

Eixo temático: Processos do ensino e da aprendizagem

Categoria: Relato de Experiência

AVALIAÇÃO NO CAMINHO DA PROFICIÊNCIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Rose Maria Makowski¹

Amarildo Pedro Biscaro²

Patrícia Guarez Bentach³

Agência Financiadora: não contou com financiamento

RESUMO

A perspectiva que norteia o presente relato fundamenta-se no trabalho desenvolvido em uma escola municipal de Salto Veloso- SC, com professores e alunos dos quatro últimos anos do Ensino Fundamental, mais precisamente com a reestruturação das práticas pedagógicas do Ensino Fundamental envolvendo o ensino por competências e habilidades, bem como a melhoria do ensino em prol da proficiência. Mostra, também, de forma significativa os resultados da avaliação de proficiência dos alunos do 6.o ao 9.o ano, como uma maneira de se analisar, de forma mais plausível e efetiva, todas as mudanças propostas e adotadas ao longo de três anos (2011, 2012 e 2013). O referencial teórico que fundamentou o trabalho foi Bloom (1983), Perrenoud (2000), Moretto (2005), Vasconcelos (2005), entre outros. A forma de mensuração deste processo se deu na aplicação de uma avaliação de proficiência, de cunho operatório, a todos os alunos do Ensino Fundamental II. A prova possui 80 questões, sendo 20 questões de cada eixo cognitivo, aplicada no fim do segundo semestre, com o intuito de avaliar as competências e habilidades mínimas de cada aluno construídas a partir de uma matriz de referência, contemplando os conhecimentos básicos de cada ano do Ensino Fundamental II. Os resultados perfazem uma melhoria na proficiência dos alunos, observando-se comparativamente os anos de 2011, início do processo, e 2013, respectivamente, os níveis: básico de 54% para 75%; proficiente de 35 para 56%; e avançado 19% para 34%. Atribui-se esta melhora no desempenho da execução das atividades propostas à adesão da equipe docente às práticas pedagógicas inovadoras e avaliação operatória e a reorganização dos conhecimentos em uma sequência lógica e gradativa no planejamento anual.

Palavras-chave: Formação Continuada. Práticas Pedagógicas Inovadoras. Avaliação Operatória. Proficiência.

1 INTRODUÇÃO

Este processo aconteceu em uma escola municipal de Salto Veloso- SC, por meio de formação continuada aos professores no Ensino Fundamental II (6.o ao 9.o ano), em 2010, obser-

¹ Mestre em Linguística. Consultora do Instituto Acordar. E-mail rose.makowski@gmail.com

² Especialista em Gestão Escolar. Diretor de Serviços Educacionais do Instituto Acordar. E-mail amarildobiscaro@hotmail.com

³ Especialista em Gestão Estratégica de Empresas. Assessora do Instituto Acordar. E-mail patricia.guarez@brturbo.com.br

vando os processos de ensino e de aprendizagem, avaliação, estratégias de ensino e planejamento. Em 2011, houve a reestruturação do processo pedagógico: a) Organização do Planejamento Anual focada no ensino de competências e habilidades; b) uso de metodologias ativas em sala de aula; c) maior problematização dos conhecimentos socializados; d) maior contextualização das aulas e das avaliações; e) organização das disciplinas em áreas do conhecimento; e f) a avaliação de proficiência, de cunho operatório, em substituição da prova de exame. Ainda, o instrumento de avaliação mensura, portanto, a proficiência dos alunos.

1.1 JUSTIFICATIVA

O presente estudo procura demonstrar a importância de a Rede Municipal de Ensino dispor de um mecanismo próprio de avaliação da aprendizagem oferecida em sua rede (escolas), sem depender única e exclusivamente das avaliações externas do INEP/MEC, que são temporais (bienio) e avalia apenas duas disciplinas (português e matemática). Tal iniciativa possibilita refletir sobre a prática educacional e a proficiência obtida e sua comparação aos resultados oficiais (IDEB), pois as concepções são as mesmas e, ainda, em todas as áreas da aprendizagem. A perspectiva de se dispor de uma avaliação anual tão abrangente e consistente permite utilizá-la como prova de exame final e ou ranqueamento dos alunos, turmas, ano, eixos.

Outra perspectiva é que a partir de uma série de ações, devidamente organizadas e encadeadas, permite-se colocar a aprendizagem do aluno no escopo do fazer pedagógico, bem como na busca de uma educação com excelência.

1.2 OBJETIVO

Mensurar, de forma significativa, os resultados da avaliação de proficiência dos alunos do 6.o ao 9.o ano, como uma maneira de se analisar, de forma mais plausível e efetiva, todas as mudanças propostas e adotadas ao longo de três anos (2011, 2012 e 2013) em uma escola municipal do município de Salto Veloso-SC.

1.3 METODOLOGIA

Mediante a constatação da necessidade em adotar estratégias de ensino inovadoras, bem como organizar o currículo, a Escola Municipal de Educação Básica Avelino Biscaro iniciou um processo de reestruturação pedagógica, provocador de mudanças profundas e muita reflexão por parte do corpo docente e equipe gestora.

Inicialmente, em 2010, o corpo docente no Ensino Fundamental II (6.o ao 9.o ano) passou por um processo de formação continuada, de aproximadamente 20 horas, observando os processos de ensino e de aprendizagem, avaliação, estratégias de ensino e planejamento. A partir desta formação, os professores refletiram sobre o seu fazer pedagógico, bem como abordaram algumas fragilidades no processo, como também propuseram ações que procurassem, de alguma forma, melhorar a sua prática pedagógica e a aprendizagem dos alunos.

