



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

SUÊNIA ROBERTA FERREIRA DE CARVALHO CUNHA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE JOÃO PESSOA: DITOS E
FEITOS**

João Pessoa - PB
2019

SUÊNIA ROBERTA FERREIRA DE CARVALHO CUNHA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE JOÃO PESSOA: DITOS E
FEITOS**

Trabalho de conclusão de curso de graduação
apresentado para obtenção de grau de
Licenciatura em Pedagogia da Universidade
Federal da Paraíba.

Orientadora: Profa. Dra. Elzanir dos Santos

João Pessoa - PB
2019

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

C972a Cunha, Suenia Roberta Ferreira de Carvalho.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE JOÃO PESSOA: DITOS
E FEITOS / Suenia Roberta Ferreira de Carvalho Cunha. -
João Pessoa, 2019.

68 f.

Orientação: Elzanir dos Santos.
Monografia (Graduação) - UFPB/CE.

1. Avaliar. 2. Aprendizagem. 3. Processos avaliativos.
4. Professora. I. Santos, Elzanir dos. II. Título.

UFPB/BC

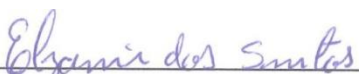
SUÊNIA ROBERTA FERREIRA DE CARVALHO CUNHA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE JOÃO PESSOA: DITOS E
FEITOS**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação apresentado como requisito para obtenção
de grau de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba

Aprovada em: 09/05/2019.

BANCA EXAMINADORA

Profa. _____ 

Profa. Dra. Elzanir dos Santos UFPB
(Orientadora)

Profa. _____ 

Profa. Dra. Idelsuite de Sousa Lima UFPB
(Examinadora)

Profa. _____ 

Profa. Ma. Walkíria Pinto de Carvalho UFPB
(Examinadora)

João Pessoa - PB

2019

Dedico este trabalho à todas as mulheres/mães que em meio a tantas barreiras desejam inserir-se ao ensino superior.

AGRADECIMENTOS

É hora de transbordar o coração, de reconhecer que jamais andei sozinha, por isso, nessa madrugada, resolvi fazer desses agradecimentos à recapitulação uma trajetória marcada por barreiras que me impulsionaram a resistir, refletir, aprender e chegar até o final, ou melhor, ao início de uma nova trajetória. Não posso deixar de registrar que esse sonho foi uma sementinha que Deus plantou em meu coração, pois ele foi à base de tudo, me proporcionando voos altos. Por isso, minha gratidão a Deus antecede todas as outras coisas, a ele, toda honra e toda glória.

À minha filha, Mariana, que me ensinou tanto sobre a vida, sobre o amor, sobre ser mãe. Você é uma pedra preciosa. Desejo que você voe alto, também, nos seus sonhos, estarei com você, sempre! Perdoe-me pela ausência em algumas de suas “tarefinhas de casa” e em descobertas que não pude compartilhar com você!

Ao meu filho, Miguel, por compartilhar comigo essa caminhada acadêmica desde o ventre. Você veio na hora certa! Fez-me entender e me impulsionar a uma maternidade empoderada. Quando você crescer, irá saber quanta coisa linda vivemos e aprendemos durante essa trajetória.

À minha mãe, Socorro, por abdicar de sua vida e dos seus sonhos para cuidar de mim e dos meus irmãos. Sem você, eu não teria chance! Eu te amo demais!

Ao meu pai, Sandro, pelo exemplo de força e garra! Eu te amo, paiho.

Aos meus irmãos, Suêlde e Sandro, por compartilhar uma infância difícil, mas cheia de união e amor! Amo muito vocês!

Ao meu esposo, Bruno, por acreditar nos meus sonhos, e em meio a altos e baixos, ficou ao meu lado, torcendo por mim.

Thay, que bom que te encontrei! Você foi fundamental durante minha trajetória. Compartilhamos tantas coisas juntas, dentro e fora da universidade. Acredite, sem você eu não teria conseguido. Obrigada pela força, por acreditar em mim, por sempre repetir que eu sou capaz e por tantos milhares de momentos que pude compartilhar contigo. “Uma mulher empodera a outra!”

Jana, você é um exemplo de pedagoga, de mulher, de ser humano. Te admirava antes, e agora, ainda mais por entender esse mundo lindo chamado Pedagogia. Obrigada por acreditar no que eu sou! Te vejo na especialização.

Fátima, a maternidade nos aproximou de uma forma tão maravilhosa! Fomos agraciadas! Compartilhamos tantos momentos lindos com os/as nossos/as filhos/as. Você é um dos presentes que a universidade me deu.

Rô, você acreditou em mim deste minha inscrição no Enem. “Tu vai passar, maga!”. Eu consegui, amiga! Obrigada!

Elzanir, minha orientadora querida, que bom compartilhar momentos de aprendizagem com você. Obrigada pela paciência e ensinamentos e por aquela mensagem dia 11 de outubro de 2018 *“Oi Suênia. Como está você? Dê notícias. Nossos laços são mais que acadêmicos”*.

Daniele Dias, foi através dos seus ensinamentos que me apaixonei por avaliação da aprendizagem, obrigada por me fazer entender que podemos avaliar com sensibilidade e gentileza!

Walkíria, querida, que privilégio ser sua aluna, irei levar comigo a leveza do seu ensinar, de olhar o/a outro/a de forma diferente, do seu amor e respeito com as pessoas. Você é maravilhosa!

Nádia, você apareceu em um momento lindo da minha vida, a maternidade. Aprendi tanto sobre o mundo infantil. Além disso, compartilhamos momentos fora do contexto acadêmico, jamais irei esquecer. Te admiro muito! Obrigada, querida!

Idel, que bom compartilhar esse momento em ser sua aluna e tê-la em minha banca. Quero deixar dois registros importantes: suas aulas me trouxeram inquietações, reflexões e desafios durante a empreitada acadêmica, aprendi muito com seus ensinamentos. Fora da academia, você foi muito gentil em me tranquilizar naquela ligação, obrigada por tudo!

E por fim, ao baile das mães, aos meus familiares e amigos que fizeram parte da minha história durante minha caminhada acadêmica.

Combati o bom combate, acabei a carreira, guardei a fé.
2 Timóteo 4:7

RESUMO

O presente trabalho se debruça sobre as práticas avaliativas no interior de uma escola pública do município de João Pessoa- PB, com o objetivo geral de analisar os processos avaliativos nos primeiros anos do Ensino Fundamental, com os seguintes objetivos específicos: identificar os instrumentos utilizados pela professora para auxiliar nas avaliações; caracterizar os suportes pedagógicos, teóricos e documentais utilizados pela professora ao avaliar a aprendizagem das crianças; verificar a influência das avaliações nacionais no processo avaliativo dos/das estudantes. Para isso, o aporte teórico escolhido para fundamentar a pesquisa reuniu os/as seguintes autores/as: Álvarez Méndez (2002), Chueiri (2008), Luckesi (2008a; 2011b), Hoffmann (2009) e Freitas (2009). Além disso, consultei documentos oficiais, tais como: Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB (1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997). A coleta de dados foi realizada através da pesquisa de campo com abordagem qualitativa, por meio de observação de duas turmas de 5º anos A e B compostas por 64 (sessenta e quatro) crianças no total, sendo 32 (trinta e duas) em cada sala; foi igualmente realizada uma entrevista com a professora da turma. Os resultados alcançados apontaram que a professora reconhece a importância de uma avaliação processual, no entanto as observações indicaram práticas que têm como principal objetivo atingir a nota determinada pelo sistema escolar. Em face disso, conclui-se, portanto, que a escola utiliza verificação, predominantemente, ao invés de utilizar a avaliação da aprendizagem, sendo necessário desenvolver políticas e ações a fim de problematizar e inserir nos processos avaliativos uma perspectiva de “Avaliação da aprendizagem”, não mais classificatória, e sim, inclusiva e democrática.

Palavras-chaves: Avaliar. Aprendizagem. Processos avaliativos. Professora.

ABSTRACT

This study approaches the evaluative practices in a public school from João Pessoa-PB, whose general objective is to analyze the evaluative processes in the first years of elementary school, with the following specific objectives: to identify the instruments used by the teacher to assist in the evaluations; to characterize the pedagogical supports, theoretical and documental, used by the teacher to evaluate the children learning; to verify the influence of the national evaluations in the evaluative process of the students. For this, the theoretical framework was based on the following authors: Álvarez Méndez (2002), Chueiri (2008), Luckesi (2008a; 2011b), Hoffmann (2009) and Freitas (2009). In addition, I consulted official documents, such as: Law of Directives and Basis for National Education - LDB (1996) and the National Curricular Parameters – PCNs (1997). The data collection was realized through field research with qualitative approach, by means of the observation of 5 th year A and B classes composed by 64 (sixty four) children in total, with 32 (thirty two) in each classroom; it was also realized an interview with the teacher of the class. The results pointed that the teacher recognizes the importance of a processual evaluation; however, the observations indicated practices that have the main objective of achieving the score determined by the scholar system. In the face of this, it concludes, thus, that the school uses verification, predominantly, instead of using the learning evaluation, what makes necessary to develop policies and actions in order to problematize and insert in the evaluative processes a perspective of “Learning evaluation”, no more classificatory, but inclusive and democratic.

Key-words: Evaluate. Learning. Evaluation Processes. Teacher.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: PERCALÇOS, DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES NOS PROCESSOS EDUCACIONAIS	17
2.1	Avaliar e suas funções sociais	17
2.2	Trilhando os caminhos avaliativos.....	22
2.3	Contextos avaliativos: instrumentos, formação dos/as professores/as e avaliações institucionais	27
3	PROCESSOS AVALIATIVOS NOS ANOS INICIAIS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA REDE MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA	34
3.1	Práticas educativas e concepções de avaliação.....	34
3.2	Desempenho escolar e atribuições de notas	40
3.3	Instrumentos e intervenções: um passo para avaliação	46
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
	REFERÊNCIAS	59
	APÊNDICE A – Roteiro de Observações	61
	APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista.....	62
	ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	63
	ANEXO B – Exercício de Verificação da Aprendizagem	64
	ANEXO C – Exercício de História.....	66
	ANEXO D – Exercício de Verificação da Aprendizagem de História	67

1 INTRODUÇÃO

A partir da compreensão de que a avaliação constitui-se um fator sempre presente na vida dos sujeitos, tanto no sentido de avaliar o mundo e tudo que os cerca, quanto a autoavaliação através de uma reflexão pessoal, bem como pressupondo a fragilidade contida nos processos avaliativos através de práticas enraizadas historicamente nas ações dos/as educadores/as e no sistema escolar, cheguei à escolha do tema deste estudo: “Avaliação da Aprendizagem nos Anos Iniciais” Este coloca em relevo a importância sobre o ato de avaliar durante o ensino fundamental e embasa-se na seguinte questão: Como se dá o processo avaliativo nos anos iniciais numa escola pública da cidade de João Pessoa?

O interesse pelo surgiu a partir da minha experiência no componente curricular “Avaliação da Aprendizagem” no curso de Pedagogia, a partir da qual, comecei a refletir sobre as lacunas teóricas e práticas que perpassam o ato de avaliar a aprendizagem dos/as estudantes, no qual predomina uma cultura fundamentada nos exames e resultados atribuídos às crianças.

Os conhecimentos que obtive na disciplina mencionada, por meio das referências dos/as estudiosos/s sobre a temática, articuladas às minhas experiências escolares em torno do processo avaliativo que vivenciei durante minha educação básica, me fez refletir sobre dois fatores: como a avaliação pode influenciar de uma forma positiva se a criança estiver no foco da aprendizagem; o modo de avaliar a aprendizagem na escola contemporânea indica que ainda necessita-se de mudanças cruciais em tais práticas.

Os questionamentos, leituras e várias experiências relatadas por colegas de graduação em torno da temática avaliação me colocaram a refletir como futura educadora: “De que maneira eu trataria o processo avaliativo como um fator que fuja dá ótica de uma prática temida pelas crianças?”. Assim, situações vivenciadas no meu primeiro ciclo de Ensino Fundamental trazem à tona, no regaste das memórias em torno da minha aprendizagem como segundo plano, as práticas avaliativas na instituição que estudei, por dez anos.

Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, fui uma aluna que correspondia aos critérios tradicionais daquela escola a respeito de avaliações, isto é, tirava notas boas, me dedicava aos exames, provas, chamadas orais, ditados, não ficava em recuperação e nem nos exames finais, enfim, me enquadrava em todos os instrumentos utilizados na hora de avaliar. Porém, apesar de parecer que todos os instrumentos utilizados pelos professores estavam adequados, a minha aprendizagem no quesito senso crítico, ficou bastante prejudicada, ou seja, eu era mais uma criança que correspondia a um padrão educacional tradicional. Hoje,

posso afirmar que meus estudos foram embasados na repetição dos conteúdos aplicados pelas minhas professoras. Meus primeiros anos de Ensino Fundamental foram fundamentados numa educação bancária, na qual de acordo com Paulo Freire (1987) o/a educador/a transfere seus conhecimentos para o/a educando/a, sem que o/a mesmo/a disponha de uma autonomia crítica diante de seus pensamentos e conhecimentos. Nesse sentido, nas semanas antes das provas, o meu trabalho era decorar os questionários e tabuadas, o exercício da memorização era constante, a fim de corresponder as questões das provas que, em grande parte das vezes, eram fidedignas a todo conteúdo do caderno e do livro.

Lembro-me que na segunda série, hoje segundo ano, fiquei nervosa na hora da prova, pois não conseguia lembrar a resposta completa da prova de Geografia. Senti pavor, uma vez que eu sabia que aquela resposta não era o bastante para professora, e minha nota iria cair. E aconteceu como previsto, tirei nota baixa.

Com o passar dos anos, meu desempenho escolar foi caindo aos poucos, e eu me culpava por não obter as notas boas de antes, de não me interessar pelos conteúdos apresentados em sala de aula. Recordo-me que na quarta série comecei a ficar em recuperação e a coordenadora comentou com minha mãe que todas as vezes que eu ficava em recuperação, eu adoecia, e que talvez, “isso fosse psicológico”. Talvez, todo o medo em torno das perspectivas sobre meu rendimento escolar em casa e na escola me frustrasse cada vez mais, uma vez que, eu escutava as seguintes frases: “Por que você está tirando nota baixa se não faz nada da vida a não ser estudar?” “Se levar pau na escola, leva em casa também”; quando tirava notas boas ouvia: “Você não faz mais do que sua obrigação”.

Levando em consideração os fatores mencionados, durante a minha trajetória acadêmica percebo que os processos avaliativos ainda hoje são revestidos de um significado em torno de um padrão de desempenho construído socialmente e isso resulta, inúmeras vezes, numa perspectiva classificatória sobre os conhecimentos dos sujeitos, que favorece, em muitos casos, o fracasso escolar.

As aprendizagens e conhecimentos adquiridos durante minha trajetória na Universidade em relação à avaliação da aprendizagem me oportunizaram refletir e problematizar, igualmente, as experiências escolares e avaliativas vivenciadas pela minha filha que estuda no 5º ano do Ensino Fundamental, constatando práticas em que a avaliação é utilizada como “punição” ao não conseguir obter um “bom” desempenho. Assim, em uma das provas de matemática realizada pela minha filha, a professora da referente disciplina, adotou uma postura que fortalece a cultura do juízo moral em torno dos testes e exames realizados

nas instituições de ensino, diminuindo a capacidade das crianças da turma, dificultando o entendimento das questões e se omitindo a explicar algumas dúvidas referente a prova.

Esse cenário ocasionou várias situações de frustrações vindas da conduta opressora da professora, através de frases como: “Sente-se no seu lugar e não converse, pois depois que tirar nota baixa, não fique chorando”; “Os alunos que tiram notas baixas influenciam os que tiram nota alta”; “Os alunos que tiram notas altas, darão emprego aos que tiram notas baixas.”; “Hora de prova, não é hora de tirar dúvidas”; “Se eu tirar sua dúvida vou lhe dar a resposta”; frases ditas em sala tanto para minha filha, como para as demais crianças com as mesmas dificuldades de aprendizagem dos conteúdos e metodologias trabalhadas.

Ainda em relação ao contexto relatado acima, resultou o aumento do esforço da minha filha aos conteúdos da disciplina de matemática, acreditando que a culpa era sua por não estudar como devido. Apesar de toda a orientação realizada em casa, a minha filha ainda se sentia “inferior” e “incapaz” de corresponder às provas e atividades da disciplina de matemática. Em relação a esse contexto, algumas mudanças eram necessárias, ao começar pela relação professora/criança, na qual estabelece a hierarquia em torno dos saberes, crianças sabem menos, professores sabem mais.

