



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

SANDRA FERREIRA DA SILVA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NUMA PERSPECTIVA
EMANCIPATÓRIA: UMA EXPERIÊNCIA NO MUNICÍPIO DE
SÃO JOÃO DO RIO DO PEIXE - PB**

CAJAZEIRAS - PB

2007

SANDRA FERREIRA DA SILVA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NUMA PERSPECTIVA
EMANCIPATÓRIA: UMA EXPERIÊNCIA NO MUNICÍPIO DE
SÃO JOÃO DO RIO DO PEIXE - PB**

**Monografia apresentada ao Curso de
Licenciatura em Plena em Pedagogia do
Centro de Formação de Professores da
Universidade Federal de Campina Grande,
como requisito parcial para obtenção do
título de Licenciada em Pedagogia.**

Orientadora: Professora Ma. Maria Gerlaine Belchior Amaral.

CAJAZEIRAS - PB

2007



S586a Silva, Sandra Ferreira da.
Avaliação da aprendizagem numa perspectiva emancipatória: uma experiência no município de São João do Rio do Peixe-PB / Sandra Ferreira da Silva.- Cajazeiras, 2007.
54f.: il.

Monografia(Licenciatura em Pedagogia) Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Formação de Professores, 2007.
Contém Bibliografia.
Não disponível em CD.

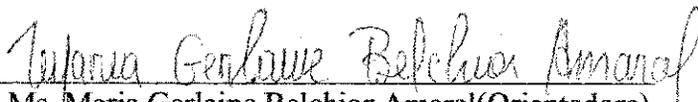
1. Avaliação da aprendizagem. 2. Aprendizagem escolar.
I. Amaral, Maria Gerlaine Belchior. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título

CDU 37.091.26

SANDRA FERREIRA DA SILVA

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
NUMA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA: uma experiência no
município de São João do Rio do Peixe-PB.

Monografia aprovada em 10 de maio de 2007


Prof.^a Ms. Maria Gerlaine Belchior Amaral (Orientadora)

“ O professor pensa ensinar o que sabe, o que recolheu nos livros e da vida, mas o aluno aprende do professor não necessariamente o que o outro quer ensinar; mas aquilo que quer aprender.”

Afonso Romano da Sant'Anna

“A minha mãe Salomé, pelo esforço,
dedicação e compreensão, em todos os
momentos desta e de outras caminhadas.”

AGRADECIMENTOS

À DEUS – que me concedeu a oportunidade de concluir mais uma etapa em minha vida.

À meus primeiros e eternos mestres, meus pais Antônio e Salomé que me ensinaram o valor das coisas, me ensinaram e me incentivaram incondicionalmente, abdicando de muitos sonhos em prol da realização dos meus.

Às minhas queridas irmãs e amigas Vanusa e Edilene, pelo companheirismo, amizade e dedicação que sempre tiveram comigo.

À uma pessoa muito especial em minha vida, o meu namorado Iarly Mariel, pela compreensão e a paciência que teve comigo durante este período.

À meus professores, pela orientação dada no decorrer do curso; e em especial agradeço a Ms. Maria Gerlaine Belchior Amaral – orientadora deste trabalho, por ter acreditado em todos os momentos, mesmo quando nem eu mesma conseguia fazê-lo.

À todos o meu obrigado!

RESUMO

As diversas concepções de educação proporcionam tonalidades distintas à avaliação, dependendo da filiação teórica. A avaliação poder ser importante condição de desenvolvimento integral, elemento criativo e transformador da personalidade humana, assim como pode tornar-se instrumento de eliminação e seletividade em um sistema educacional voltado para os aspectos quantitativos deste processo. Por vezes o aluno é avaliado em função dos padrões de comportamento, de conhecimento e de habilidades propostas pela escola. Quem não é capaz de responder às exigências propostas por tais padrões não está pronto, não está maduro para acompanhar o processo de escolarização. Exposta a tantos posicionamentos distintos, parte das instituições escolares, como também parte dos professores, procura otimizar um ensino de qualidade, tentando objetivar o problema do fracasso da escola, questionando não um aluno para uma escola padrão, mas a relação entre a escola, seu currículo, sua metodologia e seu sistema de avaliação. Ciente das contradições que permeiam a avaliação da aprendizagem escolar.

SUMÁRIO

Introdução.....	10
Refletindo sobre os sentidos da avaliação	
1.1-Avaliação para quê?.....	12
1.2-Repensando a avaliação da aprendizagem.....	15
1.3- O significado de aprender e ensinar.....	20
1.4- Avaliar sob a perspectiva de Emancipar.....	22
Abordagens e práticas	
2.1-Diferentes abordagens e práticas de avaliar.....	28
2.2- Avaliação Escolar.....	30
Relatarei as observações sobre a avaliação realizada no cotidiano em sala de aula	
3.1. O primeiro passo no estágio Supervisionado.....	35
Considerações Finais.....	40
A importância do estágio Supervisionado e da elaboração da Monografia para minha formação profissional.....	42
Bibliografia.....	43
Anexos.....	45

Introdução

Este é um trabalho de conclusão do curso de Pedagogia, do Centro de Formação de Professores - CPF, da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG no Campus Cajazeiras-PB, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura Plena em Pedagogia.

A pesquisa foi realizada na escola Municipal de Educação Infantil e do Ensino Fundamental Maria do Carmo Ferreira da Silva, localizada no Sítio Espera, zona rural de São João do Rio do Peixe-PB. A referida pesquisa teve início em fevereiro de 2005 e término em abril de 2007.

Este trabalho não tem a pretensão de contemplar todas as questões e definições em torno da “Avaliação Escolar”, trata-se de uma pesquisa concisa sobre o assunto, porém, com muita dedicação e carinho, onde os alunos, gestores e interessados possam ler, avaliar e talvez ter como parâmetro, o assunto abordado neste trabalho.

A presente monografia tem como objetivo refletir sobre o papel da avaliação do desempenho escolar e sobre tudo da educação, tendo consciência de que para enfrentar o grande desafio do desenvolvimento, não é possível obter êxito sem o alicerce de um povo que se educa para a cidadania.

Para a compreensão dessa problemática estamos realizando uma pesquisa bibliográfica, onde buscaremos um suporte teórico para nossas inquietações. Após tal compreensão realizaremos uma pesquisa-ação, onde a intervenção docente, no âmbito da avaliação pudesse revelar alguns fatos que acontecem na sala de aula.

Segundo Kelma, a pesquisa é a atividade principal da ciência que nos permite a aproximação e o entendimento da realidade que investigamos, e, além disso, nos fornece elementos para possibilitar nossa intervenção no real.

Para orientar tal investigação nos pautamos nos seguintes questionamentos:

- Os alunos dão prioridades a avaliação que recebem notas?
- Qual o poder do Professor em usar a avaliação como punição?
- Como fazer da avaliação um instrumento de acompanhamento?