Posteriormente, em 2011, dentre as necessidades levantadas, foram adotadas algumas inovações pedagógicas, as quais se podem citar: a) Organização do Planejamento Anual focada no ensino de competências e habilidades; b) uso de metodologias ativas em sala de aula; c) maior problematização dos conhecimentos socializados; d) maior contextualização das aulas e das avaliações; e) organização das disciplinas em áreas do conhecimento; e f) a avaliação de proficiência, de cunho operatório, em substituição da prova de exame.

O presente trabalho mostra de forma significativa os resultados da avaliação de proficiência dos alunos do 6.o ao 9.o ano, como uma maneira de se analisar, de forma mais plausível e efetiva, todas as mudanças propostas e adotadas ao longo de três anos (2011, 2012 e 2013).

A primeira ação a ser adotada foi a organização das disciplinas em eixos cognitivos, ou seja, Eixo Linguagens e Códigos e suas tecnologias que compreendem as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Italiano), Arte e Educação Física; Eixo das Ciências Humanas abarcando as disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Ensino Religioso; Eixo de Matemática, com Matemática e Eixo de Ciências Naturais, envolvendo a disciplina de Ciências.

Como segunda ação, organizou-se o Planejamento Anual focado no ensino de competências e habilidades, procurando cada eixo planejar seu fazer pedagógico na perspectiva interdisciplinar, utilizando-se de metodologias ativas, problematização, contextualização, como também a pesquisa como mola propulsora de aprendizagem.

O trabalho no que tange a avaliação de proficiência, de cunho operatório, em substituição da prova de exame, consiste em uma prova de 80 questões, sendo 20 questões de cada eixo cognitivo, aplicada no fim do segundo semestre, com o intuito de avaliar as competências e habilidades mínimas de cada aluno construídas a partir de uma matriz de referência, contemplando os conhecimentos básicos de cada ano do Ensino Fundamental II. Cabe mencionar que cada ano escolar contempla duas turmas, com 25 alunos em média cada, perfazendo um total de 190 alunos. Ainda, o instrumento de avaliação mensura, portanto, a proficiência dos alunos.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 APORTE TEÓRICO

Nas últimas décadas, muitas mudanças aconteceram no processo educativo, isto é, a forma de como o aluno constrói a aprendizagem, onde o professor passou a ser o mediador do conhecimento.

Nesse sentido, Vigotski (2003, p. 298) assinala que

Até agora, o aluno sempre descansava no esforço do professor. Olhava tudo com seus olhos e julgava com sua mente. Está na hora de ele usar seus próprios pés e compreender que o professor pode ensinar muito poucos conhecimentos ao aluno, assim como não é possível uma criança aprender a caminhar por meio de aulas, nem com a mais cuidadosa demonstração da marcha artística de um professor. Deve-se impulsionar a própria criança a andar e cair, sofrer a dor dos machucados e escolher a direção. E o que é verdade com relação a caminhar – que só se pode aprender com as próprias pernas e com as próprias quedas – também pode ser aplicado a todos os aspectos da educação.

Destarte, incumbe ao professor, a mediação na educação formal, posto que o aluno traz consigo seus próprios conhecimentos e o papel fundamental do professor é possibilitar o desenvolvimento de novos conhecimentos. Pressupõe-se que o aluno como sujeito ativo e participante dos processos do ensino e da aprendizagem, bem como elemento basilar do ambiente escolar, a responsabilidade do professor é contribuir para a formação integral, plena, crítica, autônoma e reflexiva de cada aluno.

Para tanto, faz-se necessário analisar a organização do currículo escolar, pois este deve ser construído de modo que corresponda com a realidade social dos envolvidos no processo educativo. Sacristán (2000, p. 170) ressalta que “o currículo é a expressão da função social da instituição escolar, e isso tem suas consequências, tanto para o comportamento de alunos, como para o do professor”. Neste entendimento, devem estar envolvidos com o processo os gestores, os professores, pais, comunidade e alunos. É dever de a escola esclarecer as dúvidas e fazer-se compreender as mudanças ocorridas na dinâmica educacional, com o intento de melhorar suas práticas pedagógicas, tornando a sala de aula um espaço educativo, no qual haja interação entre professores e alunos e, dessa maneira, construam o processo de aquisição do conhecimento, desenvolvendo as competências e habilidades.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no. 9394/96, bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1998 permitiram uma maior flexibilização dos conteúdos a serem desenvolvidos nas salas de aula, no sentido de reduzir a fragmentação do currículo disciplinar.

Essa nova visão da realidade [...] baseia-se na consciência do estado de inter-relação e interdependência essencial de todos os fenômenos – físicos, biológicos, psicológicos, sociais e culturais. Essa visão transcende as atuais fronteiras disciplinares e conceituais [...]. Não existe, no presente momento, uma estrutura bem estabelecida, conceitual ou institucional, que acomode a formulação do novo paradigma, mas as linhas mestras de tal estrutura já estão sendo formuladas por muitos indivíduos, comunidades e organizações que estão desenvolvendo novas formas de pensamento e que se estabelecem de acordo com novos princípios. (CAPRA, 1982, p. 259).

Fazenda (2002) apresenta a interdisciplinaridade como uma prática de integração, caracterizada “pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”. “Três elementos são essenciais presentes na interdisciplinaridade: a articulação entre os campos de conhecimento constituídos pelas disciplinas; a interação entre especialistas; e o lugar onde a interação e a articulação acontecem.”