A partir das situações relatadas, as quais são, infelizmente, muito comuns, como contribuição, este estudo ainda ressalta a perpetuação de concepções e práticas avaliativas na nossa contemporaneidade, atuando de forma classificatória através de metas sobre a aprendizagem da criança, traçadas pelo/a próprio/a professor/a, que implica corresponder a um padrão social e cultural de desempenho, remetendo-nos a repetir as mesmas ações pedagógicas dos nossos professores/as durante a educação básica, ao definirem o aprendizagem e conhecimentos das crianças através de notas e exames.

O estudo ainda enfatiza a importância sobre o papel mediador/a atribuído ao/a professor/a na aprendizagem, fomentando a ideia do processo avaliativo de maneira construtiva, através de avaliação contínua, na qual, compreende o conhecer a criança e suas estruturas como um todo, resgatando todos os significados presentes nas suas ações e potencialidades por meio do diagnóstico, experiências e observações em todo seu contexto escolar e social.

Compreendo que situações similares a estas apresentadas no decorrer do texto, necessitam ser discutidas pela escola, como sobre os processos avaliativos como fator norteador das aprendizagens. Assim, posturas “pedagógicas” equivocadas por alguns professores/as foram um elemento fortalecedor no meu direcionamento para o tema desta pesquisa, me levando a questionar: a maior das frustrações, evasão escolar, desânimo e

descrença na escola, conteúdos e dificuldades na aprendizagem não seriam resultado de um processo avaliativo classificatório e excludente, no qual, separa os ditos “bons” e os “ruins”?

Diante desses apontamentos o trabalho teve como objetivo analisar os processos avaliativos nos primeiros anos do Ensino Fundamental, bem como identificar os instrumentos utilizados pela professora para auxiliar os processos avaliativos; caracterizar os suportes pedagógicos, teorias, documentos utilizados como referência pela educadora para avaliar a aprendizagem das crianças; verificar a influência das avaliações nacionais no processo avaliativo dos/as estudantes.

Quanto aos aspectos metodológicos, este estudo baseou-se na abordagem qualitativa dentro das perspectivas que buscam corresponder aos objetivos do presente estudo. De acordo com Minayo (2009, p.21)

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ele trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.

Assim, o tipo de pesquisa que mais se adequou consistiu em pesquisa campo “utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 186) como na presente pesquisa que se debruça sobre os processos avaliativos no interior de uma instituição de ensino.

Nesse sentido, a pesquisa foi realizada numa Escola Municipal de Ensino Fundamental, localizada na cidade de João Pessoa-PB. A escolha do local foi motivada pelo contato com a instituição durante um estágio no curso de Pedagogia, que proporcionou reflexões sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no interior da escola.

O sujeito da pesquisa foi à professora do 5º ano (A e B) do ensino fundamental, que trabalha há oito anos na escola e atualmente leciona as matérias Língua Portuguesa e História. Além disso, a professora leciona na Educação de Jovens e Adultos – EJA no turno da noite em outra instituição de ensino, totalizando 25 (vinte e cinco) anos de exercício docente. A mesma possui Magistério, Licenciatura em Letras – Português, com Especialização em Língua, Linguagem e Ensino e Mestrado em Linguística.

Os instrumentos de coleta de dados foram a técnica de observação e a entrevista. De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 190) “observação é uma técnica de coleta de dados

para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar”. As observações foram realizadas durante oito dias, nas duas turmas dos 5º anos A e B, seguindo um roteiro estruturado de acordo os objetivos propostos do trabalho, bem como, foram feitas anotações das falas das crianças/ professora, das conversas informais e das situações marcantes durante as aulas, intervalos e corredores. Alguns aspectos pautados no roteiro foram: Interação das crianças durante as aulas (participação); a metodologia da professora (se contempla a participação, desperta o interesse e engajamento nas atividades propostas); as atividades orais ou escritas (se são criativas, desafiadoras e adequadas ao nível da turma); avaliação da aprendizagem das crianças.

Além das observações, foi realizada a entrevista semi-estruturada com a professora, abordando reflexões sobre a temática, compreendendo os processos avaliativos e o uso das ferramentas avaliativas no contexto diário das crianças. De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p 195) “entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”. A entrevista seguiu um roteiro embasado nas observações feitas na escola.

A pesquisa na instituição teve início em agosto de 2018, através do primeiro contato com a diretora da escola para apresentação da pesquisa e conhecimento sobre a disponibilidade das professoras. Nesta visita, a mesma informou que os 5º anos do ensino fundamental estavam disponíveis para a realização da pesquisa, juntamente com uma das professoras responsável pelas turmas, isto é, em razão da escola trabalhar com distribuição de disciplinas a partir do 5º ano, em que uma professora é responsável pelas disciplinas de Matemática, Ciências e Geografia e a outra responsável pelas disciplinas de História e Língua Portuguesa. Diante disso, a gestora me direcionou para a professora das disciplinas de História e Língua Portuguesa, que se mostrou acessível para fornecer as informações sobre a temática, bem como, a entrevista para coleta de dados.

A entrevista foi realizada na Sala dos Professores da escola, mediante a autorização da professora através do Termo de Consentimento e Livre Esclarecido, com a utilização de gravação em áudio, com duração de aproximadamente 17 minutos. O roteiro da entrevista foi composto por doze perguntas, que foram transcritas posteriormente. Segue algumas questões abordadas na entrevista: Qual a sua concepção de avaliação? Quais instrumentos avaliativos você utiliza para avaliar as crianças? Quais os critérios avaliativos que você utiliza para atribuir notas às crianças? Quem define quantas e como serão as avaliações? O que você pensa sobre a atribuição de notas às atividades dos alunos? Além das repostas coletadas por áudio,

foi realizada perguntas em relação ao perfil da professora, por exemplo: Formação continuada, experiência na docência e tempo de vínculo com a escola.

Além dos instrumentos citados para coleta de dados, a diretora possibilitou o acesso ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, juntamente com a disponibilização da professora dos planos de aula das disciplinas, cadernetas, cópias das provas e atividades escritas, material presente durante a realização das visitas, servindo de aporte na discussão das análises dos dados.

Este TCC está dividido em três capítulos, a saber: no primeiro, a introdução, constam delineamento do objeto, objetivos e metodologia; no segundo, apresenta-se as reflexões teóricas acerca dos conceitos de avaliação e sua função social, os tipos de avaliação e o contexto avaliativo, o qual, engloba instrumentos avaliativos, formação dos/as professores/as e avaliações nacionais; o último capítulo, apresenta a análise dos dados, observações, registros e as falas da professora das duas turmas observadas; e finalmente, tem-se as considerações finais na qual teço uma síntese dos achados, aponto algumas perguntas que ficaram sem respostas, indico alguns encaminhamentos e elenco minhas aprendizagens ao longo do percurso.

2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: PERCALÇOS, DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES NOS PROCESSOS EDUCACIONAIS

A avaliação foi criada junto a existência dos colégios jesuítas entre os séculos XVI e XVII como norma do Ratio Studiorum, documento que regia a organização pedagógica, no qual, enfatizava os exames como critério ao passaporte para o ano escolar seguinte. Em nossa contemporaneidade, as práticas em torno da avaliação ainda são similares as dos séculos passados, mediadas por concepções de avaliação que perpetuam uma educação tradicionalista pautada nos testes e exames, a fim de medir conhecimento e aprendizagem. Diante disso, neste capítulo apresentei as escolhas teóricas em ênfase aos processos avaliativos, estando dividido em três sessões, são elas: Avaliar e suas funções sociais; trilhando os caminhos avaliativos; e contextos avaliativos: instrumentos, formação dos/as professores/as e avaliações institucionais.

2.1 Avaliar e suas funções sociais

Muito se fala sobre a complexidade da palavra “avaliação”, sendo ela, parte do contexto diário dos sujeitos. Em quase todo tempo as pessoas estão condicionados/as a avaliar algo, alguém ou até a si mesmo/a. As ações dentro de nossas casas, no trabalho, na escola ou em outros meios coletivos, trazem uma concepção de ver o outro/a, de atribuir um “juízo moral” em concordância a tais pontos de vista. Segundo (VASCONCELLOS, 2009 *apud* VASCONCELLOS, 2014, p.30) “a avaliação é uma prática do ser humano. Ao analisarmos a atividade humana como um todo”.

A avaliação ocupa um lugar central na escola, na qual se transformou em objeto de pesquisa ao tornar-se campo complexo e necessário a ser discutido, refletido em face da necessidade de um redirecionamento no que diz respeito às práticas pedagógicas. De acordo com Luckesi (2008, p. 172) a avaliação da aprendizagem trata de “um ato amoroso, um ato acolhedor, integrativo, inclusivo”. Nessa perspectiva, a avaliação busca compreender a criança mediante ao seu contexto de vida, valorizar sua percepção de mundo, seus saberes e conhecimentos.

Tendo em vista que os/as autores/as atribuem vários significados à avaliação, Hoffmann (2009, p.13) considera a avaliação como “um conjunto de processos didáticos que se dão por um longo tempo dentro dos vários espaços escolares”. Esse fato traduz a avaliação com um processo contínuo e permanente, o qual possibilita a construção das aprendizagens de

forma gradual e explícita pela criança, mediante oportunidades que lhe permitem atuar a partir de suas características próprias de aprender como sujeito único e singular. Ainda segundo Hoffmann (2009, p.17):

Avaliação é, portanto, uma ação ampla que abrange o cotidiano do fazer pedagógico e cuja energia faz pulsar o planejamento, a proposta pedagógica e todos os elementos da ação educativa. Basta pensar que avaliar é agir com base na compreensão do outro, para entender que ela nutre de forma vigorosa todo trabalho educativo.

Conforme dito acima, a avaliação é parte fundamental das práticas educativas, atuando de forma abrangente no âmbito educacional. Dessa forma, alguns documentos nacionais oficiais introduziram avaliação como parte integrante dos processos educacionais. Na Lei de diretrizes e base da educação (LDB), a avaliação é citada nos dispostos gerais como “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 1996, p. 3). Ressalto a importância do ponto de vista da legislação ao citar a avaliação contínua como um dos quesitos ao acompanhamento da criança, bem como, a relevância dos aspectos qualitativos aos quantitativos.

Na perspectiva de orientação aos caminhos avaliativos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) apontam uma compreensão de avaliação “além da visão tradicional, que focaliza o controle externo do aluno mediante notas ou conceitos, para ser compreendida como parte integrante e intrínseca ao processo educacional” (BRASIL, 1997, p.55). As orientações propostas nos PCNs enaltecem a avaliação como um ponto de partida ao direcionamento pedagógico como função norteadora das aprendizagens.

Os apontamentos citados sobre as concepções de avaliação e pontos de vista da legislação, documentos e estudiosos da temática mostram que a cultura em torno das práticas avaliativas não condiz com a realidade de muitas escolas. Dessa forma, implica dizer que, as subjetividades de cada pessoa na compreensão avaliativa do avaliador/a e avaliado/a necessita romper paradigmas existentes em nossa sociedade. O significado atribuído à própria avaliação e as práticas pedagógicas, são aspectos que impulsionam a educação como um veículo promissor a novas aprendizagens, ou, a um possível fracasso escolar. Segundo Freitas et al. (2009, p.9) “a avaliação afigura-se como os mecanismos que conduzem à manutenção ou à eliminação de determinados alunos do interior da escola”.

A ênfase é dada ao resultado e não como a criança conseguiu obtê-lo, como o processo ocorreu, as dificuldades e o entendimento acerca do assunto estudado. Tais fatores acabam

por disseminar hierarquias e comparações entre os alunos. A sociedade tende a prestigiar aquelas crianças que conseguem certificados e diplomas como forma de garantia que o aprendizado foi efetuado com sucesso naquela devida escola. Segundo Michel Foucault (2008) as práticas de organização nos espaços escolares correspondem a um processo de hierarquia, sendo os exames um dos elementos que fazem parte desse processo, a fim de promover a disciplina e a homogeneidade das crianças.

Todavia, a avaliação escolar tem uma proporção configurada como ferramenta classificatória, punitiva, capaz de medir os conhecimentos dos/as educandos/as como uma construção errônea sobre o real objetivo da avaliação que está em fomentar a aprendizagem. De acordo com Luckesi (2008, p.175) “a avaliação da aprendizagem escolar auxilia o educador e o educando na sua viagem comum de crescimento, e a escola na sua responsabilidade social”. Assim como afirmou o autor, a avaliação é um veículo promissor as aprendizagens das crianças, sendo ela capaz de protagonizar suas próprias aprendizagens através de aportes, desafios e superações.

Diante dos fatores apontados, a prática da avaliação classificatória está enraizada no cenário educacional desde a educação infantil até o ensino superior. Vista como instrumento capaz de medir os conhecimentos em torno das possíveis aprendizagens, a avaliação classificatória traduz uma manutenção de um modelo social. De acordo com Luckesi (2008, p. 28) a avaliação escolar “está a serviço de uma pedagogia, que nada mais é do que uma concepção teórica da educação, que, por sua vez, traduz uma concepção teórica da sociedade”.

Nesse entendimento, as perspectivas sobre os resultados obtidos pelos/as aprendizes nos instrumentos de avaliação influenciam de maneira bastante acentuada nas práticas escolares, servindo como ratificação ao processo educacional, proposto por um modelo social, por uma pedagogia correspondente a esse modelo. Nesse sentido, Hoffmann (2009, p.13) afirma que “métodos e instrumentos de avaliação estão fundamentados em valores morais, concepções de educação, de sociedade, de sujeito”, ou seja, a educação e todos os processos que a compõem correspondem à manutenção de uma sociedade conservadora, baseada no autoritarismo.

Tal posição ressalta a escola como produtora de uma educação inclusiva/excludente, ou seja, o aluno está inserido na escola, porém é excluído quando os processos educacionais como, por exemplo, a avaliação perde seu sentido, passando a qualificar os/as estudantes através dos resultados das notas obtidas. Em relação a este cenário Souza (2014, p. 98) afirma

que “o alvo é alcançar o sucesso escolar, como condição e direito de todos, rompendo-se com uma concepção classificatória e seletiva.

Além de exercer uma concepção seletiva, como citado acima, a avaliação ainda se concentra na ameaça e controle dos/as estudantes, perdendo seu real sentido que seria a valorização dos saberes existentes e a compreensão do contexto vivido por cada criança individualmente. Assim, de acordo com Hoffmann (2009, p. 29) “a avaliação classificatória pratica a leitura negativa mais para reprovar do que aprovar, por dar destaque ao não feito, ao não alcançado”, pois, a aprendizagem em muitos casos não ocorre pelo fato de alguns alunos não conseguirem acompanhar, ou entender necessariamente o conteúdo, e sim pelas práticas pedagógicas realizadas no cotidiano do professor.

O que acontece é que a escola já se conformou com as desigualdades postas na sociedade, uma vez que, não percebe que reforça isso em sala de aula, quando classifica as crianças. É um histórico escolar difundido há séculos atrás, que pretendem ordenar as coisas de acordo com um sistema imposto e que deve ser seguido com a perspectiva de que todos podem aprender, e isso só vai depender da vontade ou da capacidade cognitiva das crianças. De acordo com Demo (2004 *apud* HOFFMANN 2009, p. 28) “não há como negar que a avaliação é sempre injusta, incômoda, incompleta, ideológica, facilmente autoritária, excludente, humilhante e insidiosa”.

Diante do exposto, entendendo que as escolas utilizam-se da avaliação como uma resposta à sociedade, deve existir uma reflexão sobre isso. Tendo em vista que se atribui à escola a função de pilar, de base transformadora, a qual promoverá as tais mudanças sociais que tanto se almeja no nosso país. Em contrapartida Luckesi (2008) afirma que existe uma pedagogia dominante que corresponde a uma sociedade autoritária, que conserva um modelo educacional oposto sobre as perspectivas de uma transformação social. Nesse sentido, todos os processos educacionais, a exemplo das práticas educativas e avaliação irão corresponder à concepção de sociedade conservadora.

É nesse cenário educacional que a avaliação classificatória ou somativa se insere como uma ferramenta de manutenção de uma sociedade competitiva, excludente e divisora de classes. A perspectiva em torno de ambas as concepções de avaliação, segundo Santos e Varela (2007), seria atribuir notas ao desempenho da criança a cada fim de trimestre, bimestre e ano letivo, capaz de aferir a capacidade da mesma para prosseguir nas séries subsequentes.

Apesar das mudanças existentes no campo educacional atual, dos estudos sobre assuntos diversos, documentos e referenciais como base norteadora, a avaliação ainda expressa um controle sobre as crianças, atuando de forma quantitativa aos conhecimentos,

distorcendo o propósito ao processo avaliativo que seria a aprendizagem. O significado atribuído à avaliação confere ao avaliador um “poder” sobre o avaliado, nesse sentido, na escola o/a professor/a através das práticas avaliativas, pode promover novas oportunidades de aprendizagem, autonomia e criticidade do/a aprendiz ou de maneira oposta, leva-ló/á ao fracasso escolar. Conforme Luckesi (2008, p.37):

A avaliação educacional escolar assumida como classificatória torna-se, desse modo, um instrumento autoritário e frenador do desenvolvimento de todos os que passarem pelo ritual escolar, possibilitando a uns o acesso e aprofundamento no saber, a outros a estagnação ou a evasão dos meios do saber. Mantém-se, assim a distribuição social.

