



CÓD: OP-132DZ-23
7908403547074

SABARÁ-MG

**PREFEITURA MUNICIPAL DE SABARÁ
DO ESTADO DE MINAS GERAIS**

Analista De Educação Básica (Aeb) –
Inspetor Escolar

EDITAL Nº 001/2023

Língua Portuguesa

1. Leitura, compreensão e interpretação de textos e gêneros textuais diversos.	7
2. Tipologias textuais.	7
3. Vocabulário: sentidos denotativo e conotativo, sinonímia e antonímia, homonímia, paronímia e polissemia, vocabulário especializado (terminologias).	8
4. Variantes linguísticas, linguagem oral e linguagem escrita, formal e informal e gíria.	8
5. Ortografia: emprego das letras e acentuação gráfica.	12
6. Fonética: encontros vocálicos e consonantais, dígrafos e implicações na divisão de sílabas.	13
7. Regras de acentuação gráfica.	15
8. Crase.	16
9. Pontuação: emprego de todos os sinais de pontuação.	16
10. Classes de palavras: classificações e flexões. Morfologia e flexões do gênero, número e grau.	20
11. Termos da oração: identificação e classificação. Processos sintáticos de coordenação e subordinação; classificação dos períodos e orações.	27
12. Concordâncias nominal e verbal.	31
13. Regências nominal e verbal.	33
14. Estrutura e formação das palavras.	34
15. Redação oficial: ata, memorando, ofício, protocolo, edital.	35

Matemática / Raciocínio Lógico

1. Números inteiros: operações e propriedades. Números racionais, representação fracionária e decimal: operações e propriedades.	47
2. Razão e proporção.	53
3. Porcentagem.	54
4. Regra de três simples.	55
5. Números reais: operações e propriedades.	57
6. Mínimo Múltiplo Comum e Máximo Divisor Comum: propriedades e problemas. Múltiplos e divisores de um número.	57
7. Álgebra: expressões algébricas, frações algébricas. Monômios e polinômios: operações e propriedades. Produtos notáveis e fatoração.	58
8. Equação de 1° grau e do 2° grau. Inequações do 1° e 2° graus.	64
9. Sistemas de equações do 1° e 2° graus.	67
10. Problemas que envolvem álgebra, equações, inequações e sistemas do 1° ou do 2° graus.	69
11. Leitura de gráficos e tabelas.	69
12. Média Aritmética e Ponderada.	72
13. Funções: função afim, quadrática, modular, exponencial e logarítmica. Gráficos, propriedades e problemas envolvendo funções afim, modular, quadrática, exponencial e logarítmica.	73
14. Sequências e Progressões: Progressão Aritmética e Geométrica. Propriedades e problemas envolvendo PA e PG. Soma dos termos de uma PA e uma PG.	106
15. Sistema métrico: medidas de tempo, comprimento, superfície e capacidade.	108
16. Relação entre grandezas: tabelas e gráficos.	110
17. Raciocínio lógico.	110
18. Resolução de situações problema.	114

ÍNDICE

19. Geometria Plana: Ângulos, retas paralelas, estudo dos polígonos e polígonos regulares.	118
20. Triângulo: teoremas dos ângulos internos e externos. Estudo do triângulo retângulo; relações métricas no triângulo retângulo; relações trigonométricas (seno, cosseno e tangente);	128
21. Teorema de Pitágoras	136
22. Quadriláteros: propriedades dos trapézios e paralelogramos. Círculo e circunferência: ângulos e propriedades. Áreas e perímetros de figuras planas e volume de sólidos. Ciclo trigonométrico – trigonometria no círculo: funções trigonométricas. ...	136
23. Sistemas Lineares, Matrizes e Determinantes	136
24. Operações, propriedades e problemas envolvendo sistemas lineares, matrizes e determinantes.	144
25. Poliedros, prismas e pirâmides: propriedades, áreas laterais e totais, volume e problemas	144
26. Relação de Euler.	144
27. Corpos redondos: propriedades, áreas e volumes.	144
28. Análise combinatória: princípio multiplicativo, permutações, arranjos e combinações. Problemas envolvendo análise combinatória.....	144
29. Probabilidade e Estatística	147
30. Números Complexos: operações e propriedades.	150
31. Matemática Financeira: Porcentagem	155
32. Juros simples e composto	156
33. Problemas envolvendo matemática financeira.....	159
34. Raciocínio lógico: diagramas lógicos.	159
35. Conectivos e Tabelas verdade. Proposições e Silogismos.	162
36. Correlacionamento de dados e informações.	163
37. Sequências não numéricas.	163
38. Teoria dos Conjuntos.	163

Conhecimentos Gerais / Legislação

1. Lei orgânica do Município	165
2. informações disponíveis sobre a cidade no site da Prefeitura	200
3. Atualidades do cenário nacional e internacional. Noções básicas sobre o País, o Estado e o Município referente: aspectos culturais, economia, educação, agricultura, pecuária, esporte, comércio e turismo	203
4. Noções de reciclagem e ecologia.	203
5. Noções sobre primeiros socorros; primeiros socorros em caso de queimaduras, intoxicação, picadas de serpentes peçonhentas, picada de aranha, engasgo, fratura, desmaio, convulsão.....	209
6. Informática básica: noções de microcomputadores	216
7. Microsoft Office 97- 2003 ou superior. Word, Excel, Power Point	224
8. Internet	229

Informática

1. Conceitos básicos de operação de microcomputadores	237
2. Conceitos básicos de operação com arquivos em ambiente de rede Windows	237
3. Conhecimentos básicos e gerais de Sistema Operacional: Microsoft Windows	240
4. Microsoft Office 97- 2003 ou superior. Word, Excel, Internet e PowerPoint	248

ÍNDICE

5. Noções básicas de operação de microcomputadores e periféricos em rede local. Conhecimento de interface gráfica padrão Windows. Conceitos básicos para utilização dos softwares do pacote Microsoft Office, tais como: processador de texto, planilha eletrônica e aplicativo para apresentação e Excel	253
6. Conhecimento básico de consulta pela Internet e recebimento e envio de mensagens eletrônicas	254
7. Backup. Vírus.	256
8. Ética profissional.	257