As matrizes curriculares devem ser construídas a partir da elaboração de descritores que cruzam os objetivos curriculares e as operações mentais (competências e habilidades). Consoante (PESTANA, 1999, p.9), as matrizes conceituam as competências, dizendo que as competências avaliadas são as cognitivas, as quais se desdobram em habilidades instrumentais. Entende-se por competências cognitivas as modalidades estruturais da inteligência, ações e operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos, situações, fenômenos e pessoas que deseja conhecer. As habilidades instrumentais referem-se, especificamente, ao plano do “saber fazer” e decorrem, diretamente, do nível estrutural das competências adquiridas e que se transformam em habilidades. (PESTANA, 1999, p.9).

Assim, a formação continuada dos docentes torna-se algo imprescindível para este processo. Os professores devem estar em constante formação, Freire (1996, p. 23) assinala que:

[...] ensinar não é só transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem disciplina, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém.[...] Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa.

As noções de formação, de trajetória e de docência entrelaçam-se quando se busca compreender o professor como “sujeito de sua própria vida e do processo educativo do qual é um dos atores” (ISAIA, 2003, p. 241).

Pimenta (1997), ao discutir os saberes da docência, pondera que os professores se formam a partir das necessidades e desafios da prática de ensino. Ou seja, formam-se por meio dos seus saberes da experiência que, ao serem tratados reflexivamente, sustentam suas hipóteses, teorias e concepções de ensino. Ainda, Pérez Gomes (1995, p.104) afirma que, “quando o profissional se revela flexível e aberto ao cenário complexo de interações da prática, a reflexão-na-ação é o melhor instrumento de aprendizagem”.

As práticas pedagógicas adotadas pelos professores, no processo de mediação do conhecimento devem focar-se na aprendizagem significativa, baseada em resolução de problemas, problematização de fatos ou situações, de forma a levar os estudantes compreensão dos alunos para o fato estudado.

Para Masetto (2010), metodologias ativas são situações de aprendizagem planejadas pelo professor em parceria com os alunos que provocam e incentivam a participação, postura ativa e crítica frente à aprendizagem.

Dessa forma, as metodologias pressupõem maior e mais efetiva interação entre alunos e professores, onde ocorre troca de ideias e experiências de ambos os lados e em alguns casos o professor se coloca na posição do aluno, aprendendo com ele.

As diferentes perspectivas filosóficas, políticas e educacionais e as influências dos contextos, políticos, sociais e culturais de cada cultura e de cada época, contribuem para a existência de uma diversidade de abordagens ou “escolas de pensamento” da avaliação. Contudo, neste trabalho, a perspectiva adotada de avaliação relaciona-se à prova de cunho operatório e não mais de mero cunho transcritório.

Como diz Vasconcellos (2005, p.22) “[...] para a reversão do quadro do fracasso escolar, a avaliação tem um processo decisivo; porém, ao estar montada em bases equivocadas, não só deixa de cumprir sua função de ajuda, como também se torna um estorvo para a mudança.”

A mudança de avaliação implica em mudanças na própria avaliação (seu conteúdo, sua forma e sua intencionalidade), bem como nos aspectos com as quais estabelece relações: a prática pedagógica como um todo (vínculo pedagógico, conteúdo e metodologia de trabalhar em sala de aula.)

Se se tiver de elaborar provas, que sejam bem feitas, atingindo seu real objetivo, que é verificar se houve aprendizagem significativa de conteúdos relevantes. (MORETTO, 2005, p. 96).

É importante diferenciar a prova tradicional ou meramente classificatória da prova operatória. A primeira foca-se no escopo da memorização excessiva, não tem parâmetros para correção e seus comandos não tem precisão de sentido no contexto. Já, a prova operatório é contextualizada, parametrizada, explora a capacidade de leitura e escrita do aluno e, ainda pode ser interdisciplinar. (MORETTO, 2005, p. 99).

A avaliação classificatória e excludente enfatiza a aprovação ou reprovação do aluno. Os alunos são avaliados pela sua capacidade de reter as informações e pela forma como demonstram ao professor como essas informações lhe foram passadas. Ou seja, este tipo de avaliação não considera o raciocínio, as hipóteses apresentadas para a solução das questões propostas e não aprecia o erro como uma forma possível de auxílio à aprendizagem, visando apenas o resultado. Esse tipo de prática exclui muitos alunos do acesso ao saber, além de tirar a essência do fazer pedagógico que é direcionar a ação rumo ao desenvolvimento do aluno.

Perrenoud (2000) traz outra perspectiva da avaliação, diz que ela deve ser contínua, diversificada e intencional. A avaliação contínua permite ao professor acompanhar o desenvolvimento dos alunos, os progressos e as dificuldades. Essas informações dão subsídios ao professor para regular suas ações pedagógicas sempre que necessário.

Na proposição de questões operatórias e não apenas transcritórias, faz-se necessário a elaboração de questões que exigem operações mentais mais ou menos complexas. A forma de balizamento vem da Taxonomia de Bloom

A seguir, (BLOOM, 1983) categoriza as competências em distintos níveis de ações e operações mentais, afirmando que o elemento diferenciador entre elas é o tipo de interação estabelecido entre sujeito e objeto do conhecimento. São eles, os níveis: básico, intermediário e global.

No nível Básico, encontram-se as ações que possibilitam a apreensão das características e propriedades permanentes e simultâneas de objetos comparáveis, isto é, que propiciam a construção dos conceitos.

No nível Intermediário ou proficiente, encontram-se as ações coordenadas que pressupõem o estabelecimento de relações entre os objetos. Estas competências, que, em geral, atingem o nível da compreensão e da explicação, mais que o saber fazer, supõem alguma tomada de consciência dos instrumentos e procedimentos utilizados, possibilitando sua aplicação a outros contextos.

