

Volumen 6 - Número Especial- Abril/Junio 2019

REVISTA INCLUSIONES

REVISTA DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS SOCIALES

ISSN 0719-4706

Educação da Liberdade: Aspectos sociopedagógicos da educação brasileira

EDITOR

Augusto José da Silva Rodrigues

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

**CUADERNOS DE SOFÍA
EDITORIAL**

CUERPO DIRECTIVO

Directora

Mg. © Carolina Cabezas Cáceres
Universidad de Los Andes, Chile

Subdirector

Dr. Andrea Mutolo

Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

Dr. Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda

Universidad Católica de Temuco, Chile

Dr. Francisco Ganga Contreras

Universidad de Los Lagos, Chile

Editor

Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Editor Científico

Dr. Luiz Alberto David Araujo

Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

Cuerpo Asistente

Traductora: Inglés

Lic. Pauline Corthorn Escudero

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Traductora: Portugués

Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Portada

Sr. Felipe Maximiliano Estay Guerrero
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Carolina Aroca Toloza

Universidad de Chile, Chile

Dr. Jaime Bassa Mercado

Universidad de Valparaíso, Chile

Dra. Heloísa Bellotto

Universidad de San Pablo, Brasil

Dra. Nidia Burgos

Universidad Nacional del Sur, Argentina

Mg. María Eugenia Campos

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Francisco José Francisco Carrera

Universidad de Valladolid, España

Mg. Keri González

Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

Dr. Pablo Guadarrama González

Universidad Central de Las Villas, Cuba

Mg. Amelia Herrera Lavanchy

Universidad de La Serena, Chile

Dr. Aleksandar Ivanov Katrandzhiev

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Mg. Cecilia Jofré Muñoz

Universidad San Sebastián, Chile

Mg. Mario Lagomarsino Montoya

Universidad de Valparaíso, Chile

Dr. Claudio Llanos Reyes

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Dr. Werner Mackenbach

*Universidad de Potsdam, Alemania
Universidad de Costa Rica, Costa Rica*

Mg. Rocío del Pilar Martínez Marín

Universidad de Santander, Colombia

Ph. D. Natalia Milanesio

Universidad de Houston, Estados Unidos

Dra. Patricia Virginia Moggia Münchmeyer

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Ph. D. Maritza Montero

Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Dra. Eleonora Pencheva

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Dra. Rosa María Regueiro Ferreira

Universidad de La Coruña, España

Mg. David Ruete Zúñiga

Universidad Nacional Andrés Bello, Chile

Dr. Andrés Saavedra Barahona

Universidad San Clemente de Ojrid de Sofía, Bulgaria

Dr. Efraín Sánchez Cabra

Academia Colombiana de Historia, Colombia

Dra. Mirka Seitz

Universidad del Salvador, Argentina

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Comité Científico Internacional de Honor

Dr. Adolfo A. Abadía

Universidad ICESI, Colombia

Dr. Carlos Antonio Aguirre Rojas

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Martino Contu

Universidad de Sassari, Italia

Dr. Luiz Alberto David Araujo

Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

Dra. Patricia Brogna

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Horacio Capel Sáez

Universidad de Barcelona, España

Dr. Javier Carreón Guillén

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Lancelot Cowie

Universidad West Indies, Trinidad y Tobago

Dra. Isabel Cruz Ovalle de Amenabar

Universidad de Los Andes, Chile

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

Dr. Adolfo Omar Cueto

Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dr. Miguel Ángel de Marco

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Emma de Ramón Acevedo

Universidad de Chile, Chile

Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia

Universidad Autónoma de Madrid, España

Dra. Patricia Galeana

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dra. Manuela Garau

Centro Studi Sea, Italia

Dr. Carlo Ginzburg Ginzburg

*Scuola Normale Superiore de Pisa, Italia
Universidad de California Los Ángeles,
Estados Unidos*

José Manuel González Freire

Universidad de Colima, México

Dra. Antonia Heredia Herrera

Universidad Internacional de Andalucía, España

Dr. Eduardo Gomes Onofre

Universidade Estadual da Paraíba, Brasil

Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Miguel León-Portilla

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Miguel Ángel Mateo Saura

Instituto de Estudios Albacetenses "don Juan Manuel", España

Dr. Carlos Tulio da Silva Medeiros

Diálogos em MERCOSUR, Brasil

Dr. Álvaro Márquez-Fernández

Universidad del Zulia, Venezuela

Dr. Oscar Ortega Arango

Universidad Autónoma de Yucatán, México

Dr. Antonio-Carlos Pereira Menaut

Universidad Santiago de Compostela, España

Dr. José Sergio Puig Espinosa

Dilemas Contemporáneos, México

Dra. Francesca Randazzo

Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Honduras

Dra. Yolando Ricardo

Universidad de La Habana, Cuba

Dr. Manuel Alves da Rocha

Universidade Católica de Angola Angola

Mg. Arnaldo Rodríguez Espinoza

Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica

Dr. Miguel Rojas Mix

Coordinador la Cumbre de Rectores Universidades Estatales América Latina y el Caribe

Dr. Luis Alberto Romero

CONICET / Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Maura de la Caridad Salabarría Roig

Dilemas Contemporáneos, México

Dr. Adalberto Santana Hernández

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Juan Antonio Seda

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dr. Saulo Cesar Paulino e Silva

Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dr. Miguel Ángel Verdugo Alonso

Universidad de Salamanca, España

Dr. Josep Vives Rego

Universidad de Barcelona, España

Dr. Eugenio Raúl Zaffaroni

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Comité Científico Internacional

Mg. Paola Aceituno

Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile

Ph. D. María José Aguilar Idañez

Universidad Castilla-La Mancha, España

Mg. Elian Araujo

Universidad de Mackenzie, Brasil

Mg. Romyana Atanasova Popova

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Dra. Ana Bénard da Costa

*Instituto Universitario de Lisboa, Portugal
Centro de Estudios Africanos, Portugal*

Dra. Alina Bestard Revilla

Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte, Cuba

Dra. Noemí Brenta

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Rosario Castro López

Universidad de Córdoba, España

Ph. D. Juan R. Coca

Universidad de Valladolid, España

Dr. Antonio Colomer Vialdel

Universidad Politécnica de Valencia, España

Dr. Christian Daniel Cwik

Universidad de Colonia, Alemania

Dr. Eric de Léséulec

INS HEA, Francia

Dr. Andrés Di Masso Tarditti

Universidad de Barcelona, España

Ph. D. Mauricio Dimant

Universidad Hebrea de Jerusalén, Israel

Dr. Jorge Enrique Elías Caro

Universidad de Magdalena, Colombia

Dra. Claudia Lorena Fonseca

Universidad Federal de Pelotas, Brasil

Dra. Ada Gallegos Ruiz Conejo

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú

Dr. Francisco Luis Giraldo Gutiérrez

*Instituto Tecnológico Metropolitano,
Colombia*

Dra. Carmen González y González de Mesa

Universidad de Oviedo, España

Ph. D. Valentin Kitanov

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Mg. Luis Oporto Ordóñez

Universidad Mayor San Andrés, Bolivia

Dr. Patricio Quiroga

Universidad de Valparaíso, Chile

Dr. Gino Ríos Patio

Universidad de San Martín de Porres, Per

Dr. Carlos Manuel Rodríguez Arrechavaleta

*Universidad Iberoamericana Ciudad de
México, México*

Dra. Vivian Romeu

*Universidad Iberoamericana Ciudad de
México, México*

Dra. María Laura Salinas

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

Dr. Stefano Santasilia

Universidad della Calabria, Italia

Mg. Silvia Laura Vargas López

*Universidad Autónoma del Estado de
Morelos, México*

Dra. Jaqueline Vassallo

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Dr. Evandro Viera Ouriques

Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil

Dra. María Luisa Zagalaz Sánchez

Universidad de Jaén, España

Dra. Maja Zawierzeniec

Universidad Wszechnica Polska, Polonia

Editorial Cuadernos de Sofía

Santiago – Chile

Representante Legal

Juan Guillermo Estay Sepúlveda Editorial

REVISTA
INCLUSIONES
REVISTA DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS SOCIALES