Noções de Direito Constitucional e Administrativo

1. Princípios, fontes e interpretação	263
2. Atividade e estrutura administrativa.	268
3. Organização administrativa brasileira	270
4. Poderes administrativos: poderes e deveres do administrador público, vinculação e discricionariedade. Poder hierárquico, poder disciplinar; Poder de Polícia. , uso e abuso do poder	274
5. processo administrativo disciplinar	282
6. Atos Administrativos.	289
7. Licitações e contratos. Lei 8.666/93 e Lei 14.133/2021.	300
8. Serviços públicos.	380
9. Agentes públicos.	386
10. Intervenção estatal na propriedade.	397
11. Controle da Administração Pública	400
12. Improbidade administrativa: Lei 8.429/92, com alterações da Lei 14.230/21.	402
13. Lei de Abuso de Autoridade.	411
14. Responsabilidade civil do Estado.	416

Conhecimentos Específicos

1. Ação Pedagógica do Inspetor Escolar	425
2. Fundamentos da Educação	425
3. Gestão Administrativa Escolar	436
4. Princípios e Métodos da Inspeção Escolar	442
5. Organização, Estrutura e Funcionamento da Educação no Brasil	443
6. Gestão de Pessoas: Relações Interpessoais no Âmbito Escolar	451
7. Princípios e Métodos da Gestão Escolar	458
8. Gestão Financeira e Econômica da Escola	458
9. A Construção do Projeto Político Pedagógico	458
10. Organização Curricular: Currículos e Programas.	460
11. Educação Inclusiva	472
12. Diversidade.	477
13. Ética e Exercício Profissional	488
14. Conselho Escolar como uma estratégia para Gestão Democrática	492
15. avaliação institucional.	510
16. avaliação da aprendizagem.	510
17. Programa Dinheiro Direto na Escola do FNDE.	520

comunidade ou do conselho -, este geralmente preside o conselho, mas quando o diretor é indicado pelo governo, o presidente do conselho, na maioria das vezes, é eleito pelos pares.

A análise dos documentos normativos capta uma fotografia estática e formallegal, que, embora traduza concepções e estabeleça princípios de ação, não permite ver a realidade dinâmica. A concepção presente em todos os documentos analisados enfatiza o envolvimento dos atores sociais no cotidiano da escola como mecanismo de democratização de sua gestão. Assim, os conselhos assumem um caráter instituinte da cidadania ativa.

Mas é necessário, para além da análise do formal-legal, diante da incipiente experiência da gestão democrática da educação por meio da estratégia dos Conselhos Escolares, estimular pesquisas avaliativas de seu efetivo funcionamento como instância de democratização, de cidadania ativa. Algumas pesquisas, dentre as quais destaco a de Paro (1996), mostram que conselhos podem constituir-se em mecanismos legitimadores da vontade da direção, ou, no dizer de um representante estudantil num seminário recente sobre Conselhos Escolares, constituir-se em tribunais inquisitoriais dos estudantes e desmobilizadores do movimento estudantil.

Parte III Algumas questões para discussão

Vamos agora, nesta terceira parte, discutir, a partir dos fundamentos explicitados na primeira parte, algumas questões suscitadas na análise das experiências em curso, para a implementação dos Conselhos Escolares. Não se trata da definição de diretrizes - que pertence ao espaço da autonomia dos sistemas de ensino -, mas de questionamentos mais gerais que podem auxiliar nas discussões para a instituição e implementação dos Conselhos Escolares pelos sistemas de ensino.

As questões que se fazem mais presentes - às vezes geradoras de tensões e conflitos - dizem respeito:

- ao significado e amplitude das normas instituidoras;
- à institucionalidade e autonomia da escola;
- à mobilização da comunidade para a participação, que radica no sentimento de pertença à escola;
- às distinções necessárias entre conselhos, entidades escolares e unidades executoras; e à concepção e cultura do exercício do poder nas instâncias executivas do sistema de ensino.

Vamos tratar sucintamente dessas questões, não com o intuito de equacioná-las, mas de oferecer subsídios para os encaminhamentos pelos sistemas de ensino. Nunca é demais enfatizar que este documento não constitui uma diretriz a ser seguida, mas uma contribuição ao debate no âmbito da autonomia dos sistemas de ensino.

a) Normas instituidoras

Qual a função, a finalidade e o significado da norma instituída, da “lei”? Vimos que a lei se fundamenta em valores, por ela formalizados e legitimados, que traduzem as “significações” de nossa identidade cultural e política, da cidadania que queremos. A lei define objetivos comuns e regulamenta comportamentos e ações para alcançá-los. No sentido estrito, a lei define objetivos, e as demais *regras* - atos e normas (decretos, portarias, resoluções, estatutos, regimentos, regulamentos) - estabelecem critérios e processos de ação para alcançá-los.

A nossa identidade cultural e política, que radica em nossa his-

tória, incorporaram uma tendência à excessiva regulamentação das ações, especialmente na área de educação. Frequentemente leis assumem a feição de regulamentos minuciosos. O professor Cândido Gomes, no estudo *Conselhos de Educação: luzes e sombras* (2003), nos lembra que o Estado brasileiro, de feito napoleônico, precedeu à Nação, ou seja: a norma precedeu a identidade política. Daí deriva nossa tendência *hipernormatizadora*, que erige a norma como panacéia para resolver quase todos os problemas, na crença de que normas podem gerar ética, participação, cidadania, democracia e tantas outras virtudes políticas.

Gomes lembra que Anísio Teixeira (1962) nos alertou sobre a ambivalência da vida brasileira, em sua dupla personalidade, oficial e real, em que a lei era tida como “algo mágico, capaz de mudar a face das coisas, de modo que leis perfeitas seriam uma ponte para mudar a realidade”. E afirma adiante:

Esta tendência de o Estado construir, nos menores detalhes, o Brasil oficial não poderia deixar de estender-se à educação, gerando o que Abreu (1967) chamou de “jurisprudência pedagógica”.

Esse legado histórico depositou no inconsciente coletivo a crença de que valores podem ser criados por decreto. Percebe-se uma certa tendência, diante do novo valor da gestão democrática da educação pública, instituído pela Constituição como resultado de ampla mobilização popular, de garantir a sua efetivação por meio de leis e decretos.

