

UFMG



LASEB-FaE-UFMG

Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica
Área: Processos de Aprendizagem e Ensino na Educação Básica

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Jonas D`Alessandro

**O LUGAR DA AVALIAÇÃO EXTERNA DE LARGA ESCALA
NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

BELO HORIZONTE - MG
2025



LASEB - FaE - UFMG

Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica
Área: Processos de Aprendizagem e Ensino na Educação Básica

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Jonas D'Alessandro

O LUGAR DA AVALIAÇÃO EXTERNA DE LARGA ESCALA NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Versão final

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Especialização em Processos de Aprendizagem e Ensino na Educação Básica, pelo Curso de Pós-Graduação *Latu Sensu* em Docência na Educação Básica - LASEB, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Joana D'Arc Vaz

BELO HORIZONTE - MG
2025

D999f
TCC

D'Alessandro, Jonas, 1987 -
O lugar da avaliação externa de larga escala na aula de língua portuguesa [manuscrito] / Jonas D'Alessandro. -- Belo Horizonte, 2025.
36 p. : il., color.

Monografia -- (Especialização) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Joana D'Arc Vaz.

Bibliografia: f. 31-32.

Anexos: f. 36-36.

1. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Brasil). 2. Educação. 3. Educação básica. 4. Língua portuguesa -- Estudo e ensino (Ensino fundamental). 5. Aprendizagem -- Avaliação. 6. Ensino -- Avaliação. 7. Avaliação educacional -- Itabirito (MG). 8. Educação e Estado -- Avaliação educacional. 9. Itabirito (MG) -- Educação.

I. Título. II. Vaz, Joana D'Arc. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 469.07

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivair Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Curso de Especialização em Formação em Docência para
Educação Básica

**ATA DE DEFESA DO NONINGENTÉSIMO PRIMEIRO TRABALHO FINAL DO CURSO DE
ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Aos doze dias do mês de julho do ano de dois mil e vinte e cinco, realizou-se, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a apresentação do trabalho final de conclusão do Curso de Especialização Formação em Docência para a Educação Básica – com o título “**O lugar da avaliação externa de larga escala na aula de Língua Portuguesa**”, do(a) aluno(a) **Jonas D'alessandro**. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Joana D'Arc Vaz (orientador) e Almir Sandro Rodrigues. Os trabalhos iniciaram-se às 8h30, atendendo a uma escala de apresentações definida pelo(a) orientador(a). Após a apresentação oral do trabalho, a banca examinadora fez uma arguição ao aluno(a). A banca se reuniu, em seguida, sem a presença do(a) aluno(a) e do público, para fazer a avaliação final. Em conclusão, a banca examinadora considerou o trabalho Aprovado. O resultado final do trabalho foi comunicado ao aluno(a), que deverá encaminhar à Secretaria do curso a versão final em meio digital para (laseb@fae.ufmg.br) e submeter o trabalho salvo em formato PDF de acordo com as orientações da Biblioteca universitária da UFMG, Repositório Institucional (www.repositorio.ufmg.br). Nada mais havendo a tratar, eu, Ana Maria de Castro Rocha, secretária do colegiado do curso, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será por mim assinada e pelos demais membros presentes. Belo Horizonte 12 de julho de 2025.

Aluno(a) Jonas D'alessandro
Jonas D'alessandro

Registro na UFMG 2024694351

Joana D'Arc Vaz
Profa. Dra. Joana D'Arc Vaz
Orientador(a)

Almir Sandro Rodrigues
Prof. Dr. Almir Sandro Rodrigues
Professor(a) Convidado(a)/avaliador(a)

Ana Rocha
Ana Maria de Castro Rocha
Secretária do Colegiado de Curso de Especialização
Em Formação em Docência para Educação Básica

AGRADECIMENTOS

O processo de realização desse trabalho contou com a participação de muitas pessoas e de instituições às quais sou muito grato.

Agradeço à Prefeitura Municipal de Itabirito, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), que disponibilizou em parceria com o LASEB-FAE-UFMG este curso.

À Escola Centro Municipal “Professor Alcides Rodrigues Pereira” (CEMI), por ser o espaço no qual a ACPD aconteceu e, principalmente, a cada um dos meus estudantes, por me desafiarem a me melhorar como educador a cada novo desafio.

A todos do LASEB pelo auxílio na superação de todos os percalços durante o curso.

A todos os professores e as professoras do curso, por torná-lo prazeroso e uma fonte de muitas aprendizagens e de possibilitar novas perspectivas em minha caminhada pessoal e profissional.

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Joana D`Arc Vaz, que sempre me incentivou a aprofundar minhas impressões e me apresentou formas de fundamentá-las.

À coordenadora do LASEB Prof.^a Dr.^a Claudia Starling Bosco, por ter me incentivado a me inscrever e fazer este curso, quando eu ainda estava receoso e desanimado.

Aos meus colegas e amigos, que conheci durante o curso e que agora fazem parte da minha caminhada. Cada um deles somou a minha formação e, em especial, à minha amiga Ângela Fagundes. Uma amiga que me desperta admiração a cada novo dia. Mesmo após décadas na docência, ela coloca o desejo de aprender e de ensinar como algo vivo, potente. Nossas tardes de estudo, foram tardes de encontro, de amizade.

E, ao meu companheiro e amor, David Samuel Iannini, por sempre apoiar minha caminhada acadêmica, pessoal e profissional.

RESUMO

A cada ano letivo uma nova avaliação externa passa a fazer parte do cotidiano da sala de aula. As avaliações externas de larga escala começaram a fazer parte do cotidiano escolar brasileiro a partir do final da década de 1990. Desde então são objetivos de inúmeros debates sobre os impactos dessas avaliações como um dos fatores de melhoria da qualidade da educação básica e/ou como manutenção do *status quo* de desigualdade social que também é reproduzida no sistema educacional. Propomos um diálogo crítico a partir de algumas questões de avaliação externa de larga escala, o Saeb, como práticas de aprendizagem em uma turma do 6º ano em tempo integral no município de Itabirito/MG. Durante essas práticas, questões como desigualdades sociais, os processos de desenvolvimento socioemocional dos estudantes e o próprio objeto de avaliação se tornam parte do processo de ensino e de aprendizagem. Demonstramos pelas reflexões surgidas a partir de uma prática pedagógica que leve em consideração o instrumento das avaliações externas sem reduzi-la a um treinamento, mas na ampliação de possibilidades por meio de práticas mais individualizadas, menos padronizadas e socialmente contextualizadas.

Palavras-chave: Avaliações externas de larga escala; ensino e aprendizagem; políticas educacionais; ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

Each school year, a new external assessment becomes part of the classroom routine. Large-scale external assessments began to be part of the daily routine of Brazilian schools in the late 1990s. Since then, they have been the subject of numerous debates about the impact of these assessments as one of the factors for improving the quality of basic education and/or as a way of maintaining the status quo of social inequality that is also reproduced in the educational system. We propose a critical dialogue based on some issues of large-scale external assessment, the Saeb, as learning practices in a full-time 6th grade class in the city of Itabirito/MG. During these practices, issues such as social inequalities, the students' socio-emotional development processes and the object of assessment itself become part of the teaching and learning process. We demonstrate through the reflections that emerged from a pedagogical practice that takes into account the instrument of external assessments without reducing it to training, but rather expanding possibilities through more individualized, less standardized and socially contextualized practices.

Keywords: Large-scale external assessments; teaching and learning; educational policies; Portuguese language teaching.

SUMÁRIO

1. NÃO NASCI PROFESSOR.....	8
2. QUAL O LUGAR DA AVALIAÇÃO EXTERNA NA SALA DE AULA.....	11
3. OBJETIVOS.....	12
3.1 Objetivo geral.....	12
3.2 Objetivos específicos.....	12
4. AVALIAÇÃO EXTERNA DE LARGA ESCALA: instrumento de melhoria da qualidade da educação x instrumento de manutenção de desigualdade social.....	13
5. PLANO DE AÇÃO.....	17
5.1 Identificação do Campo de Intervenção.....	17
5.2 Temática do Plano de Ação	21
5.3 Objetivos do Plano de Ação.....	21
5.4 Diagnóstico do contexto de atuação.....	22
5.5 Etapas do Plano de Ação que será desenvolvido.....	25
6. REFLEXÕES SOBRE O PLANO DE AÇÃO.....	28
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	29
REFERÊNCIAS.....	31
ANEXOS.....	33

1. NÃO NASCI PROFESSOR

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.” (Freire, 1991, p. 58)

No final do ano de 2013, concluía o curso de Letras/Português na Faculdade de Letras (FALE/UFMG). Nesse mesmo período fiz o concurso para o cargo efetivo de professor de Português no município de Itabirito/MG.

