

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM BAIXO RENDIMENTO NUMA INSTITUIÇÃO PARTICULAR DE GRANDE PORTE EM FORTALEZA, SOB O CRIVO DA AVALIAÇÃO

OLIVEIRA, Listamila Sousa de

Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará. Aluna do último semestre do curso. E-mail: listamilasousa@gmail.com

SILVA, Bruna de Souza Silva e

Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará. Aluna do último semestre do curso. E-mail: brunasouzaslv@gmail.com

RODRIGUES, Maria do Socorro de Sousa

Doutora e Mestra em Educação, pela UFC. Especialista em Planejamento Educacional, pela UNIVERSO – RJ. Licenciada em Filosofia pela UECE. Técnica em Educação. Professora do Mestrado de Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da UFC. Universidade Federal do Ceará. E-mail: sspaliti2@gmail.com

RESUMO

A avaliação do ensino-aprendizagem é tema de discussão recorrente no cenário escolar, sendo objeto de estudo permanente, dada à sua complexidade conceitual e prática. A herança psicológica, carregada de abusos nas práticas escolares atávicas, nos fez herdeiros de uma pedagogia de medo e repulsa da avaliação até os dias atuais. No Ensino Médio parece ser ainda mais visível. Deste modo, o objetivo desta pesquisa é verificar, no âmbito da avaliação, quais dificuldades os alunos enfrentam no dia a dia do processo ensino e aprendizagem em uma escola particular de educação básica de Fortaleza, e quais saídas eles apontam para vencê-las. Como procedimento metodológico, realizou-se pesquisa de campo com abordagem qualitativa, por meio de 353 entrevistas escritas realizadas com alunos de baixo rendimento, do primeiro e segundo anos do Ensino Médio, nas duas sedes da Instituição, no primeiro semestre de 2015. A primeira etapa ocorreu em abril e a segunda, em maio de 2015. A incidência, em algumas respostas, possibilitou a construção de algumas categorias de análise posteriormente quantificadas. Os dados reve-



laram fragilidade dos aspectos desinteresse, concentração, baixa autoestima e pouco apoio da família, sendo este último com unanimidade nas respostas.

Palavras-chave: Avaliação. Ensino e aprendizagem. Baixo Rendimento.

ABSTRACT

The evaluation of teaching and learning is a recurring topic of discussion in the school setting, with permanent object of study, due to its conceptual complexity and practice. Psychological inheritance charged with abuse in the atavistic school practices made us heirs of pedagogy of fear and assessment of revulsion to the present day. In high school will be further seems more visible. Thus, the aim of this study is to verify, in the evaluation, what difficulties students face in day to day teaching and learning process in a particular school of basic education Fortaleza and what they exit point to win them. As methodological procedure, field research was conducted with a qualitative approach, through 353 Interviews Writings with low-income students, the first and second years of high school, the two headquarters of the institution in the first half of 2015. The first stage It occurred in April and the second in May 2015. A focus on some answers enabled the construction of some later quantified analysis of categories. The data revealed fragility of disinterest aspects, concentration, low self-esteem and little support from family, the latter unanimously in the responses.

Key-words: Evaluation. Teaching and learning. Low income.



1 Introdução

A avaliação da aprendizagem, que é tema de permanente investigação no âmbito educacional, mesmo apesar dos avanços da seara, continua a intrigar muitos educadores, sobretudo pelo seu reforçado caráter classificatório excludente.

Este trabalho é resultado de uma pesquisa, cujo problema consiste em tentar responder quais as maiores dificuldades que sentem os alunos de Ensino Médio, de uma escola particular de grande porte em Fortaleza, haja vista as suas inquietações e o baixo rendimento que demonstravam durante os exames.

Como estagiários de Psicologia na escola permanente a estes alunos na escola, uma alternativa seria ouvi-los demoradamente, uma vez que são eles os verdadeiros protagonistas na construção do seu próprio saber. Entender os seus queixumes, suas dificuldades permitiria trazer luz à tão implicada prática pedagógica.