CUADERNOS DE SOFÍA
EDITORIAL

Indización, Repositorios y Bases de Datos Académicas

Revista Inclusiones, se encuentra indizada en:



Information Matrix for the Analysis of Journals







uOttawa

Bibliothèque
Library



REX



WESTERN
THEOLOGICAL SEMINARY

BIBLIOTECA ELECTRÓNICA
DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA



Ministerio de
Ciencia, Tecnología
e Innovación Productiva



Vancouver Public Library



Universidad
de Concepción

BIBLIOTECA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

EST. 1785
UNB
LIBRARIES



UNIVERSITY OF
SASKATCHEWAN

MLZ
Heinz Maier-Leibnitz Zentrum

Hellenic Academic Libraries Link

HEALLINK

Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM:
UM DESAFIO PARA PROFESSOR E ALUNOS DO MUNICÍPIO DE ESCADA**

**EVALUATION OF LEARNING:
A CHALLENGE FOR TEACHERS AND STUDENTS IN THE ESCADA MUNICIPAL**

Mtda. Márcia Lúcia de Mélo
Atenas College University, Estados Unidos
marcia.lucia20@hotmail.com

Fecha de Recepción: 15 de febrero de 2019 – **Fecha Revisión:** 09 de marzo de 2019

Fecha de Aceptación: 27 de marzo de 2019 – **Fecha de Publicación:** 29 de marzo de 2019

Resumo

Este artigo tem por objetivo investigar se o professor desenvolve estratégias pedagógicas para motivar os alunos no processo de ensino aprendizagem com ênfase nas avaliações internas e externas. Tendo a metodologia qualitativa descritiva que possibilitou as análises das observações e das entrevistas com os professores e alunos envolvidos entre três escolas municipais da cidade de Escada. Os resultados confirmam a hipótese que o fracasso da aprendizagem do aluno nas avaliações está ligado às dificuldades sócios econômicas das crianças e pelo despreparo do professor em desenvolver atividades motivadoras e a falta da participação por parte da família dos alunos. Assim, também se destaca a violência e o uso de drogas dentro das escolas. Contudo alguns alunos atribuem o fracasso das avaliações externas aos professores por não investir nas atividades internas conforme as externas e com isso termina deixando o aluno com dificuldades nas interpretações dos textos aplicados nesse tipo de avaliação.

Palavras-Chaves

Avaliação – Aprendizagem – Desafios – Professor – Aluno

Abstract

This article aims to investigate whether the teacher develops pedagogical strategies to motivate students in the process of teaching learning with emphasis on internal and external evaluations. Having a qualitative descriptive methodology that made possible the analysis of observations and interviews with teachers and students involved between three municipal schools in the city of Escada, state of Pernambuco. The results confirm the hypothesis that the student's failure to learn in the assessments is related to the economic difficulties of the children and the teacher's lack of preparation to develop motivating activities and the lack of participation on the part of the students' family. Thus, violence and drug use within schools are also highlighted. However, some students attribute the failure of the external evaluations to the teachers for not investing in the internal activities as the external ones and with this ends up leaving the student with difficulties in the interpretations of the texts applied in this type of evaluation.

Avaliação da aprendizagem: um desafio para professor e alunos do município de escada pág. 193

Keywords

Evaluation – Learning – Challenges – Teacher – Student

Para Citar este Artículo:

Mélo, Márcia Lúcia de. Avaliação da aprendizagem: um desafio para professor e alunos do município de escada. Revista Inclusiones Vol: 6 num Especial (2019): 192-210.

Introdução

O município de Escada, localizado no estado de Pernambuco, está localizado na região da Mata Sul do estado de Pernambuco aproximadamente 60 quilômetros da capital do Recife. O mesmo tem uma população aproximadamente de 80 mil habitantes envolvendo todo o contexto territorial entre a área urbana e a rural.

Devido às imigrações dos moradores da área rural para a urbana, nos últimos anos tem aumentado o número de pessoas nas periferias, pois nas mudanças para a cidade as famílias não encontram espaço para morar com seus filhos se abrigam em cabanas, barracos de plásticos e entre outras espécies de moradia.

Diante desta realidade é comum as crianças serem matriculadas nas escolas mais próximas para poder receber as refeições oferecidas nas escolas no horário da merenda, pois o interesse em aprender fica mais a desejar.

Assim, as famílias formadas nas maiorias das vezes por vários filhos sem nenhuma estrutura socialmente e econômica ficam a sem atendimento adequado diante das políticas públicas dificultando a existência desses povos esquecidos na realidade da vida.

Frente a este contexto surge a seguinte questão: quais os desafios do professor em desenvolver uma metodologia adequada para que se tenha um bom resultado nas avaliações da aprendizagem? Diante desta realidade é necessário explicitar como hipótese: que o fracasso da aprendizagem do aluno nas avaliações está ligado às dificuldades sócio econômicas das crianças e pelo despreparo do professor em desenvolver atividades motivadoras e conseqüentemente a família que também não tem nenhum interesse pela aprendizagem. Neste sentido destaca-se o objetivo geral: investigar se o professor desenvolve estratégias pedagógicas para motivar os alunos no processo de ensino aprendizagem com ênfase nas avaliações. Para este campo de pesquisa destaca-se os objetivos específicos: entender como é feito o acompanhamento pedagógico dos alunos oriundos das periferias, observar o desenvolvimento do plano de aula frente a esta realidade, analisar quais as intervenções feitas pelo professor ao aluno com dificuldade na aprendizagem.

Este trabalho de pesquisa se justifica com os resultados das avaliações internas e externas dos alunos no processo de ensino aprendizagem, uma vez que é considerável que a criança com fome tenha dificuldade na aprendizagem e que as famílias das crianças com situações econômicas baixas não se interessam pelo o desempenho do filho, mas nas alimentações oferecidas pela escola.

Referencial teórico

Avaliação da aprendizagem e seus desafios

A avaliação é um ato de promover oportunidades de aprendizagens para o educador e o educando, pois a sua função é atribuir valores que permita a construção do saber, pois não se deve compreender que é uma ferramenta de punição ao aluno. É comum os professores colocar a responsabilidade do fracasso da aprendizagem ao aluno, porém esquece que a maior responsabilidade da avaliação é do próprio educador. “A palavra avaliar vem do latim *a+valare*, que significa atribuir valor e mérito ao objeto em

estudo; assim, avaliar é atribuir juízo de valor sobre uma ação ou uma matéria”¹

Não se pode apenas se assegurar na palavra avaliar, mas sim a que se atribuir o valor, por que e como se atribui o valor, pois avaliar não é medir conhecimentos, mas possibilitar a verificação do que se precisa melhorar.