Na era da tecnologia, da globalização e dos avanços científicos em que vivemos, a educação aparece como exigência ainda maior no que diz respeito a sua qualidade, o que faz da avaliação um tema recorrente no debate educacional em todos os níveis.

Sabemos que ao sistema econômico atual não interessa educar a todos os homens, pois, sendo um sistema excludente, não tem um compromisso ético com as pessoas. O modelo classificatório de avaliação onde os alunos são considerados aprovados ou não, oficializa a concepção de exclusão, pois o resultado da avaliação é considerado como sendo uma sentença, um veredicto oficial da capacidade daquele aluno que fica registrado e perpetua-se ao longo de sua vida. Assim sendo, a escola, a didática, o currículo escolar e sobre tudo a avaliação são reflexos de uma complexa estrutura de relação de poder.

As discussões pedagógicas atuais trazem à tona o pertinente tema da avaliação. Quando se pensa em discutir avaliação, é preciso ter em mente que esta etapa do processo ensino-aprendizagem encontra-se relacionada com toda a prática escolar. Portanto, é preciso que tenhamos cada vez mais professores competentes e comprometidos, conscientes de sua força e identificados com uma proposta político-pedagógica coerente com a avaliação realizada.

Valendo-nos do referencial bibliográfico e das experiências de ensino, construímos o texto que aqui é apresentado tendo a seguinte estrutura: no primeiro capítulo, refletindo sobre os sentidos da avaliação. E repensando a avaliação da aprendizagem e o significado de aprender e ensinar e avaliar sob a perspectiva de emancipar; no segundo capítulo, relatarei as diferentes abordagens e práticas de avaliar nos dias atuais e como se dar a avaliação escolar em nossas escolas; terceiro capítulo, irei relatar as observações sobre a avaliação realizada no cotidiano de sala de aula e por fim, as considerações finais que busca responder a inquietação inicial que instigou a realização da presente obra.

1. REFLETINDO SOBRE OS SENTIDOS DA AVALIAÇÃO:

1.1 - Avaliação para que?

Segundo nossas observações que são confirmadas por muitos autores, podemos responder à pergunta, apontando, que de modo geral serve para: classificar, castigar, definir o destino dos alunos de acordo com as normas escolares. Pode-se afirmar, que a avaliação tem assumido, e já há muito tempo, uma função seletiva, uma função de exclusão daqueles que costumam ser rotulados “menos capazes, com problemas familiares, com problemas de aprendizagem, sem vontade de estudar, sem assistência familiar” e muitos outros termos parecidos.

De acordo com Luckesi (1999), a avaliação que se pratica na escola é a avaliação da culpa. Aponta, ainda, que as notas são usadas para fundamentar necessidades de classificação de alunos, onde são comparados desempenhos e não objetivos que se deseja atingir.

Os currículos de nossas escolas têm sido propostos para atender a massificação do ensino. Não se planeja para cada aluno, mas para muitas turmas de alunos numa hierarquia de séries, por idades, e esperamos de uma classe com 30 ou mais de 40 alunos, uma única resposta certa.

Segundo Perrenoud (2000), normalmente, define-se o fracasso escolar como a consequência de dificuldades de aprendizagem e como a expressão de uma “falta objetiva” de conhecimentos e de competências. Esta visão que “naturaliza” o fracasso, impede a compreensão de que ele resulta de formas e de normas de excelência que foram instituídas pela escola, cuja execução revela algumas arbitrariedades, entre as quais a definição do nível de exigência do qual depende o limiar que separa aqueles que têm êxito daqueles que são reprovados.

Ainda de acordo com o mesmo autor “As classificações escolares refletem às vezes, desigualdades de competências muito efêmeras, logo não se pode acreditar na avaliação da escola. O fracasso escolar só existe no âmbito de uma instituição que tem o poder de julgar, classificar e declarar um aluno em fracasso”. É a escola que avalia seus alunos e conclui que

alguns fracassam. O fracasso não é a simples tradução lógica de desigualdades reais. O fracasso é sempre relativo a uma cultura escolar definida e por outro lado, não é um simples reflexo das desigualdades de conhecimento e competência, pois a avaliação da escola, põe as hierarquias da excelência a serviço de suas decisões. O fracasso é, assim, um julgamento institucional.

A explicação sobre as causas do fracasso passará obviamente pela reflexão de como a escola explica e lida com as desigualdades reais.

O universo da avaliação escolar é simbólico e instituído pela cultura de mensuração, legitimado pela linguagem jurídica dos regimentos escolares, que legalmente instituídos, funcionam como uma vasta rede e envolvem totalmente a escola. (Ludke: André, M. 1986).

Compreender as manifestações práticas da prática avaliativa é ao mesmo tempo compreender aquilo que nela está oculto.

Temos ciência de que esta exclusão no interior da escola não se dá apenas pela avaliação e sim pelo currículo com um todo (objetivos, conteúdos, metodologias, formas de relacionamento, etc). No entanto, além do seu papel específico na exclusão, a avaliação classificatória acaba por influenciar todas as outras práticas escolares.

O que significa em termos de avaliação um aluno ter obtido nota 5,0 ou média 5,0 ? E o aluno que tirou 4,0? O primeiro, na maioria das escolas está aprovado, enquanto o segundo, reprovado. O que o primeiro sabe é considerado suficiente. Suficiente para que? E o que ele sabe? O que ele deixou de “saber” não pode ser mais importante do que o que ele “sabe”? E o que o aluno que tirou 4,0 “sabe” não pode ser mais importante do que aquilo que não “sabe”? Acreditar que tais notas ou conceitos possam por si só explicar o rendimento do aluno e justificar uma decisão de aprovação ou retenção, sem que sejam analisados o processo de ensino-aprendizagem, as condições oferecidas para promover a aprendizagem do aluno, a relevância deste resultado na continuidade de estudos, é, sobretudo, tornar o processo avaliativo extremamente reducionista, reduzindo as possibilidades de professores e alunos tornarem-se detentores de maiores conhecimentos sobre aprendizagem e ensino.

A avaliação, unicamente, “medida”, ranço do positivismo, mais oculta e mistifica do que mostra, ou aponta aquilo que deve ser retomado, ser trabalhado novamente e de outra forma, o que é imprescindível que o aluno conheça. Também não podemos nos esquecer dos instrumentos utilizados para avaliar (confundida com mensuração), que fundamentam este processo decisório e necessitam de questionamentos, não só quanto a sua elaboração, mas, quanto à coerência e adequabilidade com o que foi trabalhado em sala de aula e o modo como vai ser avaliado.