Para a escola, os alunos com baixo rendimento são aqueles que, no boletim da etapa, possuem três ou mais notas abaixo de 5,9 e/ou 7, notas entre 6 e 6,9 dentre as 11 disciplinas que possuem em seu currículo. Além do critério nota, alunos que possuem, em três ou mais disciplinas, o Conceito de Participação abaixo do limite esperado pela etapa, também compõem o grupo de alunos com baixo rendimento. O Conceito de Participação é composto por pontuações referentes à entrega de tarefas de classe e de casa, participação nas aulas de Laboratório e atrasos.

Deste modo, o objetivo deste trabalho é verificar como os alunos do Ensino Médio, com baixo rendimento escolar, numa escola particular de grande porte em Fortaleza, percebem o processo ensino e aprendizagem e em que consistem suas maiores dificuldades.



Para tanto, a entrevista escrita foi a técnica utilizada na busca de respostas para o problema, tendo suas análises mediadas por reflexões teóricas neste campo do saber. Sabendo-se que há muito se pesquisa e se escreve sobre o tema em questão, mergulhar um pouco na memória do percurso da avaliação como instrumento a serviço do ensino e da aprendizagem é importante para entendermos quais têm sido as principais excursões teóricas sobre a temática e suas relações com os contextos históricos.

2 Modelos de ensino e avaliação tradicionais

Desde prístinas eras, de maneira formal ou informal, em âmbitos sociais amplos e restritos, houve alguma forma de avaliação. Por certo, surgiu com o próprio homem. Na visão apresentada por Stake (1967), o homem observa: o homem julga, isto é, avalia. E como diz Sobrinho (2003), quase sempre para encaminhar decisão (VIANNA 2000, p. 22). Os modelos de avaliação que historicamente antecedem aos orientados pela literatura de hoje emergem de práticas atávicas de provas e arguições. Modelos estes de avaliação meramente punitivos e amedrontadores.

No âmbito da educação brasileira, essas tendências universais são denunciadas por Arroyo, Demo, Estrela, Hadji, Lukesi, Hoffman, Saul, Perrenoud, Zabala, entre outros, que destacam a preocupação com a avaliação classificatória, herança do positivismo, que vige com muita força nos dias atuais, e que a pós-modernidade, com sua amplitude e horizontalidade de análise, ainda não consegue sobrepor.

Os estudos sobre avaliação que conhecemos remontam às figuras de Tyler (1942), Cronbach (1963), Scriven e Stake (1967), Stufflebeam (1971), mas, especialmente, a grande figura humana de Roberto E. Stake, no dizer de Viana (2000). Estes clássicos



compreenderam-na como um instrumento capaz de estudar uma realidade para conhecê-la, modificá-la. Ao medir o desempenho e o progresso do estudante, Tyler (1942), buscava saber se os objetivos instrucionais pré-definidos nos programas de ensino estavam sendo atingidos. Cronbach (1963) intentava desenvolver explicações e táticas de instrução, bem como o desenvolvimento de materiais, advertindo quanto à insistência da prática de modelos ritualísticos de mensuração. Pensava na avaliação como possibilidade de aprimorar os currículos. Ao identificar as atividades e conflito de valores, embora ignorando as causas, na abordagem de interação/observação de Stake (1967), a avaliação deveria ter uma finalidade útil, e seus dados coletados, por meio de um amplo levantamento de informações, não tinham somente o dever de verificar se os objetivos eram atendidos. No mesmo período, Scriven (1967), intentava avaliar os efeitos de um programa, buscando minimizar seus fatores subjetivos, destacando a utilidade social como o principal objetivo de qualquer modelo de avaliação. Stufflebeam (1971) foi mais transparente quando definiu a avaliação como processo de retroalimentação para tomada de decisão (VIANNA, 2000).