Na condição de avaliador do processo de ensino e aprendizagem, o professor interpreta e atribui sentidos e significados à avaliação escolar, produzindo conhecimentos e representações a respeito da mesma e do seu papel como avaliador, com base em suas próprias concepções, vivências e conhecimentos.²

Com base nesta realidade a avaliação acontece em processo, pois o professor é responsável pelo resultado de seu trabalho, mas esse trabalho deve ser realizado em equipe desde a gestão ao coordenador pedagógico. Assim, a avaliação é à base de uma construção sólida quando feita com qualidade.

Para Vasconcellos³ em sua obra que discute as finalidades da escola e da avaliação escolar enfatiza que para se avaliar é necessário refletir sobre os desafios de uma avaliação, pois os conceitos de avaliar são relevantes às complexidades que envolvem o fazer pedagógico. Desta forma o fracasso da avaliação escolar é de certa forma um resultado de uma equipe que falhou durante as didáticas vivenciadas.

Para Candu⁴ só existe ensino se existir didática, porém a mesma está inserida na formação do professor onde as políticas de educação seja realmente corroborativa com as dimensões do fazer pedagógico. Neste contexto é relevante que se tenha formação de professores com objetividade de formar seres pensantes.

O papel da escola para uma educação que atenda aos discentes frente aos complexos desafios da avaliação. Segundo Barros “a autonomia das escolas desenvolve-se num contexto mais amplo de medida de política educativa, que em vários países, procuram resolver a crise de governabilidade do sistema de ensino.”⁵ Com base nesta internacionalidade o fazer pedagógico da escola acontece de forma articulada frente às diversidades de problemas que surgem na educação, principalmente no processo avaliativo, pois na maioria das vezes o professor não sabe o que é avaliar e para que avaliar. Frente a esses pressupostos teóricos ficam claro alguns desafios para o professor no processo de avaliação, entre eles estão o desinteresse dos alunos, o despreparo do professor, a falta de responsabilidades pela família, sem contar com a omissão muito vezes pelo gestor e coordenador.

¹ Alba Lúcia Gonçalves e Jeanes Martins Larchert, Avaliação da aprendizagem: pedagogia (Bahia: Editus, 2011), 21.

² Elaine Gessimara Davies, Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE Produções Didático-Pedagógicas (Paraná: Governo do Estado Secretaria da educação, 2014), 7.

³ Celso dos S. Vasconcellos, Avaliação classificatória e excludente e a inversão fetichizada da função social da escola. In: Avaliação das aprendizagens: sua relação com papel social da escola (São Paulo: Cortez, 2014).

⁴ Vera Maria Candau (Org). Rumo uma Nova Didática. 23. ed. (Petrópolis: Vozes, 2013).

⁵ João Barroso, O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. 8.ed.- (São Paulo: Cortez, 2013), 21.

Relação professor e aluno no processo de construção do conhecimento

Para que se tenha um bom resultado na aprendizagem é importante que se exista uma relação de professor e aluno da melhor forma possível, assim, nas trocas das experiências se podem construir novos saberes. Contudo a afetividade é extremamente pertinente para que aconteça uma troca de saberes. Para Gatti⁶ só há aprendizagem se for desenvolvido entre professor e aluno a aproximação de trocas de fatores experimentais entre ambos.

Em todo processo de aprendizagem humana, a interação social e a mediação do outro tem fundamental importância. Na escola, pode-se dizer que a interação professor-aluno é imprescindível para que ocorra o sucesso no processo ensino aprendizagem. Por essa razão, justifica-se a existência de tantos trabalhos e pesquisas na área da educação dentro dessa temática, os quais procuram destacar a interação social e o papel do professor mediador, como requisitos básicos para qualquer prática educativa eficiente.⁷

Contudo, para que se aconteça aprendizagem escola seja o lugar de garantir segurança, pois assim o aluno possa desenvolver o seu potencial enquanto sujeito pensante. Neste sentido o educador deve ser um sujeito de boa percepção auditiva para ouvir o outro. E que a linguagem a ser expressa seja de segurança ao discente.

A afetividade influencia o processo de aprendizagem, facilitando-a, pois nos momentos informais, os alunos aproximam-se do professor, trocando ideias e experiências, expressando opiniões e criando situações a serem utilizadas em sala de aula⁸.

É necessário que o professor reconheça que uma relação afetiva entre professor e aluno possibilita a interação e a troca de conhecimento favorecendo assim, o resultado de uma aprendizagem satisfatória. Contudo ressalta-se o saber ouvir, segundo Schwartz⁹ é que a maneira geral as pessoas aprendem a linguagem que lhes é produzida, aquela na qual são inseridas. O que é de profunda valorização é a troca de valores éticos, sociais, morais e educativo. Na realidade a avaliação seja ela interna ou externas sempre será o reflexo de todo processo de ensino aprendizagem e conseqüentemente se remete ao decorrer de todo o período de trocas de experiências e de valorização do outro como sujeito capaz de expressar-se em meio ao espaço que lhe é permitido.

Trabalho em parceria entre escola e família

A escola por ser um espaço social e está inserida em uma comunidade tem a responsabilidade de lidar com diferentes culturas familiares, pois é nesse sentido que professor, gestor e coordenador pedagógico devem está voltado a um trabalho de

⁶ Bernardete A. Gatti, Questões: professores, escolas e contemporaneidade. In: Práticas inovadoras na formação de professores (Campinas, SP: Papyrus, 2016).

⁷ Rita de Cássia Soares Lopes, A relação professor aluno e o processo ensino aprendizagem, 2015. 4. <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1534-8.pdf>

⁸ Luísa da Anunciação David António e Janice Alexandra da Costa Manuel, Importância da relação professor-aluno na Educação Superior. 2015. http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22201_10845.pdf

⁹ Suzana Schwartz, Falar e escutar na sala de aula: proposta de atividades práticas (Petrópolis, RJ: Vozes, 2018).

parceria com objetivo de elevar a qualidade de ensino. “Ao analisarmos a história da humanidade, a família aparece como uma das protagonistas na formação da sociedade, sendo influenciada e influenciando as mudanças que ocorreram durante sua evolução.”¹⁰

Neste sentido não se pode existir barreiras entre escola e família, porque a relação família e escola é um elo de sucesso tanto para a escola quanto para a família, mas na maioria das vezes a escola coloca a responsabilidade de seu fazer pedagógico nos pais, porém a maioria é analfabeta e sentem dificuldade de se aproximar da escola.

A escola e a família são contextos do desenvolvimento dos indivíduos com papéis complementares no processo educativo cujo significado cultural, econômico e existencial (...) reside no encontro dinâmico das realidades, valores e projetos de cada uma destas unidades sociais”¹¹

Contudo frente a esta evidencia é comum se ouvir que o fracasso da aprendizagem está voltado à família por não dá importância ao desenvolvimento sócio cognitivo do filho, mas a realidade é que existindo barreiras e preconceitos entre ambos não é possível se ter um trabalho eficaz.

É comum a escola se queixar dos pais pela falta de acompanhamento nas atividades do para casa, mas não se ver que trabalho diferenciado é desenvolvido para auxiliar as crianças que os pais não são analfabetos e não conseguem ensinar as atividades do para casa. Frente a esta complexidade é possível que os alunos de pais analfabetos tenham mais dificuldades em assimilar os conteúdos e assim, as pendências refletem nas avaliações tanto internas quanto externas.

Metodologia

A metodologia para este campo de pesquisa é de cunho qualitativo descritivo, que permite ao investigador descrever os fatores comparativos durante os trabalhos de campo.

