



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Concepções e Práticas Avaliativas dos Professores do Primeiro Ano do Ensino Fundamental de uma Escola Pública Estadual de Belém-Pará.**

Ivete Sousa da Silveira

**Orientadora Professora Dra. Marília Pisco Castro Cid**

**Mestrado em Ciências da Educação**

Área de especialização: *Avaliação Educacional*

Dissertação apresentada para obtenção de grau de Mestre em Educação em Avaliação Educacional

Évora, 2016



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Concepções e Práticas Avaliativas dos Professores do Primeiro  
Ano do Ensino Fundamental de uma Escola Pública Estadual de  
Belém-Pará**

Ivete Sousa da Silveira

**Orientadora Professora Dra. Marília Pisco Castro Cid**

**Mestrado em Ciências da Educação**

Área de especialização: *Avaliação Educacional*

Dissertação

Évora, 2016

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me proporcionar saúde e motivação para superar os momentos de desânimo que muitas vezes me abalou no percurso do mestrado.

À minha família que sempre me apoiou nas minhas decisões em relação aos estudos, mesmo eu tendo que ficar longe de casa por alguns períodos. Em especial à minha mãe que me ensinou as primeiras letras e nem imaginava onde os seus ensinamentos poderiam me levar.

À minha linda, forte e inteligente companheira de vida e de amor, que muito me incentivou para desenvolver meus estudos do mestrado e por sua companhia pelas estradas portuguesas a caminho de Évora, e por outros caminhos da Europa e no Brasil.

À minha amiga Aline Siqueira que foi chamada pelo papai do céu e não está mais entre nós na terra, mas que colaborou com sua presença e boa vontade nos momentos em que era necessário “desestressar”.

À minha competente e dedicada orientadora, profa. Marília Cid, por compreender as minhas dificuldades em relação a distância oceânica que nos separava mas que se mostrou sempre solícita nos momentos em que precisava de orientações. A ela meu agradecimento especial pelas contribuições e orientações.

Às professoras das turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola da Secretaria de Educação do Pará, no bairro da Terra Firme, que foram participantes da pesquisa e que muito contribuíram com seus depoimentos para os dados da pesquisa, assim como nos momentos das observações das aulas.

Às crianças dessa escola pública estudada que sobrevivem à estrutura complicada que é a escola pública do Brasil e que mesmo com tantas lacunas conseguem crescimento humano e educativo.

Aos meus colegas da turma D do mestrado do Brasil, em especial à Denise Costa pelos momentos de risos frouxos em Évora, mais precisamente no “Mar de Ar de Muralhas”. E à professora Nazaré, pela amizade e compreensão nos momentos de dificuldades.

## RESUMO

### Concepções e Práticas Avaliativas dos Professores do Primeiro Ano do Ensino Fundamental de uma Escola Pública Estadual de Belém-Pará

O presente estudo investigativo buscou conhecer as concepções dos professores sobre avaliação das aprendizagens e de identificar as práticas avaliativas vividas em sala por professores e alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da Secretaria Estadual de Educação do Município de Belém, Pará, Brasil. O entrecruzamento dos dados foi posteriormente feito de modo a refletir sobre o que foi falado nas entrevistas e o vivido realmente em sala de aula pelas 3 professoras participantes desta pesquisa. Entendemos que as concepções dos professores sobre avaliação da aprendizagem é um caminho que se liga às propostas metodológicas da prática pedagógica. Para ser realizado esse estudo optamos por uma pesquisa qualitativa considerada mista de estudo de caso com características etnográficas que utilizou como técnicas a entrevista e a observação não participante em sala de aula. Utilizamos o campo conceitual através dos autores que fazem abordagem para a proposta formativa da avaliação da aprendizagem, os quais compreendem que a avaliação faz parte do processo da aprendizagem dos alunos e que a partir das avaliações se constroem intervenções, metodologias diferenciadas e estratégias didáticas para promover o desenvolvimento e a participação dos alunos. Verificamos a coexistência de concepções contraditórias relacionadas às concepções das professoras. Algumas professoras usam as avaliações somente como verificação do aprendizado dos alunos, em simultâneo outras professoras com discursos mais democráticos e inclusivos pautados em uma concepção mais formativa na forma de conceber a avaliação compreendendo o professor como mediador das aprendizagens dos alunos. Constatamos que as professoras colocam como desafios o ato de construir atividades diversificadas e se ressentem das turmas serem tão heterogêneas, o que resulta em dificuldade em desenvolver a prática pedagógica. Por fim, a reflexão a partir da investigação indica a necessidade da Secretaria de Estado de Educação/SEDUC em promover formação continuada para as professoras que auxiliem na compreensão sobre avaliação das aprendizagens dos alunos que entram na escola aos seis anos no Ensino Fundamental tendo em vista a complexidade da sala de aula e os desafios inerentes à docência.

Palavra-chave: Avaliação da aprendizagem, concepções de avaliação, práticas avaliativas, processo de ensino, avaliação e aprendizagem.

## ABSTRACT

Conceptions and evaluative practices of elementary school teachers of a state public school in Belém - Pará.

This investigative study aimed to know the conceptions of teachers about learning assessment and identify experienced assessment practices in the classroom by teachers and students of the first year of elementary school in a public school of the State Department of Education of the City of Pará State Bethlehem . the crossing of the data was later to reflect on what was said in the interviews and actually lived in the classroom by teachers three participants of this research. We understand that teachers' conceptions of learning assessment is a path that connects the methodological proposals of pedagogical practice. To be carried out this study we chose a qualitative research considered case study mixed with ethnographic characteristics that used techniques like the interview and non participant observation in the classroom. We use the conceptual field by authors who do approach to the formative proposal of assessment of learning, by proposing that the assessment is part of the learning process of students and from evaluations to build intervention, different methodologies and teaching strategies to promote development and participation of students. We verify the coexistence of contradictory conceptions related to the conceptions of the teachers, some teachers use assessments only as verification of student learning at the same time other teachers with more democratic and inclusive discourses guided by a more evolved design in the form of conceiving the evaluation comprising the teacher as mediator of student learning. We found that teachers pose as challenges the act of building diversified activities, and resent the rooms are so heterogeneous, resulting in difficulty in developing the pedagogical practice. Finally, the reflection from the research indicates the need for SEDUC to promote continuing education for teachers to assist in the understanding of learning assessment of students who enter school at six years in elementary school in view of the complexity of the classroom and the challenges of teaching.

Keyword: Learning Assessment, evaluation concepts, assessment practices, teaching process, evaluation and learning.

## LISTA DE ABREVIATURAS DE SIGLAS

SEDUC	Secretaria de Educação do Pará
EF	Ensino Fundamental
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
PNE	Plano Nacional de Educação
CEE	Conselho Estadual de Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
MAIS EDUCAÇÃO	Programa de Educação de Tempo Integral
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRA	Universidade Federal Rural

## Índice Geral

<b>Capítulo I – Introdução</b>	09
1.1- Enquadramento e justificativa do tema	10
1.2- Objetivos da pesquisa	15
1.3- Estrutura da Dissertação	16
<b>Capítulo II – Quadro Conceitual</b>	17
2.1- Conceituando a avaliação das aprendizagens	18
2.2- Avaliações na Contemporaneidade	21
2.2.1- Avaliação diagnóstica	22
2.2.2- Avaliação formativa	23
2.2.3- Avaliação certificativa ou somativa	26
2.2.4- Complementos dos tipos de avaliação	26
2.3- Avaliações nas séries iniciais no contexto brasileiro	27
2.4- A Articulação entre ensino, aprendizagem e avaliação.	29
<b>Capítulo III – Metodologia do Estudo</b>	33
3 - Natureza do estudo	34
3.1- Investigação qualitativa	34
3.2- Natureza do enfoque	35
3.3- Procedimentos e fases da investigação	37
3.4- Coleta e tratamento dos dados da investigação	39
3.5- Objetivos	39
3.6- Contexto da escola pesquisada	40
3.6.1- Protagonistas do estudo	43
3.7- Os passos da coleta de dados da investigação	43
3.8- Considerações sobre a análise dos dados	46
<b>Capítulo IV – Análise e Discussão dos Dados</b>	47
4.1- Reflexões das entrevistas	47
4.2- Reflexões das observações	66
4.3- Análises dos dados das entrevistas e observações	66
<b>Capítulo V – Considerações Finais</b>	77
<b>Referências Bibliográficas</b>	81
<b>Apêndice</b>	86
<b>Anexos</b>	90

## Capítulo I

---

### Introdução

### 1.1- Enquadramento e justificativa do tema

A presente pesquisa se insere no campo da avaliação, no âmbito de mestrado da Universidade de Évora em Ciências da Educação, especialidade Avaliação Educacional, e se constitui num estudo que se propôs analisar as concepções acerca da avaliação das aprendizagens e as práticas avaliativas dos professores do 1º ano/9 do Ensino Fundamental (EF) de uma escola pública estadual vinculada à Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), localizada em um bairro periférico da cidade de Belém, Pará, Brasil. Essa abordagem, portanto, possibilitou a oportunidade de aprofundar o campo do estudo sobre avaliação das aprendizagens e as práticas avaliativas dos professores relacionadas com o ensino e a aprendizagem.

Inicialmente, a decisão de investigar o primeiro ano decorreu do fato de: ter trabalhado como técnica em assuntos educacionais nesta escola no período de 2010 a 2012; possuir experiência como professora efetiva das séries iniciais do EF da SEDUC e de ter atuado na função de diretora em escola de educação básica do Ensino Fundamental vinculada a mesma Secretaria. Essas experiências me possibilitaram refletir sobre o tema avaliação para as aprendizagens e também a refletir sobre as dificuldades apresentadas pelas professoras do 1º ano/9 do Ensino Fundamental ao construírem as propostas de tarefas de seus alunos; ao escreverem os relatórios avaliativos e as sínteses finais dos alunos<sup>1</sup>. Sendo assim, tais dificuldades despertaram meu interesse em investigar sobre as concepções e as práticas avaliativas das professoras participantes da pesquisa que atuam no primeiro ano do Ensino Fundamental. Compreendemos também que o primeiro ano é considerado como fundamental, ou seja, o período inicial da alfabetização, sendo esse momento a base da vida escolar da criança, e, portanto, o início de sua escolarização formal<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Tanto os relatórios quanto as sínteses estão contidas no caderno de orientações da SEDUC (2010).

<sup>2</sup> Por conhecer a realidade social dos alunos que frequentam a escola *lócus* da pesquisa, destaco que grande parte dos alunos que entra no 1º ano do EF (aos 6 anos de idade) nesta escola não passou pela educação infantil (pré-escolar), o que, sobremaneira, lhes proporcionaria um nível de letramento melhor ao iniciar seu processo de alfabetização no 1º ano.

Diante desse contexto, buscamos compreender por meio desta investigação sobre a problemática da avaliação das professoras do Ensino Fundamental. Primeiro por meio das entrevistas com as professoras sobre as concepções de avaliação das aprendizagens, e em seguida, por meio das observações nas turmas do 1º ano do EF de 09 anos. Por estes motivos, busquei no percurso das aulas do mestrado orientações para desenvolver meus estudos e compreender melhor o campo conceitual do campo da avaliação. Busca esta que resultou na oportunidade de participar das discussões, debates e reflexões sobre as concepções e as práticas de avaliação desenvolvidas pelos professores da educação básica nessa escola.

Os debates sobre a temática avaliação tiveram repercussão nas escolas de Belém a partir da ampliação do EF de 8 para 9 anos no Brasil (Lei nº 11.274, 2006). Com esta ampliação os professores tiveram que se adequar às novas diretrizes do EF de 9 anos, mesmo sem saber, muitas das vezes, como fazê-lo, já que poucas formações continuadas foram ofertadas para que os professores aprendessem as novas formas avaliativas que a referida ampliação exigia. Ou seja, a lei foi posta e os professores tiveram que se adequar a ela, sem sequer conhecerem os procedimentos avaliativos que a nova estrutura curricular exigia, entre outras questões. A seguir, apresentamos um breve histórico da expansão desse ensino que teve a sua origem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB nº 9.394,1996).

Com o advento da LDB nº 4.024, de 1961, o ensino obrigatório era o então primário, ofertado em 04 séries, cuja entrada na 1ª série somente receberia crianças com idade mínima de 7 anos. Até o final desta década o Brasil ampliou para 06 anos o referido ensino. Posteriormente, com a implantação da LDB nº5.692 de 1971, o ensino obrigatório passou a ser de 08 anos, correspondendo às 8 séries do antigo Ensino de 1º Grau. Com a aprovação da LDB nº 9.394 de 1996, o legislador estendeu a possibilidade de o Ensino Fundamental obrigatório ser ofertado em 09 anos, iniciando a escolarização das crianças a partir dos 06 anos de idade, até então atendidas na educação pré-escolar, ainda não obrigatória na realidade brasileira. Contudo, o Ensino Fundamental obrigatório foi organizado

nacionalmente em 8 anos, configurado por séries ou ciclos conforme a orientação curricular que o subjaz.

Após este indicativo, foi meta da educação nacional, referendada pelo Plano Nacional de Educação/PNE, Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001, o seguinte termo: “ampliar para 09 anos a duração do Ensino Fundamental obrigatório com início aos 06 anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa etária dos 07 a 14 anos”. Esta orientação estabelece uma condição para esta ampliação que se revela pelo atendimento universal de crianças e jovens nesta faixa etária nas escolas, ou seja, para cumprir tal meta seria necessário primeiro que as secretarias municipais e estaduais alcançassem o desafio de universalizar o EF, só conseguido recentemente, retardando a referida ampliação. Finalmente, em 06 de fevereiro de 2006, a Lei nº 11.274 institui o Ensino Fundamental de 09 anos de duração com a inclusão das crianças de 06 anos de idade nas instituições escolares.

As determinações da Secretaria de Educação do Estado do Pará, por meio da resolução 003/2009 do Conselho Estadual de Educação/PA, compreende que a avaliação dos alunos do EF deveria passar pela seguinte alteração: a avaliação do desempenho dos alunos deve ser contínua e cumulativa com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período e sobre as eventuais provas finais, tendo como resultado final a progressão automática para séries/anos seguintes.

As escolas vinculadas à SEDUC seguem atualmente o modelo de ciclos no EF. São eles: 1º ciclo (1º, 2º e 3º anos); 2º ciclo (4º e 5º anos); 3º ciclo (6º e 7º anos) e 4º ciclo (8º e 9º anos). No caso desta pesquisa, o que despertou ainda mais o interesse por investigar o 1º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental foi que nesse momento a escola passou a receber os alunos com 6 anos. E, por já ter vivenciado a dinâmica deste espaço escolar, pude observar que os professores se ressentiam de conhecimentos didáticos, pedagógicos, de avaliação, entre outros.

Com essa mudança aumentou a problemática no campo da avaliação, já que os professores não entendiam as razões pelas quais deveriam mudar os

processos das práticas avaliativas sugeridas pela Secretaria de Educação com intuito de promover mudanças no âmbito da sala de aula para obedecer as exigências curriculares na escola de EF de 09 anos. Tal exigência de mudanças ia de encontro às práticas avaliativas punitivas, classificatórias, excludentes, autoritárias desenvolvidas pelos professores naturalmente no cotidiano da escola durante anos de atividade profissional.

Sabemos que no sistema brasileiro de ensino continuam a prevalecer modelos de avaliação pouco integrados com o ensino e a aprendizagem. Podemos dizer, embora com todas as dificuldades apresentadas ao longo do caminho percorrido, que já se observam avanços significativos no campo da avaliação das aprendizagens e das práticas avaliativas no sistema brasileiro de ensino e particularmente em Belém do Pará, principalmente no que se refere aos investimentos na formação dos professores que repercute diretamente na melhoria da qualidade da educação.

À medida que as modificações foram se ampliando no âmbito educacional também surgiu a necessidade de conhecer melhor a proposta de avaliação e o que dizem os documentos oficiais da SEDUC sobre o mecanismo proposto de avaliação do EF de 09 anos. A partir de então a gestão da escola, os técnicos em educação e os professores passaram a refletir e discutir sobre a proposta de avaliação contínua e cumulativa que tem como resultado final a progressão automática como valida a portaria 003/2009 CEE.

A proposta de avaliação contida no caderno de orientações da SEDUC (2010), trata de aspectos avaliativos tais como o parecer avaliativo e sínteses finais. Tais aspectos passam a ser exigidos aos professores no momento de avaliar os alunos e contempla os seguintes aspectos:

**Aspectos cognitivos:** observar se os objetivos propostos nos componentes curriculares, sistematizados no planejamento de ensino foram ou estão sendo alcançados, considerando a capacidade que o aluno possui para construir conhecimentos, uma vez que construir conhecimento é fazer deste ato, ação e não só recepção. Desta forma, considerar-se-á o processo das informações, a capacidade de adaptação a situações diferentes, as soluções de problemas, as percepções e a interpretação das ações experienciadas no contexto escolar.

**Aspectos sociais:** observar as condutas construídas pelo aluno a partir de sua convivência escolar, considerando as manifestações desses sujeitos nas vivências e experiências concretas no cotidiano escolar. Deve-se observar como o aluno interage com os grupos sociais que vão se estabelecendo no espaço escolar; se amadurece suas relações com os grupos; se consegue estabelecer vínculos e se constrói valores. É fundamental que o professor compreenda que o aluno traz consigo experiências, hábitos, atitudes, valores e modo de se expressar que constituem parte da cultura dos grupos sociais com os que interagem e que, portanto, devem ser respeitados durante o processo avaliativo

**Aspectos emocionais/afetivos:** observar as condutas construídas pelo aluno no que diz respeito ao desenvolvimento de suas ações e emoções. É importante destacar que o indivíduo elabora ao longo da vida características peculiares que no contexto de interação com o outro contribuem para a formação de sua subjetividade, da sua individualidade e da sua identidade.

**Aspectos físico-motores:** observar o processo de maturação (física, orgânica, e neurofisiológica) do corpo do aluno, permitindo identificar o desenvolvimento integrado das funções cognitivas, sociais e emocionais/afetiva, traduzidas nas práticas de convivência na escola (Orientações pedagógicas contidas em documento emitido pela SEDUC/PA).

No documento avaliativo que regula a proposta da SEDUC (2010) outros aspectos também são avaliados pelos professores nas áreas de: ciências sociais, ciências naturais, noções de lógica matemática e área das linguagens. Tais aspectos não podem, entretanto, ser vistos de forma fragmentada, posto que o desenvolvimento e a aprendizagem humana são processos construídos conjuntamente.

As informações contidas neste documento deverão ser coerentes entre as metas planejadas, como o que foi ensinado e o que foi avaliado pelos professores, por exemplo. O parecer avaliativo deve ser construído semestralmente e ser entregue uma cópia à secretaria da escola e aos pais/responsáveis dos alunos ao final do semestre. Entretanto, a síntese avaliativa final deve ser construída ao final do ano letivo que resulta no documento que garante a progressão automática do aluno<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> A progressão automática funciona da seguinte forma: entre o primeiro e o terceiro anos (1º ciclo) não há reprovação, ou seja, o aluno tem sua progressão automática nesses anos. O aluno só é reprovado de um ciclo para outro.

Para responder ao objetivo de fomentar o debate sobre os saberes e as práticas avaliativas dos professores do 1º ano do EF de uma escola pública de Belém do Pará, compreendemos que é preciso revelar o que é vivido nesta escola. E como ferramenta essencial para entender grande parte desses questionamentos orientamos a pesquisa esperando que esta esclareça sobre questões teóricas, metodológicas com relação às concepções e as práticas educativas avaliativas desenvolvidas nesta escola.

Neste sentido, e diante deste quadro, formularam-se as seguintes questões propulsoras desta pesquisa:

1. Qual a concepção de avaliação dos professores do 1º ano do EF?
2. Quais são as práticas avaliativas desenvolvidas por professores do 1º ano do EF?
3. As práticas avaliativas desenvolvidas pelo professor do 1º ano do EF estão de acordo as suas concepções sobre avaliação da aprendizagem?

## **1.2- Objetivos da pesquisa**

Os questionamentos indicam os seguintes objetivos orientadores desta pesquisa:

1. Analisar a concepção de avaliação dos professores do 1º ano do EF.
2. Identificar as práticas avaliativas desenvolvidas pelo professor do 1º ano do EF.
3. Refletir sobre o idealizado e o realizado pelos professores do 1º ano do EF sobre as concepções e práticas avaliativas desenvolvidas por eles.

### 1.3- Estrutura da Dissertação

A estrutura da dissertação se desenvolve por capítulos. O primeiro capítulo compreende a introdução contextualizando o estudo e os objetivos dessa investigação.

O segundo capítulo aborda o caminho epistemológico da pesquisa, no que tange às questões sobre o cenário avaliativo no Brasil a partir da Lei nº 11.274/2006 e os elementos conceituais sobre as funções da avaliação para a aprendizagem. O quadro conceitual terá como ponto de partida a avaliação formativa e somativa em que compreendemos que a aprendizagem não pode ser desvinculada da avaliação; sendo uma complementação da outra; onde ambas podem ser formadoras, perpassando também para as contribuições do modelo de avaliação diagnóstica.

No terceiro capítulo o caminho percorrido será em conhecer as questões que envolvem a problemática do percurso metodológico da abordagem qualitativa mista centrada em um estudo de caso com características etnográficas. Apresentamos os objetivos, as questões propulsoras, justificativas, os participantes e as estratégias de geração de dados como a observação das práticas avaliativas dos professores em sala de aula e a entrevista realizada aos professores.

Os resultados e a análise dos dados são desenvolvidos no quarto capítulo, compreendendo a análise dos dados das entrevistas, e através dos dados das observações dos professores do primeiro ano do Ensino Fundamental em sala de aula. Em seguida as reflexões através da fundamentação teórica que têm como base o estudo desenvolvido.

Nas considerações finais apresentadas no quinto capítulo apresentamos as reflexões da investigadora a partir das contribuições que a pesquisa revela sobre as concepções de avaliação da aprendizagem e da identificação das práticas

avaliativas vividas na sala de aula de uma escola pública estadual do município de Belém, Pará, Brasil.

## Capítulo II

---

### Quadro Conceitual

## 2.1- Conceituando avaliação das aprendizagens

Avaliação possui o peso de ser uma palavra polissêmica, sendo assim, tentar conceituar avaliação é algo trabalhoso, complicado e que pressupõe amplo debate, ainda mais em se tratando da avaliação educacional, que abrange várias dimensões tais como: avaliação institucional, avaliação da sala de aula, avaliação das aprendizagens, avaliação da função social. A seguinte citação ilustra bem essa dificuldade conforme destaca Dias Sobrinho (2008, p. 198):

A educação é um fenômeno polissêmico, aberto, plurirreferencial. Tudo na educação tem interesse à avaliação, pois, cada um de seus aspectos sempre se remete a outros e não pode ser compreendido isoladamente. A instituição educativa transcende sua materialidade. Entretanto, sua transcendência imaterial só pode ser compreendida através das matérias que a constituem. Uma vez que essa materialidade é múltipla e dada à impossibilidade de avaliar tudo de uma só vez, é preciso priorizar o essencial. Mesmo que se dedique a aspectos particulares, a avaliação não pode perder seu foco, isto é, não pode deixar de visar os sentidos essenciais das estruturas, dos projetos, dos programas e das práticas educativas, entendendo sempre que tudo em educação deve estar referido à formação de seres humanos, tendo em vista a edificação de uma vida em sociedade mais elevada, justa e digna.

Trata-se de uma temática que envolve um elevado nível de complexidade, pois há diversos fatores imbricados e que remetem a uma visão ao mesmo tempo específica e geral, para que haja um maior entendimento do assunto. Porém, esse tipo de investigação ainda precisa ocorrer de forma mais efetiva e aprofundada no Brasil, como sugere Vianna (2002, citado por Vianna, 2005, p 64):

A evolução da avaliação educacional no Brasil com o objetivo de verificar a eficiência de professores, currículos, programas e sistemas, além de possibilitar a identificação de diferentes tendências, sobretudo quanto ao desempenho educacional entre outros aspectos, com seria desejável, ainda está por ser pesquisada e analisada.

Podemos também usar do entendimento de Bloom, Hastings e Madaus (1975, citado por Oliveira, 2015, p. 1-2):

A avaliação pode ser considerada como um método de adquirir e processar evidências necessárias para melhorar o ensino e a aprendizagem, incluindo uma grande variedade de evidências que vão além do exame usual de 'papel e lápis'. É, ainda, segundo os mesmos autores, um auxílio para clarificar os objetivos significativos e as metas educacionais, um processo para determinar em que medida os alunos estão se desenvolvendo dos modos desejados, um sistema de controle da qualidade, pelo qual pode ser determinada, etapa por etapa do processo ensino-aprendizagem, a efetividade ou não do processo e, em caso negativo, que mudanças devem ser feitas para garantir sua efetividade.

Sendo assim, nesse estudo pretendemos compreender os passos percorridos da avaliação até o momento atual através de estudiosos que exploram o campo da avaliação atrelado às aprendizagens.

Inicialmente houve um período que ficou conhecido como pré-Tyler e que data do fim do século XIX e os primeiros 30 anos do século XX. Esse período ficou conhecido por explorar inúmeros testes e medições de conhecimento adquiridos em outras áreas. No final do século XIX as medições se davam no campo da psicofísica (a fim de verificar as capacidades sensoriais e, portanto, suas capacidades de responder a determinados estímulos, etc.). Esses tipos de testes foram feitos na universidade de Colúmbia, visando mensurar capacidades mentais e físicas a fim de classificar e selecionar alunos para lhes permitir o ingresso. Conforme compreende Dias Sobrinho (2003, p. 18):

A expressão *avaliação educacional*, cunhada por Ralph Tyler somente surgiu em 1934. Essa segunda geração, de acordo com a periodização de Stufflebeam e Sjinkfield, que teve em Tyler o seu maior expoente, trouxe importantes contribuições ao campo da avaliação. Os objetivos educacionais constituem nesse momento o centro da avaliação. Se antes ele se limitava basicamente a procedimentos técnicos de qualificação de aprendizagens ou de descrição do rendimento dos alunos, em seguida se preocupou com a gestão científica e com o desenvolvimento curricular e de instituições, tendo em vista os objetivos previamente formulados. Importantes nessa evolução foram Bobbitt e Charters, e mais ainda, anos depois, Tyler, que tinha sido o discípulo de doutorado deste último.