Avaliar exige, antes que se defina aonde se quer chegar, que se estabeleçam os critérios, para, em seguida, escolherem-se os procedimentos, inclusive aqueles referentes à coleta de dados, comparados e postos em cheque com o contexto e a forma em que foram produzidos.

Para Hadji, (2001), a passagem de uma avaliação normativa para a formativa, implica necessariamente uma modificação das práticas do professor em compreender que o aluno é, não só o ponto de partida, mas também o de chegada. Seu progresso só pode ser percebido quando comparado com ele mesmo: Como estava? Como está? As ações desenvolvidas entre as duas questões compõem a avaliação formativa.

A função nuclear da avaliação é ajudar o aluno a aprender e ao professor, ensinar. (Perrenoud, 1999), determinando também quanto e em que nível os objetivos estão sendo atingidos. Para isso é necessário o uso de instrumentos e procedimentos de avaliação adequados. (Libâneo, 1999, p. 204).

O valor da avaliação encontra-se no fato do aluno poder tomar conhecimento de seus avanços e dificuldades. Cabe ao professor desafiá-lo a superar as dificuldades e continuar progredindo na construção dos conhecimentos. (Luckesi, 1999).

No entender de Luckesi (1999, p.43) “para não ser autoritária e conservadora, a avaliação tem a tarefa de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento da identificação de novos rumos”. Para o autor supracitado “a avaliação deverá verificar a aprendizagem não só a partir dos mínimos possíveis, mas a partir dos mínimos necessários”.(p. 44). Enfatiza também a importância dos critérios, pois a avaliação não poderá ser praticada sob dados inventados pelo professor, apesar da definição desses critérios não

serem fixos e imutáveis, modificando-se de acordo com a necessidade de alunos e professores.

Modificar a forma de avaliar implica na reformulação do processo didático-pedagógico, deslocando também a idéia da avaliação do ensino para a avaliação da aprendizagem.

Saviani (2000, p.41), afirma que o caminho do conhecimento

“É perguntar dentro da cotidianidade do aluno e na sua cultura; mais que ensinar e aprender um conhecimento, é preciso concretizá-lo no cotidiano, questionando, respondendo, avaliando, num trabalho desenvolvido por grupos e indivíduos que que constroem o seu mundo e o fazem por si mesmos”.

“O importante não é fazer como se cada um houvesse aprendido, mas permitir a cada um aprender”. (Perrenoud, p.165,1999).

Avaliar deve servir para cada vez mais permitir a cada um aprender!

1.2 – Repensando a avaliação da aprendizagem

A avaliação norteia todo o viver da humanidade ao longo da sua trajetória. A exemplo, encontramos citações no velho e novo testamento quando determina o certo e o errado, o bloco feio, o moral e amoral. Todo esse processo é permeado de subjetividade, normas, condutas e códigos criados pelo homem.

Na área da educação a história se repete. A avaliação vem se constituindo em instrumento de aprovação/reprovação como uma prática, para se alçar ou não o saber e a ascensão social.

Segundo Luckesi (1995), a avaliação tem sua origem na escola moderna com a prática de provas e exames que se sistematizou a partir do século XVI e XVII, com a cristalização da sociedade burguesa.

No século XVI a Pedagogia Jesuítica, apesar do rigor nos procedimentos para um ensino eficiente, buscando a construção de uma hegemonia católica, tinha uma atenção especial com

o ritual das provas e exames. Estes, se caracterizavam por sessões solenes com formação de bancas examinadoras e comunicação pública dos resultados.

No século XVII a Pedagogia Comeniana dá atenção à ação do professor como centro de interesse à educação, mas também utiliza os exames como forma de estímulo aos estudantes para o trabalho intelectual da aprendizagem.

Com o surgimento da burguesia, a Pedagogia Tradicional emergiu e se cristalizou, aperfeiçoando seus mecanismos de controle, destacando-se a seletividade escolar e seus processos de formação das personalidades dos educandos. A sociedade burguesa caracteriza-se pela exclusão e marginalização dos indivíduos que compõem a grande parcela da humanidade, sendo mecanismos imprescindíveis, o modelo fetiche.

O termo avaliação da aprendizagem é recente, apareceu em 1930, e é atribuído a Ralph Tyler, educador norte americano que se dedicou à questão de um ensino que fosse eficiente.

Os pesquisadores norte-americanos da área de avaliação de aprendizagem definem o período de 1930 a 1945, como o período “Tyleriano” da avaliação da aprendizagem.

O termo foi introduzido, mas a prática continuou sendo baseada em provas e exames, apesar de vários educadores acreditarem que a avaliação poderia e deveria subsidiar um modo eficiente de fazer ensino.

A prática da aprendizagem que vem sendo desenvolvida nas nossas instituições de ensino nos remete a uma posição de poucos avanços. Não tem sido utilizada como elemento que auxilie no processo ensino aprendizagem, perdendo-se em mensurar e quantificar o saber, deixando de identificar e estimular os potenciais individuais e coletivos.

Buscando a compreensão do processo avaliativo no ensino, fomos procurar conceitos que pudessem nortear o nosso entendimento. Deparamo-nos com uma diversidade de opiniões, uma vez que o significado de avaliação, está relacionado com o modelo político pedagógico vigente.

Encontramos também o conceito de verificação, que no cotidiano das práticas educativas, tem sido utilizada como sinônimo de avaliação.

Para SORDI (1995), a prática de avaliação é um ato dinâmico onde o professor e o aluno assume o seu papel, de modo co-participativo, através da implementação do diálogo e da interação respeitosa, comprometendo-se com a construção do conhecimento e a formação de um profissional competente. É um ato essencialmente político, expressando concepções de Homem-Mundo-Educação.

No Dicionário Básico da Língua Portuguesa, FERREIRA (1995, p.205) define que avaliação é um “Ato ou efeito de avaliar (-se). Apreciação, análise.

Valor determinado pelos avaliadores. Avaliar é “determinar a valia ou valor de. Apreciar ou estimar o merecimento de. Calcular, estimar, computar. Fazer a apreciação; ajuizar: avaliar as causas, de merecimentos”.

Por outro lado, LUCKESI (1995, p.69) entende “avaliação como um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão”.

Estes são os elementos que compõem a compreensão constitutiva da avaliação.

Entende-se juízo como afirmações ou negações sobre alguma coisa, e juízo de qualidade expressa a qualidade do objeto que está sendo ajuizado, porém deve incidir sobre uma realidade atribuída ao objeto. O juízo de qualidade é produzido por um processo comparativo entre o objeto que está sendo ajuizado e o padrão ideal de julgamento.

O juízo de qualidade está fundamentado sobre os dados relevantes da realidade, a partir de caracteres do objeto (propriedades físicas); que no caso da aprendizagem são as condutas aprendidas e manifestadas pelos alunos. Se estas propriedades físicas não estiverem no processo de avaliação, pode-se cair no arbitrarismo, ou seja, o professor qualifica ou desqualifica gratuitamente o aluno.