Nesta pesquisa foram selecionadas duas escolas públicas da rede municipal situadas nos bairros mais periféricos do município e uma escola situada no centro da cidade de Escada para averiguar como acontece o processo de avaliação da aprendizagem dos alunos de situações econômicas baixas.

A primeira escola atende a uma população quatrocentos alunos com nível de violências, drogas e prostituição nos mais níveis extremos, pois, a mesma funciona em três turnos de ensino desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental e o ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A segunda escola está em um bairro periférico que atende aproximadamente duzentos e trinta alunos, mas menos violento, porém tem sido alvo de uso de drogas na quadra da mesma. A escola só oferece a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Já a terceira escola atende apenas ao Ensino Fundamental dos anos finais com aproximadamente mil e trezentos alunos.

¹⁰ Dulcemara Terezinha Benato, Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE (Paraná: Governo do estado Secretaria da educação, 2014), 3.

¹¹ Marta Assis Loureiro, Relação Família-Escola: Educação dividida ou partilhada? 2017. 2. <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1162.pdf>.

Análises dos dados das entrevistas com os professores

Com perspectivas de investigação das entrevistas já realizadas com os gestores e coordenadoras do município de Escada, Pernambuco. Ressalta-se também a relevância de analisar o que os professores pensam sobre o resultado das avaliações externas para averiguar se as avaliações internas são de caráter próximo das avaliações realizadas para a condensação da obtenção do resultado positivo nas avaliações.

Desta forma surgiu a seguinte questão para os professores entrevistados das três escolas campo de estudo: Você conhece o que é avaliação externa e quem tem promovido formações necessárias para lhe orientar?

(PROFESSORA A) ESCOLA A	Sim, indicadores de dados básicos informados pela prefeitura.
(PROFESSORA B) ESCOLA A	Sim, conheço, ele mostra o grau de aprendizagem do município, formações são passadas, mas infelizmente muitos não esforçam para o aumento do IDEB.
(PROFESSORA C) ESCOLA A	Sim, é o controle dos resultados por região.
(PROFESSORA A) ESCOLA B	Através das formações que vem acontecendo com todos os professores da rede municipal. Desta forma estamos buscando dados concretos para melhoria do ensino aprendizagem. e com as formações estamos criando possibilidades de um ensino de qualidade.
(PROFESSORA B) ESCOLA B	Sim, é uma forma de medir o rendimento da aprendizagem da escola pública.
(PROFESSORA C) ESCOLA B	Conheço o índice do desenvolvimento do Brasil, porém no município se demora muito para colocar em prática, formações e não estudo sobre o IDEB.
(PROFESSORA D) ESCOLA B	Sim, é o índice de desenvolvimento da educação básica. A secretaria de educação fornece formações para orientar os professores.
(PROFESSORA A) ESCOLA C	Sei sim.
(PROFESSORA B) ESCOLA C	Não conheço.
(PROFESSORA C) ESCOLA C	A secretaria oferece formação, mas não adianta, pois a família e os alunos não dão a mínima.
(PROFESSORA D) ESCOLA C	Não sei o que é IDEB.

Tabela 1

Conhecimento sobre a avaliação externa escolar

Fonte: autoria própria.

De acordo com os entrevistados apenas três professora de escola C, afirmam que não conhece o processo de avaliação na perspectiva de um trabalho que promova formações para a melhoria das avaliações. Segundo Alavarse, Machado e Arcas¹² as avaliações internas são de fato responsabilidade do professor tendo como objetividade a qualidade de ensino de forma que possa está em comum acordo das avaliações externas.

¹² Ocimar Munhoz Alavarse; Cristiane Machado e Paulo Henrique Arcas, "Avaliação externa e qualidade da educação: formação docente em questão" *Dialógo Educ*, Vol: 17 num 54 (2017): 1353-1375.

Desta forma não se tem como se ter um bom resultado se as avaliações forem trabalhadas com realidades opostas. As avaliações devem ser reflexivas durante o desenvolvimento do aluno, pois cada um educando aprende diferente e em tempo diferente. “a avaliação deve ser um processo socialmente organizado e promovido por atores sociais com legitimidade e competência política, para além da competência técnica”¹³.

Tendo em vista que as outras professoras da mesma escola sente dúvida em responder, mas afirmam que sim. Assim, é evidente que exista um trabalho de busca pela melhoria do processo da avaliação no município de Escada, porém nem todos os professores se sentem inseridos neste contexto. Diante desta realidade os professores foram indagados desta forma: O que faz com que a escola tenha um rendimento baixo do esperado é a falta de preparo do coordenador ou da gestão escolar?

(PROFESSORA A) ESCOLA A	A falta de interesse dos alunos e de alguns pais que não ajudam seus filhos nas leituras e atividades de casa.
(PROFESSORA B) ESCOLA A	A escola é um conjunto, se o rendimento for baixo, a falta de preparo, são de todos. “professores, coordenadores e gestores”.
(PROFESSORA C) ESCOLA A	Na verdade é um conjunto, falta de trabalho em equipe, todos se prejudicam, principalmente os discentes.
(PROFESSORA A) ESCOLA B	É a desmotivação do próprio aluno, os pais que faz da escola um depósito e o governo que não investe em melhorias das escolas com construção de quadra, projetos de esportes e professores qualificados para este trabalho.
(PROFESSORA B) ESCOLA B	Não, é falta de interesse do aluno em aprender os conteúdos, a ausência do acompanhamento da família, e às vezes é a falta de domínio do professor no processo de ensino aprendizagem.
(PROFESSORA B) ESCOLA B	A falta de parceria entre família e escola, a falta de investimento para garantir condições adequadas de aprendizagem.
(PROFESSORA D) ESCOLA B	Dentro do contexto educacional vigente podemos apresentar várias situações conflitantes que afeta o baixo índice, de uma determinada escola, porém posso afirmar que a atuação equipe gestora é fundamental para efetivação do processo. O eixo central o alinhamento das ideias, a organização perpassa por eles, entre professores, alunos, diretores, coordenadores e os demais envolvidos.
(PROFESSORA A) ESCOLA C	Nenhuma situação, mas os próprios alunos, além da situação familiar.
(PROFESSORA B) ESCOLA C	Acredito que nenhum dos dois, pois de nada adianta o esforço da escola quando os alunos não querem.
(PROFESSORA B) ESCOLA C	Nenhum e nem o outro.
(PROFESSORA D) ESCOLA C	Nenhum, nem o outro, pois quando aluno não quer ficamos de mãos ataras.

Tabela 2

Relação do rendimento escolar e o coordenador pedagógico

Fonte: autoria própria

¹³ Maurício da Silva Ferreira e Antônio Alberto da Silva Monteiro de Freitas, “Implicações da avaliação institucional na gestão universitária: a experiência da Universidade Católica do Salvador (UCSAL)” Campinas: Avaliação Vvol: 22 num 1 (2017): 202.

Das respostas apuradas entre as professoras da escola A, explicitaram que a dificuldade é por parte da família e do desinteresse dos alunos, porém ressaltou-se que também existe a falta de trabalho pedagógico em equipe e assim afirmaram que os fracassos das avaliações refletem nas faltas de reflexões de um trabalho voltado a realidade em que a escola está inserida. Segundo Libâneo, “escola, professor, aluno, pais estão inseridos nas dinâmicas das relações sociais”¹⁴.

Assim, não basta a escola apenas responsabilizar a família pelos fracassos no nível de aprendizado. Com base no discurso de Gutierrez e Catani¹⁵ afirma que a gestão democrática do gestor escolar possibilita um trabalho pedagógico que valorize o processo de atuação do professor de forma competente na realidade contemporânea.

