista de educação.

3 | PERSPECTIVAS PARA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Os dados estatísticos que subsidiaram o texto diagnóstico do PNE/2001 colocam-nos diante de algumas perspectivas para avaliação assentadas nas obras de Perrenoud (1999), Luckesi (2001) e Hoffmann (2005).

Perrenoud (1999) propõe que se reconheça e priorize no processo avaliativo a avaliação formativa e afirma que a mesma acontece num contexto de uma pedagogia diferenciada, onde haja um professor comprometido em criar e manter uma relação de interatividade com seus alunos o que possibilitará ocorrer aprendizagens significativas que garantam o respeito às diferenças e à diversidade existentes no contexto escolar, de modo a garantir intervenções pedagógicas que

atendam as expectativas dessas diferenças e diversidades e viabilize um processo de individualização da aprendizagem escolar.

Para Luckesi (2001) é essencial que se faça o resgate da função diagnóstica da avaliação. Para tal o autor propõe uma prática avaliativa que ultrapasse o autoritarismo exacerbado das práticas tradicionais, voltando-se a uma pedagogia para humanização (pedagogia libertária e pedagogia dos conteúdos socioculturais), sendo necessário romper com o modelo de sociedade vigente (modelo social liberal-conservador) e com as práticas pedagógicas a seu serviço, às quais ele denominou de pedagogia tradicional, pedagogia renovada e pedagogia tecnicista.

Hoffmann (2005) compreende a avaliação como um processo contínuo e evolutivo, subjetivo e multidimensional, uma ação ampla que abrange o cotidiano do fazer pedagógico e envolve três tempos não lineares que se completam na dinamicidade do aprender e ensinar: tempo da observação, tempo da reflexão e tempo da reconstrução das práticas avaliativas. Nesse sentido, “todo processo avaliativo tem por intenção: a) observar o aprendiz; b) analisar e compreender suas estratégias de aprendizagem; e c) tomar decisões pedagógicas favoráveis à continuidade do processo” (HOFFMANN, 2005, p. 14). Esses três tempos caracterizam avaliação como ação de mediação que está além do estabelecimento de parâmetros e de critério avaliativos, pois envolve uma tomada de decisão que afetará vidas e influenciará nas aprendizagens dos sujeitos avaliados.

Nas obras de Hoffmann (2005), Luckesi (2001) e Perrenoud (1999) se manifestam a importância de conhecer e considerar as diferenças individuais e as diversidades eminentes no contexto escolar, a tomada de decisão quanto a um posicionamento pedagógico que assuma a existência de que há uma estreita relação de interação entre professor e aluno e a relevância de existir na escola ideal uma pedagogia inovadora e diferenciada que valorize a construção e o desenvolvimento da autonomia tanto de alunos quanto de professores.

Ambas as propostas mencionadas acima fazem parte do ideário pedagógico brasileiro. A LDB/1996 possibilita essas propostas no Art. 24 onde há a menção de verificar o rendimento escolar a partir da observação de critérios para uma avaliação contínua e cumulativa sobrepondo os aspectos qualitativos aos quantitativos. Essa perspectiva de avaliação contínua sugere que se faça a avaliação diagnóstica, a partir da mediação de situações de aprendizagem, que culminará na avaliação formativa, tornando-a processual e contínua (BRASIL, 1996).

Desse modo, podemos dizer que as propostas de Hoffmann (2005), Luckesi (2001) e Perrenoud (1999) coadunam-se à proposta pedagógica do ensino fundamental de nove anos que traz em seu bojo a organização da escolaridade em ciclos e a progressão continuada como estratégia pedagógica para regularizar o fluxo de alunos no ensino fundamental. Porém, não podemos afirmar se essa regularização do fluxo escolar de fato mudará o quadro educacional brasileiro quanto ao processo de ensino-aprendizagem, haja vista que toda a análise desse quadro

situacional se sustenta na aferição dos resultados das avaliações de larga escala.

