

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS DE BAURU
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

KARINA LARA DE OLIVEIRA

**O PLANEJAMENTO E A AVALIAÇÃO NO ENFRENTAMENTO DAS
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS**

**BAURU
2023**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS DE BAURU
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

KARINA LARA DE OLIVEIRA

**O PLANEJAMENTO E A AVALIAÇÃO NO ENFRENTAMENTO DAS
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de licenciatura em Pedagogia, sob a orientação da Prof^a. Ass. Thaís Cristina Rodrigues Tezani.

**BAURU
2023**

O48p

Oliveira, Karina Lara

O Planejamento e a Avaliação no Enfrentamento das Dificuldades de Aprendizagem : Considerações Teóricas / Karina Lara Oliveira. -- Bauru, 2023

55 p.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru

Orientadora: Thaís Cristina Rodrigues Tezani

1. Dificuldades de Aprendizagem. 2. Planejamento Educacional. 3. Avaliação da Aprendizagem. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências, Bauru. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

KARINA LARA DE OLIVEIRA

**O PLANEJAMENTO E A AVALIAÇÃO NO ENFRENTAMENTO DAS
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS**

Prof^a. Ass. Thais Cristina Rodrigues Tezani – orientadora
Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru.

Prof^a. Dr^a. Eliana Marques Zanata
Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru.

Prof^a. Ms. Adriana Cristina Lázaro
Diretoria Municipal de Educação – São Manuel.

BAURU
2023

DEDICATÓRIA

A todos que estiveram ao meu lado para que a finalidade do ingresso no curso de pedagogia se cumprisse. Ao meu pai, e à minha mãe em memória, com a certeza de que estaria feliz por esta conquista; à minha família, em especial ao meu companheiro de vida Paulo, e, aos meus sobrinhos Hugo, João e Davi, que com maestria e cada um de maneira singular contribuiu no meu processo de formação, por trocas de conhecimentos muito distintos e significativos para a composição do meu atual pensamento e posicionamento acadêmico, profissional e afetivo.

AGRADECIMENTOS

A Deus que sustentou os dias mais difíceis da minha jornada até o dado momento.

A todos meus amigos da faculdade e para a vida, que em muitas ocasiões me somaram de forma inestimável, em especial às minhas amigas Aline Pereira Bessi, Bárbara Ethienne Rizzo Vilas Boas, Daiane Albertini Porto Vieira dos Santos, Fernanda da Silva Caria e, a minha amiga de todas as ocasiões, Elisângela Fernanda Ribeiro Cardoso.

À Universidade Pública e a todos docentes que fizeram parte da minha formação, em especial à minha professora orientadora, que não somente me conduziu da melhor forma possível para o rito de passagem da vida acadêmica, como também me mostrou em princípios e atos o que significa, de fato, competência, empatia e discernimento; à professora Thaís registro aqui gratidão, e que em minha trajetória de vida daqui por diante eu tenha a oportunidade ímpar de me deparar com mais seres humanos distintos como ela e que eu consiga ser para meus alunos o que ela é para mim.

“Nós nos tornamos nós mesmos através dos outros.”
(Vygotsky, 1999, p. 56)

RESUMO

Neste trabalho de conclusão de curso focalizou-se o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem nos primeiros anos do Ensino Fundamental, uma vez que tal entrave normalmente surge nesta etapa educacional e, se não superado torna-se recorrente em todo o trajeto acadêmico do aluno algumas vezes desencadeando no fracasso escolar. Seu principal objetivo foi apresentar o planejamento e a avaliação como essenciais ao processo de organização do trabalho pedagógico para superação das dificuldades de aprendizagem. A metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa, de percursos investigativos dialéticos, entre conteúdos construídos em bases científicas, bem como artigos provenientes da base de dados SciELO (Scientific Electronic Library Online) e fragmentos textuais abordados ao decorrer do curso de Pedagogia. Com as análises dos resultados obtidos nas pesquisas bibliográficas concluiu-se que as dificuldades de aprendizagem geradas por fatores externos ao aluno são uma das causas da evasão escolar atualmente no Brasil e que essas dificuldades são desencadeadas, principalmente, nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Não obstante, os instrumentos de planejamento e avaliação são essenciais para auxiliar o aluno a superar a situação da dificuldade, e, em contrapartida, em várias situações a escola e os professores possuem uma concepção equivocada sobre a aplicabilidade desses instrumentos.

Palavras-chave: Dificuldades de Aprendizagem; Planejamento Educacional; Avaliação da Aprendizagem.

ABSTRACT

This undergraduate thesis focused on addressing the difficulties of learning in the early years of elementary school, as this obstacle typically arises at this educational stage and, if not overcome, becomes recurrent throughout the student's academic journey, sometimes leading to academic failure. Its main objective was to present planning and evaluation as essential to the process of organizing pedagogical work to overcome learning difficulties. The methodology used was a qualitative approach, with dialectical investigative paths, involving content built on scientific bases, as well as articles from the SciELO (Scientific Electronic Library Online) database and textual fragments addressed throughout the Pedagogy course. The results obtained from the analysis of the bibliographic research concluded that learning difficulties generated by factors external to the student are one of the causes of school dropout in Brazil today and that these difficulties are mainly triggered in the early years of elementary school. Nevertheless, planning and evaluation instruments are essential to help students overcome learning difficulties. However, schools and teachers have a mistaken On the applicability of these instruments

.

Keywords: Learning Difficulties; Educational Planning; Learning Assessment.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1: Estratégias de busca por operadores booleanos em base de dados.....	16
Quadro 1: Recuperação de resultados das obras analisadas na base de dados SciELO.....	17
Imagem 2: Linha da aprendizagem.....	21
Imagem 3: Perspectivas da aprendizagem.....	28
Imagem 4: Planificação do planeamento.....	31
Quadro 2: Concepções de planeamento.....	32
Quadro 3: Expansão e diversificação da função avaliativa na escola.....	38
Quadro 4: Avaliação tradicional X Avaliação Crítica.....	40
Gráfico 1: Evolução da distorção idade – série.....	44
Gráfico 2: Evolução do IDEB.....	45
Tabela 1: Escala Saeb das disciplinas de língua portuguesa e matemática para o 5º ano do Ensino Fundamental.....	46
Gráfico 3: Evolução nota SAEB.....	47
Gráfico 4: Evolução Fluxo.....	48

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
2. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	15
2.1 O que dizem as produções atuais?.....	17
3. A APRENDIZAGEM, SUAS DIFICULDADES E O FRACASSO ESCOLAR.....	21
4. PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO: AÇÕES INTENCIONAIS.....	30
4.1 O planejamento educacional.....	30
4.2 A avaliação: um processo subjetivo.....	35
5. ANÁLISE DE UM CONTEXTO.....	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	50
REFERÊNCIAS.....	52

1. INTRODUÇÃO

O tema do presente trabalho de conclusão de curso foi escolhido pela necessidade de enfrentamento das dificuldades de aprendizagem relacionadas a fatores externos aos alunos, uma vez que são recorrentes no ambiente escolar, sendo essa abordagem ainda mais motivada pelos relatos constantes dos professores alfabetizadores durante a fase do estágio supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que se deu no segundo semestre de 2020, durante o período pandêmico, podendo observar claramente, em várias ocasiões, a inquietude de professores junto à coordenação, direção e secretaria de educação quanto à defasagem que já vinha ocorrendo de forma acentuada e estava sendo fortemente agravada pelas limitações pedagógicas postas pela pandemia da COVID – 19.

O assunto central desta temática já vinha sendo abordado nas disciplinas do curso de Pedagogia desde o primeiro ano, de diversas formas, em diversas perspectivas de debate, parâmetros e vertentes, de maneira direta e indireta, em especial nos tocantes que se referem à fase da alfabetização e as consequências sociais causadas pelas dificuldades de aprendizagem na vida adulta. Com frequência ocorreram e ocorrem ainda questões a respeito de como seria lidar com esse problema iminente na sala de aula, e surgem reflexões acerca do que poderia ser usado para enfrentar essas dificuldades ao iniciar a atividade docente: o que poderia ser feito pelo professor e pela escola para direcionar o aluno à superação do problema? E então emergiu a ideia de abordagem dos instrumentos de planejamento e avaliação.

No final de 2022, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), divulgou por meio de uma pesquisa realizada pelo IPEC (Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica) que mais de dois milhões de crianças e adolescentes estavam fora da escola no Brasil. Tal levantamento revelou que o país passa por uma crise profunda na educação, e, aponta que a segunda maior causa da evasão escolar são as dificuldades de aprendizagem, totalizando 30% da amostra estudada¹.

Vale ressaltar que as dificuldades de aprendizagem referidas neste trabalho não são provenientes de transtornos, mas de fatores extrínsecos ao aluno, e podem estar relacionados com a família, com o aluno ou até mesmo com a escola, podendo também esses aspectos se relacionarem entre si. Referindo-se a escola, especialmente, em determinadas situações as

¹ Disponível em:

<https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/dois-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-de-11-a-19-anos-nao-estao-frequentando-a-escola-no-brasil#:~:text=Um%20estudo%20in%C3%A9dito%2C%20realizado%20pelo,profunda%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20no%20Brasil>. Acesso em: 17 mar. 2023.

dificuldades de aprendizagem podem ser derivadas do processo de ensinar, ou seja, da metodologia utilizada, da avaliação equivocada ou do não planejamento direcionado às necessidades específicas dos alunos, dentre outros aspectos. Nas dificuldades de aprendizagem as causas são externas ao aluno, que são também denominadas de fatores ambientais; esses fatores ambientais podem tanto facilitar quanto dificultar a aprendizagem. Existe um critério importante para diferenciar as dificuldades de aprendizagem de transtornos da aprendizagem: é o critério da resposta à intervenção, ou seja, após terem sido tomadas todas as possíveis e adequadas medidas para tratar as dificuldades de aprendizagem do aluno, se não houve evoluções significativas no desenvolvimento para a superação do entrave por um período considerável, e as mesmas dificuldades permanecem persistentes, sem nenhuma alteração, essa é a hora de solicitar profissionais especializados das áreas que podem auxiliar no desenvolvimento da criança de diversas outras maneiras que não somente a pedagógica, para realizar o processo de inclusão do aluno e aproximá-lo da melhor forma possível do desenvolvimento dos demais (ROSAL, 2018).

Nos primeiros anos do Ensino Fundamental comumente os alunos iniciam a formalização do processo de alfabetização e têm o primeiro contato com as disciplinas curriculares, e há uma forte tendência, nesta mesma fase, que as dificuldades de aprendizagem se instalem e se evidenciem, elevando o índice de fracasso escolar nos anos posteriores da educação básica. (ALVES, 2016)

O comportamento do aluno inúmeras vezes vincula-se ao seu desempenho escolar: ora é prazeroso realizar uma tarefa na qual se é bem-sucedido, da mesma forma que não é comum que o aluno tenha interesse por algo que não obtém êxito, e, neste ponto, há que se dizer que o comportamento algumas vezes julgado como desinteresse é, na verdade, sequelas das dificuldades recorrentes. Esse é um impasse para o aluno que diminui sua capacidade de compreensão, assimilação e utilização de novos conhecimentos quando um desses sintomas se manifesta no seu contexto particular. (WEISS, 2000).

Crianças com dificuldades de aprendizagem geralmente se sentem desmotivadas para desenvolver as atribuições escolares, o que algumas vezes gera o julgamento e até mesmo um sentimento de incapacidade que culmina na frustração. Como afirma Bossa (2002, p.12), “a criança que não aprende o que a escola determina suporta toda a rejeição destinada àqueles que questionam o ideal narcísico... o resultado do não-aprender em nossa cultura é uma imagem excessivamente desvalorizada de si mesmo e uma deterioração do eu.”

Esta abordagem se faz essencial, uma vez que, as dificuldades de aprendizagem geram consequências gravíssimas para o aluno e para a sociedade, e, por ser recorrente, devem-se

buscar alternativas para o enfrentamento e a superação do entrave, de modo que a escola alcance o melhor resultado possível no propósito de diminuir as desigualdades existentes no processo de aquisição do conhecimento e na formação integral do aluno (BOSSA, 2002).

O planejamento da ação pedagógica e a avaliação são recursos necessários para a análise e reflexão do desenvolvimento do aluno e da turma, e para a programação, organização e correção das ações futuras em prol do alcance dos objetivos educacionais, otimizando o processo de ensino e aprendizagem, sendo tais decisões e análises, fatores determinantes para o fracasso ou sucesso individual e coletivo (LUCKESI, 2013).

Diante do pressuposto de que mesmo sendo um problema iminente, ainda é possível enfrentar as dificuldades de aprendizagem individuais e coletivas dos alunos, este trabalho tem como objetivo geral:

Apresentar o planejamento e a avaliação como essenciais ao processo de organização do trabalho pedagógico para superação das dificuldades de aprendizagem.

E, para que isso ocorra, definiu-se como objetivos específicos para seus pontos de abordagem:

1. Conhecer o referencial teórico sobre planejamento, avaliação e dificuldades de aprendizagem.
2. Descrever as características e funções do planejamento e avaliação diante dos dados de um contexto escolar específico.
3. Apresentar a importância do planejamento e avaliação no processo de superação das dificuldades de aprendizagem.