Contudo as professoras da escola B deixaram evidente que a falta de interesse da família tem contribuído para que os resultados das avaliações internas e externas sejam o baixo do esperado, porém é explicitado que a falta de trabalho em equipe tem deixado a desejar no processo avaliativo, pois o trabalho deveria ser dos interesses de todos, gestor, coordenador, professores e família.

Diante deste fator é fundamental que se explique que alguns pais por trabalharem fora não tenham tempo o suficiente para acompanhar o desenvolvimento de seu filho. Segundo Kuenzer¹⁶ o sistema capitalismo é uma realidade de um desenvolvimento do capitalismo da estrutura e da possível reestrutura de uma produtividade, mesmo os pais desempregados buscam uma fonte de sobrevivência econômica.

Contudo os professores da escola C, não contribuíram com suas respostas, pois todos se omitem e simplesmente ressaltam com a mesma palavra não existe, mas não deixa claro o que queriam falar. Assim, foram questionados da seguinte forma: O que mais dificulta o processo de ensino aprendizagem na rede pública de ensino na cidade de Escada?

(PROFESSORA A) ESCOLA A	A falta dos interesses dos alunos e dos pais.
(PROFESSORA B) ESCOLA A	A falta de recursos e materiais didáticos.
(PROFESSORA C) ESCOLA A	A família deixa a reponsabilidade para escola.
(PROFESSORA A) ESCOLA B	A escola trabalha com um perfil de quantidade e não de qualidade, o que mais dificulta é o jogo de só reprovar os alunos no 3º ano e 5º ano, isso vira uma bola de neve sem tamanho, afetando diretamente o trabalho pedagógico escolar, dificultando assim, o processo de ensino aprendizagem.
(PROFESSORA B) ESCOLA B	A falta da alfabetização na idade certa.
(PROFESSORA C) ESCOLA B	A desmotivação, violência, drogas, a falta de acompanhamento familiar.
(PROFESSORA D) ESCOLA B	As mudanças de professores no processo de ensino aprendizagem, que causa uma desorganização no ensino

¹⁴ José Carlos Libâneo, Organização e gestão da escola: teoria e prática- 6ª ed. Ver. E amppl (São Paulo, 2013), 57.

¹⁵ Gustavo Luis Gutierrez e Afrânio Mendes Catani, Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In: Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. 8. ed. (São Paulo: Cortez, 2013).

¹⁶ Acácia Zeneida Kuenzer, As mudanças do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. 8. ed. (São Paulo: Cortez, 2013).

	aprendizagem.
(PROFESSORA A) ESCOLA C	O contexto sócio econômico e o alto índice no uso das drogas na escola.
(PROFESSORA B) ESCOLA C	A falta de interesse dos alunos por se envolverem com as drogas.
(PROFESSORA C) ESCOLA C	A falta de interesse do aluno e a violência.
(PROFESSORA B) ESCOLA C	A falta do interesse do aluno.

Tabela 3

Dificuldade no processo de ensino e aprendizagem

Fonte: autoria própria

Diante deste resultado duas professoras da escola A afirmaram, que a maior dificuldade está relacionado a família, porém um das educadoras diz que é a falta de recursos didáticos, mas a escola B, tem respostas divergentes, pois uma expressa que é o trabalho voltado para o quantitativo e não pela qualidade, pois segundo a mesma a reprovação só no 3º e 5º ano contribui para que as dificuldades cresçam como uma bola de neves sem solução.

Segundo Oliveira¹⁷ a avaliação é considerada a prática de investigação de conhecimento absorvido pelo aluno desde a internalização dos conhecimentos prévios. Já a outra diz que a falta de alfabetização na idade certa, que também gera a desmotivação sem contar com a violência e uso de drogas na escola e por fim acredita-se que as mudanças de professores todos os anos geram problemas nas aprendizagens.

Contudo as professoras da escola C, afirmaram que os maiores problemas estão relacionados ao uso de drogas e a violência na escola. Neste sentido é importante que o professor e escola se percebam diante das violências dentro e fora da escola.

Percebe-se ainda o desconhecimento por parte de muitos profissionais da educação quanto ao trabalho realizado pela Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente que se constitui como uma das possibilidades para o enfrentamento de casos de violência com a participação de profissionais de outras políticas públicas, principalmente da saúde e da assistência social.¹⁸

Diante desta realidade de estudo foram questionados se o coordenador pedagógico faz formações continuadas na instituição para orientar o corpo docente sobre o processo de ensino aprendizagem?

(PROFESSORA A) ESCOLA A	Sim, desenvolve projetos de apoio aos professores para sala de aula.
(PROFESSORA B) ESCOLA A	Sim, eles têm a consciência e responsabilidade de nos apoiar no contexto pedagógico.
(PROFESSORA C) ESCOLA A	Sim, é muito presente em seu papel.
(PROFESSORA A) ESCOLA B	Não, o coordenador não tem muito como contribuir devido as mudanças de coordenação.
(PROFESSORA B) ESCOLA B	Sim.
(PROFESSORA C) ESCOLA B	Estava sem coordenação, mas agora chegou uma e faz o que está no alcance.

¹⁷ Maria Rita N. S. Oliveira e José Augusto Pacheco, Os campos do currículo e da didática. In: Currículo, didática e formação de professores. 1ª Ed. (Campinas: Papirus, 2013).

¹⁸ Maria de Fatima Jorge Perira, Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE, Produções Didático-Pedagógicas (Paraná: Governo do estado de Pernambuco, 2014), 7.

(PROFESSORA D) ESCOLA B	Não.
(PROFESSORA A) ESCOLA C	De certa forma não, a formação continuada é oferecida pela SEDUC, secretaria de educação do município de Escada-PE, mas a coordenação orienta se necessário.
(PROFESSORA B) ESCOLA C	Sim.
(PROFESSORA C) ESCOLA C	Sim.
(PROFESSORA D) ESCOLA C	Sim.

Tabela 4

Formação continuada e o coordenador pedagógico no processo de ensino e aprendizagem

Fonte: autoria própria

As análises das entrevistadas da escola A, afirmaram que a coordenação realiza formação para as orientarem no que fosse necessária, porém as professoras da escola B, duas diz que sim e duas diz que não, logo é perceptivo a contradição entre as entrevistadas. Contudo todas entrevistadas da escola C, afirmam que sim. Contudo existe uma dicotomia divergente do papel dos coordenadores nas escolas campo de pesquisa.

A secretaria de educação tem contribuído no processo avaliativo em rede? O que está faltando para que o trabalho melhore? Justifique sua resposta.

(PROFESSORA A) ESCOLA A	Sim, está tudo perfeito, a secretaria de educação para tornar o processo de avaliação eficaz tem nos proporcionado as formações em rede.
(PROFESSORA B) ESCOLA A	A secretaria tem contribuído na minha concepção como educadora, formas práticas e teóricas. Vem tirando algumas dúvidas em determinada pauta, em cada formação contribui para aqueles que vão determinados a aprender.
(PROFESSORA C) ESCOLA A	Sim, a hoje nossos formadores são da nossa terra e estão fazendo um belo trabalho.
(PROFESSORA A) ESCOLA B	Agora nesse bimestre ela vem nos ajudando muito, mostrando várias situações para melhoria das avaliações, nos ensinando estratégias, que possibilita formas básicas para as organizações das avaliações.
(PROFESSORA B) ESCOLA B	Sim, falta materiais didáticos.
(PROFESSORA C) ESCOLA B	Em partes, através das formações continuadas, porém ainda nos falta condições adequadas, a falta de investimento.
(PROFESSORA D) ESCOLA B	Das inúmeras formações não se discutem o processo avaliativo até porque o trabalho é um regime de ciclo e só no 3º ano que reprova sem redirecionar o processo de aprendizagem.
(PROFESSORA A) ESCOLA C	Sim, o que falta é interesse por parte dos alunos pelas metodologias propostas, aja vista não terem perspectivas do futuro.
(PROFESSORA B) ESCOLA C	Sim, sempre com formações e verificando as avaliações dos alunos.
(PROFESSORA C) ESCOLA C	Sim.
(PROFESSORA D) ESCOLA C	Sim, falta mais interesse dos alunos.