Toda a produção deste complexo campo de saber motiva, até hoje, várias gerações de pensadores e pesquisadores no mundo e, particularmente, no Brasil, que intentam compreender as implicações de cada concepção de avaliação e como elas se expressam no tempo, pressionadas pelo contexto histórico, político, econômico e social de cada época. Há uma geração de estudiosos que percebe a avaliação não apenas como resultado ou como um produto final, mas como um processo, reflexo dos estudos iniciados por Cronbach (1963), Roberto Stake (1967). Atualmente, Luckesi dá especial destaque para a necessidade de se fazer a diferença entre “exame” e “avaliação”, ao ressaltar que



ainda repetimos o modelo examinador quando verificamos o nível de aprendizagem do aluno.

Seguindo adiante, emerge então uma nova geração de avaliação sob o paradigma construtivista, pautada na flora dos estudos de Jean Piaget (1896-1980), educador, psicólogo, biólogo e filósofo suíço que reformulou em bases funcionais as questões sobre pensamento e linguagem. Como cientista experimental, acreditava que o conhecimento era construído através da interação do sujeito com o objeto, e a criança só se apoderava de um conhecimento se “agisse” sobre ele, pois aprender seria modificar, descobrir, inventar; e o papel do professor seria propiciar situações para que a criança construísse seu sistema de significação, o qual, uma vez organizado na mente, seria estruturado no papel, oralmente ou através de outras formas de expressão, tais como a pintura, o desenho, a modelagem e a encenação, entre outros.

Neste sentido, as pesquisas e reflexões sobre o modo de avaliar na escola vêm se ressignificando para atender adequadamente ao sujeito construtor do próprio saber. Assim, as visões sobre os modos de avaliar vêm se ampliando e uma nova corrente de lidadores da avaliação começa a despontar no cenário educacional. Sobre isso, Demo (2002) comenta que é preciso mesmo enfrentar os problemas com a avaliação em vez de os ignorarmos. Essa tessitura é construção lenta em se tratando de mudança, pois, além de necessitar de solo fértil para a quebra de paradigmas tão fortemente preservados em nossas práticas, tem que surgir como resultado das discussões, a construção de uma convicção coletiva sobre os modelos mais adequados aos novos tempos escolares e à nova geração de estudantes. Como acentua Libâneo (1994, p.195), “a avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submeti-



dos a uma apreciação qualitativa”. “A avaliação, tanto no geral quanto no caso específico da aprendizagem, não possui uma finalidade em si, ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido (LUCKESI, 1990, p. 71).

Quanto aos conceitos e modos de avaliar, Guba e Lincoln (1989) consideram que mesmo neste modelo de entender o aluno como protagonista do seu saber, proposta da quarta geração de avaliação, a prática educativa ainda reconhece um juízo subjetivo por parte do avaliador, que passa a desempenhar um papel de juiz no processo.

Não é tão simples construir um modelo de avaliação humanizada que despreze, no caminho, todos os elementos tão fortemente acentuados na cultura do juízo de valor e da classificação. Nesta busca de encontrar um modelo ideal de conceito e prática de avaliação pedagógica e humanizada, que renegue os padrões tradicionais tão vigentes, numa sociedade ainda tão marcada pelo “exame” e pela classificação, nova corrente de pensamento, ainda em início de construção, vem tentando quebrar outro paradigma ainda muito presente nos modelos anteriores, que são os interesses particulares das avaliações, emergindo para um tipo de avaliação social, também chamada de quinta geração da avaliação, alicerçada no acompanhamento sistemático do aluno, buscando vencer as dificuldades durante o processo e não em etapas previstas. Tal modelo visa definir o sujeito que é o aluno como um ser integral, respeitando seus limites e sentimentos.

Ancora-se na solidariedade e na cooperação, indo muito além das concepções individualistas. Aponta para uma avaliação social humanizada em que as partes, aluno e professor, dialogam e negociam sobre a construção do saber. Estes modelos de avaliação em escolas mais humanizadas devem contemplar as dimensões física, emocional e espiritual do aluno.