4 | AVALIAÇÃO ESCOLAR: CICLOS DE APRENDIZAGEM E PROGRESSÃO CONTINUADA

O fato das políticas públicas brasileiras estar fortemente atrelada à lógica capitalista, dando ensejo aos aportes neoliberais, pouco favorecem políticas educacionais que englobem necessidades e anseios dos alunos, das comunidades, dos professores, perdendo-se em meio às necessidades e urgências econômicas. Este fato transforma a avaliação escolar em um processo seletivo e excludente, de reforço à lógica capitalista onde apenas os mais capacitados têm oportunidades de conquistar patamares sociais mais elevados.

Uma das formas de reverter esse quadro é a implantação de políticas educacionais que estejam associadas a uma prática pedagógica democrática que garanta a aprendizagem dos alunos, mas que não se coadune a uma perspectiva de responsabilização do professor.

Segundo o constante no documento Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais (BRASIL, 2004b) – houve avanços em relação ao acesso, democratização e permanência dos alunos na escola, posto que 97% das crianças encontram-se matriculadas. Entretanto, o modelo educacional vigente não apresenta avanços significativo, pois a prevalência dos aspectos quantitativos sobre os aspectos qualitativos que configuram práticas avaliativas pouco democráticas, ainda é bastante latente. Contudo, essas práticas não partem, exclusivamente, da ação pedagógica dos professores e sim de um conjunto de fatores que tangenciam o trabalho docente.

Nesse mesmo documento são apresentadas indagações sobre a atual estrutura pedagógica e curricular que possivelmente colaboraram para que não houvesse avanços significativos nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas brasileiras, como a organização do espaço-tempo escolar e a organização de currículos e programas escolares. Por isso, o mesmo documento propõe uma nova perspectiva:

É, assim, imprescindível debater com a sociedade um outro conceito de currículo e escola, com novos parâmetros de qualidade. Uma escola que seja um espaço e um tempo de aprendizados de socialização, de vivências culturais, de investimento na autonomia, de desafios, de prazer e de alegria, enfim, do desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões (BRASIL, 2004b, p. 11).

Partindo desse ideário, a proposta de ampliação do ensino fundamental traz em seu bojo a adoção dos ciclos e da progressão continuada. Essa organização da escolaridade em ciclos com adoção da progressão continuada suscita mudanças radicais no trabalho docente, especificamente, nas práticas avaliativas. No âmbito da gestão pública é necessário o comprometimento político de gestores estaduais

e municipais, ampliação dos investimentos para educação e uma política de assessoramento e acompanhamento pedagógico. No âmbito dos sistemas de ensino faz-se necessário uma avaliação constante e permanente dos resultados alcançados a fim de que se possa pensar em intervenções macros e micros que garantam a função social da escola. Já no âmbito das escolas se faz necessário o delineamento de intervenções pedagógicas sobre os resultados alcançados, a partir de uma proposta pedagógica consistente e estruturada, acompanhamento constante do processo de aprendizagem e do trabalho pedagógico desenvolvido pela equipe docente, formações e capacitações, envolvimento da equipe nos objetivos de cada ciclo de aprendizagem, além de condições para realização do trabalho (LÜDKE, 2001).

Mainardes e Stremel (2012) chamam a atenção para que se amplie e aprofunde as discussões em torno da organização da escolaridade em ciclos reconhecendo a complexidade de tal proposta que não deve constituir-se em uma simples eliminação da reprovação, mas agregar discussões que envolvam o processo de aprendizagem contínuo dos alunos e seu encadeamento às concepções de currículo, de avaliação, de metodologia, de formação continuada, de gestão escolar, das condições físicas e materiais de trabalho, e outros aspectos que vão depender principalmente do contexto local onde a escola está inserida e do sistema ao qual essa escola é vinculada.

De acordo com Paro (2001), a progressão continuada pode existir mesmo que seja numa organização por séries, mas somente é possível a partir de uma proposta pedagógica comprometida com a emancipação política das camadas populares e a democratização dos conhecimentos social e historicamente acumulados pela sociedade.

Dessa forma, pode-se afirmar que a organização escolar atual, levando-se em consideração a legislação vigente, apresenta possibilidades de sustentar-se dentro das propostas e discussões levantadas por grandes pesquisadores, mas torna-se importante que determinados aspectos como currículo, ensino e avaliação sejam observadas e planejadas a partir de uma perspectiva crítica e realista, levando em consideração as diferenças e diversidades presentes nos contextos e realidades educacionais brasileiras.