A tomada de decisão é uma tomada de posição, isto é, um estar a favor ou contra aquilo que foi julgado, sendo que isto implica em três possibilidades: continuar na situação, introduzir modificações ou suprimir a situação ou objeto. Na avaliação da aprendizagem, refere-se à decisão do que fazer com o aluno, quando a sua aprendizagem se manifesta satisfatória ou insatisfatória. Ao se desrespeitar esta etapa, o ato de avaliar não completará seu ciclo constitutivo.

HOFFMANN (1993), entende avaliação como uma ação provocativa do professor, desafiando o aluno a refletir sobre as experiências vividas, a formular e reformular hipóteses, direcionando para um saber enriquecido.

Já o termo verificação que tem sido amplamente utilizado, é referido por LUCKESI (1995), como aquele que emerge das determinações da conduta de, buscar “ver se algo é assim mesmo”, investigar a verdade de alguma coisa. O processo de verificar compreende a observação, obtenção, análise e síntese dos dados ou informações que delimitam o ato com o qual se está trabalhando, encerrando-se com a configuração do objeto ou ato de investigação. A diferença fundamental entre verificação e avaliação, é que a primeira é um ato estático e a segunda é um processo dinâmico e re-encaminha a ação.

Ao refletirmos sobre a condução do processo de avaliação surgem alguns questionamentos: por que o aluno não aprende? A avaliação promove ou exclui o aluno? Os professores sabem avaliar? Qual o objetivo do processo de avaliação?

As respostas para estas questões ainda se constituem em grandes desafios.

Percebemos que ela não tem sido utilizada como instrumento para aprendizagem, mas sim como fim em si mesmo. A avaliação na prática escolar, tem sido um mecanismo de conservação e reprodução da sociedade através do autoritarismo.

Nesta concepção, encontramos em LUCKESI (1995), alguns pontos que nos auxiliam a compreender estas questões. O ato de avaliar tem sido utilizado como forma de classificação e não como meio de diagnóstico, sendo que isto é péssimo para a prática pedagógica. A avaliação deveria ser um momento de “fôlego”, uma pausa para pensar a prática e retornar a ela, como um meio de julgar a prática. Sendo utilizada como uma função diagnóstica, seria um momento dialético do processo para avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia e competência. Como função classificatória, constitui-se num instrumento estático e freador do processo de crescimento, subtraindo do processo de avaliação aquilo que lhe é constitutivo, isto é, a tomada de decisão quanto á ação, quando ela está avaliando uma ação.

Desta forma, a avaliação desempenha um papel significativo para o modelo social liberal-conservador, ou seja, o papel disciplinador. Os “dados relevantes” que devem ser considerados para o julgamento de valor, tornam-se “irrelevantes”, sendo que o padrão de exigência fica ao livre arbítrio do professor. O professor ao planejar suas atividades não estabelece o mínimo necessário a ser aprendido efetivamente pelo aluno, utilizando-se da “média” de notas, o que não expressa a competência do aluno, não permitindo a sua reorientação. A média então, é realizada a partir da quantidade e não da qualidade, não garantindo o mínimo de conhecimento, (LUCKESI, 1995).

Esta prática torna a avaliação nas mãos do professor um instrumento disciplinador de condutas sociais, utilizando-a como controle e critério para aprovação dos alunos, buscando controlar e disciplinar, retirando destes a espontaneidade, criticidade e criatividade, transformando-os em “cordeiros” de um sistema autoritário e antipedagógico.

Surge então, o castigo escolar a partir do erro, apresentando-se de várias formas, desde agressões físicas, tão utilizadas no passado, assim como as morais e psicológicas presentes ainda hoje.

Concordamos com LUCKESI (1995), quando diz que o erro pode ser utilizado como fonte de virtude, sendo que o professor estar “aberto” para observar o acontecimento como acontecimento e não como erro. O insucesso deve servir de trampolim para o sucesso, nesse contexto, não significa erro. A compreensão do erro é o passo fundamental para a sua superação, servindo para reorientar seu entendimento e a prática. O erro não deve ser fonte de castigo, mas sim um suporte para sua compreensão, retirando dele os mais significativos benefícios.

Porém, o que predomina ainda hoje é a avaliação como instrumento do “medo” (controle social), gerando inseguranças e uma exacerbada submissão forçando o aluno a viver sob sua égide.

Neste contexto, a avaliação encontra-se apoiada na “pedagogia do exame”, voltada para a atenção na promoção e nas provas. Assim sendo, a atenção está centrada na nota e não no caminho percorrido para obtê-la, estas são operadas e manipuladas como se nada tivesse a ver com a trajetória do processo de aprendizagem. Os professores utilizam as provas como

ameaça e tortura prévia, como um fator negativo de motivação. Os alunos são conduzidos a estudar, pensar e agir em função de uma nota e não pela obtenção do saber. O estabelecimento do ensino está estruturado com base nos resultados de provas e exames, assim a dinâmica do processo educativo permanece pela supervalorização da avaliação centrada nas estatísticas das notas.

As conseqüências destas ações podem provocar nos avaliados, problemas pedagógicos, psicológicos e sociológicos, podendo desencadear várias doenças, sem contarmos com o constante stress que acometem os alunos e a família.

A aprendizagem neste contexto, deixa de ser algo prazeroso e solidário, passando a ser um processo solitário e desmotivador, contribuindo para a seletividade social, principalmente para atender as exigências do sistema econômico vigente.

Segundo HOFFMANN (1996, p.66) “Quando a finalidade é seletiva, o instrumento de avaliação é constatativo, prova irrevogável. Mas as tarefas, na escola, deveriam ter o caráter problematizador e dialógico, momentos de trocas de idéias entre educadores e educandos na busca de um conhecimento gradativamente aprofundado”.

1.3 – O significado de aprender e ensinar

“Ensinar não é transmitir dogmaticamente conhecimentos mas dirigir e incentivar com habilidade e método, a atividade espontânea e criadora do educando. Nessas condições, o ensino compreende todas as operações e processos que favorecem e estimulam o curso vivo e dinâmico da aprendizagem” (Santos, 2000)

Segundo Marretto (1985) existem alguns princípios importantes a serem considerados por todos os que se preocupam com a aprendizagem do aluno, que são:

1. A aprendizagem deve envolver o aluno, ter um significado como o seu contexto, para que realmente aconteça;
2. A aprendizagem é pessoal, pois envolve mudanças individuais;
3. Objetivos reais devem ser estabelecidos para que a aprendizagem possa ser significativa para os alunos;

4. Como a aprendizagem se faz um processo contínuo, ela precisa ser acompanhada de feedback visando fornecer os dados para eventuais correções;
5. Como a aprendizagem envolve todos os elementos do sistema, o bom relacionamento interpessoal é fundamental.