E, assim, dada a proposição, este trabalho tem o intuito de responder: De que forma a avaliação e o planejamento educacional podem dinamizar a aprendizagem e cooperar incisivamente na superação das dificuldades desse processo?

Para o alcance dos objetivos estipulados, a metodologia escolhida para a pesquisa foi de natureza qualitativa de percursos investigativos dialéticos, tendo suas especificações de busca contidas na segunda seção. O desenvolvimento do trabalho está basicamente organizado em duas partes principais de discussão do tema: a seção três, que aborda a bibliografia específica sobre as dificuldades de aprendizagem no ambiente escolar e a seção quatro sobre o planejamento e a avaliação como ações intencionais para enfrentar as dificuldades de aprendizagem, utilizando-se de análise por meio de pesquisa exploratória de periódicos da base de dados SciELO (Scientific Electronic Library Online), e, tendo entre os principais autores analisados CERVI (2008) com a obra: Planejamento e avaliação educacional, BOSSA (2000) com a obra: A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir

da prática, BOSSA (2002) com a obra: *Fracasso Escolar: um olhar psicopedagógico*, FERNÁNDEZ (1991) com a obra: *A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família*, LUCKESI (2013) com a obra: *Planejamento e Avaliação na Escola: estudos e proposições* e WEISS (2000) com a obra: *Psicopedagogia Clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar*.

Por fim, na quinta e última seção antes da realização das principais considerações do trabalho, é feita a análise de resultados recentes do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) em uma instituição do contexto regional considerando os resultados de seus indicadores avaliativos de aprendizado, rendimento e distorção de idade por série.

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

A abordagem escolhida para compor a metodologia de pesquisa foi qualitativa, de percursos investigativos dialéticos, entre conteúdos construídos em bases científicas.

Para Ghedin & Franco (2011, p.108):

A metodologia é também a organização de pensamento reflexivo-investigativo durante todo o processo de pesquisa. Deve institucionalizar os questionamentos em todas as fases da pesquisa: estabelecê-los e refletir sobre à luz do quadro de referências imanentes à própria. Deve ser o exercício contínuo da dúvida metódica para chegar à verdade.

O método de pesquisa adotado neste trabalho se deu por meio de estudos sobre o conteúdo bibliográfico, utilizando-se acervo físico, de provedores de dados on-line de informações estatísticas e normativas e, pela pesquisa na base de dados da SciELO (Scientific Electronic Library Online) por publicações que abrangessem os últimos treze anos, levando-se em consideração que:

O método é sempre uma perspectiva de onde se parte que permite pressentir a chegada a algum lugar. Ele propicia o vislumbre de um percurso antes de chegar aos detalhes do caminho. Enseja a caminhada em determinada rota. Portanto, embora não possa ser exclusivamente definido antes do caminho, ele aponta sua direção. (GHEDIN & FRANCO, 2011. p. 27)

A escolha de pesquisar no portal eletrônico SciELO se deu de maneira deliberada, uma vez que esta base de dados é de iniciativa nacional, que se surgiu da parceria entre a FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo) e a BIREME (Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde), e portanto, apesar de ter iniciado parceria mais recentemente com outros países como Espanha e Portugal, deduz-se que, a grande parte das obras contidas na plataforma são nacionais ou da região latino americana, o que aproxima o cenário das pesquisas à realidade do cenário que se quer discutir neste trabalho².

Como dito, além do acervo físico e pesquisas em provedores de dados on-line de informações estatísticas e normativas foi realizada busca de corpus científico acerca da temática abordada neste trabalho na plataforma SciELO (Scientific Electronic Library

² Disponível em: <https://wp.scielo.org/wp-content/uploads/PACKER-A.L.-O-Programa.pdf>

Online) e, sobre especificamente esta última base de pesquisa, é necessário que se faça algumas pontuações relevantes.

A busca no portal eletrônico SciELO foi realizada utilizando todos os índices, pois as especificidades dos demais filtros delimitaram a pesquisa a ponto de não ser encontrada nenhuma produção pertinente. A estratégia de busca foi o uso das aspas ("") nos termos pesquisados, com o intuito de refinar a pesquisa e, o emprego de operadores booleanos – palavras que informam ao sistema de busca como combinar os termos da pesquisa –, que permitem ampliar ou diminuir o propósito dos resultados Pizzani et.al. (2012), observando que o operador booleano “NOT” não foi utilizado por não haver necessidade de restrição de terminologias, e, a seleção das obras foi realizada por intermédio da leitura prévia dos resumos de resultados próximos a intenção da temática. Segundo Lopes (2002), a estratégia de busca exige a execução de movimentos e operações táticas, ora restringindo os resultados alcançados, ora ampliando-os para a obtenção de informações mais relevantes.

Abaixo segue definição da estratégia de busca por meio de operadores booleanos, por Bessi (2022, p.18) com base em Pizzani et.al.(2012).

Imagem 1: Estratégias de busca por operadores booleanos em bases de dados

Estratégias de busca		
	Técnica	Finalidade
Operadores booleanos	Uso do operador “OR”	Ampliar a pesquisa com a busca de resultados que contenham qualquer um dos termos que estejam associados à essa união.
	Uso do operador “AND”	Restringir a pesquisa com a busca de resultados que contenham todos os termos condicionados a essa interseção.
	Uso do operador “NOT”	Restringir a pesquisa com a busca de resultados que não contenham o termo vinculado à exclusão.

Fonte: Bessi (2022, p.18), de acordo com PIZZANI et. al. (2012)

E, finalmente, para atender aos objetivos propostos, foi realizada análise de um contexto real, de dados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) divulgados no site Qedu.org.br, utilizando-se da observação de dados recentes e dados anteriores para efeito comparativo. Tal escolha se deu devido ao fato de esse tipo de investigação possibilitar interpretação da realidade em processo contínuo de construção e propiciar um olhar mais reflexivo acerca dos processos que envolvem a temática.

2.1 O que dizem as produções atuais?

As expressões de busca para a pesquisa por meio do uso de operadores booleanos, considerando as variações de sinônimos e variações correlatas definidas foram: (“Aprendizagem”) AND (“Primeiros Anos do Ensino Fundamental”) OR (“Ciclo 1 do Ensino Fundamental”); (“Aprendizagem”) AND (“Desenvolvimento”); (“Dificuldades de aprendizagem”) OR (“Dificuldade de Aprendizagem”); (“Dificuldades de aprendizagem”) AND (“Planejamento”) AND (“Avaliação”); ; (“Dificuldades de Aprendizagem”) OR (“Problemas de Aprendizagem”) AND (“Primeiros Anos do Ensino Fundamental”) OR (“Ensino Fundamental I”) OR (“Ciclo 1 do Ensino Fundamental”); (“Eficácia Docente”) OR (“Eficácia Pedagógica”); (Planejamento para a aprendizagem) OR (Planejamento pedagógico) OR (“Planejamento de Ensino”) OR (“Planejamento Educacional”); (“Avaliação de Aprendizagem”) OR (“Avaliações da Aprendizagem”).

Para conclusão do processo de planejamento e execução de busca por pesquisas pertinentes ao tema, foram selecionadas algumas obras que poderiam ter relação com a abordagem pretendida através do resumo, ordenando-as por autores recuperados.

Quadro 1: Recuperação de resultados das obras analisadas na base de dados SciELO

Referência Bibliográfica	Descarte/ Recuperação	Motivo
BARRERA, S. D.; MORIEL, E.H. Problemas de Aprendizagem e Comportamento no Ciclo 1 do Ensino Fundamental. Psicologia: Ciência e Profissão , Brasília, DF, v.42, p.1-16, dez. 2022. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/pcp/a/fncLQr8sjNFztbvcfCGdLVm/?lang=pt >	Recuperação	A pesquisa aborda, as dificuldades de aprendizagem, o fracasso escolar e os fatores extrínsecos relacionados a elas nos primeiros anos do Ensino Fundamental.
GARCIA, C.M. Planejamento de ensino: fase de preparação. Educar em Revista , Curitiba, PR, artigos de demanda contínua, p.9-34, Mar. 2015. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/er/a/Myhzhvzc5sjp8Nkr9F5Bjtdt/?lang=pt >	Recuperação	Apesar de o artigo fazer menção ao Ensino superior, ele evidencia a função do planejamento dentro do processo de ensino aprendizagem em prol dos objetivos educacionais da instituição escola.

JULIÃO, B. O.; Piza, C. T.; MELLO, C.B. Escala de sondagem do desenvolvimento neuropsicomotor e de habilidades acadêmicas para o Ensino Fundamental I: percepção de professores*. Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, RJ, v.29, p.761-782, set. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/wfrqjRsxN6VV8HYws7YFtTH/?lang=pt	Recuperação	O artigo apresenta, na perspectiva de professores, aspectos da adequação e aplicabilidade de escala avaliativa do desenvolvimento de alunos dos primeiros anos do Ensino Fundamental, discorrendo a importância desta iniciativa.
LEONARDO, N. S. T.; SILVA, V. G. A relação entre aprendizagem e desenvolvimento na compreensão de professores do Ensino Fundamental. Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, SP, v.17, p.309-317, jul./ dez. de 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/BpkHJkSLkFfgCrhvd5dYXgv/?lang=pt	Recuperação	O artigo evidencia a dissociação que os professores fazem da aprendizagem e desenvolvimento humano em sua metodologia de ensino, e cita falhas recorrentes no sistema educacional que precisam ser superadas.
ROSSATO, M.; MARTÍNEZ A. M. Desenvolvimento da subjetividade: análise de histórias de superação das dificuldades de aprendizagem. Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, SP, vol.17, p.289-298, jan. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/jrCGPf3rGx5swWqmYf8hsdt/?lang=pt	Recuperação	O artigo apresenta estudos de casos com alunos que possuem dificuldades de aprendizagem e expõe como se dá a subjetividade na superação do problema.
SASAKI, K. et al. Percepções de estudantes do ensino fundamental sobre sua avaliação de aprendizagem. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, SP, v.18, p.77-86, mai. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/fpwmjdPNQZsnG3QGVxVkJRB/?lang=pt	Recuperação	Ainda que a pesquisa tenha a amostra voltada para alunos de escola privada, o artigo traz pontos relevantes acerca da avaliação da aprendizagem nos primeiros anos do Ensino Fundamental.
Vieira, V. A. M. A.; Sforzi, M. S. F. Avaliação da aprendizagem conceitual. Educar em Revista, Curitiba – PR, N° spe2, p. 45 – 57, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/Hf8M3P7P6Z8k6wDdCwgwhPv/abstract/?lang=pt	Recuperação	O artigo investiga concepções, práticas e perspectivas de avaliação da aprendizagem conceitual em contexto escolar.

A busca por periódicos na base de dados SciELO rendeu o aproveitamento significativo de conteúdos, porém cabem algumas pontuações com relação aos resultados: um ponto é a data das publicações. Poucas pesquisas que envolvem a temática deste trabalho foram publicadas recentemente na plataforma, o que justifica a importância da abordagem do trabalho. Para efeito de coerência entre as realidades temporais foram consideradas para análise somente as posteriores a 2010.

Já, de forma particular, sobre o centro da temática, não foi encontrado nenhum resultado acerca da problemática: “dificuldades de aprendizagem”, que se vinculasse às estratégias de “planejamento e avaliação”, mesmo por pesquisas alternativas em torno do corpus do trabalho dentro de outras plataformas. Tal fato reforça a necessidade da abordagem deste tema; reforça a carência de publicações que envolvam planejamento e avaliação para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem, e é importante que isso ocorra uma vez que: “... é necessário superar os paradigmas científicos da modernidade e produzir conhecimentos que permitam maior compreensão desse fenômeno, que desafia nossa clínica e preocupa educadores de todo mundo.” (BOSSA, 2002, p. 19)

Após a análise prévia que permitiu recuperar ou descartar os periódicos de acordo com a pertinência ao tema deste trabalho, é interessante realizar considerações sobre alguns aspectos das publicações que tiveram aproveitamento no estudo bibliográfico e são relevantes para outras produções.

Nas obras recuperadas e aproveitadas como ponto inicial, apesar de não abordarem planejamento e avaliação voltados para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem na escola em uma mesma obra, possuem como corpus abordagens muito relevantes para este trabalho, discorrendo sobre o conceito científico, as especificidades das dificuldades de aprendizagem e a abrangência de tal entrave por meio de investigação, estudo de casos e coleta de dados, como ocorre na publicação de Barrera e Moriel, como apresentado também por Leonardo e Silva, que salientam a relação da compreensão do professor acerca das dificuldades e do desenvolvimento do aluno e como posto Rossato e Martínez, que analisam a compreensão do movimento da subjetividade que envolve o processo de superação das dificuldades de aprendizagem.