5 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Toda a amostragem dos dados coletados foi analisada a partir do referencial teórico e está apresentada em porcentagem para as respostas às perguntas estruturadas e por aproximação para as respostas às perguntas semiestruturadas.

Ao perguntarmos aos professores sobre sua participação em formações acerca do processo de ampliação do ensino fundamental, 80% revelaram ter participado de formações com discussões sobre a ampliação do ensino fundamental para nove anos. Esse dado demonstra que a ampliação do ensino fundamental não era um

processo completamente desconhecido por parte dos professores.

Em entrevista com a Técnica Pedagógica da SAEN a mesma esclareceu que a SEDUC/PA passou a participar dos encontros locais promovidos pelo Ministério da Educação (MEC) a partir do ano de 2007. A partir dessa participação houve as socializações com as Unidades Regionais de Ensino e com as Unidades Seduc na Escola, as quais se encarregaram de promover a socialização com as escolas jurisdicionadas a elas. Neste mesmo ano iniciaram-se as movimentações para implantação do ensino fundamental de nove anos que se concretizou de fato em 2009 nas escolas estaduais que atendiam as séries iniciais.

Quando perguntamos aos professores sobre os conhecimentos que detinham referentes às mudanças no processo de avaliação da aprendizagem, em decorrência da ampliação do ensino fundamental, 86% responderam deter tais conhecimentos. Esse ratifica as informações anteriores quanto à participação dos professores em formações sobre a ampliação do ensino fundamental, pois se subentende que se o professor participou de formações, teoricamente foi-lhe repassado informações acerca das mudanças que ocorreriam referentes ao processo de ampliação.

Ao questionarmos sobre a existência de momentos específicos no contexto escolar para discutir o fazer pedagógico, apenas 54% afirmaram existir tais momentos. Esse dado causa-nos preocupação, pois o fazer pedagógico, principalmente, o que se refere ao ensino e à avaliação são os aspectos pedagógicos que mais sofreram mudanças com a ampliação do ensino fundamental para nove anos. Em seguida, perguntamos aos professores se consideravam importante momentos e discussões específicas entre corpo docente e corpo técnico-pedagógico sobre avaliação da aprendizagem e 100% responderam positivamente. Goulart (2007, p. 89), enfatiza que:

Os planejamentos de ensino, os planos de aula e os projetos de trabalho são, portanto, frutos de reflexões coletivas e individuais cujo objetivo é a aprendizagem das crianças. Por isso, devem ser pensados a longo, médio e curto prazos, abrindo espaço para alterações, substituições e para novas e inesperadas situações que acontecem nas salas de aula e no entorno delas, que podem trazer significativas contribuições para a reflexão das crianças, gerando novos temas de interesse, novos conhecimentos e novas formas de interpretar a realidade.

Entretanto, de acordo com os dados, aos professores não está sendo possibilitada a oportunidade de realização do fazer pedagógico de forma coletiva. Essa não observância da importância de haver no contexto escolar espaços e tempos para a socialização de práticas poderá causar impedimentos a ações pedagógicas que deem um encaminhamento eficaz à proposta de avaliação da aprendizagem sugerida na proposta de ampliação do ensino fundamental.

Apesar de haver o reconhecimento desses momentos e discussões específicas, os mesmos não são priorizados nas escolas, fato este que de certa forma prejudica e fragiliza a organização escolar e o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que,

[...] se queremos trabalhar no sentido de uma sociedade democrática, é relevante a criação de espaços pedagógicos em que tanto o (a) professor (a) quanto os estudantes possam elaborar propostas de atividades, de projetos e de planejamentos. É imprescindível que todos se sintam à vontade e tenham espaços para manifestar seus gostos e desgostos, suas alegrias e contrariedades, suas possibilidades e limites, seus sim e seus não (GOULART, 2007, p. 95).

As respostas obtidas com as perguntas semiestruturadas nos permitiu compreender os aspectos que tem se apresentado frágeis em relação à avaliação da aprendizagem nesse processo de ampliação do ensino fundamental para nove anos.

Todas as respostas foram analisadas e organizadas por similares. A identificação dos sujeitos da pesquisa ocorre pelo seguinte código: P = Professor, acrescido de um numeral para cada sujeito que teve fragmentos de suas respostas utilizados. Foram realizadas três perguntas.