Nesta concepção autoritária de avaliação, através do “poder” que o/a professor/a dispõe sobre a avaliação, utiliza-se a mesma como instrumento classificador, no qual rotula-se as crianças como “bons” ou “ruins”, através de resultados positivos ou negativos que, segundo Luckesi (2008, p. 70)

O professor, tendo em suas mãos os resultados da aprendizagem do aluno, compara esses resultados com expectativa de resultado que possui (padrão ideal de julgamento) e atribui-lhe uma qualidade de satisfatoriedade ou insatisfatoriedade.

É nesse sentido que a avaliação classificatória reitera a, na visão da criança, a percepção de si como a raiz do problema sobre seu mau desempenho, subtraindo do sistema educacional e das práticas pedagógicas a responsabilidade sobre a aprendizagem.

As manifestações em relação à avaliação classificatória vão fortalecendo as práticas autoritárias dos/as professores/as e do sistema escolar como um todo. Uma vez que, a criança não consegue realizar as atividades propostas pela/o professor/a, ou, quando as respostas das tarefas não estão coerentes ao proposto, o erro torna-se a causa para punição. Por vezes, são atribuídos inúmeros exercícios como forma de fixar o que aparentemente não foi aprendido, isto é, repetir e reproduzir o assunto seria uma saída estratégica para o/a estudante aprender. Além disso, a criança passa a acreditar que os erros e tudo aquilo que ela não consegue entender e aprender é tão somente culpa dela. Conforme Luckesi (2008, p.50) “O castigo que emerge do erro verdadeiro ou suposto marca o aluno tanto pelo seu conteúdo quanto pela sua forma. As atitudes ameaçadoras garantem o medo, a ansiedade, a vergonha de modo intermitente”.

Em razão da frequência em que os erros vão acontecendo o baixo desempenho escolar consequentemente vai surgir, e com ele, condutas disciplinadoras e punitivas irão conduzi-las a “correção do fracasso escolar da criança”. De acordo com Luckesi (2008, p.37), os dados relevantes, que sustentariam a objetivação do juízo de valor, na avaliação, são substituídos pelo autoritarismo do professor e do sistema social vigente por dados que permitem o exercício do poder disciplinador.”

Dessa maneira, a avaliação perde seu sentido real que seria a aprendizagem das crianças, passando a dispor de um caráter disciplinador, no sentido de julgar e enquadrar as crianças aos conceitos e critérios pré-estabelecidos pelo/a professor/a. Assim, de acordo com Mary Chueiri (2008) a avaliação está baseada na concepção de mundo do avaliador (a), os quais confrontam seus conhecimentos aos saberes dos seus alunos. É nessa compreensão sobre as atribuições dos/as professores/as nos processos avaliativos, que ressalto a importância do ato de avaliar com uma função arbitrária aos métodos de uma avaliação classificatória.

No próximo tópico irei tratar a relação dos autores e suas propostas de avaliação à frente das aprendizagens.

2.2 Trilhando os caminhos avaliativos

Como mencionado anteriormente, os processos avaliativos trataram a avaliação como uma construção social inserida no contexto escolar, que enaltece cada vez mais a apropriação do desempenho quantitativo em prejuízo dos qualitativos, ou seja, a escola permanece engessada acerca das práticas pedagógicas e consequentemente nas formas de avaliar. À vista disso, me referencio em Luckesi (1990; 2008) para tratar da relação entre a avaliação, ética e política nos processos educacionais. Os estudos desse autor defendem a “avaliação diagnóstica” como primeiro passo para caminhos da aprendizagem. De acordo com Luckesi (1990, p. 206) “o diagnóstico permite a decisão de direcionar e redirecionar aquilo ou aquele que está precisando de ajuda”. Em outra obra, Luckesi (2008, p. 172) afirma que:

A avaliação, como um ato diagnóstico, tem por objetivo a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção (que obrigatoriamente conduz a exclusão). O diagnóstico tem por objetivo aquilatar coisas, situações, pessoas, tendo em vista tornar decisões no sentido de criar condições para a obtenção de uma maior satisfatoriedade daquilo que se esteja buscando ou construindo.

A avaliação diagnóstica explicita seu próprio significado, identificar, entender como o processo de aprendizagem acontece para cada criança na sua individualidade e coletividade. Assim, como precisamos de um diagnóstico médico para tratar uma casual patologia, a avaliação diagnóstica terá um significado de tratar as subjetividades das crianças em torno das aprendizagens. Através da coleta de dados realizada em cada ciclo avaliativo, o diagnóstico sobre as aprendizagens das crianças entrará a favor de novas intervenções, isto é, o/a professor/a identifica se os conteúdos, as ferramentas, abordagens e métodos de ensino necessitam passar por ajustes ou mudanças em benefício da aprendizagem. Nesta direção, Libâneo (2006, p. 197) afirma que “a função de diagnóstico permite identificar progressos e dificuldades dos alunos e a atuação do professor que, por sua vez, determina modificações do processo de ensino para melhor cumprir s exigências dos objetivos”.

Diante do exposto, os objetivos do ensino devem articular-se à avaliação diagnóstica como um fator primordial ao/a professor/a e estudantes no sentido de verificar onde ambos querem chegar, pois segundo Luckesi (2011), deve-se utilizar a avaliação como recurso de diagnóstico da aprendizagem dos educandos, de modo a orientar nossas intervenções para a melhoria dos resultados desejados. Isto é, os objetivos servirão como propósito sobre as aprendizagens das crianças e a forma de ensinar do/a professor/a, no/a qual, planeja os objetivos com práticas e conteúdos vigentes ao processo avaliativo das crianças, mediante as respostas individuais de cada uma.

A avaliação propõe novas ações dos/as professores/as, no sentido de mudanças nas práticas pedagógicas. Assim, vão criando-se novos significados de acordo com as necessidades do/a aprendiz e suas diversas formas de aprender. Para que o processo ocorra de forma satisfatória, é necessário que, no início do ano letivo, o/a professor/a identifique conhecimentos trazidos anteriormente pela criança, ou seja, através da sondagem, antes mesmo de inserir qualquer conteúdo, o/a professor/a irá tomar conhecimento dos saberes já existentes nos/as educandos/as, tendo em vista planejar suas ações de ensino para progresso das novas aprendizagens.

A Avaliação Diagnóstica baseia-se no conhecimento do aluno, nas suas estratégias e experiências pessoais para detectar suas necessidades e dificuldades, permitindo ao professor uma análise mais detalhada do processo da aprendizagem. Ela pode ser realizada no início, durante e até mesmo no final de um determinado período (aula, unidade, bimestre, etc.). (LORENCINI, 2013, p. 13)

A sondagem propõe extrair as potencialidades dos alunos e toda sua bagagem em torno dos saberes adquiridos na escola e fora dela. Todos esses conhecimentos servirão como ponto de partida para o processo de ensino e aprendizagem, bem como, para autoavaliação de ambos, professor/a e aluno/a, na tomada de consciência sobre os pontos que necessitam ressignificar para atribuir sentido à forma de ensinar e aprender.

Vale destacar que autoavaliação é procedimento importantíssimo no processo de avaliação. Segundo Hoffmann (2009, p.36) “autoavaliar-se (no sentido de autorregulação) significa responsabilizar-se pela própria aprendizagem, buscando superar-se a cada dia, construindo conhecimentos”. A autoavaliação, implica um processo democrático, isto é, a criança dispõe de possibilidades de exteriorizar seus sentimentos e pensamentos em relação ao que aprende e o porquê precisa aprender certos tipos de conteúdo. Essa participação conjunta otimiza a relação professor/a e educando/a no sentido de desconstrução de saberes, ou seja, professor/a sabe mais e criança sabe menos.

Ainda segundo Hoffmann (2009, p. 37):

Quando professores dialogam continuamente com os alunos a respeito do fazer pedagógico, de suas tarefas e atitudes, desfaz-se o mistério e o temor que ronda o processo avaliativo, cria-se a empatia, reconhece-se a pluralidade de ideias, valorizam-se individualidades.

Nesse sentido, a criança autoavalia seu próprio rendimento de forma segura e clara, sem classificação ou qualquer tipo de represália, levando-a a refletir sobre como ela é capaz de superar desafios, adquirir novas experiências e desenvolver novas aprendizagens. É nessa conjuntura que surge a avaliação formativa, com perspectivas da criança se perceber e atuar como formadora das suas próprias aprendizagens, mediadas por práticas desafiadoras e superáveis, de acordo com sua particularidade em aprender. De acordo com Hoffmann (2009, p. 20):

A essência da concepção formativa está no envolvimento do professor com os alunos e na tomada de consciência acerca do seu comprometimento com o progresso deles em termos de aprendizagens, na importância e natureza da intervenção pedagógica.

Portanto, os estudos de Luckesi e de outros autores reforçam as benéficas funções da avaliação diagnóstica, enquanto Jussara Hoffmann propõe a “avaliação mediadora”. As perspectivas sobre mediação se dão em função desta abordagem de avaliação compreender as subjetividades das crianças. “A avaliação mediadora reside fortemente na intenção do

educador/a estar efetivamente a serviço das aprendizagens” (HOFFMANN, 2009, p. 34). Nessa compreensão, o/a professor/a vai além de atribuir uma nota, empenha-se em articular junto aos estudantes, caminhos possíveis às aprendizagens.

A avaliação mediadora busca manter uma interação, uma construção e ações conjuntas dos envolvidos no processo, professor/a e educando/a. Assim, ressalto a importância do/a professor/a conhecer o/a educando/a e sua bagagem de saberes em uma sondagem para que posteriormente a avaliação mediadora possa atuar em forma de elo entre ambos os atores envolvidos, educando/a e educador/a. Dessa forma, conseguirá atribuir novos significados sobre a forma que cada um/a aprende. Assim, Hoffmann (2009) aponta três tempos que fazem parte da avaliação mediadora: tempo de admiração; tempo de reflexão e tempo da reconstrução das práticas avaliativas.

A autora organiza os três tempos da busca de interpretação das subjetividades existentes de cada aprendiz. O “tempo de admirar” está em acompanhar o/a aprendiz em atividades, interações, manifestações, dificuldades e todas as suas ações dentro e fora da sala, para então, reunir dados que possibilitem ao/a professor/a entrar no segundo tempo. O “tempo de reflexão” envolve a interpretação das ações da criança, refletir sobre o que foi observado para agir em ações futuras. O último tempo está pautado na busca da “reconstrução das práticas avaliativas”. Nele acontece a tomada de consciência, pois o/a professor/a revê suas práticas, modificando suas ações e buscando novas possibilidades que se adequem à compreensão do/a educando/a e à sua forma de aprender.

Dentre esses apontamentos sobre a avaliação mediadora, as dimensões sobre o papel do/a professor/a vão se ampliando de acordo com as construções, valorização de novas ideias e participação do/a educando/a como sujeito autônomo. Dessa maneira, o/a professor/a se encarrega de criar desafios superáveis, em que, dentro de suas possibilidades, a criança possa resolvê-los, sem danos à sua aprendizagem. Isto porque, segundo André a Passos (2001, p. 181):

O ensino consiste no provimento de atividades desafiadoras que levem o educando a buscar novos conhecimentos. São atividades preparadas para que os indivíduos acionem seus processos mentais, num mecanismo ativo de assimilação dos dados do ambiente às suas estruturas, modificando-as para incorporar esses novos dados, num momento contínuo de desequilíbrio e equilíbrio.

O conceito de avaliação mediadora está alinhado à perspectiva construtivista de Piaget, segundo a qual a criança, comumente, permanece em equilíbrio no contato com

situações do seu convívio, a partir do momento que lhe permitem situações diferentes, de forma desafiadora, acontecerá o desequilíbrio. Esse desequilíbrio atua de forma positiva, encorajando a criança a desenvolver estratégias e habilidades que permita pensar e agir de formas diferentes. Nessa mesma perspectiva Hoffmann (2009, p. 21) afirma:

O educador mediador oportuniza e favorece processos de reflexão do educando sobre suas ações (abstração reflexionante), oportunidades de refletir sobre a própria experiência, de estabelecer relações entre ideias e ações, de perceber diferentes pontos de vista para reconstruir suas experiências no plano mental, evoluindo em termos do desenvolvimento moral e intelectual.

Nesse aspecto, pode-se dizer que, através das suas experiências, a criança, mediada pelo/a professor/a, faz ligações com outras ações desenvolvendo possíveis aprendizagens. Vale salientar que a avaliação mediadora trabalha em “passos longos”, ou seja, trata de uma continuidade sobre o desempenho da criança. Portanto:

A avaliação mediadora é de caráter longitudinal (acompanha a evolução das aprendizagens nos vários tempos e no espaço dos múltiplos fazeres) e alcança significado por meio de uma visão de conjunto (diversas situações e manifestações do aluno em articulação e complementação). (HOFFMANN, 2009, p.34)

Tais posicionamentos só acontecem por meio das intervenções, as quais, o/a professor/a vai percebendo as dificuldades existentes em cada criança, transformando os apontamentos e supostos erros como ponto de partida as novas estratégias a serem adotadas na hora de ensinar e avaliar. Porém, muito se questiona sobre como avaliar e ensinar cada criança em sua particularidade com salas de aulas superlotadas. Segundo Hoffmann (2009) se não há possibilidades de atender a todos os alunos dentro de sua particularidade, é necessário que haja uma intervenção para aqueles que mais precisam, ou seja, algumas crianças exigem uma maior atenção, pois, demonstram maior dificuldade do que outras.

O cenário escolar que, por vezes, atua de forma excludente demonstra dados ao contrário às concepções de avaliação mediadora, crianças com dificuldades de aprendizagem, relacionamento, comportamento ou quaisquer situações que fuja das regras da escola, são tachadas como “difíceis”. Isso resulta em um processo doloroso para esses alunos e alunas, que estão passando pelas turmas com esse rótulo de aluno/a problemático/a, uma vez que professores e professoras já possuem um pré-julgamento, por vezes, confundindo comportamento com aprendizagem. Por isso, de acordo com Hoffmann (2009, p. 24) “o

desafio está em prestar atenção em cada um, buscando-se uma visão mais ampla possível sobre sua história e sobre seus jeitos de aprender, para poder pensá-los e interpreta-los", ou seja, cada criança aprende de sua forma, no seu ritmo, no seu tempo e na sua forma de ver o mundo.

Além das avaliações diagnósticas e mediadora que fornece ao/a professor/a a oportunidade em ampliar e reconstruir suas ações a serviço da aprendizagem, trago a avaliação contínua como o eixo constituinte, que acompanha todo o processo avaliativo, desde o diagnóstico a mediação docente. A avaliação contínua trata de uma natureza construtiva, na qual, acompanha a criança ao longo do caminho escolar. No decorrer do ano escolar as crianças passam por várias etapas de desenvolvimento, descobertas, experiências e aprendizagens, a avaliação contínua tem a função de nutrir essas perspectivas. Ou seja, a utilização dos diversos instrumentos irão indicar resultados positivos ou negativos no progresso da criança, bem como nas necessidades de novos direcionamentos, intervenções e práticas pedagógicas. Na opinião de Hoffmann (2009) a avaliação contínua é uma leitura integral da criança, a qual nunca chega ao fim.

Nesse entendimento, a avaliação contínua atua sobre as subjetividades de cada aprendiz, sendo necessárias "paradas" que levem o/a professor/a a refletir sobre supostas fragilidades pedagógicas. A principal característica da avaliação contínua, que procura mediar os processos de ensino e aprendizagem, é que as providências com relação aos resultados da avaliação devem ser tomadas imediatamente. (ALMEIDA, 2018, p. 9). O processo de continuidade avaliativa deve acompanhar a criança não apenas em cada final de bimestre ou ano, suas potencialidades carecem ser reconhecida e passada para os/as professores/as das series subsequentes.

Diante do exposto em relação aos tipos de avaliação, no próximo abordarei a utilização dos instrumentos avaliativos, a formação dos/as professores/as e as avaliações institucionais.

2.3 Contextos avaliativos: instrumentos, formação dos/as professores/as e avaliações institucionais

Ao falar em avaliação automaticamente me remete a utilização de instrumentos avaliativos, que, por vezes, são confundidos como a própria avaliação, e não como parte dela. Com a condição de mensurar ou identificar as aprendizagens das crianças, alguns professores adotam critérios ou instrumentos na hora de avaliar. Segundo Varela e Santos (2007, p. 2)

Ao avaliar o professor deve utilizar técnicas diversas e instrumentos variados, para que se possa diagnosticar o começo, o durante e o fim de todo o processo avaliativo, para que a partir de então possa progredir no processo didático e retomar o que foi insatisfatório para o processo de aprendizagem dos educandos.