Os debates das dimensões da avaliação têm como precursor Ralph Tyler, que provocou um grande impacto na literatura quando propôs atividades avaliativas como escala de atitudes, inventários, questionários, fichas de registros de observação e outras formas de coletar evidências sobre o desempenho dos alunos em relação aos objetivos curriculares. Para Tyler, a avaliação não podia ser entendida e ser levada somente em consideração tendo como simplesmente teste, provas com papel e lápis. Não que ele desconsiderasse essas formas avaliativas, mas o seu pensamento ampliava os objetivos e outras maneiras de avaliar os alunos que contemplassem as atitudes, as práticas e as interações sociais dos alunos.

Ralph Tyler também chamou atenção para três pontos que deveriam e mereciam ter destaque em estudos da avaliação. O estudante, a sociedade, e a área de conhecimento a ser desenvolvida, de acordo com os princípios da psicologia da aprendizagem e de uma filosofia de educação definida. Esse pensamento, na época, era bastante inovador, mas a abordagem de Tyler merecia uma observação, por considerar a avaliação como atividade final de alcance dos objetivos, sem vincular avaliação a um processo contínuo e sistemático, para o qual também ocorrem julgamentos de valor.

Durante muitos anos perdurou essa concepção de avaliação. Somente na década de 70, a avaliação começou a ser vista de maneira um pouco mais ampla passando a ter várias contribuições de autores como: Stake, Stufflebeam, Scriven, que defendiam a ideia de avaliação de programa de currículo, influenciando assim as formas de organizações da escola e do modelo avaliativo adotado por ela.

Voltando um pouco no tempo histórico é importante compreender a concepção de Ralph Tyler sobre o conceito de avaliação educacional, o qual compreende que o papel essencial da avaliação é verificar até que ponto os objetivos educacionais traçados estão sendo alcançados pelo currículo e pelas práticas pedagógicas, ou seja, a determinação do grau em que “mudanças comportamentais estão ocorrendo” (Tyler, 1976 citado por Dias Sobrinho, 2003, p 19).

Essa concepção está enraizada no paradigma da racionalização científica, baseada na pedagogia objetiva, voltada a uma ideologia utilitarista, que se equipara à preparação de mão de obra para a produção industrial, expandida no início do século XX, principalmente nos Estados Unidos. Essa concepção utilitária, com eco na industrialização, colocava a escola como uma instituição que deveria ser útil ao desenvolvimento econômico. Talvez por isso que o papel da escola por muito tempo tenha sido o de diagnosticar, quantificar e medir, advindo daí o fator tempo para se qualificar o conhecimento do aluno, destacando “o êxito da empresa escolar” (Gimeno Sacristán, 1998, 15-16).

Numa outra perspectiva, Cardinet (1993) compreende a avaliação como facilitadora da aprendizagem. Através dessa compreensão o professor passa a refletir e a criar condições para melhorar e superar as dificuldades tanto dos alunos, como de sua própria prática, usando essa avaliação como guia para a ação docente na superação das dificuldades iniciais. Portanto, a avaliação supera o campo da reprovação ou da aprovação, atuando na conquista de saberes que ainda precisam ser construídos.

## **2.2- Tipos de avaliação no tempo presente**

As concepções acerca da avaliação das aprendizagens é um tema que tem evoluído muito ao longo dos tempos devido a essa diversidade quanto a sua finalidade. Por isso, pretendemos explorar neste trabalho os tipos de avaliação diagnóstica, formativa e certificativa, como apontam os autores Bloom, Hastings, Madaus (1971). Segundo estes autores, respectivamente esses tipos atendem a finalidades distintas da avaliação: 1) preparação inicial para a aprendizagem; 2) verificação da existência de dificuldades por parte do aluno durante a aprendizagem e 3) tomada de conhecimento sobre se de fato os alunos alcançaram objetivos previamente fixados. Diante das considerações desses autores, partiremos na tentativa de compreender e considerar as abordagens sobre as questões relativas à avaliação das aprendizagens.

### **2.2.1 Avaliação diagnóstica**

A avaliação diagnóstica se justifica de forma clara sempre que se pretende dar um ponto de partida. Serve como referência de orientação para buscar informações específicas sobre o desempenho do aluno. Assim, identifica e descreve os avanços e as dificuldades de aprendizagem procurando caracterizar as possíveis causas que geraram as dificuldades. Também levanta informações referentes ao domínio de determinadas competências, habilidades consideradas propedêuticas, necessárias para a aprendizagem de algo novo.

A avaliação diagnóstica surge quando é preciso descrever o processo. Stufflebeam (1987) afirma que é preciso inicialmente identificar as necessidades educacionais para depois elaborar programas de avaliação que possam ser mais adequados a determinado processo educativo e que possa ao longo deste, ser possivelmente aperfeiçoado. O modelo C.I.P.P., criado por este autor, propõe a avaliação como um processo racional que deve conter um contexto (C); entrada ou input (I); processo (P) e produto (P). A informação obtida a partir da avaliação permite aos agentes educativos coletar dados que sejam capazes de lhes auxiliar em decisões subsequentes.

Ainda segundo Miras e Solé (1996, p. 381), a avaliação com base em diagnóstico "é a que proporciona informações acerca das capacidades do aluno antes de iniciar um processo de ensino-aprendizagem". Ou conforme Bloom, Hastings e Madaus (1975), busca verificar a presença ou ausência de certas habilidades e pré-requisitos e ainda identificar as possíveis causas de repetidas dificuldades no processo de aprendizagem do aluno.

O emprego de uma avaliação diagnóstica, partilhada entre professores e alunos, pode contribuir, portanto, para que sejam identificados os "âncoras" para novas aprendizagens (Hadji, 1994). Identifica-se assim, um ponto de partida.

É essa concepção de diagnóstico que justifica a sua inclusão nas práticas de avaliação formativa, ou seja, nos procedimentos que recorrem à coleta de dados para regular o processo, reforçar êxitos e gerar aprendizagens, de acordo com Sacristán (1998). O fundamental, neste caso, é que a avaliação diagnóstica seja vista como uma indicação a partir da qual aluno e professor, em conjunto, consigam progresso na aprendizagem, como sugere Santos (2010, p. 66):

Na realidade, essa avaliação diagnóstica nos possibilita elencar, na disciplina, o conhecimento que possa ser relevante para o aluno, enquanto pessoa, o que permite a mobilização desse conhecimento pela inteligência, ou seja, a serviço do aprendente.

Compreende-se assim, que a avaliação diagnóstica não ocorre em períodos pré-determinados, podendo ser realizada no início do ano letivo, no início de uma unidade de ensino e sempre que se pretender iniciar uma nova aprendizagem e se considere necessário proceder a uma avaliação desse tipo. Ela deve dar indicações que permitam prever a evolução de um objeto avaliado, ao propiciar informações no sentido de orientar o processo formativo.

Por fim, a avaliação diagnóstica, por pretender averiguar a posição do discente em face de novas aprendizagens que lhe serão propostas e de aprendizagens anteriores que servem de base para novas, pode diminuir as dificuldades futuras e, em certos casos, de resolver situações presentes.

### **2.2.2 Avaliação Formativa**

A avaliação formativa está mais para uma prática de avaliação contínua que visa desenvolver aprendizagens. No entendimento de Allal (1986), a expressão avaliação formativa teve sua origem em Scriven<sup>4</sup> ao escrever um artigo que tratava da avaliação dos meios de ensino (métodos, currículo, manuais, etc.).

---

<sup>4</sup> O americano Michael Scriven em 1967 escreveu a obra Metodologia da Avaliação. Segundo Scriven, somente a partir de uma observação sistemática do educando é que se pode aperfeiçoar as atividades em sala de aula e com isso criar um clima favorável no qual os alunos possam aprender em igualdade de condições. Scriven também considera que a

Para Hadji (2001), a avaliação formativa está no centro da ação de formação, pois proporciona o levantamento de dados úteis à regulação do processo ensino-aprendizagem, e desse modo, favorece a efetividade do ensino.

Para outros a avaliação formativa tem um grande mérito segundo Bloom, Hastings e Madaus (1971, p. 142), por conta da "ajuda que ela pode dar ao aluno em relação à aprendizagem da matéria e dos comportamentos, em cada unidade de aprendizagem".

Entretanto, ela difere da avaliação tradicional, especialmente no seu objetivo. Ela está para além da classificação do aluno, que busca medir e/ou selecionar. Cardinet (1986, p. 14) entende que a avaliação formativa:

[...] visa orientar o aluno quanto ao trabalho escolar, procurando localizar as suas dificuldades para ajudá-lo a descobrir os processos que lhe permitirão progredir na sua aprendizagem. A avaliação formativa opõe-se à avaliação somativa que constitui um balanço parcial ou total de um conjunto de aprendizagens. A avaliação formativa se distingue ainda da avaliação de diagnóstico por uma conotação menos patológica, não considerando o aluno como um caso a tratar, considera os erros como normais e características de um determinado nível de desenvolvimento na aprendizagem.

Para Hadji (2001) essa avaliação é informativa, pois informa os atores que estão envolvidos no processo educativo. Ela informa o professor sobre os efeitos de sua intervenção pedagógica, permitindo que o mesmo possa controlar e regular sua ação. Informa o aluno que aos poucos vai percebendo as dificuldades encontradas e pode reconhecer e corrigir esses possíveis erros. Outra característica dessa avaliação é a continuidade, a qual está no centro do processo educativo e formativo, pois contribui para uma articulação mais eficaz e permanente entre a observação e o conhecimento das informações necessárias e a ação reparadora.

A avaliação formativa cumpre o papel de propiciar *feedback* aos alunos e professores sobre os resultados das ações que estão sendo desenvolvidas, apontando as limitações e entraves do processo ensino-aprendizagem, visando a correção das possíveis distorções.

---

avaliação deve ser um processo ininterrupto e por isso devem ser usados métodos apropriados para avaliar.

No ensino, o *feedback* contribui para o professor decidir quais os passos mais apropriados para que a ação docente ajude os alunos a superar suas dificuldades. Para a aprendizagem o *feedback* é extremamente eficaz em promover aprendizagem e os alunos atuam como centro do processo de decisão dos próximos passos a ser tomados. Entretanto, é necessário cuidado como se refere Fernandes (2008, p. 83):

O *feedback*, em si mesmo, não resolve qualquer problema se não for devidamente pensado, estruturado e adequadamente integrado no processo de aprendizagem dos alunos. Na verdade, tem de ser bem mais do que uma simples mensagem: temos de garantir que o que se pretende comunicar aos alunos seja efectivamente percebido de forma a que eles possam saber o que fazer com tal comunicação.

A comunicação deve ser eficaz no momento do *feedback* dos professores no processo ensino-aprendizagem; deve ser realizado com transparência e sem rodeios sendo este retorno indispensável nos momentos avaliativos. Podemos também colaborar nesse caso e dizer que a avaliação formativa possui natureza curricular, visto que é a partir das atividades que se constroem os passos da aprendizagem dos alunos, e considerando os objetivos iniciais dos professores, passando essas atividades a fornecer evidências que venham a conduzir nos próximos passos, tomando aspectos de união, ora interagindo, ora parando, ou prosseguindo, e até mesmo voltando, nos momentos em que é preciso construir ou desfazer as atividades ou ações que sucedem o processo.

Por ter um caráter dinâmico dentro do processo avaliativo, Perrenoud (1999) enfatiza que a avaliação formativa remedeia determinadas situações, pois ela se aproxima da atitude do médico, que, após diagnosticar o paciente de forma personalizada, toma uma atitude particular sobre o caso. O diagnóstico antecede uma intervenção diferenciada e apropriada ao caso. Nesse caso, o autor entende que não há avaliação formativa igual, pois todo público escolar é heterogêneo. Mesmo diante do mesmo ensino, os alunos não seguem o mesmo ritmo de aprendizagem da mesma maneira. No caso de uma avaliação formativa, um fato se

evidenciará mais cedo ou mais tarde: nenhum ajuste que seja feito de maneira global estará correspondendo de maneira especial à medida da diversidade das necessidades de determinado grupo escolar. O que se observa então é que ocorrerá sempre a necessidade de se diferenciar o ensino.

### **2.2.3 Avaliação certificativa ou somativa**

A avaliação certificativa ou somativa busca, conforme Miras e Solé (1996, p. 378), verificar o nível de domínio do aluno sobre determinado assunto ou área de conhecimento. Segundo estes autores, esse tipo de avaliação "permite outorgar uma qualificação que, por sua vez, pode ser utilizada como um sinal de credibilidade da aprendizagem realizada. Por isso, (...) é denominada também avaliação creditativa". Essa avaliação busca classificar os alunos quando encerra o período de aprendizagem (semestre, ano, mês ou curso), levando em consideração os níveis de aproveitamento do mesmo.

A avaliação somativa, segundo Oliveira (2002), visa verificar o nível de conhecimento do aluno, de modo a conferir uma qualificação deste, a qual pode ser compreendida como índice de competência da aprendizagem quando chega ao final o período de aprendizagem.

Para Hadji (citado por Santos, 2006) a avaliação somativa busca classificar os discentes conforme seus níveis de aproveitamento dentro do desenvolvimento das disciplinas que constituem ensino e a aprendizagem. Geralmente ocorre no final de um período letivo ou unidade de ensino e segue critérios negociados ou impostos pelo sistema avaliativo.

### **2.2.4 Complementaridade dos tipos de avaliação**

Segundo Alves *et al* (2008) a avaliação diagnóstica é a primeira a ser utilizada para verificar as dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelo aluno, a fim de conhecer suas causas; a segunda é a avaliação formativa que busca acompanhar o desenvolvimento das ações e o progresso alcançado, dando condições para que isso ocorra no decorrer do processo avaliativo e, por fim, a

terceira que é a avaliação somativa em que se procura observar o nível de aproveitamento e desenvolvimento do aluno a fim de melhor categorizar seus conhecimentos. Ambas acabam por ser complementares, já que uma não exclui a outra e todas podem fazer parte do mesmo processo.

Abaixo segue um quadro comparativo das diferentes formas de avaliar, que nesse caso, tornam-se etapas diferentes e complementares, na visão de Alves *et al* (2008),

**Quadro 1 – Diferencial dos tipos de avaliação**

<b>Tipos de avaliação</b>	<b>Função</b>	<b>Propósito</b>
Diagnóstica	Diagnosticar	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Verificar a presença ou ausência de pré-requisitos para novas aprendizagens;</li> <li>. Detectar dificuldades específicas de aprendizagem, tentando identificar suas causas.</li> </ul>
Formativa	Acompanhar	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Constatar se os objetivos estabelecidos foram alcançados pelos alunos;</li> <li>. Fornecer dados para aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem.</li> </ul>
Somativa ou certificadora	Classificar	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Categorizar os resultados de aprendizagem alcançados pelos alunos, de acordo com níveis de aproveitamento estabelecidos.</li> </ul>

Fonte: Alves *et al* (2008)

### **2.3- Avaliações nas Séries Iniciais no Contexto Brasileiro**

A organização escolar a partir de 2006 no Brasil passou por grandes transformações no cenário educacional após a implantação da lei federal nº11.274/2006 que passou a incluir crianças de 6 anos no sistema educacional, antecipando sua entrada mais cedo no processo de ensino escolar, o que, segundo

a lei, garantiria a essa criança resultados melhores em sua escolarização do que daquelas que entravam com 7 anos, principalmente as que pertencem às camadas populares.

Através da nova organização educacional, o Ensino Fundamental passa a ser ampliado para 9 anos, passando a ter a seguinte configuração diante da nova proposta de organização: 1º ciclo para os alunos de 06, 07 e 08 anos, considerado o período da infância; 2º ciclo para os alunos de 09, 10 e 11 anos, correspondendo ao período da pré-adolescência e 3º ciclo para os alunos de 12,13 e 14 anos, correspondendo ao período de adolescência. E o princípio dessa mudança na organização dos ciclos surge com a proposta de ampliar o atendimento de formação humana e assegurar a esse aluno o acesso e a permanência na escola, o direito à aprendizagem e o término do Ensino Fundamental.

Ampliar e melhorar as oportunidades de aprendizagem foi o compromisso assumido no governo do então presidente na época Luís Inácio Lula da Silva, com o propósito de recuperação por conta do processo histórico que discriminou e expulsou muitas crianças das classes populares dos bancos escolares. Diante da nova proposta organizacional o governo reafirmou a urgência do pensamento para a construção de uma escola mais inclusiva, participativa, solidária e de qualidade social, promovendo assim, políticas de transformações significativas da estrutura escolar, segundo as orientações para a inclusão da criança de 06 anos (2006).

No entanto, para isso ocorrer realmente, é necessário que o coletivo escolar seja capaz de produzir intervenções pedagógicas a partir do diagnóstico do desenvolvimento de cada aluno, levando em consideração que os alunos ao entrar aos seis anos, necessitam de atendimento que respeite os diferentes níveis de conhecimento, sendo também necessário dinamizar a aprendizagem de cada um.

As concepções e as práticas pedagógicas avaliativas em uma escola por ciclo de formação, já se pressupõe um caráter inclusivo, tendo também seu caráter inclusivo para as questões avaliativas.

Nessa perspectiva, as práticas de avaliação inclusiva devem respeitar as diferenças e criar mecanismos de apoio à aprendizagem e comprometem-se com

a reflexão permanente sobre o cotidiano da sala de aula, devendo assim, superar as ações avaliativas classificatórias, excludentes e autoritárias próprias da perspectiva do cenário educacional que a escola vivia (Seduc, 2010). Sendo assim, a avaliação passa a ser responsabilidade de todos, pois todos os alunos passam a ter condições de aprender e dar seguimento na vida escolar. Pensar na proposta de avaliação inclusiva implica em avançar também no sentido de uma avaliação desafiadora do professor em termos de contribuição para favorecer as interações e intenções das aprendizagens dos alunos. Para refletir sobre o assunto contamos com a contribuição de Fernandes (2009, p. 90):

E isso significa, muito simplesmente, que é essencial a concentração dos esforços na organização e no desenvolvimento do ensino (seleção de tarefas, seleção de aprendizagens estruturantes, seleção de dinâmicas de sala de aula, seleção de estratégias de avaliação) a partir de um quadro tão simples quanto possível, o que não significa frágil, ligeiro ou simplista.

A partir do que propõe o autor podemos ter a compreensão que a ampliação do Ensino Fundamental é uma oportunidade de rever as concepções e práticas avaliativas de ensino-aprendizagem no contexto brasileiro. Nesse sentido, surge a necessidade de esclarecimentos sobre a conceituação da avaliação no contexto escolar. Partiremos a seguir, a apresentar as funções que estudiosos da educação têm atribuído ao processo avaliativo, procurando integrar avaliação ao processo de ensino-aprendizagem.

#### **2.4 – A articulação entre o ensino, a aprendizagem e a avaliação:**

Nessa parte da investigação procuramos esclarecer a estreita relação de aproximação de ensino, aprendizagem e avaliação como processo indissociável da avaliação.

A integração da avaliação ao ensino e aprendizagem já vem sendo discutida na última década no campo educacional. Essa concepção revela que é necessário promover essa articulação entre avaliação, ensino e aprendizagem no sentido de possibilitar a regulação dos processos envolvidos Fernandes (2011).

Sendo assim, avaliação e aprendizagem são termos que assumem múltiplas dimensões, pois ligam diferentes concepções, e a palavra aprender também possui variados entendimentos. Para Piaget, a aprendizagem se dá no âmbito do desenvolvimento do sujeito. Percebe-se, portanto, segundo Hoffmann (2006) que o conceito de aprendizagem é algo complexo e abrangente, o que é fortemente significativo tentarmos analisar a expressão “avaliação da aprendizagem”.

Essas considerações chamam a nossa atenção para a multidimensionalidade da tarefa de avaliar a aprendizagem. Ela nos aponta que não é mais possível analisar o complexo processo de aprendizagem por meio de registros numéricos ou a partir dos testes realizados pelos alunos (Hoffmann, 2006). Ao contrário, o processo de avaliação no contexto de sala de aula deve privilegiar uma relação pedagógica que possa ter um papel decisivo na melhoria das aprendizagens dos alunos, o que inclui uma avaliação realizada por meio de variados recursos, estratégias e instrumentos avaliativos.

A articulação da avaliação no processo ensino-aprendizagem deve ser uma exigência pedagógica. Mas não é algo fácil para ser realizado, haja vista as necessidades e condições exigidas para sua efetivação. Percebemos distância entre avaliação ligada à aprendizagem e ao ensino. Essa separação é apresentada diante dos processos realizados na escola ao final dos períodos estudados nas unidades ou ao final do ano letivo através das provas aplicadas. Diante desse quadro de separação de avaliação do ensino-aprendizagem nos remete a reflexão do pensamento de Luckesi (2011, p.29) ao afirmar que *“estamos necessitando de ‘aprender a avaliar’, pois que, ainda, estamos mais examinando do que avaliando. Nosso senso comum, na vida escolar, é de examinadores e não de avaliadores”*. Esse é um tipo de situação que reforça ainda mais os professores acharem normal tratarem o momento avaliativo como mero momento de examinar, reforçando a separação entre os momentos de ensinar e de avaliar. Assim a avaliação fica desintegrada da aprendizagem e acaba perdendo o seu valor formativo.

A avaliação formativa se apresenta como um processo de interação, interpretação e intervenção sobre o desenvolvimento do ensino-aprendizagem tendo

como finalidade garantir, redimensionar e aprimorar as condições para que ocorra ensino e aprendizagem com sucesso. Para que venha acontecer a avaliação indissociável do processo de ensino e aprendizagem é imprescindível que a avaliação ocorra de forma natural em sala de aula, onde o professor passa a recolher informações e impressões dos alunos sobre as atividades propostas, não sendo sempre necessário os procedimentos mais formais da avaliação como as provas, testes, etc.

Nessa perspectiva passamos a compreender que a avaliação não ocorre apenas no fim de uma etapa de ensino, mas sim, durante todo o processo do ensino-aprendizagem. E nesse sentido a avaliação serve de ajuda para os alunos com base nos *feedbacks* que são fornecidos ao longo de todo o processo, como sustenta Fernandes (2009, p. 98):

Nessas condições diremos que estamos perante a avaliação formativa. Na verdade, ela só ocorre quando, num contexto mais ou menos interativo de aprendizagem, está associado a algum tipo de *feedback* que orienta claramente e inequivocadamente os alunos e os ajude a ultrapassar suas eventuais dificuldades, através de seus processos cognitivos e metacognitivos.

Diante da afirmativa do autor, compreendemos que o processo da prática pedagógica deve colaborar com o enriquecimento da aprendizagem e para compreender que o uso da avaliação formativa requer necessariamente a utilização de vários instrumentos avaliativos, podendo os professores utilizarem as observações dos alunos diariamente durante as aulas, para retirar as informações sobre as aprendizagens ocorridas. Para que isso ocorra, é imprescindível que a avaliação seja contínua, para poder acompanhar os processos de ensino e de aprendizagem desenvolvidos na rotina escolar e, desse modo, o professor passa a ter informações acerca das intervenções pedagógicas com as respostas dos alunos.

Sendo assim, a avaliação não tem somente a tarefa de comprovar a aprendizagem realizada, mas também de explicar a razão pela qual não ocorreu. Fernandes (2011) enfatiza que os professores têm papel fundamental na melhoria de suas práticas pedagógicas ao contribuir para a integração do ensino-aprendizagem e avaliação.

Diante disso, observamos que para se efetivar melhor essa integração, o campo de estudo acerca do ensino, da aprendizagem e da avaliação deve evoluir rumo ao entendimento da sala de aula como um sistema complexo de análise. E, esse parece ser o grande desafio a ser enfrentado pelos professores na atualidade, visto que tal enfrentamento poderá resultar na colaboração de possíveis soluções para os problemas vividos no que se refere à avaliação para aprendizagem significativa para os alunos.

## Capítulo III

---

### Metodologia do Estudo

No presente capítulo descreverei o percurso da investigação que realizamos com a proposta de conhecer as concepções sobre avaliação para as aprendizagens e identificar as práticas avaliativas construídas em sala de aula de três professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental de uma Escola Pública da Secretaria de Educação do Estado do Pará, no ano letivo de 2013 e 2014. Em seguida, realizaremos uma reflexão a partir das observações e das entrevistas à luz de alguns autores que problematizam questões relativas às concepções de avaliação da aprendizagem e sobre as práticas educativas desenvolvidas pela escola.

Na sequência, apresentaremos o enquadramento conceitual do processo de pesquisa, definimos os objetivos a atingir, explicitamos as questões de pesquisa que nos orientaram, caracterizamos as protagonistas do estudo e apresentamos as opções e procedimentos metodológicos, aspectos que passaremos em seguida a abordar.

### **3 – Natureza do Estudo**

A natureza da investigação pretende atingir os objetivos que caracterizam os aspectos relativos de natureza qualitativa, concentrando-se nos procedimentos interpretativos de análise dos dados das entrevistas e das observações em sala de aula para em seguida realizar as reflexões pertinentes aos eixos apresentados.

#### **3.1 – Investigação Qualitativa**

Com o intuito de aprofundar os estudos e para efeito de suporte metodológico, foi seguida a abordagem de investigação qualitativa em educação que visa alcançar “o significado imediato das ações segundo a perspectiva do autor” (Erikson, 1986, p. 119).

Sendo assim, a pesquisa fundamenta-se na abordagem qualitativa, que segundo Vilela (2003), tem o campo de investigação como primeira fonte de dados e o pesquisador como instrumento principal da coleta da investigação. Para a autora, a pesquisa qualitativa atribui sentido aos dados coletados, levando sempre em consideração o contexto em que está inserido. O resultado da pesquisa surge analisando as respostas das entrevistas e através das observações que permitiram análises interpretativas do processo de avaliação escolar, valorizando os dados oriundos das falas das professoras nas entrevistas e nas observações.