3 A avaliação classificatória centrada nos exames e consequências

A avaliação classificatória, que se nutre da pedagogia do exame, é ainda vigente na escola brasileira e traz consequências danosas para a aprendizagem, sendo algumas delas apresentadas a seguir, como define Luckesi (2002). *Pedagogicamente*, ao centralizar atenção para os exames que ocorrem com periodicidade definida, o significado do ensino e da aprendizagem perde seu lugar, tornando-se secundário. Se a função da avaliação é auxiliar na construção das aprendizagens, a presença e a ênfase nos exames desviam a rota e o objetivo. *Psicologicamente*, é útil para desenvolver personalidades submissas – o autocontrole psicológico – talvez seja a pior forma de controle, desde que o sujeito se torna presa de si mesmo. A internalização de padrões de conduta pode ser negativa ou positiva, mas, no caso da avaliação escolar, tem sido quase sempre negativa. *Sociologicamente*, a avaliação está muito mais associada à reprovação do que à aprovação. Neste caso, se a sociedade é organizada em classes e, portanto, de modo desigual, a avaliação da aprendizagem, então, pode ser posta, sem a menor dificuldade, a favor do processo de seletividade, desde que utilizada independentemente da construção da própria aprendizagem. “E se a seletividade social já está posta, a avaliação colabora com a correnteza, acrescentando mais um ‘fio d’água’” (LUCKESI, 2002, P.25-26).

Ao enveredar por esta via, a avaliação encurrala-se em beco quase sem saída, uma vez que se alimenta sempre deste mesmo sistema, e seus modelos classificatórios, relegando a sua precípua função de promover a aprendizagem; mas nos estudos atuais, tanto a avaliação de currículo e programas, como a avaliação da aprendizagem, apontam para novos rumos teóricos, cujo



diferencial será a mediação e o papel interativo do professor ou avaliador no processo, influenciando e sofrendo influências do contexto avaliado (HOFFMAN, 2001).

4 Procedimentos metodológicos

4.1 Natureza da pesquisa

Segundo LAKATOS (2010), uma pesquisa de campo pretende obter informações para solucionar problemas, procurar respostas ou descobrir fenômenos. Conforme essa autora, para a realização de uma pesquisa de campo, é necessário que se faça uma boa revisão de literatura, “para se saber em que estado se encontra atualmente o problema, que trabalhos já foram realizados a respeito e quais são as opiniões reinantes sobre o assunto” (MARCONI E LAKATOS, 2010, p. 169). Marconi e Lakatos (2010) classificam as pesquisas de campo em três grandes grupos: quantitativo-descritivos, exploratórios e experimentais. A pesquisa em questão, consoante sua finalidade, será do tipo exploratória, de abordagem qualitativa e quantitativa, haja vista tratar-se de uma análise de fatos, objetivando a avaliação destes (MARCONI E LAKATOS, 2010, p.170). Já na perspectiva de Gil (1999), ela possui a finalidade básica de desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias para a formulação de abordagens posteriores. Dessa forma, este tipo de estudo “visa proporcionar um maior conhecimento para o pesquisador acerca do assunto.”

4.2 Lócus e sujeitos da pesquisa

A pesquisa se deu numa escola particular de grande porte em Fortaleza, com duas sedes, sendo uma no Centro e outra, na



Aldeota. Os sujeitos eram alunos do primeiro e segundo anos do Ensino Médio nas duas sedes com baixo rendimento no desempenho escolar.

4.3 Procedimentos de coleta

Com o objetivo de ouvir esse aluno, de conhecer suas dificuldades e entender como está se dando sua aprendizagem, a Instituição de ensino em questão decidiu entrevistar aqueles alunos classificados com baixo rendimento, para que, assim, agisse em diálogo com o aluno e fosse possível ultrapassar as barreiras que pudessem limitar suas potencialidades.