A lei vem para instituir e consolidar objetivos previamente criados pelo imaginário coletivo, pelas aspirações da cidadania. A gestão democrática da escola representa um valor a ser cultivado? A resposta óbvia é sim. Por isso a Constituição e a LDB o garantiram como objetivo a ser alcançado. As normas complementares definem processos e ações para a efetivação desses objetivos. Nesse sentido, a sociedade é instituinte e, por um processo histórico, induz a mudança do instituído. Aqui reside a função essencial do legislador: captar, perceber a convergência dos objetivos da cidadania para instituí-los na lei. Esse é o significado e o papel da democracia representativa.

Assim, não é a lei que institui novos valores ou transforma a realidade, mas o cotidiano da prática social. A lei vem para estatuir, consolidar o já criado pela ação social instituinte. Nesse sentido as leis são sempre conservadoras, estabilizadoras, em certo sentido engessadoras dos objetivos. Por isso a necessidade de reformulações periódicas.

A questão central é que as leis firmam valores, não criam cultura. A efetivação do novo princípio da gestão democrática requer um processo instituinte de uma nova cultura de gestão escolar. Gestão que não se confunde mais com o gestor, com a centralização nas mãos do diretor, mas que passa a ser vista como um projeto coletivo, que institui uma organização colegiada. Trata-se da constituição de um novo paradigma de gestão escolar. E paradigmas não nascem da lei. Nascem das ideias, das concepções mais radicais de pensamento e das práticas que arruinam o velho para instituir o novo.

Assim, para que as leis não sejam engessadoras do instituinte social é preciso que sejam flexíveis, sucintas e definam somente as questões centrais, essenciais. As normas complementares, reguladoras da ação para o alcance dos objetivos da lei, são importantes para a definição dos limites necessários, mas não para impor caminhos únicos e estreitos. No caso da gestão democrática, especialmente, toda a excessiva regulação corre o risco de negar o que pre-

tituído com finalidade executora, como o próprio nome expressa, sem interferir nas alternativas deliberativas que os sistemas de ensino possam e devam conceber no exercício de sua autonomia, ou limitá-las.

Nada impede que a execução de algumas decisões do Conselho Escolar sejam atribuídas a entidades de apoio complementar, juridicamente instituídas para esse e outros fins de apoio e assistência escolar. Em síntese: o Conselho Escolar decide sobre as questões pedagógicas e administrativas - e as entidades de apoio executam o que é pertinente a suas atribuições. Essa é a situação ideal, coerente com os princípios da progressiva autonomia da escola e sua gestão democrática, fundamentos da escola cidadã. E coerente, também, com a natureza e as finalidades das entidades complementares de apoio à escola.

d) Significado da representação

Uma questão polêmica e que requer mais discussão para seu adequado entendimento é o papel que assumem os representantes das categorias que constituem o Conselho Escolar. É preciso distinguir desde logo, e claramente, o espaço de defesa dos interesses corporativos do espaço de defesa dos interesses coletivos.

Os interesses corporativos têm seus espaços próprios: sindicatos, associações e outros similares. O Conselho Escolar se situa no espaço da defesa dos interesses coletivos, do projeto político-pedagógico da escola, que requer uma visão do todo, construída desde os diferentes pontos de vista das categorias que o constituem. Assim, o papel dos representantes das categorias sociais que participam da escola não é o da defesa dos interesses de sua corporação. A representação por meio de categorias tem como fundamento a expressão da voz plural da sociedade organizada. O papel dos representantes de categorias é o de compartilhar com os “colegas” a percepção (o “ponto de vista”), as aspirações dos seus representados na construção do projeto político-pedagógico da escola. O compartilhar requer sensibilidade política, ou seja: situar o interesse coletivo acima dos interesses da categoria. Espaços para “hegemonias” são antagonísticos à natureza própria do Conselho Escolar. É a velha questão da prevalência do todo sobre a parte.

A estratégia para superar a tendência da ação corporativa da representação será focar os diferentes pontos de vista no projeto político-pedagógico da escola, na qualidade de educação desejada. É necessário buscar, como processo, a convergência no substantivo. O respeito às divergências, especialmente nos aspectos adjetivos, será salutar ao processo de construção da convergência em torno da educação que queremos, como vontade plural.

e) Processos participativos

A valorização dos conselhos como estratégia de gestão democrática da educação traz implícita a relevância de sua função mobilizadora. Esta, por sua vez, se fundamenta no princípio da pertença do bem público à cidadania.

Considerando que é no âmbito escolar que são exercitados processos socializadores da criança, baseados numa lógica de ocupação do espaço social, esta cumprirá sua função cidadã se esses processos conduzirem à autonomia, ou não, se forem fundados na heteronomia. A mobilização dos atores, motivados por um objetivo comum, constitui o elemento mais poderoso de criação, renovação e formação de sujeitos autônomos e solidários - cidadãos.

Mas, para que essa mobilização ocorra, é fundamental que se institua um novo paradigma, uma nova concepção de participação, expurgada dos velhos conceitos de apoio, colaboração, ajuda,

adesão e tantos outros que radicam no pressuposto que exclui o exercício de poder. O novo paradigma de participação implica, fundamentalmente, exercício de poder. Se o ator “faz parte da ação”, tem o direito de fazer parte da decisão, uma vez que a ação afeta sua vida. No mais, as pessoas não têm ânimo para se comprometer, se mobilizar por causas que não lhe pertencem, que não dizem respeito às suas vidas.

A cidadania radica no coletivo, é uma condição de relação com o outro - não há cidadania no isolamento, na exclusão -, por isso implica uma situação de partilha, fazer parte dos ônus e bônus da vida coletiva, o que implica fazer parte das decisões sobre a ação. Cidadania situa a todos como governantes do processo social.

Somente a partir da compreensão do papel da comunidade no processo reflexivo e estrutural da educação é que se torna possível sua mobilização e engajamento para a participação nas formulações e implementação de ações conscientemente construídas para o desenvolvimento do sistema escolar.