Partindo do pressuposto de que a abordagem qualitativa está intimamente ligada com a abordagem interpretativa e porque não existe apenas uma interpretação (objetiva) da realidade, mas tantas realidades quantos os olhares (dos investigadores) que procuram interpretar, assumimos que a nossa investigação se enquadra no paradigma interpretativo uma vez que “decorre no cenário natural, é descritiva no significado e nas questões emergentes” (Vasconcelos, 1997, p. 42).

Esperamos, nesta pesquisa, superar algumas limitações de interpretações identificadas no campo da avaliação, prática pedagógica, alunos, e da sala de aula. No entanto, estou ciente de que outras limitações poderão estar presentes na análise dos dados coletados já que ao discutir os referidos assuntos, sabemos que não se trata de algo que é estático, pronto e acabado. O estudo somente foi realizado com três professoras do ensino fundamental, não podendo este estudo ser generalizado para todas as professoras da SEDUC.

### **3.2 - Natureza e Enfoque da Investigação**

A pesquisa exploratória busca se familiarizar com determinado assunto ou objeto de estudo, a fim de conhecer melhor o assunto ou o problema abordado, podendo gerar novas hipóteses, daí a importância da intuição do pesquisador. A sua especificidade a leva quase sempre a tornar a forma de estudo de caso, como sustenta Gil (1999).

O método de abordagem escolhido verificou a realidade observada no ambiente empírico, quanto às práticas avaliativas no contexto escolar. Assim foi priorizada a peculiaridade do caso estudado, que segundo Lakatos e Marconi (2001), o estudo de caso é uma etapa concreta de investigações, dando características ao estudo de forma monográfica, ou seja, é um estudo que pode ser feito com indivíduos, condições, instituições, grupos ou comunidades, a fim de se chegar a algumas hipóteses, considerando o tema escolhido e os demais fatores que ajudam a influenciar o objeto estudado.

Esta pesquisa configura-se de forma mista como um estudo de caso do tipo etnográfico, uma vez que a investigadora acompanhou *in loco* e descreveu todo o percurso da rotina de trabalho em sala de aula das professoras observando as práticas avaliativas desenvolvidos nas turmas do primeiro ano, buscando Identificar e refletir sobre as mudanças do sistema avaliativo educacional atual no município de Belém no Estado do Pará, mais precisamente segundo as orientações e determinações da SEDUC (2010), a fim de refletir sobre o cenário educacional de uma escola pública.

O estudo de caso do tipo etnográfico é defendido por André (2005, p.19) como *“um estudo em profundidade de um fenômeno educacional, com ênfase na sua singularidade, levando em conta os princípios e métodos da etnografia. Tais princípios e métodos incluem a relativização, o estranhamento, a observação e a descrição”*. Ainda segundo André (2005), no estudo de caso do tipo etnográfico o pesquisador necessita descentralizar-se do seu universo e colocar o eixo de referência no universo investigado (relativização), mas, ao mesmo tempo, deve distanciar-se da situação investigada, para aprender as práticas e produções do grupo estudado (estranhamento). Para fazer esse duplo movimento, o pesquisador se apoia em uma metodologia que possibilita, simultaneamente, a aproximação aos sistemas de representação do universo investigado e o devido afastamento para reflexão da análise da situação (observação), para então descrever densamente as estruturas complexas e percepções particulares dos atores (descrição) (André, 2005).

Realizar uma pesquisa de estudo de caso com característica etnográfica é um grande desafio e um verdadeiro exercício de conquista, pois no ambiente escolar o investigador precisa: interagir com uma dinâmica complexa da escola; lidar com a falta de tempo das professoras; estar em sala de aula com os alunos realizando atividades e etc. Entretanto, durante toda a pesquisa procuramos manter o afastamento para garantir o estudo realizado. Estivemos atenta para evitar que nossa familiaridade com o cotidiano escolar não nos deixasse cega para entender as minúcias da sala de aula. André (2005) questiona também o perigo do investigador eximir-se de um posicionamento sobre a problemática estudada e sobre os dados coletados. Para a autora, o pesquisador tem obrigação de declarar seu posicionamento sobre o caso.

Estivemos na escola na tentativa de observar, ouvir e escrever a respeito do que se passa na realidade no interior da escola. Foi com esse intuito que escolhemos como local de investigação a sala de aula, procurando interpretar e compreender os fenômenos que ocorrem no campo da avaliação para as aprendizagens no interior dessa escola estudada.

### **3.3- Procedimentos e fases da Investigação**

A pesquisa de campo foi desenvolvida em uma escola pública estadual do município de Belém no estado do Pará. Para Marconi e Lakatos (2010) a pesquisa de campo trata-se de uma pesquisa empírica que visa coletar informações com base no problema formulado e que deve ter respostas a partir da investigação, comprovando e revelando novos fenômenos.

A opção por um determinado objeto de investigação, seja ele uma escola, um grupo específico, um local, ou qualquer outra variante, é sempre um ato artificial, na medida em que provoca a divisão do todo, relativamente ao contexto onde o estudo de caso está integrado (Bogdan e Biklen, 1994). No entanto, o investigador tenta, de alguma forma, ter sempre presente a ligação da parte com o todo.

Para tanto, a investigação contou com a colaboração de três professoras das três turmas do 1º ano/9 do Ensino Fundamental (1º ciclo) de uma escola da Secretaria de Educação do Estado do Pará no exercício do ano letivo de 2013 e 2014.

Utilizamos duas técnicas de construção de dados que foram as entrevistas semiestruturada e a observação não participativa.

Fizemos essa opção pela entrevista semiestruturada por entendermos que esta condução propiciaria uma interlocução menos rígida e formal com os sujeitos pesquisados. As trajetórias das entrevistas ocorreram de forma tranquila e possibilitou um contato direto com as três professoras. Para realizar a entrevista utilizamos os intervalos das aulas de Artes e Educação Física. Todas as entrevistas foram realizadas individualmente e gravadas em áudio com a autorização das professoras considerando a linguagem oral e escrita. A partir disso, adotamos alguns critérios sem modificar o conteúdo do depoimento da seguinte forma: foram excluídas as palavras repetidas no mesmo trecho e foram excluídas as marcas da oralidade. As professoras foram identificadas da seguinte forma: P1, P2, P3.

A observação ocorreu também com tranquilidade no ambiente natural, ou seja, nas salas de aula. Durante sua realização nos limitamos apenas a observar e a fazer o registro dos fenômenos estudados que foram as práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores em sala de aula juntamente com seus alunos. De nossa parte, não houve qualquer tentativa de interferência nas atividades desenvolvidas como forma de não alterar o percurso previsto pelas docentes. Fizemos isso por entendermos que as crianças se encontram em processos de alfabetização e que a interferência poderia comprometer esses momentos. Não tivemos a intenção de pormenorizar ou descrever todos os fatos ocorridos no interior da sala de aula. A opção pela observação foi por considerarmos que esta condução realizaria uma descrição pontual das práticas avaliativas das professoras no ambiente de sala de aula, dando ênfase à análise e interpretações das práticas avaliativas delas.

A coleta de dados serviu para conhecermos melhor o trabalho que vinha sendo desenvolvido e como ele se repercute nas questões relativas à avaliação e quais as percepções dos professores sobre a avaliação das aprendizagens.

Como forma de obtermos um melhor aprofundamento teórico sobre a temática avaliação, realizamos uma revisão bibliográfica em livros, artigos científicos, sites, manuais e publicações periódicas o que nos fez apreender e aprofundar mais sobre a referida temática.

Em seguida passamos para a análise dos dados realizando inúmeras vezes leituras das entrevistas e das observações, procurando identificar as temáticas pesquisadas, lendo e relendo muitas vezes e registrando as informações cuidadosamente. A análise das entrevistas teve o propósito de considerar a particularidade do que foi dito pelas professoras (idealizado) e confrontar as observações (realizado) nas aulas realizadas por cada professora em relação ao seu trabalho na escola.

### **3.4- Coleta e Tratamento dos Dados da Investigação**

Os dados coletados consideram o aspecto qualitativo da pesquisa para realizar a análise e as interpretações dos dados a partir dos autores que compreendem a avaliação das aprendizagens para contribuir com o assunto dessa investigação. Foram feitas entrevistas e observação da prática pedagógica desenvolvida em sala de aula pelos professores das turmas do primeiro ano. O processo de investigação desenvolveu aspectos teóricos e práticos, apontando a sala de aula e os aspectos que compreendem a avaliação existente. E para isso foi preciso intercalar o ato de recolher os dados das entrevistas e das observações para interpretar com fundamentação teórica. Os dados foram organizados, descritos e analisados mediante a definição de eixos temáticos advindos da coleta das observações orientados pelos objetivos desta investigação e pelo referencial teórico que a fundamentou.

### **3.5- Objetivos**

A investigação teve caráter exploratório e ancorou os estudos, na pretensão de compreender e interpretar os objetivos do presente trabalho:

- Analisar a concepção de avaliação dos professores do 1º ano do EF.
- Identificar as práticas avaliativas desenvolvidas pelo professor do 1º ano do EF.
- Refletir sobre o idealizado e o realizado pelos professores do 1º ano do EF sobre as concepções e práticas avaliativas desenvolvidas por eles.

Os objetivos da investigação foram, portanto, de analisar, identificar e refletir sobre as diferentes práticas pedagógicas de avaliação nos contextos das séries iniciais do Ensino Fundamental, mais precisamente do primeiro ano, e desse modo ser possível alcançar maior profundidade na compreensão das práticas de avaliação em sala de aula.

### **3.6- Contexto da Escola Pesquisada**

Em virtude da grande carência de vagas nas escolas públicas do bairro da Terra Firme e do grande número de crianças que ficavam fora da escola, a Associação dos Moradores do Bairro da Terra Firme<sup>5</sup> firmou inicialmente um convênio com a Secretaria Municipal de Educação/SEMEC<sup>6</sup>, criando a Escola Associação dos Moradores do Bairro da Terra Firme, fundada em 10 de agosto de 1983. Posteriormente, em agosto de 1992, firma também convênio com a SEDUC, até os dias atuais, expandindo o número de vagas para as crianças do Ensino Fundamental da comunidade.

A escola tem uma grande clientela oriunda do próprio bairro e a grande maioria reside na área ao redor da escola. A comunidade é muito carente e as

---

<sup>5</sup> Centro comunitário é um local onde as pessoas carentes podem fazer diversas atividades de estudos, cursos profissionalizantes, consultas médicas básicas e são mantidas pelos próprios participantes associados.

<sup>6</sup> Secretaria municipal de Educação - SEMEC que ofertou inicialmente vagas para a educação infantil com crianças de 3 a 5 anos em regime de creche.

crianças necessitam estudar próximo de suas casas para facilitar o acesso e a escola da Associação veio contribuir positivamente para a comunidade. O prédio no qual a escola está instalada foi construído com parcerias dos profissionais da construção civil da área do bairro, tendo ainda a colaboração da comunidade dos associados do bairro. Todos se envolviam e faziam doações de presentes para que fossem realizadas ações tais como: bingos dançantes, rifas e passeios, visando angariar fundos na tentativa de melhorar a estrutura física da escola. Até hoje, tal contexto ainda é uma prática da Associação.

Por consequência, diante de toda a mobilização da comunidade, a escola foi erguida para a felicidade da comunidade, embora ainda precise de melhoras para seu funcionamento, pois ainda existem ajustes estruturais físicos e elétricos para serem melhorados no prédio.

O grande desafio da gestão da escola é conseguir reforma para o prédio, já que apesar de existir um convênio firmado com a SEDUC esta não realiza obras em escolas em regime de convênios. Realiza somente o pagamento dos professores, vigias, merendeiras, serventes, assistentes administrativos, direção, equipe técnica em educação, e realiza a distribuição dos gêneros alimentícios para os alunos.

Mesmo diante do comprometimento das instalações físicas, a equipe pedagógica firma-se em desenvolver uma proposta de educação de qualidade para os alunos. A equipe das professoras da SEDUC se reúne periodicamente com a equipe da direção e coordenação para elaborarem atividades visando envolver a comunidade nos projetos e atender os alunos, pais e responsáveis. E também há constantes projetos para arrecadar recursos para manter e cuidar melhor da escola, pois os recursos da escola são aplicados na aquisição de recursos didáticos e outros recursos já pré-estabelecido pelos programas dinheiro direto na escola-PDDE e o Mais Educação, a fim de enriquecer a prática docente e melhorar a aprendizagem dos alunos.

Anualmente a escola atende cerca de 400 alunos de 06 até 12 anos, nos turnos da manhã e tarde, em 14 turmas do primeiro ao quinto ano, na parte do prédio que é mantida pela SEDUC.

No bairro, grande parte da população não concluiu o Ensino Fundamental e sobrevive com 1 salário mínimo que na maioria das vezes é proveniente do trabalho informal, como o trabalho na feira livre do bairro, nos pequenos comércios, na construção civil, em trabalhos domésticos, entre outros. Muitas famílias complementam o orçamento ao receber o bolsa família<sup>7</sup> do governo federal para garantir a sobrevivência e permanência de seus filhos na escola.

O bairro possui alto índice de violência já que o uso de drogas, por parte de crianças, jovens e adultos ainda não foi erradicado, o que pode gerar tráfico de drogas e, por conseguinte, violência. Entretanto, apesar de toda violência ainda recorrente no bairro, há duas universidades: Universidade Federal do Pará/UFPA e a Universidade Federal Rural/UFRA, e conta também com a biblioteca do Museu Emílio Goeld, e mais escolas privadas e estaduais de Ensino Fundamental e Médio.

Há uma grande carência na comunidade no que diz respeito às áreas de saúde, esporte e lazer, além da falta de saneamento básico. Atualmente há um movimento de revitalização do bairro. Há previsão de um planejamento e desenvolvimento urbano, em virtude das melhorias previstas. Logicamente que a escola irá vivenciar essas mudanças e por isso deve estar preparada para o desenvolvimento de seus trabalhos de acordo com as perspectivas da comunidade que atende.

A seguir apresentaremos o perfil das professoras participantes da investigação, com a pretensão de esclarecer a vida profissional na carreira do magistério e os anos que atuam como professoras nas turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental, assim como suas habilitações para o desenvolvimento de suas carreiras profissionais.

---

<sup>7</sup> O **Programa Bolsa Família** (PBF) é um programa de transferência de renda do Governo Federal, sob condicionalidades, instituído no Governo Lula pela Medida Provisória 132, de 20 de outubro de 2003, convertida em lei em 9 de janeiro de 2004, pela Lei Federal n. 10.836. Este programa amplia, sobretudo, o acesso à educação, a qual representa a melhor arma, no Brasil, ou em qualquer lugar do mundo, contra a pobreza.

### 3.6.1- Protagonistas do Estudo

As participantes da pesquisa são as professoras das 3 turmas do primeiro ano do ensino fundamental que atuam na escola pesquisada. Segue as informações sobre a graduação das professoras, tempo de atividade atuando como professoras e enquadramento funcional com a Secretaria do Estado de Educação.

**Quadro II - Protagonistas do Estudo**

PROFESSORAS PARTICIPANTES	TEMPO DE ATUAÇÃO COMO PROFESSORAS	ENQUADRAMENTO FUNCIONAL	HABILITAÇÃO
P1	Atuação como docente há 10 anos. Experiência de 2 anos no primeiro ano do Ensino Fundamental.	Temporária contratada	Graduação em Pedagogia, especialista em Informática da Educação.
P2	Atuação como docente há 17 anos. Experiência de 9 anos e 5 meses no primeiro ano do Ensino Fundamental.	Temporária contratada	Graduação em Pedagogia, especialista em Gestão e Responsabilidade Social.
P3	Atuação como docente há 11 anos. Experiência de 9 anos e 2 meses no Ensino Fundamental.	Temporária contratada	Graduação em Pedagogia, especialista em gestão escolar.

### 3.7- Passos da Coleta dos Dados da Investigação

O passo inicial da pesquisa foi em outubro de 2013 com a solicitação de autorização junto à direção da escola para o desenvolvimento da pesquisa. Em seguida, houve o momento das entrevistas com as três professoras do primeiro ano do EF, visando compreender suas concepções acerca da proposta avaliativa e da articulação com as práticas educacionais desenvolvidas no cotidiano dessa escola.

Em seguida partimos para a parte da observação, que compreende o registro dos momentos das atividades de práticas pedagógicas avaliativas, verificando o que realmente ocorreu em campo, ou seja, no interior da sala de aula. As observações ocorreram de outubro de 2013 a fevereiro de 2014 com duração de 4 horas de aulas em cada aula observada, durante 4 dias em cada turma, totalizando 12 dias letivos, com 16 horas em cada sala, totalizando 48 horas de atividades observadas.

A observação das aulas possibilitou uma interação direta com as participantes da pesquisa e procurou identificar as estratégias de ensino e as práticas avaliativas desenvolvidas pelas professoras da escola com turmas do 1º ano do EF.

A seguir descrevemos o discurso escrito das professoras nas entrevistas, procurando evidenciar somente o foco dos objetivos traçados pela pesquisa. Que são os seguintes aspectos: Identificar as concepções das professoras acerca da avaliação das aprendizagens; conhecer a organização da prática avaliativa docente; as contribuições das professoras na proposta de avaliação formativa; os desafios das docentes no ato de construir as avaliações dos alunos e as observações das docentes no momento de produção das atividades avaliativas.

E, em seguida, apresentamos os dados recolhidos das observações das aulas das professoras identificando a prática docente em torno das tarefas dos alunos e das entrevistas desenvolvidas. Em seguida, passamos a construir a análise dos dados e a interpretação no contexto da investigação, visando uma compreensão e a contribuição para a implementação de ações de melhoria dos processos de ensino, aprendizagem e de avaliação.

Depois da fase de organização das transcrições das entrevistas e os registros das observações efetuadas na sala de aula, passou-se à fase sistemática de classificação e categorização identificando toda informação com base nos objetivos da investigação. O sistema de categorização que nos orientou no recorte dos textos das entrevistas foi o resultado dos eixos de análise previamente definidos.

<b>Quadro III - Matriz de Categorização dos Professores do 1<sup>a</sup> ano</b>
--

TEMA /SUB-TEMA	CATEGORIA	INDICADORES
<b>Concepções de Avaliação</b>	- Participação da família	- A avaliação pra mim começa na família... (P1)
	- Intervenção do professor	- É um momento onde você avalia o que o aluno sabe, e o que ele não sabe, para que você possa fazer intervenção... (P2)
	- Busca pela aprendizagem do aluno	- Bom, pra mim, avaliação da aprendizagem é tentar buscar saber o que o aluno necessita ainda aprender....(P3)
<b>Práticas Avaliativas</b>	- Participação dos alunos	- ... Acho muito interessante que eles adorem construir. Criança adora pintar, adora desenhar. Então eu gosto de trabalhar isso com eles... ( P1).
	- Dinamização nas atividades	- Eu gosto de trabalhar as leituras, eu gosto de trabalhar jogos, eu gosto de trabalhar caça palavras, eu acho que assim a aula se torna mais interessante.... (P2).
	- Envolvimento das crianças	- ... Então, eu percebi que com atividades lúdicas eles se envolvem mais....(P3)
<b>Desafios das professoras.</b>	- Identificar as dificuldades	- As dificuldades de trabalhar com eles conhecendo cada um para poder trabalhar as dificuldades. (P1)
	- Avaliação diversificada	É um desafio a gente trabalhar de várias formas, avaliar através da oralidade, escrita, da leitura. (P2)
	- Heterogeneidade da turma	- A maior dificuldade é que numa sala eles são heterogêneos, são várias crianças e vários mundos. (P3)
<b>Organização das atividades das professoras.</b>	- Identificação das dificuldades	Eu organizo através das dificuldades de cada um. Primeiramente eu tenho que conhecer cada um para fazer uma avaliação diferenciada para cada um deles. (P1)
	- Avaliação diferenciada	A avaliação acontece de várias formas. Primeiro a diagnóstica. Eu faço uma diagnose, eu verifico o que cada um sabe e o que ele sente dificuldade. (P2)
	- Verificação dos avanços	Eu sempre busco além de fazer as atividades com eles, busco estar anotando, fazendo anotações, verificando o que ele avançou, o que ele melhorou, o que ele ampliou de conhecimento. (P3)
<b>- Registros Avaliativos</b>	- Anotações diárias	Eu anoto tudo que acontece em sala. Anoto as dificuldades, frequência... (P1)
	- Registros das atividades	As atividades dos alunos, a gente costuma registrar. Passa atividade, verifica, faz a análise e registra através dos registros no caderno. (P2)
	- Atividades diárias	Eu uso as atividades e formo um portfólio, colocando as atividades que eles construíram. (P3)

### **3.8- Considerações Sobre a Análise dos Dados**

No próximo capítulo abordaremos a análise de conteúdo, que segundo Franco (2008, p.12), “o ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem repassada na investigação, seja ela verbal, escrita, gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”. Desta forma a análise de conteúdo permite analisar as falas das professoras procurando identificar as impressões, interpretações, os anseios e os incômodos das professoras quando explicam sobre o trabalho docente.

Assim, trataremos de interpretar, sistematizar e posteriormente refletir os sentidos da realidade investigada. Os resultados das considerações serão a partir dos eixos de análise da pesquisa, resultado das entrevistas e das observações do contexto da escola, como veremos a seguir.

## Capítulo IV

---

### Análise dos Dados

#### 4.1- Análise dos dados das entrevistas com as professoras.

Neste capítulo, são interpretados os dados das entrevistas das professoras, procurando identificar nos discursos, elementos que caracterizam a concepção de avaliação das aprendizagens. As definições dos dados se fundamentam teoricamente entre as informações dos interlocutores e das contribuições dos autores citados nos percursos da pesquisa.

Os dados se constituem através das entrevistas no presente estudo que têm como sujeitos da pesquisa as professoras do primeiro ano, sendo estes seres sociais. Portanto, devemos considerar os pensamentos impregnados de juízo de valores, concepções e indagações. Sendo assim, para ter o conhecimento pretendido é necessário interpretar as informações resultantes dos dados recolhidos das respostas nas entrevistas das professoras. Objetivamos analisar as concepções que as professoras do primeiro ano apresentam sobre avaliação das aprendizagens, e por final refletir sobre as concepções e as práticas avaliativas apresentadas pelas professoras de uma escola pública estadual.

**- Os tópicos que nortearam o percurso da análise foram os seguintes:**

- **Concepções dos professores acerca da avaliação das aprendizagens;**
- **Organização das atividades das professoras;**
- **As Contribuições das professoras na avaliação formativa;**
- **Desafios das professoras ao construir as avaliações dos alunos;**
- **Anotações das professoras dos registros avaliativos.**

Estes tópicos surgiram como categorias de aproximação direta com o objeto do estudo pesquisado. As informações surgiram no momento da entrevista com as professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental participantes dessa

investigação. Esses fatos coletados revelam e contribuem na discussão da análise dos dados e na produção final dos debates sobre avaliação das aprendizagens.

➤ **Concepções das professoras acerca da avaliação das aprendizagens.**

Avaliação é uma palavra que faz parte do nosso dia a dia, seja de maneira espontânea, seja de modo formal. Com mais intensidade e com significados particulares está incorporada ao cotidiano de professores, alunos e escolas, como parte integrante do processo ensino-aprendizagem e não pode ser vista como algo externo a esse processo.

Assim, diante os depoimentos apresentados nas entrevistas realizadas com as três professoras participantes dessa investigação, podemos verificar através das suas falas nas entrevistas, que as P1, P2, P3 reconhecem a importância do ato avaliativo emancipatório e apresentam uma compreensão sobre avaliação desafiadora que possibilita o diálogo entre alunos e professores trocando informações em busca do mesmo processo de construção do pensamento e saber, de forma que a avaliação redimensione a prática pedagógica. Entretanto, o modelo tradicional de avaliar, em que os alunos são seres passivos no processo e que o professor detém o conhecimento é bastante presente nos discursos das docentes, evidenciando posturas contraditórias que se mantêm em simultâneo acerca das concepções das avaliações por parte das três professoras.

A professora P1 declara em entrevista que a concepção de avaliação para ela é um fator que está intimamente ligado à família. Ela ressalta e defende que as famílias dos alunos possuem a maior importância na contribuição da avaliação das aprendizagens escolares, ou seja, a professora atribui a falta de participação da família a tudo que se refere à concepção da avaliação da aprendizagem. Como observaremos a seguir o discurso da P1.

Avaliação pra mim começa pela família. Primeiramente porque é com a família que podemos trabalhar com seus filhos na escola. Sem a presença da família fica uma situação muito difícil de se trabalhar. Um exemplo, o professor trabalha em sala de aula, passa atividade,

passa trabalho, passa tarefa de casa e o aluno não faz, não tem ajuda da família, fica uma situação muito difícil só para o professor. (P1)

Compreendemos que a participação da família na escola é de extrema importância. Entretanto, entendemos também que as professoras devem construir o seu campo conceitual sobre avaliação das aprendizagens, pois acreditamos que como professora ela deve conhecer os aspectos inerentes ao seu trabalho, e nesse sentido a avaliação das aprendizagens se faz presente.

Através da análise do discurso da P1, em que ela apresenta os integrantes da família como sendo os principais culpados nesse complicado processo de avaliação das aprendizagens, observamos que nesse mesmo discurso, ela não realiza nenhuma reflexão a respeito da sua participação como professora da turma que necessita ter compreensão para realizar as avaliações das aprendizagens durante o ano letivo. A P1 não verbaliza na sua entrevista a própria compreensão que possui sobre avaliação e diante desse comportamento percebemos que a P1 transfere para a família a carga maior de compromisso diante as avaliações.

Percebemos traços presentes no comportamento da P1 de uma concepção tradicional de educação e de avaliação das aprendizagens, pois coloca o professor como protagonista e o detentor do saber e os alunos somente como receptores do ensino, colocando ao aluno que não possui ajuda da família a culpa por não aprender. No discurso da P1 não houve manifestação sobre avaliação das aprendizagens para os alunos que são acompanhados pelos pais e familiares e os têm presentes na escola.