As entrevistas escritas aconteceram nas duas sedes da escola pesquisada, Centro e Aldeota, no mesmo período: em abril, de 6 a 10, foi feito o levantamento de dados referentes aos resultados da primeira etapa de avaliação anual, e em maio, de 25 a 29, foi realizado o segundo levantamento de dados referentes ao boletim da segunda etapa. Ao todo, foram realizadas 353 entrevistas nas duas etapas de coleta, nas duas sedes.

Em cada etapa, os alunos, em grupos de cinco ou seis, por turma, eram chamados para a entrega do boletim, orientações pertinentes e escuta com o acolhimento de suas demandas. Após esse momento, recebiam individualmente duas perguntas abertas, em que tinham escolha para escrever sobre elas, não havendo identificação do aluno.

Na primeira etapa, as perguntas foram: **a)** Quais as dificuldades encontradas para se adquirir o hábito de estudo; **b)** Como a escola pode auxiliar nesse processo. Nesta etapa, tivemos, somando primeiro e segundo anos, 55 alunos participantes na sede central e 75 alunos na sede Aldeota, perfazendo um total de 130 alunos. Já na segunda etapa, as perguntas foram: **a)** quais



atitudes serão tomadas para que se atinjam melhores resultados na 1ª VG; b) como a família pode ajudar. Nesta etapa, tivemos 105 alunos entrevistados na sede Centro e 118 na Aldeota, totalizando 223.

A maioria dos alunos respondeu as questões nas duas etapas por não terem apresentado melhor desempenho após a primeira. Alguns eram alunos com baixo desempenho identificados apenas na segunda etapa de avaliação.

4.4 Análise de dados

Após a realização da coleta de dados, as respostas foram categorizadas em grupo de ideias, tendo em vista a sua incidência. Um aluno pode apresentar respostas que abranjam mais de uma categoria. Todas as respostas foram contempladas nas categorias criadas após a tabulação das ideias encontradas. Em seguida, foram calculadas as porcentagens das respostas para cada categoria, encontrando-se os resultados expostos e analisados no próximo item desse artigo.

5 Resultados e discussões

Para as perguntas quais as dificuldades para adquirir hábito de estudo e como a escola pode auxiliá-los nesse aspecto, realizadas na primeira etapa, obteve-se o seguinte resultado:

1ª ETAPA de avaliação anual – 1º ano do Ensino Médio Sede Aldeota, 1º ano – Dificuldades para adquirir hábito de estudo.

Das respostas somadas, 29,03% disse que lhe falta organização, 25,80%, falta de concentração e 22,58%, falta de vontade,



desinteresse e preguiça. Outras respostas, no total de 22.59%, foram bastante diversificadas e sem muita representatividade, visto terem alcançado menos de 8% em cada uma delas. Citaram a falta de tempo, problemas familiares, dificuldades com o conteúdo, cansaço e local de estudo desfavorável.

Sede Centro, 1º ano – Dificuldades para adquirir hábito de estudo.

Das respostas tabuladas, 28% dos alunos disse que lhe falta motivação, interesse e que sua autoestima é baixa, 24% teve dificuldade com o conteúdo (compreensão) e 20 % destaca falta de concentração, distrações com celular, internet e amigos. 12% das respostas aponta para a dificuldade no sistema de avaliação da escola, e 12% revela falta de organização nos estudos, sendo que os 4% finais demonstraram haver excesso de conteúdos e de atividades.

Sede Aldeota, 1º ano – Como a escola pode auxiliá-los.

Nesta categoria, 18,86% das respostas revela que é preciso inovar o serviço de monitoria. Na escola, este serviço é feito por um estagiário professor, que fica disponível o dia todo para ajudá-los. Ainda sobre a questão, 15,9% diz que a escola pode auxiliá-los com horários de estudo, mas isso a escola já faz. 11,32% reflete a necessidade de mais recursos didáticos. As demais, 54%, tiveram, separadas, menos de 10% de incidência e versaram sobre: a confirmação de que a escola já os auxilia como pode; que o processo de adquirir hábito de estudo independe da escola; que a didática precisa melhorar; que precisam de mais apoio emocional, atividade que a escola também já faz; disseram que falta parceria da família, incentivo da escola e o restante não respondeu.