A unidade escolar democrática tem sua gestão amparada no trabalho coordenado de todos os agentes envolvidos no processo educacional. O entendimento da relevância da inclusão comunitária na percepção coletiva do processo educacional e o apoderamento dos instrumentos de construção desse processo potencializam a difusão do sentimento de pertencimento e integração entre escola e comunidade. O reforço desse laço revigora o sentimento de partilha, tornando o processo vivo e dinâmico e caracterizando pragmaticamente o caráter democrático da interação estabelecida. A adoção de uma nova visão para os processos resulta consequentemente na mudança de atitude necessária ao desenvolvimento de uma nova postura ante a questão da escola.

f) Capacitação de conselheiros

Uma das questões centrais para a qualidade da participação é a da capacitação dos conselheiros. Para que o conselheiro possa exercer bem sua função é fundamental que conheça:

- o conselho: seu significado e papel;
- o papel de conselheiro e o significado da representação;
- a escola como organização e seu projeto político-pedagógico;
- a legislação educacional básica;
- o sistema de ensino (do estado ou do município) - princípios e normas;
- o significado da participação - a pertença da escola à cidadania.

Muitos sistemas de ensino já desenvolvem ações de qualificação dos conselheiros escolares. O regime de colaboração entre os sistemas de ensino, preconizado pela LDB e já em promissor processo de realização pelas entidades de educadores nos sistemas de ensino (Undime, CNTE, Consed, UNCME, Fórum dos Conselhos Estaduais), constitui uma das estratégias privilegiadas para partilhar experiências inovadoras e consolidar a efetiva atuação dos Conselhos Escolares. Cadernos específicos da Cafise/SEB/MEC oferecerão maiores subsídios aos conselheiros escolares para essa efetiva atuação.

g) Democratização da gestão do sistema de ensino

Este item final serve como um alerta do velho princípio latino: “as palavras comovem, mas os exemplos arrastam”. Transfiro esse princípio, em relação aos professores, para a sala de aula: construímos mais cidadania nos estudantes pelas atitudes que cultivamos

A avaliação proporciona também o apoio a um processo a decorrer, contribuindo para a obtenção de produtos ou resultados de aprendizagem.

As avaliações a que o professor procede enquadram-se em três grandes tipos: avaliação diagnóstica, formativa e somativa.

Evolução da Avaliação

A partir do início do século XX, a avaliação vem atravessando pelo menos quatro gerações, conforme Guba e Lincoln⁶³ são elas: mensuração, descritiva, julgamento e negociação.

1. Mensuração: não distinguia avaliação e medida. Nessa fase, era preocupação dos estudiosos a elaboração de instrumentos ou testes para verificação do rendimento escolar. O papel do avaliador era, então, eminentemente técnico e, neste sentido, testes e exames eram indispensáveis na classificação de alunos para se determinar seu progresso.

2. Descritiva: essa geração surgiu em busca de melhor entendimento do objetivo da avaliação. Conforme os estudiosos, a geração anterior só oferecia informações sobre o aluno.

Precisavam ser obtidos dados em função dos objetivos por parte dos alunos envolvidos nos programas escolares, sendo necessário descrever o que seria sucesso ou dificuldade com relação aos objetivos estabelecidos. Neste sentido o avaliador estava muito mais concentrado em descrever padrões e critérios. Foi nessa fase que surgiu o termo “avaliação educacional”.

3. Julgamento: a terceira geração questionava os testes padronizados e o reducionismo da noção simplista de avaliação como sinônimo de medida; tinha como preocupação maior o julgamento.

Neste sentido, o avaliador assumiria o papel de juiz, incorporando, contudo, o que se havia preservado de fundamental das gerações anteriores, em termos de mensuração e descrição.

Assim, o julgamento passou a ser elemento crucial do processo avaliativo, pois não só importava medir e descrever, era preciso julgar sobre o conjunto de todas as dimensões do objeto, inclusive sobre os próprios objetivos.

4. Negociação: nesta geração, a avaliação é um processo interativo, negociado, que se fundamenta num paradigma construtivista. Para Guba e Lincoln é uma forma responsiva de enfocar e um modo construtivista de fazer.

A avaliação é responsiva porque, diferentemente das alternativas anteriores que partem inicialmente de variáveis, objetivos, tipos de decisão e outros, ela se situa e desenvolve a partir de preocupações, posições ou controvérsias em relação ao objetivo da avaliação, seja ele um programa, projeto, curso ou outro foco de atenção. Ela é construtivista em substituição ao modelo científico, que tem caracterizado, de um modo geral, as avaliações mais prestigiadas neste século.

Neste sentido, Souza diz que a finalidade da avaliação, de acordo com a quarta geração, é fornecer, sobre o processo pedagógico, informações que permitam aos agentes escolares decidir sobre as intervenções e redirecionamentos que se fizerem necessários em face do projeto educativo, definido coletivamente, e comprometido com a garantia da aprendizagem do aluno. Converte-se, então, em

⁶³ FIRME, Tereza Penna. *Avaliação: tendências e tendenciosidades. Avaliação v Políticas Públicas Educacionais, Rio de Janeiro, 1994.*

um instrumento referencial e de apoio às definições de natureza pedagógica, administrativa e estrutural, que se concretiza por meio de relações partilhadas e cooperativas.

Funções do Processo Avaliativo

As funções da avaliação são: *de diagnóstico, de verificação e de apreciação.*

1. Função diagnóstica: a primeira abordagem, de acordo com Miras e Solé⁶⁴, contemplada pela avaliação diagnóstica (ou inicial), é a que proporciona informações acerca das capacidades do aluno antes de iniciar um processo de ensino/aprendizagem, ou ainda, segundo Bloom, Hastings e Madaus, busca a determinação da presença ou ausência de habilidades e pré-requisitos, bem como a identificação das causas de repetidas dificuldades na aprendizagem.

A avaliação diagnóstica pretende averiguar a posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas, no sentido de obviar as dificuldades futuras e, em certos casos, de resolver situações presentes.

2. Função formativa: a segunda função é a avaliação formativa que, conforme Haydt, permite constatar se os alunos estão, de fato, atingindo os objetivos pretendidos, verificando a compatibilidade entre tais objetivos e os resultados efetivamente alcançados durante o desenvolvimento das atividades propostas.

Representa o principal meio através do qual o estudante passa a conhecer seus erros e acertos, assim, maior estímulo para um estudo sistemático dos conteúdos.

Outro aspecto é o da orientação fornecida por este tipo de avaliação, tanto ao estudo do aluno como ao trabalho do professor, principalmente através de mecanismos de *feedback*.

Estes mecanismos permitem que o professor detecte e identifique deficiências na forma de ensinar, possibilitando reformulações no seu trabalho didático, visando aperfeiçoá-lo.