No nível Global ou avançado, encontram-se ações e operações mais complexas, que envolvem a aplicação de conhecimentos a situações diferentes e a resolução de problemas inéditos.

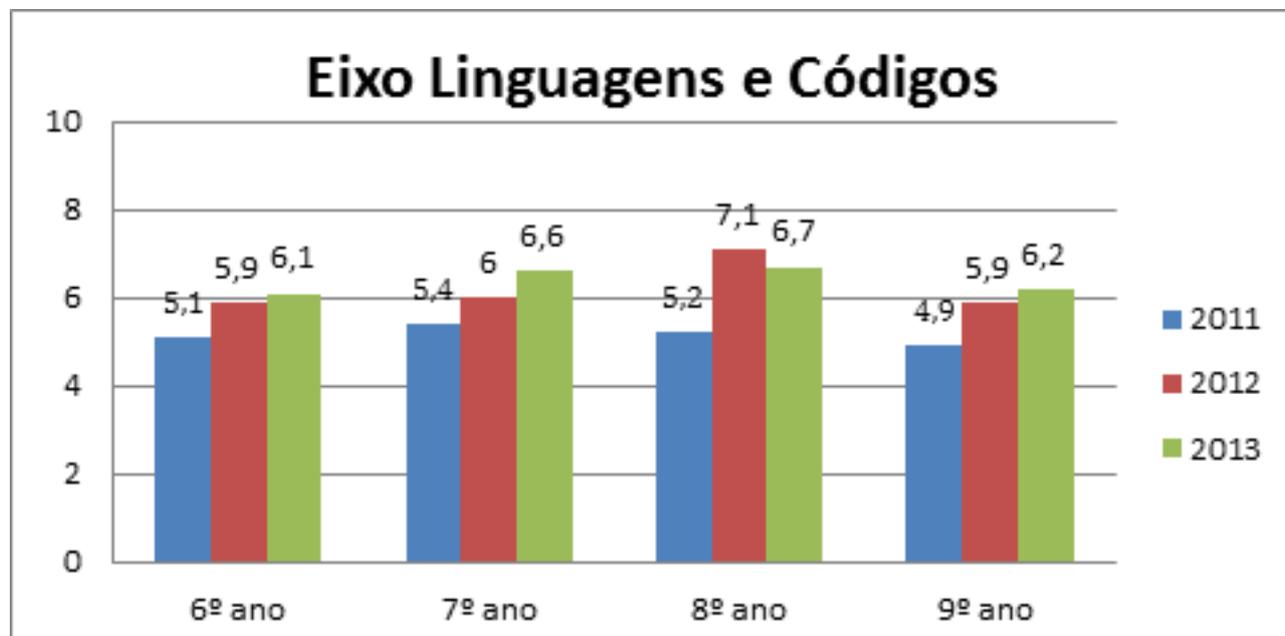
2.2 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A seguir, serão apresentados os gráficos comparativos de 2011 a 2013, por eixos cognitivos e ano escolar e, posteriormente, a média geral.

O eixo Linguagem e Códigos e suas tecnologias contempla as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Italiano), Arte e Educação Física. É importante mencionar que a linguagem é um produto das ações humanas, a síntese das experiências, nas

linguagens e seus códigos. Neste sentido, destaca-se o principal aspecto da linguagem, a linguagem verbal, a fala e a escrita, sendo que as palavras e suas relações carregam uma memória, conhecimentos acumulados historicamente.

Gráfico 1 – Eixo Linguagens e Códigos e suas Tecnologias comparativo 2011 a 2013.