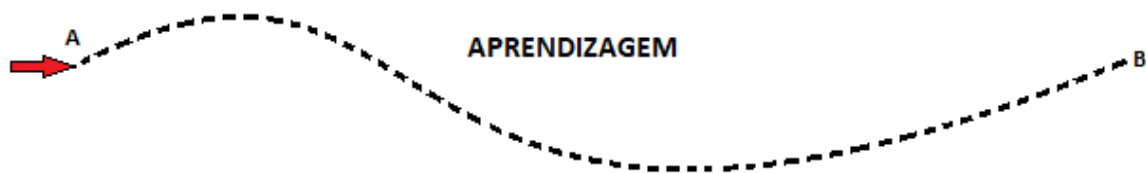
Quanto aos instrumentos de planejamento e avaliação, Garcia traz uma abordagem teórica bastante interessante sobre a concepção e a fase de preparação do planejamento escolar, que inclusive pode ser muito bem aproveitada por professores que estão iniciando a carreira docente. Já sobre a avaliação, Julião, Piza, e Mello trazem a importância e algumas especificidades da aplicabilidade da sondagem, enquanto Vieira e Sforzi e Sasaki et al.

Trazem a avaliação da aprendizagem em duas perspectivas distintas e muito convenientes para o escopo eleito, os primeiros colocam a avaliação sob a visão dos professores enquanto os segundos autores colocam a avaliação sob a visão dos alunos, o que se permite ter uma ideia de quão diferentes são as concepções deste mesmo objeto.

3. A APRENDIZAGEM, SUAS DIFICULDADES E O FRACASSO ESCOLAR

De maneira geral, a aprendizagem é a distância entre dois pontos, tudo que ocorre durante o percurso entre o primeiro ponto e o segundo ponto pode se chamar de aprendizagem (VYGOTSKY, 1989).

Imagem 2: Linha da aprendizagem



Fonte: Elaboração própria

Nas palavras de Vygotsky (1989), o ponto de onde se inicia (Ponto A) é chamado de nível de desenvolvimento real. O nível de desenvolvimento real são as aprendizagens que já se consolidaram, são as capacidades individuais já desenvolvidas no momento em que se parte para a aquisição de novos conhecimentos e habilidades. O ponto B, que é onde se pretende chegar, são os novos conhecimentos e habilidades que serão adquiridas, chamado pelo autor de nível de desenvolvimento potencial e o percurso onde ocorre o processo de aprendizagem é chamado de zona de desenvolvimento proximal, que:

(...) é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (...) A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamados de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. (VYGOTSKY, 1989, p. 112 - 113)

Ainda para o autor,

(...) Um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento da criança. Vygotsky (VYGOTSKY, 1999, p. 117/118)

A influência dos fatores extrínsecos ao indivíduo é determinante para a aprendizagem e Weiss (2000) define tal fato “como um processo de *construção* que se dá na *interação* permanente do sujeito com o meio que o cerca”. Meio esse expresso inicialmente pela família, depois pelo acréscimo da escola, ambos permeados pela sociedade em que estão.

A aprendizagem se inicia na criança bem antes do seu ingresso na escola, é o chamado conceito espontâneo, que vem das vivências diárias do indivíduo. Já na escola o conceito é científico, no qual a criança passa a ter conhecimentos apropriados intencionalmente e, mesmo que os dois conceitos (espontâneo e científico) sejam diferentes possuem relação dialética e necessária no processo de aprendizagem, pois: “É preciso que o desenvolvimento de um conceito espontâneo tenha alcançado um certo nível para que a criança possa absorver um conceito científico correlato.” (VYGOTSKY, 1989, p. 93)

A escola é um dos meios mais eficazes para o desenvolvimento das aprendizagens. É ela que detém a guarda dos conhecimentos elaborados, necessários para a evolução dos indivíduos, transmitindo por meio de conteúdos científicos o que já foi feito pela humanidade para que a partir desta base se possa produzir mais e maiores conhecimentos de geração em geração e, assim promover o desenvolvimento cognitivo e as transformações sociais necessárias, a escola é a encarregada pela aprendizagem sistemática, já que:

(...) é aquela que opera na interação com as instituições educativas, mediadoras da sociedade, órgãos especializados para transmitir os conhecimentos, atitudes e destrezas que a sociedade estima necessárias para a sobrevivência, capazes de manter uma relação equilibrada entre a identidade e a mudança. Estas instituições, além disso, provêm ao sujeito as aprendizagens instrumentais que irão permitir o acesso a níveis mais elaborados de pensamentos. (BOSSA, 2002, p.91)

Esse conhecimento elaborado se dá por meio do processo de ensino e aprendizagem de conteúdos historicamente produzidos, no qual o aluno estabelece relações e consegue compreender a organização social do meio em que está inserido em prol da autonomia e do senso crítico, aprimorando suas capacidades, e desenvolvendo seus conhecimentos e habilidades.

(...) para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não-domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão – assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convencionamos chamar de “saber escolar”. (SAVIANI, 2015, p.290)

A intencionalidade educativa juntamente com a formalidade da interação entre os

principais agentes da escola (professor/aluno) tornam-na genuinamente a instituição que promove o aprendizado e o desenvolvimento do indivíduo em processo de formação cognitiva e social, e, mesmo que, a aprendizagem não enseje o processo de desenvolvimento de forma propriamente dita, sem a aprendizagem o desenvolvimento jamais ocorrerá. Conforme Vygotsky (1977) o aprendizado não é desenvolvimento, porém se for organizado de maneira adequada, ele promove o desenvolvimento mental e coloca em movimento outros processos de desenvolvimento que não aconteceriam sem ele.

Retomando o que foi dito acerca da definição dos conceitos espontâneo e científico, é relevante ressaltar que os alunos são pessoas diferentes, estão inseridos em meios distintos e permeados de significados peculiares, então é importante considerar que, a concepção sobre a aprendizagem escolar não pode ser vista como uma corrida para ver quem chega primeiro a um ponto determinado em outra realidade que não a do aluno, mas um trajeto permeado de conhecimento que preze pela aprendizagem significativa, que segundo Moreira (2012, p.2) é a forma de aprendizagem:

(...) em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe. Substantiva quer dizer não-litera, não ao pé-da-letra, e não-arbitrária significa que a interação não é com qualquer ideia prévia, mas sim com algum conhecimento especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende.

Então, a aprendizagem escolar só vai se consolidar de forma significativa a partir da interação entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio do indivíduo, e é nesse processo que o aluno consegue atualizar, potencializar e ampliar seus conhecimentos anteriores, dando um significado novo. Porém, algumas vezes ocorrem percalços neste trajeto que geram dificuldades de aprender. Estas dificuldades geram uma lacuna entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial, o que pode ser interpretado como uma falha na linha de desenvolvimento proximal, levando a um atraso na chegada prevista. Barrera & Moriel (2022, p.2) definem as dificuldades de aprendizagem como: “um baixo rendimento escolar que ocorre devido a um conjunto de fatores que interagem entre si. Tais fatores podem ser de natureza intrínseca, abarcando as capacidades cognitivas do aluno, ou extrínseca, relacionados aos ambientes escolar e familiar”.

Também é importante ressaltar que as dificuldades de aprendizagem são diferentes dos ritmos particulares de aprendizagem, contudo, mesmo sabendo que as aprendizagens se dão de diferentes formas e diferentes ritmos, ainda é necessário atentar-se para o desenvolvimento do aluno ao longo do processo, pois a não intervenção no momento em que as dificuldades

surgem podem desencadear no fracasso escolar.

Há fracasso na escola quando o rendimento é baixo, quando a adaptação social é deficiente e, também, quando se destrói a autoestima dos alunos. Deve-se aprender na escola conhecimentos e deve-se aprender a viver de acordo com um mínimo de normas compartilhadas, mas a escola também deve inculcar em seus alunos a confiança neles mesmos, deve lhes dar um vivo sentimento de valor, de capacidade, de força, de certeza que podem conseguir muitas coisas a que se propõe. A escola não deve criar indivíduos apáticos, desanimados ou desmoralizados. (ROVIRA, 2004, p.83)

Durante a prática pedagógica, o professor é o agente mediador na construção dos conhecimentos e dos novos saberes e o aluno é o agente que atribui significados aos conhecimentos e novos saberes mediados pelo professor, então “a base do interesse em aprender é o interesse do outro” (FERNÁNDEZ, 1991, p.28),

Por isso é essencial não negligenciar a situação de dificuldade em que o aluno se encontra e buscar alternativas que desperte seus interesses e estimule a aprendizagem, desenvolvendo no aluno a credibilidade em si mesmo, em suas capacidades e habilidades para que esteja motivado tanto quanto o professor na busca da superação do entrave.

Retomando a discussão sobre a importância da escolarização, atualmente ainda existem muitas crianças que são forçadas a viver com as consequências do fracasso escolar no Brasil, e em grande percentual, tal fenômeno é desencadeado pelas dificuldades de aprendizagem. De acordo com Bossa (2002, p.18): “o sistema escolar ampliou o número de vagas, mas não desenvolveu uma ação que o tornasse eficiente e garantisse o cumprimento daquilo que se propõe, ou seja, que desse acesso à cidadania.”, como complemento, “a escola que surge com o objetivo de promover melhoria nas condições de vida da sociedade moderna acaba por produzir na contemporaneidade a marginalização e o insucesso de milhares de jovens.”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996) em seu artigo 5º versa: “O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo”, e em seu artigo 3º prevê:

(...) O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII – valorização do profissional da educação escolar; VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX – garantia de padrão de qualidade; X – valorização da experiência extraescolar; XI – vinculação entre a

educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; XII – consideração com a diversidade étnico-racial. (Brasil, 1996, Art. 3)

Porém, apesar da existência da regra categórica, e dos esforços destinados ao seu cumprimento, o que é pregado em lei para assegurar o êxito da escola no Brasil não se consolida de fato. O abandono da escola começa a crescer significativamente entre os últimos anos do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, mas o que deveria ser feito para evitar essa ocorrência? Segundo Bossa (2002, p. 20):

É preciso repensar a escola e a fantasia que a sustenta. Interrogar-nos sobre o sentido desse sintoma social da contemporaneidade, o fracasso escolar que insiste em persistir. Esse quadro leva a uma imperiosa e urgente revisão dos fins da escola e, principalmente, do projeto educacional brasileiro. Pensar a escola do futuro sem ser ingênuo só é possível com base em uma perspectiva que considere, ao mesmo tempo, o contexto cultural e a dimensão da singularidade do sujeito.

O que antes da pandemia já era motivo de alerta constante agora é linha tênue que delimita um colapso na educação do país. De 2019 a 2022, o problema da evasão escolar se tornou alarmante devido às dificuldades trazidas com o período pandêmico. As mudanças e esforços previstos para evitar uma crise profunda na educação parecem não funcionar, pois as medidas que foram tomadas para a contenção da proliferação do vírus fez com que os alunos ficassem longe da escola e, apesar das iniciativas que garantiram o avanço para as próximas etapas escolares, não existe garantia da compreensão dos conteúdos necessários para a aquisição de conhecimentos e habilidades fundamentais para que a continuidade lógica no processo formativo. Apesar de toda a perspectiva negativa que há em torno da educação brasileira não se pode deixar passar que em um espaço de tempo de vinte anos houve uma grande evolução na área, o que será visto mais adiante, na análise de dados estatísticos em avaliação de larga escala.

Existe uma série de aspectos que são fundamentais e que precisam ser considerados para a aprendizagem escolar da criança. São os aspectos orgânicos, cognitivos, emocionais, sociais e pedagógicos, definidos por Weiss (2000, p.23-24) da seguinte forma:

Aspectos Orgânicos são relacionados à construção biofisiológica do sujeito que aprende. Alterações nos órgãos sensoriais impedem ou dificultam o acesso aos sinais do conhecimento. A construção das estruturas cognoscitivas se processa num ritmo diferente entre os indivíduos normais e os portadores de deficiências sensoriais, pois existirão diferenças nas experiências físicas e sociais vividas...

Aspectos Cognitivos estariam ligados basicamente ao desenvolvimento e funcionamento das estruturas cognoscitivas em seus diferentes domínios. Incluir nessa grande área também aspectos ligados à memória, atenção, antecipação, etc., anteriormente agrupados nos chamados fatores intelectuais...

Aspectos Emocionais estariam ligados ao desenvolvimento afetivo e sua relação com a construção do conhecimento e a expressão deste através da produção escolar. Remete aos aspectos inconscientes envolvidos no ato de aprender...

O não aprender pode, por exemplo, expressar uma dificuldade na relação da criança com sua família; será o sintoma de que algo vai mal nessa dinâmica.

Aspectos Sociais estão ligados à perspectiva da sociedade em que estão inseridas a família e a escola. Incluem, além da questão das oportunidades, o que já foi comentado, o da formação da ideologia em diferentes classes sociais...

Aspectos Pedagógicos contribuem muitas vezes para o aparecimento de uma “formação reativa” aos objetos da aprendizagem escolar. Tal quadro confunde-se, às vezes, com as dificuldades de aprendizagem originadas na história pessoal e familiar do aluno.

Nesse conjunto de fatores, como já vimos anteriormente, estão incluídas as questões ligadas à metodologia do ensino, à avaliação, à dosagem de informações, à estruturação de turmas, à organização geral, etc., que influenciando na qualidade do ensino, interferem no processo de ensino – aprendizagem.