No entanto, na realidade das escolas, quando procuramos compreender o significado de ensinar, encontramos o professor como agente principal e responsável pelo ensino, sendo as atividades centralizadas em suas qualidades e habilidades. Aprender também relaciona um único agente principal e responsável, o aprendiz (aluno), estando as atividades centradas em suas capacidades, possibilidades e condições para que aprenda.

Diante deste contexto, percebemos que o perfil do educador não mudou muito. Na verdade, poucos são os que fogem ao conceito de educação bancária, ou seja, o saber não passa de uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam que nada sabem, cabendo então aos sábios dar, entregar, transmitir o seu grande saber. Portanto, a educação se torna um simples ato de depositar, onde os educandos são os depositários e o educador o depositante.

Infelizmente a didática continua presa ao repasse mecânico, à aula expositiva, para ser copiada e decorada. Depois é restituída na prova e, finalmente, na “cola” é copiada com a máxima perfeição. Portanto aula, prova e cola são sinônimos no espírito da coisa.

Segundo Freire (1987), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, ou seja, a educação problematizadora é como prática de liberdade; exige de seus personagens uma nova concepção de comportamento. Ambos são educadores e educandos, aprendendo e ensinando em conjunto, mediatizados pelo mundo.

Aprender é apenas meio. A qualidade da formação básica é o fator modernizante mais eficaz da sociedade e da economia.

Muito embora a valorização da educação no sistema produtivo moderno não mude a essência do capitalismo, introduz, na sombra de vantagem para o capital, oportunidades pertinentes para o trabalhador, que incluem parâmetros menos drásticos de exploração da mão-de-obra, sem falar no suporte para a cidadania do trabalhador.

A educação é componente substancial de qualquer política de desenvolvimento, não só como bem em si e como mais eficaz instrumentação de cidadania, mais igualmente como o primeiro investimento tecnológico.

Segundo essa linha, o educador passa a ser o problematizador, que desafia os educandos que são agora investigadores críticos, permeados por constantes diálogos, pois a educação como prática de liberdade deve negar o conceito de isolamento e abstração do ser humano, assim como tornar o mundo uma presença constante em seu diálogo.

1.4 – Avaliar sob a perspectiva de Emancipar

Até o presente momento, temos claro que a avaliação deve proporcionar um momento de mudança, avanço, progresso, enfim, aprendizagem, pois ela é processual, contínua, participativa, diagnóstica e investigativa. Temos clareza de que a avaliação faz parte do ato educativo, do processo de aprendizagem, e que avalia-se para diagnosticar avanços e entraves, para agir, problematizar, interferir e redefinir os rumos e caminhos a serem percorridos.

Percebemos também a contradição entre a teoria e a prática de alguns professores que, por um outro motivo é um dos ranços que a Pedagogia deve buscar superar, em função de colocar a avaliação escolar a serviço de uma prática pedagógica que entenda e esteja preocupada com a educação como mecanismo de transformação social, na busca da superação do autoritarismo enraizado em nossas salas de aula, e ao estabelecimento da autonomia do educando.

Desta forma, concordo com a afirmação de Hoffmann (2001, p.114) que diz que “a reconstrução da avaliação não acontecerá por experiências isoladas, mas por uma ação continuada e que ultrapasse os muros das instituições.” Parece que este é o desafio maior: Construir os meios para se efetivar na prática uma avaliação sob a perspectiva emancipatória.

“ O objetivo do desafio que se enfrenta, quanto a uma perspectiva mediadora da avaliação é principalmente, a tomada de consciência coletiva dos educadores sobre sua prática, devolvendo-lhes princípios coercitivos e direcionando a ação avaliativa no caminho das relações dinâmicas e dialógicas na educação.” (HOFFMANN, 2001, p.81).

Assim sendo, a redefinição da prática avaliativa escolar só se torna possível mediante um compromisso com a democratização do ato pedagógico, sendo este um ato mais participativo, desenvolvido continuamente e participativamente, assinalando estratégias que possam ajudar tanto alunos quanto professores a compreender e intervir no processo coletivo de construção de conhecimentos.

“ A avaliação como prática de investigação pode ser uma alternativa às propostas excludentes por buscar uma ação coerente com a concepção de conhecimento como processo dinâmico, dialógico, fronteiro, constituído nos marcos das múltiplas tensões sociais.” (ESTEBAN, 2001, p. 185).

Portanto, faz-se necessário compreender e realizar a avaliação comprometida com o ato pedagógico, como um instrumento de compreensão do estágio em que se encontra o aluno, diagnosticando sua situação e redefinindo estratégias para sua aprendizagem. De acordo com Luckesi (1990), considera-se que a avaliação esteja comprometida com uma proposta pedagógica histórico-crítica, preocupando-se com a apropriação crítica dos conhecimentos e habilidades necessárias para que o educando torne-se sujeito crítico dentro da atual sociedade.

“Se a avaliação não assumir a forma diagnóstica, ela não poderá estar a serviço da proposta política - “estar interessado que o educando aprenda e se desenvolva” - , pois se a avaliação continuar sendo utilizada de forma classificatória, como tem sido até hoje, não viabiliza uma tomada de decisão em função da construção de resultados separados” (LUCKESI, 1990, p.32).

Assim sendo, esta mudança na prática avaliativa implica uma mudança paradigmática no pensamento no que se refere ao aprendizado e ao ensino. De acordo com Hargreaves (2002), esta mudança exige que os educadores aprendam como compartilhar a tomada de decisões no que diz respeito ao processo educativo com colegas, pais e estudantes, bem como repensar para que servem o ensino e a avaliação. Neste sentido, volta-se à velha questão: a serviço de quê e de quem está o processo de ensino-aprendizagem? Que tipo de sujeitos queremos formar com as atuais práticas avaliativas?

Há também a necessidade de harmonizar as expectativas da avaliação entre família e escola e entre os diferentes níveis de ensino, bem como sobre a questão do tempo e dos recursos que ajudam ou impedem a implementação de novas práticas de avaliação nas rotinas das escolas. Avaliar sob a perspectiva de emancipar implica uma avaliação, direta e profunda. Exige dos educandos um olhar cuidadoso, pois em um processo de educação transformadora não se pode pensar que a avaliação deva ser efetuada apenas por um dos agentes do processo. É necessário que educando e educador participem de todas as fases do processo educativo, assim como da avaliação e da determinação do valor representativo que o sistema escolar impõe, ou seja, da nota ou conceito.

“Essa abordagem envolve o diálogo com e entre os estudantes, incluindo uma reavaliação constante, uma auto-avaliação contínua e uma avaliação mútua entre os colegas. Os estudantes contribuem de maneira ativa, engajada e desafiadora para o seu próprio aprendizado.” (HARGREAVES, 2002, p.59).