Essas são as reflexões diante da análise da entrevista da P1 que não apresentou em nenhum momento a sua concepção sobre a avaliação e as contribuições que as avaliações das aprendizagens podem trazer para o sucesso dos alunos. Percebemos também que na entrevista da P1 ela não se apresenta como mediadora na aprendizagem dos alunos, o que nos faz inferir que a professora coloca somente a família com a responsabilidade do aprendizado dos alunos. Dessa

forma, a professora se distancia das responsabilidades inerentes às atribuições dos professores.

Nesse sentido cabe uma reflexão sugerida pelo caderno de orientações para a inclusão da criança 06 anos de idade (2006, p.107) que concebe a participação da família da seguinte forma:

...e nunca é demais lembrar que, para que o estudante e sua família tenham voz, devem participar efetivamente do processo de avaliação. Necessitamos garantir que a família conheça as expectativas da escola em relação às crianças e aos adolescentes em cada unidade ou série (ou ano) e acompanhe a trajetória percorrida, podendo se posicionar junto a professora, a turma e a escola. Se o estudante e sua família sabem aonde a escola quer chegar, se estão envolvidos no dia-a-dia de que são os principais beneficiários, poderão participar com mais investimento e autonomia na busca do sucesso nessa empreitada que é o aprender.

Na entrevista da P2 percebemos que ela já apresenta em seu discurso uma perspectiva de concepção de maior participação do professor nesse processo de conceber a avaliação das aprendizagens de forma colaborativa; que reconhece a avaliação como processo de construção participativa como podemos verificar em sua fala:

É o momento onde você avalia o que o seu aluno sabe, e o que ele não sabe para que você possa fazer uma intervenção do que ele não sabe e avançar no que ele já sabe também (P2).

Diante dessa perspectiva, a professora privilegia o processo de construção do conhecimento, através do modelo avaliativo intencional, em que o professor atua e aguarda o retorno dos alunos através das tarefas. Para este modelo é considerado normal esperar o resultado do aluno, para posteriormente agir de forma articulada com caráter formativo e com a finalidade de favorecer o desenvolvimento do aluno. Assim, na análise da professora P2 notamos que houve uma interação e a identificação de uma teoria pautada aparentemente num processo mais dinâmico e com acompanhamento contínuo no processo de ensino e aprendizagem.

Para a professora P3 a abordagem sobre a concepção da avaliação para aprendizagem é pouco esclarecedora em sua resposta, pois se observa que ela busca trabalhar possibilidades para que o aluno venha a conseguir êxito em sua aprendizagem. Entretanto, observamos que a professora P3 apresenta grande dúvida em relação ao aprendizado dos alunos, como podemos observar na fala da P3 no final do parágrafo da entrevista abaixo.

É tentar buscar, saber o quê que o aluno necessita ainda aprender. Porque a gente faz uma determinada atividade, mas sempre focando no que ainda vai precisar, porque faz uma autoavaliação verificando se a aprendizagem dele foi satisfatória; se o aluno conseguiu alcançar aqueles objetivos na sua maioria. Porque a gente sabe que têm alunos que têm ainda aquela dificuldade, ainda têm aquela coisa de não conseguir alcançar mesmo, então é uma minoria e às vezes que acontece isso (P3).

Podemos verificar que esse tipo de concepção apresentado pela professora P3 sobre aprendizagem dos alunos, não é condizente com as concepções educativas colocadas na atualidade no que se refere às concepções das avaliações para aprendizagem. No discurso da sua entrevista a P3 apresenta um discurso excludente com caráter classificatório, quando de certa forma chega a discriminar e rotular os alunos, separando os grupos de alunos que vão aprender os conteúdos escolares e os que nada vão aprender. Novamente encontramos uma concepção de avaliação pouco ou nada desafiadora e com manifestações claras de desânimo inicial do aproveitamento no aprendizado dos alunos.

Assim podemos constatar que a linha de pensamento explicitada nas entrevistas das três professoras (P1, P2, e P3) emergem discursos sobre as concepções de avaliação das aprendizagens, de caráter participativo, emancipador e motivador. Entretanto, são representadas por fatores que possibilitam somente o conhecimento através dos comportamentos diários da experiência profissional retratando somente o contexto de como se apresenta a avaliação das aprendizagens. Não foi, portanto, esclarecido e nem construído um campo conceitual explícito a partir da abordagem do tópico nas falas das professoras entrevistadas.

Como verificamos a seguir segundo Fernandes (2008, p. 31):

Quaisquer mudança e melhoria que se queiram introduzir nos sistemas educativos, tendo em vista a sua real democratização, têm necessariamente de ser acompanhadas de esforços que nos permitam repensar a teoria e a prática da avaliação das aprendizagens. Só dessa forma podemos aspirar a que as escolas respondam aos legítimos interesses e direitos das crianças, aos interesses e aspirações das comunidades em que vivem e, como acima referi, aos interesses das sociedades democráticas em que queremos viver.

Com base na reflexão do autor e associado aos discursos das três professoras verificamos que as professoras desenvolvem suas atividades profissionais com pouca compreensão teórica, restando somente os debates frágeis e superficiais que envolvem o ensino, as práticas cotidianas da sala de aula e as implicações externas à escola. Consideramos necessário que as professoras repensem seus conceitos avaliativos diante das mudanças pela qual os assuntos educacionais perpassam, como sugere Hoffmann (2011, p.16) ao afirmar que:

Mudanças da avaliação, nas escolas, precisam levar em conta tais tendências. Os professores, ao inovar suas práticas, devem ser conscientes das concepções que regem suas ações. A sua credibilidade profissional está em jogo, porque toda a sociedade inicia a contestar os parâmetros da avaliação educacional pela arbitrariedade e fragilidade teórica várias vezes percebidas.

São essas fragilidades que sugerem os relatos das professoras a partir dos dados das entrevistas sobre as concepções avaliativas. É fundamental dizer que a real mudança no campo educacional e, por consequência, na esfera da avaliação, somente ocorrerá se a mudança existir diante dos princípios que vão nortear suas práticas, ou seja, mudanças nas concepções de ensino. E não ao contrário, como observamos atualmente quando se modificam normas, práticas avaliativas, entre outras.

Nesse sentido, surge a necessidade que as professoras considerem os caminhos a respeito das avaliações das aprendizagens, superando concepções que não contribuem em nada para a construção de uma escola participativa e democrática. Sendo assim, os professores em geral necessitam desenvolver

aprendizagens significativas que venham a garantir a inclusão e permanência dos alunos na escola.

➤ **Organização das atividades das professoras.**

A organização das práticas avaliativas no chão da escola, ou seja, no cotidiano das salas de aula, implica diretamente em dizer e de conceber o aprendizado dos alunos; na forma como os alunos se apropriam do saber; dos processos de participação, ou seja, dos momentos em que os professores por meio de uma ação pensada de atividades com os alunos desenvolvem uma aprendizagem efetiva e significativa de leitura e da escrita com autonomia tornando o saber mais democrático.

Com esse propósito procuramos identificar através das entrevistas das professoras sobre a organização da prática avaliativa. A professora P1 afirma na entrevista que dinamiza bastante as atividades em sua sala de aula para contribuir com a aprendizagem dos alunos, como mostram os seguintes excertos:

Para P1, ela organiza as atividades práticas docente da seguinte forma.

Jogos, canções. E ensinar os alunos a montar os seus jogos lúdicos que eu acho muito interessante que eles adoram construir. Criança adora construir, adora pintar, adora desenhar. Então, eu gosto de trabalhar isso com eles, de ensinar eles a montar os jogos deles, de matemática, de português, então, trabalhando com eles nos jogos (P1).

Para a P2 a organização da prática docente se traduz da seguinte forma:

Eu gosto de trabalhar as leituras; eu gosto de trabalhar jogos; eu gosto de trabalhar caça palavras. Assim também a aula se torna mais interessante e também através assim da música que eles gostam, no primeiro ano eles gostam (P2).

Para a P3 a organização acontece da seguinte forma:

Eu privilegio atividades lúdicas. Porque eu acho que todo ano vem uma coisa nova e a gente acha que sabe tudo e às vezes a gente

descobre que não sabe nada. Então, eu percebi que com as atividades lúdicas eles se envolveram mais, eles trabalharam. Não todos porque sempre tem aquele que é do contra, sempre tem aquele que não gosta de nada, não quer nada, não faz nada, mas a maioria deles eu percebi que eles gostaram mais. Por exemplo, eu apliquei atividades de bingo, de construção de palavras, de historinhas, então essas atividades lúdicas trouxeram eles mais para perto de mim. Então eu percebi isso, que essas atividades que eu proporcionei para eles, eles avançaram mais, eles absorveram mais, e eles melhoraram mais (P3).

Compreendemos que a ampliação do Ensino Fundamental através da entrada dos alunos aos 6 anos de idade mereça grandes transformações diante das práticas excludentes vividas na escola. Para isso, é necessário investimento em formação continuada para todos os envolvidos na escola. E para o professor é necessário uma tomada de consciência pessoal para diretamente trabalhar com os alunos.

Para ampliar o debate ressaltamos o Caderno de orientações do Ensino Fundamental de 06 anos SEDUC (2010, p.57):

O certo é que desafios que envolvem a entrada das crianças aos seis anos no Ensino Fundamental são muitos. Para algumas crianças é a primeira experiência escolar, então é preciso que a escola esteja preparada para criar espaços de troca e aprendizagem significativas, onde as crianças possam, nesse primeiro ano, viver experiência de ensino rico em afetividade e descobertas.

Para que isso venha a acontecer são necessárias novas formas de organização do espaço escolar, através de novos conhecimentos e novas práticas avaliativas, atendendo as mudanças que a escola passa a ter, para receber esses novos alunos de 06 anos no EF. O momento de entrada dos alunos no espaço da escola é extremamente importante para os alunos, e por isso merece total respeito e preparo por parte dos professores em conduzir as atividades que as crianças nesse momento precisam para ter sucesso na sua trajetória escolar.

Sendo assim, cabe à escola e ao professor, promover atividades que proporcionem caminhos pedagógicos que venham a resignificar através das brincadeiras, jogos lúdicos, músicas e outras propostas que envolvam esses alunos para um ensino rico em experiências de afetividade e de descobertas.

➤ **Contribuições das professoras na avaliação formativa.**

Com base nesse estudo pretendemos verificar as contribuições dos professores do primeiro ano do Ensino Fundamental ao construir as atividades avaliativas com caráter formativo, sobre o papel fundamental que o professor tem em relação ao processo de ensino-aprendizagem escolar, não como professor transmissor, mas, sobretudo como professor mediador da aprendizagem já que ele deve: acompanhar o desenvolvimento e a participação dos alunos de forma democrática; intervir pedagogicamente para que se busque o conhecimento dos alunos respeitando suas diferenças, limitações e o contexto social em que o aluno interage. Ou seja, as práticas avaliativas com aspectos quantitativos devem ser superadas pelos aspectos qualitativos da aprendizagem, como anuncia a SEDUC (2010).

Um ponto em comum, nas entrevistas das professoras, foi o reconhecimento do compromisso que o professor deve ter para superar as dificuldades apresentadas pelos alunos. Observamos que as professoras apresentam entendimento sobre os mecanismos e estratégias de atividades onde está bastante presente a dimensão lúdica.

Entendemos, assim, que a avaliação contínua possui responsabilidades e compromissos divididos entre os alunos e professores, superando assim aspectos de uma avaliação centralizada na figura do professor, contribuindo para a participação dos alunos como protagonistas do seu caminho escolar. Percebemos nos discursos das professoras uma visão colaborativa com o processo avaliativo, como evidenciam as respostas das professoras P1, P2, e P3:

Eu organizo através das dificuldades de cada um. Primeiramente eu tenho que conhecer cada um para poder fazer uma avaliação diferenciada com cada um deles (P1).

A avaliação acontece de várias formas. Primeiro, a diagnóstica. Eu faço uma diagnose. Eu verifico o que cada um sabe e o que ele sente dificuldade. A partir dessa avaliação eu vou elaborar as minhas

atividades sempre diferenciadas porque nós sentimos e verificamos que tem aluno que obteve um acerto, avanço em relação aos conteúdos, em relação à leitura e escrita e outros não, apresentam aquela dificuldade, a gente tenta sempre adaptar as avaliações e sua dificuldade (P2).

Eu sempre busco além de fazer as atividades com eles, sempre busco estar anotando, fazendo anotações verificando o que foi que ele avançou o que foi que ele melhorou o que ele ampliou de conhecimento dele (P3).

Concebendo as práticas avaliativas como um mecanismo ou instrumento para a melhoria da aprendizagem, faz-se necessário, portanto, descrever as tarefas dos professores para acompanhar a evolução dos seus alunos, pois, segundo Sanmarti (2009, p.31):

a avaliação mais importante para os resultados da aprendizagem é realizada ao longo do processo de aprendizagem. A qualidade de um processo de ensino depende, em boa parte, de se conseguir ajudar os alunos a superarem os obstáculos em espaços de tempo pequenos no momento em que são detectados. Além disso, o fundamental para aprender é que o próprio aluno seja capaz de detectar suas dificuldades, compreendê-las e autorregulá-las.

Sendo assim, é importante o professor estimular seus alunos através de mecanismos de incentivos e dedicar um determinado tempo para produzir atividades que venham contribuir com o aprendizado eficaz, para que o aluno, na sua avaliação, tenha mais condições de acertos, atitudes que podem reforçar a autoestima dos alunos para superar os obstáculos da aprendizagem.

É bastante comum a perda de interesse por parte do aluno no reforço de querer continuar tentando acertar. Logo, a melhor maneira para obter sucesso na aprendizagem dos alunos é o incentivo ao longo do processo do ensino-aprendizagem, sem esquecermos que os que obtêm bons resultados quando são estimulados continuam a obter mais sucesso. E os alunos que não se dão tão bem nos seus resultados com a proposta de incentivo têm uma tendência em piorar seus resultados (Sanmarti, 2009).

Dessa forma é importante salientar como afirma Hoffman (2011, p.45) que:

a avaliação mediadora é uma ação intuitiva. Ela se constitui na sala de aula, intuitivamente, sem deixar de ser planejada, sistematizada. Nem todas as situações ou tarefas realizadas pelo aluno têm por objetivo a verificação de suas aprendizagens, podendo absorver diferentes dimensões avaliativas. O que define tal dimensão são as intenções do educador ao propor a tarefa, bem como sua forma de proceder frente ao que ele observa.

Neste sentido, não é muito fácil promover tarefas avaliativas com caráter formativo sem a consciência da importância que o professor possui ao formular atividades que promovam de fato atividades significativas para superação da fragmentação da aprendizagem e que venha colocar o aluno como participante efetivo do seu processo de construção do conhecimento.

#### ➤ **Desafios das professoras ao construir as avaliações dos alunos.**

Ao analisarmos os desafios enfrentados pelos docentes no contexto da avaliação dos alunos, diante da proposta formativa de avaliação da SEDUC (2010), pensamos na superação da perspectiva avaliativa classificatória, autoritária e sentenciosa que deverá ser superada pelos docentes.

O que ficou claro nos discursos das professoras sobre o desafio para construir as avaliações dos alunos do primeiro ano do EF, foi o fato da heterogeneidade da turma e o quantitativo de alunos por turma. Elas apontam também os fatores sociais que interferem muito em sala de aula, tais como o abandono familiar ou a pouca valorização da família em relação à escola; a precariedade da própria escola e a concorrência com coisas mais atrativas e prazerosas do que o espaço escolar.

Mas mesmo diante do quadro que as professoras apontam como desafios, elas admitem que constroem as suas avaliações em uma perspectiva

formativa, utilizando vários instrumentos que possibilitam alterações e reflexões ao longo do processo do ensino.

Constatamos as falas das professoras assegurando que a avaliação formativa procura determinar a posição do aluno ao longo do ano de ensino, para identificar e apresentar soluções para se chegar à aprendizagem. Também consiste em uma prática educativa comprometida com a aprendizagem significativa para os alunos, auxiliando assim o percurso de aprendizagem do aluno. Como podemos observar a seguir:

O desafio principal da P1 é com os níveis diferentes dos alunos.

As dificuldades (silêncio). Trabalhar com eles conhecendo cada um para poder trabalhar as dificuldades de cada um. Porque assim, aluno X sabe ler, sabe escrever; aluno Y não sabe nem escrever não conhece as letras. Então, qual é o meu papel de professora, trabalhar em cima da dificuldade deles né? Se eu estou vendo que meu aluno não sabe cor, não sabe tamanho, não sabe comprimento, não conhece as vogais, não conhece o alfabeto, não sabe escrever o nome, qual é o meu papel, trabalhar em cima dessas dificuldades trabalhando com jogos também, utilizando jogos através dessas dificuldades (P1).

Para a P2 o desafio principal é de avaliar como ela descreve em sua entrevista:

É um desafio e na verdade a gente avalia de várias formas. A gente avalia através da oralidade, através da escrita, através da leitura. A gente faz uma avaliação bem diversificada e dependendo muito assim a gente não fecha um instrumento, mas sim vários instrumentos de avaliação. Não vejo como dificuldade, eu vejo como desafio sim. Quando a gente trabalha uma atividade e o aluno sentiu dificuldade eu já estou avaliando. Na verdade eu avalio diariamente, eu não me fecho a um instrumento de avaliação (P2).

A P3 tem como desafio a heterogeneidade da turma como ela aponta:

Eu acho que a maior dificuldade é que numa sala a gente têm várias crianças, uma turma heterogênea. Às vezes elas têm vários mundos (crianças). A gente sabe que cada uma tem os seus probleminhas particulares em sua família, com relação a sua casa, enfim. Então pra conseguir fazer uma avaliação, as dificuldades maiores são porque nem sempre aquele determinado aluno está querendo, está buscando. Então, a gente sabe que esbarra muito na

situação da família que às vezes não contribui dentro da escola e isso dificulta mais ainda o trabalho. Então para fazer mesmo isso, para verificar, para construir a avaliação, a gente tem que pensar nos vários fatos que acontecessem ao redor da gente na escola (P3).

Um dos aspectos repetidos sobre os desafios apresentados pelas professoras para realizar suas tarefas em sala de aula foi, sem dúvida, a questão da heterogeneidade das turmas. Entretanto, sabemos que nas sociedades mais contemporâneas tem-se discutido que não é mais possível disfarçar as diferenças entre os sujeitos e, no caso, são os alunos que precisam ser levados em consideração. Não podemos mais camuflar que os alunos são culturalmente, biologicamente e socialmente diferentes (SEDUC, 2010).

Sendo assim, é preciso valorizar as diferenças entre os alunos e manter o respeito na diversidade do agir, criar e respeitar uma formação de variadas formas de manifestações de pensamentos. Atitudes de padronização dos alunos por turma é um grande equívoco por parte dos professores. Não podemos negar as diferenças e reforçar ainda mais a escola como espaço de exclusão. Ao organizarmos os alunos em turmas de uma escola devemos preservar justamente a singularidade de seus modos de aprender uns com os outros alunos. Caso isto não seja levado em consideração o problema pode ainda ser maior, como reflete Hoffmann (2013, P.72):

O problema se agrava quando alguns desses estudantes "enturmados" em classes definidas como lentas ou atrasadas são inseridos em outra turma passando a sofrer uma exclusão ainda mais séria na sala de aula (os excluídos nas escolas). É o que estamos vendo acontecer a partir das denominadas turmas de progressão ou similares.

A falta de participação da família foi outro fator levantando entre as professoras como desafio a ser enfrentado. Sabemos que a participação das famílias no espaço escolar é de extrema importância na vida escolar dos alunos. Entretanto, não é o único fator responsável pela aprendizagem do aluno. É necessário primeiramente repensar nessa necessidade que os professores, em geral, sentem em relação à ausência dos pais no contexto escolar vez que a frequência dos pais na escola, não significa dizer que estes acompanham

efetivamente seu filho em suas necessidades de aprendizagem. E, nem que a ausência de pais no espaço escolar seja considerada falta de acompanhamento da aprendizagem do aluno.

Observamos nessa escola, que o professor é muitas das vezes, o único representante que o aluno possui como referência de conhecimento, e, é na escola que o aluno passa a conviver muito mais com o aprendizado, onde passa a maior parte do seu tempo para aprender, coisa que raramente ocorre no espaço da sua casa, com sua família. Nesta escola a grande maioria dos pais não possui escolarização como está posto no tópico contextualizando a escola, anteriormente descrito. Para justificar tal pensamento nos reportamos à afirmativa de Hoffmann (2013, p. 44) ao afirmar que:

Participar da escolarização dos filhos não é decidir os rumos da escola, assim como os professores não devem delegar aos pais a função pedagógica. Pais e professores devem redefinir o papel de que lhes cabe na luta por uma educação de qualidade para milhares de crianças e jovens desse país.

Consideramos importante a relação da família com a escola na participação do sucesso escolar dos alunos. Entretanto, as diferentes formas de participação dos pais no terreno, podem influenciar ou não no sucesso dos filhos em sua escolarização. Mas o que não podemos esquecer é que a qualidade do ensino promovido pela escola não depende unicamente da participação dos pais nesse espaço, já que a participação dos pais nas reuniões e nos eventos da escola não lhes dá condições de formação pedagógica para intervir nos aspectos educacionais de seus filhos. Até porque grande parte dos pais cujos filhos estudam nessa escola, não possui a escolaridade mínima para contribuir com os professores na ação pedagógica das atividades dos seus filhos.

Por essa razão, o ideal de participação dos pais, seria ter uma relação de conquista dos direitos ao acesso do ensino de qualidade para os seus filhos. E a escola teria o papel de esclarecer as dúvidas dos pais em relação aos processos de alfabetização dos seus filhos, mostrando assim, o trabalho que é desenvolvido pela escola.

Outro motivo relatado pelas professoras nas entrevistadas é quanto ao desafio de construir as avaliações dos alunos. Elas dizem reconhecer a necessidade de usar vários instrumentos avaliativos como atividades para verificar a aprendizagem dos alunos. Entretanto, as professoras consideram que produzir tarefas diversificadas para os alunos é mais trabalho para o professor administrar na sua rotina diária.

Entretanto, sabemos que cabe aos professores promoverem atividades diversificadas aos alunos, e ao fazerem isso proporcionarão um maior número de possibilidades de acertos e identificação com a proposta mediadora do ensino. Por exemplo: propor tarefas de leitura, produção textos, canto de música, jogos, etc. Ao proporem tais atividades, maior será a interação dos alunos e maior será o retorno da aprendizagem, permitindo que os discentes superem suas dificuldades ao longo do processo. Assim, torna-se claro que promover atividades diferenciadas é realizar variadas formas de observações das aprendizagens dos alunos. Como considera Farias (2011, p.166):

O desafio de configurar novas maneiras de lidar com expectativas diversas, formas de aprender diferenciadas e experiências plurais, tanto dos alunos quanto dos professores, reclama uma revisão na própria concepção do que costumamos denominar de aula. Assim, propomos pensá-las como um espaço/tempo coletivo de formação de saberes, *lócus* de produção de conhecimentos que pressupõe a existência de sujeitos que se relacionam, se comunicam e comprometem com a ação vivida.

Sob essa ótica, entendemos que a sala de aula mesmo sendo um espaço de conflito, contempla saberes, angústias e liberdade para mudanças e a variedade de instrumentos avaliativos e devem ser reconhecidos como espaço de observações por parte dos professores e de aprendizados diversos por parte dos alunos (Farias, 2011).

Necessitamos urgentemente superar a ideia tradicional de que os professores precisam somente transmitir conhecimento através das aulas, esquecendo assim o fundamental, que é o de promover a interação entre os professores e os alunos. Portanto, torna-se necessário trazer debates de aprendizagem tanto para o professor quanto para os alunos. Não podemos esquecer

que quando se desenvolve um aprendizado com caráter mediador formativo, tanto o professor quanto os alunos aprendem e ambos constroem saberes.

Entendemos que os professores devem realizar reflexões urgentes sobre o seu desenvolvimento e acompanhamento profissional, pois são eles que respondem pelas práticas de ensino desenvolvidas na sala de aula com os alunos, tendo os professores responsabilidades diretas com a aprendizagem dos seus alunos. Todavia, não se pode condenar somente aos professores pelas suas práticas pouco participativas no ambiente da sala de aula. Existem mecanismos para melhorar o desenvolvimento profissional do professor que a secretaria de educação do Pará/SEDUC necessita realizar e contribuir com formação continuada dos professores e de um processo de seleção de professores com critérios específicos para entrada dos mesmos na escola pública.

➤ **Anotações das professoras dos registros avaliativos.**

As observações sobre a construção dos registros avaliativos é um ponto de extrema importância, pois é exigido, por determinação das orientações da nova proposta avaliativa formativa da Secretaria de Educação-SEDUC, que ao final de cada semestre o professor apresente como documento o registro avaliativo individual do aluno. Sendo assim, cada professor realiza seus registros diários de forma pessoal para somente depois ser entregue à secretaria da escola. A seguir, por meio dos discursos das professoras verificaremos como acontecem as construções dos registros avaliativos.

A P1 descreve que faz as anotações dos registros dos alunos da seguinte forma:

Eu anoto, anoto tudo, tudo que acontece em sala eu anoto. Anoto as dificuldades, anoto frequência, anoto tudo, tudo, tudo. Até quando o pai chega e fala o que aconteceu. Eu anoto no caderno para poder colocar no diário de classe o que está acontecendo, porque depois eu vou ter que passar tudinho para a escola o que está acontecendo na minha sala. Eu anoto tudo, tudo, tudo (P1).

Para a P2 os seus registros se constroem diante da seguinte perspectiva:

Fichas, as próprias atividades deles, a gente costuma registrar, passa atividade, verifica, faz a análise e a gente registra através dos registros. Caderno, a gente sempre registra no caderno (P2).