A primeira pergunta objetivava identificar as dificuldades vivenciadas pelos professores com relação à avaliação da aprendizagem mediante o processo de ampliação do ensino fundamental para nove anos. De acordo com as respostas obtidas, parte dos problemas e dificuldades referentes à avaliação concentra-se em torná-la um processo contínuo sob a perspectiva da progressão continuada:

Explicar aos pais ou responsáveis sobre o fato da não retenção do aluno. [...] pensar o currículo nessa perspectiva da progressão (P1).

Encontrei dificuldades na produção dos pareceres [...] com relação a palavras e termos que não se pode usar ao avaliar o educando, a avaliação diária exige muito mais do professor (P2).

Entre as dificuldades o que me foi mais difícil foi a mudança de média para parecer (P3).

No início as considerações a serem utilizadas para registro das observações sobre o desenvolvimento e a aprendizagem. [...] prosseguir com as considerações no ano seguinte, já que não acompanho os mesmos alunos e não é fornecido no início do ano as fichas de acompanhamento para que possa ser identificado o nível em que se encontra [o aluno] e prosseguir com o relatório (P4).

Pouco acompanhamento sobre as especificidades dessa modalidade, como por exemplo, a elaboração dos pareceres. Elaborar os pareceres em uma linguagem adequada tanto ao sistema – SEDUC – quanto aos pais (P5).

Encontrei dificuldades principalmente no modo de avaliação que é contínuo, ou seja, diário (P7).

Outros professores apresentaram dificuldades diversas como falta de apoio dos pais/família, falta de material informativo sobre o processo de ampliação, carência de recursos pedagógicos e didáticos e na estrutura física da escola.

Percebe-se que as dificuldades giram em torno de quatro aspectos: elaborar o parecer avaliativo, desenvolver um trabalho levando em consideração os princípios constantes na legislação pertinente (BRASIL, 2008), apoio da família diante das ações pedagógicas desenvolvidas pela escola e carência de recursos materiais e

físicos para efetivação das ações educativas.

A segunda pergunta objetivava identificar as ações que o coletivo de professores vem desenvolvendo a fim sanar as dificuldades pontuadas com relação à avaliação da aprendizagem mediante ampliação do ensino fundamental para nove anos. Das respostas obtidas a maioria informa que as ações estão direcionadas a realização de projetos a serem desenvolvidos exclusivamente com os alunos para o desenvolvimento da leitura e escrita e do raciocínio lógico-matemático, flexibilidade no horário para garantir as horas pedagógicas (HP) e promoção de formações e encontros pedagógicos:

Temos promovido formações entre nós e procurado desenvolver “algo” nas horas pedagógicas que possam melhorar essas dificuldades (P3).

A escola está trabalhando com projetos e semanas pedagógicas, cursos para que o docente tenha mais orientações [...] (P1).

A escola também tem desenvolvido com os docentes oficinas, encontros pedagógicos; trabalha projetos das datas comemorativas, e outros projetos que possibilitem o desenvolvimento da leitura, escrita e raciocínio lógico do discente (P4).

Levando-se em consideração que o processo de ampliação do ensino fundamental inicia-se a partir dos encontros regionais realizadas no ano de 2004, somados ao fato do estado do Pará não ter participado desses encontros iniciais (BRASIL, 2004a), é compreensível que as ações desenvolvidas se limitem ao desenvolvimento da HP e projetos de intervenção direcionados a leitura e escrita e raciocínio lógico-matemático.

A ampliação do ensino fundamental para nove anos traz em seu bojo a adoção de ações pedagógicas que deverão romper com a estrutura pedagógico-curricular conservadora existente nos sistemas de ensino das escolas brasileiras. Essas ações, no entanto, se deparam com vários obstáculos. Um desses obstáculos firma-se no rompimento com o conservadorismo pedagógico, pois desde que a escola abriu espaço para a camada popular, os ideários de igualdade e de fraternidade da burguesia esbarram nas necessidades do capitalismo industrial, condicionando a escola a adotar como prática avaliativa a seleção entre os mais capazes e a exclusão dos que não se adequam.