Então, no início de 2014, já começava minha jornada profissional como um jovem educador recém-formado com muita vontade de exercitar tudo que acabara de aprender no curso de Letras, com muito desejo de transformar a educação e um pouco ingênuo quanto a complexidade da realidade do cotidiano escolar e da força das pressões sociais sobre a educação.

Logo meus desafios como docente já começaram quando cheguei à escola querendo organizar as turmas em círculo, o que não era uma prática muito comum, e querendo dialogar muito com os estudantes. Talvez, com uma excessiva vontade de inovar e com muita ingenuidade o que resultou em muitas dificuldades na gestão da sala de aula e em conflitos com a gestão pedagógica.

Comecei a ser frequentemente convidado a participar de reuniões pedagógicas/administrativas com o objetivo de aprimorar essas minhas práticas pedagógicas segundo a lógica daquela cultura escolar: 1) organizar as carteiras em círculos estava fazendo muito barulho e tomava muito tempo da aula, sendo que para o próximo horário a sala deveria estar organizada em fileiras; 2) deixar os estudantes saírem toda hora para ir ao banheiro ou ir à mecanografia para buscar lápis ou caderno o que agitava o ambiente escolar segundo a gestão, pois saíam dois ou mais alunos juntos e demoravam para retornar à sala.

Aos poucos fui compreendendo que entre as minhas idealizações de ser professor e as práticas reais e cotidianas havia mais coisas. Aos poucos fui compreendendo que havia expectativas da gestão em relação aos professores (controle absoluto da sala de aula traduzido em silêncio), dos estudantes (não ser permissivo demais, pois nos enxergariam como colegas nem intransigente demais, para nos obedecer por medo e coerção) e das famílias (ensinar apenas conteúdos aos filhos e não tensionar os valores familiares). Ir perdendo essa ingenuidade sem

desacreditar do processo educacional só tem sido possível com estudos, cursos de formação continuada e aprimoramento das minhas práticas para compreender e exercitar a complexidade da profissão docente.

Durante os primeiros anos de exercício da formação docente ouvi muitos comentários e continuei sendo convidado às reuniões administrativas/pedagógicas, muitas vezes, na tentativa de coibir e tornar minhas práticas pedagógicas menos reflexivas e não tensionassem as práticas já consolidadas no espaço escolar.

O ano de 2018 foi muito marcante na minha docência, pois lecionava para uma turma do 9º ano. Durante o ano letivo, várias alunas foram à direção reclamar de minhas práticas pedagógicas, pois segundo essas estudantes eu só ficava ensinando poesia durante o bimestre. Além de reclamar que os estudantes quase não utilizavam o livro didático e que eu ainda havia indicado um livro infantil, na concepção delas, “O Pequeno Príncipe”, de Antoine de Saint-Exupéry.

Para elas, o objetivo principal do 9º ano era uma intensa preparação para o processo de seleção do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). O que estava em consonância com a pressão da gestão em prepará-los tanto para um bom desempenho nesse processo seletivo quanto nas avaliações externas estadual, Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB), e federal, Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

A partir desse momento passei a lidar de forma mais consciente e crítica com mais uma expectativa em relação a atuação docente: preparar os estudantes para bons resultados em avaliações externas de larga escala. A aula de Português seria a partir daquele momento um lugar de preparação para avaliações externas de larga escala e não mais um espaço de outras vivências, de outras possibilidades de aprendizagem que não direcionada a uma avaliação.

Desde a graduação tenho participado ativamente de formações continuadas na área de Língua Portuguesa e procuro sempre estar em diálogo com os documentos oficiais (LDB¹, PCNs², BNCC³) e com práticas relacionadas ao que tem sido desenvolvido para o ensino de Língua Portuguesa e não ser apenas um treinador para bons resultados em avaliações.

¹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

² Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasil, 1997a, 1997b

³ Base Nacional Comum Curricular. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

Durante uma das inúmeras reuniões pedagógicas/administrativa às quais eu era convocado tive que ouvir de uma pessoa da gestão “que ali não era lugar para reflexão, reflexão é na universidade”, ou seja, a educação básica seria um espaço de adestramento, de reprodução e transmissão de conhecimentos.

Nessa concepção mais tradicionalista um estudante deveria aprender nas aulas de Português apenas a classificar uma oração, por exemplo, como em “Eva viu a uva”, na qual o termo “Eva” seria classificado como sujeito simples, e a expressão “viu a uva” como predicado, e pronto. E não fazer perguntas que fizessem compreender qual “a posição de Eva no contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com este trabalho” como propôs Paulo Freire, no Simpósio Internacional para a Alfabetização, realizado no Irã, em 1975. (Gadotti, 1999, p. 255).

Essas perguntas não seriam importantes, pois ao fazê-las seria acusado de querer doutrinar a mente dos estudantes, sendo que a educação pública brasileira está muito mais submetida aos interesses do capitalismo e à ideologia hegemônica, como podemos ver em análises do uso dos resultados de avaliações externas de larga escala. Estar na escola se tornou, para mim, um lugar de resistência, de aprimoramento e de muitos encontros.

Aquele educador ingênuo de 2014 que queria mudar a educação foi se tornando um homem mais perspicaz, consciente e crítico de que a educação é um processo permanente e de muitos embates e debates. Atualmente, compreendo que para toda prática pedagógica é preciso haver uma intenção pedagógica consciente. Construir relações com pessoas muito diferentes de mim sem deixar de lado minhas ideologias pedagógicas como também utilizar práticas de outros professores para aprimorar as minhas, além de explicitar ideologias que se passam por naturalizadas, como poderemos compreender nas análises do uso das avaliações externas de larga escala no contexto da sala de aula.

Nos anos 2022 e 2023 lecionei para turmas de 7º ano e, neste ano mais especificamente de retorno às aulas presenciais pós-pandemia, utilizei mais novas tecnologias na sala de aula após cursos realizados durante a pandemia. Enquanto em 2014, as únicas tecnologias que usávamos em sala era basicamente o *data-show*. Hoje a escola municipal com acesso à internet e os estudantes com acesso por um *tablet* fornecido pela escola fizemos jogos no *Kahoot* com os estudantes para verificação de aprendizado. Acessamos aos infográficos e aos dados geográficos e científicos sobre os textos utilizados em sala de aula.

As novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) não são a salvação da educação e estão longe de ser os responsáveis pelos resultados ruins do Brasil em avaliações externas nacionais e internacionais. É nessa busca por um uso mais consciente e crítico de novas tecnologias e do uso crítico de avaliações externas de larga escala que pretendo continuar minhas próximas jornadas nas práticas pedagógicas, pois o desejo de continuar conhecendo novas práticas e melhorando as maneiras de mediar o processo de ensino é ainda o que me move e me constrói como educador.

Dessa forma o curso de especialização em “Formação de Educadores para Educação Básica - área: Processos de Aprendizagem e Ensino na Educação Básica” oferecido pelo LASEB-FaE-UFMG em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Itabirito (SEMED) contribuiu muito na minha formação como um educador crítico e emancipador com o qual me identifico, através de reflexões sobre minhas práticas e as de colegas de modo que através desse diálogo sobre a docência na educação básica possa contribuir para uma educação humanística, democrática e emancipatória.

Dentre minhas práticas pedagógicas, as avaliações externas de larga escala apareceram como “mais uma prova do governo” que eram realizadas sem estabelecer nenhuma relação entre os objetivos dessas avaliações e os objetivos das práticas cotidianas de ensino. Sendo que um dos objetivos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), por exemplo, avaliar o sistema de ensino das escolas municipais e estaduais para formulação de políticas educacionais. Enquanto as avaliações realizadas pelo professor em sala de aula estão alinhadas com as intenções pedagógicas mais processuais e não a um ser instrumento de punição, de classificação, de categorização e de *rankings*.