As alterações nos aspectos emocionais, sociais, pedagógicos são mais perceptíveis no ambiente escolar por volta do segundo ano do Ensino Fundamental, onde o aluno começa a sistematizar o processo da leitura e da escrita, sendo tais habilidades necessárias para a aquisição de conhecimentos posteriores e, é por volta dessa fase escolar que costumam aparecer as dificuldades de aprendizagem. As crianças com dificuldades de aprendizagem geralmente se sentem desmotivadas para desenvolver as atribuições escolares o que algumas vezes gera o julgamento e até mesmo sentimento de incapacidade que culmina na frustração. De acordo com Barrera e Moriel (2022), é nos primeiros anos do Ensino Fundamental que as crianças desenvolvem as variáveis motivacionais para os estudos e quando existem as dificuldades de aprendizagem nesse período, o aluno pode diminuir a motivação intrínseca afetando de forma negativa toda sua trajetória escolar.

Vale ressaltar que a criança passa por evoluções e involuções durante a internalização da leitura e da escrita, situações em que o professor deve saber considerar na avaliação individual da aprendizagem no período da alfabetização, posto que “a aplicação de provas e avaliações formais, quando o aluno (aprendente) está vivendo ainda, momentos de elaboração, ou mesmo confusionais, o conduz ao fracasso no seu desempenho escolar.” Weiss (2000, p. 20). Diante desse impasse, o próprio corpo escolar, em inúmeras ocasiões, levanta várias justificativas com o intuito de responsabilizar os alunos pelos resultados negativos, mas seria injusto pensar em apenas uma das partes do processo de ensino e aprendizagem como responsável.

É importante ter em mente que o ambiente escolar não pode ser visto como um tribunal, a criança não vai à escola para ser julgada e, portanto, a aprendizagem e o desenvolvimento integral do aluno tem que ser priorizado, bem como sua forma de aprender. No entanto, as exigências de aprendizagem pautadas em prazos, em especial, no período da

aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita (primeiros anos do Fundamental) é constante.

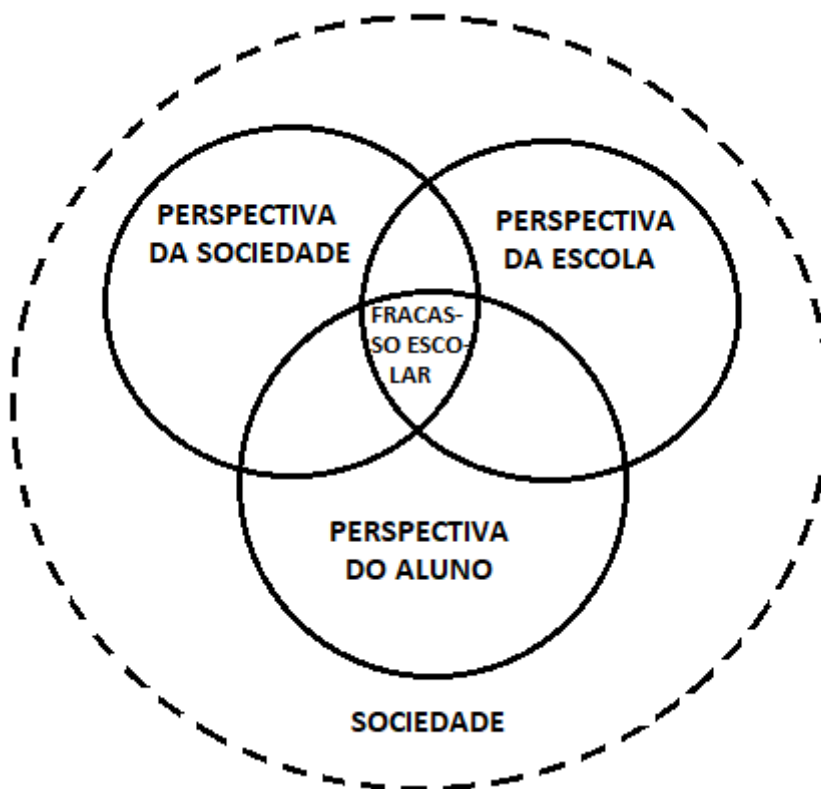
O Plano Nacional de Educação (LEI Nº 13.005/2014) tem como sua quinta meta “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) antecipou tal propósito para que no 2º (segundo) a criança aprenda a ler e escrever, e aponta que, no 3º ano, o processo continua com mais foco na ortografia. Contudo é válido ressaltar que a aprendizagem vai além da codificação e decodificação da linguagem escrita, a aprendizagem precisa ser significativa. Isso reforça a cobrança sobre os alunos, sobre os professores e sobre a escola dos primeiros anos do Ensino Fundamental, pois ao ter a imposição desta meta, os desvios de tal proposição se tornam um impasse, que pode ser combatido, ignorado ou até procrastinado a resolução para o próximo ano escolar, e, tal embate não pode ser deixado de lado, carece de planejamento para que a criança avance em seu nível de desenvolvimento e consiga superar a dificuldade em aprender.

É preciso estar atento a esta fase da educação, pois é justamente nela onde as dificuldades se materializam e são mais recorrentes; a não intervenção pode resultar na desmotivação do aluno e na desistência do aprender.

Os primeiros anos do ensino fundamental coincidem com a fase do desenvolvimento psicossocial, a qual, segundo Erikson, é marcada pela crise produtividade versus inferioridade, na qual a criança sente necessidade de realizar tarefas valorizadas no seu ambiente. O sucesso escolar, nesta fase, contribui para uma resolução adequada dessa crise. O fracasso acadêmico, por sua vez, pode gerar na criança um senso de não cumprimento da sua tarefa psicossocial de desenvolvimento. (BARRERA e MORIEL, 2022, p.3/4)

As dificuldades de aprendizagem devem ser refletidas sob três perspectivas principais: a social, a do aluno e a escolar.

Imagem 3: Perspectivas da aprendizagem



Fonte: Reprodução de WEISS (2000, p.16)

Sobre a perspectiva da sociedade, é explícito que os problemas de aprendizagem atingem enfaticamente os alunos das classes sociais menos favorecidas. Segundo Weiss (2000, p.16-17): “(...) lhes faltam oportunidades de crescimento cultural, de rápida construção cognitiva e desenvolvimento da linguagem que lhes permita maior imersão num mundo letrado (...)”. Além da influência de aspectos físicos a que estão propensas as camadas sociais de baixa renda como “consequências no período pré-natal, perinatal, pós natal, assim como a exposição mais fácil a doenças letais, acidentes, subnutrição e suas consequências.”. Com relação à perspectiva do aluno “(...) está ligada ao aluno enquanto *aprendente*, isto é, especificamente sobre suas *condições internas* de aprendizagem.” (WEISS, 2000, p.17/21).

Já pela perspectiva da escola, as dificuldades de aprendizagem são vistas como a maior contribuinte para o fracasso escolar, que não pode também ser analisada separadamente da perspectiva social, pois, segundo WEISS (2000), a escola é um reflexo do sistema socioeconômico e,

Portanto a possibilidade de absorção de certos conhecimentos pelo aluno dependerá, em parte, de como essas informações lhe chegaram, lhe foram ensinadas, o que por sua vez dependerá, nessa cadeia, das condições sociais que determinaram a

qualidade do ensino. Termina a rota da “deficiência social” nas baixas oportunidades do aluno como pessoa, acrescidas da baixa qualidade da escola. (WEISS, 2000, p.17)

Quando dito que as perspectivas da escola e da sociedade não podem ser separadas, é justamente pelo fato da sociedade envolver e deliberar as outras perspectivas de análise do desenvolvimento, como também a análise do próprio aluno. Há pressão para que o aluno se desenvolva e alcance o êxito de acordo com os padrões estipulados pela sociedade para projetar nele um futuro perfeito e a escola passa a ter essa responsabilidade social.

Segundo Bossa (2002, p.158):

O ideal de completude e perfectibilidade que fundou a escola e estabeleceu uma relação imaginária entre professor e aluno tal que o primeiro deve ensinar perfeitamente, e o outro, aprender por completo. Tal ação não se coloca no campo do possível, mas no campo do ideal e como tal está fadada ao fracasso. Neste sentido, a criança que faz fracassar esse ideal de educação é excluída no cotidiano escolar, torna-se um incômodo que aponta para o fato de que o conceito de criança escolar, de criança ideal está dissolvendo-se no mundo atual.

E complementa a autora dizendo que: “Se a instituição escolar não reconhece a criança real e vive à espera do aluno ideal, fatalmente não pode constituir-se em um meio suficientemente bom e fazer frente às necessidades das crianças”. (BOSSA, 2002, p.158)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 apresenta a necessidade de compreensão de que a aprendizagem é para todos, e posto isso, é essencial compreender as diferentes aprendizagens criar novas formas e possibilidades em que o aluno possa, de fato, ter estímulo e desenvolver o interesse para o conhecimento, em prol de que todos sejam e se sintam “acolhidos” no processo de aprendizagem, pois: “A libertação da inteligência aprisionada, somente poderá dar-se através do encontro com o perdido prazer de aprender.” (FERNÁNDEZ, 1991, p.18)

Diante das colocações anteriores pode-se pensar nas dificuldades de aprendizagem não como um problema, mas como um sintoma de que algo não vai bem. Muitas vezes se considera a possibilidade de superação por meio do reforço escolar, por exemplo, mas então surge a questão: como reforçar a aprendizagem que o aluno ainda não possui?

4. PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO: AÇÕES INTENCIONAIS

Planejar e avaliar são ações intencionais, já que ambas as circunstâncias não podem ocorrer de forma aleatória. A intencionalidade é marcada pelo propósito que direciona as estratégias do planejamento para o alcance de um objetivo e a avaliação dos resultados em busca do que se espera. Na escola as pretensões dos dois instrumentos precisam ir a favor do desenvolvimento do aluno, e isso demanda que a aprendizagem seja colocada como prioridade na iniciativa do planejar e do avaliar nesse ambiente.

4.1 O planejamento educacional

É diante de reflexões como esta que se faz necessário o uso de instrumentos de intervenção que partam da escola e dos professores, é então que surge a necessidade do agir, não uma ação aleatória, mas um planejamento pensado para a individualidade do aluno focando não nas dificuldades, mas no potencial do indivíduo, tendo cautela para não afetar negativamente o desenvolvimento da aprendizagem da turma.

O ser humano age em função de construir resultados. Para tanto, pode agir aleatoriamente ou de modo planejado. Agir aleatoriamente significa “ir fazendo as coisas”, sem ter clareza de onde se quer chegar; agir de modo planejado significa estabelecer fins e construí-los por meio de uma ação intencional. Os fins, sem a ação construtiva, adquirem a característica de fantasias inócuas (...). (LUCKESI, 2013, p.142)

Para se agir de modo planejado é necessário que também haja um propósito pelo qual serão destinados os esforços das estratégias traçadas, e esse propósito é denominado objetivo, sendo esse definido para orientar o trajeto e fundamentar a jornada. “(...) a “alma” do planejamento emerge do momento em que se definem os objetivos da aventura da mudança e se instala no decorrer do “afinar” a participação de cada integrante da comunidade escolar no processo de mudança planejado.” (CERVI, 2008, p.55)

O objetivo é parte essencial do planejamento, pois segundo Cervi (2008, p. 53), é o que proporciona o senso de direção, que concentra os esforços, guiam todos os planos e decisões e ajudam a avaliar o progresso, “(...) portanto, no planejamento, a preocupação se estende tanto a **fins** (o que deve ser feito) como a **meios** (como deve ser feito).”

Os “meios” do planejamento não podem ser rígidos, pois isso em inúmeras vezes

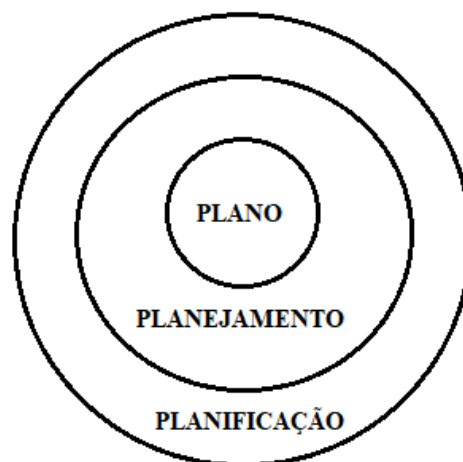
inviabiliza o alcance do objetivo.

Quem planeja mantém constante e objetivo sentido de observação, comparação e ajustamento entre o que se propôs realizar e o caminho crítico de realização. Não implica apenas em seguir o que se traçou, mas também em retificar o projetado quando revelado inadequado ou injusto ao longo do próprio processo. (GARCIA, 2015, p.22)

Posto que o planejamento é intencional, também vale apontar que não existe atividade humana neutra, como afirma Luckesi (2013, p.146) “o ato de planejar é a atividade intencional pela qual se projetam fins e se estabelecem meios para atingi-los. Por isso, não é neutro, mas ideologicamente comprometido.”