O P3 procura realizar suas observações através dos mecanismos a seguir:

Eu trabalho, eu uso atividades com eles e através dessas atividades eu formo um portfólio e vou colocando as atividades que eles construíram, as que eles fizeram. Então cada semestre a gente faz reuniões. As reuniões são semestrais e nessas reuniões eu mostro o que eles avançaram, o quê que eles não avançaram o quê que eles não melhoraram. Eu até mostro e digo: “olha mãe, você viu que ele estava no começo desse jeito e viu que ele melhorou, que ele já está fazendo nome dele?”. Então sempre mostrando os lados positivos, então pegando através de portfólio, várias atividades e montando o portfólio para que justamente fazer a avaliação também que a gente trabalha aqui com avaliação também. (P3).

Embora diante de todos os avanços que a educação teve nos últimos anos, em relação à avaliação das aprendizagens, ainda percebemos atitudes e pensamentos que não cabem atualmente no campo da avaliação inclusiva, que tem como proposta respeitar as diversidades e complexidades da individualidade dos alunos.

Percebemos complexidades quando nos referimos às avaliações dos professores das séries iniciais, especialmente para com os alunos do primeiro ano. Ressaltamos que, para avaliar, os professores não devem lançar mão das observações para a construção do registro e da reflexão constante do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, a escola não pode se limitar a resultados finais traduzidos em notas ou conceitos. Para reflexão nos reportamos a Hoffman (2011, p. 48) ao destacar que:

Avaliar para promover suscita, portanto, anotações significativas sobre o que se observa do aluno ao longo do processo. Significado este que deve corresponder ao conjunto de suas aprendizagens, de suas condutas, de seus relacionamentos. Pode-se perceber, a partir daí, a incongruência e fragilidade dos registros em graus numéricos ou conceito classificatório no processo avaliativo.

Diante dessa reflexão, a portaria de implementação do governo federal (2006) também propõe novas formas de avaliação para a entrada das crianças de 6

anos no Ensino Fundamental com progressão automática no primeiro ciclo do primeiro ao terceiro ano, sugerindo, assim, orientação e reflexão nos mais diversos campos que recorrer o saber escolar para evitar erros e juízos de valor na construção dos relatórios produzidos pelos professores.

Em relação à avaliação para a SEDUC (2010), o registro avaliativo propõe avaliações nos aspectos cognitivos, sociais, emocionais-afetivos e físico-motor. E, como proposta, orienta que o professor deve acompanhar todo o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

O referido instrumento descreve a situação do aluno avaliando o seu desenvolvimento até ao final do ano. Ao que aparece nas entrevistas, as professoras desta investigação não identificam quais são as capacidades desenvolvidas a serem realmente avaliadas. Em nenhum momento verificamos nas entrevistas que as professoras dizem realizar, ou que, orientasse as providências a serem tomadas para intervir na aprendizagem do aluno.

As vozes das professoras revelam que elas desassocia a avaliação do processo de aprendizagem e pouco refletem sobre as estratégias de ensino visando à melhoria da aprendizagem de seus alunos. Inferimos ainda que as referidas professoras compreendem os registros avaliativos somente como forma de relatar a verificação dos resultados dos alunos; que as professoras não compreendem a heterogeneidade da sua turma e nem reconhecem que os registros podem ser valiosos para promover atividades mais significativas para os alunos; têm pouco domínio do conhecimento das atividades inclusivas no EF, deixando assim, de explorar informações importantes que possam colaborar na elaboração de atividades práticas para superação das dificuldades dos alunos.

#### **4.2- Reflexões das observações das professoras em sala de aula.**

A seguir abordaremos os momentos das observações vividas nas três salas de aula do primeiro ano do Ensino Fundamental, durante as quatro aulas de observação por turma com carga horária de 4 horas em cada uma dessas três

turmas, ficando assim com 16 horas de observação em cada sala, totalizando 48 horas de observação de campo na sala de aula com crianças e professoras. Os registros etnográficos procuram descrever a realidade observada pela investigadora com a finalidade de identificar as práticas avaliativas vividas na escola, objeto da investigação.

Em suma, o presente estudo apresenta as descrições (anexos) dos momentos das observações da rotina das turmas do primeiro ano e os momentos das tarefas avaliativas vividas pelas três professoras participantes da investigação. Diante deste contexto buscamos observar todos os momentos que envolvem o processo educativo nas turmas do primeiro ano, procurando descrever os momentos, confrontado e analisando as concepções envolvidas nas práticas avaliativas realizadas nas turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental. Será usado o mesmo direcionamento que foi utilizado no percurso das entrevistas com as professoras e será analisado conjuntamente com as entrevistas.

Compreendendo que o outro foco do estudo é no momento das práticas pedagógicas avaliativas desenvolvidas pelas três professoras participantes da pesquisa em sala de aula, passaremos a seguir a refletir sobre as observações dos eixos definidos inicialmente nessa investigação a partir do contato com as professoras em suas rotinas de atividades práticas e de interação com os alunos, visando compreender os momentos vividos em sala de aula.

#### **4.3- Análises dos dados das entrevistas e das observações em sala.**

A seguir passaremos a analisar as informações que a pesquisa nos revelou a partir das entrevistas e das observações das professoras do primeiro ano do ensino fundamental, na certeza de obter informações importantes no campo da avaliação das aprendizagens.

As reflexões que fizemos a partir da identificação das práticas avaliativas vividas no espaço da sala de aula em turmas do primeiro ano do EF a partir das observações, são consideradas relevantes para o processo de investigação, por entendermos que tinha o propósito de verificar como estas práticas

aconteciam no momento da sala de aula, através da participação das professoras. Entendemos a grande responsabilidade do professor em geral quanto a sua contextualização do processo avaliativo da necessidade da reflexão sobre os novos processos que fundamentam a história da educação e o campo da avaliação das aprendizagens, reconhecendo que esses fatores implicam diretamente sobre novas concepções de práticas avaliativas coerentes. E não podemos deixar de dizer que, de modo geral, a prática avaliativa evidencia a postura das docentes participantes da pesquisa e seu contexto vivido.

A análise realizada a partir das aulas observadas sugere que as professoras desassocia a prática a avaliação no processo de ensino-aprendizagem. Não contemplam a função formativa da avaliação, por não acompanharem constantemente o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos nos momentos de atividades em sala de aula. As observações evidenciam que são necessárias reflexões sobre a prática pedagógica, no sentido das professoras procurarem estratégias de melhoria do desempenho dos alunos, incentivando-os a refletirem sobre os seus erros e a realizarem autocorreção. Como sugere o caderno de orientações de inclusão da criança de 06 anos no Ensino Fundamental. (2006, p.11):

Compreendemos a ampliação do Ensino Fundamental, também, como uma oportunidade de rever concepções e práticas de avaliação do ensino-aprendizagem, partindo do princípio de que precisamos, na educação brasileira, de uma avaliação inclusiva. Para isso, tornam-se urgentes a revisão e a mudança de determinadas concepções de avaliação que se traduzem e se perpetuam em práticas discriminatórias e redutoras das possibilidades de aprender.

Sendo assim, é oportuno lembrar que a avaliação é um fator social de responsabilidade da instituição como um todo, cabendo a tomada de consciência coletiva dos professores e das escolas quanto ao desempenho dos sistemas educativos. Entretanto, não são estes os únicos responsáveis pela avaliação, uma vez que deve haver também a participação da SEDUC em promover formação continuada para os professores com orientações das práticas avaliativas educativas inclusivas. Por fim, temos a convicção de que mais do que garantir o acesso das

crianças de 6 anos de idade na escola, temos de assegurar a permanência e uma aprendizagem efetiva e de qualidade.

Nesse alinhamento dos dados abordaremos as questões procurando responder aos objetivos do estudo procurando analisar as concepções dos professores sobre a avaliação da aprendizagem, a identificação das atividades práticas avaliativas e as reflexões retiradas a partir do cruzamento do idealizado (dados da entrevista) e do realizado em sala de aula (dados da observação) procurando fazer um confronto pacificador diante das entrevistas das professoras e das observações realizadas em sala de aula.

A análise relativa às concepções das professoras sobre avaliação da aprendizagem ficou sem clareza na nossa interpretação de ouvinte das entrevistas e de observador nas salas das turmas do primeiro ano, pois cada professora projetou suas concepções de avaliação das aprendizagens em focos diferentes. Não conseguimos extrair uma direção de pensamento sobre quais são as concepções que essas professoras direcionam suas atividades. As professoras demonstraram dificuldades e fragilidades teóricas para definir ou dar uma direção sobre as suas concepções de avaliação das aprendizagens. Passaremos a sistematizar as concepções das três professoras participantes desta pesquisa apresentadas no entrecruzamento dos dados.

A professora P1 revelou na sua entrevista que a sua concepção de avaliação da aprendizagem é pautada na falta de participação da família e ela concebe a avaliação dessa forma. No seu discurso coloca somente o aluno e a família do aluno como o responsável pela aprendizagem, atuando como uma professora com atitude passiva diante do processo e que se isenta dos compromissos como mediadora do processo de ensino-aprendizagem.

Considerando as observações das aulas práticas realizadas na sala de aula da P1, não se consolida o que ela diz na sua entrevista sobre como é a organização das tarefas e das suas práticas avaliativas. Na sua entrevista, a P1 reconhece que são necessárias tarefas mais dinâmicas e participativas, inclusive diz

que organiza as aulas com dinâmicas e que trabalha com jogos e canto na construção da aprendizagem dos alunos.

Vejamos a seguir como são consideradas as orientações a respeito da organização pedagógica no Caderno de orientações para inclusão das crianças de 6 anos (2006, p. 43) no que diz respeito ao trabalho com a ludicidade:

Existem inúmeras possibilidades de incorporar a ludicidade na aprendizagem, mas para que uma atividade pedagógica seja lúdica é importante que permita a fruição, a decisão, a escolha, as descobertas, as perguntas e as soluções por parte das crianças e dos adolescentes, do contrário, serão compreendidas apenas mais um exercício. Se incorporarmos de forma mais efetiva a ludicidade nas nossas práticas, estaremos potencializando as possibilidades de aprender e o investimento e o prazer das crianças e dos adolescentes no processo de conhecer. E com certeza descobriremos também novas formas de ensinar e de aprender com as crianças e os adolescentes.

No que diz respeito ao professor do primeiro ano do EF torna-se relevante que ele conheça os processos educativos de uma educação inclusiva e plural, que não pretende dar respostas prontas, mas que investiga e provoca o conhecimento dos alunos para, em seguida, encontrar respostas por meio da mediação pedagógica.

No entanto, o que observamos foi que a P1 desenvolve atividades avaliativas pouco participativas e de pouca interação, sem nenhum protagonismo das crianças. A P1 demonstrou distanciamento ao tratar com os alunos e não se mostrou muito entusiasmada ao cantar com as crianças. Isso ficou muito visível, pois as crianças também pouco participavam no momento que a professora sugeria esse tipo de proposta. E sobre os desafios colocados pela P1 sobre a diversidade de atividades propostas, ela afirma em entrevista que é necessário conhecer os alunos para posteriormente realizar atividades avaliativas diferenciadas, e que utiliza estratégias diferenciadas para as crianças. Mas novamente a sua fala na entrevista dissocia do que é vivido em sua sala de aula com os alunos. Os procedimentos metodológicos utilizados nas aulas da P1 estão associados a uma pedagogia

tradicional que utiliza somente a avaliação como verificação, não sendo realizado nenhum procedimento para direcionamento da proposta de ensino a partir da identificação das dificuldades observadas pelos alunos.

Por outro lado, a P2 em sua entrevista já levanta uma concepção de avaliação da aprendizagem mais participativa, propondo um caminho para desenvolver um trabalho a partir das dificuldades dos alunos, desenvolvendo assim uma proposta de trabalho mais participativa com o propósito da avaliação formativa, como orienta os novos estudos sobre a proposta avaliativa formativa e contínua referenciada pela SEDUC (2010). A análise do cotidiano de sala de aula da P2 apontou para uma proposta mais inclusiva em relação a P1, já que houve uma maior participação das crianças nas músicas cantadas, nos jogos desenvolvidos em sala, e nas narrativas de historinhas. A P2 se apresentou bem disposta e motivada para interagir com os alunos. No entanto, as propostas das atividades foram pouco diversificadas e pouco desafiadoras. Destacamos que na turma da P1 havia uma aluna que possuía Síndrome Down e que fazia atividades diferenciadas na sala de aula (somente atividade de pintura). A P2 nas atividades em sala, não realizava as correções dos alunos sistematicamente e não promovia uma autocorreção das atividades, ficando somente a avaliação pela avaliação. Ou seja, o aluno não recebia o *feedback* das suas atividades e caso fizessem errado as atividades, eles iriam continuar sem conhecer o que é o correto, pois a professora não realizava correções e nem fazia intervenções diante dos erros dos alunos.

Sobre as dificuldades da professora no ato de construir as atividades com caráter formativo, ela relatou em entrevista que a heterogeneidade das turmas era um fator muito complicado, já que as crianças não eram iguais, e que possuíam conhecimentos diferenciados. Porém, o que observamos é que a professora reconhecia isso, entretanto não realizava nada para melhorar o quadro da aprendizagem dos alunos. Nesse estudo comparativo dos dados das entrevistas (sobre o que realmente o professor fala) e as observações (como realmente ele realiza suas atividades cotidianas), podemos inferir que a P2 também não realizou tudo o que disse que promovia em sala com seus alunos, pelo menos nos momentos das aulas observadas.

Na entrevista da P3 também não ficou claro a sua concepção sobre avaliação da aprendizagem. No seu depoimento até fez referência ao aprendizado dos alunos, mas, entretanto evidenciava constantemente as diferenças existentes em sala dos “alunos que sabem para os alunos que não sabem”. Verificamos também que a P3 na fala da sua entrevista reafirma a postura de desânimo por considerar que alguns alunos não vão aprender, não levando em consideração as diferenças dos mesmos no quesito tempo para a aprendizagem. Nesta linha de pensamento, a P3 dizia que identificava as dificuldades dos alunos, o que deveria implicar diretamente em ela direcionar um plano de trabalho e estabelecer as finalidades para superar essas dificuldades apresentadas pelos alunos. Entretanto, não observamos nenhum trabalho desenvolvido pela P3 através de metodologias adequadas para melhorar a situação colocada pela professora. Novamente observamos que o trabalho realizado pela P3 era voltado somente para verificação, e não para uma possível atuação na melhoria da condição da aprendizagem dos alunos.

Nos momentos das observações, a P3 promovia atividades práticas como afirmou em sua entrevista, através do canto das músicas, dos jogos que reconhecia que as crianças gostavam. No entanto, promovia atividades práticas avaliativas com pouca finalidade e não interferia quando os alunos sentiam dificuldades ao realizarem suas atividades. O mais incrível nesse contraponto entre o dizer e o fazer do entrecruzamento das entrevistas e as observações é que a professora dizia que identificava as diferenças entre as crianças, mas na prática das atividades não usava isso ao seu favor no ato de preparar as atividades, pois não possibilitava nenhuma variedade entre os instrumentos e se limitava a deixar os alunos com as mesmas dificuldades.

Essa arbitrariedade se manifestava nos momentos da prática das atividades que eram realizadas na sala de aula sem uma finalidade de aprendizagem, pois a professora não corrigia as atividades com a intenção da aprendizagem dos alunos. Corrigia os erros dos alunos na oralidade e passava o visto no caderno ou nas folhas xerografadas, deixando os alunos sem saber onde erravam e porquê erravam. A professora parecia assim, satisfazer-se com o ato de somente identificar que as crianças não davam conta de realizar a atividade.

No contexto escolar sabemos que existem fatores que envolvem diretamente o trabalho do professor e que de alguma forma repercute no desenvolvimento da avaliação para a aprendizagem. Durante as entrevistas foi apontado pelas professoras a dificuldade de trabalhar com um grande número de alunos e da heterogeneidade de nível intelectual que dificultava, segundo elas, na produção das atividades diversificadas. No entanto para Hoffmann (2011, p. 102):

Para além das atividades diversificadas, a avaliação mediadora exige organização de experiências educativas diferenciadas. O que significa fazer propostas diferentes aos alunos, articuladas às suas necessidades e possibilidades individuais.

Diante da reflexão que a autora propõe, observamos que o professor necessita compreender que para realizar atividades diferenciadas não é necessário atender individualmente os alunos. No entanto, diferenciar atividades significa planejar a avaliação das aprendizagens de acordo com a necessidade e interesse de cada aluno em sala de aula, a partir das observações permanentes dos professores.

Ao identificarmos as dificuldades apresentadas pelas professoras percebemos também um grande conflito, pois observamos que as professoras parecem não compreender os processos das práticas avaliativas concebidas através das mudanças do atendimento das crianças aos 6 anos no Ensino Fundamental e se ressentem da falta de formação continuada para obter a compreensão necessária para desenvolver seu trabalho com os alunos para a proposta da progressão automática da SEDUC (2010).

Compreendemos a necessidade de reflexões sobre o histórico da educação no Brasil, na área da educação, e, principalmente, em relação às práticas de reprovação nas turmas do primeiro ano do EF em que durante muitos anos foram desenvolvidas propostas que não contemplavam a inclusão dos alunos na escola. Muito pelo contrário, durante muitos anos os processos avaliativos de testes e provas valorizavam somente os aspectos da memorização, critério este que poderia causar motivos de exclusão dos alunos na escola. Atitudes excludentes e pouco democráticas e conseqüentemente produtoras do fracasso escolar eram reproduzidas pelos professores, principalmente os que se consideravam detentores único do conhecimento. E o posicionamento perante as avaliações eram

fundamentadas prioritariamente no comportamento dos alunos e as avaliações só serviam para mensurar os resultados que revelavam o meio familiar do qual vinham os alunos. Tal contexto foi uma herança da pedagogia tradicional e tecnicista, em que o saber era depositado aos alunos e os professores utilizavam as avaliações como forma de punição e classificação dos alunos.

Os rumos tomados pela organização escolar e por consequência no campo da avaliação nessa última década apontam para uma proposta avaliativa desafiadora tendo o professor que desenvolver sua rotina profissional com caráter de acompanhar os processos avaliativos dos alunos ao longo do ano letivo. A própria LDB 9394/96 já orientava desde 1996 para a avaliação contínua. Entretanto, ainda parece difícil a efetivação desse conceito na rotina das escolas públicas. Os dados desta investigação mostram que precisamos reconhecer que uma avaliação contínua exige em primeiro lugar outra concepção de educação e de reconhecimento do tempo de aprendizado dos alunos, e para isso existir, são necessários novos procedimentos metodológicos realizados pelos professores.

Nesse sentido, entendemos que as práticas avaliativas devem ter um tratamento especial na capacidade do professor em lidar com a complexidade do seu cotidiano e torna-se necessário mudar sua prática como observa Hoffmann (2013, p. 30):

Mas, sobretudo, aprende-se ao “perceber o novo” como uma opção melhor. Sem desejar, sem participar, sem assumir as concepções que regem um projeto educativo, é impossível que se reaja positivamente aos “vendavais da mudança”.

Ora, em decorrência das mudanças que não ocorrem no campo educacional com a mesma velocidade das portarias e decretos oriundos do MEC e nem da SEDUC, entendemos que muitas vezes o professor não compreende o seu compromisso e a sua responsabilidade com aprendizado dos alunos. As professoras desta investigação precisam desconstruir pensamentos negativos sobre avaliação das aprendizagens, posturas estas que deixaram implícito em suas falas durante as entrevistas. Por fim, o ideal é aprender a avaliar como bem aponta Luckesi (2011, p. 32):

Em síntese, “aprender a avaliar a aprendizagem” é uma tarefa que está posta diante de nós. Na passagem dos muitos anos de vida escolar na história da modernidade o que se viveu foram os exames escolares. Para mudar isso, há que se aprender um novo modo de ser e de agir que estão impregnados em nossas crenças conscientes e inconscientes, em nosso senso comum, em nossos estados emocionais, que tem sua base em nossa história bibliográfica pessoal. As crenças são modos de agir que estão fortemente cimentadas em nosso corpo e em nossa psiquê, por isso, para mudá-las, necessitamos de atenção e investimentos conscientes e efetivamente desejados. Só quem deseja aprender, com ardor, aprende! .

Não é a nossa pretensão apontar os professores como os únicos responsáveis pelas críticas no contexto educacional. A defesa da escola pública de qualidade deve ter como princípio a formação do indivíduo e a sua participação na sociedade. Precisamos compreender que o aluno não vai para a escola ser aprovado ou reprovado, mas sim, para ser ensinado a participar dos processos educativos vividos na escola.

Essa complexidade precisa ser superada com máxima urgência. No contexto do nosso estudo, realizado a partir das análises dos dados das entrevistas e das observações vivenciadas em sala de aula, percebemos que reverter esse quadro também não compete somente aos professores, já que existem situações diversas que são externas às condições oferecidas pela escola, que compreende desde a precarização da formação inicial ou da falta de formação continuada; os baixos e pouco atrativos salários; a precária condição da escola que possui estruturas deficitárias e o sucateamento das escolas; a falta de participação familiar e a violência que vive a escola hoje com assaltos constantes.

E para, além disso, as participantes desta pesquisa têm mais um constrangimento, não são professoras efetivas da SEDUC. São professoras contratadas para desenvolver as atividades como professoras da rede pública estadual, assinam um contrato de no máximo de 2 anos, mas podendo ser finalizado o contrato a qualquer momento. Inclusive no momento em que foi realizado este estudo as professoras participantes aguardavam a finalização dos seus contratos, fato que influencia diretamente na motivação e no desempenho dos professores em sala de aula, podendo até servir como justificativa para as fragilidades dos docentes

no desenvolvimento das suas atribuições. E sem contar que não são somente os professores que sofrem com o descompromisso do governo. Como colabora a reflexão da autora Hoffmann (2013, p. 72):

As vítimas da escola pública, infelizmente, são crianças e jovens adolescentes e familiares que não chegam a perceber ou reclamar pela enorme e irrecuperável perda social com o descaso das autoridades pela educação nas últimas décadas.

Passando para outro ponto, não menos importante que surgiu a partir do entrecruzamento nos momentos deste estudo, referimos a importância da construção dos registros avaliativos finais que não podemos deixar de refletir no âmbito da investigação, pois se apresenta como o produto final para a progressão automática dos alunos do primeiro ano do EF. Nas observações realizadas das aulas das docentes, não verificamos as docentes fazendo os registros de acompanhamento dos alunos. Tais registros devem ser elaborados pelas professoras semestralmente e entregues aos pais nas reuniões e na secretaria da escola, para posteriormente ser feito o lançamento do sistema da SEDUC. Neste documento, a professora deverá abordar as capacidades desenvolvidas pelos alunos nas diferentes áreas do conhecimento trabalhadas. Tais como: áreas de ciências sociais e naturais; noções lógico matemáticas; área da linguagem; artes, educação física entre os aspectos psicossociais.

Voltando para a análise do que disseram as professoras no momento das entrevistas sobre a construção dos registros que devem ser produzidos em sala de aula, a P1 disse que anotava tudo e que em seguida construía os registros avaliativos dos alunos para ser repassado para os pais e para a secretaria da escola. Todavia, durante a rotina das aulas não observamos esses momentos de anotações dos registros da P1.

Já no momento de entrevista com a P2, ela manifestou que anotava os registros a partir das atividades das crianças, e que a partir das atividades é que se construía as observações. Entretanto, não observamos durante os momentos de observação das aulas práticas, que a professora recolhia as atividades dos alunos.

A P3 foi a que melhor defendeu na sua fala sobre as atitudes avaliativas compatíveis com as determinações da SEDUC (2010), pois disse que acumulava as tarefas para fazer um portfolio com as tarefas dos alunos. Mas, a professora não disse como utilizava o portfólio para elaborar propostas diferenciadas para os seus alunos que viessem a contribuir com novo aprendizado. Simplesmente, a professora disse que usava para mostrar nas reuniões para os responsáveis dos alunos onde os alunos avançaram.

Nas entrevistas e nas observações em sala constatamos que as professoras somente constroem seus registros e parecer final por cobrança da SEDUC, que orienta que todo aluno precisa ter seu relatório produzido pelos seus professores, ou seja, não visualizamos na postura da P1, P2 e P3 estas atitudes pois que não levavam em conta todo o processo que envolve o ato de avaliar. E, novamente percebemos que as professoras pareciam não compreender que os registros avaliativos não são apenas indicadores, mas sim, indícios por onde o professor deverá caminhar no ensino para aprendizagem dos alunos.

Nessa perspectiva de avaliação é que confirmamos que o pensamento dos professores precisa superar o caráter classificatório e de verificação que a avaliação insiste em permanecer nos bancos escolares. É preciso, primeiro, revisar os princípios e depois os métodos. São as concepções e as crenças que determinam as metodologias e não o contrário (Hoffmann, 2013).

Diante dos achados que surgiram desta investigação esperamos que essas reflexões suscitem novos debates não somente para a Universidade, mas também para a SEDUC conhecer sobre as concepções avaliativas por parte dos professores do primeiro ano do Ensino Fundamental que atuam na escola pública estadual, mas também no repensar das práticas avaliativas identificadas no cotidiano das salas de aula da escola pública, buscando mecanismos de superação na proposta avaliativa, na elaboração dos mecanismos de superação dos aspectos quantitativos pelos qualitativos, passando a escola a promover atividades significativas e desafiadoras tendo os próprios alunos como os protagonistas da sua aprendizagem.

## Capítulo V

---

### Considerações Finais

O objetivo principal deste trabalho foi o estudo realizado sobre as concepções e as práticas avaliativas dos professores do 1º ano do EF. Para ser realizado esse estudo iniciamos falando dos objetivos da pesquisa que foram: Analisar a concepção de avaliação dos professores do 1º ano do EF; identificar as práticas avaliativas desenvolvidas pelo professor do 1º ano do EF e refletir sobre o idealizado e o realizado pelos professores do 1º ano do EF sobre as concepções e práticas avaliativas desenvolvidas por eles.