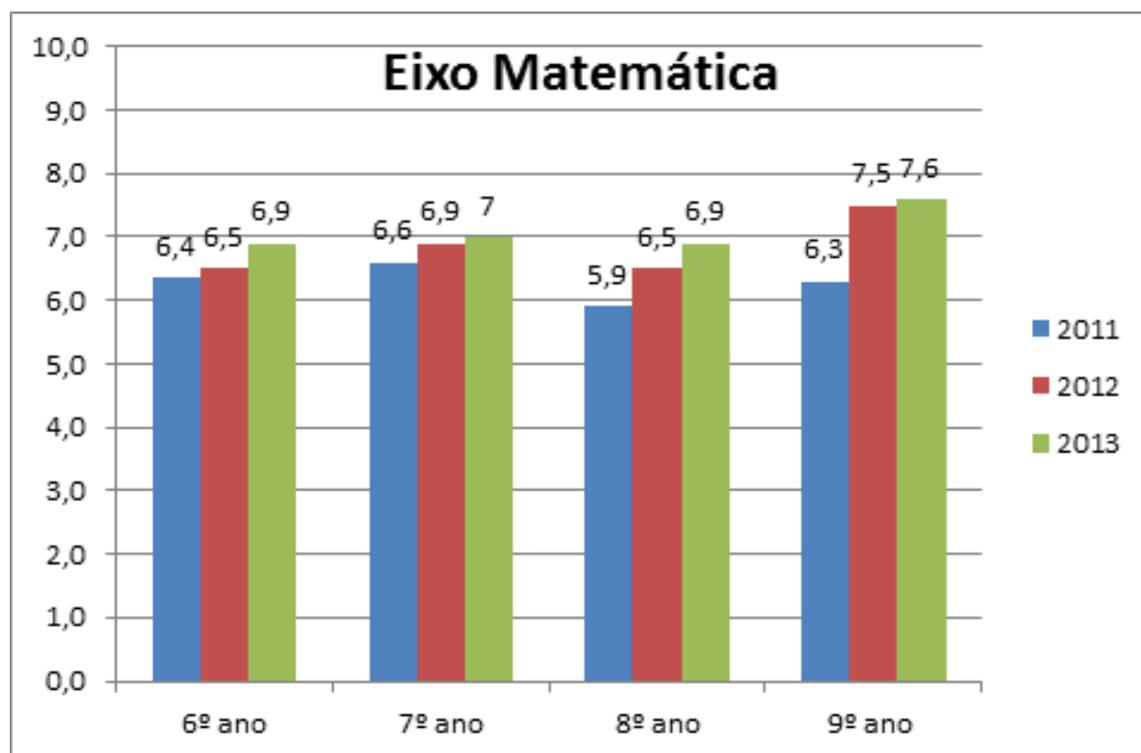


O Gráfico 1 mostra o desempenho dos alunos do 6º ao 9º ano na avaliação de proficiência, observando a média geral do ano escolar. Pode-se observar a baixa proficiência dos alunos em todos os anos escolares em relação ao ano de 2011. Contudo, ao longo dos três anos de trabalho é perceptível o crescimento da proficiência dos alunos. Em 2011, a média de proficiência dos alunos foi de 5,1, em 2012, foi de 6,2 e, em 2013, foi de 6,4. É importante observar que houve um aumento na nota dos alunos de 13%, de 2011 para 2013. O que comprova a efetividade do trabalho desenvolvido. Para Luckesi (1995, p. 81), [...] a primeira coisa a ser feita, para que a avaliação sirva à democratização do ensino, é modificar a sua utilização de classificatória para diagnóstica. Ou seja, a avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem.

Todavia, este eixo apresenta-se como uma das maiores fragilidades da escola analisada. Assim, há muito que se avançar, sugere-se que em 2014, seja realizada uma formação específica neste eixo para todos os professores, independente da disciplina ministrada.

O eixo cognitivo Matemática e suas Tecnologias compreende a disciplina de matemática. Este eixo foca-se no desenvolvimento do conhecimento lógico-matemático, bem como desenvolver o raciocínio.

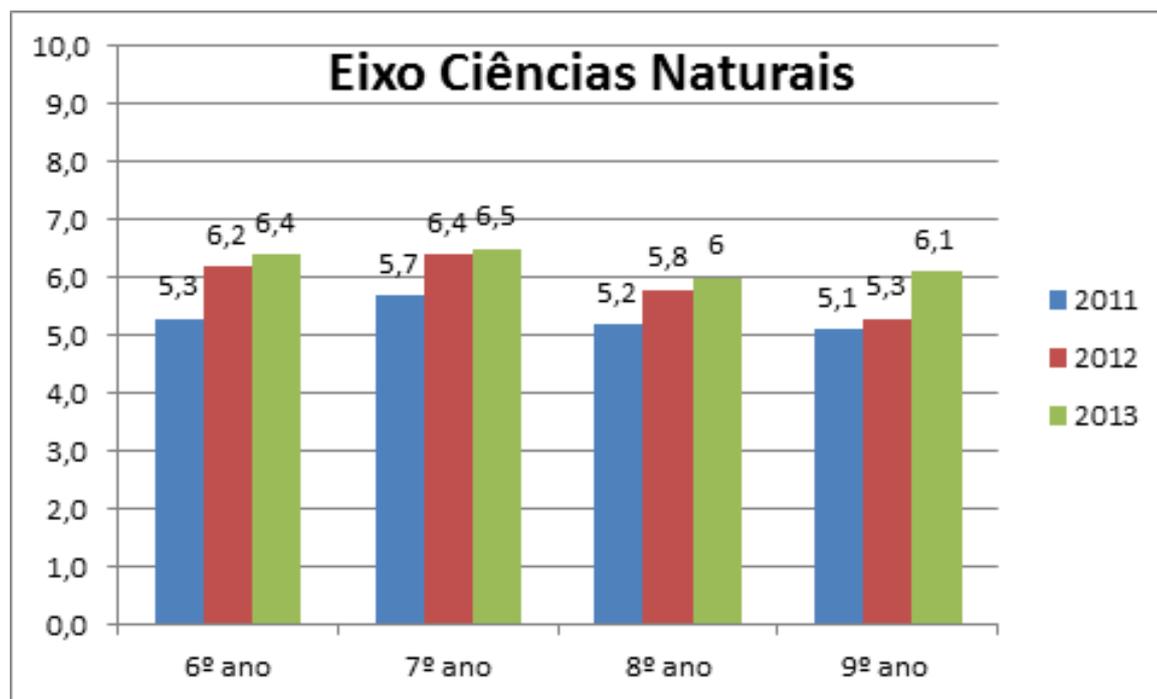
Gráfico 2 – Eixo Matemática comparativo 2011 a 2013.



No Gráfico 2, pode-se perceber que a diferença não é tão dispare em relação à aprendizagem do 6º ao 9º ano, sendo que a média geral aproxima-se de 7. Nesta escola, percebe-se que o trabalho no eixo em questão é bastante efetivo e procura ter uma postura pedagógica que é contínua desde os anos iniciais. Ressalta-se que a influência da teoria de aprendizagem de Ausubel (apud MADRUGA, 1996), que enfoca a necessidade de ponderação dos conhecimentos prévios, da coerência lógica e da disposição para a aprendizagem como condições precípuas para a efetivação de uma aprendizagem significativa, que incorpora a informação em uma totalidade organizada. A média de proficiência dos alunos, em 2011, foi de 6,3, em 2012, foi de 6,9 e, em 2013, foi de 7,1. Em comparação um aumento na nota dos alunos de 8%, de 2011 para 2013.