É importante dizer que antes de planejar existe a “planificação do planejamento”, e no núcleo da planificação existe o plano, que é a materialização do planejamento, e, sendo este último a força motriz para o atingimento do objetivo, é ele que determina como será o trajeto para o alcance de uma pretensão.

Imagem 4: Planificação do planejamento



Fonte: Elaboração própria

O planejamento pode ocorrer formalmente ou ser informal. No segundo caso não há nada escrito, não se documenta, nem democratiza, não existe a garantia de continuidade e de replanejamento como existe na ocorrência formal, porém ambas as situações legitimam a intencionalidade do agente.

Existem duas concepções de planejamento, uma delas é a tradicional/normativa e a outra participativa/situacional. O planejamento tradicional/normativo traz consigo princípios estáticos, não consideram os fatores sociais, políticos e culturais que constituem a ação, é

colocado ênfase em modelos formais já estruturados onde o planejador é o principal agente da mudança. Já o modelo participativo/situacional é flexível e preza pela participação, questionamento, reflexão, discussão e decisão de todos os agentes envolvidos com a situação para o quê e para a qual se planeja, levando-se em consideração os fatores externos que engendram a ação (LUCKESI, 2013), e, dentro da escola, bem como em quaisquer ambientes, o planejamento participativo é de extrema relevância, uma vez que soma forças em prol da motivação que o movimenta.

Quadro 2: Concepções de planejamento

PLANEJAMENTO TRADICIONAL/ NORMATIVO	PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO/ SITUACIONAL
Excludente	Inclusivo/ participativo
Homogêneo	Heterogêneo
Rígido	Flexível
Centralizador	Descentralizador
Ligados a via prática	Práxis (teoria + prática)

Fonte: Elaboração própria, baseado em Luckesi, 2013

O planejamento possui quatro etapas: diagnóstico (reconhecimento da realidade), elaboração do plano (planificação), execução do plano (ação) e avaliação (que garante o aperfeiçoamento do plano e o alcance do objetivo). Essas etapas são importantes para a mudança/ transformação que se espera ocorrer durante o planejamento e para o alcance do objetivo almejado.

(...) Planejar, então, não é desenhar, mas, garantir mudanças. É, enfim, potencializar uma realidade, agindo criticamente sobre um cotidiano coletivo, ou em outras palavras, em uma dimensão maior, o planejamento é um recurso técnico que promove o “acordar” uma realidade mais perfeita possível. Cervi (2008, p.55)

É preciso ter em mente a dimensão que tem o planejamento neste âmbito e a importância da prudência com os meios que serão utilizados para o alcance dos resultados. É imprescindível ter a consciência que as decisões tomadas no planejamento terão impacto em tudo e todos que a ele se referem, pois como afirma Luckesi (2013, p.149):

O planejamento não será nem exclusivamente um ato político filosófico, nem exclusivamente um ato técnico; será, sim, um ato ao mesmo tempo político-social, na medida em que está comprometido com as finalidades sociais e políticas; científico, na medida em que não se pode planejar sem um conhecimento da

realidade; técnico, na medida em que o planejamento exige uma definição de meios eficientes para se obter os resultados.

Na escola o planejamento toma uma dimensão diferente de todas as demais situações em que ocorre, possuem caráter antecipatório, mas não pode ser compreendido somente como racionalização e agilidade para simplificar ou modificar um contexto, o planejamento nesse ambiente demanda mais que isso, demanda criticidade e reflexão.

O planejamento educacional, entendido como um exercício de simplificação da realidade no qual são tomadas decisões antecipadas sobre um futuro desejável, passível de acontecer, inclui um componente de criação que deve ser realçado antes de qualquer outro. Assim, **planejar** é mais do que fazer previsões, é mais do que ajustar meios a resultados predeterminados. Planejar, na escola, implica, principalmente, criar soluções, tomar decisões, determinar a saída de impasses e, sobretudo, projetar a evolução de propósitos. (CERVI, 2008, p. 54)

Outra característica particular desse processo é sua metodologia. Na escola o planejamento parte sempre de uma avaliação da realidade e não puramente de motivação. Para Cervi (2008, p.58):

Metodologicamente, o planejamento educacional parte de um diagnóstico cujo propósito é identificar situações, fatores e fenômenos sobre os quais há necessidade de intervir para alcançar o que se pretende como superação. O diagnóstico reúne elementos de julgamento que permitem discutir objetivos e metas de desenvolvimento educacional, pertinentes e variáveis em prazos determinados.

Quando se fala em planejamento da prática educativa é necessário considerar todas as nuances que afetam e que fazem parte do planejamento. Não se pode somente pensá-lo como algo pronto, e sim como algo a se prospectar, modificando e reformulando sempre que necessário em prol da mudança que a escola deve promover no aluno, então é necessário a adoção de estratégias, de metodologias, e de todos os recursos existentes para que o espaço escolar instrumentalize o aluno por meio do exercício da função efetiva da escola, que é transmitir o saber sistematizado. (SAVIANI, 2015)

O planejamento educacional é basicamente uma exigência do ambiente escolar e para o professor tem significado especial já que:

Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, tais como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente. (PIMENTA, 1996, p. 83)

De fato, é na ação docente com intencionalidade que se concretiza a educação formal. Para atingir o objetivo no planejamento educacional é necessário que se preze pela

intencionalidade e evite o improviso. Isso não quer dizer que em alguns momentos não terá que agir de modo diferente do planejado e se adequar à realidade para a qual o planejamento foi elaborado, mas, segundo Libâneo (2005, p.76):

(...) é fundamental perguntar: que tipo de reflexão o professor precisa para alterar sua prática, pois para ele a reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar.

No planejamento educacional existe o plano, programa e o projeto. O plano é seu principal componente, pois determina a essência do planejamento, será a concretização das ideias organizadas e, por isso necessita de sistematização, tem que ser formalizado, precisa que ser colocado por escrito, pois somente quando a idealização de planejamento se transforma em documento, que é um plano de caráter formal, daquilo que se busca no ambiente escolar.

O plano constitui o principal pretexto formal dentro de uma organização, “para o bem ou para o mal”. Se o sistema escolar é perverso, o planejamento que o legitima e o faz progredir também há de contribuir com a perversidade institucional. No entanto, precisamos acreditar na consciência e na capacidade dos profissionais da educação para fazer da escola um espaço digno, comprometido com a excelência humana e sua pluralidade. (CERVI, 2008, p.57)

Com relação ao projeto, é produto do planejamento. Como o próprio nome da ação já indica, é o ato de projetar-se. Projetar significa atirar (-se) à distância; arremessar (-se), lançar(-se), portanto projetar significa no planejamento a projeção do futuro, em uma interpretação mais próxima, é atitude de se almejar algo alcançável no futuro agindo no presente para que tal prospecção se concretize. Já o programa, de acordo com Padilha (2002) é um ou mais projetos dentro da organização, que possui um período temporal definido.

E qual seria a escola com que sonhamos para a nossa realidade? Eis a questão maior, que deve inspirar todo empenho organizacional antes de se ajustar as ações educativas a condições de eficiência administrativa e de eficácia de resultados. São a pertinência social da função escolar e a efetividade do trabalho pedagógico que devem constituir o preâmbulo justificador de todo plano e a inspiração de fundo do processo de planejamento. (CERVI, 2008, p.57)

A formulação do planejamento não pode ser inflexível, pois existe grande quantidade de fatores variáveis não controláveis no percurso. Essas variáveis podem ser externas ou internas e podem representar ameaças ou até mesmo novas oportunidades, e, portanto, o plano pode ser alterado e o planejamento replanejado. Da mesma forma que o planejamento

tem que ser flexível precisa também ser colaborativo, para que haja a complementação de diferentes olhares e perspectivas sobre o que está sendo e o que vai ser feito, uma vez que tomar decisões e traçar estratégias individuais não surtem os resultados de uma atividade que deve ser coletiva, e dessa forma o planejamento participativo/ situacional tem que ser valorizado.

Trata-se, hoje, de valorizar a noção de **planejamento situacional** em detrimento do modelo formal anterior com base na consideração de que, em seu novo significado, o planejamento permite a criação de meios, acolhe forças sociais contrárias e se aproxima de domínios concretos, específicos e singulares. (CERVI, 2008, p.26-27)

O planejamento situacional/participativo na escola, tanto quanto seu mesmo teor de significado em outras áreas possui diversas características: é flexível (algo mutável, não é rígido); serve para evitar o improviso, pois é intencional; é processo de reflexão, avaliando todas as ações ao entorno do planejamento; é processo de racionalização de tempo e de energia para quem o colocará em prática e para todos os envolvidos; serve para previsão de alcance do objetivo; é formal ao mesmo tempo em que dinâmico e, tem como principal característica ser inclusivo, democrático e participativo por todos os que serão envolvidos no e pelo processo.

A partir do despertar que o planejamento situacional/participativo faz todo sentido na escola, nasce também a necessidade da avaliação, que é uma subfunção do planejamento situacional a serviço de um contexto de reconhecida mobilidade (AGUERRONDO, 2007).

É a avaliação que permite diagnosticar uma realidade que se almeja alterar, é ela que mostra o andamento do planejado, bem como por ela é possível replanejar quando necessário, assim como também é por ela que se enxerga os resultados e pode concluir se realmente o objetivo proposto foi de fato alcançado, contudo, o conceito de avaliação é algo que precisa estar claro para interpretar os resultados obtidos por ela.

4.2 Avaliação: um processo subjetivo

Avaliar é uma ação humana, as pessoas avaliam o tempo todo, todas as vezes que uma decisão precisa ser tomada é necessário realizar uma avaliação e é por ela que se sabe se o objetivo foi ou não alcançado. Falar de avaliação no campo educacional exige técnica e, por esse motivo, é considerada tarefa complexa que não se resume apenas a realização de provas e atribuição de notas, a avaliação é um processo subjetivo.

Enquanto processo burocrático, a metodologia da avaliação educacional segue a operacionalização de etapas básicas, a saber: definição de propósito ou função, seleção e coleta de dados, análise e confronto da informação obtida, formulações conclusivas, estabelecimento de juízos de valor e formulação de alternativas de intervenção (medidas de correção/ reforço/ continuidade). (CERVI, 2008, p.82)

A subjetividade da avaliação na escola é embasada pelo juízo de valor. O juízo de valor é segundo o dicionário online de português (DICIO, 2023) a “avaliação pessoal e crítica sobre algo ou alguém, tendo em conta a experiência ou a vivência de quem avalia, geralmente expressando um ponto de vista ou uma opinião pessoal que pode ser positiva ou negativa.”.

A partir da avaliação é necessário realizar o julgamento. Demanda-se pensar a partir dos resultados do que foi avaliado o que será feito com os dados coletados, pois classificar a aprendizagem somente por pontos, pelas provas somativas, ou seja, classificar ou reprovar o aluno baseando-se em notas corrobora para distorcer o sentido e os princípios da avaliação no processo de ensino e aprendizagem.

É de suma importância, ainda, a recorrência a valores e ao juízo de valores, especialmente porque é a partir do julgamento que decorrem as opções entre alternativas de ação para melhoria, o progresso e o aperfeiçoamento da aprendizagem, ou seja, as decisões de intervenção e revisão da realidade observada e avaliada. (CERVI, 2008, p.82-83)

Então, avaliar é julgar os dados coletados pelos instrumentos pertencentes à avaliação (provas, trabalhos, participação, etc.), e se planejar usando essas informações em prol do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos. Uma vez que a prioridade da escola é prezar pela aprendizagem significativa e desenvolvimento integral dos alunos, a avaliação educacional proporciona ao avaliador a oportunidade de diagnosticar o desenvolvimento em um dado momento, pode ser no início, no meio ou final de um processo além de possuir a função de sondagem e ser de caráter preventivo.

A avaliação no processo educativo tanto quanto o ato de planejar é sempre intencional. Quando se avalia, também se faz escolhas, e é a partir daí que se delineiam as tomadas de decisões. Assim, como afirma Demo (2001, p.34-35) “Ao subsidiar a gestão da ação de educar, a avaliação reafirma o componente de intencionalidade que lhe é subjacente, ratificando a compreensão de que nada deve estar comprometido com mais propósitos do que o processo avaliativo”.

Vale ressaltar que quando se refere à avaliação, essa não será somente específica aos alunos, no entanto tudo que será avaliado é em decorrência do processo educacional em direção às aprendizagens e desenvolvimento do aprendente. Nesse processo também terá que

se avaliar todos os fatores externos ao aluno que podem afetar a aprendizagem, como por exemplo: currículos, desempenho de si mesmo (docente), didática, material, condições físicas da escola, participação de seus responsáveis, dentre tantos outros fatores que podem contribuir ou até mesmo atrapalhar o desempenho do aluno, para que assim se legitime intencionalidade do ato de avaliar e sejam tomadas as medidas cabíveis e possíveis em função da aprendizagem efetiva e do desenvolvimento educacional almejado.