Para Bloom, Hastings e Madaus, a avaliação formativa visa informar o professor e o aluno sobre o rendimento da aprendizagem no decorrer das atividades escolares e a localização das deficiências na organização do ensino para possibilitar correção e recuperação.

A avaliação formativa pretende determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldades e de lhes dar solução.

3. Função somativa: tem como objetivo, segundo Miras e Solé determinar o grau de domínio do aluno em uma área de aprendizagem, o que permite outorgar uma qualificação que, por sua vez, pode ser utilizada como um sinal de credibilidade da aprendizagem realizada.

Pode ser chamada também de função creditativa. Também tem o propósito de classificar os alunos ao final de um período de aprendizagem, de acordo com os níveis de aproveitamento.

A avaliação somativa pretende ajuizar do progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já colhidos por avaliações do tipo formativa e

⁶⁴ MIRAS, M., SOLÉ, I. *A Evolução da Aprendizagem e a Evolução do Processo de Ensino e Aprendizagem in COLL, C., PALACIOS, J., MARCHESI, A. Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.*

<p>Os estabelecimentos de ensino estão centrados nos resultados das provas e exames - eles se preocupam com as notas que demonstram o quadro global dos alunos, para a promoção ou reprovação.</p> <p>Implicação - o processo educativo permanece oculto. A leitura das médias tende a ser ingênua (não se buscam os reais motivos para discrepâncias em determinadas disciplinas).</p>	<p>Estabelecimentos de ensino centrados na qualidade - os estabelecimentos de ensino devem preocupar-se com o presente e o futuro do aluno, especialmente com relação à sua inclusão social (percepção do mundo, criatividade, empregabilidade, interação, posicionamento, criticidade).</p> <p>Implicação - o foco da escola passa a ser o resultado de seu ensino para o aluno e não mais a média do aluno na escola.</p>
<p>O sistema social se contenta com as notas - as notas são suficientes para os quadros estatísticos. Resultados dentro da normalidade são bem vistos, não importando a qualidade e os parâmetros para sua obtenção (salvo nos casos de exames como o ENEM que, de certa forma, avaliam e “certificam” os diferentes grupos de práticas educacionais e estabelecimentos de ensino).</p> <p>Implicação - não há garantia sobre a qualidade, somente os resultados interessam, mas estes são relativos. Sistemas educacionais que rompem com esse tipo de procedimento tornam-se incompatíveis com os demais, são marginalizados e, por isso, automaticamente pressionados a agir da forma tradicional.</p>	<p>Sistema social preocupado com o futuro - Já alertava o ex-ministro da Educação, Cristóvam Buarque: “Para saber como será um país daqui há 20 anos, é preciso olhar como está sua escola pública no presente”. Esse é um sinal de que a sociedade já começa a se preocupar com o distanciamento educacional do Brasil com o dos demais países. É esse o caminho para revertermos o quadro de uma educação “domesticadora” para “humanizadora”.</p> <p>Implicação - valorização da educação de resultados efetivos para o indivíduo.</p>

Mudando de paradigma, cria-se uma nova cultura avaliativa, implicando na participação de todos os envolvidos no processo educativo. Isto é corroborado por *Benvenuto*, ao dizer que a avaliação deve estar comprometida com a escola e esta deverá contribuir no processo de construção do caráter, da consciência e da cidadania, passando pela produção do conhecimento, fazendo com que o aluno compreenda o mundo em que vive, para usufruir dele, mas sobretudo que esteja preparado para transformá-lo.

A Avaliação da Aprendizagem como Processo Construtivo de um Novo Fazer

O processo de conquista do conhecimento pelo aluno ainda não está refletido na avaliação. Para Wachowicz & Romanowski, embora historicamente a questão tenha evoluído muito, pois trabalha a realidade, a prática mais comum na maioria das instituições de ensino ainda é um registro em forma de nota, procedimento este que não tem as condições necessárias para revelar o processo de aprendizagem, tratando-se apenas de uma contabilização dos resultados.

Quando se registra, em forma de nota, o resultado obtido pelo aluno, fragmenta-se o processo de avaliação e introduz-se uma burocratização que leva à perda do sentido do processo e da dinâmica da aprendizagem.

Se a avaliação tem sido reconhecida como uma função diretiva, ou seja, tem a capacidade de estabelecer a direção do processo de aprendizagem, oriunda esta capacidade de sua característica pragmática, a fragmentação e a burocratização acima mencionadas levam à perda da dinamicidade do processo.

Os dados registrados são formais e não representam a realidade da aprendizagem, embora apresentem consequências importantes para a vida pessoal dos alunos, para a organização da instituição escolar e para a profissionalização do professor.

Uma descrição da avaliação e da aprendizagem poderia revelar todos os fatos que aconteceram na sala de aula. Se fosse instituída, a descrição (e não a prescrição) seria uma fonte de dados da realidade, desde que não houvesse uma vinculação prescrita com os resultados.

A isenção advinda da necessidade de analisar a aprendizagem (e não julgá-la) levaria o professor e os alunos a constatarem o que realmente ocorreu durante o processo: se o professor e os alunos tivessem espaço para revelar os fatos tais como eles realmente ocorreram, a avaliação seria real, principalmente discutida coletivamente.

No entanto, a prática das instituições não encontrou uma forma de agir que tornasse possível essa isenção: as prescrições suplantam as descrições e os pré-julgamentos impedem as observações.

A consequência mais grave é que essa arrogância não permite o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem. E este é o grande dilema da avaliação da aprendizagem.

O entendimento da avaliação, como sendo a medida dos ganhos da aprendizagem pelo aluno, vem sofrendo denúncias há décadas, desde que as teorias da educação escolar recolocaram a questão no âmbito da cognição.

Pretende-se uma mudança da avaliação de resultados para uma avaliação de processo, indicando a possibilidade de realizar-se na prática pela descrição e não pela prescrição da aprendizagem.

de educacional: um processo marcado por contradições, conflitos, rupturas e, até mesmo, regressões - necessitando, por isso mesmo, de mediações que assegurem o espaço do reconhecimento das práticas sociais dos alunos, de seus conhecimentos prévios, dos significados e sentidos pertinentes às situações de aprendizagem de cada sujeito singular e de suas dimensões compartilhadas.

As abordagens contemporâneas da Psicologia da Aprendizagem e dos estudos sobre reorientações curriculares apoiam-se nessas categorias para a necessária reorientação das estratégias de aprendizagem.