O Eixo cognitivo de Ciências Naturais envolve a disciplina de Ciências e, para o 9º ano, as disciplinas de Física e Química. Este eixo, assim como o eixo de Matemática constrói a rede cognitiva a fim desenvolver o raciocínio e a capacidade de aprender, explicitando a convergência de objetivos e suas interfaces com as demais áreas, ou seja, desenvolver a capacidade de comunicação assim como compreender e utilizar a ciência, como elemento de interpretação e intervenção, e a tecnologia como conhecimento sistemático de sentido prático.

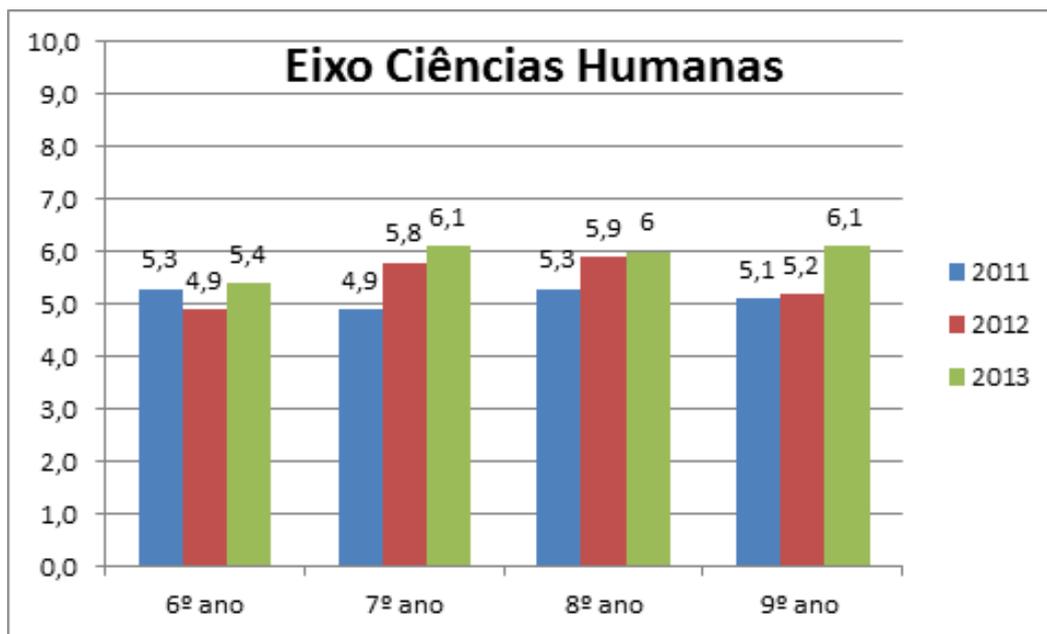
Gráfico 3 – Eixo Ciências Naturais comparativo 2011 a 2013.



O Gráfico 3 apresenta a média geral dos alunos no Eixo de Ciências Naturais referente aos anos de 2011 a 2013. Pode-se observar a baixa proficiência dos alunos em todos os anos escolares em relação ao ano de 2011, tendo um crescimento razoável. Em 2011, a média de proficiência dos alunos foi de 5,3, em 2012, foi de 5,9 e, em 2013, foi de 6,2. Em comparação um aumento na nota dos alunos de 9%, de 2011 para 2013.

O eixo cognitivo de Ciências Humanas abarca as disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Ensino Religioso. Neste eixo, faz-se necessário observar a compreensão de uma realidade social e política multifacetada e em constantes mudanças em situações que permeiam a vida cotidiana. Cabe observar que as Ciências Humanas têm um importante papel na compreensão do significado das tecnologias para as sociedades. Apontam tanto os processos sociais que levam os homens a buscarem respostas e ferramentas para a resolução de problemas concretos, quanto avaliam o impacto que as tecnologias promovem sobre essas mesmas sociedades (PCN, 1999, p. 34)

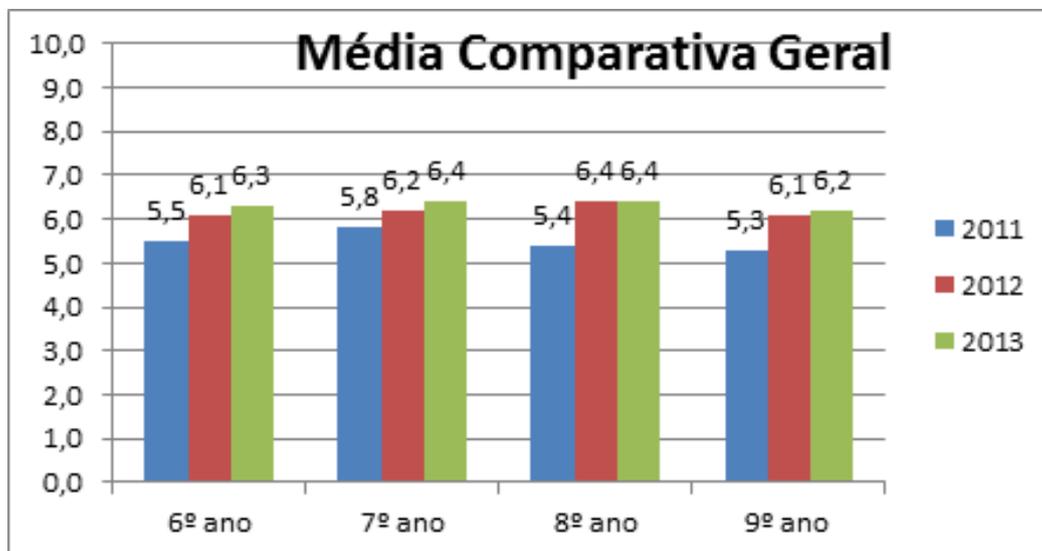
Gráfico 4 – Eixo Ciências Humanas comparativo 2011 a 2013.