Para o desenvolvimento do estudo utilizamos informações coletadas através das falas das professoras nas entrevistas sobre avaliação da aprendizagem, e posteriormente as observações realizadas nas salas de aulas nas turmas do primeiro ano. Para em seguida através das observações, identificar as práticas avaliativas desenvolvidas pelas professoras em salas do 1ª ano do EF, realizado em seguida um confronto construtivo entre o idealizado e o realizado, sendo feita uma reflexão a partir dos objetivos atingidos nessa investigação. Sendo assim, neste capítulo, apresentaremos nossas considerações finais e conclusões acerca da temática avaliação das aprendizagens das professoras de uma escola pública de Belém do Pará.

Diante dos pontos levantados como objetivos da investigação, novos tópicos foram trazidos nas entrevistas pelas professoras para o debate que não podem ser deixados de lado, tais como: os desafios das professoras para organizar as atividades dos alunos com caráter formativo das avaliações; a construção dos registros avaliativos dos alunos no percurso do ano letivo, levando em conta os relatórios construídos pelas professoras e o parecer final da progressão automática. Todos os pontos referidos se interligam e enriquecem o estudo realizado com as três professoras do primeiro ano da Secretaria do Estado do Pará/SEDUC.

A importância do estudo apresentado sobre as avaliações das aprendizagens nas séries iniciais, para a melhoria dos processos avaliativos se faz necessário no debate da escola com intuito da superação de concepções e de

práticas excludentes em sala de aula. O estudo surge apontando a pesquisa diante do cenário educacional de mudanças em que a escola perpassa há uma década na orientação de construir o olhar diferenciado para as crianças do primeiro ano com 06 anos de idade que passaram a fazer parte do Ensino Fundamental da escola pública.

Ampliar e melhorar as oportunidades de aprendizagem recai na SEDUC como forma de democratização da escola pública. Por considerar esse contexto, sabemos que são necessários mais investimentos que colaborem para garantir o acesso e a permanência dos alunos nesse espaço, pois com a implementação do Ensino Fundamental de 09 anos na rede pública, a escola deve assegurar que as crianças tenham mais tempo e maiores oportunidades de aprendizagem no espaço da escola. Sendo assim, a defesa da escola pública de qualidade deve ter como princípio a formação do indivíduo e a sua participação na sociedade, e a educação representa o caminho para a cidadania plena de direitos para a inclusão educacional e social.

A partir da interpretação da análise dos dados em que se sustenta essa pesquisa é que acreditamos ser relevante retomar incansavelmente reflexões com os professores sobre a importância da avaliação das aprendizagens, e na construção de elementos que definam as concepções sobre avaliação que não conseguimos observar diante desse trabalho investigativo. Para, além disso, destacamos que se fazem necessárias mudanças de concepções de professores, de práticas pedagógicas, de ensino e aprendizagem, das tarefas realizadas cotidianamente com o intuito de auxiliar o aluno a aprender mais, valorizando a sua participação como protagonista da sua carreira escolar.

Concluimos esse trabalho juntando reflexões e interpretação que servirão de subsídio para a Secretaria do Estado de Educação do Pará/SEDUC, tratando a avaliação das aprendizagens como um ponto de partida e não como o produto final. Não consideramos esse estudo como acabado, haja vista que foi realizado somente com três turmas do primeiro ano de uma escola pública do município de Belém da Secretaria de Educação do Pará de um bairro periférico e não queremos generalizar as interpretações para o universo de todos os professores. Entretanto, que o estudo

sirva como contribuição para professores, escola e secretaria de educação. Esperamos, assim, fortalecer a formação continuada dos professores e promover com eficácia o acesso e a permanência dos alunos nas escolas públicas estaduais do estado do Pará.

## Referências Bibliográficas

---

- Allal, L., Cardinet, J. & Perrenoud, P. (1986). *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alves, F. C. et al (2008). *Diagnóstico da Avaliação de Aprendizagem em Ambientes E-learning*. [Online] consultado na Internet 22 julho 2015, em <http://200.169.53.89/download/CD%20congressos/2008/SBIE>> Acesso em: 22 jul. 2015.
- André, Marli. (2005). *Estudo de caso em pesquisa educacional*. (Vol.13). Brasília: Líber Livro Editora.
- Bloom, S., Hastings, J. & Madaus, G. (1971). *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Bloom, S., Hastings, J. & Madaus, G. (1975). *Evolución del aprendizaje*. Buenos Aires: Troquel.
- Bogdan, R. & Birklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto/Portugal: Editora Porto.
- Brasil, Ministério da Educação. (2006). *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Estação gráfica.
- Cardinet, J. & Perrenoud, P. (1986). *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Tradução Clara Moura Lourenço e José Afonso Baptista. Coimbra: Almedina.
- Cardinet, J. (1986). *A avaliação formativa, um problema atual*. In: Allal, L. Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. Coimbra/Portugal: Almedina.
- Cardinet, J. (1993). *Avaliar é medir?* Rio Tinto/Portugal: Edições Asa.
- Dias Sobrinho, J. (2000). *Avaliação da educação superior*. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes.
- Dias sobrinho, J. (2003). *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez.
- Dias sobrinho, J. (2008). *Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação e avaliação*. Campinas: Cortez.
- Erikson, F. (1986). *Qualitative methods in Research on teaching in Wittrock, M. C. Handbook of research on Teaching*. Mcmillan: N. York.
- Farias, I. M. S. et al (2011). *Didática e docência: aprendendo a profissão (3ª ed.)*. Brasília: Liber livro.

- Fernandes, D. (2008). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Textos Editores.
- Fernandes, D. (2009). *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Editora Unesp.
- Fernandes, D. (Org.). (2011). *Avaliação em educação: olhares sobre prática social*. Pinhais: Editora Melo.
- Franco, M. (2008). *Análise do conteúdo (3ª ed.)*. Brasília: Líber Editora.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas da pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Hadji, C. (1994). *Avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Tradução de Julia Lopes Ferreira e José Manuel Cláudio. Porto/ Portugal: Porto Editora.
- Hadji, C. (2001). *Avaliação desmistificada*. Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Hoffmann, J. (2006). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo (5ª ed.)*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Hoffmann, J. (2011). *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação.
- Hoffmann, J. (2013). *Avaliar: respeitar primeiro, educar depois*. Porto Alegre: Mediação.
- Lakatos, E. M. & Marconi, M. A. (2001). *Metodologia do trabalho científico (6ª ed.)*. São Paulo: Atlas S.A.
- Luckesi, C. (2011). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições (22ª ed.)*. São Paulo: Cortez.
- Miras, M. & Solé, I. (1996). *A evolução da aprendizagem e a evolução do processo de ensino e aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Oliveira, G. P. (2002). *Avaliação formativa nos cursos superiores: verificações qualitativas no processo de ensino-aprendizagem e a autonomia dos educandos*. OEI - Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653). Disponível em <http://www.rieoei.org/deloslectores/261Pastre.PDF>  
Acesso em: 20 julho de 2015.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação da excelência: a regulação das aprendizagens entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2007). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas*. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed.

- Sacristán, J.G. (1998). *Avaliação no ensino: compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed.
- Sanmartí, Neus. (2009). *Avaliar para aprender*. Tradução Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed.
- Santos, L. et al (2010). *Avaliar para aprender. Relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário*. Porto: Porto Editora.
- Secretaria do Estado de Educação. (2010). *Política de Educação Básica do Pará*. Pará. Seduc.
- Stufflebeam, D.L. (1997). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande: Prática Educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vianna, H. (2005). *Questões de avaliação educacional*. In Freitas, L. (Org.). *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular.
- Vilela, R. A. T. (2003). *O lugar da abordagem da qualitativa na pesquisa qualitativa na pesquisa educacional: retrospectiva e tendências atuais*. Disponível em <http://www.rieoei.org/deloslectores/261Pastre.PDF> Acesso em: 20 julho de 2015.

## Apêndice

---

### **Carta de apresentação nas entrevistas**

Caro Professor,

Eu, Ivete Sousa da Silveira aluna do curso de pós-graduação da Universidade de Évora – Portugal mestrado em Ciência da Educação e Avaliação Educacional desenvolvo estudos sobre as concepções de avaliação dos professores e a Identificação das práticas avaliativas vividos em sala de aula pelos professores dos alunos do primeiro ano do ensino fundamental. Com a orientação da professora Dr<sup>a</sup> Marília Cid.

A ideia central da pesquisa com a equipe de professoras das 3 turmas do primeiro ano existentes nessa escola, e por acreditar que através das entrevistas e das observações em sala de aula, será construído um importante documento que venha refletir para melhorias significativamente no campo de estudo acerca da avaliação educacional pedagógica e as concepções avaliativas dos professores do primeiro ano do ensino fundamental na escola pública estadual em Belém do Pará.

Adotarei pseudônimos dos professores nas entrevistas que será transcrita com fidelidade e nas observações vividas em sala de aula. Os momentos das observações têm o intuito de descrever a rotina das tarefas realizadas em sala de aula; e de identificar as práticas educacionais avaliativas. Com a certeza da colaboração dos professores nessa investigação agradeço antecipadamente aos professores colaboradores.

---

Ivete Sousa da Silveira

## Guião das entrevistas

A entrevista desse estudo de investigação tem a responsabilidade de coletar informações valiosas sobre as concepções dos professores do primeiro ano sobre avaliação das aprendizagens.

E, para, além disso, fazer uma interação dos momentos de observação da identificação das práticas avaliativas dos professores em sala de aula com os alunos do primeiro ano do ensino fundamental.

Guião das entrevistas:

- ✓ Qual é a sua concepção da avaliação das aprendizagens?
  
- ✓ Quais as atividades práticas avaliativas realizadas em sala?
  
- ✓ Quais os desafios do docente em construir a avaliação das aprendizagens dos alunos?
  
- ✓ Como acontece a organização das atividades pedagógicas em sala de aula? Quais as atividades de aula que você privilegia para os alunos?
  
- ✓ Como acontecem as observações para construção dos registros avaliativos dos alunos?

## ROTEIRO DE OBSERVAÇÕES DAS AULAS

Data e hora	Descrição das atividades práticas de sala de aula	Observações gerais

## Anexos

---

## Entrevista dos Professores

✓ - Pseudônimo:

R: P1

✓ - Qual a formação?

R: P1: Pedagoga, especialista em Informática da Educação

✓ Tempo de experiência no primeiro ano do ensino fundamental?

R: Como docente 10 anos. E 2 anos primeiro ano do ensino fundamental

✓ Qual é a sua concepção da avaliação das aprendizagens?

R: avaliação pra mim começa pela família ta, primeiramente. Porque pela família. Porque é com a família que podemos trabalhar com seus filhos na escola, sem a presença da família fica uma situação muito difícil de se trabalhar. Um exemplo, o professor trabalha em sala de aula, passa atividade, passa trabalho, passa tarefa de casa e o aluno não faz, não tem ajuda da família, fica uma situação muito difícil só para o professor.

✓ Quais as atividades práticas avaliativas realizadas em sala?

R: : Jogos. Os jogos, canto né, é ensinar os alunos a montar os seus jogos lúdicos que eu acho muito interessante que eles adoram construir, criança adora construir, adora pintar, adora desenhar. Então, eu gosto de trabalhar isso com eles, de ensinar eles a montar os jogos deles, de matemática, de português né, então, trabalhando com eles nos jogos.

✓ Quais os desafios do docente em construir a avaliação das aprendizagens dos alunos?

R: as dificuldades (silêncio). Ah trabalhar com eles conhecendo cada um né para poder trabalhar as dificuldades de cada um né. Porque assim, aluno x sabe ler, sabe escrever, aluno y não sabe nem escrever não conhece as letras. Então, qual é o meu papel de professora né trabalhar em cima da dificuldade deles né. Se eu estou vendo que meu aluno não sabe cor, não sabe tamanho, não sabe comprimento, não conhece as vogais, não conhece o alfabeto, não sabe escrever o nome, qual é o meu papel trabalhar em cima dessas dificuldades né trabalhando com jogos também, utilizando jogos através dessas dificuldades.

✓ Como acontece a organização das atividades pedagógicas em sala de aula? Quais as atividades de aula que você privilegia para os alunos?

R: : eu organizo através das dificuldades de cada um. Primeiramente eu tenho que conhecer cada um né para poder fazer uma avaliação diferenciada com cada um deles (nervosa)

✓ Como acontecem as observações para construção dos registros avaliativos dos alunos?

R: não eu anoto, anoto tudo, tudo que acontece em sala eu anoto né. Anoto as dificuldades, anoto frequência, anoto tudo, tudo, tudo. Até quando o pai chega e fala que o filho aconteceu isso eu anoto no caderno né para poder colocar no diário de classe o que está acontecendo, porque depois eu vou ter que passar tudinho para a escola o que está acontecendo na minha sala eu anoto tudo, tudo, tudo.

## Entrevista dos Professores

- ✓ - Pseudônimo:

R: P2

- ✓ - Qual a formação?

R: Eu sou Especialista, sou Pedagoga. Especialista em Gestão e Responsabilidade Social.

- ✓ Tempo de experiência no primeiro ano do ensino fundamental?

R: Como docente 17 anos. No primeiro 1 ano. 9 anos 5 anos

- ✓ Qual é a sua concepção da avaliação das aprendizagens?

R: é um momento onde você avalia o que o seu aluno sabe, o que ele não sabe para quê que você possa fazer uma intervenção do que ele não sabe e avançar no que ele já sabe também.

- ✓ Quais as atividades práticas avaliativas realizadas em sala?

R: eu gosto de trabalhar as leituras, eu gosto de trabalhar jogos, eu gosto de trabalhar caça palavras, que eu acho assim também a aula se torna mais interessante e também e através assim da música eles gostam, o primeiro ano eles gostam.

- ✓ Quais os desafios do docente em construir a avaliação das aprendizagens dos alunos?

R: : é um desafio, na verdade a gente avalia de várias formas. A gente avalia através da oralidade, através da escrita, através da leitura. A gente faz uma avaliação bem diversificada e dependendo muito assim a gente não fecha um instrumento, mas sim vários instrumentos de avaliação, não vejo como dificuldade eu vejo como desafio sim. Quando a gente trabalha uma atividade e o aluno sentiu dificuldade eu já estou avaliando. Na verdade eu avalio diariamente, eu não me fecho a um instrumento de avaliação.

- ✓ Como acontece a organização das atividades pedagógicas em sala de aula? Quais as atividades de aula que você privilegia para os alunos?

R: a avaliação ela acontece de várias formas. Primeiro, a diagnóstica, que eu faço uma diagnose eu verifico o que cada um sabe e o que ele sente dificuldade. A partir dessa avaliação eu vou estar elaborando as minhas atividades e sempre diferenciada porque nós sentimos, nós verificamos que tem alunos que obteve um certo avanço em relação aos conteúdos, em relação leitura e a escrita e outros não né que sente aquela dificuldade, a gente tenta sempre adaptar as avaliações a sua dificuldade.

- ✓ Como acontecem as observações para construção dos registros avaliativos dos alunos?

R: : Fichas, as próprias atividades deles, a gente costumo registrar, passa atividade, verifica faz a análise e a gente registra através dos registros no caderno.

## Entrevista dos Professores

- ✓ - Pseudônimo:

R: P3

- ✓ - Qual a formação?

R: Formação em pedagogia com especialização em gestão escolar.

- ✓ Tempo de experiência no primeiro ano do ensino fundamental?

R: 11 anos . No 1 ano de /9 2 anos e meio.

- ✓ Qual é a sua concepção da avaliação das aprendizagens?

R: Bom pra mim, avaliação da aprendizagens é tentar buscar, saber o quê que o aluno necessita ainda aprender. Porque a gente faz uma determinada atividade, mas sempre focando né no que ainda vai precisar, porque faz uma auto avaliação verificando se a aprendizagem dele foi satisfatória se o aluno conseguiu alcançar aqueles objetivos na sua maioria, porque a gente sabe que tem alunos que tem ainda aquela dificuldade, ainda tem aquela coisa de não conseguir alcançar mesmo, então é uma minoria as vezes que acontece isso. Então, aquela maioria eu vejo como é que está e buscar alternativa para aquela minoria para ela melhorar em determinado assunto naquela concepção de atividade, então buscar mesmo outras alternativas para justamente ele melhorar. Isso pra mim avaliar essa concepção de aprendizagem de auto-avaliação tanto minha quanto da criança mesmo.

- ✓ Quais as atividades práticas avaliativas realizadas em sala?

R: eu privilegio atividades em que eles, atividades lúdicas. Porque eu percebi esse ano que as atividades lúdicas. Porque eu acho que todo ano vem uma coisa nova a gente acha que sabe tudo e as vezes a gente descobre que não sabe nada né. Então, eu percebi que com as atividades lúdicas eles se envolveram mais, eles trabalharam, não todos porque sempre tem aquele que é do contra, sempre tem aquele que não gosta de nada, não quer nada, não faz nada, mas a maioria deles eu percebi que eles gostaram mais por exemplo eu apliquei atividades de bingo, de construção de palavras, de historinhas, então essas atividades lúdicas trouxeram eles mais para perto de mim então eu percebi isso que essas atividades que eu proporcionei para eles, eles avançaram mais, eles absorveram mais, e eles melhoraram mais. Mas claro que sempre como eu falei, sempre esbarrando as vezes na falta de não vir, de família que não participa, família que não está presente. Então, a gente sempre esbarra nisso, acredito que é um dos grandes entraves da gente, é isso, economicamente e familiarmente a gente esbarra muito nisso. As nossas atividades lúdicas foram as mais privilegiadas e tiveram os objetivos alcançados né melhor ainda né que eu possa dizer.

- ✓ Quais os desafios do docente em construir a avaliação das aprendizagens dos alunos?

R: eu acho que a maior dificuldade é que numa sala a gente tem, eles são heterogêneos várias crianças, as vezes elas tem vários mundos. A gente sabe que cada um tem os seus probleminhas particulares em sua família com relação a sua casa enfim, então pra conseguir fazer uma avaliação, as dificuldade maiores são é porque nem sempre aquele determinado aluno eles está querendo, está buscando. Então, a gente sabe que esbarra muito na situação da família que as vezes não contribui dentro da escola e isso dificulta mais ainda o trabalho então para fazer mesmo isso, para verificar para construir a avaliação a gente tem que pensar nos vários fatos que acontecessem ao redor da gente da escola. Porque a gente sabe que aqui dentro eles estão com a gente, mas tem outros mundo que eles estão ao redor que as vezes a gente tem que saber buscar a vivência deles para trabalhar dentro da sala de aula, para tornar a escola mais interessante que a ente sabe que para eles as vezes a escola não é interessante isso dificulta muito o nosso trabalho. Então, buscar alternativas com

relação a todo o contexto social em que eles vivem né, porque a vida deles é totalmente diferente digamos assim da nossa então a gente tem que buscar alternativa justamente para isso para que a gente chame esse aluno para a gente e busque formações deles para trabalhar de uma forma que ele mesmo sinta prazer, sinta prazer de estar na escola e também para contribuir para o nosso trabalho. Porque não adianta nada a gente vir para cá e eles não querem e a gente está com dificuldade também então. Acho que o maior enfrentamento que a gente tem é esse mesmo as vezes a gente não ter apoio familiar e apoio deles que as vezes o que muitas vezes o que é mais prazeroso é o mundo lá fora, não o que eles querem né, no caso é mais o mundo que é mais atrativo do que a própria escola.

- ✓ Como acontece a organização das atividades pedagógicas em sala de aula? Quais as atividades de aula que você privilegia para os alunos?

R: eu sempre busco além de fazer as atividades com eles né, sempre busco estar anotando, fazendo anotações verificando o que foi que ele avançou, o que foi que ele melhorou, o que foi que ele ampliou de conhecimento dele entendeu. Porque como a gente está no PNAIC a gente já tem uma outra forma de avaliação, uma avaliação não mais quantitativa, mas agora qualitativa. Saber o quê que ele realmente aprendeu, o quê que ele conseguiu alcançar, não é mais aquela coisa de ah! Naquele dia ele estava mal, ele não fez nada, não sabe de nada. A gente sempre busca saber o que ele aprendeu pelo menos o mínimo, o quê que ele aprendeu naquele momento. Então, sempre buscando fazer anotações, buscando verificar o que falta melhorar, o que ainda vai melhorar para poder buscar alternativas justamente para fazer com eles avancem né que ele melhore.

- ✓ Como acontecem as observações para construção dos registros avaliativos dos alunos?

R: eu trabalho, eu uso atividades com eles e através dessas atividades eu formo um portfólio tipo um portfólio que eu vou colocando as atividades que eles construíram, as que eles fizeram. Então cada semestre a gente faz reuniões né. As reuniões são semestrais e nessas reuniões eu mostro o quê que eles avançaram, o quê que eles não avançaram o quê que eles não melhoraram. Eu até mostro olha mãe você viu que ele estava no começo desse jeito viu que ele melhorou que ele já está fazendo nome dele. Então sempre mostrando os lados positivos, então pegando através de portfólio, várias atividades e montando o portfólio para que justamente e fora a avaliação também que a gente trabalha aqui com avaliação também né. Colocando também a avaliação que é feita deles junto mostrando. As vezes como eu falo as vezes até mesmo uma pessoa não está bem naquele dia e não acaba não fazendo uma boa avaliação, uma boa prova, mas eles não e a gente eles estão com aquele problema mas a gente já tem outros instrumentos, outras atividades que demonstram que ele tem condições de ele já estava melhor, que ele já estava avançando. Então esse portfólio ele é muito importante porque vai pegando, vai resgatando as atividades deles desde o começo que vão contribuir para quando chegar no dia da avaliação a gente veja não é porque realmente ele não estava no momento legal não estava muito bom. Então já vai mostrando que não foi só a avaliação e não foi só aquele momento da avaliação mas sim a avaliação como um todo desde o começo do ano.

## Observações das práticas avaliativas da Professora P1

### 1ª Observação da professora P1

O primeiro momento de observação na turma do 1º ano inicia com a entrada das crianças na escola. Neste momento é tocada uma sirene para os professores organizarem os alunos em fila para a entrada em sala e ocorrem ações simultâneas dos alunos correndo para construir as filas e de caminhada para entrada em sala. Tal contexto aponta claramente que professores e alunos precisam ter compromisso com o horário. A sala de aula do primeiro ano da P1 é constituída de 25 alunos na turma. Entretanto nos 4 dias de observações a frequência teve a participação entre 12 a 20 alunos por dia. A sala de aula não é tão espaçosa; mas é uma das maiores nesta escola. O material de decoração da parede da direita tinha um calendário; um quadro com as vogais; na parede da esquerda tinha um quadro com os numerais de 0 até 9. A frente do quadro havia o alfabeto com letras traçadas de quatro formas diferentes; maiúsculas, minúsculas, imprensa e cursiva.

No momento da aula a P1 iniciou sua atividade pedagógica dando boa tarde às 14h15min. A professora falou baixo o que fez com que poucas crianças ouvissem e respondessem “boa tarde”, alguns poucos alunos responderam e sorriram. Muitas crianças nesse momento ainda arrastavam as carteiras para sentar e outras conversavam bastante com seus colegas e pediam para ir ao banheiro ou beber água. A professora organizou as carteiras dizendo que coloca os alunos com maior dificuldade na fila da frente; em seguida me apresentou pelo nome aos alunos dizendo que eu ia observar o comportamento dos alunos. Entretanto, poucas crianças ouviram o comentário da professora devido ao barulho e a voz baixa da professora.

Em seguida a professora se dirigiu para o quadro e começou a atividades do dia. Ela iniciou a aula escrevendo no quadro uma tarefa denominada de “cabeçalho” que segundo a mesma é uma tarefa descritiva, pois os alunos escrevem e completam conforme o modelo seguinte:

**Escola Estadual de Ensino Fundamental .....**

**Direção:**

**Aluno (a):**

**Data, cidade e Ano**

No momento que os alunos estavam escrevendo a professora ficou formando 3 grupos com 4 crianças por grupo; e entregou um livro para cada grupo para pesquisarem palavras com CR, BR, PR e depois que algumas crianças encontraram as palavras a professora pediu para os alunos escreverem no quadro as palavras que tinham encontrado. Um grupo de alunos não conseguiu encontrar nenhuma palavra; gerando muito barulho e pouca concentração das crianças na tarefa. Quando deu às 15h45min bateu novamente a sirene que anunciava a hora do lanche das crianças, foi dado biscoito com suco de frutas. As crianças têm 15 minutos pra lanche e ir ao banheiro. Chegou 16h a sirene bate novamente avisando para as crianças retornarem para sua sala.

No retorno dos alunos para sala de aula novamente é uma correria das crianças para sentar, em seguida a professora avisa que já vai iniciar a nova tarefa e pede para as crianças pegarem seus cadernos; a tarefa é chamada de ditado, a professora dita as palavras e os alunos escrevem em seus cadernos as palavras.

A seguir as palavras do ditado:

Casa, planeta, João, palito, janela, Rafael,  
botão, boneco, flauta e clima, macaco, farinha,  
mesa, camelo, boi, livro, foguete, caneta, banana,  
placa, relógio, mia, escola e cavalo.

Observamos que os s alunos apresentavam dificuldades em escrever as palavras ditadas pela professora. Em alguns momentos os alunos ficavam bastante inquietos olhando para o caderno dos colegas, demonstrando que não conheciam e nem sabiam escrever as palavras apresentadas no ditado feito pela P1. Com essa tarefa proposta pela professora os alunos apresentaram dificuldades e alguns alunos nem acompanharam e nem conseguiram concluir a tarefa solicitada pela P1.