Um **enfoque superficial**: centrado em estratégias mnemônicas ou de memorização (reprodutoras em contingências de provas ou exames) ou centrado em passividade, isolamento, ausência de reflexão sobre propósitos ou estratégias; maior foco na fragmentação e no acúmulo de elementos;

Um **enfoque profundo**: centrado na intenção de compreender, na relação das novas ideias e conceitos com o conhecimento anterior, na relação dos conceitos como experiência cotidiana, nos componentes significativos dos conteúdos, nas inter-relações e nas condições de transcendência em relação às situações e aprendizagens do momento.

As questões mais relevantes, a partir dessas distinções seriam: Por que um aluno se dirige para um outro tipo de aprendizagem? O que faz com que mostre maior ou menor disposição para a realização de aprendizagens significativas? Por que não aprende em determinadas circunstâncias? Por que alunos modificam seu enfoque em função da tarefa ou da mudança de estratégias dos professores? Quais os fatores de mediação capazes de produzir novos patamares motivacionais e novas zonas de aprendizagem e competência?

Tais questões sinalizam para um projeto educativo comprometido com novas práticas e relações pedagógicas, uma lógica a serviço das aprendizagens e da Avaliação Formativa, uma concepção construtiva e propositiva sobre erros e correção dos mesmos, uma articulação entre dimensões cognitivas e sócio afetivas que ressignifiquem o ato de aprender.

Definindo os Tipos de Avaliação

- Avaliação Classificatória

Avaliação Classificatória é uma perspectiva de avaliação vinculada à noção de medida, ou seja, à ideia de que é possível aferir, matematicamente, e objetivamente, as aprendizagens escolares. A noção de medida supõe a existência de padrões de rendimento a partir dos quais, mediante comparação, o desempenho de um aluno será avaliado e hierarquizado. A Avaliação Classificatória é realizada através de variadas atividades, tais como exercícios, questionários, estudos dirigidos, trabalhos, provas, testes, entre outros. **Sua intenção é estabelecer uma classificação do aluno para fins de aprovação ou reprovação.**

A centralidade da aprovação/reprovação na cultura escolar impõe algumas considerações importantes em torno da nota e da ideia de avaliação como medida dos desempenhos do aluno. Para se medir objetivamente um fenômeno, é preciso definir uma unidade de medida. Sua operacionalização se dá através de um instrumento. No caso da avaliação escolar, este instrumento é produzido, aplicado e corrigido pelo professor, que acaba sendo, ele próprio, um instrumento de medição do desempenho do aluno, uma vez que é ele quem atribui o valor ao trabalho. Portanto, o critério de objetividade, implícito na ideia de avaliação como medida, perde sua confiabilidade, já que o professor é um ser humano e, como tal,

impossibilitado de despir-se de sua dimensão subjetiva: a visão de mundo, as preferências pessoais, o estado de humor, as paixões, os afetos e desafetos, os valores, etc., estão necessariamente presentes nas ações humanas. Esta questão é objeto de estudo de inúmeras pesquisas que apontam desacordos consideráveis na atribuição de valor a um mesmo trabalho ou exame corrigido por diferentes professores. E esse valor, geralmente registrado de forma numérica, é a referência para a classificação do aluno e o julgamento do professor ou da escola quanto à sua aprovação/reprovação.

No contexto escolar, e no imaginário social também, o significado da nota e sua identificação com a própria avaliação tornaram-se tão fortes que num dos argumentos para a sua manutenção costuma ser o de que, sem ela, acabou-se a avaliação e o interesse ou a motivação do aluno pelos estudos. Estes argumentos refletem, por um lado, a distorção da função avaliativa na escola, que não deve confundir-se com a atribuição de notas: a avaliação deve servir à orientação das aprendizagens. Por outro lado, revelam uma compreensão do desempenho do aluno como decorrente exclusivamente de sua responsabilidade ou competência individual. Daí o fato da avaliação assumir, frequentemente, o sentido de premiação ou punição. Essa questão torna-se mais grave na medida que os privilégios são justificados com base nas diferenças e desigualdades entre os alunos. Fundamentada na meritocracia (a ideia de que a posição dos indivíduos na sociedade é consequência do mérito individual), a Avaliação Classificatória passa a servir à discriminação e à injustiça social.

Na Avaliação Classificatória trabalha-se com a ideia de verificação da aprendizagem. O termo verificar tem origem na expressão latina *verum facere*, que significa verdadeiro. Parte-se do princípio de que existe um conhecimento - uma verdade - que deve ser assimilado pelo aluno. A avaliação consistiria na aferição do grau de aproximação entre as aprendizagens do aluno e essa verdade.

Estabelece-se uma escala formulada a partir de critérios de qualidade de desempenho, tendo como referência o conteúdo do programa. É a partir dessa escala que os alunos serão classificados, tendo em vista seu rendimento nos instrumentos de avaliação, ou seja, o total de pontos adquiridos. De um modo geral, as provas e os testes são os instrumentos mais utilizados pelo professor para medir o alcance dos objetivos traçados para aprendizagem dos alunos. A sua formulação exige rigor técnico e deve estar de acordo com os conteúdos desenvolvidos e os objetivos que se quer avaliar. A dimensão diagnóstica não está ausente dessa perspectiva de avaliação.

- Avaliação de Conteúdos sobre a Dimensão Conceitual

A dimensão conceitual do conhecimento implica que a pessoa esteja estabelecendo relações entre fatos para compreendê-los. Os fatos e dados, segundo COLL, estão num extremo de um contínuo de aprendizagem e a retenção da informação simples, a aprendizagem de natureza mnemônica ou "memorística". São informações curtas sobre os fenômenos da vida, da natureza, da sociedade, que dão uma primeira informação objetiva sobre o que é, quem fez, quando fez, o que foi. Os conceitos estão no outro extremo (desse contínuo da aprendizagem) e envolvem a compreensão e o estabelecimento de relações. Traduzem um entendimento do porquê daquele fenômeno ser assim como é.

As crianças, para aprenderem fatos, apenas os memorizam. Esquecem mais rápido. Para aprenderem conceitos precisam estabelecer conexões mais complexas, de aprendizagem significativa, identificada por autores como os citados acima. Quando elas

está sendo registrado e propiciando ao próprio aluno refletir sobre o que ele já sabe acerca de um conteúdo novo quando se começa a estudar seriamente sobre ele.