O Gráfico 4 apresenta a média geral dos alunos no Eixo de Ciências Humanas referente aos anos de 2011 a 2013. Pode-se observar a baixa proficiência dos alunos em todos os anos escolares em relação ao ano de 2011, tendo um tímido crescimento. Em 2011, a média de proficiência dos alunos foi de 5,1, em 2012, foi de 5,4 e, em 2013, foi de 5,9. Em comparação um aumento na nota dos alunos de 8%, de 2011 para 2013. Um fator importante a ser observado é como o 6º ano não conseguiu avançar seu nível de proficiência. Esta questão pode ser interpretada como fragilidade no fazer pedagógico dos anos iniciais, como também a baixa proficiência no eixo de Linguagens e códigos e suas tecnologias que preconizam o desenvolvimento das habilidades e competências de ler e escrever, tão necessárias para o Eixo de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

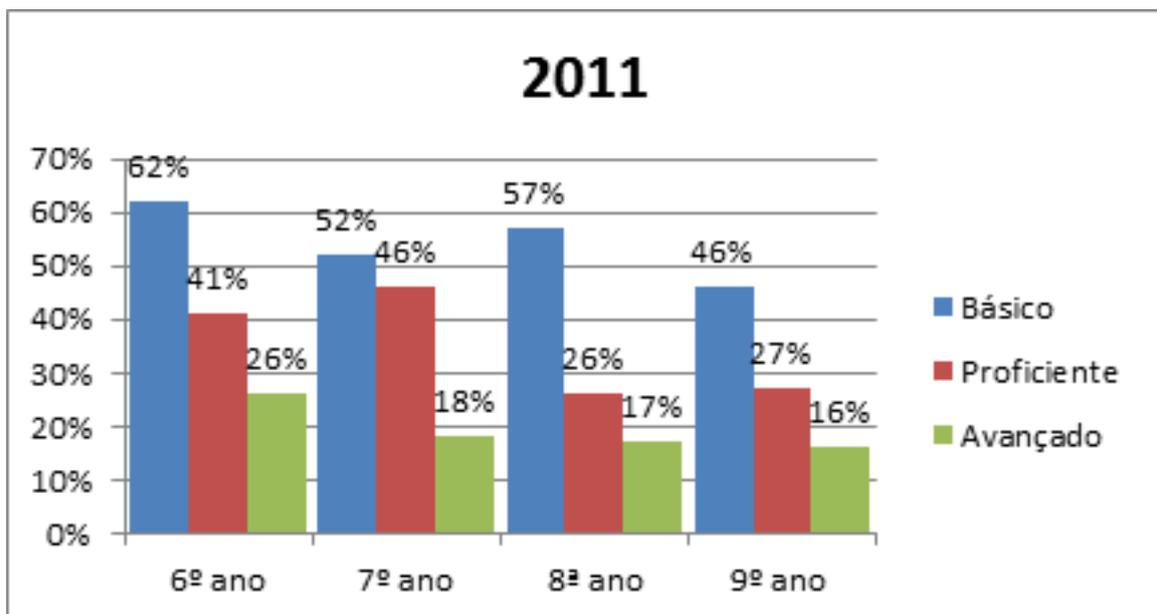
No Gráfico 5, visualizam-se as médias comparativas de todos os anos escolares, somadas nos quatro eixos cognitivos, nos anos de 2011 e 2013.

Gráfico 5– Média Comparativa dos Eixos em 2011 e 2013



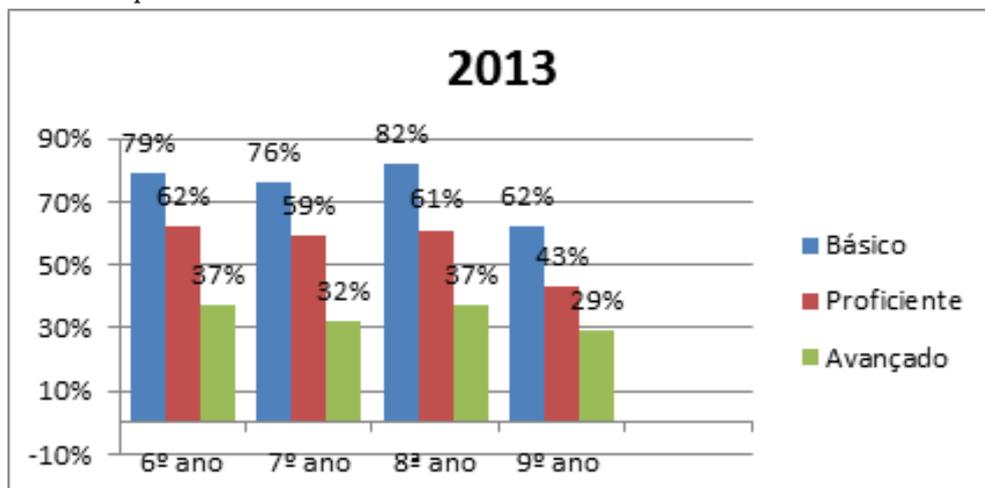
Ao analisar as médias comparativas, observa-se que há, em 2011, ao longo dos anos escolares uma média aproximando 5,5. Já, em 2012 e 2013, houve um crescimento significativo, ficando no patamar de 6,3. Nos Gráficos 6 e 7, observa-se o nível de proficiência dos alunos, sendo Básico onde os alunos desenvolvem suas habilidades mínimas, propiciando a construção dos conceitos. No nível proficiente, desenvolvem-se as competências, que, em geral, atingem o nível da compreensão e da explicação, mais que o saber fazer, supõe alguma tomada de consciência dos instrumentos e procedimentos utilizados, possibilitando sua aplicação a outros contextos. E, no nível avançado, encontram-se ações e operações mais complexas, que envolvem a aplicação de conhecimentos a situações diferentes e a resolução de problemas inéditos.