2 QUAL O LUGAR DA AVALIAÇÃO EXTERNA NA SALA DE AULA?

Na minha formação docente lidar com as expectativas sociais de um professor de Português tem sido um desafio, pois ensinar apenas regras gramaticais sem conexão com as práticas sociais pode ser aparentemente mais confortável por já ter toda uma tradição escolar e inúmeros exercícios de gramática disponíveis menos inquietante que lidar com práticas de linguagem. Porém, as avaliações externas de larga escala têm como proposição avaliar segundo as concepções mais atuais de

estudo da língua. Dessa maneira, há uma dissociação entre o ensino centralizado em atividades mecanicistas e repetitivas de regras gramaticais, enquanto as avaliações externas de larga escala de Língua Portuguesa avaliam, principalmente, leitura.

Dessa maneira relacionar as avaliações externas de larga escala com as práticas pedagógicas diárias como uma forma de diminuir o distanciamento entre as avaliações externas com práticas de aprendizagem no cotidiano escolar para tensionar o que um dos objetivos da avaliação externa de larga escala de avaliar a “qualidade da educação”. As avaliações externas estão, cada vez mais presentes no cotidiano escolar, porém de forma pontual, mecanizada, sem nenhum tipo de construção de diálogo com as práticas diárias na sala de aula.

Quanto mais conhecermos os objetivos das avaliações externas e explicitarmos o contexto social, político e econômico em que são organizadas e elaboradas e no modo como estes objetivos se relacionam com questões como desigualdade social, desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes, condições de trabalho dos docentes podemos aproximá-las de um objetivo de melhoria da “qualidade da educação”.

3 OBJETIVOS

Neste capítulo, serão apresentados o objetivo geral e os objetivos específicos da Análise Crítica da Prática Pedagógica (ACPP).

3.1 Objetivo geral:

- Compreender o lugar da avaliação externa de larga escala nas práticas pedagógicas de Língua Portuguesa.

3.2 Objetivos específicos:

- I. Analisar as habilidades/competências das avaliações externas como objeto de prática pedagógica;
- II. Relacionar as habilidades/competências avaliadas na avaliação externa de larga escala, como o SAEB, com atividades desenvolvidas em sala de aula.

- III. Refletir sobre o uso de avaliações externas de larga escala como um dos instrumentos para a formulação de políticas públicas educacionais no contexto de sala de aula.

4 AVALIAÇÃO EXTERNA DE LARGA ESCALA: instrumento de melhoria da qualidade da educação x instrumento de manutenção de desigualdade social

A partir da década de 1990 a criação de um Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) como uma forma de medir a qualidade da educação básica brasileira, as avaliações externas de larga escala passaram a fazer parte do cotidiano escolar. Sendo o conceito de qualidade de educação polissêmico que envolve relações sociais mais amplas e “que a concepção de mundo, de sociedade e de educação evidencia e define os elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza” nas palavras de Dourado e Oliveira (2009, p. 202).

E aqui nos interessa compreender como a avaliação externa de larga escala SAEB como um dos índices de qualidade de educação atende a uma concepção de mundo, de sociedade e de educação gestada “no interior de disputas imperialistas e da hegemonia neoliberal” (Shiroma, 2017, p. 20). Dessa maneira as avaliações externas de larga escala também expressam ideologia em relação ao modelo educacional que elas podem representar.

A presença dessas avaliações no cotidiano escolar se deve esse contexto de reformas educativas de caráter neoliberal que apresentavam aspectos de: centralização dos sistemas de avaliação; descentralização dos processos de gestão e financiamento; ampliação das possibilidades de escolha; valorização dos resultados e busca de maior efetividade do serviço ofertado. (Bauer, Alavarse, Oliveira, 2019, p. 1369).

Diferentemente das avaliações externas de larga escala, a avaliação de aprendizagem no contexto escolar segundo Hoffmann (2014, p.46), " não há como delimitar tempos fixos para a aprendizagem, porque é um processo permanente, de natureza individual, experiência singular de cada um". Essa busca por uma reflexão sobre o processo de construção de aprendizagem, as relações construídas na relação aluno e professor, nas condições socioemocionais durante os processos avaliativos são fundamentais para que a avaliação não seja apenas uma classificação, uma hierarquização de aprendizagens.

As avaliações externas de larga escala e as avaliações de aprendizagem no cotidiano escolar são importantes, apesar de terem objetivos e lógicas distintos. Dessa maneira aproximar o diálogo entre essas avaliações é muito importante para o fortalecimento de uma educação pública de qualidade. Muitos professores se sentem receosos e, não sem uma certa razão, com os excessos de avaliações externas, do direcionamento das práticas pedagógicas a partir dessas avaliações, das dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelos estudantes e uma pressão para apenas treinar os estudantes obter bons resultados nessas avaliações. Conforme, Sousa e Pereira (2019, p. 17):

A escola pressionada pela lógica da competitividade procura levar o professor a desenvolver a avaliação da aprendizagem em sala de aula à imagem e semelhança da avaliação de larga escala: provas tipo testes e questionários, focados apenas nos produtos, definidas a partir das próprias matrizes das avaliações nacionais ou estaduais, sem preocupação de analisar o processo pelo qual alunos desenvolvem suas aprendizagens.

Nosso plano de ação utilizou 8 questões do modelo da avaliação externa de larga escala Saeb com o objetivo de procurar compreender como essas questões podem se relacionar com práticas pedagógicas do cotidiano, procurou compreender também os limites e possibilidades dessas questões nessas práticas assim como compreender o desenvolvimento dessas habilidades pelos estudantes de 6º ano a partir da Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Saeb, pois o processo de desenvolvimento de aprendizagem é muito mais complexo do que treinar para acertar questões e o próprio resultado dessas avaliações.

Dessa maneira, conhecer questões de avaliações externas de larga escala, como são organizadas as habilidades e competências pela Matriz de Referência já são uma possibilidade de tornar essas avaliações menos estranhas ao cotidiano escolar, porém sem torná-las submissas a lógica dessas avaliações.

Mesmo porque há no contexto de sala de aula as avaliações de aprendizagem tem como objetivo professor acompanhamento pelo professor de formas mais individualizadas dos desenvolvimentos de habilidades e competências pelos estudantes e procuram compreender fatores que influenciam no desempenho escolar do estudante, como contexto social, econômico e emocional que não justificam o “fracasso” de estudantes em avaliações externas, mas trazem uma compreensão de que a frequência escolar, o contexto socioeconômico, o desenvolvimento cognitivo e

emocional são fatores que influenciam o desempenho do estudante em uma avaliação. Por isso, a importância de avaliações processuais que acompanham esse desenvolvimento e não são pontuais como as avaliações externas.

Desta maneira, o professor pode no aprimoramento de suas práticas pedagógicas encontrar mais engajamento dos estudantes para que o processo de desenvolvimento escolar desses estudantes seja menos marcado pela desigualdade e não reforce estereótipos e/ou classificando-os por um resultado em uma avaliação o que é pode ser corroborado por Sousa e Pereira (2019, p. 19):

As medidas realizadas pelo professor devem ir além dos resultados de uma prova objetiva. Devem permitir identificar não só o que o aluno sabe, mas compreender por que não sabe. Devem também detectar as dificuldades que o aluno tem para saber, determinando os pré-requisitos que estão faltando e que precisariam ser retomados.

Muitas vezes os resultados de avaliações externas de larga escala são utilizados para reforçar e justificar estereótipos, responsabilizar docentes pelos resultados. Luiz Carlos de Freitas no artigo "Avaliação: para além da 'forma escola'", nos demonstra que as diferenciações entre estudantes já são postas desde o início da escolarização se deve a desigualdade social e "a forma da avaliação existente nas escolas está intimamente ligada à forma escolar constituída pelo sistema capitalista a partir de seus objetivos educacionais" (Freitas, 2010, p. 94). O que nos alerta que em nossas aproximações de diálogo com as avaliações externas de larga escala, precisam ser tensionadas o tempo todo para os objetivos dessas avaliações sejam para propor melhores políticas educacionais para a qualidade da educação e não ser mais um modo de classificar estudantes, estereotipar comunidades escolares e responsabilizar o professor pelos resultados ruins.

No artigo "Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate", de Adriana Bauer, Ocimar Munhoz Alavarse e Romualdo Portela de Oliveira, há uma discussão muito importante do papel das avaliações externas em larga escala no contexto de reformas educacionais pelo Brasil, e sistematizam o debate acadêmico e educacional sobre usos, potencialidades e limitações dessas avaliações. Assim como os autores reconhecemos a utilidade dessas avaliações, mas precisamos questionar alguns de seus usos, como a alocação de recursos com base em resultados, a criação de *rankings* e a competição entre escolas. Esses usos das avaliações externas reproduzem a desigualdade educacional, como Luiz Carlos Freitas (2010, p. 96)

aponta “serem os principais responsáveis pela manutenção das funções sociais previstas para nossa escola”.

Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) também apresentam críticas semelhantes às avaliações externas, como: responsabilização excessiva, afunilamento curricular, competição e *ranking*. Acrescentamos a essas críticas o uso político desses resultados por políticos que em campanhas publicitárias se utilizam dos resultados ranqueados para justificar as políticas educacionais por eles implementados ou para criticar as políticas adotadas por outro grupo político, quando os resultados são muito insatisfatórios, justificando a necessidade de acordos de caráter neoliberal entregando às iniciativas privadas o controle das políticas educacionais.

Conhecendo essas críticas às avaliações externas, o papel do professor é, de forma intencional em suas práticas, não reproduzir esses equívocos ao utilizar as avaliações de larga escala, assim como potencializar novos usos dessas avaliações no contexto escolar. Podendo partir do uso dessas avaliações como mais uma maneira de diagnosticar o desenvolvimento escolar do estudante, não a única, e de planejar o desenvolvimento e consolidação das habilidades dentro de uma perspectiva de processo avaliativo do planejamento do docente.

Luiz Carlos de Freitas (2015) em outro artigo "Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola" já discutia as implicações de propostas dos reformadores empresariais na educação, com foco no controle do processo pedagógico nas escolas. O autor analisou como essas reformas, baseadas em modelos gerenciais e de avaliação de larga escala, impactaram a organização do trabalho pedagógico, especialmente no que diz respeito aos objetivos/avaliação e conteúdo/métodos.

Dessa maneira, quando propomos uma aproximação cuidadosa e crítica entre as avaliações de larga escala às práticas intraescolares de aprendizagem, para que haja uma subordinação destas aos objetivos das avaliações externas. Quando a sala de aula se transforma em um cursinho preparatório para melhorar o desempenho em avaliações externas de larga escala não desempenha o seu objetivo, inclusive constitucional, expresso no artigo 205 da Constituição Federal (1988) “[...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

5 PLANO DE AÇÃO

A proposta de análise crítica da prática pedagógica (ACPP) foi desenvolvida com estudantes do 6º ano do ensino fundamental II, no turno vespertino, na Escola Centro Educacional Municipal de Itabirito “Professor Alcides Rodrigues Pereira”. Para essa análise foi realizada uma avaliação diagnóstica com questões de avaliação externa de larga escala, uma sequência de duas aulas utilizando as habilidades dessas avaliações como objeto da prática pedagógica e posterior aplicação de uma avaliação com as mesmas habilidades para análise e reflexão sobre avaliação externa de larga escala no contexto da sala de aula.

5.1 Identificação do Campo de Intervenção

O plano de ação sobre o lugar da avaliação externa de larga escala dentro de uma prática pedagógica que esteve em diálogo crítico com essas políticas públicas educacionais a partir de uma cultura de sala de aula em que compreender as complexidades dos sujeitos aprendentes e os objetivos de desenvolvimento de habilidades e competências propostas pelas avaliações são necessárias.

O plano de ação foi desenvolvido à rua da Carioca, no bairro Santa Rita, no Ginásio Poliesportivo chamado “Francisco Carlos Fernandes de Oliveira” no número 1313, mais conhecido como “Poliesportivo da Carioca”, no qual atualmente funciona também a escola Centro Educacional Municipal de Itabirito (Cemi) “Professor Alcides Rodrigues Pereira”.

O Cemi foi transferido em janeiro de 2018 para esse poliesportivo, primeiramente, para uma reforma estrutural no prédio em que funcionava desde 1940. Alguns espaços desse Poliesportivo já eram adaptados para salas de aula, pois funcionava o Centro Municipal de Educação Infantil (Cmei) “Pingo de Gente” que foi integrado ao Polo de Educação Infantil do bairro Munu. O antigo prédio em que o Cemi funcionava foi totalmente reformado e em abril de 2024 passou a ser a nova sede da Secretaria Municipal de Educação, enquanto o Cemi permanece de forma provisória no Ginásio Poliesportivo “Francisco Carlos Fernandes de Oliveira” à espera da construção de um novo prédio para o qual será transferido definitivamente.

Na parte frontal da atual escola há um refeitório improvisado com uma tenda, nesta entrada também há a biblioteca e a secretaria. Na parte detrás do Ginásio

Poliesportivo há sete salas de aula, também há uma sala para a direção e outra para a supervisão. Há uma pequena sala para o reforço de Português e de Matemática. Subindo uma escadaria à direita encontramos mais três salas de aula. Na sala do meio, no período da tarde, funciona a turma do 6º Integral, adotamos esse nome para fazer referência a turma com a qual será desenvolvido o plano de ação, atualmente essa turma é composta por 17 alunos que permanecem na escola em tempo integral.

No período da manhã são oferecidas aos estudantes oficinas de música e de esporte, aulas de Inglês, reforço escolar de Português e de Matemática, desenvolvimento de projetos conjuntos de Educação Ambiental e Empreendedorismo, pois os alunos percorrem do plantio à colheita de verduras, participando do processo de vendas desses produtos por eles produzidos aos funcionários da escola. À tarde estudam nessa sala do meio, sendo 13 meninos e 5 meninas, com idades de 11 anos à 14 anos, há uma estudante com 14 anos.

Esses estudantes moram em diferentes bairros de Itabirito e estudam em tempo integral devido a maior vulnerabilidade social em relação aos outros estudantes do 6º ano. Segundo relato de uma pedagoga que os acompanhou nos anos anteriores na escola municipal Laura Queiroz, nessa escola há cinco turmas de 5º ano, sendo todas de tempo integral tendo o critério de vulnerabilidade social o menos importante. Quando esses alunos vão para o 6º ano, há em Itabirito apenas uma turma de tempo integral.

Alguns critérios são considerados mais relevantes para compor essa turma: vulnerabilidade social, pais que não tem uma rede de apoio para deixar os filhos em casa, risco de proximidade de regiões com maior criminalidade e até mesmo insegurança alimentar são fatores que influenciam na efetivação da matrícula no tempo integral. Além dessa turma de tempo integral há uma turma de 7º ano também de tempo integral, mais 5 turmas do 6º ano e 4 turmas do 7º ano que estudam apenas no período da tarde.

Nessa turma do 6º Integral também temos três estudantes com acompanhamento especial: dois diagnosticados com Transtorno de Espectro Autista (TEA) e um estudante com Transtorno de *Déficit* de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Estes estudantes são acompanhados em todas as aulas por uma professora de apoio especializado.



Fachada do Ginásio Poliesportivo/CEMI



Salas de Direção e Supervisão ao centro. Corredor à direita e à esquerda salas de aula.



Escadaria de acesso à sala de aula 6º Z



Sala de aula – Turma 6º Z

Na parte de cima da escola, na sala do meio fica a turma identificada por nós como 6º ano Integral. Essa sala é organizada em 5 fileiras. Os três estudantes que têm acompanhamento da professora de apoio ficam na parte detrás para que possam desenvolver as atividades de forma conjunta com a professora e devido o espaço reduzido da sala de aula. Em algumas aulas todos os estudantes fazem atividade em dupla ou trio, porém por ser uma turma cotidianamente muito agitada quando estão em grupo ficam mais tempo conversando que desenvolvendo as atividades propostas. Há na sala uma tela interativa para que possa ser utilizada durante a realização de atividades, também há um quadro branco na parte da frente.

Estes estudantes são considerados pela gestão pedagógica e pelos professores, em geral, como estudantes que apresentam mais dificuldades de aprendizagem, com processo de alfabetização e de letramento não consolidado, três meninos dessa turma escrevem apenas em caixa alta. Em geral, apresentam dificuldade de leitura e de compreensão de texto. Nas avaliações internas de Português sete estudantes constantemente apresentam resultados muito baixo da média nas avaliações. Sendo apenas três estudantes que ficam com notas bem acima da média nos resultados. Três estudantes fazem avaliações adaptadas pelo professor regente e orientados pela professora de apoio. Quatro estudantes apresentam resultados próximos à média.