Sugestões de avaliação inicial / campo atitudinal

Essa sugestão não substitui a avaliação inicial de cada conteúdo que é introduzido, pois, é a partir dela que se pode fazer uma avaliação do que realmente pode ser considerado aprendido.

Como são os alunos individualmente em grupos?

Que grupos sociais representam?

Como se comportam e se vestem?

O que apreciam?

Quais seus interesses?

O que valorizam?

O que fazem quando não estão na escola?

Como suas famílias vivem?

O que suas famílias e vizinhos fazem e o que comemoram?

Como se organiza o espaço que compartilham fora da escola?

Como falam, expressam seus sentimentos, seus valores, sua adesão/rejeição às normas, suas atitudes?

Feito isso, planeja-se como trabalhar as atitudes importantes para a formação dos alunos na adolescência. Para mudança de atitudes é que são feitos os projetos.

- Valores são princípios ou ideias éticas que permitem às pessoas emitir juízo sobre as condutas e seu sentido. Ex.: a solidariedade, a responsabilidade, a liberdade, o respeito aos outros...

- Atitudes são tendências relativamente estáveis das pessoas para atuarem de certas maneiras: cooperar com o grupo, respeitar o meio ambiente, participar das tarefas escolares, respeitar datas, prazos, horários, combinados...

- Normas são padrões ou regras de comportamentos que a pessoas devem seguir em determinadas situações sociais.

Depois de realizada a avaliação inicial, os professores terão dados para dar continuidade ao trabalho com a Avaliação Formativa: a serviço das aprendizagens.

Fatos ou dados devem ser "aprendidos" de forma reprodutiva: não é necessário compreendê-los. Ex.: capitais de um estado ou país, data de acontecimentos, tabela de símbolos químicos. Correspondem a uma informação verbal literal como vocabulários, nomes ou informação numérica que não envolvem cálculos, apenas memorização. Para isso se usa a repetição, buscando mesmo a automatização da informação.

Esse processo de repetição não se adequa à construção conceitual. Um aluno aprende, atribui significado, adquire um conceito, quando o explica com suas próprias palavras. É comum o aluno dizer que sabe, mas não sabe explicar. Nesse caso, eles estão num início de processo de compreensão do conceito. Precisam trabalhar mais a situação, o que vai ajudá-los a entender melhor, até saberem explicar com as suas palavras. Esse processo de construção conceitual não é estanque, ele está em permanente movimento entre o conceito espontâneo, construído nas representações sociais e o conceito científico.

Princípios são conceitos muito gerais, de alto nível de abstração, subjacentes, à organização conceitual de uma área, nem sempre explícitos. Atravessam todos os conteúdos das matérias, devendo ser o objetivo maior da aprendizagem na educação básica. Eles orientam a compreensão de noções básicas. Assim, por exemplo, se a compreensão de conceitos como sociedade e cultura são prin-

cípios das áreas de humanas, eles devem referenciar o trabalho nos conceitos específicos. Dentro de um conceito como o de sociedade, outros específicos como o de migração, democracia, crescimento populacional, estariam subjacentes. Portanto, ao definir o que referenciará o trabalho do professor, será muito importante uma revisão conceitual por área de conhecimento e por disciplina. Será preciso esclarecer as características dos fatos e dos conceitos como objetos de conhecimento.

- Avaliação Formativa

Essa perspectiva de avaliação fundamenta-se em várias teorias que postulam o caráter diferenciado e singular dos processos de formação humana, que é constituída por dimensões de natureza diversa - afetiva, emocional, cultural, social, simbólica, cognitiva, ética, estética, entre outras. **A aprendizagem é uma atividade que se insere no processo global de formação humana, envolvendo o desenvolvimento, a socialização, a construção da identidade e da subjetividade.**

Aprendizagem e formação humana são processos de natureza social e cultural. É nas interações que estabelece com seu meio que o ser humano vai se apropriando dos sistemas simbólicos, das práticas sociais e culturais de seu grupo. Esses processos têm uma base orgânica, mas se efetivam na vida social e cultural, e é através deles que o ser humano elabora formas de conceber e de se relacionar com o mundo físico e social. Esses estudos sobre a formação humana e a aprendizagem trazem implicações profundas para a educação e destacam a importância do papel do professor como mediador do processo de construção de conhecimento dos alunos. Sua ação pedagógica deve estar voltada para a compreensão dos processos sociocognitivos dos alunos e a busca de uma articulação entre os diversos fatores que constituem esses processos - o desenvolvimento psíquico do aluno, suas experiências sociais, suas vivências culturais, sua história de vida - e as intenções educativas que pretende levar a cabo. Nesse contexto, a avaliação constitui-se numa prática que permite ao professor aproximar-se dos processos de aprendizagem do aluno, compreender como esse aluno está elaborando seu conhecimento. Não importa, aqui, registrar os fracassos ou os sucessos através de notas ou conceitos, mas entender o significado do desempenho: como o aluno compreendeu o problema apresentado? Que tipo de elaboração fez para chegar a determinada resposta? Que dificuldades encontrou? Como tentou resolvê-las?

Na Avaliação Formativa, o desempenho do aluno deve ser tomado como uma evidência ou uma dificuldade de aprendizagem. E cabe ao professor interpretar o significado desse desempenho. Nessa perspectiva, a avaliação coloca-se a serviço das aprendizagens, da forma dos alunos. Trata-se, portanto, de uma avaliação que tem como finalidade não o controle, mas a compreensão e a regulação dos processos dos educandos, tendo em vista auxiliá-los na sua trajetória escolar. Isso significa entender que a avaliação, indo além da constatação, irá subsidiar o trabalho do professor, apontando as necessidades de continuidade, de avanços ou de mudanças no seu planejamento e no desenvolvimento das ações educativas. Caracterizando-se como uma prática voltada para o acompanhamento dos processos dos alunos, este tipo de avaliação não comporta registros de natureza quantitativa (notas ou mesmo conceitos), já que estes são insuficientes para revelar tais processos. Tampouco pode-se pensar, a partir desta concepção, na manutenção da aprovação/reprovação. Isso porque este tipo de avaliação não tem como objetivo

Outra questão relevante ao processo de avaliação do ensino e aprendizagem é **Como avaliar o aluno com deficiência?**⁶⁸

A avaliação sempre foi uma pedra no sapato do trabalho docente do professor. Quando falamos em avaliação de alunos com deficiência, então, o problema torna-se mais complexo ainda. Apesar disso, discutir a avaliação como um processo mais amplo de reflexão sobre o fracasso escolar, dos mecanismos que o constituem e das possibilidades de diminuir o violento processo de exclusão causado por ela, torna-se fundamental para possibilitarmos o acesso e a permanência com sucesso dos alunos com deficiência na escola.