Os instrumentos fazem parte da coleta de dados, alguns com uma perspectiva tradicional e temida pelas crianças como: provas, testes, exames, exercícios, etc. Em sequência, tem-se à utilização desses instrumentos e sua correção são atribuídas as notas. Esta prática tem sua origem em tempos remotos:

A prática de aplicação de provas e exames, com atribuição de notas ou conceitos, tem sua origem na escola moderna século XVI e XVII com a cristalização da sociedade burguesa. A prática conhecida hoje é herdeira da referida época, que se constitui pela exclusão e marginalização de grande parte dos indivíduos da sociedade. (VARELA; SANTOS, 2007, p. 5).

As autoras citadas acima enfatizam os instrumentos mencionados como parte de uma educação excludente, a qual determina as aprendizagens das crianças objetivamente, isto é, a criança realiza a prova ou exame, atribui-se uma nota a tais resultados, mensurando o teor de sua aprendizagem. Esse cenário fortalece a avaliação classificatória, desvalorização dos saberes, desânimo e, muitas vezes, evasão escolar.

Entretanto, segundo Hoffmann (2009) os instrumentos devem ser elaborados de acordo com a proposta pedagógica a ser trabalhada e os objetivos que se pretende alcançar. Assim, alguns instrumentos distorcem o sentido do processo avaliativo.

Nessa circunstância, o autor quer dizer que a respostas aos instrumentos não significa a falta de aprendizagem, nem tão pouco, que a criança não estudou, o problema pode estar na relação na má construção do instrumento e a configuração de divergência entre os conteúdos trabalhados e os explícitos na hora de avaliar. Segundo Luckesi (2011, p. 243):

Os instrumentos revelam que os professores parecem desejar coletar dados sobre um determinado conteúdo, porém, introduzem um fator estranho ao conteúdo de uma questão, o que dificulta a compreensão do educando, conduzindo-o, assim, a uma resposta inadequada; fator esse que pode se apresentar como uma linguagem incompreensível para o estudante.

Entre esses fatores as pegadinhas, armadilhas de linguagem nas provas e exames, podem induzir o/a estudante ao erro. Conforme Esteban (2013, p.17):

Tais instrumentos têm como função isolar a subjetividade que constitui a dinâmica escolar e dar visibilidade a resultados quantitativos que exponham o rendimento de cada estudante e que sejam compreendidos como demonstração da aprendizagem.

A validação dos instrumentos está na concordância entre os atores envolvidos no processo avaliativo e as propostas pedagógicas, numa perspectiva que abrange as múltiplas formas de aprender. Hoffmann (2001) afirma que os instrumentos devem traduzir as metodologias utilizadas pelo/a professor/a. Assim, todos os recursos avaliativos devem assumir um papel de resgate sobre as aprendizagens dos/as educandos/as.

Alguns instrumentos tradicionalmente utilizados são realizados ao final de cada ciclo de conteúdos, a fim de constatar o que foi aprendido pelo/a estudante. Todavia, Hoffmann (2009, p. 50) afirma:

O teste é um instrumento de análise do professor, seus resultados não podem ser considerados infalíveis ou irrefutáveis. Como um instrumento de trabalho está sujeito à falha e incoerências, os resultados obtidos devem ser permanentemente questionados quanto ao seu significado e consistência.

De acordo com a autora alguns instrumentos não evidenciam o que realmente o/a estudante aprendeu, são inúmeros os aspectos que se deve considerar durante a construção de uma prova ou teste. Nessa ótica, Luckesi (2006) ocupa-se em orientar possíveis formas de elaborar um instrumento avaliativo de forma ética, da seguinte maneira:

- Os instrumentos devem em primeiro lugar estar a favor da aprendizagem, valorizando os saberes e conhecimentos dos/as estudantes;
- Necessita haver uma coerência dos conteúdos ensinados e o que foi solicitado no instrumento;
- Desenvolver questões precisas sem pegadinhas ou com um nível de complexidade a fim de induzir o aprendiz ao erro;
- A formulação das questões deverá atuar com uma linguagem clara para a compreensão do/a estudante;
- Elaborar uma sequência em relação às questões, da simples a mais complexa, assim, instigará o aluno a prosseguir na realização da prova.

As características elencadas acima devem orientar aos/as professores/as na sua prática e reflexão sobre a importância em utilizar os instrumentos a favor da aprendizagem dos/as estudantes.

Entre tantos desafios que envolvem a vida de um/a professor/a no seu fazer docente, a avaliação é um fator primordial acerca da absorção e dos critérios utilizados na hora de ensinar, isto é, a avaliação atua como um alerta em relação aos níveis de aprendizagem alcançados, ou não, ao/a professor/a através dos resultados do desempenho da criança. Conforme Esteban (2013, p.14) “Avaliar, como tarefa docente, mobiliza corações e mentes, afeto e razão, desejos e possibilidades. É uma tarefa que dá identidade ao professor, normatiza sua ação, define etapas e procedimentos escolares, media relações, determina continuidades e rupturas, orienta a prática pedagógica”.

Em acordo com a autora, o/a professor/a dispõe de uma grande responsabilidade no caminhar da escolarização da criança, porém, essa discussão em torno dos processos avaliativos se mantém apenas nas falas de como deveria acontecer o processo avaliativo, ou seja, as práticas permanecem da mesma forma tradicional, situando a avaliação como um fator isolado das práticas pedagógicas. Ressalto que tais fatores podem estar ligados aos seguintes fenômenos:

- O fazer docente de alguns/mas professores/as segundo Luckesi (2011) estão pautados nas experiências das práticas educativas durante sua própria formação básica, isto é, os/as professores repetem as mesmas ações de vivência durante sua vida escola;
- A ênfase sobre avaliação da aprendizagem na formação dos/as professores/as, visto que, nem todas as universidades ou faculdades dispõem de uma disciplina que trata da temática avaliação;
- Os debates e discussões sobre o tema avaliação da aprendizagem necessitam ser unificado como parte do fazer docente. De acordo com Barbosa (2012) os centros de formação de professores deveriam atuar de forma reflexiva e coletiva;
- Durante a formação docente os/as alunos/as passam por processos avaliativos (realizam provas, trabalhos e testes) sem discutirem o objetivo da avaliação e a proposta dos instrumentos avaliativos.

Nesse sentido, por vezes, os/as educandos/as a saírem das universidades se deparam com algumas lacunas, ao entrarem em contato com a realidade escolar, confrontando com a problemática de como irá avaliar seus e suas alunos/as, quais os conceitos irá utilizar na hora de avaliar e de como a avaliação pode ser prazerosa para ambas as partes. Além disso, a concepção de que a avaliação necessita ser regada de autoritarismo para transmitir uma “postura seria” é outra característica que embasa as práticas pedagógicas de alguns/mas professores/as. Esse aspecto fortalece um sentido hierárquico na sala de aula, no qual o/a professor/a (dono/a dos saberes e verdades) está acima e a criança está abaixo (poucos saberes). Essa situação implica dizer que, para que o/a professor/a alcance uma perspectiva de bons resultados de grande parte da turma, não será a avaliação como instrumento de poder e medo que irá mudar o quadro da turma. Segundo Freitas (2014) a avaliação é um veículo de submissão, isto é, através dela o/a professor/a exercita concentrar a atenção das crianças aos conteúdos e métodos trabalhados em sala de aula.

Outro fator que faz parte do discurso dos/as professores/as, para justificar a resistência em operar mudanças em suas práticas, está no conflito que ela diz existir entre teoria e a realidade das escolas. Durante a formação docente, muitas teorias estão embasadas em uma educação inovadora, práticas, ações e intervenções em enfoca no/a estudante como protagonista da sua aprendizagem, na valorização dos seus saberes e na diversidade que como se aprende. Todavia, o “choque” da realidade escolar com classes superlotadas, os alunos com condições econômicas e culturais marginalizadas, a falta de recursos para trabalhar, a grande demanda de conteúdos a ser seguido, planejar, pôr em prática e avaliar cada criança e sobreviver aos desdobramentos em relação à desvalorização da docência e sua remuneração baixa. O olhar e a perspectiva sempre estão no problema, e não nas soluções. É nesse entendimento que Hoffmann (2009, p.13) trata da visibilidade da avaliação como “periférica, genérica e circunstancial”. Em relação ao pensamento da autora, é necessário reconhecer a vulnerabilidade e precariedade das escolas, porém, é louvável enxergar a escola como um espaço democrático.

A avaliação institucional e avaliação da aprendizagem

A avaliação institucional desempenha um papel que visa colher dados sobre o andamento da instituição de educação como um todo, atuando como uma política pública educacional a fim de acompanhar o desempenho das escolas do país.

A responsabilidade de desempenhar as políticas públicas educacionais está no Ministério da Educação (MEC) juntamente com o auxílio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Tais órgãos criaram sistemas que exercem a função avaliativa, a qual analisa o desempenho das escolas do nosso país, esses sistemas são: Sistema de Avaliação da Escola Básica (SAEB) que abarca a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) responsável por avaliar o nível de alfabetização e letramento dos alunos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental referente ao 3º ano (2ª série) da rede de escolas públicas, através das provas de Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática. Já a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), popularmente conhecida como Prova Brasil avalia o nível do último ciclo do Ensino Fundamental 5º ano (4ª série) e o 9º ano (8ª série) do ensino fundamental II. Além disso, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) contempla as notas atribuídas em ambas avaliações do SAEB, somadas ao rendimento escolar da escola, ou seja, a aprovação de estudantes no geral, totalizando uma média final para cada instituição. De acordo com Freitas et. al. (2014, p. 47)

SAEB é um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas.

Diante desses apontamentos, ressalto que ambas as avaliações, institucional e aprendizagem compartilham algo em comum analisar o desempenho dos atores envolvidos no trabalho escolar, em especial, do/a educando/a nos processos de ensinar e aprender (FREITAS et al. 2014, p.45).

Nessa compreensão, analiso algumas posturas que a escola assume quanto aos critérios das avaliações externas, supostamente irá refletir nas avaliações internas, nas avaliações das aprendizagens. Significa dizer que durante o preparo das crianças para realização dos testes, a escola utilizará materiais e instrumentos que corrobore para um bom desempenho avaliativo, porém, a atribuição de notas, ou qualquer mérito interno deve distinguir a verdadeira intenção da avaliação institucional. De acordo com Sordi e Ludke (2009, p.321):

Entendemos que a escola não pode ser vista de forma insular, desgarrada da realidade social que a envolve. Disto decorre que a avaliação da qualidade de seu processo é influenciada por um conjunto de fatores tanto intra como extra-escolares. Estes não podem ser esquecidos ou silenciados pelas políticas que incidem sobre a escola e seus atores.

Fenômenos assemelham-se a situação citada anteriormente, na ocasião em que professores/as concentram-se apenas em ensinar conteúdos que constarão na avaliação institucional, ou seja, “ensinar para o teste, que ocorre quando os professores concentram seus esforços preferencialmente nos tópicos que são avaliados e desconsideram aspectos importantes do currículo, inclusive de caráter não cognitivo” (BONAMINO; SOUSA, 2009, p. 383).

Diante dos apontamentos, se faz necessários ajustes e clareza quanto às iniciativas e objetivos das avaliações institucionais, isto é, tais assuntos localizam-se em pauta no planejamento pedagógico, uma vez que, as avaliações acontecem tanto anualmente, quanto nos anos ímpares.

Vale ressaltar a relevância das avaliações institucionais, porém, há uma discrepância quanto à sua natureza de exame/teste quanto ao seu posicionamento objetivo e coletivo. De acordo com Hoffmann (2009) a avaliação das aprendizagens trata de natureza subjetiva, caracterizada na individualidade do/a sujeito/a. Em consonância à afirmação da autora, toda e qualquer avaliação supõe uma complexidade, sendo indispensável à responsabilidade de todos/as atores envolvidos no campo educacional, sem deixar de lado compromisso com as aprendizagens dos/as educandos/as. Assim, de acordo com Freitas et al. (2014, p. 35) “a avaliação institucional da escola é um processo que envolve todos os seus atores, com vistas a negociar patamares adequados de aprimoramento, a partir dos problemas concretos vivenciados por ela”. Conforme a fala da autora, a finalidade das avaliações de larga escala deveria estar pautada em elaborar propostas para melhoria e avanço das escolas, entretanto, vale destacar algumas implicações desde a construção dos instrumentos, os quais são elaborados por pessoas que não estão inseridas a realidade de cada escola. Além disso, após a escola receber os indicadores de desempenho, esse resultado finaliza ali, de forma arbitrária a perspectiva da avaliação.

A vista disso é propício enfatizar também, que a cultura de utilizar a nomenclatura “avaliação” para nomear exames é bastante comum, tanto aos órgãos competentes, bem como alguns autores que pesquisam sobre a temática, tendo em vista que, suas funções são distintas, avaliar não é apenas examinar.

Diante do exposto nos estudos e análises teóricas, torna-se pertinente investigar como as avaliações nacionais e/ou institucionais influenciam nos processos avaliativos quanto à aprendizagem dos/as estudantes.

3 PROCESSOS AVALIATIVOS NOS ANOS INICIAIS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA REDE MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA

Diante das perspectivas, concepções e reflexões trazidas pelos estudiosos nos processos avaliativos, este estudo busca contribuir com o debate, trazendo análises e reflexões acerca de algumas vivências de tais processos de forma no contexto escolar. Assim, nesse capítulo apresentarei a análise dos dados coletados em uma escola pública do município de João Pessoa, na busca de compreender como se dá o processo avaliativo nos anos iniciais do ensino fundamental. O capítulo está dividido em três sessões, nas quais irei tratar *a priori* sobre as concepções e as práticas avaliativos em seguida, sobre desempenho escolar e nota e por último, instrumentos avaliativos e intervenções.

Os dados foram colhidos através das observações realizadas com as crianças dos 5º anos A e B, e entrevista com a professora que ministra as disciplinas, História e Língua Portuguesa, nas duas turmas.

3.1 Práticas educativas e concepções de avaliação

O tema avaliação abrange complexidades, tanto nos estudos sobre a temática, como na realidade escolar das instituições de ensino e dos seus atores envolvidos. Dessa forma, este trabalho busca identificar as diversas maneiras de avaliar, as implicações recorrentes a verificação dos conhecimentos e alguns caminhos necessários para que os processos avaliativos estejam em função da aprendizagem.

Considerando que avaliar é uma tarefa que implica vários fatores da escola, tendo como sujeitos centrais, professor/a e crianças, as situações diárias dos atores envolvidos (professora/estudantes) fizeram parte do ponto de partida para as observações em relação às interações, ensino, aprendizagens e todos os aspectos que estão envolvidos no importante ato de avaliar.

Ao iniciar as observações em sala de aula, tive contato com as percepções da professora acerca da avaliação¹. Inicialmente, em nosso diálogo, a mesma comentou informalmente sobre aspectos em relação ao perfil de algumas crianças, as quais foram apontadas, posteriormente, segundo a professora, como crianças com dificuldades de

¹ Embora Luckesi faça uma diferenciação entre avaliação e verificação no seu livro “Avaliação da aprendizagem escolar”, no corpo deste trabalho utilizarei as denominações avaliação classificatória e avaliação mediadora ou progressista.

aprendizagem e comportamento. De acordo com o ponto de vista da professora, as três crianças inicialmente apresentadas como “difíceis” são caracterizadas na seguinte fala:

Marcelo² tem déficit de atenção, segundo a mãe, porém, nunca trouxe laudo médico, nem acontece acompanhamento na sala de recursos”; “Joana tem um pouco de hiperatividade”; “Paulo, esse, está dando um trabalho, não faz tarefa e só pensa em conversar, já chamei a mãe dele, mas não tem jeito, não! (professora).³

No decorrer do ano letivo é habitual entre os/as professores/as construir um perfil com características predominantes da turma, em relação à sua forma de aprender, interagir ou mesmo no próprio comportamento, tais características também são enfocadas no processo avaliativo. Na fala acima, os depoimentos da professora revelam um olhar de identificação negativa, ou seja, as crianças são vistas, predominantemente, por alguma dificuldade ou pela descrença da professora em acreditar que não há possibilidades de superação para determinadas crianças. Além disso, algumas crianças são estigmatizadas como tendo problemas que só especialistas poderiam diagnosticar. No entanto, são apresentadas como se assim o fossem.

De acordo com Omote (2004) os estigmas são apresentáveis aos desvios de condutas, padrões, modelos e paradigmas a ser seguidos, ou seja, os estigmas têm uma espécie de função de identidade social ao sujeito desviante de tais conceitos. No entanto, o que avaliação tem em relação ao comportamento e, os estigmas traçados das crianças dos 5º (quintos) anos? Como dito anteriormente, as construções de características atribuídas à criança fazem parte do processo avaliativo, contrariando a concepção de que “avaliar é conhecer, constatar, é dialogar, é indagar, é argumentar, é deliberar, é raciocinar, é aprender” (MÉNDEZ, 2002, p. 63).