Quando analisamos com mais atenção os resultados das avaliações internas dos 17 estudantes, 14 estão próximos ou abaixo da média, mesmo sendo considerados com muita dificuldade de aprendizagem. Dessa forma, nosso objetivo foi compreender como as avaliações externas de larga escala poderiam auxiliar no processo de desenvolvimento das habilidades e competências desses estudantes que estão no 6º ano do Ensino Fundamental II e concluíram o 5º ano do Ensino Fundamenta I em 2023 quando participaram de avaliações externas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) do governo federal e Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB) do governo estadual, sendo este realizado anualmente.

A partir de uma perspectiva contrastiva pela qual procuramos compreender como professores de Português do Cemi do 6º ano ao 7º ano compreendem o processo de avaliação interna e os possíveis impactos de avaliações externas de larga escala nas suas práticas pedagógicas, como os estudantes do 6º ano compreendem uma avaliação e como essa mesma avaliação pode auxiliá-los em um percurso escolar de sucesso. Estes estudantes, muitas vezes, já são compreendidos por muitos professores com uma “concepção implícita de uma responsabilização do estudante para alcançar determinadas habilidades e níveis de proficiência” (LIMA, 2019, p. 3). Desse modo, o professor participa do processo de construção de uma responsabilização no desenvolvimento dessas habilidades compreendendo os limites e possibilidades.

Porém, as avaliações externas acontecem de forma pontual nas escolas, no caso do Saeb, apenas para as turmas do 9º ano no Cemi. Dessa maneira apenas no 9º ano, esses alunos participarão do Saeb.

Um dos objetivos do plano de ação desenvolvido foi a possibilidade de um maior diálogo entre as avaliações externas e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa, de forma a garantir um diálogo mais efetivo entre os limites e as possibilidades das avaliações externas sem um direcionamento pontual e classificatório que essas avaliações adquirem.

As avaliações tanto externas quanto internas são muitas vezes apenas exploradas como uma confirmação de uma concepção do professor sobre as dificuldades de aprendizagem dos estudantes “aquele estudante tem dificuldade de aprendizagem e não consegue avançar”. Porém, é possível que essa cultura da avaliação apenas como um indicador do que não se sabe, passe a ser um potencializador de desenvolver práticas pedagógicas que melhore o desempenho escolar.

Uma das etapas propostas pelo Plano de Ação foi identificar quais dificuldades os estudantes tiveram na realização de uma avaliação externa aplicada como um diagnóstico do que já sabiam e do que não sabiam. A partir dessa identificação, o professor desenvolveu um plano de aula com o objetivo de desenvolver essas habilidades, e, posteriormente, aplicar outra avaliação com os mesmos itens avaliados para compreender se o estudante apreendeu, consolidou as habilidades desenvolvidas, e quais foram os limites tanto nas atividades pedagógicas desenvolvidas quanto nos fatores que influenciaram os resultados. O objetivo foi analisar no processo de realização da avaliação do estudante, nas aulas desenvolvidas a partir desses resultados e um segundo processo avaliativo quais fatores estavam implicados nesses resultados e não apenas pontuar e classificar.

5.2 Temática do Plano de Ação

Avaliação externa de larga escala no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

5.3 Objetivos do Plano de Ação

- ✚ Aplicar oito questões de avaliação externa de larga escala em sala de aula de modo a compreender como aproximá-las da forma como essas habilidades/competências são desenvolvidas na prática pedagógica.

- ✚ Tornar intencional na prática de ensino e aprendizagem dessas habilidades/competências avaliadas de modo a compreender as expectativas das avaliações de larga escala e o processo avaliativo pelos estudantes e o que é realizado em sala de aula.
- ✚ Compreender os limites entre avaliações de larga escala, as práticas de ensino e aprendizagem cotidiana.

5.4 Diagnóstico do contexto de atuação

O processo de aprendizagem é algo complexo, com diversas perspectivas teóricas que buscam explicar como os indivíduos adquirem conhecimentos e habilidades. É um processo contínuo que acompanha o ser humano ao longo de toda a vida e é fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional, em busca de um futuro melhor.

Nesse processo, destacamos algumas abordagens do processo de ensino e aprendizagem:

A abordagem humanista se caracteriza pelo enfoque no sujeito, sendo os principais estudiosos dessa tendência C. Rogers e A. Neil. A abordagem humanista compreende a construção do conhecimento abstrato a partir da experiência pessoal e subjetiva, sendo as relações interpessoais muito importantes para o desenvolvimento da personalidade do indivíduo. Portanto, nesta abordagem o ensino é centrado no aluno, ele é o principal elaborador do conhecimento. O professor não transmite o conhecimento, dá assistência, sendo facilitador da aprendizagem. O aprendizado é visto como um processo de autodescoberta.

A abordagem cognitivista centra-se nos processos cognitivos dos indivíduos separando dos problemas sociais. Jean Piaget é o principal representante dessa abordagem. Essa abordagem ao desenvolver a inteligência prioriza atividades do sujeito, considerando-o inserido em uma situação social. Dessa forma, a aprendizagem ocorre por etapas, de acordo com o desenvolvimento do organismo (biológico). O aluno é visto como um construtor ativo do seu conhecimento.

A abordagem sociocultural enfatiza os aspectos sócio-político-culturais dos sujeitos, sendo Paulo Freire o principal representante. Para Freire o homem se torna sujeito através da reflexão sobre o seu ambiente concreto, sendo a construção de conhecimento nessa abordagem a tomada de consciência da historicidade do ser

humano. Nela, enfatiza a importância do contexto social e cultural na construção do conhecimento. A aprendizagem ocorre através da interação social e da mediação cultural.

A abordagem da pedagogia histórico-crítica aproxima-se da abordagem sociocultural, sendo Dermeval Saviani seu principal representante. Essa abordagem centra-se nas relações entre a subjetividade individual e a objetividade sociocultural.

Nenhuma abordagem é superior às demais: Cada uma possui suas vantagens e desvantagens, e a escolha da abordagem mais adequada dependerá do contexto e dos objetivos da aprendizagem.

Na prática, é comum utilizar uma combinação de diferentes abordagens, adaptando-as às necessidades dos alunos e às características da disciplina. Procuramos adotar durante nosso plano de ação, diferentes abordagens pedagógicas.

O Plano de Ação foi desenvolvido no Centro Educacional Municipal de Itabirito (CEMI) "Professor Alcides Rodrigues Pereira" com a participação ativa de 17 alunos do 6º Integral.

Esses alunos, que passam o dia no regime de tempo integral, encontram-se em uma situação de vulnerabilidade socioeconômica e, em sua maioria, frequentam a escola em período integral, porque os pais trabalham em período integral e moram em regiões de maior vulnerabilidade social.

Além dessa realidade social, os estudantes dessa turma apresentam visíveis dificuldades de aprendizagem. Muitos alunos apresentam dificuldade em manter o foco durante as atividades, alguns se sentem desmotivados devido a fracassos escolares anteriores, outros enfrentam desafios com a compreensão de textos mesmo mais simples, na produção escrita, na aplicação de conceitos matemáticos e em situações práticas da rotina escolar enfrentam também uma grande resistência em interagir sem atitudes mais ríspidas ou "zoações" entre os colegas e desenvolver atividades em grupo. Esses fatores foram considerados desafiadores para o desenvolvimento do plano de ação.

No plano de ação desenvolvido com os estudantes da turma de 6º ano integral sobre a reflexão das avaliações de larga escala no contexto de sala de aula, partiu de um pressuposto que essas avaliações não levam em considerações os contextos específicos de cada escola e de cada turma e de indivíduo de modo que seu objetivo de padronização para avaliação do conhecimento científico pode perpetuar estigmas e estereótipos sobre a educação pública brasileira. Nosso objetivo foi em colocar as

avaliações externas de larga escala dentro do contexto de uma sala de aula, de modo que esse instrumento participe da cultura de sala e dialogue com as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, levando em consideração a cultura em que está sendo desenvolvida.

Dessa maneira, uma abordagem da pedagogia histórico-crítica serviu de embasamento para a atividade desenvolvida pelo professor com as avaliações de larga escala, pois a objetividade sociocultural do uso de avaliações externas foi considerada no desenvolvimento do plano de ação e manteve um diálogo com as subjetividades individuais dos estudantes daquela turma que apresentavam diferentes características comportamentais, sociais, cognitivas ao fazerem a mesma avaliação e o professor tendo conhecimentos dessas diferenças aprofundou as questões apresentadas nas avaliações externas para nossas experiências e dinâmicas em sala de aula de modo que pudessem desenvolver esses aprendizados.