Essa ideologia imperou nas práticas pedagógicas escolares e a proposta de ampliação do ensino fundamental torna-se um dos instrumentos de embate a esse conservadorismo, pois preconiza uma nova estrutura pedagógica que provoca mudanças no processo avaliativo. Porém, outro obstáculo está se delineando e se fortalecendo nesse cenário de mudança paradigmática. Observamos que as intervenções se limitam aos aspectos da leitura, escrita e cálculos, ou seja, as grandes áreas da Língua Portuguesa e da Matemática, demonstrando o quão as avaliações de larga escala – Provinha Brasil e Prova Brasil – influenciam o trabalho

docente, principalmente, as práticas avaliativas.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de nove anos (BRASIL, 2010b, p. 9) a avaliação dos alunos deve ser tratada como parte integrante do currículo escolar, tornando-se assim, redimensionadora da prática pedagógica escolar e deve:

I – assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica, com vistas a:

a) identificar potencialidades e dificuldades de aprendizagem e detectar problemas de ensino;

b) subsidiar decisões sobre a utilização de estratégias e abordagens de acordo com as necessidades dos alunos, criar condições de intervir de modo imediato e a mais longo prazo para sanar dificuldades e redirecionar o trabalho docente;

c) manter a família informada sobre o desempenho dos alunos;

d) reconhecer o direito do aluno e da família de discutir os resultados de avaliação, inclusive em instâncias superiores à escola, revendo procedimentos sempre que as reivindicações forem procedentes.

Essa perspectiva de avaliação global, processual e contínua requer que o corpo docente, apoiado pelas instâncias superiores da escola, invista em sua formação contínua, mas uma formação de reconhecimento e de valorização das experiências de vida e de profissão dos próprios docentes e ainda possibilite a troca de experiências entre os profissionais da escola e a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, em especial, sobre as práticas avaliativas desencadeadas, pois os professores ao se reportarem ao coletivo como sendo a escola, entendem-na não somente como uma estrutura física, e sim uma composição de sujeitos integrados que possuem experiências e expectativas pessoais e profissionais diferenciadas, que desenvolvem a função de ensinar outros sujeitos que também possuem experiências e expectativas diferenciadas com relação ao processo educativo escolar.

Por fim, com a terceira pergunta objetivamos identificar as ações que os professores desenvolvem individualmente com o grupo de alunos de modo a superar as dificuldades vivenciadas com relação à avaliação da aprendizagem. Das respostas analisadas a maioria menciona o desenvolvimento de projetos com os alunos que visem ações formadoras em oposição ao modelo tradicional de avaliação realizado atualmente no contexto escolar, como por exemplo, a intervenção com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem (mudanças de turma e/ou material de estudo diferenciado), a construção de material didático-pedagógico próprio, a utilização de livros que deem ênfase a realidade local e regional e a solicitação de acompanhamento da família.

Pensar uma nova estrutura pedagógica que reconheça e considere as diferenças existentes no contexto escolar exige ousadia e dinamicidade. O primeiro passo é a aceitação dos problemas reais que as escolas enfrentam, haja vista que a proposta

de ampliação do ensino fundamental para nove anos preconiza, principalmente, uma educação com qualidade social e fixa diretrizes curriculares nacionais para esta modalidade, por isso, a necessidade em desenvolver ações que possibilitem a democratização do processo avaliativo.

Segundo Lüdke (2001) a avaliação na educação fundamental exerce a função informativa, ou seja, fornece informações aos alunos e aos professores para que ambos possam conhecer os pontos fracos e fortes do processo que vivem cotidianamente, de modo a refletirem e decidirem sobre as providências a serem encaminhadas quanto ao desenvolvimento do aluno e às práticas avaliativas.

Pudemos observar pelas respostas obtidas com as perguntas semiestruturadas que as mudanças nas práticas avaliativas se apresentam bastante restritivas e tímidas, haja vista que existem dúvidas e incertezas quanto a perspectiva de avaliação global, processual e contínua que, obviamente, requererá a reconstrução das políticas de formação, de currículo e de avaliação.