Diante do contexto apresentado acima, perguntei à professora a sua concepção em relação aos processos avaliativos e obtive a seguinte resposta:

Eu vejo a avaliação como um processo, pra mim ela é processual, a gente avalia o aluno desde o momento que ele entra na escola, até quando ele sai. E em relação aos conteúdos, a gente vê essa avaliação mais pra gente perceber o que ele adquiriu de conhecimento e o que a gente precisa aprofundar, eu pelo menos, vejo assim. (professora)

² Neste trabalho, priorizo o uso de pseudônimos para me reportar aos sujeitos da pesquisa, com o intuito de preservar a identidade dos mesmos.

³ Com a intenção de facilitar a leitura, diferenciando as entrevistas das citações diretas, opto pelo uso do itálico nas falas.

A resposta da professora está bem alinhada às proposições teóricas do campo, porém tais concepções evidenciam contradições existentes nas falas e ações da professora, visto que, inicialmente, a professora caracteriza alguns/as estudantes com dificuldades de aprendizagens e comportamento, ela parece compreender que as intervenções devem ser feita apenas no tocante aos conteúdos, no entanto, em ambas as turmas devem ser tratadas a relação da disciplina, visto que, esse tema trata de uma política educacional que visa compromisso dos/as estudantes com a escola, estabelecendo um bom convívio e respeito com o/a outro/a. De acordo com Lopes e Gomes (2012, p. 263):

A disciplina não se trata de docilidade e submissão, mas a abertura ao diálogo, em que a aceitação do outro e das regras não sejam uma imposição, mas o resultado de debate aberto, visando ao respeito às diferenças e à organização do espaço escolar para o desenvolvimento do processo pedagógico, haja vista que até a presente data a escola ainda é considerada um dos grupos sociais de grande contribuição para formar crianças e jovens.

Dessa forma, é fundamental trabalhar a importância da disciplina nos ambientes educacionais, em que, por vezes, os/as professores/as acreditam que as crianças adentram no espaço escolar de forma pronta, ou seja, que seu modo de agir e sua disciplina nos ambientes irão corresponder à perspectiva que a escola espera. Intervir para manter um ambiente escolar propício as aprendizagens compreende a responsabilidade da turma e também do/a professor/a. Não basta apenas focar nas limitações dos/as estudantes, no que deixou de fazer, ao invés de, ressaltar a suas possibilidades em fazer algo. Tais apontamentos mostram desencontro nas falas da professora, quando a mesma declara que avaliação faz parte de um processo, isto é, a aprendizagem das crianças necessita de interpretações constantes, bem como, intervenções no resgate dos seus saberes, potencialidades, não só no que tange ao aspecto cognitivo, mas igualmente, aos demais aspectos, inclusive, da disciplina dos/as estudantes em sala.

Assim, me amparo em Hoffmann, nas suas formulações acerca da avaliação mediadora e contínua, a qual é atenta à criança e suas subjetividades, de acordo com as práticas realizadas pelas professoras.

O olhar avaliativo exige especificá-lo, aprofundá-lo, observando o aluno em relação aos problemas de aprendizagem que possam dar origem ou ser reflexo de suas manifestações, objetividade no sentido de tornar todos esses elementos “objetos de conhecimento” e de investigação pedagógica do professor, tornando esse olhar rigoroso por querer ver mais e mais profundamente, sem permanecer nas explicações atitudinais. (HOFFMANN, 2009, p. 32)

Nessa ótica, o/a professor/a deve mergulhar no conhecimento acerca da criança, visto que, a relação da indisciplina e certos tipos de atitudes são confundidos com aprendizagem no momento de avaliar, isto é, se a criança não corresponde às posturas “comportamentais” exigidas pela escola, isso não quer dizer que ela não aprende. Nesse sentido, a disciplina irá atuar como o fator mais importante durante o percurso escolar da criança, deixando a aprendizagem em segundo plano.

Na continuidade das observações notei que alguns/as estudantes atuam de forma condicionada a repetir uma cultura impregnada em que a avaliação é associada à nota ou prova. Durante as observações fui percebendo tais concepções de avaliação nas falas espontâneas de algumas crianças, as quais trazem bastantes significados e reflexões de como a avaliação necessita ser trabalhada de forma participante aos demais processos educacionais. Um pequeno exemplo está na fala seguinte, em que um dos meninos, ao conversar com a professora disse: “Tia, eu não gosto daquele rapaz que trabalha na secretaria”. A professora perguntou o porquê, e a criança respondeu: “é ele que traz as provas”.

Essa justificativa está pautada na representação construída em relação à avaliação, segundo a qual, em geral, as crianças desconhecem que a “avaliação” é um processo complexo que envolve várias dimensões, confundindo-a os instrumentos utilizados para verificar ou avaliar. Assim, a avaliação é sempre vista com uma prova, um exame, algo ao qual se atribui um conceito, uma nota.

Nesse sentido, os estudos de Luckesi (2011) apontam que as concepções de avaliação estão em acordo a um determinado modelo social. Dessa forma, a escola utiliza práticas avaliativas como um fator classificatório, opressor e punitivo e que dificulta o desenvolvimento das crianças, sendo que tais concepções estão pautadas em uma sociedade conservadora e excludente.

Seguindo com análises das observações, as reflexões das práticas pedagógicas e a metodologia da professora se entrelaçaram às minhas leituras e experiências durante minha educação básica. Isto me levou a ampliar ainda mais o meu olhar sobre a necessidade da sintonia entre as práticas pedagógicas e o processo de avaliação.

Entretanto, durante as observações a construção dessa relação se mostrou descontínua e conflituosa. Observei que em ambas as turmas trabalha-se com uma rotina diária baseada na realização das atividades e conteúdo das duas disciplinas da professora pesquisada. No primeiro instante é realizada a agenda com avisos de atividades, lembretes de avaliação ou qualquer outra informação para o conhecimento dos responsáveis, logo, as atividades

começam por aferição de quem fez a tarefa de casa, a professora pergunta quem fez e, em seguida, começa a correção da atividade. Durante a ministração das aulas, ao iniciar um novo conteúdo, a professora relembra assuntos anteriores a fim de extrair conhecimentos já existentes na turma para dar continuidade ao novo assunto.

Apesar das tentativas da professora em envolver os/as aprendizes aos velhos e novos conteúdos, mediante a sua abordagem, não obtinha sucesso no alcance da atenção de toda a turma. Durante todos os dias em que estive presente na sala de aula, observei que as crianças eram bastante divididas em relação ao envolvimento na aula, algumas participavam e interagem a partir das falas da professora, outras conversavam, desenhavam ou se distraíam de alguma forma, com qualquer outra atividade durante a explicação. As manifestações diversas caracterizadas acima provêm de situações corriqueiras de uma sala de aula, implicadas na forma de ensinar e aprender. Dessa forma, a construção do engajamento coletivo da turma está no comprometimento da professora em promover situações desafiadoras que levem as crianças a pensar, questionar, construir e reconstruir novas opiniões e conceitos na formação de novos saberes e conhecimentos. De acordo com Hoffmann (2009, p. 56):

O objetivo do professor, ao propor situações interativas, é o de assegurar o máximo envolvimento do aprendiz no trabalho cooperativo, tornando-o corresponsável e participe do seu progresso por meio de interlocução – apontando-lhe avanços, desenvolvendo e comentando tarefas, conversando com ele e mediando conflitos entre alunos.

Em outras palavras, a autora destaca a importância da mediação do/a professor/a em situações que envolvam os/as aprendizes no protagonismo de sua própria aprendizagem, entretanto, acompanhando seus avanços e intervindo quando necessário. Vale destacar que o esforço da professora em fazer articulações entre as aulas anteriores, bem como aos conteúdos das outras disciplinas, utiliza-se, também, de exemplos que resgatam situações diárias dos/as estudantes em suas casas, bem como no espaço escolar. Visto que, promover aulas envolventes não é tarefa fácil, mediante a diversidade de interesses, níveis de aprendizagem, motivações com os quais a escola se confronta.

No decorrer das observações, a professora desenvolve bastantes práticas de leitura e escrita no livro didático e no caderno. Em alguns momentos, durante as atividades, a professora pedia para as crianças formarem duplas para responder os exercícios, e percebi que essa forma de interação em trabalhar em dupla era bastante satisfatória para a maioria dos/as aprendizes. Entretanto, de forma oposta, a quantidade de tarefas atribuídas às crianças era o

motivo de muita insatisfação por parte das mesmas: atividade de casa para corrigir, atividade de classe para fazer, e novamente atividade de casa para transcrever para o caderno, sempre direcionadas pelos livros didáticos.

Neste sentido, durante a realização de uma atividade do livro, uma das crianças perguntou à professora se precisaria transcrever as perguntas do livro para o caderno, a professora afirmou que não e me fez o seguinte comentário “eu deixo eles escreverem apenas as respostas do caderno porque eles reclamam muito quando tem que copiar muita coisa”. Nota-se, portanto, que é perceptível o reconhecimento da professora da alta demanda de tarefas atribuída aos estudantes, mesmo assim, mantém uma rotina diária em “pega o caderno para correção da atividade de casa”, “peguem o livro para realizar a atividade de classe” “vamos corrigir a atividade de classe”, “anotem a tarefa de casa”.

Diante de tantas atividades a realizar, a exaustão nos rostos de algumas crianças é evidente. As reflexões sobre o que foi ensinado e o que foi aprendido vão se distanciando cada vez das aprendizagens significativas. A professora, por sua vez, tenta cumprir seu cronograma de atividades e conteúdos programáticos, enquanto as crianças colecionam atividades no caderno e garantem a pontuação necessária para a nota qualitativa, a qual trata da somatória de pontos referentes às atividades do caderno e do livro, formando assim uma nota final. Nesse contexto, os significados das atividades vão se tornando meras escritas de autores cansados, de pura reprodução, de poucas trocas, de pouco uso da criatividade. Contrapondo-se a tais práticas, Corsino (2007, p. 58) afirma que:

Cabe a nós, professores (as), planejar, propor e coordenar atividades significativas e desafiadoras capazes de impulsionar o desenvolvimento das crianças e de ampliar as suas experiências e práticas socioculturais.

Ou seja, a autora enfatiza a necessidade de que as atividades propostas às crianças sejam estimulantes e diversificadas, a fim de promover novos caminhos ressignificando saberes já existente.

Ainda em relação às atividades, a fala de outra criança, durante a realização da agenda, em que estava sinalizando a tarefa de casa, na qual a mesma questionou à professora da seguinte forma: “não sei por que a gente faz tarefa, se a gente já estuda na escola. Em casa é pra descansar”. Ao contrário da afirmação do aluno, a professora foi questionada sobre a sua visão acerca da tarefa de casa, a qual concluiu ser importante para a apropriação dos conteúdos vistos em sala pelas crianças, como mostra o trecho abaixo:

É uma revisão, um momento que o aluno tem pra entrar em contato com o que foi estudado em sala, mas, que, desde que o professor quando chegue no outro dia faça a retomada dessa atividade e reflita com eles essas questões, porque é uma grande discussão da gente e com as crianças também, a gente deixa claro que a atividade de casa é um momento para o aluno para pra estudar, pra rever o que viu em sala de aula, para que seja retomado no outro dia, não adianta passar a tarefa pela tarefa. (professora)

A professora compreende a tarefa de casa como um exercício incentivador ao estudo, “uma revisão”, “um reforço” o qual impulsiona o aprendiz a refletir, para então, no dia seguinte, manifestar sua compreensão e seu comprometimento na realização das atividades durante a correção. Contudo, as atividades em grande demanda atuam apenas como uma obrigação, uma reprodução, uma repetição, isentando a turma de novos desafios, criticidade e aprendizagens significativas.

Na próxima sessão proponho tratar à ligação das práticas educativas ao desempenho escolar e as notas atribuídas às crianças, visto que este tema é um assunto corriqueiro entre a professora e as crianças em sala de aula.

3.2 Desempenho escolar e atribuições de notas

O desempenho escolar obtém uma funcionalidade nos processos avaliativos, que atua como “o vilão” ou “o mocinho” ao indicar o “sucesso” ou “fracasso”, durante as avaliações bimestrais, trimestrais, semestrais ou anuais dos/as estudantes. O desempenho escolar não caminha só, boa parte das instituições de ensino atrela sua função na captação do que foi aprendido juntamente às notas.

Em concordância ao que foi exposto na sessão anterior sobre concepções de avaliação, presenciei e coletei durante as observações algumas situações que fomentam a ideia de que avaliação é igual à nota. Como exemplo, a professora colocou a agenda no quadro para que as crianças anotassem e lembrassem que naquela mesma semana haveria a aplicação do primeiro teste escolar de História referente ao terceiro bimestre, logo após, alguns questionamentos foram levantados por algumas crianças como: “Tia, se eu tivesse tirado nota 10 (dez) nos dois bimestres anteriores, eu estaria passado?” Antes mesmo da professora responder, o colega ao lado respondeu que não, que são necessários 28 (vinte e oito) pontos para “passar de ano”, a professora olhou para as crianças e reafirmou a informação.

A nota (ou conceito) atribuída às crianças ressalta a fragilidade existente nas concepções de avaliação da aprendizagem das mesmas, isto é, existe uma preocupação em alcançar a média desejável pela instituição para garantir a aprovação e adentrar na série seguinte, centralizando a nota como a grande vilã, tendo em vista que o grande problema não está nela, e sim, no seu uso errôneo, fortificando as construções classificatórias das escolas e inibindo o protagonismo nas aprendizagens. Diante dos apontamentos, Freitas (2014) afirma que, recorrentemente, a avaliação é compreendida como um fator isolado aos demais processos educacionais, ou seja, o uso da nota descolada aos outros elementos da aprendizagem, excluindo a qualidade do que foi aprendido, restringindo-se à finalização de um processo, um bimestre e/ou de um ciclo escolar.

Ainda em destaque, as falas das crianças acima, reiteram o pensamento de Luckesi (2008, p. 24) ao enaltecimento das notas:

As notas se tornam a divindade adorada tanto pelo professor como pelos alunos...O aluno, por outro lado, está à procura do “Santo Graal”- a nota. Ele precisa dela, não importa se ela expressa ou não uma aprendizagem satisfatória; ele quer a nota. Faz contas e médias para verificar a sua situação. É a nota que domina tudo; é em função dela que se vive na prática escolar.

Presenciei vários momentos em que a pontuação serviu como ratificação à meritocracia, em razão de várias crianças realizarem atividades não por serem instigadas, mas por existir uma pontuação em torno de todas as atividades que elas faziam. A professora sempre enfatizou que “as atividades do caderno valem ponto, quem não fizesse, ficaria prejudicado na nota qualitativa”. Nessa ótica, não se avalia a qualidade do que foi aprendido, mas apenas a realização ou não da tarefa. Caso a professora desejasse avaliar a responsabilidade das crianças, seria um critério razoável, desde que explicitado e não vinculado à aprendizagem, e sim, ao desenvolvimento de atitudes.

Entretanto, durante a entrevista com a professora perguntei o que a mesma pensa sobre a atribuição de notas as atividades dos alunos?

Primeiro eu acho nota muito fria, mas, como o sistema exige a gente tem que atribuir, porque muitas vezes o próprio aluno, às vezes na aula ele se interessa, ele participa, você vê que ele sabe, que ele tá entendendo aquilo que está sendo estudado, debatido ali na interação e, muitas vezes, quando ele se depara com a avaliação bate o sistema nervoso, bate o medo, bate a ansiedade e todos esses elementos interferem, o emocional interfere naquele momento que ele está sendo avaliado ali, que ninguém gosta de ser avaliado, é difícil né e mais sabendo que vai ser atribuído uma nota, fria.

Então, a gente tem muito cuidado com isso, eu pelo menos me preocupo muito nessa atribuição de nota, porque eu sei que naquele momento o sistema exige, é necessário, mas, os meninos também tem toda uma carga emocional que já vem de um processo e que eles trazem, eles não podem ver um papel que já acha que é pra nota, já acha que é prova, “tia é pra nota”, “é prova?”, é desse jeito, então.(professora)

Ao analisar as falas acima atreladas às observações em sala de aula, alguns desencontros acontecem em situações que envolvem “o emocional” dos/as estudantes como, por exemplo, durante a prova de Língua Portuguesa uma das crianças não estava conseguindo responder às questões e começou a chorar e dizer que não sabia fazer a prova, a professora então o questionou e obteve as respostas da seguinte maneira:

Professora: E por que você não está conseguindo fazer?

Criança: Porque não estudei!

Professora: Sim. E, o que mais?

Criança: Porque não faço tarefa!

Professora: O que mais?

Criança: Eu bagunço!