Dado o exposto, é perceptível que avaliar é subsídio para a tomada de decisão, tem-se que avaliar antes decidir que caminho seguir, e isso acontece no ambiente escolar em todas as vezes que se fizer necessário verificar o desenvolvimento dos alunos. Julião, Piza e Mello (2020, p.764) afirma que:

(...) a avaliação da aprendizagem deveria subsidiar, na prática, uma tomada de decisões dirigidas a melhorar o Ensino e, conseqüentemente, o desempenho escolar. A avaliação é a própria ação educativa, como uma prática qualitativamente significativa e realizada por meio de um processo contínuo que enfatiza o desenvolvimento. Assim, pode favorecer a identificação de eventuais dificuldades dos alunos e de suas reais necessidades para a aprendizagem.

Planejar usando a avaliação como medida e como gestão são situações distintas. Ao fazer a medição, se está coletando dados de um objeto em estudo por um instrumento apropriado, já a avaliação:

(...) refere-se ao juízo subjetivo ou à interpretação da qualidade ou do valor do objeto estudado. Assim, o que diferencia fundamentalmente a avaliação da medição é o juízo de valor (Abmann), a referência a um critério que permite interpretar uma medição para lhe dar um valor em um contexto vital.” Bonniol; Vial (2001,p.90).

A avaliação como verificação e medida usa o desempenho do aluno como estratégia pedagógica enquanto a avaliação como gestão tem como o processo progressivo de desenvolvimento do aluno, ou seja, se importa com a formação do indivíduo, e se atenta para a qualidade da institucional que são efetivadas nas relações no e pelo trabalho. E, assim como dito por Luckesi (2013, p.55):

A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer *ante* ou com ele. A verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação.

Verificar é o mesmo que usar a avaliação como medida, um exemplo são as provas que medem o desempenho do aluno de forma quantitativa e o julga apto ou não com base

apenas na pontuação obtida; já a avaliação como gestão é uma forma de definir e alinhar o que se espera do trabalho pedagógico, é o ato de acompanhar os resultados obtidos com o planejamento, refletir sobre os eles e projetar melhorias.

Quadro 3: Expansão e diversificação da função avaliativa na escola

Paradigma avaliativo	Função	Objeto de avaliação	Aplicação
Avaliação como medida	Reprodução da aprendizagem	Desempenho discente: memória, réplica, comportamental	Aprovação, reprovação discente
		Condicionamento do aluno (cultural, social, econômico, biológico...)	Ações compensatórias
	Experimentação pedagógica	Desempenho discente X estratégia pedagógica	Suporte da aprendizagem
Avaliação como gestão	Regulação do processo formativo	Estratégia pedagógica	Descrição de intervenção no processo formativo: correção, reforço, neutralização, substituição de condições e recursos pedagógicos
	Qualificação da vida na escola	Relações no/e pelo trabalho (professores, métodos, currículos e programas, infraestrutura, tecnologia, estilo de gestão, projeto pedagógico, cultura escolar...)	Decisões de mudança nas relações organizacionais e controle ambiental
	Universalização da educação de qualidade	Equalização de oportunidades, participação, pertinência formativa (compromisso social da educação escolar)	Decisões de intervenção nas políticas e processos de inclusão: correção, reforço, neutralização, substituição de condições e recursos organizacionais

Fonte: Cervi, 2008.

As notas obtidas pelo aluno são apenas dados para análise do avaliador quanto ao desenvolvimento da aprendizagem, e por si só a quantificação dada ao aluno não subsidia o

planejamento em prol da superação das dificuldades surgidas no processo. Tal proposição não significa que as notas obtidas não sejam relevantes, pelo contrário, expressam o desempenho do aluno naquele dado momento sobre uma abordagem específica e são instrumentos e procedimentos de coleta de dados imprescindíveis para avaliar, mas não podem ser consideradas avaliações, pois não significa que o aluno aprendeu efetivamente, já que as provas não são os únicos componentes da avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem.

Concordando com Luckesi (2013, p. 78), sobre o modelo avaliativo da “pedagogia do exame”, que basicamente se têm hoje nas escolas é o mesmo modelo classificatório de mais de 50 anos atrás, e que todos os envolvidos no processo estão mais voltados para a promoção do aluno através de provas do que propriamente pelo intuito da aprendizagem. Para transitar do hábito dos exames para o hábito da avaliação. Nas suas palavras:

Significa agir de modo inclusivo dentro de uma sociedade excludente; para tanto há necessidade de comprometimento político... de muito comprometimento político é mais fácil agir na direção para a qual leva a maré; para se opor-se a ela, há que se colocar força no remo, muita força!

A avaliação se torna, no contexto da “pedagogia do exame”, um instrumento de tortura emocional para o aluno, pois os pais estão voltados para a promoção, o estabelecimento de ensino está centrado nos resultados das provas e exames, o sistema social se contenta com as notas obtidas nos exames. A pressão que é posta sobre os alunos por meio dos exames faz com que o sentido da avaliação na escola seja ainda mais deturpado.

Os professores utilizam as provas como instrumentos de ameaça e tortura prévia dos alunos, protestando ser um elemento motivador da aprendizagem. Quando o professor sente que seu trabalho não está surtindo o efeito esperado, anuncia aos seus alunos: “estudem! Caso contrário, vocês poderão se dar mal no dia da prova”. (LUCKESI, 2013, p. 36)

A avaliação educacional hoje é dividida em dois grupos: tradicional e crítica, e é visto que a perspectiva indicada como tradicional, ainda é bastante praticada na educação básica brasileira.

Quadro 4: Avaliação tradicional X Avaliação crítica

AVALIAÇÃO TRADICIONAL (Examinar)	AVALIAÇÃO CRÍTICA (Avaliar)
Somativa	Formativa
Classificatória	Reflexiva
Excludente	Inclusiva
Autocrática	Democrática
Das aprendizagens	Para as aprendizagens

Fonte: Elaboração própria baseado em Cervi, 2008

A avaliação tradicional das aprendizagens acontece no final de um processo, baseia-se na lógica da meritocracia, sem se importar com as diferenças entre os alunos e entre as aprendizagens. Já a avaliação crítica é de caráter formativo de inclusão, de acompanhar o processo de desenvolvimento do aluno, então é uma avaliação processual, reflexiva, nesta perspectiva os professores conseguem avaliar a sua prática e os alunos conseguem compreender o seu percurso, é conhecida como avaliação para as aprendizagens, esta avaliação é meio, acontece durante todo o processo com o intuito que o aluno aprenda e se desenvolva.

O modelo social burguês capitalista nos compromete a todos. Os exames são excludentes e, por isso, compatíveis com o modelo de sociedade dentro do qual existe e se realiza... A avaliação da aprendizagem é democrática, pois que, sendo inclusiva, acolhe a todos, o que se opõe ao modelo social hierarquizado e excludente da sociedade, daí ser difícil praticá-la. (LUCKESI, 2013, p.77)

Não se pode esquecer nem por um momento que “O educando não vem para a escola para ser submetido a um processo seletivo, mas sim para aprender e, para tanto, necessita do investimento da escola e de seus educadores, tendo em vista efetivamente aprender” (LUCKESI, 2013, p.28). E, portanto, os esforços dos agentes educativos precisam ser em prol deste propósito.

A avaliação formativa/processual é uma modalidade educativa interessante que ganha prospecção na discussão sobre avaliação uma vez que está voltada para a inclusão na escola e para o desenvolvimento dos alunos. Acontece ao longo do processo, também orienta o trabalho do professor (subsidiando o planejamento), realimenta as informações tanto para o professor quanto para o aluno, auxilia na auto percepção do trabalho docente, e é conhecida como qualitativa, pois preza pela qualidade da aprendizagem e não pela aferição quantitativa.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica está explícito que o caráter formativo da avaliação deve sobrepor o quantitativo: “é preciso adotar uma estratégia

de progresso individual e contínuo que favoreça o crescimento do estudante, preservando a qualidade necessária para a sua formação escolar” (BRASIL, 2013, p. 52).

Assim na Base Nacional Comum Curricular a indicação do uso da avaliação formativa em detrimento da somativa quando versa que na escola de nível básico se deve utilizar “(...) procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos” (BRASIL, 2017, p. 15).

Outra ideia equivocada é que a avaliação é disciplinadora, que a conduta do aluno será contida por meio de ameaças pela classificação nas provas. “Quando observa que os alunos estão indisciplinados, é comum o uso da expressão: " fiquem quietos! Prestem atenção! O dia da prova vem aí e vocês verão o que vai acontecer” (LUCKESI, 2013, p.36). Isso pode gerar um grande impasse nas escolhas futuras desse aluno, ora, não é prazeroso realizar tarefas sob ameaças. Isso também pode agravar as dificuldades de aprendizagem pelo desestímulo e consequente desinteresse por algo que é imposto.

Nada mais necessário do que sabermos que nossa atuação na sala de aula pode levar a uma desastrosa desorganização mental e emocional do aluno. Nossas relações, nossa cobrança – muitas vezes incompatível com a maneira de ensinarmos; nossa linguagem e modo de explicar, com frequência são os verdadeiros responsáveis pelo fracasso do aluno. (WEISS, 2000, p.14)

Vários fatores podem desencadear e agravar as dificuldades de aprendizagem a ponto levar o aluno a desistência escolar, inclusive um deles pode ser a prática avaliativa, portanto é imprescindível bem avaliar, saber como usar os recursos da avaliação e se ter em mente que “Uma boa escola deveria ser estimulante para o aprender (...).” (WEISS, 2000, p.24).

A avaliação possui como suas três principais finalidades o diagnóstico que permite a tomada de decisão para um planejamento alcançável e eficiente; a retroalimentação de dados para manejar e remanejar as ações docentes em vários estágios do planejamento; e, a oferta ao próprio aluno de oportunidade da autoavaliação, de modo que consigam vislumbrar seu estágio de desempenho atual e os desafios para a superação das dificuldades de aprendizagem no percurso escolar. Portanto, é tão relevante quanto necessário para os agentes educativos, em especial o professor, compreender a essência da avaliação e valorizar a práxis para o uso de tal processo.

Olhar para nossa prática educativa pode ser uma grande oportunidade de aprender. Os autores que lemos, as conferências das quais participamos, certamente que nos despertam para dar atenção ao tema, mas não necessariamente realizam transformações. As transformações (verdadeiras aprendizagens) decorrem de praticarmos, criticamente cientes do que estamos fazendo, ou seja, sempre nos

perguntando: “Minha ação, meu modo de ser, de agir, estão adequados? Existe outra possibilidade de agir com mais adequação?”. Não basta lermos uma receita de como fazer um determinado alimento para dizer que já sabemos fazê-lo. (LUCKESI, 2013, p.31)

As finalidades da educação não podem ser restritas à progressão ou retenção do aluno, é um erro usá-la numa perspectiva classificatória, pois é instrumento valioso para o direcionamento do aluno à aprendizagem significativa e ao seu desenvolvimento integral e efetivo. É necessário desmistificar o conceito comum de que a quantificação aferida pela nota de um exame define os resultados almejados. O grande desafio encontrado pelos educadores é compreender o verdadeiro sentido da avaliação e utilizá-la para diagnosticar, para traçar estratégias e revê-las, para alinhar e realinhar o planejamento, para promover perante todas as possibilidades existentes e disponíveis o conhecimento, a aprendizagem e o desenvolvimento individual e coletivo.

5. ANÁLISE DE UM CONTEXTO

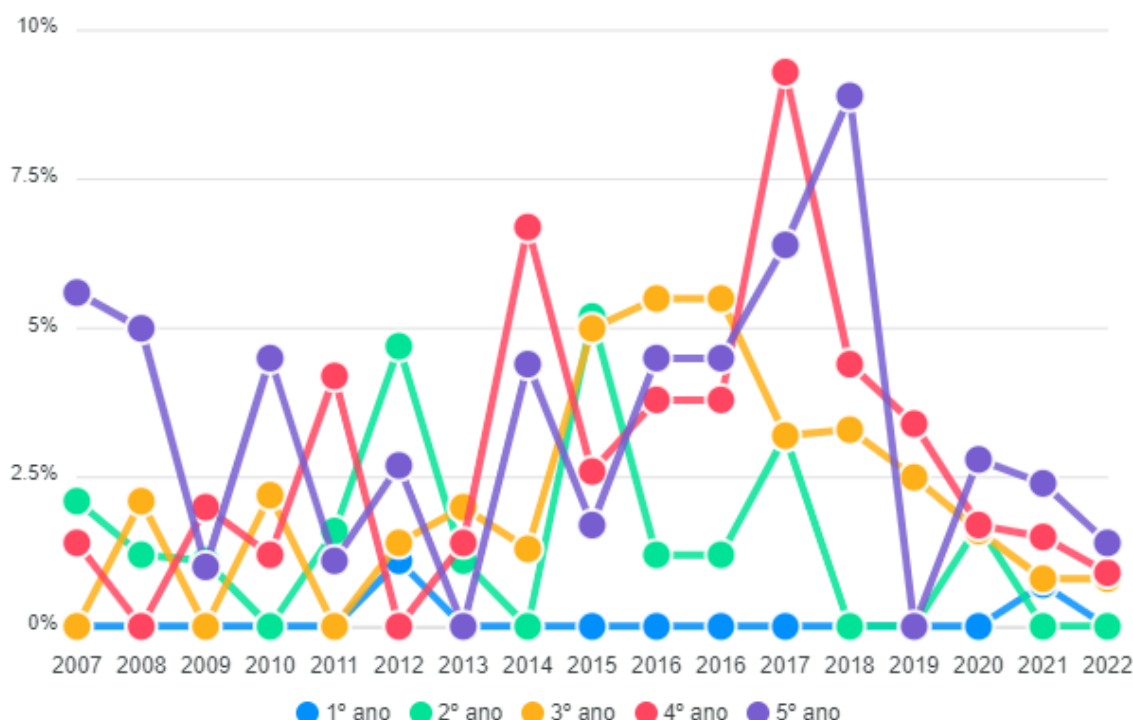
Para a compreensão da realidade e a exploração da dialogicidade entre os conceitos teóricos e a prática nesta seção será realizada uma breve análise dos dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC) no Portal QEdu, sobre uma instituição escolar de primeiros anos do Ensino Fundamental, por meio do estudo dos cálculos e gráficos projetados com base nas notas obtidas nas avaliações de larga escala e do Censo Escolar, e embora as avaliação seja aplicada nos quintos anos, ela abrange todos os anos anteriores, e, portanto, é importante compreender tais indicadores para que a própria escola consiga compreender como está o nível e o andamento da aprendizagem na unidade.