O Plano de Ação proposto, centrado no protagonismo do estudante, buscou promover um ambiente educacional dinâmico, colaborativo e inclusivo, no qual os alunos desempenharam um papel ativo na construção de seu aprendizado. Essa proposta se articulou de maneira direta com a Abordagem Sociocultural, pois enfatizou a importância das interações sociais e culturais no processo de aprendizagem, destacando o contexto dos alunos, suas vivências e a participação ativa no ambiente escolar. O planejamento do plano de ação contemplou práticas pedagógicas que estimulassem a colaboração, a empatia e o envolvimento dos estudantes, refletindo as ideias fundamentais da abordagem histórico-cultural de Vygotsky, onde a aprendizagem é vista como um processo coletivo, histórico e contextualizado.

O desenvolvimento do Plano de Ação para a turma do 6º Integral do Cemi "Professor Alcides Rodrigues Pereira" refletiu uma proposta pedagógica que procurou dialogar diretamente com diferentes abordagens educacionais, mesmo que o modelo de avaliação externa de larga escala limitasse abordagens menos tradicionais, especialmente, com as abordagens sociocultural e histórico-crítica, e buscou transformar as realidades e desafios enfrentados pelos alunos e pelo professor em oportunidades de crescimento e aprendizado. A articulação entre essas abordagens no planejamento das atividades possibilitou uma abordagem que não só considera os aspectos cognitivos e sociais dos alunos, mas também os contextos culturais e históricos em que estão inseridos, promovendo um aprendizado mais significativo e contextualizado.

Por meio dessa abordagem integrada, o plano de ação não se limitou a aplicar conteúdos curriculares, mas visou proporcionar um ambiente de aprendizagem dinâmico, inclusivo e participativo, no qual os alunos foram reconhecidos como protagonistas de seu processo educacional. A utilização das avaliações de larga escala dentro de um contexto mais amplo, que leva em conta as particularidades de cada aluno e o contexto sociocultural da escola, se alinhou com a proposta de tornar a aprendizagem mais próxima da realidade dos estudantes, favorecendo a reflexão crítica e a construção do conhecimento de forma colaborativa. Assim, a aplicação desses princípios, baseados nas abordagens sociocultural e histórico-crítica, contribuiu não só para o desenvolvimento acadêmico, mas também para a formação cidadã e para a valorização da diversidade de vivências dentro do ambiente escolar.

5.5 Etapas do Plano de Ação que será desenvolvido

O plano de ação foi desenvolvido da seguinte maneira:

No primeiro momento: uma avaliação diagnóstica composta por 4 questões de Língua Portuguesa do modelo da avaliação externa nacional SAEB referentes ao 5º ano foi aplicada aos estudantes.

Os itens, isto é, as questões do SAEB, até o ano de 2019, eram elaborados a partir de uma Matriz de Referência construída pelos Parâmetros Curriculares, Diretrizes Curriculares, livros didáticos “e da reflexão realizada por professores, pesquisadores e especialistas que buscam um consenso a respeito das habilidades consideradas essenciais em cada etapa do Ensino Fundamental e Médio.”, (CAED/UFJF, 2008, p.14). A Matriz de Referência de Língua Portuguesa referente à 4ª série/5º ano é dividida em 6 tópicos:

I – PROCEDIMENTOS DE LEITURA

II – IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO

III – RELAÇÃO ENTRE TEXTOS

IV – COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO

V – RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO

VI – VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA

Em cada tópico há descritores que se referem as habilidades que serão avaliadas pelos itens.

Escolhemos 04 questões referentes ao tópico IV Coerência e Coesão no Processamento do Texto da matriz de referência do SAEB 5º ano, sendo:

01 questão D7 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa;

02 questões D12 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, *etc*; e;

01 questão D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

Depois analisamos os números de acertos e de erros de cada questão para planejar aulas que pudessem desenvolver e consolidar a aprendizagem dessas habilidades.

O resultado foi o seguinte: A questão sobre o descritor D7 que analisava se o estudante sabe identificar o conflito gerador do enredo teve 09 acertos e 08 erros. Dessa maneira, podemos inferir que praticamente metade da turma soube identificar o conflito e metade não conseguiu.

Uma questão sobre o descritor D12 – estabelecer relação lógico-discursiva presente no texto, marcada pelo advérbio obteve 08 acertos e 09 erros.

Enquanto a outra questão sobre o descritor D12 – estabelecendo relações lógico-discursiva presente no texto, também marcada pelo advérbio de lugar obteve 17 acertos. Dessa maneira, a análise de como o mesmo descritor obteve respostas tão distintas, chamam a atenção do professor nos possíveis fatores de tantos acertos na segunda e apenas a metade na primeira questão.

Uma questão sobre o descritor D2 - Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto obteve apenas 03 erros e 14 acertos.

A partir desses resultados, o professor elaborou duas aulas:

Na primeira aula os estudantes receberam o conto da cultura popular “As três moedas de ouro” dividido em 5 partes seguindo as partes de um enredo: situação inicial – conflito – desenvolvimento – clímax – desfecho.

Os estudantes se sentaram em duplas e tinham o objetivo de organizar o conto nas 5 partes do enredo de modo que pudessem desenvolver a habilidade descrita

pelo D7 Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

Depois que organizassem a narrativa, fizemos a análise linguística para desenvolver as habilidades D12 e D2. A primeira atividade foi identificar os advérbios e locuções adverbiais de lugar, o que precisou de muito auxílio do professor, assim como, a questão do simulado que a identificação do advérbio não estava em negrito e/ou destaque aos estudantes. A questão de pronominalização para coesão do descritor D2, os estudantes conseguiram identificar rapidamente, da mesma forma, as expressões de tempo – D12.

Na segunda aula o professor, levou para a sala de aula outro conto “O desafio de Lilibel”, de Lúcia Tulchinski. Nesse segundo conto o professor, entregou sem o desfecho e solicitou que os estudantes escrevessem um desfecho.

Depois que escreveram um final para o conto, o professor entregou o final do conto e solicitou que os estudantes comparassem as versões. O objetivo dessa atividade foi o desenvolvimento do descritor D7 e fizeram as atividades de identificar nesse conto também advérbios e locuções adverbiais de lugar e circular as expressões de tempo, ambas atividades para o desenvolvimento das habilidades D12 e uma atividade de localização de pronominalização para coesão (D2).

Após, a realização das duas aulas, o professor aplicou uma nova avaliação com 04 questões para verificar se os estudantes haviam aprendido e consolidado as habilidades referentes ao tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto da Matriz de Referência de Língua Portuguesa de Língua Portuguesa do Saeb do 5º ano.

Os resultados dessa segunda avaliação, serviu de ponto de partida para análise do processo de elaboração, execução e reflexão do plano de ação, pois ao planejar o plano o professor depositou uma expectativa em relação a intencionalidade pedagógica que reproduzia uma concepção de transmissão de conhecimento e não de construção de conhecimento.

Os resultados da segunda avaliação foram os seguintes:

A questão que abordava o D7 – continuou obtendo o mesmo resultado da avaliação diagnóstica – 09 erros e 08 acertos, na verdade, invertendo os números de acertos e erros. A questão com o D12, que assim como na primeira trazia a expressão em negrito obteve 15 acertos e 02 erros, ou seja, houve uma piora nos resultados. A

outra questão D12 apresentou 10 acertos e 07 erros. E a questão com pronominalização para coesão D12 – obteve 09 acertos e 08 erros.

6 REFLEXÕES SOBRE O PLANO DE AÇÃO

Todo caminho da gente é resvaloso. Mas, também, cair não prejudica demais – a gente levanta, a gente sobe, a gente volta! (Rosa, 2006, p. 313)

O primeiro simulado com quatro questões do SAEB referente ao 5º ano foi aplicado no dia 18 de novembro de 2024, estavam presentes todos os 17 estudantes. O primeiro simulado foi desenvolvido como uma avaliação diagnóstica para que o professor a partir dos resultados apresentados pelos desempenhos dos estudantes pudesse desenvolver as próximas aulas para consolidar ou desenvolver essas habilidades.

No segundo simulado que também apresentou quatro questões com as habilidades D7, D12 e D2. Todos os 17 estudantes estavam presentes no dia 03 de dezembro de 2024.

Quanto a duração as duas aulas para o desenvolvimento das habilidades houve ausências, na primeira aula faltaram 2 alunos e na segunda, 3 faltaram. Sendo que um estudante faltou nas duas aulas por motivo de saúde.