Sede Centro, 1º ano – Como a escola pode auxiliá-los.

Nesta categoria, 18,86% das respostas revela que é preciso inovar o serviço de monitoria. Na escola, este serviço é feito por um estagiário professor que fica disponível o dia todo para ajudá-los. Ainda sobre a questão, 15,9% diz que a escola pode auxiliá-los com horários de estudo, mas isso a escola já faz. Outras 11,32% reflete a necessidade de mais recursos didáticos. As demais, 54%, tiveram, separadas, menos de 10% de incidência e versaram sobre: a confirmação de que a escola já os auxilia como pode; que o processo de adquirir hábito de estudo independe da escola; que a didática precisa melhorar; que precisam de mais apoio emocional, atividade que a escola também já faz; disseram que falta parceria da família, incentivo da escola e o restante não respondeu.

1ª ETAPA de avaliação anual – 2º ano do Ensino Médio.

Sede Aldeota, 2º ano – Dificuldades para adquirir hábito de estudo.

Das respostas somadas, 27,86% revela que lhes falta vontade, desinteresse e que têm preguiça, contra 21,31% que aponta falta de concentração e 18,03%, falta de organização. Já 16,39% tem dificuldade com o conteúdo. Outras respostas, no total de 16,35%, foram diversificadas e ficaram abaixo de 10% cada uma delas. Citaram: falta de tempo, cansaço, problemas familiares, adaptação à didática do professor e confirmaram que o local de estudo é favorável.

Sede Centro 2º ano – Dificuldades para adquirir hábito de estudo.

Das respostas tabuladas, 28% dos alunos disse que lhes falta motivação, interesse e que sua autoestima é baixa, 24% teve



dificuldade com o conteúdo (compreensão) e 20 % destaca falta de concentração, distrações com celular, internet e amigos. 12% das respostas aponta para a dificuldade no sistema de avaliação da escola e 12% revela falta de organização nos estudos, sendo que os 4% finais demonstraram haver excesso de conteúdos e de atividades.

Sede Aldeota, 2º ano – Como a escola pode auxiliá-los.

Nesta categoria, 19,14% pede para inovar monitorias e 12,76% melhorar a didática do professor. Nesta questão, três grupos de ideias – respostas tiveram índice de 10,63%, foram elas: a escola já auxilia, independe da escola e a escola pode ajudar com a organização de horários de estudo. As demais respostas, totalizando 36,21%, não obtiveram, separadas, 10% de incidência, sendo elas: escola incentivar o aluno, oferecer apoio emocional, alterar sistema de avaliação, acompanhar aluno com dificuldade, melhorar a estrutura física e respostas em branco.

Sede Centro, 2º ano – Como a escola pode auxiliá-los.

De acordo com 21,05% dos alunos do 2º ano da sede Centro, a escola já cumpre seu papel no auxílio à obtenção de resultados. 18,42% deles acredita que melhorar a metodologia e didática dos professores auxiliá-los-ia e 15,78% deseja a inovação dos monitores e melhoria da qualidade em suas atividades. Melhorar a logística do sistema de avaliação apareceu como 13,15% das respostas. 31,6% não atingiu 10% das respostas que destacam aspectos como: aumento da quantidade de exercícios, ter mais aulas práticas no laboratório, ter aula de campo, grupos de apoio e auxílio na organização dos estudos.

Os dados da segunda etapa são apresentados aqui apenas para comparação utilizando cômputo geral das respostas. Nas



duas séries e nas duas sedes houve predominância de respostas envolvendo falta de motivação, desinteresse, baixa autoestima e preguiça, exceto nas respostas do 1º ano da sede Aldeota, pois essa categoria encontrou-se como a terceira mais respondida. Com isso, questiona-se o quanto a escola contemporânea, em todas as suas nuances, ainda não é atrativa para o adolescente. Na passagem da sociedade disciplinar para a sociedade de controle, há uma crise dos meios de confinamento, pois a Escola está incluída entre essas instâncias que caminham para o esgotamento. As novas formas tecnológicas de controle ao ar livre substituem as disciplinas de sistemas fechados de outrora (FOUCAULT 1987).