Nesse sentido, podemos afirmar que as mudanças nas práticas avaliativas apenas começaram e as tentativas para uma mudança e transformação dessas práticas não deverá ter como eixo centralizador o trabalho docente e sim um conjunto de ações integradas que envolvam todas as políticas educacionais brasileiras e tenham como meta social o desenvolvimento de uma educação pública com qualidade, de modo a considerar as diferenças individuais e as diversidades presentes na realidade educacional brasileira.

6 | CONCLUSÃO

A ampliação do ensino de fundamental para nove anos traz em sua proposta um conjunto de mudanças diretamente relacionadas à estrutura pedagógica e curricular do trabalho docente desenvolvido nas escolas. Essas mudanças vinculam-se à proposta de organização escolar em ciclos de aprendizagem e prevê a progressão continuada.

Nesse sentido, as possibilidades de mudanças nas práticas avaliativas dependem tanto do envolvimento dos professores na efetivação de um projeto pedagógico que democratize o ensino e possibilite várias aprendizagens, quanto do compromisso do poder público com políticas educacionais verdadeiramente justas para com as diferenças e diversidades presentes nos muitos contextos escolares que fazem parte de nossa realidade educacional.

Entendemos que uma educação democrática não se restringe à mudanças na estrutura pedagógica, mas sim necessitam de políticas efetivas que garantam condições justas para o desenvolvimento do trabalho docente, a valorização socioprofissional dos professores e o financiamento condizente com as necessidades reais das escolas brasileiras, além da superação de manter a educação atrelada à

lógica do mercado capitalista que engessam as práticas docentes, pois têm como parâmetro apenas as aferições dos resultados das avaliações de larga escala e acabam tornando-se o horizonte das políticas educacionais. É na observância desses aspectos que se assentam as possibilidades de mudanças na avaliação da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Casa civil. **Lei nº 10.172** de 9 de janeiro de 2001. Brasília: DF, 2001a.

_____. Casa civil. **Lei nº 11.114** de 16 de maio de 2005. Brasília: DF 2005a.

_____. Casa civil. **Lei nº 11.274** de 6 de fevereiro de 2006. Brasília: DF, 2006.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 7** de 14 de dezembro de 2010. Brasília: DF, 2010b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1** de 14 de janeiro de 2010. Brasília: DF, 2010a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 3** de 03 de agosto de 2005. Brasília: DF, 2005d.

_____. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: DF, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: DF, 2001b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos** – Relatório do Programa. Brasília: DF, 2004a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: DF, 2. ed. 2007a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília: DF, 2004b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Parecer nº 18**. Brasília: DF, 2005c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Parecer nº 4**. Brasília: DF, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Parecer nº 45**. Brasília: DF, 2007b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Parecer nº 6**. Brasília: DF, 2005b.

GOULART, Cecília. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: DF, 2. ed. 2007.

LIMA, Adriana de O. **Avaliação escolar: julgamento ou construção?** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 11. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LÜDKE, Menga. Evoluções em avaliação. In: FRANCO, Creso (Org.) **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 29-33.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. A organização da escolaridade em ciclos no contexto do Ensino Fundamental de Nove Anos: reflexões e perspectivas. *Jornal de políticas educacionais*, n 11. Jan/jun 2012, p. 03-11

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação escolar**: renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2001.

PERRENOUD, Phillippe. **Avaliação**: da excelência a regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Patrícia Chittoni Ramos (Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação**: novos tempos, novas práticas. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

SOBRE OS ORGANIZADORES

KEYLA CHRISTINA ALMEIDA PORTELA - Secretária Executiva formada pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Licenciada em Língua Inglesa e Espanhola pelo Centro Universitário de Varzea Grande – UNIVAG. Especialista em Linguística Aplicada pela Unioeste, Especialista em Gestão de Processos e qualidade pela Uninter, Especialista em Recursos Humanos pela Uninter, Especialista em Gestão de projetos pela Uninter, Especialista em Gestão e Docência em Ead pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Especialista em Didática do Ensino Superior pela Unipan, Especialista em Formação de professores pela UTFPR. Especialista em MBS – Master Business Secretaries pela Uninter. Mestre em Educação pela Universidade de Lisboa e Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCSP). Desenvolve trabalhos nas áreas de educação, ensino e gestão. Atualmente é docente do Instituto Federal do Paraná – Campus Assis Chateaubriand. E-mail para contato: keylaportela@bol.com.br