No primeiro momento o professor se sentiu extremamente decepcionado com os resultados semelhantes entre as duas avaliações, sendo possível até uma impressão de estagnação da aprendizagem. Assim, como o professor muitas vezes responsabiliza o estudante para alcançar o desenvolvimento de habilidades, o professor se sente responsabilizado exclusivamente pelos resultados dos estudantes.

Eneida Oto Shiroma *et al* no artigo “A tragédia docente e suas faces” ajuda na compreensão de que:

“ser responsabilizado” não equivale a “ser responsável”, dado que responsável nós, professores, somos pela seriedade, empenho e compromisso com que realizamos o trabalho pedagógico; o que não é admissível é responsabilizar exclusivamente o professor pelo desempenho de alunos” (2017, p. 33).

Porém, é preciso colocar lupas para compreender esses resultados das avaliações assim como devemos colocar nos resultados das avaliações externas de

larga escala. Nesse plano de ação desenvolvido pelo professor, pelo menos, foi possível que desde a seleção das questões, a aplicação da avaliação, o desenvolvimento de planos de aula, desenvolvimento dessas aulas e na posterior aplicação de outra avaliação, pudesse acompanhar o engajamento dos estudantes com cada etapa e pudesse aprimorar suas práticas, lidar com as dificuldades enfrentadas durante o processo e pudesse recalculer a rota o que, muitas vezes, não é desenvolvido tanto nas avaliações externas em larga escala quanto em muitas avaliações desenvolvidas pelo professor em sala de aula.

Sendo justamente a crítica que é feita às avaliações externas de larga escala que são pontuais e são geridas por resultados. Assim como o professor, talvez, não tenha tomado consciência ao aproximar a avaliação externa de larga escala com as práticas de sala de aula em reproduzir um modelo preparatório para melhores resultados nas avaliações.

Caindo na armadilha de conduzir o trabalho pedagógico para obter melhores resultados em avaliações e ir desenvolvendo nossas atividades com a única finalidade de treinar os estudantes para melhorar a desempenho nas avaliações e não em desenvolver o processo de aprendizagem para além das avaliações. No contexto de reformas neoliberais em que a qualidade da educação passou a ser medida por políticas educacionais de centralidade na avaliação do sistema educacional pelo desempenho dos estudantes, é preciso tensionar essas avaliações com outras questões tanto macroestruturais, como desigualdade social, quanto dimensões do contexto de sala de aula envolvidos no desempenho escolar que precisam ir além de resultados macrosociais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O LASEB, curso de especialização em Docência na Educação Básica, tem como proposta a elaboração, realização e reflexão de um projeto de intervenção.

Entendo que, a Análise Crítica da Prática Pedagógica (ACPP) não pode ser considerada apenas como um resultado de estudos, pesquisas e reflexões feitos durante o curso de Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica na área de Processos de Aprendizagem e Ensino na Educação Básica oferecida pela Faculdade de Educação (FaE-UFMG) em parceria com a

Prefeitura Municipal de Itabirito, mas que seja um processo de formação pessoal, profissional e acadêmica.

Durante um ano e meio, meus sábados passaram a ser também momento de estudos e encontros com colegas do curso, com nossos desafios acadêmicos, com a difícil tarefa de conciliar descanso, trabalho e estudo. Muitos sábados que seriam reservados para afazeres domésticos, organização de materiais de trabalho e planejamento de aulas passaram a ser divididos com os densos estudos da pós-graduação.

A rotina de trabalho de um docente de educação básica é, muitas vezes, exaustiva. Convivo com sala de aula lotadas, em média, 30 alunos; com condições de trabalho, muitas vezes, precária; com estresse em níveis muito elevados, pois, lido com adolescentes de diferentes condições socioeconômicas e socioemocionais; que reservar um momento para estudo sistemático exigido por um curso de especialização, o que deveria ser uma prioridade na carreira daqueles dedicados a ensinar, se torna mais um desafio, mais de um fator de estresse em nossa rotina.

Entretanto, a difícil tarefa de conciliar estudo, trabalho e vida pessoal, encontrei estratégias para que a caminhada fosse menos árdua. Foi no encontro com colegas e professores durante os encontros presenciais, nas trocas durante a realização de atividades, na compreensão de muitos professores do curso, que minha caminhada foi menos espinhosa e pude colher bons frutos.

Na minha trajetória como pessoa esses encontros me modificaram, profissionalmente, meu crescimento como educador deu um salto qualitativo e quantitativo. Primeiro, pela escolha do meu tema de ACP: avaliação externa de larga escala que passou a ser uma espécie de obsessão.

Se antes de estudar, refletir e aprofundar nas discussões sobre as avaliações externas, principalmente, nas relações intra e extrassala de aula. Eu ainda nutria uma ingênua atitude de acreditar que essas avaliações poderiam servir para a melhoria da educação básica brasileira. Após, essa minha caminhada, adoto uma atitude mais crítica e radical de que essas avaliações estão, simplesmente, a serviço de um processo de culpabilização ainda mais do professor como o único responsável pelos péssimos índices dos estudantes brasileiros nessas avaliações. Enquanto, fatores como desigualdade social e econômica são escamoteados em muitas análises. Além do próprio instrumento avaliativo que é único para toda uma diversidade de estudantes e de realidades socioeconômicas.

Assim, como academicamente, essas investigações para fazer um plano de ação me mobilizou novos aprendizados acadêmicos para que pudesse realizá-lo de forma mais sistemática e rigorosa. Foi preciso para minha ACPP selecionar questões do SAEB de fossem do mesmo descritor, depois desenvolver em sala de aula práticas pedagógicas que desenvolvessem esses descritores, relacioná-los com os resultados obtidos pelos estudantes antes e depois das aulas para analisar em relações a esses itens da avaliação externa.

Posteriormente, ampliar as discussões sobre que tipo de instrumento avaliativo era o SAEB e como esse instrumento utiliza apenas questões de múltipla escolha, sem outro instrumento como a escrita dissertativa. Além, de serem itens pontuais e não há uma perspectiva processual da avaliação.

Assim como socialmente, espero que os resultados dessa ACPP possam contribuir para ampliar discussões de uma avaliação externa de larga escala no contexto de sala de aula. Essas avaliações que são quantitativas e classificatórias e procuram uma análise quantitativa das escolas, precisam também ser analisadas no contexto social em que elas acontecem, como os estudantes e os professores interagem e compreendem essas avaliações, quais a pertinências dessas questões para aquela realidade educacional para que não sejam apenas utilizadas para manutenção de uma desigualdade social que é reproduzida pela desigualdade educacional.

REFERÊNCIAS

BAUER, A.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. P. de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educ Pesqui** [Internet]. 2015. Dec;41(spe):1367–84. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508144607>. Acesso em: 18 ago. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 31 jan. 2025.

CAED/UFJF. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. **Guia de Elaboração de itens: Língua Portuguesa**. Juiz de Fora, 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: COLÓQUIO A PESQUISA EM TRABALHO, EDUCAÇÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS, 1., 2009, Belém. **Anais [...]** Belém: UFPA, 2009. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/211971320/texto-Olinda-PDF> . Acesso em 17 maio 2025.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREITAS, L. C. Avaliação: para além da “forma escola”. **Educação: Teoria e Prática**, v. 20, n. 35, p. 89-99, jul./dez., 2010. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4086>. Acesso em: 18 ago. 2024.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez., 2014. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>. Acesso em: 17 maio 2025.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 1999.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 15ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LIMA, Thiago Salgado Vaz de Lima de; D'AGOSTINI, Adriana. Avaliação externa na rede municipal de Florianópolis: amestramento do trabalho docente pelo capital. **Roteiro**, Joaçaba, v. 44, n. 3, e 20920, jan.2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-60592019000300201&lng=pt&nrm=iso . Acesso em 18 maio 2025.

ROSA, Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

SHIROMA, Eneida Oto. et al. A tragédia docente e suas faces. In: **Formação de professores no Brasil: leituras e contrapelo** [Org. de Olinda Evangelista e Allan Seki]. 1ª. Ed. – Araraquara (SP): Junqueira & Marin, 2017.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, [S. l.], v. 29, n. 1, p. 127–160, 2011. DOI: 10.5007/2175-795X.2011v29n1p127. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011v29n1p127> Acesso em: 18 maio. 2025.