Avaliação em larga escala é um processo valorativo e diagnóstico que envolve a produção de indicadores educacionais, aferição da qualidade, equidade e eficiência, bem como a elaboração, monitoramento e aprimoramento das políticas educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, municipal ou na iniciativa privada. (ESTEVES, 2021, p. 1)

O contexto escolhido para a análise é uma escola de primeiros anos do Ensino Fundamental situada em um município com cerca de treze mil habitantes, localizada no interior do estado de São Paulo, tendo como peculiaridade o atendimento de mais de 80% dos alunos matriculados nos primeiros anos do Ensino Fundamental na cidade, sendo esses alunos dos bairros centrais, periféricos e também aqueles residentes na zona rural, de diferentes situações econômicas.

Segundo o último Censo Escolar divulgado em 2021, A instituição estudada possuía trinta e quatro professores e seiscentos e cinquenta alunos matriculados nos primeiros anos do Ensino Fundamental e treze alunos na Educação Especial, tendo um índice de aprovação alto de 99,8%, apenas 0,2% de reprovação e nenhum abandono.

Apesar do baixo percentual de reprovações mais recentemente, é possível ver no gráfico “Evolução da distorção idade - série” que existe uma oscilação significativa de aumento de alunos considerados em idades inadequadas para as séries que estão cursando entre os anos de 2010 e 2019, a idade inadequada é considerada a partir de dois anos 2 anos de atraso escolar, tendo por base que a idade de inserção do aluno nos primeiros anos do Ensino fundamental normalmente ocorre aos seis anos.

Gráfico 1: Evolução da distorção idade - série

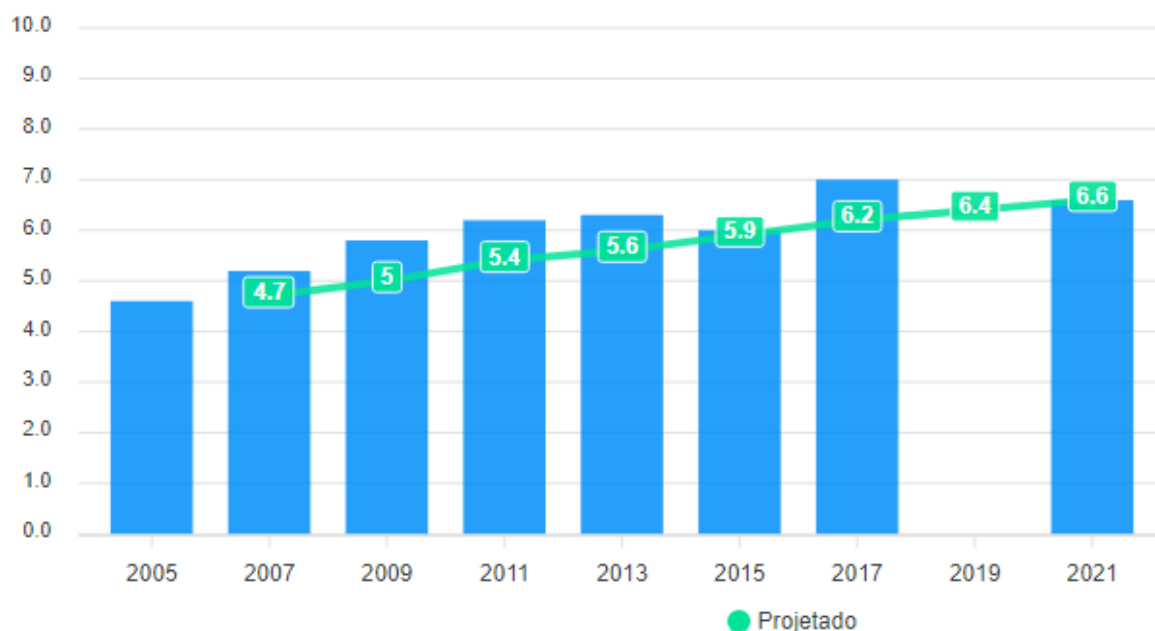
Fonte: Indicador de Distorção idade-série - INEP, 2022.

Pensando acerca da realidade dos Primeiros Anos do Ensino fundamental na educação específica do estado de São Paulo, aqui corpus da investigação, é possível presumir que essas oscilações e intensificações a partir do terceiro ano possam ter ocorrido em virtude da excesso de faltas permitidas ou pela retenção que pode ocorrer no terceiro ano, durante um período um ano na mesma série, e, por este fato, começam a se intensificar as distorções entre idade e série, e embora pareça um baixo índice percentual de reprova, ela existe!

No que se refere ao índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb), que possui nota variável de zero a dez e é calculado com base no aprendizado dos alunos nas disciplinas de língua portuguesa e matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação), a escola apresenta uma notável evolução do período de 2005 a 2021, somando um salto neste período de quase dois pontos na média, o que significa que a instituição conseguiu aumentar positivamente a nota obtida em 28,79% em um período de dezesseis anos. Pode não parecer, a priori, um dado tão expressivo, porém levando em consideração que o cálculo envolve também a taxa de aprovação, quanto os esforços que não surtiam efeito em um passado ainda recente de pouco mais de vinte anos na educação brasileira, conforme apontado anteriormente por Bossa em 2002, é possível vislumbrar um resultado bastante favorável para a análise deste dado e um progresso significativo, e, tal fato, traz a projeção de à uma perspectiva

positiva de que hoje os esforços estão surtindo efeito e que se avança, mesmo que a passos lentos, no caminho almejado pela educação formal..

Gráfico 2: Evolução do IDEB



Fonte: IDEB 2021, INEP.

Uma observação a ser realizada é com relação ao ano de 2019, onde não é apontada a projeção no gráfico, no entanto possui um indicador numérico, que é justamente a média das notas de 2017 e 2021. É provável que tal apontamento tenha sido realizado sem a aplicação da avaliação, pois, provavelmente a escola não tenha atingido a quantidade mínima de alunos exigida para a realização da prova. Essa é uma questão muito particular, porque pode haver um erro no cadastro do senso ou na data da avaliação podem ter havido inúmeras ausências, a ponto de não atingir o número suficiente de alunos para prestarem a prova.

Sobre o indicador de aprendizagem utilizado nos dados projetados, existe uma pontuação correspondente em uma escala de proficiência de 0 a 10, mas de acordo com as notas de publicação contidas no portal, o 10 é praticamente inatingível, pois é uma meta projetada e não uma média entre o ano anterior e o subsequente, essa escala que mede o aprendizado é baseada na escala Saeb e divididas pelas disciplinas de língua portuguesa e matemática, como demonstrados nas tabelas a seguir.

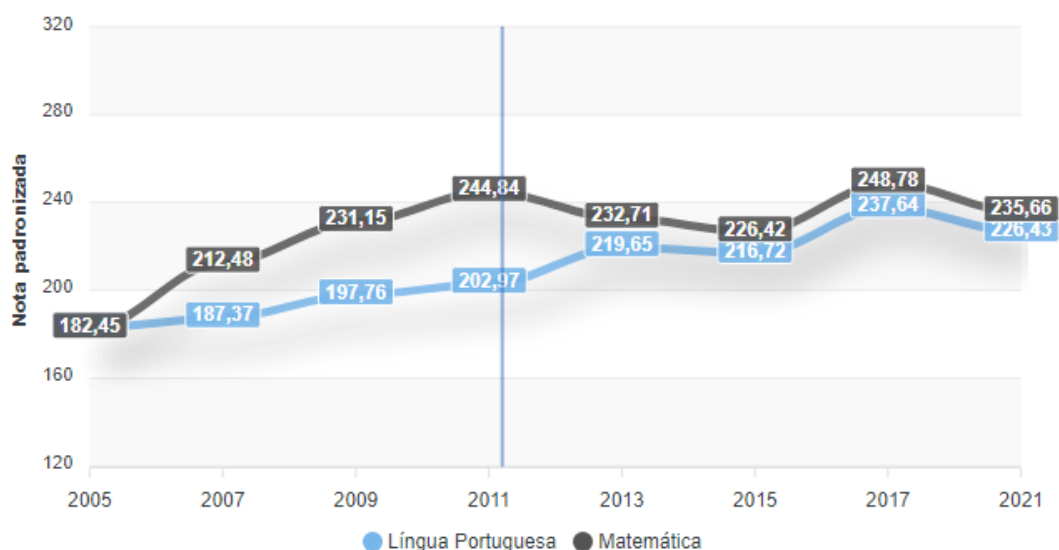
Tabela 1: Escala Saeb das disciplinas de língua portuguesa e matemática para o 5º ano do Ensino Fundamental

Insuficiente	
Até nível 1	0 - 149 pts
Básico	
nível 2	150 - 174 pts
nível 3	175 - 199 pts
Proficiente	
nível 4	200 - 224 pts
nível 5	225 - 249 pts
Avançado	
nível 6	250 - 274 pts
nível 7	275 - 299 pts
nível 8	300 - 324 pts
nível 9	≥ 350 pts

Fonte: SAEB, INEP.

A média de proficiência entre as duas disciplinas obtidas na escola em 2021 é de 226,43 para língua portuguesa e 235,66 para matemática, o que significa, segundo as avaliações, que a instituição se encontra no nível 5, que caracteriza o aprendizado de seus alunos como proficiente.

No entanto ao realizar a análise desses resultados ao longo dos anos, pode se verificar que houve um salto expressivo e muito significativo de 2005 para 2021, projetando a instituição do que se considera escala de aprendizado de nível básico para muito próximo do alcance do nível avançado, que é o mais alto da escala.

Gráfico 3: Evolução nota SAEB

Fonte: IDEB 2021, INEP.

É possível observar no gráfico um salto de quase 80% de evolução na quantificação das notas obtidas de 2005 a 2021, isso quer dizer que dentro desta interpretação, o aprendizado na instituição atualmente se dá de forma mais efetiva em quase o dobro comparado com os resultados de 16 anos atrás.

Duas pontuações que também podem ser feitas são com relação à aproximação das notas entre as disciplinas avaliadas, antes distantes, hoje praticamente equiparadas, o que pode significar aqui um salto qualitativo no processo de alfabetização, uma vez que as notas de língua portuguesa até 2011 expressavam notas significativamente inferiores. A outra, apenas para registro de informação, é que em outros dois momentos as médias obtidas em matemática foram superiores as médias de 2021, porém não é uma diferença significativa.

E por último, retomando a análise sobre a taxa de aprovação, para efeito comparativo tem-se o gráfico de Evolução Fluxo, que expressa o percentual de aprovação com relação aos anos avaliados.

Gráfico 4: Evolução Fluxo

Fonte: IDEB 2021, INEP.

Uma informação importante contida neste gráfico é que de 2005 a 2021 a quantidade de alunos reprovados nos primeiros anos do Ensino Fundamental está muito próximo de ser zerado. Isso provavelmente se deve a reorganização da progressão continuada, que ocorreu de forma gradativa e que pode ser uma justificativa para a diminuição significativa dos alunos reprovados a partir desta data, como pode ser observado. Um último ponto que pode ser levado em consideração com as reprovas atuais é a probabilidade da frequência mínima exigida do aluno, o que pode ser a característica que ainda indica alguma pontuação deste coeficiente.

Finalizando a análise, os instrumentos de avaliação utilizados nesse processo são testes de domínios de conteúdos, que avaliam o desempenho escolar dos alunos, e alguns questionários, sobre fatores que possam estar associados a esse desempenho. Cabem aqui algumas reflexões: Os exames aplicados para a medição do desempenho, são suficientes e eficientes para refletir a realidade que é buscada? O objetivo da avaliação da aprendizagem é alcançado por meio das provas e questionários aplicados? Não serão debatidas aqui tais proposições, porém é válido colocá-las em evidência diante da abordagem deste trabalho.