Tabela 5

Contribuição da secretaria de educação na rede escolar.

Fonte: autoria própria

Conforme as respostas das professoras da escola A, afirmaram que a secretaria de educação tem contribuído no processo avaliativo em rede, mas as professoras da escola B, entram em contradições, quando duas afirmaram que sim, uma que em parte e a outra diz que não. Contudo é importante que a escola tenha clareza do que é avaliação institucional. Assim ressalta-se:

A avaliação institucional constitui-se em ferramenta fundamental que possibilita perceber os erros e equívocos e a partir daí vencer os obstáculos, promovendo, dessa forma, o crescimento da instituição e da comunidade acadêmica envolvida.¹⁹

Logo se conclui que a contribuição da secretaria de educação é mínima frente aos resultados negativos das avaliações e que o coordenador pedagógico ainda não se dá conta de sua função e espera que a secretaria responda em todas as especificidades.

Por isto houve a necessidade de perguntar: O contexto socioeconômico onde a escola está inserida contribui para que se tenha um baixo rendimento escolar? Por quê?

(PROFESSORA A) ESCOLA A	Sim, o problema social que assola as comunidades carentes pode promover o distanciamento e conhecimento formal da língua escrita que encontramos na sala de aula de periferia.
(PROFESSORA B) ESCOLA A	Sim, pois a maioria das pessoas do bairro é carente e por muitas vezes isso contribui no desenvolvimento do aluno de forma negativa e percam o interesse pela aprendizagem.
(PROFESSORA C) ESCOLA A	Sim, a sociedade não tem compromisso e o governo precisa se encarregar com os recursos.
(PROFESSORA A) ESCOLA B	Não, porque tem alunos com situações não tão precárias, mas não tem interesse no processo de aprendizagem.
(PROFESSORA B) ESCOLA B	Sim.
(PROFESSORA C) ESCOLA B	Sim, a falta de oportunidade, a violência, o vício das drogas, desempregos, são fatores que contribui para o fracasso.
(PROFESSORA D) ESCOLA B	Não, existem causas de desigualdades sociais, mas não impedem que a aprendizagem aconteça.
(PROFESSORA A) ESCOLA C	Sim, há um alto déficit de desenvolvimento básico para que possam viver confortavelmente.
(PROFESSORA B) ESCOLA C	Sim, pois existem muitos alunos carentes que precisam trabalhar para sustentar sua família.
(PROFESSORA C) ESCOLA C	Sim, precisa de mais rendimento.
(PROFESSORA D) ESCOLA C	Sim, por causa da falta de oportunidades na maioria das vezes para se realizar profissionalmente.

Tabela 6

Contexto socioeconômico escolar

Fonte: autoria própria

De acordo com as professoras da escola A, a situação econômica tem sido uns dos fatores para que haja um baixo desenvolvimento nas aprendizagens dos alunos, pois

¹⁹ Enedina Betânia Leite de Lucena Pires Nunes; Michelle Matilde Semigue em Lima Trombini Duarte e Isabel Cristina Auler Pereira, "Planejamento e avaliação institucional: um indicador do instrumento de avaliação do SINAES". Avaliação (Campinas) Vol: 22 num 2 (2017): 375.

a escola por ser situada no meio de uma periferia onde os pais não trabalham e não existem investimentos de projetos sociais que possam auxiliar as famílias.

Já a escola B, mesmo situada em outra comunidade com um fluxo menor de desempregados duas professoras afirmaram que sim e duas acreditam que não. Pois preferem se justificarem que a falta de interesse dos alunos é mais evidente do que as necessidades econômicas.

Como a escola C, é o centro educacional do município, que recebem alunos oriundos das diferentes realidades econômicas, entre as quais estão os alunos que são da área rural, as professoras afirmaram que o contexto econômico interfere sim, pois as realidades de muitos alunos deixam de estudar para trabalhar para ajudar seus familiares nas necessidades, porém outros se evadem tomando rumo ao mundo das drogas.

Diante desta pesquisa compreende-se que existem diversos fatores que tem interferido no desenvolvimento das aprendizagens, entre elas estão: situações econômicas, violência, usam de drogas, as faltas de interesses dos familiares, poucos investimentos por parte da secretaria de educação entre outros fatores. Assim: O que faz com que as escolas tenham diferentes resultados nas provas externas? Explique.

(PROFESSORA A) ESCOLA A	Cada escola tem seu método de trabalhar, por isso que existem diferença, por isso é importante que cada professor tenha responsabilidade pelo resultado das provas externas.
(PROFESSORA B) ESCOLA A	As contribuições são constantes mesmo sem ser em períodos avaliativos.
(PROFESSORA C) ESCOLA A	Trabalhamos as habilidades corretas dentro do currículo elaborado.
(PROFESSORA A) ESCOLA B	Porque os conteúdos trabalhados na sala de aula, não estão de acordo com os das provas externas.
(PROFESSORA B) ESCOLA B	A falta do aluno no dia em que a prova é aplicada.
(PROFESSORA C) ESCOLA B	A falta de interesse dos educandos em pensar, refletir, criar e questionar, a falta de habito pela leitura.
(PROFESSORA D) ESCOLA B	As provas são fora das realidades das escolas, pois é uma prova única para todos os contextos escolares, fugindo totalmente das veracidades internas.
(PROFESSORA A) ESCOLA C	O ambiente escolar e os atores em que estão inseridos.
(PROFESSORA B) ESCOLA C	As dificuldades que as escolas enfrentam são diferentes.
(PROFESSORA C) ESCOLA C	As dificuldades que cada escola enfrenta.
(PROFESSORA C) ESCOLA C	Não sei.

Tabela 7

Diferentes resultados nas provas externas e suas implicações na comunidade escolar

Fonte: autoria própria

De acordo com as falas das professoras da escola A, as escolas não se enquadram no contexto de aprendizagem igual, pois todas enfatizaram que as avaliações externas são totalmente fora do contexto de cada realidade das escolas e que os trabalhos pedagógicos e avaliativos não são feitos com base nas estatísticas dos resultados obtidos pelo IDEB.

Na escola B, duas professoras afirmam que as provas externas são fora da realidade do contexto educacional, porém duas professoras enfatizam que os alunos

faltam no dia das avaliações externas se inibindo em participar. Contudo em nenhum momento é perceptivo a intervenção da coordenação para ampliar esta realidade frente aos resultados. A escola C, duas professoras não sabem responder e duas afirmaram que as diferentes realidades de avaliação são divergentes. Quais as contribuições do coordenador pedagógico nas avaliações internas e externas?