Sob esta perspectiva, a avaliação encontra seu sentido no processo de interação entre os envolvidos no processo, sendo um instrumento auxiliar de um processo de conquista do conhecimento. É preciso parar de olhar somente para as tarefas realizadas, e perceber o processo de construção de conhecimento de forma dialógica, e o processo avaliativo como auxiliar do mesmo.

“Nesse tipo de abordagem, é importante que os critérios de avaliação sejam transparentes, igualmente disponíveis para todos e publicamente contestáveis em sua aplicação; que os critérios de avaliação sejam conhecidos pelos estudantes e, em geral, desenvolvidos com eles de maneira colaborativa, para que um melhor entendimento possa ser desenvolvido e o poder na sala de aula possa ser redistribuído; que os julgamentos de avaliação sejam atos de negociação explícita entre todos os envolvidos; que os processos de avaliação movam-se em muitas direções, de estudante para estudante e de estudante para professor e entre pais e professores, por exemplo, assim como de professor para o aluno.” (IDEM, p. 59/60).

A avaliação emancipatória está apoiada na colaboração, no comprometimento com a mudança de paradigmas e com a formação de novas pessoas, e na vontade de transformar a realidade. Portanto, é preciso um trabalho planejado e executado com a participação de todos e que tenha resultados concretos. Saul (2001), afirma que a avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição e análise crítica de uma certa realidade com vistas à

transformação da mesma, e por isso está voltada para programas de avaliação educacionais ou sociais.

“Ela está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a liberar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso principal desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua “própria história” e gerem suas próprias alternativas de ação. A avaliação emancipatória tem dois objetivos básicos: iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências no sentido de torná-las autodeterminadas. O primeiro objetivo indica que essa avaliação está comprometida com o futuro, com o que se pretende transformar a partir do autoconhecimento crítico do concreto do real que possibilita a clarificação de alternativas para a revisão deste real. O segundo objetivo “aposta” no valor emancipador desta abordagem, para os agentes que integram um programa educacional. Acredita que esse processo pode permitir que o homem, através da consciência crítica, imprima uma direção e suas ações nos contextos em que se situa, de acordo com valores que elege e com os quais se compromete no decurso de sua historicidade.” (IDEM, p. 128).

Os conceitos básicos envolvidos nesta proposta são: emancipação, decisão democrática, transformação e crítica educativa. A emancipação busca uma conscientização crítica da realidade, prevendo alternativas para a solução dos problemas levantados. Nesse sentido, Paulo Freire (1996) chama de “problematização dialógica”, a perspectiva que busca desenvolver uma postura crítica da qual resulta a percepção de que não podemos continuar anestesiando nosso espírito crítico a servindo à domesticação dos homens. A problematização da realidade e da análise crítica das atitudes de cada um permitem aos educandos se inserir criticamente em seu contexto social.

A decisão democrática implica um envolvimento de todos na tomada das decisões, tanto no que diz respeito à avaliação quanto nas demais decisões sobre o que ensinar, como ensinar, porque e para que ensinar. Como já falamos anteriormente, é preciso envolver a todos os que fazem parte da comunidade escolar para discutir a proposta político pedagógica da escola, e todos os seus delineamentos afins.

A transformação sugere exatamente a mudança de atitudes e conseqüente engajamento com lutas sociais e políticas, pois através da prática emancipatória, constrói-se um saber que reflete

o mundo e os homens... constroem-se homens e mulheres que se assumem como sujeitos históricos, conscientes de um mundo que está sendo, que se encontra em constante transformação a partir da ação de cada um. Pois, enquanto seres da práxis, os seres humanos transformam o mundo de acordo com suas necessidades e finalidades impregnando-o com sua presença criadora, e “ao transformarem o mundo, transforma-se também”.

A crítica educativa incide sobre toda a proposta educativa, considerando não apenas os processos, mas também os resultados obtidos ao longo do percurso, tendo a finalidade de reorientar novos processos.

Três momentos caracterizam esta proposta, sendo eles, a descrição da realidade, a crítica da realidade e a criação coletiva – momentos não estanques, que por vezes interpretam, constituindo-se em etapas de um mesmo e articulado movimento.

Os procedimentos da avaliação previstos por esta modalidade, que se localiza dentre aqueles de abordagem qualitativa, caracterizam-se por métodos dialógicos e participantes; predominam o uso de entrevistas livres, debates, análise de depoimentos, observação participante e análise documental. Não são desprezados os dados quantitativos, mas a ótica de análise é eminentemente qualitativa.

“Nesse paradigma o avaliador assume o papel de coordenador dos trabalhos avaliativos e de um orientador dessas ações. Sua função básica consiste em promover situações e/ou propor uma tarefa que favoreça o diálogo, a discussão, a busca e a análise crítica sobre o funcionamento real de um programa. Sua ação seguinte é a de estimular a iniciativa do grupo na reformulação do programa” (SAUL, 2001 p.63).

Assim, acreditamos que o educador pode continuar valendo-se de diferentes instrumentos avaliativos, deste que sob a perspectiva de discutir com os educandos os resultados obtidos e utilizar a avaliação para melhorar as atividades de ensino e de aprendizagem. A avaliação sob a perspectiva de emancipação utiliza-se de instrumentos avaliativos localizados dentre aqueles de abordagem qualitativa, ou seja, que se caracterizam por métodos dialógicos e participantes, predominando o uso de entrevistas livres, debates, análises de depoimentos, observação participante e análise documental. Outro ponto fundamental é o de que o educador tenha experiência nas áreas de pesquisa e avaliação, sobretudo em avaliação qualitativas e participantes e, conforme Saul (2001), a partir daí, é necessário que ele reúna habilidades de

relacionamento interpessoal, uma vez que a proposta enfatiza, em todos os seus momentos, o trabalho coletivo.

Questão fundamental é saber qual o perfil de pessoa que se quer formar, e acordo com a proposta da escola. Uma mudança fundamental passa pelo sujeito mas passa também pelas relações dentro da escola. Se sonhamos com uma sociedade em que todos tenham voz e vez, então é preciso modificar tudo. Perrenoud (1999) afirma que mudar a avaliação é mudar a escola. Vasconcellos (1998) diz que mudar a avaliação é mudar a sociedade... no final o que está se discutindo é um projeto de sociedade. Nós acreditamos em uma sociedade que tenha lugar para todos? É possível construí-la?

É preciso que tanto educador quanto educando saibam compreender o seu espaço de autonomia e começar a construir esta nova sociedade como novos e pequenos passos, construídos coletiva e concretamente. O educador precisa desta perspectiva de processo para resgatar sua alegria no ensinar e sua relevância enquanto professor.