Gráfico 6 – Nível de proficiência dos alunos em 2011



Ao observar o desempenho dos alunos de cada ano escolar, em 2011, percebe-se que os alunos não conseguem avançar na proficiência, sendo apenas 55%, de forma geral, desenvolvem suas habilidade e competências mínimas. 30 % dos alunos ficam desenvolvem a proficiência e cerca de 20% dos alunos conseguem avançar suas competências e habilidades.

Gráfico 7 – Nível de proficiência dos alunos em 2013



Em 2013, percebe-se que os alunos avançam na proficiência, sendo 75%, de forma geral, desenvolvem suas habilidade e competências mínimas. 55% dos alunos ficam desenvolvem a proficiência e cerca de 34% dos alunos conseguem avançar suas competências e habilidades.

No Gráfico 8, mostra-se o comparativo geral da proficiência em relação a 2011 e 2013, observando os eixos cognitivos e os quatro últimos anos do Ensino Fundamental.

Gráfico 8 – Comparativo da proficiência em relação 2011 a 2013

Assim, nota-se a importância do trabalho desenvolvido na escola em questão e da efetividade do mesmo em relação à proficiência. Segundo Hoffmann (2007, p.14) “[...] a concepção de avaliação que marca a trajetória de alunos educados, até então, é a que define essa ação como julgamento de valores dos resultados alcançados”. Sendo, portanto, a avaliação um recurso tão valioso, não deve estar somente a serviço de classificar, julgar, medir, reprovar ou aprovar, compreende-se que o processo avaliativo deve estar a serviço tanto do ensino quanto da aprendizagem para fornecer subsídios à prática educativa e à construção do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o que foi exposto, nota-se que a nova estratégia implantada estruturou e organizou as disciplinas nos quatro últimos anos escolares do Ensino Fundamental, ao longo dos seus três anos, bem como todos os conhecimentos foram elencados de forma gradual, relacionando-se às competências, habilidades e atitudes necessárias à construção de uma educação com excelência.

É importante observar que a prova de proficiência deve ser observada como um complemento da aprendizagem, deve ser observada muito além de uma “medidora” de conteúdos aprendidos, mas sim, se elaborada e parametrizada de forma coesa e coerente, pode mensurar as potencialidades e fragilidades do fazer pedagógico de uma turma, ano, escola ou mesmo rede.

Pode-se mencionar que a reflexão deve fazer parte do dia a dia na prática pedagógica e o trabalho a ser feito na escola de Salto Veloso ainda requer cuidados e avanços em todos os aspectos. O resultado da avaliação de proficiência permitiu que a rede municipal de ensino adotasse ações pontuais, como se pode citar: substituir o exame pela prova de proficiência, subsidiar uma prática avaliativa mais justa para o aluno, melhorar a definição quanto ao planejamento da formação continuada, refletir sobre a nota numérica: conteúdos, comportamentos e proficiência. Ainda, proporcionar um avanço/experiência tanto do professor quanto do aluno em relação a esta prática no avaliar, não só diagnóstica, mas sim no dia a dia, por meio de uma avaliação formativa.

REFERÊNCIAS

BLOOM, Benjamin S. et al. **Taxionomia de objetivos educacionais; domínio cognitivo**. 8 ed. Porto Alegre: Globo, 1983.

CAPRA, Fritjof. **O Ponto de Mutação: A Ciência, a Sociedade e a Cultura Emergente**. 25. ed. São Paulo: Cultrix, 1982.

- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade: Um Projeto em Parceria*. 11. ed. Campinas, SP: Loyola, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: cotidiano do professor** . 5ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HOFFMANN, J. *Avaliar para Promover*. 7. ed.,Porto Alegre:Mediação,2005.
- ISAIA, S. M. de A. Professor no ensino superior: tramas na tessitura. In: MOROSINI, M. C. (et al.). *Enciclopédia de pedagogia universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.
- LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**.São Paulo: Cortez, 1995.
- MADRUGA, J.A.G. Aprendizagem pela descoberta frente à aprendizagem pela recepção: a teoria da aprendizagem verbal significativa. In: COLL, C., PALÁCIOS, J. & MARCHESI, A. *Desenvolvimento psicológico e educação*.Porto Alegre: Artes Médicas, v.2, 1996.
- MASETTO, Marcos Tarciso. *O Professor na hora da verdade*. São Paulo: Avercamp, 2010.
- MORETTO, Vasco. **Prova: um momento privilegiado de estudos, não um acerto de contas**. 6ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens:entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PEREZ GOMES, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 77-91.
- PESTANA, Maria Inês Gomes de Sá. **Avaliação educacional - o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica**. In RICO, Elizabeth Melo (Org.). *Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate*. 2 ed., São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 1999, p. 53-63.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuance**, v. 3, p. 5-14, 1997.
- SACRISTAN, J. Gimeno. **O Currículo, uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. A avaliação e o desafio da aprendizagem e do desenvolvimento humano. **Revista Pátio**. Ano IX, n. 34, maio/jul. 2005.
- VYGOTSKY, L. S. *Psicologia pedagógica* Porto Alegre: Artmed, 2003.