É importante colocar como referência a proficiência e não somente a avaliação somativa, pois Capacidade do aluno, para além, aponta para o aprendizado e para o saber que deve ser priorizado pela escola. A avaliação de larga escala também demonstra tal necessidade, uma vez que permite à uma unidade questionar o desenvolvimento dos alunos para as próximas etapas educacionais, e, permite realizar planejamentos educacionais

intencionados na intervenção escolar, e mais importante que a avaliação de larga escala são as avaliações formativas, que se dão no dia a dia, na realização das atividades, no acompanhamento do aluno, no seu desenvolvimento tanto quanto em sua evolução, pois são essas avaliações que permitem o norteamento da intervenção almejada pelo docente e pela escola.

Não existe planejamento educacional sem avaliação da e para a aprendizagem; quando se planeja sem avaliar não se tem um objetivo materializado, de fato o planejamento não aconteceu. Quantas vezes se fizer o planejamento na mesma proporção deverá ocorrer a avaliação, pois como afirma Luckesi (2013) a avaliação é um instrumento subsidiário para a construção do projeto de ação, enquanto o planejamento determina o que vai ser construído, a avaliação oferece subsídios para essa construção, uma vez que é ela que fundamenta novas decisões.

A avaliação para além do diagnóstico inicial serve para analisar e possibilitar que se enxerguem as falhas no curso de ação traçado pelo planejamento para que sejam superadas, pois “qualquer escola precisa ser organizada sempre em função da melhor possibilidade de ensino e ser permanentemente questionada para que seus próprios conflitos, não resolvidos, não apareçam nas salas de aula sob a forma de distorções do próprio ensino.” (WEISS, 2000, p. 19). Isso significa buscar a compreensão das determinações das ações para que se possam propor fins e meios sadios e eficazes para o desenvolvimento do aluno, seja no que se refere aos efeitos imediatos ou subseqüentes, seja no que se refere aos efeitos individuais ou coletivos.

Portanto, a avaliação é parte constituinte do planejamento educacional, pois sem ela o objetivo provavelmente não será alcançado, uma vez que é a matriz da tomada de decisões, norteia de forma estratégica o que foi planejado, guia as etapas do plano, propicia a correção do processo na busca pelo objetivo e garante o diagnóstico do desenvolvimento individual e coletivo dos alunos, em suma, a avaliação é o componente que viabiliza a realização do planejamento e o mantém rumo aos resultados almejados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordou-se, neste trabalho, a possibilidade de uso dos instrumentos de planejamento e da avaliação educacional na escola em busca da dinamização da aprendizagem, destinando uma elucidação específica desta ocorrência para os primeiros anos do Ensino Fundamental, no qual é necessário compreender as transformações pelas quais passam os alunos nessa fase da vida, para que se desenvolvam integralmente, além de ser nesta mesma etapa escolar que as dificuldades no processo são recorrentes, e, se não tratado de maneira adequada podem causar danos irreversíveis no progresso acadêmico do aluno.

O fato de direcionar as intervenções para uma etapa educacional específica não quer dizer que essa mesma abordagem não surta efeito nas demais, contudo deu-se prioridade aos primeiros anos do Ensino Fundamental por caracterizar o início do surgimento do problema, o quanto antes for diagnosticado, mais acessível será o enfrentamento e maiores serão as chances de êxito.

Para além da significação e abordagem dos instrumentos de intervenção para combater as dificuldades de aprendizagem, buscou-se demonstrar a importância dos esforços direcionados para a valorização da aprendizagem significativa, para o desenvolvimento educacional e reconhecimento do aluno como ser humano, como ser singular em processo de formação, que possui necessidades específicas na introdução de sua vida escolar e que demanda atenção para que seu trajeto seja planejado e avaliado com finalidades consonantes às da educação formal.

Na sala de aula, há que se ter consciência de que a mediação é fundamental para a formação do aluno. As interpretações bem como as decisões implicam no sucesso ou fracasso de cada indivíduo e, portanto todo o agir docente tem que ser embasado em métodos e estratégias fundamentadas no compromisso de propiciar a educação de qualidade, permitindo que o aluno tenha a possibilidade de aprender utilizando-se de todos os recursos possíveis para que isso ocorra.

Percebe-se que a ideia que se tem sobre planejamento educacional e avaliação da aprendizagem possuem, ainda em várias situações, conceitos bastante equivocados. A cultura já arraigada de que o planejamento é uma mera formalidade e a avaliação é sinônimo de exame desencadeia um sentido de alerta. A prática na escola, passada de geração a geração reforça o pensamento distorcido do uso desses instrumentos, os invalida perante suas finalidades, isso carece de mudança, a práxis tem que ser incentivada, seja nos cursos de

formação de professores, na formação continuada ou na escola.

Não é fácil ser professor em uma sociedade na qual a cultura dominante sempre foi e permanece sendo excludente, mas é compromisso de quem decide ser educador fazer o que estiver ao seu alcance para diminuir as desigualdades de aprendizagem entre os alunos, mesmo tendo admitido que na prática várias situações se colocam como impedimento, mas na situação real, não existe apenas um caminho, não existe apenas uma solução, não existem receitas prontas de como agir, existem as decisões para serem tomadas, avaliações e planejamentos a serem realizados.

A avaliação precisa ser compreendida em suas nuances, contemplar as diferenças e o planejamento, dinamizar a aprendizagem, auxiliar os alunos a superarem suas limitações logo que começam a surgir. O aprender precisa ser algo prazeroso e não uma punição e, mesmo que seja tarefa árdua, não há mais ninguém além da escola e, principalmente do professor, que possa planejar e avaliar para que essa idealização se concretize.

Para romper as motivações dominantes, as quais predominam sobre a avaliação e o planejamento é necessário ter comprometimento com a real intencionalidade da educação e que se preze pela aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos. Nesse sentido é importante manter constante reflexão sobre os projetos, programas e planejamentos educacionais, sempre questionando os princípios que os orientam e indagar o próprio compromisso com a profissão docente, como também com os alunos que demandam sua intervenção.

É necessário que os autoquestionamentos sejam constantes no atuar pedagógico. O ensino de qualidade na escola está sendo para todos os alunos? E o direito de uma educação de qualidade, é para todos? A avaliação e o planejamento estão sendo realizados para superar as dificuldades de aprendizagem de todos os alunos ou está voltado para a projeção dos alunos ideais? Todos os alunos serão capazes de aprender se lhes forem concedidas condições para isso ou vários não serão capazes de superar as dificuldades de aprendizagem?

Tais colocações são escolhas educacionais que cabem aos agentes educativos, em especial ao professor, tomar. Optar pela inclusão não será o caminho mais fácil, contudo planejar para a superação de um diagnóstico de dificuldade que seja passível de ser sanado no contexto escolar, certamente trará resultados positivos, isso pode não ficar evidente em um primeiro momento, mas é provável que faça a diferença para a continuidade do percurso escolar e de todo o processo de aprendizagem posterior do aluno. Estas opções e decisões podem definir o futuro deste indivíduo quando adulto, portanto tem que se saber bem avaliar e bem planejar para que a tão almejada mudança aconteça.

REFERÊNCIAS

- ALVES, K. A. Dificuldades de aprendizagem nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Repositório Faculdade São Luís de França, Aracajú, 2016.
- BARRERA, S. D.; MORIEL, E.H. Problemas de Aprendizagem e Comportamento no Ciclo 1 do Ensino Fundamental. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, n.42, p.1-16, dez. 2022. Disponível em: <<http://www.scielo.br/j/pcp/a/fncLQ8sjNFztbvvcfCGdlVm/?lang=pt>>. Acesso em: 12 nov. 2022.
- BESSI, A. P. **O Professor Coordenador e a Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo: limites e possibilidades**. Trabalho de Conclusão de Curso. UNESP, Faculdade de Ciências. Bauru, 2022.
- BOSSA, Nádía A. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- BOSSA, Nádía A. **Fracasso Escolar: um olhar psicopedagógico**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Apresentação dos resultados do PNAD Contínua 2018**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.
- BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Apresentação dos Temas Transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação – PNE** e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília. 26 jun 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CERVI, Rejane Medeiros. **Planejamento e avaliação educacional**. 2. ed. Curitiba: Ibpx, 2008.
- DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. 12.ed. Campinas: Papirus, 2001.
- ESTEVES, Thiago. Avaliação em larga escala. In. ROTHEN, José Carlos; ESTEVES, Thiago; OLIVEIRA, Ivan dos Santos. **Glossário Brasileiro de avaliação educacional**, 2021. Disponível em: < <https://rothen.pro.br/site/category/glossario-brasileiro-de-avaliacao-educacional/>> Acesso em: 01 jul. 2023.
- ELIAS, L. C. S. **Crianças que apresentam baixo rendimento escolar e problemas de comportamento associados: caracterização e intervenção**. Tese de Doutorado. Programa

de pós-graduação em psicologia. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2003.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1991.

FONSECA, Vitor. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. Lisboa: Âncora, 2005.

GARCIA, C.M. Planejamento de ensino: fase de preparação. **Educar em Revista**, Curitiba, artigos de demanda contínua, p.9-34, mar. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/Myhzvzc5sjp8Nkr9F5Bjtdt/?lang=pt>>. Acesso em 04 jan. 2023.

GARCIA SÁNCHEZ, Jesús Nicasio. **Dificuldades de Aprendizagem e Intervenção Psicopedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GHEDIN, Evandro. ; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Júízo de valor. In.: Dicio, Dicionário Online de Português. Porto: 7 Graus, 2023. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/juizo-de-valor/>>. Acesso em 20 de junho de 2023

JULIÃO, B. O.; Piza, C. T.; MELLO, C.B. Escala de sondagem do desenvolvimento neuropsicomotor e de habilidades acadêmicas para o Ensino Fundamental I: percepção de professores*. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, , n.29, p.761-782, set. 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/wfrqjRsxN6VV8HYws7YFtTH/?lang=pt>>. Acesso em: 17 dez. 2022.

LEMONS, A. CIBER-CULTURA-REMIX – Seminário “Sentidos e Processos” dentro da mostra “Cinético Digital”. **Itaú Cultural**, ago. 2005.

LEONARDO, N. S. T.; SILVA, V. G. A relação entre aprendizagem e desenvolvimento na compreensão de professores do Ensino Fundamental. **Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, n.17, p.309-317, dez. de 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/BpkHJkSLkFfgCrhvd5dYXgv/?lang=pt>>. Acesso em 21 dez. 2022

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: Teoria e Prática**. Goiânia: Alternativa, 2005.

LOPES, I. L. Estratégia de busca na recuperação da informação: revisão da literatura. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 31, n. 2, p. 60-71, maio/ago. 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Planejamento e Avaliação na Escola: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MOREIRA, M. A. **O que é afinal aprendizagem significativa?** (texto de aula inaugural, 2012). Disponível em: < <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>>. Acesso em mar. 2023.

OLIVEIRA, C. B. E., MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família – escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, Campinas, n. 27 (1), p. 99-108, Jan. – Mar. 2010. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/estpsi/a/CM3Hj6VLtm7ZMxD33pRyhkn/abstract/?lang=pt>>. Acesso em Mai. 2023.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **R. Fac. Educ.**, São Paulo, n.2, p.72-89, jul/ dez 1996.

PIZZANI, L. et al. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, n. 10, n. 1, p. 53-66, jul./dez. 2012.

PORTAL QEDU. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br>> . Acesso em 02 jul. 2023.

ROSAL, A. G. C. **Modelo de resposta à intervenção para a identificação precoce dos transtornos de aprendizagem em escolares no ciclo de alfabetização**. Dissertação (doutorado). UFPE. Recife, 2018.

ROVIRA, J. M. P. **Educação em valores e Fracasso Escolar**. In: MARCHESI, A. Carlos Hernádes & Coalaboradores. **Fracasso Escolar: uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p.82-90.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre : Artmed, 1999.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Autores Associados, 2008.

STEVANATTO, I. S., LOUREIRO, S.R., LINHARES, M. B. M., MATURADO, E.M. Autoconceitos de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. **Psicologia em estudo**, n.1, p.67-76, Maringá, Jan. / Jun.. 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pe/a/xpNwYzR456Yd8kpVPZR4gcb/?format=pdf&lang=pt#:~:text=As%20crian%C3%A7as%20com%20dificuldades%20de%20aprendizagem%20e%20problemas%20de%20comportamento,de%20dificuldades%20acad%C3%AAmicas%20e%20sociais>>. Acesso em 22 mar. 2023.

UNICEF. **Dois milhões de crianças e adolescentes de 11 a 19 anos não estão frequentando a escola no Brasil, alerta UNICEF**. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/dois-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-de-11-a-19-anos-nao-estao-frequentando-a-escola-no-brasil>>. Acesso em 10 dez. 2022.

VIEIRA, V. A. M. A.; Sforini, M. S. F. **Avaliação da aprendizagem conceitual. Educar em Revista**, Curitiba – PR, Nº spe2, p. 45 – 57, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/Hf8M3P7P6Z8k6wDdCwgwhPv/abstract/?lang=pt>>

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia Clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.