(PROFESSORA A) ESCOLA A	Sim, no planejamento no redirecionamento das práticas pedagógicas.
(PROFESSORA B) ESCOLA A	Não respondeu a
(PROFESSORA C) ESCOLA A	Sim, com orientações antecipadas com os docentes
(PROFESSORA A) ESCOLA B	Nenhuma contribuição.
(PROFESSORA B) ESCOLA B	Sim, a coordenação acompanha no processo de ensino aprendizagem dos alunos.
(PROFESSORA C) ESCOLA B	Sim, através dos encontros pedagógicos, reuniões pedagógicas e formação na em rede e na secretaria de educação.
(PROFESSORA D) ESCOLA B	Não.
(PROFESSORA A) ESCOLA C	Sim, orientação dos descritores e acompanhamento do desenvolvimento dos discentes.
(PROFESSORA B) ESCOLA C	Sim, averiguando o desenvolvimento do aluno e auxiliando nas avaliações para melhor resultado.
(PROFESSORA C) ESCOLA C	Sim, mas só depois dos resultados.
(PROFESSORA D) ESCOLA C	Sim, promovem orientações com os professores depois do resultado.

Tabela 8

Contribuições do coordenador nas avaliações escolares

Fonte: autoria própria

Condensando os resultados das entrevistas com as professoras sobre as contribuições do coordenador pedagógico nas avaliações internas e externas obteve-se os seguintes: duas professoras da escola A, afirmam eu sim, porém uma diz que não. Porém na escola B, se obteve as mesmas informações, duas afirmam que sim e duas que não. Já as professoras da escola C, todas as professoras afirmam que sim, porém as intervenções só são feitas depois do resultado obtido da avaliação externa.

Desde a década de 1990, a avaliação institucional foi implantada no Brasil com perspectiva da verificação dos resultados obtidos na educação brasileira promulgado nos resultados das avaliações externas.²⁰

O que de fato deveria ser feito pelos coordenadores era um trabalho preventivo com perspectiva de se ter um resultado elevado do IDEB, porém não é o que se encontra na realidade do município de Escada, Pernambuco.

²⁰ Claudia Maffini Griboski; Maria do Carmo de Lacerda Peixoto e Paola Matos da Hora, Avaliação externa, autoavaliação e o PDI (Campinas: Sorocaba, 2018).

Resultados das entrevistas com os alunos do ensino fundamental dos anos iniciais (3º e 5º) e dos anos finais. (9º ano)

Para verificar os resultados dos gestores, coordenadores, professores houve necessidade de escutar os alunos para identificar de que forma estes profissionais têm contribuído no desenvolvimento do aluno. As entrevistas foram realizadas por questões abertas e fechadas para facilitar a compreensão do aluno em sua dimensão. Você já participou da prova externa em sua escola e quem lhe orientou a se preparar para esta avaliação?

(ALUNO A) ESCOLA A	Sim, a professora orientou.
(ALUNO B) ESCOLA A	Sim, a professora orientou.
(ALUNO A) ESCOLA B	Sim, a professora orientou.
(ALUNO B) ESCOLA B	Sim, a professora orientou.
(ALUNO A) ESCOLA C	Sim, a professora e a coordenadora.
(ALUNO B) ESCOLA C	Sim, a professora e a coordenadora.

Tabela 9

Participação dos alunos nas avaliações externas

Fonte: autoria própria

Diante das respostas dos alunos das escolas A e B, as respostas foram compatíveis, deixando claro que só os professores orientam a este tipo de avaliação, porém os dois alunos da escola C, apontam que tanto os professores com o os coordenadores estão envolvidos nas orientações das provas externas. Para que se tenham bons resultados nas aprendizagens de forma significativas são necessárias as intervenções do professor, do gestor e coordenador. Segundo Levisky²¹ em sua teoria adolescências e reflexões psicanalíticas, deixa claro que para ter sucesso nas aprendizagens o professor deve compreender todo o contexto social em que o sujeito está inserido. O coordenador pedagógico é um profissional que está sempre envolvido nas atividades da instituição de ensino para desenvolver um melhor trabalho possível. Você conhece o coordenador?

(ALUNO A) ESCOLA A	Sim
(ALUNO B) ESCOLA A	Sim
(ALUNO A) ESCOLA B	Sim
(ALUNO B) ESCOLA B	Sim
(ALUNO A) ESCOLA C	Sim
(ALUNO B) ESCOLA C	Sim

Tabela 10

Conhecimento sobre o coordenador pedagógico

Fonte: autoria própria

Já nesta questão todos os alunos das três escolas afirmaram que os coordenadores têm se envolvidos nas atividades internas nas instituições com o foco nas

²¹ David Léo Levisky, Adolescência: reflexões psicanalíticas. 4. ed. (São Paulo: Zagodoni, 2013).

avaliações externas. Logo se percebe que entram em contradições quando na primeira questão só os professores se envolviam. As provas em que você realiza na escola são diferentes da prova externa que você participou? Por quê?

(ALUNO A) ESCOLA A	Diferente porque é uma prova com varias coisas.
(ALUNO B) ESCOLA A	Não, porque a prova sempre realizada na escola é da mesma forma da externa.
(ALUNO A) ESCOLA B	É diferente porque tem gabarito e as perguntas são mais difíceis.
(ALUNO B) ESCOLA B	É diferente porque o gabarito com as perguntas fica difíceis.
(ALUNO A) ESCOLA C	Algumas sim. Depende de como o professor monta sua prova.
(ALUNO B) ESCOLA C	Sim, pois alguns professores não utilizam textos nas questões perguntas de assinalar.

Tabela 11

Diferença da prova escolar e da avaliação externa

Fonte: autoria própria

Com base no resultado das falas dos alunos na escola A, um aluno afirma que as avaliações internas são diferentes das externas, o outro aluno diz que não e dessa forma entra em contradição. Contudo os dois alunos da escola B, afirmaram que as avaliações internas com as externas são diferentes por causa da complexidade do nível de linguagem empregada. De acordo com a especificidade da avaliação interna é possível, que o professor verifique se o seu trabalho pedagógico está planejado no ato de avaliar nas avaliações externas. Segundo Blasis, Falsarella e Alavarse²² este processo avaliativo visa o diagnóstico do próprio sistema de educação brasileiro, com finalidades de fazer o monitoramento dos resultados das avaliações das redes municipais de ensino a rede federal com finalidades de rever as políticas de educação pública. Por isto ressalta-se que os alunos a serem avaliados diferentes das avaliações internas expressam aos alunos da escola C, um confirma esta dificuldade e o outro fica meio em duvida para responder. Você sentiu dificuldades em realizar esta avaliação? E quais maiores dificuldades? Justifique.

(ALUNO A) ESCOLA A	Não, porque sei ler os conteúdos que a professora passa.
(ALUNO B) ESCOLA A	Não, porque leio bem e sei interpretar.
(ALUNO A) ESCOLA B	Sim, foi difícil.
(ALUNO B) ESCOLA B	Não.
(ALUNO A) ESCOLA C	Sim, o nível de conteúdo causa dificuldade na compreensão das perguntas contextualizadas.
(ALUNO B) ESCOLA C	Sim, muitas dificuldades para compreender os textos e assinar as respostas certas.

Tabela 12

Dificuldades na prova externa

Fonte: autoria própria

²² Eloisa de Blasis; Ana Maria Falsarella e Ocimar Munhoz Alavarse, Avaliação e Aprendizagem: Avaliações externas: perspectivas para a ação pedagógica e a gestão do ensino (São Paulo: CENPEC: Fundação Itaú Social, 2013).