Após a criança afirmar diante da professora que a culpa por não conseguir responder a prova era exclusiva dela, voltou para cadeira e continuou a chorar. Pouco tempo depois a professora foi até a carteira do estudante, leu a prova junto a ele, trouxe à tona algumas memórias em relação aos conteúdos, e, por fim, houve a intervenção, a qual ajudou o mesmo a responder as questões da prova. Vale ressaltar que, essa determinada criança, segundo a professora me relatou em conversas informais, que, a mesma “não quer saber de estudar, que não faz as atividades, que o comportamento está ruim e que não adianta mais chamar os responsáveis”.

Em relação às colocações acima, vale salientar que há discrepância nas repostas da professora durante a entrevista, visto que, a mesma refere-se as suas concepções avaliativas, da seguinte forma: “*pra mim ela é processual, a gente avalia o aluno desde o momento que ele entra na escola, até quando ele sai*”, similarmente em outra resposta sobre atribuição de notas a mesma fala: “*o emocional interfere naquele momento que ele está sendo avaliado ali, que ninguém gosta de ser avaliado, é difícil né e mais sabendo que vai ser atribuído uma nota, fria, então, a gente tem muito cuidado com isso, eu pelo menos me preocupo muito nessa atribuição de nota*” (professora).

As falas da professora durante a entrevista demonstram uma compreensão acerca das dificuldades dos/as estudantes em passar por certos momentos avaliativos, inclusive, nas

provas escritas. Entretanto, as ações da professora durante o ato de avaliar mencionados anteriormente entram em contradição às situações observadas em sala de aula, logo, a mesma sobrecarrega a criança de toda a culpa por não conseguir responder à prova, demonstra descrédito no estudante ao dizer que “ele não tem mais jeito”, ou seja, aponta apenas para o lado das perspectivas não alcançadas, fortalecendo o fracasso escolar dessa criança. Em relação tais contradições entre as ações e as falas da professora, me apoio nas afirmações de Méndez (2002, p.47) que afirma:

O problema das contradições é que se espera de um mesmo ato (examinar) e de um único recurso de avaliação (exame) que desempenhem funções contrárias, senão contraditórias. Portanto, deveriam ser efetuadas em ações distintas, além de heterogêneas, com instrumentos diferenciados.

A medida que as perspectivas, nas quais, a criança não aprende de acordo com a metodologia trabalhada pela professora, quando a criança não aprende determinados assuntos de forma alguma, ou mesmo, quando a disciplina é instrumento de avaliação ao invés de sua aprendizagem, tais fatores contribuem apenas com um fator negativo ao desenvolvimento das crianças.

Diante desse cenário, Hoffmann traz a avaliação mediadora em três tempos: admirar, refletir e reconstruir práticas, mediante atuação e participação dos atores envolvidos, ou seja, os “problemas” atribuídos à criança citada, se tornarão um ponto de partida para a construção e acompanhamento de novas possíveis aprendizagens a partir dos próprios sinais que ela manifesta.

Ainda em relação às notas, muito se verbaliza sobre a pontuação para as atividades realizadas pela turma e se esquece de que esse discurso condiciona as crianças a também pensarem no propósito e na importância da nota. Assim, durante a visita, presenciei a realização de uma aula referente a um projeto concebido pela prefeitura, junto às escolas públicas, em combate à violência e drogas, no qual policiais ministram aulas, utilizando cartilhas com histórias e situações diárias de vida dos/as cidadãos/as. Notei que a maioria das crianças demonstra gostar das aulas, participam junto ao professor/policial, interagem junto às situações expostas, porém, a aula segue as atividades da cartilha e muitos/as estudantes a tinham esquecido em casa. Por causa disso foram chamadas atenção e a professora informou que quem tinha levado a cartilha seria atribuído um ponto.

As crianças assíduas com a cartilha vibraram com a pontuação “extra”, porém, as outras lamentaram afirmando não “achar justo”, olhando de forma negativa para a professora.

Além disso, na mesma aula, diante de alguns comportamentos eufóricos vindo dos estudantes, o professor/policial enfatizava que aquele comportamento iria ocasionar menos um ponto em uma das disciplinas da professora, sendo que a mesma concordou com a afirmação na estratégia de fazer os/as estudantes se comportar.

É louvável que a professora crie em seus alunos um senso de responsabilidade com as atividades, com materiais e organização escolar, todavia ressalto tais situações como parte de um processo avaliativo, muitas vezes incoerente, evidenciando divergência entre atribuição de nota e o que o é avaliado. Porém, quando se fala no quesito aprendizagem, critérios avaliativos necessitam estar em sintonia com o desempenho de cada criança, do mesmo modo que as atribuições das notas. Segundo Luckesi (1996), as atribuições das notas estão ligadas à quantidade e não a qualidade, ou seja, as escolas confundem conhecimentos, habilidades e atitudes no momento da atribuição de notas ou conceitos, atribuindo notas indiscriminadamente, enfatizando a quantidade em detrimento da qualidade. Tais conflitos existentes entre qualidade e quantidade fortificam uma avaliação classificatória e assume conseqüentemente a aprendizagem como segundo plano da vida escolar da criança.

Diante das situações expostas acima, a nota entra como um fator punitivo, capaz de qualificar a criança ou mesmo quantificar seus conhecimentos, colocando a autoridade do professor em relação a atribuições das notas. Nesse contexto, a aprendizagem se torna um mérito: notas boas aos que merecem, notas ruins aos que não merecem, graças a seu esforço individual, interesse e/ou capacidade. Tais situações enfatizam a importância da nota, tanto para as crianças que precisam dos pontos, quanto para a professora, a qual tem autoridade para atribuir ou retirar os pontos no desenrolar das situações que ocorrem em sala de aula. Em relação a tais atribuições das notas e pontos destinados às crianças, questionei a professora sobre os critérios que a mesma utiliza para avaliar, e obtive a seguinte resposta:

Eu trabalho com os alunos na disciplina de Português e História, e quando a gente faz avaliação que o aluno tira uma nota abaixo da média desejada pela instituição, então, a gente deixa sempre anotado no caderno e a gente leva em consideração outros aspectos, não só a nota que o aluno apresentou naquela avaliação escrita. Porque a gente vai em reunião..., muitas vezes, eu e a outra professora, colega de trabalho, a gente leva em consideração se o aluno frequenta as aulas, se ele interage em sala de aula, dentro daquele conteúdo que está sendo trabalhado, se ele faz as atividades, se ele tem o compromisso, se ele é um aluno que se envolve em todo o processo de aprendizagem. Por isso a gente não lança logo a nota diretamente no diário do professor, a gente tem um caderninho e aí a gente vai observando participação, assiduidade, interesse, cooperação, a questão da realização mesmo das tarefas diárias desde aquele conteúdo, então, a gente faz um somatório para poder atribuir a nota e não o aluno fez uma avaliação e

tirou 4,0 e esse 4,0 vai friamente para o diário. A gente tem essa postura nos 5º anos. (professora)

Na fala acima a professora demonstra tratar com flexibilidade a condução das notas. Segundo ela, durante o processo de avaliação, utiliza-se de outros atributos dos/as estudantes como, por exemplo, atividades e participação, para somar as demais notas atribuídas e então superar mau desempenho, como uma luz no fim do túnel, criando possibilidades de aumentar o coeficiente da criança e até mesmo evitar a tão temida reprovação. Apesar de a professora tentar manter uma preocupação em relação às notas baixas, criando novas possibilidades aos aprendizes, bem como tenta fugir de condutas conservadoras, a nota ainda é o ápice de todo o contexto e ações da mesma, ficando a aprendizagem para o segundo plano.

Assim, diante das falas da professora anteriormente e suas ações na utilização de outros critérios avaliativos para complementar as notas, considerei propício perguntar sobre o conhecimento que ela tem acerca de outros tipos de avaliação, por exemplo, avaliação contínua, processual ou formativa, logo, adquiri a seguinte resposta:

Eu não tenho muitas leituras não, mas, aqui já teve um planejamento que a gente discutiu sobre avaliação e aí eu vejo, o próprio nome já diz, um processo, ela não é um fim, ela é um caminho né, ninguém aprende de um dia pro outro e nem eu chego aqui e dou um conteúdo e acho que o meu aluno já aprendeu, cada um tem uma aprendizagem diferenciada né, cada um tem um processo, um processamento linguístico, um processamento cognitivo diferente do outro, então, processual o próprio nome já diz, aos poucos, a criança vai aprendendo aos poucos, dependendo de como o professor direciona a aula e o conteúdo né, porque muitas vezes a gente não só ensina, a gente aprende com eles também, é um processo de interação mesmo, de ida e volta.(professora)

É notório que a professora tem o conhecimento sobre as diversas formas de avaliar, porém demonstra não ter aporte teórico para desenvolver com propriedade em suas ações avaliativas junto às crianças. Assim, diante da multidimensionalidade acerca dos processos avaliativos, suas formas de abordar inúmeras situações que possibilitem a criança aprender, bem como a professora ensinar, na próxima sessão irei tratar sobre a utilização dos instrumentos avaliativos, as intervenções da professora em relação aos erros e crianças com mais dificuldade e, por fim, a influência das avaliações externas nas ações no contexto de sala de aula.

3.3 Instrumentos e intervenções: um passo para avaliação

Ao longo do processo educacional as construções atribuídas ao processo avaliativo estão atreladas à forma como esse processo acontece, ou seja, como se avalia um estudante? Sim, os instrumentos avaliativos estão à disposição da avaliação, porém, diferenciar o que é avaliar e o que é instrumento é um assunto pertinente a ser tratado. Durante toda a trajetória escolar os/as estudantes não conseguem compreender a diferença entre o conceito de avaliação e provas/exames, por vezes, atribuindo o mesmo significado aos dois termos. Entretanto, essas duas palavras possuem diferentes conceitos dentro dos processos avaliativos, estando na verdade os instrumentos provas/exames dentro da avaliação como um todo. Nessa sessão, irei abordar os instrumentos utilizados pela professora durante as observações, bem como suas formas em lidar com os erros e as ações desenvolvidas mediante as avaliações externas.

Realizei observações e durante alguns dias da semana que antecederam as provas escritas de Português e História. A preparação para tal consistiu na exploração de conteúdos mediante exercícios dos livros, leitura dos textos do livro, atividades de folhas avulsas construídas pela professora e recapitulação de assuntos anteriores. No dia em que a professora realizou a agenda no quadro, sinalizando a data das provas, os alunos questionaram “Já tia?” “Prova?”, e ela tenta tranquilizá-los dizendo “*que será uma “avaliação” escrita igual a um exercício que eles fazem normalmente*”. A professora me explicou que não gosta de utilizar o nome “prova”, e sim, “avaliação escrita” para tranquilizar os/as estudantes.

Durante a semana de revisão, as atividades escritas sempre estavam destinadas as questões que provavelmente iriam cair na prova, atividades escritas para casa, atividades escritas de classe. Em especial, uma das atividades destinava-se a uma pesquisa em livros ou internet, referente aos assuntos abordados na prova, a qual iria “compensar” uma pontuação para os alunos que não são assíduos, através de atividades do caderno, qual posteriormente seria atribuída uma nota “qualitativa” pela sua realização. Diante de tantas atividades realizadas com as turmas, as quais sempre estão designadas a uma pontuação, indaguei à professora sobre a utilização dos instrumentos que a mesma utiliza para avaliar os/as estudantes e obtive a seguinte resposta:

São vários, infelizmente, o próprio sistema educacional exige a avaliação escrita, mas, eu como professora de longas datas eu avalio até uma

atividade oral em sala, um exercício, um debate, uma resposta que o aluno dá, uma colocação que o aluno faz, ele está sendo avaliado. Os instrumentos que a gente usa aqui na escola e eu em sala de aula, estudo dirigido, atividade de pesquisa, a própria avaliação escrita que a gente faz em sala de aula, e as atividades também, os exercícios de todo o dia, a gente usa como avaliação, porque a gente vai pontuando na parte quantitativa. (professora)

No decorrer das observações constatei que a fala da professora em relação aos instrumentos acima, citados por ela, estão convergentes com suas ações em sala de aula. A grande demanda de exercícios escritos de classe e de casa, as leituras conjuntas, as interações e trocas durante as explicações estão incluídos nos instrumentos utilizados. Ressalto que obtive acesso ao Plano de Curso das disciplinas Português e História, ministradas pela professora, e os instrumentos mencionados acima estão dentro da perspectiva dos critérios avaliativos do documento. Ainda, em relação os instrumentos escritos, foi oportuno perguntar à professora sobre sua autonomia na construção e estrutura das tais avaliações, a mesma respondeu:

A professora, nós, que estamos em sala de aula diretamente com o aluno, além de definir quantas e como serão, somos eu e a minha colega de trabalho, a professora de Matemática, Ciências e Geografia, que é a professora da mesma turma, então, é a gente quem define, a gente define e muitas vezes a gente manda por e-mail ou pra apreciação da supervisora, e aí ela nunca, assim, crítica de uma maneira destrutiva, mas, orientação pra que a gente melhore, principalmente, a terceira avaliação que fecha o bimestre, as primeiras a gente faz vários exercícios, como eu já te falei antes, estudo dirigido, uma pesquisa, um exercício em sala, uma atividade em dupla, um simulado, aí na terceira nota a gente sempre faz a avaliação e manda para apreciação da supervisora, pra fechar o bimestre. Mas, a gente tem a liberdade para determinar quantas são e quais. (professora)

Nota-se que a escola trabalha com uma flexibilidade em relação à possibilidade das professoras organizarem e construírem instrumentos escritos para as avaliações, fortalecendo a autonomia da professora em estruturar as questões, acerca dos conteúdos ministrados por ela. Além de estruturar as questões de prova escrita, a professora também decide como será a feita avaliação. Por exemplo, a prova escrita de História foi realizada em dupla com as questões escritas no quadro e copiadas em uma folha de caderno, semelhante às atividades que as crianças costumam realizar em classe; já a prova de Português foi individual e impressa com as questões digitalizadas.

Ao realizar as análises e leitura das provas escritas de História e Português, observei que ambas possuíam uma estrutura semelhante com as seguintes características: intituladas de

exercício de verificação da aprendizagem, com cinco questões, no total e divididas em: objetivas (com questões de marcar um “X” na alternativa correta e questões de “V” para as questões verdadeiras e “F” para as questões falsas) e subjetivas (questões discursivas para formulação de respostas coerentes com a pergunta). Ressalto que as provas mencionadas estão disponíveis nos anexos B e D desse trabalho. Destaco que ambos os instrumentos estavam de acordo com os conteúdos ministrados nas turmas, a partir dos livros, exercícios de classe e casa, inclusive, durante a revisão de ambas as provas⁴. As questões apresentavam clareza, sem “pegadinhas” ou qualquer outro sentido em levar as crianças a erro.

Conforme Luckesi (2006, p.5):

Num instrumento de coleta de dados para avaliação da aprendizagem do educando deve conter questões precisas; cada questão deverá conter um único conteúdo; a questões devem ser apresentadas em linguagem clara sem questões dúbias e confusas.

Sabendo que, por vezes, a prova consiste em um instrumento avaliativo temido, mecânico, padronizado e bastante comum ser utilizado de maneira punitiva as crianças, vale destacar a intencionalidade da professora na elaboração de um instrumento misto, em dupla, permitindo que a criança assinale sua resposta de forma direta, bem como, estructure suas ideias e pensamentos na construção de uma resposta mais elaborada nas questões abertas, de acordo com os conteúdos trabalhados anteriormente. A grande parte da turma conseguiu responder a prova sem muitos transtornos, exceto alguns estudantes que são caracterizadas pela professora como “difíceis” apresentaram alguma objeção durante a realização da mesma, como, por exemplo, dizer que “não consegue responder”, “que a prova está difícil”, “que não estudou para prova”.

Pelo fato desse grupo de crianças serem apresentados, constantemente como sendo “difíceis” apresentando transtornos ou mesmo dificuldades de aprendizagem, passei a observar as ações da professora em relação as possíveis impedimentos apresentados por cada uma delas. Assim, indaguei: “O que seria feito com as crianças citadas no início do texto pela professora com hiperatividade, déficit de atenção e descrédito em melhorar o comportamento e as notas? Quais as ações e intervenções seriam tomadas para impulsionar o progresso das aprendizagens significativas para essas crianças e outras com algum tipo problema em inserir-se aos grupos participantes e efetivos?” Indaguei-me em vários momentos, em que presenciei

⁴ Ressalto a disponibilidade da professora em me conceder ambas avaliações escritas destacadas acima, para contribuição do meu trabalho, em especial, na descrição do presente capítulo de coleta de dados.

situações nas quais essas e outras crianças estavam na sala, mas não inseridas naquele contexto escolar. E o que isso quer dizer? Que a participação e interação dessas crianças pouco acontecia.