Após ditar as palavras à professora solicitou que os alunos que acabassem de escrever as palavras do ditado, levassem o caderno até a sua mesa para dar o

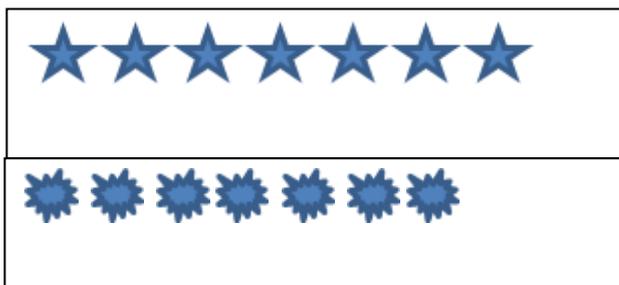
visto no caderno. Observamos que os alunos que acertaram a escrita das palavras ganhavam um visto de certo, e os alunos que erraram a escrita só ganharam um visto de errado. Muitas crianças não conseguiram concluir a tarefa. E, em seguida, bateu a sirene de aviso para saída dos alunos.

### 2ª Aula observada da professora P1

Passando para o segundo dia de observação da rotina na turma do primeiro ano da P1, a professora aguardou no pátio da escola a sirene anunciar a entrada das crianças e levou alguns alunos pelas mãos, outros saíram correndo pra sala na frente da professora. Nesta tarde compareceram 20 alunos para a aula. A professora esperou as crianças pararem de fazer barulho e sentarem nas suas carteiras, a professora falou novamente sobre a minha presença na sala e disse que eu ia observar o comportamento dos alunos, depois a P1 começou a fazer a chamada das crianças no diário de classe para ver quem estava presente em sala. Em seguida a P1 disse para as crianças que ia aguardar a professora de educação física. Nesse momento a professora foi avisada pela coordenadora da escola que a professora de educação física estava doente e não estaria na escola. Em seguida a essa notícia de que não teria aula de educação física, a P1 falou que ia iniciar a tarefa do dia e que era para as crianças pegarem os cadernos e os lápis; em seguida foi para o quadro passar a tarefa. Enquanto a professora escreve a tarefa no quadro, alguns alunos escrevem e outros conversam com os seus colegas e não acompanham a professora. A P1 avisa os alunos que ela vai apagar a tarefa do quadro quando ela acabar e que as crianças precisam de mais atenção, foi quando ela passou para os alunos a seguinte tarefa.

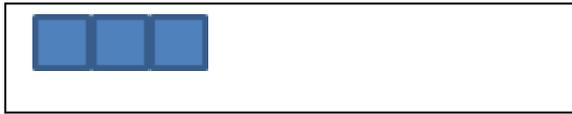
Desenhem nos quadros as figuras que faltam para formar:

a) Uma dúzia:

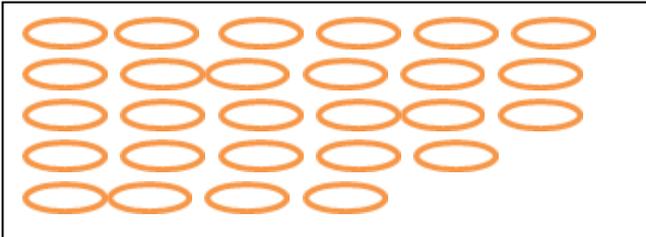


b) Meia dúzia





Colorir duas dúzias de círculos:



Nesse momento a sirene toca avisando que chegou a hora do lanche, até esse momento nos observamos que poucas crianças acompanhavam a professora copiando do quadro.

As crianças saem correndo pra pegar o lanche do dia que é sopa de feijão, muitas crianças comem e repetem o lanche. Quando toca o sinal de retorno para a sala de aula; poucas crianças entram espontaneamente na sala de aula, outros alunos esperam que a P1 o chamem para entrar na sala. Alguns alunos que acabam de entrar em sala pedem pra ir ao banheiro.

A P1 retorna para o quadro escrevendo mais tarefas no quadro para as crianças, a professora começa a dizer como vai querer corrigir a tarefa, com boa escrita e feita corretamente. Alguns alunos não conseguem acompanhar a tarefa da P1.

Complete com os números adquedos:

Trinta: \_\_\_\_\_

Trinta e um: \_\_\_\_\_

Trinta e três: \_\_\_\_\_

Trinta e quatro: \_\_\_\_\_

Trinta e cinco: \_\_\_\_\_

Trinta e seis: \_\_\_\_\_

Trinta e sete: \_\_\_\_\_

Trinta e oito: \_\_\_\_\_

Trinta e nove: \_\_\_\_\_

Escreva de 2 em 2 até o número 100:

Escreva os números ímpares de 01 até 59.

Resolva as continhas:

3	6	12	13
2	2	2	5
+ _____	+ _____	+ _____	+ _____

16	18	9	6
2	3	9	6
+ _____	+ _____	+ _____	+ _____

Quando a professora acabou de escrever a tarefa do dia no quadro já era às 17h; em seguida a P1 senta na sua mesa e fica perguntando para as crianças quem já acabou de copiar a tarefa? Nesse momento algumas crianças copiam com atenção, e outras crianças estão atrasadas e outras pararam de copiar e ficam conversando com os colegas; às 17h 20 min a professora levantou explicou as questões para os alunos e ficou olhando as carteiras das crianças; novamente senta e pede pra quem copiou a tarefa ir até a sua mesa. A P1 diz que quem não acabar de fazer a tarefa em sala vai levar pra finalizar em casa.

Observamos que 7 crianças não chegaram a finalizar a escrita da tarefa do quadro feita pela professora. Em seguida a professora pede para as crianças guardarem os cadernos e os seus lápis que já vai tocar a sirene de saída. Ao tocar a sirene as crianças saem de sala correndo de sala de aula.

### 3ª Aula observada da professora P1

A terceira aula observada da P1 começa com a entrada das crianças no pátio da escola; a professora organizando a fila das crianças para esperar tocar a sirene de entrada das crianças na sala. Quando toca a sirene as crianças correm e a P1 tenta chamá-los sem ser atendida por todas as crianças.

Ao chegar em sala a professora pede para as crianças sentarem em suas carteiras e chama as crianças pra cantarem o hino nacional e em seguida o hino do Pará e nesse momento as crianças cantam e participam com a professora, estão em sala 20 alunos. Em seguida pede para os alunos sentarem em suas carteiras; e, em seguida a P1 chama a aluna Leticia que a professora disse ser a representante de turma escolhida pela P1 e pede para que a aluna ajude a distribuir a tarefa xerocada seguinte para as crianças.

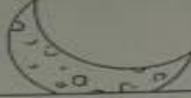
**RECORDANDO E APRENDENDO**

43 de 2014

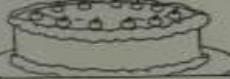
ENCONTRE AS PALAVRAS E ESCREVA-AS PERTO DOS DESENHOS.

**CAÇA-PALAVRAS**

C	A	R	R	O	P	X	C
P	O	R	C	O	I	V	A
L	F	K	J	H	C	S	M
L	B	O	L	A	O	T	A
U	M	N	B	O	L	O	A
A	C	A	S	A	É	Z	N
Z	E	B	R	A	S	T	E
O	V	E	L	H	A	M	L
S	O	R	V	E	T	E	B
P	I	R	U	L	I	T	O



























151

Depois que as tarefas foram distribuídas, a professora explica dizendo que é para os alunos procurarem na tarefa de caça palavras os nomes dos desenhos e depois que encontrar que as crianças coloquem nos quadrinhos os nomes que foram achados. Observamos que as crianças sentiram dificuldade para realizar a tarefa proposta pela professora. A P1 por várias vezes ficou falando os nomes das palavras da tarefa para tentar facilitar que as crianças encontrassem as palavras, mas mesmo diante da contribuição da P1 os alunos sentiram dificuldades de encontrar as palavras.

As 15h30min toca a sirene do lanche que nesse dia foi servido duas barras de cereais. As crianças descem correndo para pegar o lanche e a professora

também sai de sala para falar com a professora na sala ao lado; depois de 15 minutos toca a sirene para as crianças retornarem pra sala de aula e novamente poucos entram em sala espontaneamente, a P1 precisa chamar o restante das crianças pra sala.

A P1 pede para os alunos pegarem novamente a tarefa que estavam fazendo; e fica dando pistas para as crianças encontrarem as palavras; observamos que 5 alunos encontraram com a ajuda da P1 e outros alunos nem com a contribuição da professora conseguiram encontrar as palavras lua, urso, picolé, anel, bola, carro, casa, zebra, bolo, cama, sorvete. Os alunos que conseguindo encontrando as palavras a P1 orientava que os alunos pintassem as figuras que encontraram no caça palavra; observamos que na hora da pintura as crianças ficaram atentas para pintar direito. Outros alunos iam até a mesa da professora para ela ajudar a encontrar as palavras. Alguns alunos foram pintando os desenhos mesmo sem encontrar as palavras.

Quando toca a sirene os alunos guardam seus materiais escolares e a P1 diz para quem não concluiu a atividade em sala é pra levar e fazer em casa. Em seguida a sirene toca e os alunos saem sem controle e correndo pelas escadas.

#### Observação da atividade prática da Professora P2

##### 1ª Aula observada da professora P2

O primeiro dia de observação da rotina da professora P2 ela recebeu os alunos no pátio da escola organizando a fila para a entrada em sala, neste dia 20 alunos estavam presente na turma; a P2 me apresentou Ao tocar a sirene de entrada a P2 pede para as crianças se organizarem em suas carteiras e diz um bom

dia! para as crianças e elas respondem também bom dia! Em seguida começou a cantar uma música infantil do Vinícius de Moraes “Era uma casa”, poucas crianças participam cantando a música. Logo em seguida a P2 canta a música da Xuxa “Alfabeto” e uma música de bom dia de autor desconhecido nas duas últimas músicas as crianças demonstraram conhecer e participaram bastante cantando. Após as músicas a professora fazia perguntas coletivas para a turma como, por exemplo: “qual é o dia da semana?”; “faz sol ou chuva?”; “qual é o mês no calendário?” As crianças participavam respondendo em voz alta. Entretanto percebemos que alguns alunos conversavam com outros sem ter a pretensão de responder para a professora.

Em seguida a P2 iniciou um jogo do alfabeto que é uma caixa com vários desenhos (gato, bola, casa, fogo, cama, lápis, televisão, dado) dentro que ao ser retirada a gravura da caixa pela professora cada criança escolhida pela professora deverá dizer com qual letra do alfabeto que inicia o desenho. As crianças participaram bastante e se apressaram para falar mais rápido os nomes dos objetos. Outros que sentiam dificuldades e não reconheciam o alfabeto ficavam só observando. Percebemos que poucas crianças realmente falaram sabendo realmente a letra do início das palavras. A professora chamou atenção para o aluno Rafael e nos disse que ele estava com dificuldade de leitura, falou também da aluna chamada Carolina disse que ela é especial e possui síndrome de dwal e ficou pedindo para as crianças fazerem silêncio.

Em seguida a professora começou a passar a tarefa no quadro para as crianças copiarem e disse que era tarefa de casa.

Separe as sílabas:			
pato	<input type="text"/>	<input type="text"/>	
sapo	<input type="text"/>	<input type="text"/>	
cavalo	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
pipoca	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Em seguida o P2 falou que depois que acabassem de escrever o dever de casa ela contaria uma historinha infantil chamada “ Lua que brilha no céu “ nesse momentos observamos que as crianças ouvem atentamente a professora, e todos ficam em silencio observando a professora contar a historinha da Lua que brilha no céu.

Depois do conto da historinha a professora perguntou para os alunos quem eram os personagens do livro?, Quem gostou da história? Qual a parte que mais gostaram da história? , nesse momento as crianças participaram bastante, em determinados momentos a professora tinha que solicitar silêncio da turma; pois um queria falar mais alto do que mais tinha gostado na história.

Depois dessa atividade de história infantil bate a sirene chamando as crianças para o lanche do dia que é mingau de arroz alguns descem correndo ao mesmo tempo em que a professora fica pedindo para saírem andando; algumas crianças vão pegar o lanche direto e outros vão ao banheiro. Quinze minutos depois toca a sirene de retorno do lanche; novamente entram correndo e alguns meninos entram empurrando seus colegas; causando assim desentendimento entre os colegas. A P2 fica pedindo para as crianças sentarem e em seguida pega um saco com desenhos emborrachados de E.V.A e diz para as crianças pegarem os cadernos que ela vai mostrar os desenhos e quer que eles digam a letra que inicia as palavras e em seguida vai escrever as palavras no quadro. Passando a retirar do saco os desenhos e levanta as mãos para que a sala inteira possa ver o desenho. Observamos que nessa atividade somente dois alunos participam ativamente que são os alunos Gabriel e Cristian; eles acertam as iniciais das palavras. Algumas crianças nem participaram dessa atividade e ficaram caladas ou conversando com seus colegas. Quando a P2 retirava os desenhos do saco para as crianças adivinharem as palavras, ao mesmo tempo a P2 escrevia os nomes no quadro para as crianças copiarem. Em seguida chamou as crianças em sua mesa para fazer a leitura das palavras: Casa, bola, dado, laço; dedo; pé, sapato. Nem todas as crianças terminam a atividade; a P2 diz que está aguardando acabarem e irem até sua mesa fazer a leitura.

Observamos que as crianças demoraram bastante para finalizar essa tarefa de copiar do quadro. Em seguida a professora pede que guardem seus

cadernos e lápis que já vai tocar o sinal de saída. Ao tocar a sirene as crianças saem correndo; enquanto a professora se despede.

### 2ª Aula observada da P2

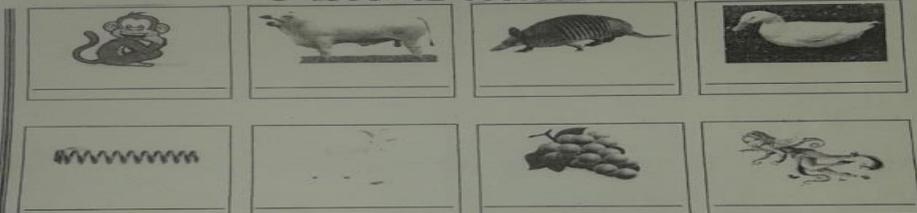
Iniciamos no pátio da escola o segundo dia de observação da turma do primeiro ano da P2, nós aguardamos tocar a sirene para ir para sala de aula e as crianças ficam impacientes querendo sair correndo até a sala de aula. Estavam presentes 16 alunos neste dia. Ao chegar na sala a professora começa a pedir que os alunos procurem seus lugares e que façam silêncio para começar a aula. Assim que as crianças sentam a P2 chama para corrigir a atividade de dever de casa do dia anterior; chama aluno por aluno para fazer a leitura da atividade e quando o aluno acaba a leitura a P2 coloca o visto de correção no caderno.

Nesse momento a professora me avisa que não vai passar conteúdo novo para os alunos; pois vieram poucos alunos para a aula. A P2 pergunta em seguida para os alunos qual é o dia da semana que nós estamos? Qual o mês? O ano? Se faz sol ou chuva? Algumas crianças respondem corretamente outras demonstram que não sabem. A P2 parte para a tarefa xerografada de auto ditado e distribui para cada criança uma tarefa. A p2 diz que os alunos precisam colocar os nomes dos desenhos na folha. Observamos que as crianças se recentem por não saberem fazer a tarefa sozinha. Algumas ficavam olhando para a tarefa dos colegas, já que sentiam dificuldades com a proposta de atividade anunciada pela professora. Depois de aproximadamente uma hora a professora passou entre as cadeiras dos alunos e realmente identificou a dificuldade que eles sentiam. Neste momento, ela tentou colaborar com os alunos escrevendo no quadro branco para que eles transcrevessem os nomes das figuras que estavam na atividade. Mas mesmo a professora copiando no quadro, as crianças sentiram dificuldades para transcrever na folha xerografada e dispersavam bastante.

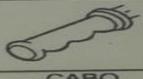
Associação dos Moradores do Bairro da Terra Firme

PROFESSORA: Delmaray Costa  
ALUNO (A): \_\_\_\_\_  
Belem.

© Auto Ditado



Pinte as fichas das palavras que indicam os nomes dos desenhos:

			
BOCA	DEDO	CABO	DICA
DOCE	EDUCA	CADEADO	CABIDE
BODE	DADÃO	DAMA	DIABO

Separe em sílabas e indique a quantidade de sílabas

dado				
lata				
tapete				
cabelo				

Preste atenção  
Belem

Toca a sirene do lanche que hoje foi servido uma sopa de feijão, alguns comem mais de uma vez, e algumas crianças trazem o seu lanche de casa. Nesse momento é bastante tumultuado, todos os alunos querem descer as escadas correndo, e a P2 fica orientando que os alunos precisam andar e não correr na escada.

Após o lanche a professora propôs novamente uma tarefa xerografada de matemática em que cada criança precisava percorrer a sequência dos numerais de 01 até 33 para poder construir o desenho final da gravura. Algumas crianças sentiram dificuldade em realizar essa tarefa, e poucos alunos identificaram a sequência lógica dos números até a formação final do desenho. Em seguida a P2 pediu para cada aluno colorir o desenho da sua tarefa.



Os alunos passaram bastante tempo realizando essa tarefa e se deteram bastante na pintura do desenho que formava um gato chamado Pitico. Quando já estava quase na hora de tocar a sirene de saída a P2 chamou os alunos individualmente e fez a correção da tarefa xerografada. E pediu pra organizarem os materiais para saída, nesse momento pediu que os alunos fizessem fila para sair da sala. Quando tocou a sirene foi mais fácil e organizada a saída nesse dia.

### 3ª Aula observada do professora P2

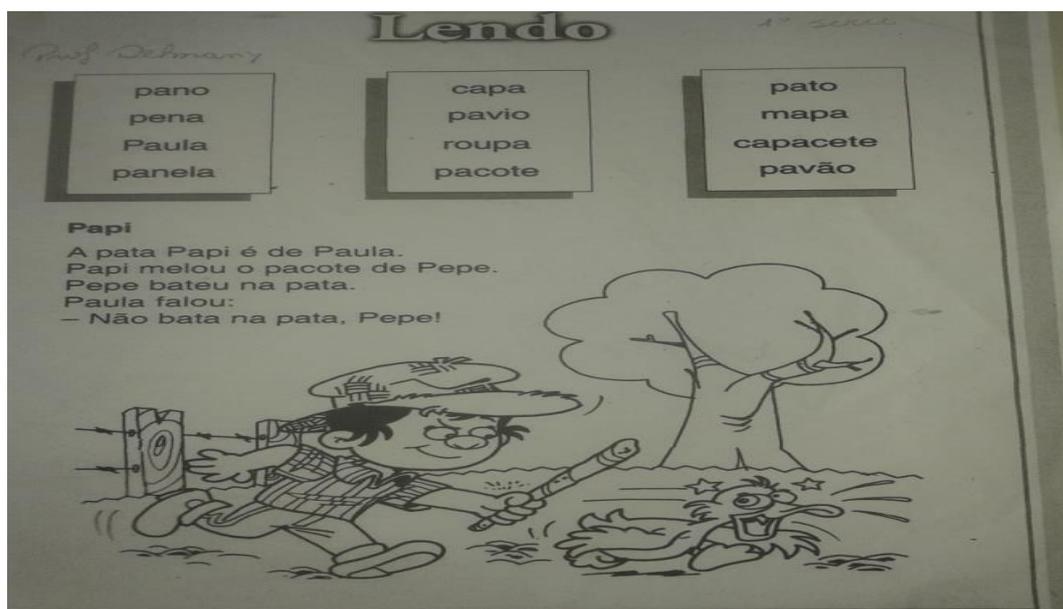
Iniciamos a observação deste dia no pátio com as crianças e a P2 organizando a entrada em fila, neste dia a aula teve a participação de 20 alunos. Quando tocou a sirene de entrada novamente alguns correm para sala e outros vão seguindo a professora. Ao chegar na sala a P2 fala do barulho que os alunos estão fazendo e pede silêncio, e que sentem nas suas carteiras.

A P2 começou cantando uma música chamada “AMIGA” de um autor desconhecido, as crianças participam cantando e demonstram que conhecem a letra da música. Em seguida pergunta sobre o dia de hoje no calendário, do mês e ano, quando acabaram as perguntas do tempo, a P2 fez a chamada do diário do nome dos alunos que estavam presentes na aula. Em seguida diz que vai corrigir o dever de casa de cada aluno individualmente e que só vai para aula de educação física quem fez o dever de casa. A professora de educação física entra em sala e dar as

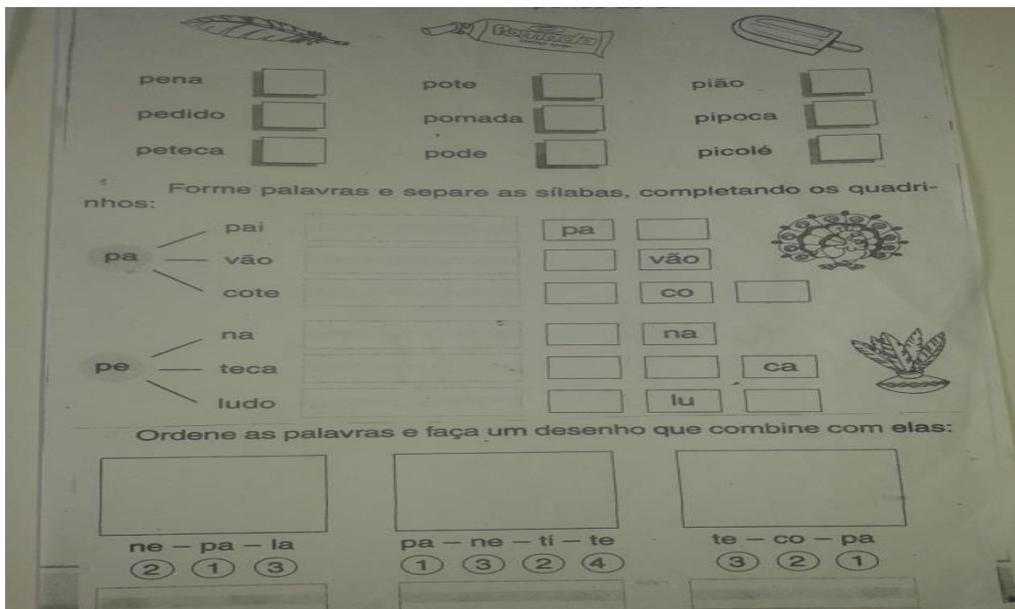
orientações da aula e diz para a P2 que não vai poder demorar que vai liberar a turma mais cedo.

A partir desse momento é a professora de educação física que organiza as crianças para irem para o pátio da escola, os alunos ficaram bem agitados, participam bastante da aula de educação física. Ao chegar no pátio da escola a professora de educação física pediu para as crianças esticarem uma corda em círculo e iniciou a brincadeira de dentro e fora com os alunos. Depois dessa atividade a professora passou a bola para circular entre os alunos cantando a música atirei o pau no gato, ao final da música a criança que parasse a bola sairia da brincadeira. Depois dessa atividade a professora deu a bola para os meninos e uma corda para as meninas brincarem livremente. O aluno Vitor não fica quieto e nem atende aos comandos da professora, e outros alunos correm sem obedecer às regras das brincadeiras. Depois de um 1h de tempo de atividade a professora libera os alunos para lanchar biscoito com suco de abacaxi.

Quando finaliza o momento do lanche dos alunos a professora pede que os alunos fiquem em suas carteiras, diz que vai distribuir uma tarefa xerografada. Inicialmente a professora realizou uma leitura coletiva das palavras que estavam nas cópias que foram entregues para as crianças que continham palavras que iniciavam com a letra “p”. A P2 informou que a tarefa era para ser realizada em casa e disse que cada um deveria fazer a leitura do texto na folha.



Em seguida a professora distribuiu novamente uma tarefa xerografada para trabalhar com a letra “p” e com a formação de sílabas. Observamos que essa tarefa causou muita dificuldade para a maioria dos alunos. Percebemos que as crianças não entenderam o comando da tarefa e que não tinham o domínio para realizar a atividade sozinhos, necessitando assim, da professora, uma maior participação e interação com as crianças. Diante das dificuldades apresentadas pelos alunos, a P2 foi explicando oralmente o que os alunos deveriam fazer para realizar a tarefa.



Depois de uma hora esperando as crianças realizarem essa tarefa a P2 fala que é para levarem para a casa a tarefa quem não tinha concluído em sala; ficando a professora de retomar a atividade no dia seguinte. Em seguida bateu a sirene para a saída dos alunos.

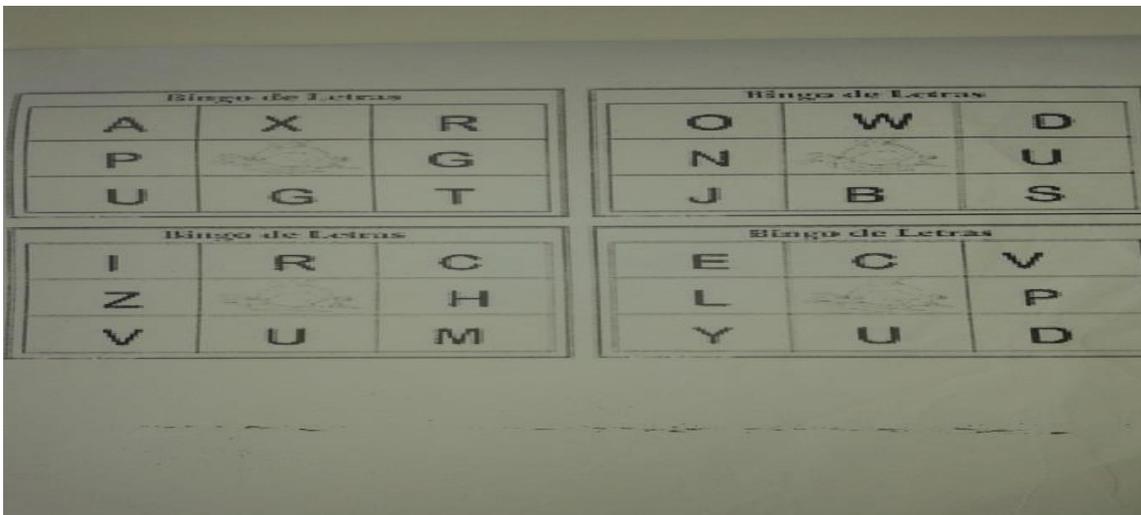
#### 4ª Aula da professora P2

No quarto dia de observação da turma do primeiro ano da professora P2 iniciamos novamente no pátio fazendo a entrada dos 12 alunos que vieram para a escola nesse dia. Ao chegar na sala de aula a P2 pede para as crianças ficarem em pé para cantar a música do alfabeto da Xuxa, e cada letra do alfabeto que era cantada na música com as crianças a professora mostrava as letras do alfabeto que está presa no cartaz na parede da sala de aula. Em seguida a P2 começa a cantar uma música que fala das vogais (autor desconhecido) os alunos conhecem a música

e cantam bem animados. Quando acabou a música a professora disse que a turma ia sair mais cedo; pois ela teria que resolver um assunto pessoal. Depois passou para a atividade do dia, disse que a atividade do dia seria de um jogo de bingo das letras. Cada criança recebeu a folha xerografada com quatro cartelas de bingos em cada folha de papel A4. A professora falou das regras do jogo e disse que ao começar a ditar as letras a criança deveria marcar a sua cartela do bingo e disse que só iria ganhar quem prestasse atenção e marcasse a letra que ela chamasse.