ALEXANDRE JOSÉ SCHUMACHER – Secretário Executivo formado pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE; Bacharel em Administração de Empresas com Habilitação Administração Hospitalar; Tecnólogo em Comércio Exterior; Doutor com menção internacional em Economia e Direção de Empresas; Tese resultante do processo de doutoramento foi premiado internacionalmente no prêmio “Adalberto Viesca Sada” pela Universidade de Monterrey no México no ano de 2015; possui Mestrado em Administração de Empresas; Especializações Lato Sensu em: Comércio Exterior para Empresas de Pequeno Porte; Docência no Ensino Superior; Administração e Marketing; MBA em Planejamento e Gestão Estratégica; MBA em Administração e Gerência de Cidades; Gestão Escolar; Administração em Agronegócios.. Já atuou como consultor em grupos empresariais em setores específicos; realiza palestras em conferências em temas específicos relacionados a sua área de formação e de desenvolvimento de pesquisas. É Pesquisador de temáticas relacionadas com as empresas familiares e suas dinâmicas. É Practitioner em PNL e Hipnose Moderna. Atualmente é docente do Instituto Federal do Paraná – Campus Assis Chateaubriand. E-mail para contato: alexandre.jose.schumacher@gmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

Afetividade 1, 12

B

Braille 27, 28, 34, 35, 124, 125, 126, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137

Bullying 150, 151, 152, 155

C

Controvérsias jurídicas 212, 224

Creche 212, 232

Currículo 30, 33, 34, 35, 92, 105, 113, 212, 231, 358

D

Deficiência Visual 27, 30, 32, 33, 35, 125

Desenvolvimento 51, 62, 66, 71, 76, 78, 100, 152, 202, 211, 223, 224, 225, 226, 260, 285, 300, 305

Desenvolvimento Motor 202

Direitos humanos 178

Disciplina 90

Diversidade 113, 287, 302

Divisão do trabalho 212

E

Educação 2, 5, 2, 12, 13, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 61, 64, 65, 66, 67, 70, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 88, 90, 91, 100, 102, 103, 113, 114, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 136, 137, 138, 140, 141, 144, 146, 149, 150, 152, 155, 156, 157, 158, 159, 164, 165, 166, 167, 168, 177, 178, 191, 192, 200, 211, 212, 214, 216, 217, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 229, 230, 231, 232, 243, 255, 257, 258, 259, 260, 262, 266, 267, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 301, 302, 304, 305, 306, 308, 309, 314, 319, 321, 327, 332, 333, 334, 344, 345, 358, 359

Educação do Campo 36, 273, 275, 276, 280, 286, 287

Educação Especial 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 124, 125, 126, 136, 137, 146, 149, 273, 276, 277, 280, 287, 288, 289, 290, 291, 293, 295, 296, 301, 302, 304, 305, 306

Educação Inclusiva 126, 127, 138, 140, 144, 146, 273, 274, 276, 277, 278, 279, 280, 286, 287, 290, 291, 292, 293, 295, 296, 302, 306

Ensino 1, 29, 34, 35, 64, 72, 73, 78, 103, 150, 183, 184, 185, 186, 192, 193, 200, 225, 257,

259, 260, 261, 262, 263, 267, 272, 297, 299, 300, 303, 304, 305, 306, 307, 309, 312, 314, 319, 320, 321, 322, 323, 325, 332, 335, 337, 342, 347, 359

Ensino aprendizagem 78

Ensino Colaborativo 297, 299, 300, 303, 304, 305, 306

Ensino Superior 1, 267, 359

F

Formação Continuada 273, 276

G

Gestão Educacional 64, 257

I

Interdisciplinaridade 90, 91, 100

L

Leitura literária 342

M

Microcefalia 202, 211

Musicalização Infantil 78

P

Paralisia Cerebral 202, 204

Percepção 149, 179, 183, 186, 187

Pessoa com deficiência visual 27

Política educacional 27

Prática Pedagógica 125

Práticas Docentes 1

S

Sistema Nacional de Educação 257, 258, 272

Surdos 138, 141, 289

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-552-5



9 788572 475525