A criança a qual a professora disse ter déficit de atenção andava bastante dentro da sala, brincava de jogar bolinhas de papel para cima, não realizava nem a tarefa de classe e nem a de casa, não participava das discussões, não era instigada a participar junto aos demais. A professora sempre cobrava a feitura das atividades perguntando “*Marcelo, você já fez a tarefa?*”, sendo que algumas vezes ele respondia que iria fazer, outras vezes apenas olhava para professora e continuava a jogar bolinhas para cima ou ficava sentado, por vezes, cochilando de cabeça baixa. A professora sempre lembrava a Marcelo que iria olhar o caderno dele e que o mesmo ficaria prejudicado, uma vez que todas as atividades do caderno somariam na nota qualitativa. As intervenções necessárias não aconteciam, os diagnósticos cognitivos ou não cognitivos estavam fortalecidos e estigmatizados. De acordo com Luckesi (2008, p.81) a avaliação classificatória necessita dar lugar a avaliação diagnóstica da seguinte forma:

A avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem. Se é importante aprender aquilo que se ensina na escola, a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista poder trabalhar com ele para que saia do estágio defasado em que se encontra e possa avançar em termos dos conhecimentos necessários.

Conforme o autor, a avaliação diagnóstica é o ponto de partida, ou seja, a professora já dispõe de dados suficientes em relação às dificuldades de aprendizagem da criança citada. Cabe a ela unir-se ao Atendimento Educacional Especializado - AEE da instituição em uma parceria para redirecionar essa criança em novas possibilidades, metodologia e planejamento voltados para seu avanço, mediante as suas limitações para que a mesma não perpetue sua trajetória escolar apenas classificada por “difícil de aprender”. Além desse caso, percebi que algumas crianças ditas com algum transtorno ou dificuldade na aprendizagem são ausentes de intervenções e pouco engajados em inteirar-se com os/as demais estudantes. Conforme Hoffmann (2009, p. 21):

A visão formativa parte do pressuposto de que, sem orientação de alguém que tenha maturidade para tal, sem desafios cognitivos adequados, é altamente improvável que os alunos venham adquirir da maneira mais

significativa possível os conhecimentos necessários ao desenvolvimento, isto é, sem que ocorra o processo de mediação.

De acordo com a autora, a mediação pedagógica é de extrema importância, ou seja, cabe à professora realizar as intervenções sempre que necessário com as crianças que demonstram uma maior dificuldade em aprender. Em face disso, indaguei à professora sobre a relação da mesma com as crianças com dificuldades e obtive a seguinte resposta:

Primeira coisa a gente entra em contato com a equipe técnica, com a supervisora, com a assistente social, e aí a gente pede uma reunião de pais com esses alunos em particular, então, a gente chama os pais pra uma conversa, mostra como é que está o desempenho desse aluno, em que que ele precisa melhorar, onde ele está bom, onde ele tá aprendendo, onde tem dificuldade, e além disso, a gente também, esse ano a gente propôs atividades diferenciadas dividindo as turmas, já tentando melhorar porque são crianças que além de ter o desempenho baixo, não tem acompanhamento em casa, não tem hábito de estudo, a gente que tem que tá cobrando, entendeu!? Então, a gente tem esse cuidado de conversar com os pais, de conversar com a equipe, vê onde é que tá falhando, porque muitas vezes pode ser até na nossa prática também, não só na questão do próprio aluno, mas, na forma que a gente está conduzindo, a gente também tem que se auto avaliar, a forma como a gente tá conduzindo a aula, a forma como a gente tá aplicando as atividades, as próprias atividades que nós estamos elaborando, pode tá dificultando a aprendizagem deles, então, a gente tem que rever isso, tem que rever a nossa prática também. (professora)

Segundo o depoimento da professora, ela e a escola se empenham em auxiliar os estudantes na superação de seu baixo desempenho. Além disso, a professora reconhece a necessidade em autoavaliar-se para uma condução de novas ações em relação às crianças citadas acima. No entanto, é cabível argumentar que, em várias situações corriqueiras citadas anteriormente, as quais enfatizam a falta de intervenção da professora em relação às crianças denominadas de “difíceis”, entram em conflito com a fala seguinte “*a gente também tem que se auto avaliar, a forma como a gente tá conduzindo a aula, a forma como a gente tá aplicando as atividades, as próprias atividades que nós estamos elaborando, pode tá dificultando a aprendizagem deles, então, a gente tem que rever isso, tem que rever a nossa prática também*”.

Pressuponho que seja uma tarefa complexa para a professora conhecer e traçar um plano individual que corresponda à subjetividade de cada educando, no entanto há um grupo de crianças em que necessita de uma atenção maior, ou seja, de uma amplificação nas ações em relação à diversidade em que cada uma necessita para avançar. Assim levanto em questão a avaliação mediadora, a qual Hoffmann (2009) trata acerca das possibilidades, em que a

professora com o papel mediador das aprendizagens criará suportes adequados às necessidades de cada criança, em paradas necessárias para se refletir sobre a adequação das ações (observar, refletir e agir), articulando novas possibilidades de intervenções, de acordo com as respostas emitidas pela criança, através da avaliação contínua. De acordo com Hoffmann (2009) as intervenções pedagógicas só acontecem após a tomada de consciência do próprio professor. Evidente que conhecer a especificidade de cada criança é uma tarefa muito difícil para uma única professora, entretanto, existem os que estão mais defasados na aprendizagem, esses necessitam de uma intervenção pedagógica significativa. De acordo com Hoffmann (2009, p. 13)

Mesmo que o educador trabalhe com muitos alunos, sua relação, no processo avaliativo, estabelecer-se-á de forma diferente com cada um deles. Por meio da ação mediadora, da tomada de decisão, ele estará afetando vidas e influenciando aprendizagens individuais.

A constituição do processo avaliativo está embasada no conhecer e na forma singular de cada criança, em outras palavras, cada criança aprende de uma forma, cabe aos atores envolvidos no processo de escolarização potencializar a apreensão de conhecimentos em cada uma.

Outros aspectos bastante relevantes em relação às especificidades das crianças estão no acompanhamento das correções das atividades, pois, apesar de ser uma mesma atividade oferecida para toda a turma, a forma como eles/as interpretam e respondem essas questões são diferentes, já em razão da particularidade de cada uma aprender. Dessa forma, observei que as correções das atividades de casa sempre eram realizadas ao início de cada aula, tanto na disciplina de português quanto a de história. A professora realizava a correção coletiva, perguntando quem tinha feito à atividade e também gostaria de compartilhar sua resposta com os demais. Como a grande parte das atividades era do livro, algumas crianças respondiam fielmente às respostas dos textos e outras de acordo com sua interpretação de forma mais livre. A professora considerava todas as respostas, claro, desde que as mesmas estivessem em conformidade à proposta da atividade.

As crianças que não realizam as atividades de casa, por exemplo, a professora só lembrava que todas as atividades valiam nota, entretanto, não punia os/as educandos e pedia que os/as mesmos/as acompanhassem a correção e aproveitassem o momento para assim responder, neste caso, as crianças apenas copiavam as respostas, não ocorrendo a reflexão necessária para o aprendizado, visto que tais atividades são contabilizadas com pontuações e, ao final, atribui-se uma nota qualitativa. Entretanto, de que forma as atividades das crianças

que só respondem a tarefa no momento da correção, copiando as respostas ditas pela professora e pelos/as colegas pode constituir uma aprendizagem? O instrumento “conjuntos de atividades realizadas” será conceituado por uma nota por feitura, e não, porque a criança aprendeu.

Da mesma maneira acontecia com as atividades de classe, a professora corrigia coletivamente com as crianças, considerando as diferentes respostas. Além disso, em ocasiões em que as respostas de alguma criança divergiam do conteúdo da atividade proposta, a professora relia a pergunta e trazia aspectos que pudessem levar a criança a refletir sobre a provável resposta. Porém, o mesmo processo se repetia os/as estudantes que não respondiam a atividades, apenas copiavam as respostas das discussões entre a professora e as demais crianças. Partindo desses pressupostos é possível constatar que a professora não utiliza autoritarismo para castigá-los quando a feitura das atividades não é realizada ou mesmo quando há divergência nas respostas das crianças. No entanto, a mesma mantém-se omissa em relação à responsabilidade dos/as estudantes a participarem assiduamente das atividades propostas, posto que, tais atividades fazem parte do conjunto de instrumentos utilizados pela professora para avaliar os/as aprendizes. Assim, de que maneira a professora irá identificar os possíveis erros dos/as estudantes para mediar no próprio momento de correção, visto que a mesma não desenvolve intervenções sobre a importância de fazer a atividade para promover a aprendizagem, ao invés do ponto/nota? Em síntese Luckesi traz a importância da identificação do erro no processo de aprendizagem:

Reconhecendo a origem e a constituição de um erro, podemos superá-lo, com benefícios significativos para o crescimento. Por exemplo, quando atribuímos uma atividade a um aluno e observamos que este não conseguiu chegar ao resultado esperado, conversamos com ele, verificamos o erro e como ele cometeu, reorientamos seu entendimento e sua prática. E, então, muitas vezes ouvimos o aluno falar “Poxa, só agora compreendi o que era pra falar!”. Ou seja, foi o erro, conscientemente elaborado, que possibilitou a oportunidade de revisão e avanço. Todavia, se nossa conduta fosse a de castigar, não teríamos a oportunidade de reorientar, e o aluno não teria a chance de crescer. Ao contrário, teria um prejuízo no seu crescimento, e nós perderíamos a oportunidade de sermos educadores. (LUCKESI, 2008, p.57)

De acordo com este autor a contribuição dos erros está na nossa responsabilidade quanto professor/a a refletir acerca dos significados construídos pelas crianças, que por vezes, se sentem inferiorizadas e culpadas por não conseguirem avançar da mesma forma que os demais. Assim, como consequência da prática dos erros não refletidos e as impossibilidades de as crianças não avançarem podem ocasionar a reprovação, situação que pode provocar uma variedade de impactos na trajetória escolar da criança. De acordo com Hoffmann (2008) a

prática da reprovação é arcaica, ou seja, corrobora com uma avaliação classificatória e excludente. Visto que, a realidade educacional do nosso país está permeada pela falta de recursos didáticos, estrutura física e formação continuada dos profissionais da educação. (HOFFMANN, 2008).

Sabendo que a reprovação supostamente está relacionada com a forma pela qual as crianças são avaliadas, indaguei a professora acerca da sua visão no tocante à reprovação e obtive a seguinte resposta.

Primeiro com muito aperto no coração, com muita angústia, porque mexe também com meu emocional, até porque quando um aluno é reprovado, que esse nome eu nem gosto, quando ele fica retido a gente também tá dentro desse processo, muitas vezes, eu digo a eles assim na sala, conversando, que eu converso muito com meus alunos, com os meninos, que o aluno ele, infelizmente, o sistema exige notas, as vezes o aluno não tira aquela nota adequada, o que a gente faz? Porque as vezes ele faz a atividade, ele tem os compromissos com as tarefas, com tudo, mas, ele não consegue apreender aquele conhecimento de jeito nenhum, mas, muitas vezes ele não consegue aprender em Português, mas, ele tem uma boa habilidade em Matemática, em História, tá entendendo?(professora)

Ao ser interpelada sobre a reprovação, a professora demonstra descontentamento em reter a criança e enfatiza que tais atitudes correspondem às determinações do “sistema”, a mesma deixa claro que pode acontecer de alguns/mas estudantes se mostrarem assíduos/as na entrega das atividades e participação, porém, tais fatores não são favoráveis o bastante para o/a educando/a “passar de ano”. Entretanto, se a criança participa efetivamente das propostas realizadas e não consegue aprender, em que conceito avaliativo está fundamentado o avanço da mesma? Quais as intervenções são realizadas para que esses/as estudantes que, aparentemente, não apresentam problemas em relação aos métodos de ensino da professora?

Como visto durante todo o trabalho, e na fala da professora no parágrafo anterior “o sistema exige notas, às vezes o aluno não tira aquela nota adequada, o que a gente faz? As escolas tendem a seguir um modelo classificatório, que trabalha em função de uma educação quantitativa, ou seja, utiliza a notas para qualificar o desempenho escolar dos/as estudantes. Assim, conforme Luckesi (2008) a nota torna-se o centro do contexto escolar, as práticas, ações e conceitos estão unicamente voltados para ela, aplica-se um instrumento avaliativo, atribui-se uma nota, e pronto, a avaliação encerra ali.

Com relação ao que foi citado anteriormente acerca da necessidade das notas corresponderem aos critérios do sistema educacional da escola, destaco a utilização das avaliações externas (SAEB e Prêmio Escola Nota 10) e seu papel influenciador na dinâmica

da escola e seus atores envolvidos. Em uma das conversas informais sobre o desempenho da turma do 5º (quinto) ano B a professora me relatou que a professora de matemática, a qual divide o mesmo espaço de sala de aula, estava bastante preocupada com o andamento dos alunos na disciplina. O motivo da preocupação seria a proximidade da realização da prova do “Prêmio escola nota 10”, visto que, ambas as turmas de 5º (quintos) anos iriam participar. Em função disso, para sanar as dificuldades existentes as professoras estavam realizando nas sextas-feiras “simulados” dispondo de questões objetivas com os assuntos pertinentes a avaliação institucional mencionada acima.

É notório que a “força da nota” mantém um papel promissor dentro da instituição estudada, as professoras estão preocupadas em preparar individualmente os/as estudantes para realizar uma avaliação externa, tendo como ponto de partida as respectivas notas das provas convencionais internas de sala de aula, através de assuntos particularmente trabalhados por elas. De acordo com Luckesi (2008, p.20) “O próprio sistema de ensino está atento aos resultados gerais. Aparentemente (só aparentemente), importa-lhes os resultados gerais: as notas, os quadros gerais de notas, as curvas estatísticas”.

O andamento do baixo nível nas respostas das disciplinas será sanado através de treinamentos, de forma mecânica, em que, não necessariamente irá imbricar na construção do conhecimento. Em face disso, Sordi e Ludke (2009, p.24) traz uma reflexão pertinente as avaliações internas e externas:

A aprendizagem é requerida também em relação à postura docente na avaliação dos alunos. Discutir resultados da aprendizagem dos alunos é mais do que examinar as notas que estes obtiveram sem que se acione de imediato a discussão sobre a natureza da mediação pedagógica realizada e os fatores contextuais intra e extra-escolares que, em alguma medida, agem sobre o processo.

As autoras esclarecem que discutir resultados é de suma importância, uma vez que o processo avaliativo pode receber influência de diversos fatores, sejam externos ou de ordem biológica, ou psicológica do/a educando/a. Essa concepção está ancorada em razão de ter presenciado a entrada da professora dos outros componentes curriculares para expor no quadro a lista de alunos que não tiveram o bom desempenho na prova de matemática, utilizando mecanismos de caráter punitivo, deixando as crianças retidas, sem intervalo para aula de reforço da disciplina referida.

Em outro momento, durante uma conversa informal com a professora, a mesma me relatou que no ano anterior os/as educandos/as submeteram-se à realização da avaliação do

IDEB e no uso de suas palavras, conforme seu relato: “*tenta desmistificar esse peso sobre as tais avaliações conversando com as crianças*”. Ainda assim, durante a entrevista questioneei a professora sobre a influência das avaliações externas nas suas práticas e a mesma respondeu.

Se eu disser que não influencia eu vou estar mentindo, que de uma certa maneira é uma avaliação externa e a gente quer que o aluno se dê bem né, que tenha um bom desempenho. A gente trabalha em sala de certa maneira, como eu já tenho essa visão de que quero um aluno letrado, quero um aluno com capacidade discursiva, capacidade linguística, então eu além de já ter essa concepção também ajuda para que eles tenham um bom desempenho na avaliação. (professora)

Diante dos apontamentos é visível que existe uma preocupação por parte da professora em relação às avaliações externas e que seus resultados são importantes para a escola. Visto que tais resultados implicarão em apontar avanços ou lacunas no processo de ensino e aprendizagem, bem como revela as ações e qualidade do ensino dos/as professoras, uma vez que, as avaliações englobam todos os atores envolvidos no ambiente educacional. Além do mais, os resultados implicam em vários outros fatores como, por exemplo, políticas públicas destinadas à escola, verbas e salários extras aos/as professores/as. De acordo com Sordi e Ludke (2009, p. 320):

Os resultados de avaliação externa têm inspirado políticas públicas e definido prioridades no processo de alocação de verbas, via ranqueamento das escolas, professores, alunos, de forma descontextualizada. Tendem a ser reforçadores da cultura da “avaliação-medida”, produto-centrada e sujeita a recompensas e punições. Isso reforça a postura defensiva frente à avaliação, pois os professores ressentem-se dos resultados que, direta ou indiretamente, apontam-nos como responsáveis pelo fraco desempenho dos alunos nos exames de proficiência.