O modelo de sistema econômico que vige até hoje no Brasil reflete-se num sistema de educação que é incapaz de dar conta das complexas e das multifacetadas relações entre o virtual e o atual, além de estar em constante desencontro com a instância familiar e suas mudanças. Parafraseando Machado (2013), uma nova criança exige uma nova escola. A escola de hoje tolhe a criatividade do aluno e seu fracasso é apenas reflexo desse modelo de escola.

Quando perguntados sobre como a escola pode auxiliar o processo de se adquirir hábito de leitura e estudo, os alunos demonstraram insatisfação em relação à metodologia e à didática dos professores. Pedem inovação nas aulas. Na segunda etapa de avaliação anual, com o intuito de observar que movimento o aluno faz como protagonista do seu processo de aprendizagem, e como se encontra sua rede de apoio da instituição, aspecto de fundamental importância na formação de sua subjetividade, prevalece a intensificação nos estudos, a busca pelos recursos que a escola oferece, além da organização para se cumprir horários destinados ao estudo.

Indagados sobre como a família pode ajudar, foram unânimes na cobrança ao apoio e incentivo. Este aspecto foi relevante



nas duas sedes e nas duas séries. O aluno busca na família suporte para atingir os resultados que almeja.

6 Considerações finais

Tomando por norte o objetivo da pesquisa que era verificar, no âmbito da avaliação, quais as dificuldades os alunos enfrentam no dia a dia do processo ensino e aprendizagem, na escola estudada, e quais saídas eles apontam para vencê-las, inclusive como os pais poderiam colaborar, verificou-se lacuna entre a expectativa do aluno e algumas metodologias da escola. Há pouca motivação por parte da escola, falta apoio dos pais, mas também desorganização e preguiça por parte dos alunos, além de um lugar de silêncio que requer maiores estudos. A escuta permanente como pesquisa avaliativa desponta como um lugar de apoio e possibilita o protagonismo estudantil. Como via de mão dupla, produz no pesquisador e no pesquisado mudanças e reorganizações estratégicas tanto na vida escolar do aluno como produz também insumos de análises para a própria instituição. Para a escola, os resultados facilitam o aprimoramento das ações que ela já pratica quanto à evolução do aluno com baixo rendimento; e, para o aluno, ser ouvido, encontrando o espaço como audiência não punitiva, facilita a busca pelos caminhos que desenvolvam suas potencialidades. Este é um modelo de pesquisa avaliativa a serviço da aprendizagem.

Referências

DEMO, Pedro (2002). *Mitologias da avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas*. Campinas, SP: Autores Associados, (Coleção polêmicas do nosso tempo; 68).



FOCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas, 1999.

GUBA, E. G. & LINCOLN, Y. S. *Fourth generation evaluation*. London: Sage Publications, 1989.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover: setas do caminho*, Porto Alegre: Mediação, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Verificação ou Avaliação: o que pratica a escola? A construção do projeto de ensino e avaliação*, n. 8, São Paulo: FDE, 1990.

_____. *Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições*, 14. ed., São Paulo: Cortez, 2002.

MACHADO, A. M.. *Uma nova criança exige uma nova escola: a criação do novo na luta micropolítica..* Novas Capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos. 1 ed. Campinas: Mercado das Letras, 2013, v. 1, p. 191-202.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos da metodologia científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

SOBRINHO, José Dias. *Avaliação: Políticas Educacionais e Reformas*. São Paulo Cortez, 2003.

VIANNA, Heraldo Marelím. *Avaliação Educacional*. São Paulo: IBRASA, 2000.