2. ABORDAGENS E PRÁTICAS

2.1 - Diferentes abordagens e práticas de avaliar

“O tema avaliação configura-se gradativamente mais problemático na educação à medida em que se amplia a contradição entre o discurso e a prática dos educadores. Embora os professores ainda relacionem estreitamente a ação avaliativa a uma prática de provas finais e atribuição de graus classificatórios, criticam eles mesmos o significado desta prática nos debates em torno do assunto”. (HOFFMANN, 2001, p.28).

A afirmação da autora nos remete a um questionamento:

O que falar da prática avaliativa que acontece em nossas escolas? Por que o discurso do professor é inovador enquanto sua prática é conservadora? O que dá origem a esta contradição? Velhos mitos impregnam a prática avaliativa que desde sempre esteve a serviço do autoritarismo dos professores.

Hoffmann (2001), acredita que a contradição entre o discurso e a prática de alguns educadores e principalmente a ação classificatória e autoritária exercida pela maioria, encontra explicação na concepção de avaliação do educador, reflexo de sua história como aluno e professor.

Existe à vontade de fazer diferente, porém não se sabe como fazer... assim, o primeiro passo seria tomar consciência destas influências para que não se venha a reproduzir o que se contesta no discurso: o autoritarismo e a arbitrariedade.

Os educadores constroem seu jeito de ensinar no cotidiano da sala de aula, e é a partir daí que deve se conduzir uma reflexão sobre sua prática e a construção de uma identidade profissional. Neste contexto, o educador também pode construir e produzir uma teoria, a partir do momento que se transforma em investigador, ou seja, quando se debruça sobre sua prática, fundamentando-a e iluminando-a sob a luz da teoria.

Ao longo dos tempos, teoria e prática aparecem em lados opostos, como se fossem dissociados, e o “estado” desta relação é objeto de críticas e controvérsias onde acentua-se exatamente a ausência da mesma.

“Retomando a discutida relação teoria/prática, assumimos que ela não pode ser vista como uma correlação mecânica; tratamos de compreender a relação que há entre estes dois mundos que compõem o humano. A construção do pedagógico é feita por homens que sonham, sentem, projetam, mas vivem num mundo histórico, de relações concretas, onde a teoria se constrói. Logo privilegiar o ensino teórico, baseando a formação de professores somente na literatura, sem a ponte com o cotidiano, significa colocar a prática a um plano sem relevância para a compreensão do que significa o ato docente” (NOGARO, 2002, p.276)

Assim sendo, percebemos que a contradição existente entre o que o professor faz e o que acredita tem suas raízes também na formação dos mesmos. Quem educa o educador?

Tendo em vista que o ser docente se constrói nas relações com o mundo, com os outros e com as contingências que o levam a optar pelo magistério, é preciso que busque um debate acerca desta contradição, para que como diz Santos (2000), “no eclipse da razão com os cosmos tenhamos a verdade mais pura e o conhecimento mais prudente para a vida mais descente”. Nós mesmas enquanto acadêmicas do curso de Pedagogia podemos sentir esta discrepância, pois muitos dos nossos educadores, leia-se a grande maioria, defende um tipo de teoria enquanto age de acordo com outra. Estabelece-se uma relação dicotômica entre a teoria e a prática, pois os educadores não conseguem possibilitar a coexistência dos dois termos num mesmo processo.

O processo avaliativo é o alvo mais complexo onde se percebe esta contradição, pois os educadores sentem dificuldade de instaurar a prática de conversar com os alunos sobre os resultados, para que juntos possam analisar e reconstruir o processo de conhecimento na busca de superação das falhas e dos erros cometidos.

“A falta de conhecimento mais amplo com relação ao aluno, as dificuldades de transformar os elementos qualitativos em números, a ausência de espaços para reflexão sobre o assunto, a frágil fundamentação teórica que subsidia a prática da avaliação, a visão do erro como fracasso e não como algo que faz parte de uma construção... São elementos apontados como empecilho para que os professores tenha mais clareza, uma prática mais avançada e passar praticar uma avaliação mais justa e coerente com o que o aluno é e apresenta” (NOGARO, 2002, p.353/354).

A avaliação é utilizada pela maioria dos professores para motivar os alunos, impor determinados comportamentos, enfim, é um mecanismo de controle que desencadeia uma relação de poder.

2.2 - Avaliação Escolar

A avaliação é uma atividade permanente no trabalho do professor, acompanhando passo a passo no processo ensino-aprendizagem. Pela avaliação é possível analisar os resultados objetivos pelo aluno comparando-os aos objetos propostos, verificando os progressos e dificuldades. Os resultados da avaliação são transformados em notas ou conceitos. Os resultados da avaliação, no entanto, não se resume apenas às provas transformadas em notas. Estas servem apenas para apreciação quantitativa.

Nos diz a LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que a avaliação deve ser contínua e priorizar a qualidade e o processo de aprendizagem, sendo que os aspectos qualitativos devem prevalecer sobre os quantitativos. Porém, para que a avaliação sirva a aprendizagem é essencial que os professores conheçam cada um de seus alunos e suas necessidades. Pois somente assim, poderá pensar em diferentes alternativas para que todos os alunos alcancem os objetivos. Nesta perspectiva, a avaliação parte de duas premissas básicas: confiança na possibilidade dos educandos construir suas próprias verdades e a valorização de seus interesses e manifestações.

A avaliação não deve ser feita isoladamente, deve sim, estar atrelada continuamente ao processo de ensino e aprendizagem. A verificação prévia dos conhecimentos do aluno, possibilita avançar ou retroceder nos planos de ensino, encaminhando o trabalho, sem perder tempo com conteúdos já assimilados, ou queimar etapas, deixando de trabalhar conteúdos que deveriam já terem sido estudados e ou compreendidos.

A avaliação deve ser, clara e objetiva, coerente aos conteúdos estudados e objetivos propostos. Para tanto, devem ser aplicados instrumentos e técnicas diversificadas, para verificar os conhecimentos adquiridos, respeitando as capacidades de cada aluno. Serve ainda

para informar ao professor se o seu trabalho está sendo claro ou deve ser revisto, mudando suas atitudes e metodologias.

A avaliação da aprendizagem vem se constituindo um sério problema educacional, por efetivar-se numa prática classificatória e excludente, ocasionando altos índices de reprovação e evasão escolar.

Buscando mudar esse quadro o assunto está sendo discutido em mantenedoras públicas ou privadas com o objetivo de reverter esse quadro.

Para assumir um caráter transformador a avaliação deve estar comprometida com a promoção da aprendizagem (desenvolvimento) por parte dos alunos e não de uma mera constatação e classificação de resultados.