Em face disso, as avaliações externas atenta a se debruçar apenas nos resultados, semelhantes a uma avaliação classificatória provida a atender a um produto final, “a nota”, sem conhecimento do andamento de todo o processo educacional. Segundo Freitas (2014, p. 45):

A avaliação institucional deve, portanto, ser o ponto de encontro entre os dados provenientes tanto da avaliação dos alunos feita pelo professor, como da avaliação dos alunos feita pelo sistema. Ambos falam de um único sujeito: o aluno, a verdadeira figura central da escola.

É pertinente a visão do autor em relação à avaliação estar à disposição do/a educando/a como fator primordial da educação, independente se a avaliação é interna ou externa, ambas necessitam comungar de um único objetivo, promover o/a aprendiz a múltiplos e possíveis avanços, dentro e fora da escola. A escola em foco, porém, trabalha em função de atingir resultados, em manter um conceito positivo nas avaliações externas para continuidade do seu reconhecimento como instituição modelo.

É oportuno, também, reconhecer que a pesquisa me possibilitou vivenciar de perto alguns entraves emergentes aos processos avaliativos constituídos dentro de uma escola pública. A participação da professora e seu papel dentro do processo avaliativo constituíram várias nuances implicadas por influência de um sistema educacional que se debruça a classificar estudantes, em que a “nota” se torna a protagonista e ao mesmo tempo a vilã, através de mecanismos no uso de sua finalidade durante todo o processo de avaliação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho chega ao seu ciclo final, sendo oportuno pontuar algumas ideias e achados resultantes do estudo envidado. Dessa forma, com base nos objetivos traçados ao início da pesquisa, cabe aqui expor as repostas atinentes à coleta de dados. Em um dos objetivos traçados, busquei identificar os instrumentos utilizados pela professora, a qual realiza provas escritas individuais e em dupla, atividades no caderno que irá contabilizar uma nota; a participação e envolvimento dos/as estudantes durante as ministrações dos conteúdos e correção das atividades.

Apesar da professora não se basear em nenhuma teoria ou estudos em relação aos processos avaliativos, a mesma demonstra conhecer que a avaliação faz parte de um processo. Entretanto, a professora segue o planejamento contido no plano de aula das disciplinas de sua responsabilidade, inclusive os critérios das avaliações propostos pela escola.

Além disso, os objetivos buscavam verificar a influência das avaliações nacionais nas avaliações da aprendizagem, e de fato, em decorrência da escola ter um histórico de boas notas nas avaliações externas, as práticas e conteúdos ministrados em sala são influenciados pela cobrança de que as crianças se saiam bem durante as realizações das avaliações nacionais.

Partindo desse pressuposto, me questionei se a escola utilizava avaliação ou verificação com os/as estudantes, e, com base nas observações, cheguei à conclusão que, apesar da professora desenvolver algumas práticas pedagógicas na tentativa de articular avaliação aos processos de aprendizagem, a escola utiliza a avaliação como medição, como estímulo à competição, como hierarquização; ou seja, as práticas avaliativas são pautadas pela lógica classificatória. E, portanto, vai de encontro ao objetivo de uma escola progressista, que consiste na democratização do acesso ao conhecimento.

Portanto, reconheço que, em inúmeras leituras que fiz de autores/as e pesquisadores/as sobre a temática em questão, destaca-se a premissa de que desconstruir a “velha” forma de avaliar não é tarefa fácil. Não existe uma fórmula mágica que inspire a nós, futuros/as professores/as tornar esse processo prazeroso para os atores envolvidos, docentes e estudantes. Existem, porém, possibilidades de mudanças de práticas, para as quais reflexões são necessárias cotidianamente, pois transformações são necessárias em todo o processo educacional.

Assim, alguns caminhos são necessários serem trilhados englobando não apenas a responsabilidade da professora, como também a escola como um todo. Algumas mudanças

em torno da formação docente, no sentido de ampliar e aprofundar estudos e debates em relação ao tema “avaliação da aprendizagem”, ou seja, é necessário que esse tema seja objeto de reflexão entre a gestão da escola, professores/as e estudantes para que os processos avaliativos da escola possam atuar de forma significativa, inclusiva e democrática. Contudo, que a ênfase dada à avaliação da aprendizagem das crianças deixe de estar vinculada as avaliações nacionais, que o empenho da escola esteja evidenciado na construção da aprendizagem, não apenas na nota da instituição. Além disso, a aproximação da professora a determinados alunos é essencial. Portanto, é necessário romper com as barreiras das inúmeras mesas e cadeiras que impedem a professora em entrar em ação e mediar aos entraves enfrentados por algumas crianças durante o processo de aprendizagem.

Ao finalizar esse trabalho vem à tona toda a bagagem de conhecimentos que obtive, desde a escolha da temática, dos/as autores/as, das leituras surpreendentes que me enchiam os olhos d’água com a sensibilidade dos textos, ao proporcionarem refletir sobre o valor de cada aprendiz ou mesmo sobre a responsabilidade de escrever sobre um assunto simples e, ao mesmo tempo complexo, o qual configura a realidade escolar. Descobri que avaliar é preciso, “é um ato amoroso”, como reflete Luckesi. Avaliar acarreta compromisso, responsabilidade ao dizer sobre o/a outro/a.

Coloquei-me no lugar de aluna que fui na educação básica, da aluna que sou hoje no ensino superior e na futura professora que pretendo ser. Mudei posturas, refleti sobre mim, sobre os outros/as. Assim, finalizo esse TCC não apenas com a sensação de dever cumprido, mas com a perspectiva de que esse trabalho seja uma pequena fagulha para a construção e ampliação da temática em novas e futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. R. S; ALMEIDA, M. B. **O processo ensino-aprendizagem permeado pela avaliação contínua**. Disponível em:<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1516-8.pdf>. Acesso em: 20, dez. 2018.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Trad. Magda Schwartzhaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; PASSOS, Laurizete F. **Avaliação escolar: desafios e perspectivas**. In: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Orgs. **Ensinar a Ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Thomson, 2001.
- BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação **básica** no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educ. Pesqui. [online]**. v.38, n.2, p.373-388. 2012.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.
- CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a avaliação escolar. **estudos em avaliação educacional**. v. 19, n. 39, p. 49-64, jan./abr. 2008.
- ESTEBAN, Maria Teresa. **Escola, currículo e avaliação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. tradução de Raquel Ramalhete. 35. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 288p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, L.C.; SORDI, M.R.L.; MALAVASI, M.M.S.; FREITAS, H.C.S. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis: Vozes, 2009.88p.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2009. 104 p.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.144p.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2009.176 p.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

LOPES, Rosilene Beatriz; GOMES, Candido Alberto. Paz na sala de aula é uma condição para o sucesso escolar: que revela a literatura? **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, p. 261-282, abr./jun. 2012.

LUCKESI, C. C. Estudar tudo para que, se os professores não levam tudo em consideração. **Revista ABC Educatio**. São Paulo, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação escolar: estudos e preposições**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação escolar: estudos e preposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

OMOTE, Sadão. Estigma no tempo da inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 10, n.3.. set/dez. p. 287-308. 2014.

SANTOS, Monalize Rigon dos; VARELA, Simone. A avaliação como um instrumento diagnóstico da construção do conhecimento nas séries iniciais do ensino fundamental. **Revista Eletrônica de Educação**. ano 1, n. 01, ago./dez. 2007. Disponível em:http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_04.pdf. Acesso em: 13, jan.

SORDI, Mara Regina Lemes de; LUDKE, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, São Paulo, v.14, n. 2, p.313-336, jul. 2009.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação na escola básica: controvérsias e vicissitudes de significados. In FERNANDES, Cláudia de Oliveira. **Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola**. São Paulo: Cortez, 2014. p.93-110.

APÊNDICE A – Roteiro de Observações

ROTEIRO DE OBSERVAÇÕES

- Quantidade de crianças por turma
- Concepções de avaliação (professora/criança)
- Relação entre professora e crianças.
- Interação das crianças durante as aulas (participação).
- A metodologia da professora contempla a participação, desperta o interesse e engajamento nas atividades propostas.
- As atividades orais ou escritas: são criativas, desafiadoras e adequadas ao nível da turma.
- As avaliações adequadas ao ensino
- Intervenção da professora com os alunos com dificuldade
- A forma que a professora lida com o erro das crianças
- A realização das correções das atividades
- Notas como um fator punitivo (comportamento, realização ou não das atividades)

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1) Qual a sua concepção de avaliação?
- 2) Quais instrumentos avaliativos você utiliza para avaliar as crianças?
- 3) Quais os critérios avaliativos que você utiliza para atribuir notas às crianças?
- 4) Quem define quantas e como serão as avaliações?
- 5) O que você pensa sobre a atribuição de notas às atividades dos alunos?
- 6) O que você sabe acerca da avaliação “contínua”, “processual” ou “formativa”?
- 7) Você acredita que a condição sociocultural das crianças tem relação com o processo de aprendizagem?
- 8) Você avalia as crianças da mesma forma?
- 9) Qual seu ponto de vista sobre tarefa de casa?
- 10) Como as avaliações institucionais (SAEB, Prova Brasil e Prêmio Escola Nota 10) influenciam suas práticas em sala de aula?
- 11) O que você faz com os alunos que têm mais dificuldades?
- 12) Como é que você vê essa questão da reprovação?

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em participar fornecer dados, participando da pesquisa de campo referente ao projeto/pesquisa intitulado(a): “Avaliação da aprendizagem nos anos iniciais”, desenvolvida por Suênia Roberta Ferreira de Carvalho Cunha e orientado por Elzanir dos Santos, as quais poderei contatar / consultar a qualquer momento que julgar necessário através do e-mail: sueniaroberta@hotmail.com; elzaniridentidade@gmail.com.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informada do objetivo estritamente acadêmico do estudo, o qual tem como objetivo geral “analisar como ocorre o processo avaliativo nos anos iniciais do ensino fundamental”.

Fui também esclarecida de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Educação, do Ministério da Educação.

Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista semiestruturada. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

João Pessoa, ____ de _____ de ____

Assinatura da participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

ANEXO B – Exercício de Verificação da Aprendizagem

ESCOLA MUNICIPAL ARUANDA

JOÃO PESSOA, ___ DE _____ DE 2018.

ALUNO(A): _____ SÉRIE: _____

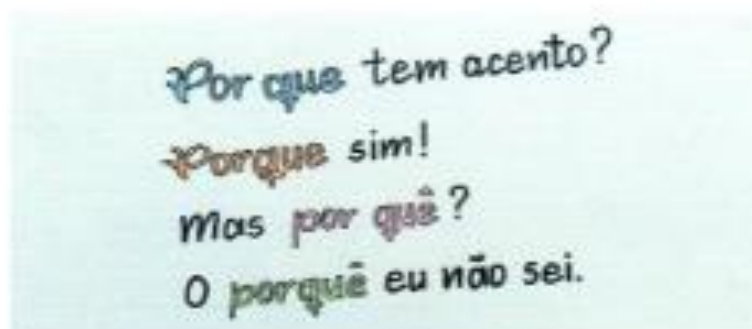
NOTA: _____

EXERCÍCIOS DE VERIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM
PORTUGUÊS – 3º BIMESTRE

1. Assinale a frase em que o uso de "por que" está errado.

- a) Você sabe por que ela foi embora?
- b) Por que você quer saber isso?
- c) Essa decisão foi tomada por que?
- d) Alguém sabe por que estamos aqui?

2- Leia o diálogo.



. A partir do diálogo lido, explique o emprego de cada um dos quatro usos do "porquê".

a) "Por que tem acento?"

b) "Porque sim!"

c) "Mas por quê?"

d) "O porquê eu não sei."

3- Complete as frases com por que, porque, por quê, porquê.

- a) _____ na posso ir ao cinema? (usado no início de frase interrogativa)
- b). _____ você precisa terminar seus exercícios. (usado em respostas)
- c). Não posso ir ao cinema _____? (usado no fim de frase interrogativa)
- d). Queria entender o _____ dessa proibição. (usado como substantivo, igual a "o motivo")

A resposta certa é?

- () Por que, porque, por quê, porquê.
 () Porque, por que, porquê, por quê.

4- Leia e pontue corretamente o texto abaixo usando: . ! ? : _ ,

- Depois coloque um título.

Eu estava num banco da praçinha observando um menino A primeira coisa que notei foi que ele estava olhando continuamente para o céu Aproximei-me dele e disse-lhe

Ei garoto O que você faz assentado aí

Fico observando as nuvens

Por quê

Porque me sinto feliz

O que você vê nas nuvens

Vejo carneirinhos coelhinhos rostos e muitas outras coisas

Mas eu olho para o céu e não vejo nada do que você vê

Se você prestar atenção verá mais do que eu Tente

5-Coloque vírgulas nos lugares corretos:

- Joao Pessoa 17 de agosto de 2018.
- Lavar passar limpar aspirar e cozinhar são atividades que nunca acabam.
- Bom dia André!
- Rua da Alegria 202 Cabedelo.
- Amanhã chegam meus primos preferidos meus companheiros de infância meus melhores amigos.

ESTUDE SEMPRE!

ANEXO C – Exercício de História

ESCOLA MUNICIPAL ARUANDA

JOÃO PESSOA, ____ DE _____ DE 2018.

ALUNO(A): _____ SÉRIE: _____

EXERCÍCIOS DE HISTÓRIA - 3º BIMESTRE

Leia o texto com atenção e responda às questões de 1 a 4.

As Capitâneas Hereditárias e a Administração colonial

As Capitâneas hereditárias foi um sistema de administração territorial criado pelo rei de Portugal, D. João III, em 1534. Este sistema consistia em dividir o território brasileiro em grandes faixas e entregar a administração para particulares (principalmente nobres com relações com a Coroa Portuguesa).

Este sistema foi criado pelo rei de Portugal com o objetivo de colonizar o Brasil, evitando assim invasões estrangeiras. Ganharam o nome de Capitâneas Hereditárias, pois eram transmitidas de pai para filho (de forma hereditária).

As pessoas que recebiam a concessão de uma capitania eram conhecidas como donatários. Tinham como missão colonizar, proteger e administrar o território. Por outro lado, tinham o direito de explorar os recursos naturais (madeira, animais, minérios).

O sistema não funcionou muito bem. Apenas as capitâneas de São Vicente e Pernambuco deram certo. Podemos citar como motivos do fracasso: a grande extensão territorial para administrar (e suas obrigações), falta de recursos econômicos e os constantes ataques indígenas.

1- Por que o rei de Portugal criou o sistema de capitâneas?

2- Quais motivos levaram a maioria das capitâneas ao fracasso?

3- Quais capitâneas se desenvolveram e por quê?

4- Qual era a missão dos donatários?

5-Marque as alternativas certas:

() A primeira capital do Brasil foi Salvador.

() Tomé de Sousa foi o terceiro Governador Geral do Brasil.

() Os povos holandeses eram grandes negociantes de açúcar e ocuparam Pernambuco e outras terras vizinhas por interesse na cana de açúcar.

() O Sistema de Governo Geral foi criado pelo rei de Portugal, D. João III, para coordenar o desenvolvimento das capitâneas.

() O fato de uma capitania ser hereditária significava que ela podia ser vendida pelos seus donatários.

ANEXO D - Exercício de Verificação da Aprendizagem de História



Escola Municipal Amanda
João Pessoa, 10/08/2018

Dupla: Lucas Ribeiro e Jairo Miguel de O

Excelente!

Exercício de verificação da aprendizagem de
História 3º bimestre

1- Explique o que foi o Sistema de Capitânicas Hereditárias.

~~Se um capitão morresse, o cargo era passado para o filho dele.~~

2- Quem eram os capitães e quais prerrogativas?

~~Os capitães eram responsáveis por administrar o território e arrecadar impostos.~~

3- Marque as alternativas certas.

(x) O sistema de capitânicas foi responsável pela introdução da cultura do cana-de-açúcar e pela posse efetiva do território brasileiro.

(-) Pedro de Moura foi Governador-Geral do Brasil e fundou a primeira capital do Brasil.

() Rio de Janeiro foi a primeira capital do Brasil.

(x) O rei de Portugal nomeava imperador das minas e rei da república.

S	T	Q	Q	S	S	

--	--	--

4- Pita e três países que também estavam interessados em explorar as riquezas brasileiras?

x Holanda, França, Itália e Inglaterra

x

x

5) Explique como foi determinada a primeira capital do Brasil: São Salvador

x A primeira capital do Brasil foi determinada por uma lei de 1548, que transferiu a capital de Salvador para o Rio de Janeiro.

x

x

6- Marque (V) ou (F)

(V) No fim do século XVII os bandeirantes descobriram o ouro nas terras hoje pertencentes ao estado de Minas Gerais.

(V) Para ficar mais próximo dos "terros de ouro", o rei de Portugal transferiu a capital do Brasil de São Salvador para o Rio de Janeiro.

(V) A derrama era o ato de cobrança de impostos pelo rei de Portugal.

(V) Um dos efeitos da independência era a independência de Portugal.