De início, importa deixar claro um ponto: alunos com deficiência devem ser avaliados da mesma maneira que seus colegas. Pensar a avaliação de alunos com deficiência de maneira dissociada das concepções que temos acerca de aprendizagem, do papel da escola na formação integral dos alunos e das funções da avaliação como instrumento que permite o replanejamento das atividades do professor, não leva a nenhum resultado útil.

Nessa linha de raciocínio, para que o processo de avaliação do resultado escolar dos alunos seja realmente útil e inclusivo, é imprescindível a criação de uma nova cultura sobre aprendizagem e avaliação, uma cultura que elimine:

- O vínculo a um resultado previamente determinado pelo professor;
- O estabelecimento de parâmetros com os quais as respostas dos alunos são sempre comparadas entre si, como se o ato de aprender não fosse individual;
- O caráter de controle, adaptação e seleção que a avaliação desempenha em qualquer nível;
- A lógica de exclusão, que se baseia na homogeneidade inexistente;
- A eleição de um determinado ritmo como ideal para a construção da aprendizagem de todos os alunos.

Numa escola onde a avaliação ainda se define pela presença das características acima certamente não haverá lugar para a aceitação da diversidade como inerente ao ser humano e da aprendizagem como processo individual de construção do conhecimento. Numa educação que parte do falso pressuposto da homogeneidade não há espaço para o reconhecimento dos saberes dos alunos, que muitas vezes não se enquadram na lógica de classificação das respostas previamente definidas como certas ou erradas.

O que estamos querendo dizer é que todas as questões referentes à avaliação dizem respeito à avaliação de qualquer aluno e não apenas das pessoas com deficiências. A única diferença que há entre as pessoas ditas normais e as pessoas com deficiências está nos recursos de acessibilidade que devem ser colocados à disposição dos alunos com deficiências para que possam aprender e expressar adequadamente suas aprendizagens. Por recursos de acessibilidade podemos entender desde as atividades com letra ampliada, digitalizadas em Braille, os interpretes, até uma grande gama de recursos da tecnologia assistiva hoje já disponíveis, enfim, tudo aquilo que é necessário para suprir necessidades impostas pelas deficiências, sejam elas auditivas, visuais, físicas ou mentais.

Neste contexto, a avaliação escolar de alunos com deficiência ou não, deve ser verdadeiramente inclusiva e ter a finalidade de verificar continuamente os conhecimentos que cada aluno possui, no seu tempo, por seus caminhos, com seus recursos e que leva em conta uma ferramenta muito pouco explorada que é a coaprendizagem.

Nessa mudança de perspectiva, o primeiro passo talvez seja o de nos convenceremos de que a avaliação usada apenas para medir o resultado da aprendizagem e não como parte de um compromisso com o desenvolvimento de uma prática pedagógica comprometida com a inclusão, e com o respeito às diferenças é de muito pouca utilidade, tanto para os alunos com deficiências quanto para os alunos em geral.

De qualquer modo, a avaliação como processo que contribui para investigação constante da prática pedagógica do professor que deve ser sempre modificada e aperfeiçoada a partir dos resultados obtidos, não é tarefa simples de ser conseguida. Entender a verdadeira finalidade da avaliação escolar só será possível quando tivermos professores dispostos a aceitar novos desafios, capazes de identificar nos erros pistas que os instiguem a repensar seu planejamento e as atividades desenvolvidas em sala de aula e que considerem seus alunos como parceiros, principalmente aqueles que não se deixam encaixar no modelo de escola que reduz o conhecimento à capacidade de identificar respostas previamente definidas como certas ou erradas.

Segundo a professora Maria Teresa Mantoan, a educação inclusiva preconiza um ensino em que aprender não é um ato linear, contínuo, mas fruto de uma rede de relações que vai sendo tecida pelos aprendizes, em ambientes escolares que não discriminam, que não rotulam e que oferecem chances de sucesso para todos, dentro dos interesses, habilidades e possibilidades de cada um. Por isso, quando apenas avaliamos o produto e desconsideramos o processo vivido pelos alunos para chegar ao resultado final realizamos um corte totalmente artificial no processo de aprendizagem.

Pensando assim temos que fazer uma opção pelo que queremos avaliar: produção ou reprodução. Quando avaliamos reprodução, com muita frequência, utilizamos provas que geralmente medem respostas memorizadas e comportamentos automatizados. Ao contrário, quando optamos por avaliar aquilo que o aluno é capaz de produzir, a observação, a atenção às repostas que o aluno dá às atividades que estão sendo trabalhadas, a análise das tarefas que ele é capaz de realizar fazem parte das alternativas pedagógicas utilizadas para avaliar.

Vários instrumentos podem ser utilizados, com sucesso, para avaliar os alunos, permitindo um acompanhamento do seu percurso escolar e a evolução de suas competências e de seus conhecimentos. Um dos recursos que poderá auxiliar o professor a organizar a produção dos seus alunos e por isso avaliar com eficiência é utilizar um portfólio.

A utilização do portfólio permite conhecer a produção individual do aluno e analisar a eficiência das práticas pedagógicas do professor. A partir da observação sistemática e diária daquilo que os alunos são capazes de produzir, os professores passam a fazer descobertas a respeito daquilo que os motiva a aprenderem, como aprendem e como podem ser efetivamente avaliados.

No caso dos alunos com deficiências, os portfólios podem facilitar a tomada de decisão sobre quais os recursos de acessibilidade que deverão ser oferecidos e qual o grau de sucesso que está sendo obtido com o seu uso. Eles permitem que tomemos conhecimento não só das dificuldades, mas também das habilidades dos alunos,

68 SARTORETTO, Mara Lúcia. *Assistiva-Tecnologia e Educação*, 2010.