Após as análises dos entrevistados foi possível averiguar que os alunos da escola A, responderam que não sentiram dificuldades. Já na escola B, um aluno afirmou que sentiu dificuldades e o outro afirmou que não, porém todos os alunos da escola C, afirmaram que a prova externa não estão na realidade da escola. Contudo encontra-se uma contradição nas falas dos alunos, mas o que comprova são os resultados do IDEB, abaixo do esperado.

Segundo Fraiman²³ é importante que se observe em que nível de compreensão se encontra o aluno para que as atividades avaliativas sejam adequadas à realidade do sujeito envolvido no processo de ensino aprendizagem. De acordo com o discurso teórico foi necessário questionar: Para você o que falta melhorar para que as provas externas se tornem realidades na escola? Explique.

(ALUNO A) ESCOLA A	Que a prova melhore, com mais clareza e com perguntas claras.
(ALUNO B) ESCOLA A	Já são realizadas porque são feitas simulados na minha escola.
(ALUNO A) ESCOLA B	Que as provas fossem iguais a da escola.
(ALUNO B) ESCOLA B	Que as provas fossem iguais a da escola.
(ALUNO A) ESCOLA C	Os professores precisam promover momentos com atividades parecidas com as provas externas. Os momentos que temos são poucos.
(ALUNO B) ESCOLA C	As atividades e provas dos professores deveriam ser parecidas com as das provas externas.

Tabela 13

Melhorias escolares para a avaliação externa

Fonte: autoria própria

Na condensação dos resultados com os alunos ficaram claro as complexidades existentes entre as escolas, pois na escola A, um aluno afirma ter dificuldades por não ser trabalhado este tipo de avaliação na instituição, porém outro aluno da mesma escola defende que são feitos simulados com base nesta perspectiva avaliativa. Mas os alunos da escola B evidenciaram que as provas são diferentes do contexto aplicado dentro da instituição de ensino. E para afirmar esta realidade os alunos da escola C, confirmaram quando enfatizaram que era para os professores trabalhar com atividades e avaliações de acordo com a realidade das solicitações das avaliações externas.

Considerações finais

Com base nos resultados das observações e das entrevistas os professores sabem que existe a avaliação externas, mas ressaltam que a maior dificuldade está nos alunos e nas famílias, pois não mostram interesse pela aprendizagem. Mas frente a esta realidade a escola também pouco tem se mobilizado para que os alunos e familiares sejam conscientizados de suas responsabilidades. Foi perceptivo que as escolas situadas nos bairros periféricos apresentam dificuldades na aprendizagem, porém a escola do centro também tem as suas complexidades que interferem nas aprendizagens e uma das dificuldades são o uso de entorpecentes dentro da mesma. Alguns professores explicam que a coordenação e gestão tentam orientar o trabalho avaliativo, mas os investimentos

²³ Leo Fraiman, Como ensinar bem a crianças e adolescentes de hoje: teoria e prática (São Paulo: Editora Esfera, 2015).

ainda têm sido pouco frente a realidade e os resultados das avaliações externas deixa a desejar. Contudo também os alunos questionam que não são realizadas atividades semelhantes às externas, pois as provas internas nas maiorias das vezes são diferentes das externas, pois se acredita que contribui para se obter um resultado negativo. Conclui-se que o professor ainda não tem desenvolvido uma estratégia eficaz para que se tenha um bom rendimento na aprendizagem, pois os gestores, coordenadores e famílias precisam está em parcerias para que se tenha uma educação de qualidade.

Referências

Alavarse, Ocimar Munhoz; Machado, Cristiane e Arcas, Paulo Henrique. “Avaliação externa e qualidade da educação: formação docente em questão” *Dialógo Educ*, Vol: 17 num 54 (2017): 1353-1375.

Antônio, Luísa da Anunciação David e Manuel, Janice Alexandra da Costa. Importância da relação professor-aluno na Educação Superior. 2015. http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22201_10845.pdf. Acessado em: 28/11/2018.

Barroso, João. O reforço da autonomia das escolas e aflexibilização da gestão escolar em Portugal. In: *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. – 8.ed.- São Paulo: Cortez. 2013.

Benato, Dulcemara Terezinha. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Paraná: Governo do estado Secretaria da educação. 2014.

Blasis, Eloisa de; Falsarella, Ana Maria e Alavarse, Ocimar Munhoz. Avaliação e Aprendizagem: Avaliações externas: perspectivas para a ação pedagógica e a gestão do ensino. São Paulo: CENPEC: Fundação Itaú Social. 2013.

Candau, Vera Maria (Org). Rumo uma Nova Didática. 23. ed. Petrópolis: Vozes. 2013.

Davies, Elaine Gessimara. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE Produções Didático-Pedagógicas. Paraná: Governo do Estado, Secretaria da educação. 2014.

Ferreira, Maurício da Silva e Freitas, Antônio Alberto da Silva Monteiro de. “Implicações da avaliação institucional na gestão universitária: a experiência da Universidade Católica do Salvador (UCSAL)” *Campinas: Avaliação* Vvol: 22 num 1 (2017): 201-221.

Fraiman, Leo. Como ensinar bem a crianças e adolescentes de hoje: teoria e prática. São Paulo: Editora Esfera. 2015.

Gatti, Bernardete A. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. In: *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas, SP: Papirus. 2016.

Gonçalves, Alba Lúcia e Larchert, Jeanes Martins. Avaliação da aprendizagem: pedagogia. Bahia: Editus. 2011.

Griboski, Claudia Maffini; Peixoto, Maria do Carmo de Lacerda e Hora, Paola Matos da. Avaliação externa, autoavaliação e o PDI. Campinas: Sorocaba. 2018.

Gutierrez, Gustavo Luis e Catani, Afrânio Mendes. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In: Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. 8. ed. São Paulo: Cortez. 2013.

Kuenzer, Acácia Zeneida. As mudanças do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. 8. ed. São Paulo: Cortez. 2013.

Levisky, David Léo. Adolescência: reflexões psicanalíticas. 4. ed.- São Paulo: Zagodoni. 2013.

Libânio, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática- 6ª ed. Ver. E ampl. São Paulo. 2013.

Lopes, Rita de Cássia Soares. A relação professor aluno e o processo ensino aprendizagem, 2015. <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1534-8.pdf>

Loureiro, Marta Assis. Relação Família-Escola: Educação dividida ou partilhada? 2017. <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1162.pdf>.

Nunes, Enedina Betânia Leite de Lucena Pires; Duarte, Michelle Matilde Semigue em Lima Trombini e Pereira, Isabel Cristina Auler. "Planejamento e avaliação institucional: um indicador do instrumento de avaliação do SINAES". Avaliação (Campinas) Vol: 22 num 2 (2017): 373-384.

Oliveira, Maria Rita N. S. e Pacheco, José Augusto. Os campos do currículo e da didática. In: Currículo, didática e formação de professores. 1ª Ed. – Campinas: Papirus. 2013.

Pereira, Maria de Fatima Jorge. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE, Produções Didático-Pedagógicas. Paraná: Governo do estado de Pernambuco. 2014.

Schwartz, Suzana. Falar e escutar na sala de aula: proposta de atividades práticas. Petrópolis, RJ: Vozes. 2018.

Vasconcellos, Celso dos S. Avaliação classificatória e excludente e a inversão fetichizada da função social da escola. In: Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola. São Paulo: Cortez. 2014.

CUADERNOS DE SOFÍA EDITORIAL

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Revista Inclusiones**.

La reproducción parcial y/o total de este artículo debe hacerse con permiso de **Revista Inclusiones**.