SOUSA, Clarilza Prado de; FERREIRA, Sandra Lúcia. Avaliação de larga escala e da aprendizagem na escola: um diálogo necessário. **Psicol. educ.** [online]. 2019, n.48, pp. 13-23. <https://doi.org/10.5935/2175-3520.20190003>. Acesso em: 18 ago. 2024.

ANEXOS

QUESTÕES DO SIMULADO 1

(CAED) Leia o texto abaixo para responder às questões a seguir.

	Maria vai com as outras
	Era uma vez uma ovelha chamada Maria. Aonde as outras ovelhas iam, Maria ia também.
5	As ovelhas iam para baixo, Maria ia também. As ovelhas iam para cima, Maria ia também.
	Um dia, todas as ovelhas foram para o Polo Sul. Maria foi também. E atchim! Maria ia sempre com as outras.
10	Depois todas as ovelhas foram para o deserto. Maria foi também. — Ai que lugar quente!
	As ovelhas tiveram insolação. Maria teve insolação também. Uf! Uf! Puf! Maria ia sempre com as outras..
15	Um dia, todas as ovelhas resolveram comer salada de ervilhas. Maria detestava ervilhas.
	Mas, como todas as ovelhas comiam ervilhas, Maria comia também. [...] Foi quando de repente, Maria pensou: “Se eu não gosto de ervilhas, por que é que eu tenho que comer salada de ervilhas?”. Maria pensou, suspirou, mas continuou a fazer o que as outras faziam.
	Até que as ovelhas resolveram saltar do alto do monte para dentro da lagoa. Todas as ovelhas saltaram. Saltava uma ovelha, não caía na lagoa, caía na pedra, quebrava o pé e chorava: “mé!”. Saltava outra ovelha, não caía na lagoa, caía na pedra e chorava: “mé!”.
	E assim quarenta e duas ovelhas saltaram, quebraram o pé, chorando “mé, mé, mé!”
	Chegou a vez de Maria saltar. Ela recuou, entrou num restaurante e comeu uma feijoada.
	Agora, “mé!”, Maria vai para onde caminha o seu pé.

Disponível em: <<http://migre.me/t8gXd>>. Acesso em: 29 fev. 2016. Fragmento. (P050337H6_SUP)

QUESTÃO 01 – D7

O desfecho dessa história ocorre quando

- A) as ovelhas se machucam após saltarem do alto do monte.
- B) as ovelhas têm insolação no deserto.
- C) Maria decide fazer as coisas de acordo com sua vontade.
- D) Maria resolve comer a salada de ervilhas

QUESTÃO 02 – D12

Leia novamente o texto “Maria vai com as outras” para responder às questões abaixo.

O trecho desse texto que apresenta uma ideia de lugar é:

“Era uma vez uma ovelha...”. (l. 1)

A)

5	<p>Poupando dinheiro</p> <p>É comum para a maioria das crianças [...] receberem salários simbólicos (mesadas) de seus pais. Dinheiro que a maioria gasta com refrigerantes, sanduíches [...] entre outras formas de lazer.</p> <p>Mas desde já você pode realizar economias, considerando que suas despesas domésticas [...] são totalmente pagas por seus pais. Dessa forma, procure reduzir os seus gastos economizando o dinheiro recebido da mesada. Utilize somente uma parte e a outra guarde em um local seguro.</p> <p>A vantagem em economizar uma parte do dinheiro da mesada é que você pode comprar aquele presente tão desejado que seus pais, por algum motivo, não compraram [...]. Caso você deseje economizar dinheiro por um tempo mais longo, peça ao seu pai que abra uma conta-poupança em um banco, pois além de acumular, ainda ganha um juro [...], isto é, quando você retirar [...] do banco ele vem acrescido de um pequeno valor, chamado de rendimento.</p> <p>Disponível em: <http://migre.me/t8a>. Acesso em: 29 fev. 2016</p>
10	

- B) “Um dia, todas as ovelhas resolveram comer...”. (l. 9)
 C) “... todas as ovelhas comiam ervilhas,...”. (l. 10)
 D) “... entrou num restaurante e comeu uma feijoada.”. (l. 18)

(CAED) **Leia o texto abaixo para responder às questões a seguir.**



QUESTÃO 3 – D2

No trecho “... **ele** vem acrescido...” (l. 12), a palavra destacada está no lugar de

- A) dinheiro.
 B) lazer.
 C) presente.
 D) tempo.



QUESTÃO 04 – D2

No trecho “... abra uma conta-poupança em um banco...” (l. 10-11), a expressão destacada indica ideia de

- A) intensidade.
 B) lugar.
 C) modo.
 D) tempo.

QUESTÕES DO SIMULADO 2

CAED) Leia o texto abaixo para responder às questões a seguir.

5	O jabuti e a peúva
10	<p>Brigaram certa vez o jabuti e a peúva.</p> <p>— Deixa estar! – disse esta furiosa – deixa estar que te curo, meu malandro! Prego-te uma peça das boas, verás...</p> <p>E ficou de sobreaviso, com os olhos no astucioso bichinho que lá se ria dela sacudindo os ombros. O tempo foi correndo... o jabuti esqueceu-se do caso; e um belo dia, distraidamente, passou ao alcance da peúva. A árvore imediatamente torceu-se, estalou e caiu em cima dele.</p> <p>— Toma! Quero ver agora como te arrumas. Estás entalado e, como sabes, sou pau que dura para cem anos...</p> <p>O jabuti não se deu por vencido.</p> <p>Encorajou-se dentro da casca, cerrou os olhos [...] para dormir e disse filosoficamente:</p> <p>— Pois como eu durmo mais de cem, esperarei que apodreças... [...]</p> <p>Vocabulário: Peúva: nome popular de uma árvore; o mesmo que Ipê-roxo.</p>

LOBATO, Monteiro. Disponível em: <<http://contobrasileiro.com.br/?p=1010>>. Acesso em: 23 out. 2014. Fragmento.

QUESTÃO 01 – D7

Leia novamente o texto “O jabuti e a peúva” para responder às questões abaixo.

O momento mais emocionante dessa história é quando

- A) a peúva cai em cima do jabuti.
- B) a peúva fica furiosa com o jabuti.
- C) o jabuti cerra os olhos para dormir.
- D) o jabuti sai sacudindo os ombros.

QUESTÃO 02- D12

No trecho “... sou pau que dura para **cem anos**...” (l. 8-9), a expressão destacada indica

- A) causa.
- B) lugar.
- C) modo.
- D) tempo.

(CAED) Leia o texto abaixo para responder às questões a seguir.

	Crustáceo do sertão
	Se encontrar um esqueleto completo de dinossauro já é uma raridade, dar de cara com partes de crustáceos pré-históricos em boas condições é como ganhar na loteria. No entanto, foi exatamente isso que cientistas do Ceará conseguiram. Ao escavar o sertão do Cariri, acharam um camarão fossilizado em perfeito estado.
5	Até agora, os cientistas sabem que o fóssil tem cerca de 100 milhões de anos [...].
10	Segundo [...] Antônio Álamo, da Universidade Regional do Cariri, a preservação de crustáceos pré-históricos é muito difícil. “O camarão não possui partes duras, como ossos” [...], diz. “Essa descoberta é algo muito especial”.
	De acordo com Álamo, o animal possuía decompositores dentro da própria barriga. Por que esses organismos não se alimentaram do corpo, deixando-o preservar-se por muitos milhões de anos? Isso os pesquisadores ainda não conseguiram encontrar!

HUTFLESZ, Yuri. Disponível em: <<http://chc.cienciahoje.uol.com.br/crustaceo-do-sertao/>>. Acesso em: 17 out. 2014. Fragmento.



QUESTÃO 03 – D12

Nesse texto, o trecho que apresenta uma ideia de comparação é:

- A) “Se encontrar um esqueleto completo de dinossauro já é uma raridade ...”. (l. 1)
- B) “... dar de cara com partes de crustáceos pré-históricos [...] é como ganhar na loteria.”. (l. 1-2)
- C) “... foi exatamente isso que cientistas do Ceará conseguiram.”. (l. 3)
- D) “Até agora, os cientistas sabem que o fóssil tem cerca de 100 milhões de anos [...]”. (l. 5)



QUESTÃO 04 – D2

Leia novamente o texto “Crustáceo do sertão” para responder à questão abaixo.

No trecho “Por que **esses organismos** não se alimentaram do corpo...” (l. 9-10), a expressão destacada refere-se à palavra

- A) crustáceos.
- B) cientistas.
- C) decompositores.
- D) pesquisadores.