Entretanto, quando a professora iniciou a tarefa notamos que muitas crianças não identificaram o som que professora pronunciava e nem reconheceram as letras que estavam impressas no jogo de bingo, os alunos que ainda não identificavam as letras procuravam as respostas olhando para a tarefa do colega do lado.

Ao final dessa tarefa tiveram dois vencedores; o aluno Vitor e a aluna Evellin. Observamos que alguns alunos tinham suas cartelas com poucas letras marcadas o que nos leva a inferir que ou esses alunos não acompanharam o comando da professora ou eles realmente não reconheciam as letras.



A segunda proposta de tarefa desse dia da professora foi um ditado construído através das palavras sorteadas no bingo. Ela escreveu no quadro branco as seguintes palavras:

OVO, DADO, NAVIO, JANELA, BOLA, SAPO, UVA.

A professora disse para as crianças que essa seria uma tarefa de “caça palavras”. Em seguida a P2 avisa a sua turma que após essa tarefa já iriam para casa mais cedo, disse já que tinha avisado a direção da escola. Sendo assim, os alunos foram dispensados às 16h e 30min. Não foi bem explicado pela P2 a tarefa .

### Observação da atividade prática da Professora P3

#### 1ª aula observada da professora P3

Primeiro dia de observação da turma do primeiro ano da P3 inicia na organização da fila de entrada para a sala de aula com os 20 alunos que compareceram na escola. Ao chegar em sala a P3 tenta organizar as carteiras para as crianças ficarem bem acomodadas nas carteiras e me apresenta e diz que eu vou observar o comportamento dos alunos. Em seguida ela pede para os alunos acompanharem para fazer a oração do “Pai e nosso” e depois começam a cantar o hino nacional e o hino do Pará, os alunos participam rezando e cantando os hinos, observamos que a maioria dos alunos participa cantando. Logo em seguida a P3 diz que vai contar uma linda história, mostra a história da Chapeuzinho vermelho as crianças pareciam gostar bastante pois ficaram ouvindo e observando atentamente a P3 contar a história infantil. A Professora, na sequência da sua rotina, fez a chamada das crianças e depois fala do calendário, verificando e apresentando para as crianças com o cartaz qual o dia da semana e o mês que estamos e pediu para cada criança pegasse a sua identificação com seus nomes e colocasse no quadro dos nomes. As crianças participaram e realizaram a atividade sob o comando da professora.

Passando a seguir a P3 iniciou sua atividade do dia distribuindo uma tarefa xerografada. Ao distribuir a atividade a professora me falou que o objetivo da tarefa era que fazer com que as crianças identificassem a diferença entre os fonemas “d” e “t”. Depois que distribuiu a folha, a docente leu para as crianças e solicitou que

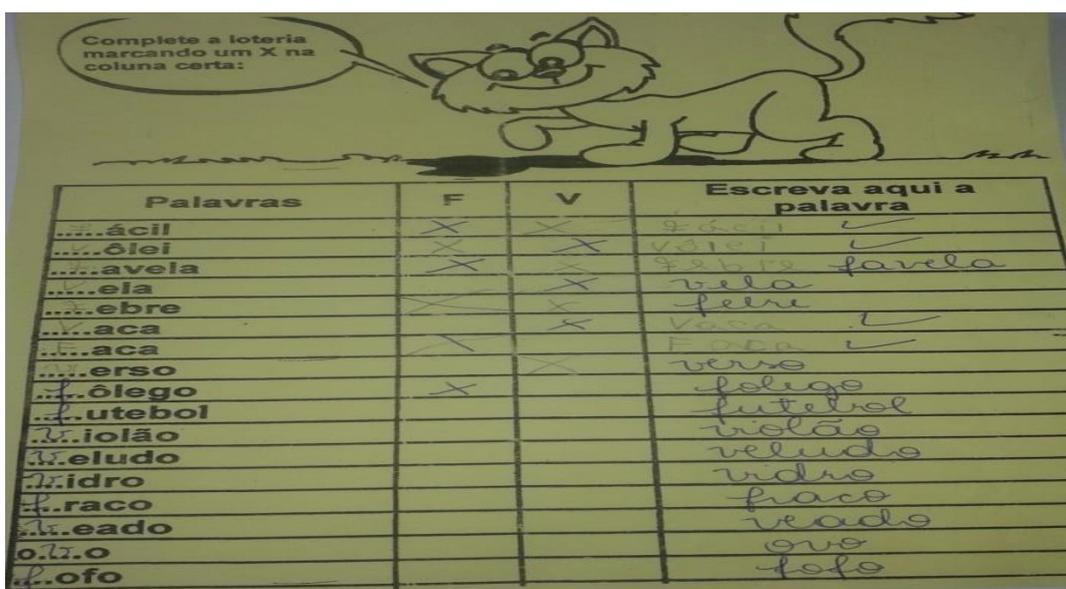
escrevessem a palavra que estava na figura e que em seguida marcassem no quadro se a palavra era escrita com “d” ou “t”. Observamos que as crianças apresentaram dificuldades para escrever o nome das figuras. Elas reconheciam os desenhos, entretanto não sabiam escrever a letra inicial do objeto. Algumas ficavam olhando para a tarefa do colega para saber o que escreviam. E outras crianças dispersaram e ficaram conversando. Após aproximadamente 1h de aula a professora foi para o quadro branco escrever o nome das palavras. Em seguida pediu que as crianças levassem a tarefa para ela fazer a correção individual da folha de atividade.

DESENHO	PALAVRA	T	D	COPIE
	TELEFONE	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	telefone
	ALMOFADA	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	almofada
	TESCURA	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	tesoura
	CAPACE	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	capoteira
	CADDEIRA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	cadeira
	ESPANTALHO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	esponja
	PRADELEIRA	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	prateleira
	CADARÇO	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	cadarço
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Em seguida bateu a sirene do lanche e a P3 pediu que as crianças se organizassem para pegar o lanche que no dia de hoje foi sopa de legumes. Alguns alunos descem pra pegar o lanche e e outros lancham o que trouxeram de casa.

No momento após o retorno do lanche, a professora novamente entregou uma tarefa xerografada com a mesma proposta da anterior. Só que nessa atividade seria para completar com os fonemas “f” e “v” e depois escrever novamente a palavra completa, sendo que nessa proposta não tinha o desenho dos objetos. Observamos novamente uma grande dificuldade para as crianças realizarem essa tarefa. Alguns alunos observavam atentamente as letras da atividade e outras nem

ao menos olharam para o papel da tarefa, demonstrando pouco interesse pela mesma. Após um tempo observando as crianças a professora dirigiu-se para o quadro e iniciou a transcrição da atividade para o quadro e solicitou que as crianças respondessem se a palavra iniciava com “f” ou “v”. A professora pediu para as crianças que quem fosse acabando de fazer a tarefa era pra levar para ela corrigir.



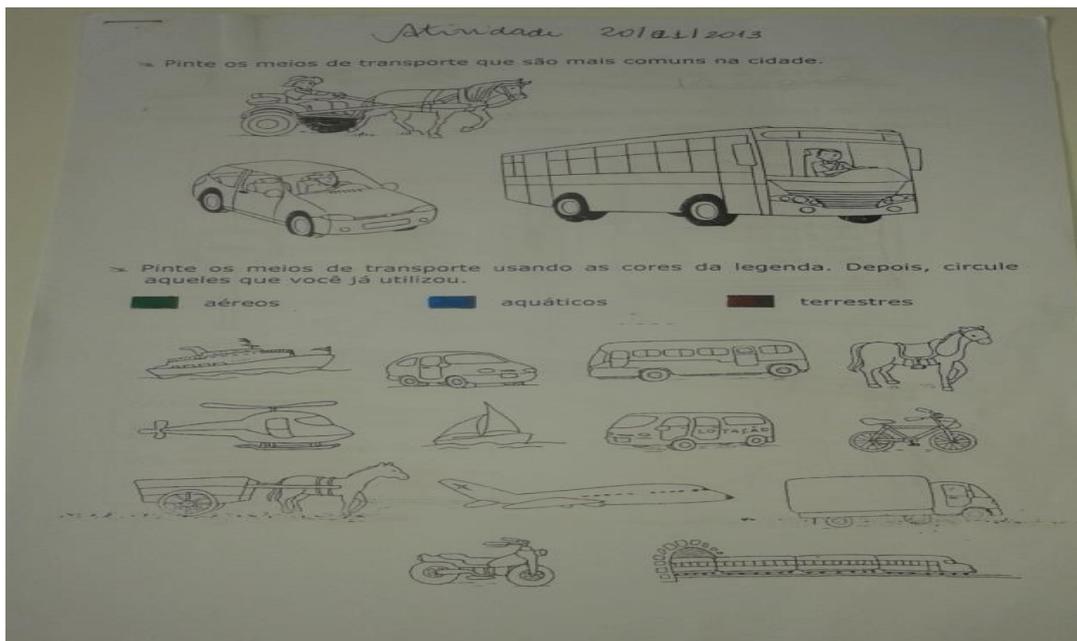
Essa tarefa demorou bastante para ser concluída para ser concluída pelos alunos. Após ter chamado os alunos para mostrar a tarefa para correção na mesa da professora, diz para os alunos guardarem os materiais que já vai tocar a sirene de saída. E passa a organizar as filas de saída dos alunos.

### 2ª aula observada da P3

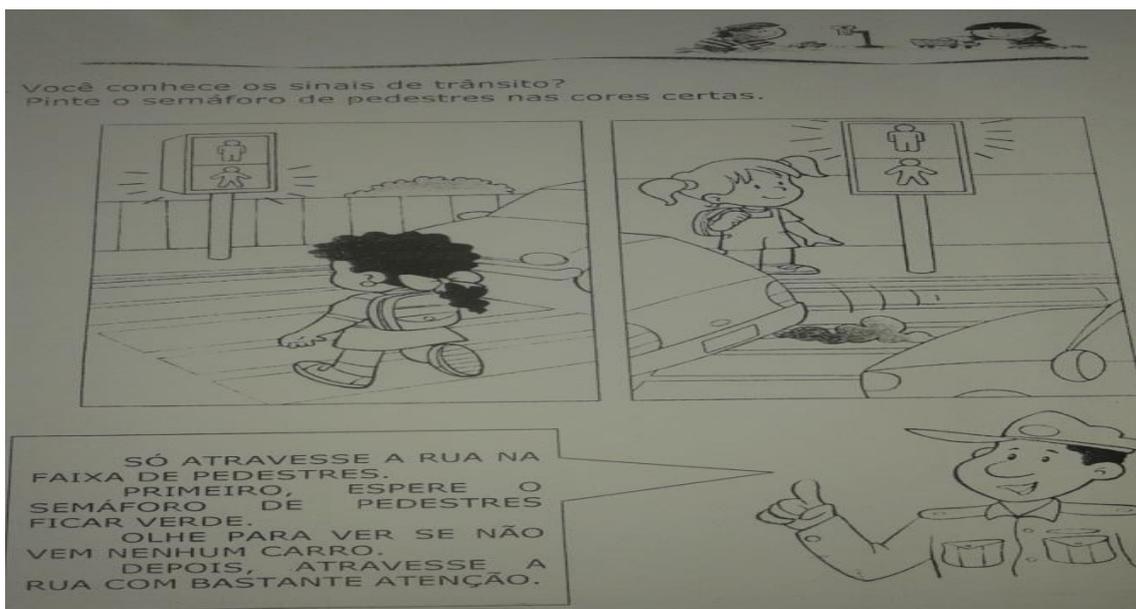
Iniciamos a observação da segunda aula da P3 no pátio da escola, com a professora organizando os 20 alunos que chegaram na escola, quando bateu a sirene de entrada as crianças acompanham a professora até a sala de aula. Chegando na sala a P3 inicia uma conversa informal com os alunos falando sobre o dia perguntando para os alunos se fazia sol ou chuva neste dia. Em seguida mostrou um livro de história infantil com o tema “ruas, quantas ruas”. A história falava sobre o trânsito nas ruas das grandes cidades. As crianças ouviram com

atenção a professora contar a história e participaram quando a professora interagiu fazendo perguntas das partes da história. Após o término da história a professora distribuiu para os alunos uma tarefa xerografada.

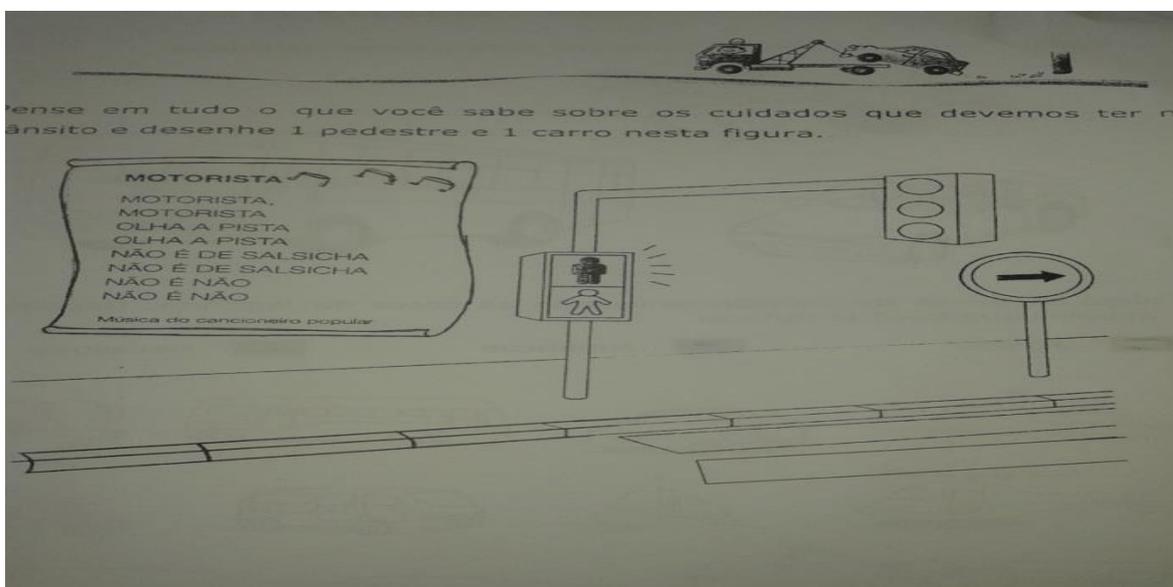
A P3 nesse momento me informou que o objetivo daquela tarefa era que a criança identificasse os meios de transportes que existem. As crianças prestaram atenção aos comandos da professora para fazer a tarefa e participaram realizando a pintura atendendo ao comando da tarefa, utilizando as cores conforme os meios de transportes. Alguns sentiram dificuldade para encontrar as cores solicitadas. Com essa proposta de tarefa os alunos passaram boa parte do dia no exercício de pintura. Os alunos finalizaram essa tarefa quase que no momento da hora do lanche.



Após o lanche a professora novamente distribuiu uma tarefa xerografada que teve como conteúdo os sinais de trânsito, sendo novamente uma tarefa de pintura. Observamos que algumas crianças não demonstraram mais o mesmo interesse em pintar como demonstraram na primeira tarefa. Grande parte dos alunos pintaram com mais velocidade e mostraram a tarefa para a professora de qualquer jeito.



No ato da entrega da tarefa para a professora fazer a correção a criança já recebeu outra folha xerografada para pintar. Em seguida a professora comentou que a nova tarefa seria também para fazer desenho e que as crianças precisavam prestar atenção onde iriam desenhar na folha começando em seguida a cantar e ensinar a música escrita na tarefa.

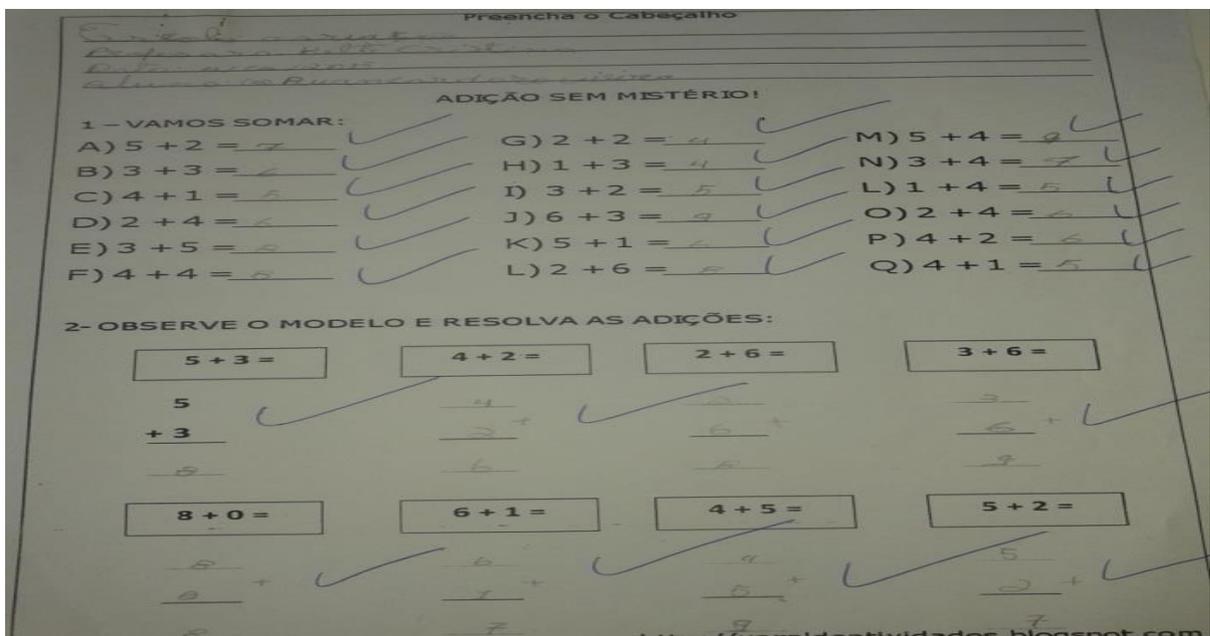


Após a correção da P3 nas três folhas xerografadas de tarefa, as crianças faziam bastante barulho; e a P3 insistia em pedir silêncio e disse que já poderiam guardar os lápis, pois já ia tocar a sirene de saída. Passando a organizar os alunos para a saída.

### 3ª aula observada da Professora P3

Seguindo para o terceiro dia de observações da rotina da P3 iniciamos na hora da entrada no pátio da escola com 18 alunos para organizar a fila de entrada. Ao chegar em sala a professora começou a aula com um bom dia, falando em seguida do tempo do dia, do dia da semana, do dia mês e ano que estávamos e depois realizou a oração do Pai Nosso junto com os alunos. Em seguida informou aos alunos que a leitura da história do dia seria a dos números. Em seguida pediu para que ficassem quietos e sentados e começou a contar a história com o título “os números”. As crianças gostaram e ficaram prestando atenção ao conto. Depois de contar a história a professora me avisou que nesse dia iria pedir pra direção da escola pra sair antes do seu horário de trabalho, pois ela precisaria resolver problemas pessoais. Sendo assim, as crianças iriam sair às 10h para casa.

Logo que acabou a história a P3 começou a entregar a tarefa xerografada e me disse que o objetivo daquela tarefa seria a de verificar se os alunos sabiam resolver as contas de adição.



A maioria dos alunos demonstrou dificuldade perguntando e indo até a mesa da professora a todo momento. A professora orientou que cada aluno ficasse em seu lugar e fizessem sozinhos a sua tarefa. Entretanto, bem poucos ficaram parados nas carteiras resolvendo as continhas. Alguns alunos tentavam conversar com seu colega da carteira do lado e outros alunos ficaram olhando se os seus

colegas estavam fazendo a atividade e ficavam pegando na atividade dos colegas e faziam bastante barulho com conversas.

Depois de 1h e 30 min de tempo, a professora foi para o quadro resolver as questões da tarefa junto com os alunos. A P3 iniciou a exposição lendo as questões em voz alta e alguns alunos tentaram responder. Porém, a grande maioria das crianças só copiava as respostas que a P3 dava. Em seguida tocou a sirene do lanche e alguns alunos foram pegar o mingau de milho que foi servido como lanche neste dia. No retorno dos alunos do lanche a professora finalizou a correção de toda a atividade e passou o visto na folha de atividade e se despediu das crianças saindo em seguida como já tinha avisado os alunos.

#### 4ª Aula observada da Professora P3

A observação da quarta aula da professora P3 começa na organização da fila dos 18 alunos que frequentaram a escola neste dia. Ao chegar na sala de aula a P3 inicia dando um bom dia e todas as crianças respondem em voz alta. Perguntou como estava o dia, se fazia sol ou chuva e as crianças respondem novamente. Em seguida pediu para as crianças cantarem o hino nacional e todas as crianças ficaram de pé para cantar o hino. Após o ato cívico, a professora pediu que os alunos fizessem silêncio para ouvir a história do “Lino” que era um elefante que se perdia da família na floresta. As crianças participam ouvindo atentamente a professora. Em seguida a P3 distribuiu a tarefa xerografada do dia e me informou que o objetivo da proposta da atividade do dia seria para desenvolver a identificação dos numerais e o reconhecimento de ordem crescente e decrescente por parte dos alunos.

**Revisando a Matemática**

→ Atenção, Vamos subir e descer a escadinha e arrumar os números de 0 até 10, na ordem crescente e ordem decrescente:



\_ Agora, arrume-os abaixo na ordem certa:

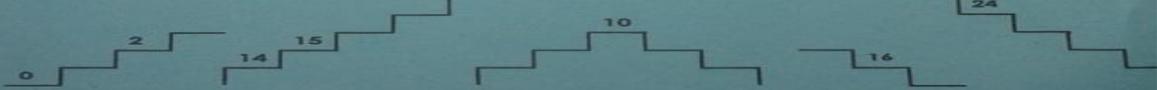
a) Ordem crescente:

---

b) Ordem decrescente:

---

\_ Dê os números antes e depois:



Depois de distribuir a tarefa; a professora foi para o quadro explicar o assunto. Fez da mesma forma que a cópia no quadro e começou a orientar a tarefa para os alunos. Contou de 0 a 10 na sequência e depois fez a conta ao contrário, indo do numeral 10 para o numeral 0. No início as crianças observaram e copiaram como a professora fez no quadro. Depois dessa explicação a professora pediu que cada criança completasse as questões da tarefa. Nesse momento alguns alunos atenderam ao pedido da P3 e completaram a tarefa. Outras crianças pareciam não entender e iam até a mesa da professora perguntar, ficando assim, muitas crianças em torno da P3 o que gerou uma grande confusão de crianças perguntando ao mesmo tempo. Principalmente sobre a última questão que era de completar com o resultado da soma dos números e esses números eram superiores ao numeral 10. No meio dessa dificuldade tocou a sirene da hora do lanche e as crianças saíram da mesa da professora. Muitos alunos saíram correndo pra pegar o suco e o biscoito que foi distribuído como lanche do dia.

No retorno do lanche a professora retomou a atividade fazendo a correção no quadro e copiou novamente igual a tarefa da folha xerografada e foi resolvendo e perguntando para as crianças em voz alta. Algumas crianças responderam e outras esperaram e responderam em seguida mediante a resposta da professora.

Ao terminar a tarefa, a P3 pegou uma caixa e pediu que os alunos pegassem os seus cadernos, pois ela iria fazer um ditado. Ela me disse que essa caixa era de desenhos e que no momento que ela retirasse da caixa os desenhos as crianças iriam escrever o nome das figuras no quadro. As palavras sorteadas nessa tarefa foram as seguintes.

LOBO – FADA – CASA – VIOLA – MAPA – SACO – BOTA - CHAPÉU.

As crianças sentiram muita dificuldade para escrever algumas palavras no mesmo momento que a professora retirava os desenhos da caixa. Os alunos só conseguiam acompanhar quando a professora escrevia no quadro e ia falando as sílabas das palavras.

Ao finalizar essa tarefa a P3 pediu que os alunos levassem até sua mesa para fazer a correção. Em seguida a professora formou grupos com os alunos e distribuiu caixas de uma brincadeira que se chamava alfabeto móvel de madeira. A professora disse que o interesse nessa atividade era a de que os alunos construíssem palavras conforme fossem pegando as letras da caixa. A P3 me informou que era uma atividade livre, ou seja, que não haveria a intervenção do professor nessa busca, ficando cada grupo livre. Observamos que algumas crianças tentaram e conseguiram formar palavras. Algumas palavras com sentido e outras sem sentido. Foi um momento de relaxamento para as crianças e alguns grupos ficaram conversando e inventaram brinquedos com as peças do alfabeto móvel.

Depois de algum tempo a professora pediu que as crianças organizassem as caixas para devolver para a professora. Ela falou para as crianças: “já estamos quase pra ir pra casa, é que é pra organizar as carteiras e o material”. Em seguida bateu a campainha de saída e as crianças começaram a tumultuar pra sair todos ao mesmo tempo. Ao constatar esse tumulto a professora tentou controlar a saída de sala e foi se despedindo da turma com um até amanhã.