Faz-se necessário estão estudar a intencionalidade que o professor atribui à avaliação no seu cotidiano, ou seja, a intenção do professor ao aplicar a avaliação. As avaliações feitas pelos alunos são expressões da síntese do conhecimento que atingiram. Se não chegarem a um nível satisfatório não devem ser punidos, mais retrabalhados e solicitados a que elaborem uma nova, mesmo que retomem a anterior como ponto de partida.

Uma prática bastante interessante é o professor interagir com o trabalho dos alunos até que chegue a uma nível satisfatório: o aluno entrega a atividade, o professor analisa, faz sugestões e o aluno reelabora, desta forma há uma mudança na relação. É necessário mudar a essência, postura, concepção, e não só a aparência, de nada adianta mudar a cor da caneta ou o nome da prova.

Abordar a questão da avaliação da aprendizagem escolar, explicitando que:

“ Importa estarmos cientes de que a avaliação, em geral, e a avaliação da aprendizagem escolar, em particular, são meios e não fins em si mesmas, estando assim delimitadas pela teoria e prática que as circunstancializam. Desse modo, entendemos que a avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica” (LUCKESI, 2000, p.28).

Por ter algum problema de aprendizagem o aluno é visto como incompetente, indisciplinado, lento, fraco por alguns professores que em sua formação aprenderam a perceber no aluno apenas o erro e não o acerto. Sem levar em conta que é com erro que se aprende.

É comum o professor ficar preocupado em apenas cumprir o programa, mesmo que os alunos não aprendam o conteúdo, pois seu cumprimento será cobrado no final do ano pela direção escolar, o programa deveria estar a serviço da aprendizagem e desenvolvimento e não ao contrário.

O professor preocupado com a mudança no processo de avaliação deve comprometer-se efetivamente com a aprendizagem de todos os alunos, com a efetiva democratização do ensino. Rompendo com a ideologia e práticas de exclusão, deixando de lado a avaliação classificatória como alternativa pedagógica.

O importante é aprender e não dar conceitos, notas, pontinhos, buscando um ensino não seletivo mas de qualidade para todos. Faz-se necessário a avaliação do aluno, mas também da prática do professor, da organização da escola, do currículo, da participação da comunidade, das condições de trabalho. Enfim, tudo aquilo que está envolvido no processo de ensino aprendizagem.

Confunde-se “avaliar o aluno como um todo” com querer que a nota exprima o todo, ou seja, acaba se desejando que a nota expresse a avaliação como um todo e se esquece de que a nota é a concretização da distorção da avaliação no sistema escolar. O intuito não é o aluno “tirar nota” e sim “aprender”, já que ainda existe nota, que ela possa ser utilizada realmente como um indicador para o professor da necessidade de retomada.

Um bom professor é o que leva em conta a realidade do aluno mobilizando-o para o conhecimento. A avaliação deve ser empregada a fim de que o professor tenha um indicador de aprendizagem que possa orientar o seu trabalho. Não cabe ao professor querer através da nota avaliar a “capacidade”, a pessoa, o ser do aluno. O importante é não deixar que a nota venha distorcer e atrapalhar o trabalho de formação do aluno por parte do professor.

É preciso enfatizar que a finalidade principal deste tipo de prática não é arrumar mais formas de “gerar nota” para o aluno, mas poder acompanhar efetivamente o processo de conhecimento e fazer as retomadas necessárias.

Na avaliação tradicional o mais comum é que o professor não conseguindo motivar o aluno para o trabalho, comece a usar a nota como um instrumento de pressão para obter a disciplina e a participação, mantendo a alienação do aluno. Para que a avaliação deixe de ser tão temida o aluno deve saber como está sendo avaliado, de onde vai surgir a nota ou conceito deixar muito claro os critérios e procedimentos adotados. Estabelecendo previamente o critério de correção e análise da avaliação.

A discussão sobre o instrumento preparado pelo professor, no sentido de ajudá-lo a refletir a respeito do que ele quer, o que de fato está exigindo dos alunos, se é o essencial, se a forma está apropriada, pode ser um caminho para a conscientização.

De acordo com PERRENOUD (1999, p.147), “(...), a avaliação é o vínculo mais constante entre a escola e a família”.

O mais importante a ressaltar é sua clara percepção da função recíproca da escola como agência formadora, não apenas de mentes recheadas de informações e conhecimentos, mas de sujeitos completos, dotados de valores, atitudes, comportamentos, enfim, de qualificações que constituem os recursos básicos para a vida em comum dos cidadãos de uma determinada sociedade, não importando sua origem social, regional, étnica, cultura etc.

A avaliação pode ser caracterizada como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo para aceitá-lo ou para transformá-lo.

De acordo com VASCONCELLOS (1998, p.13),

“(...), a avaliação deve ser um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisões sobre as atividades didáticas”.

De acordo com o autor supracitado, a avaliação deveria acontecer acompanhando a pessoa em seu processo de crescimento, e ser encarada com um instrumento facilitador de tal processo, e não como inibidor do mesmo, marcando as pessoas de forma negativa pelo resto de suas vidas. Ela deveria possibilitar nosso crescimento, porque aponta limites da ação e provoca a descoberta de novos posicionamentos.

É preciso que tanto educador quanto educando saibam compreender o seu espaço de autonomia e começar a construir esta nova sociedade com novos e pequenos passos, construídos coletiva e concretamente. O educador precisa desta perspectiva de processo para resgatar sua alegria no ensinar e sua relevância social enquanto professor.

3. RELATAREI AS OBSERVAÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO REALIZADA NO COTIDIANO EM SALA DE AULA

3.1- O primeiro passo no Estágio Supervisionado

Realizei o Estágio Supervisionado do dia 22 de novembro de 2006 ao dia 29 do mês de março de 2007, na escola Municipal de Educação Infantil e do Ensino Fundamental Maria do Carmo Ferreira da Silva, localizada no Sítio Espera, zona rural do município de São João do Rio do Peixe – PB. O tema investigado em sala de aula foi a Avaliação da Aprendizagem.

A sala onde leciono é composta por 15 alunos, sendo 7 do sexo feminino e 8 do sexo masculino, 5 alunos são da pré-escola, 3 alunos da 1ª série e 7 alunos da 2ª série, funciona no turno da tarde.

Na minha experiência como docente no Ensino Infantil e Fundamental, aprendi diferenciar os tipos de avaliação e tive a oportunidade de repassar para os meus alunos os diferentes tipos de avaliação. Quando se fala em avaliação do processo ensino-aprendizagem, estamos nos referindo à identificação do nível de aprendizagem dos alunos, isto é, o que os alunos aprenderam. Basicamente, a avaliação apresenta três funções: diagnosticar, controlar e classificar, com os quais se relacionam outras três modalidades de avaliação.

* Avaliação diagnóstica, que é aquela realizada no início de um curso, período letivo ou unidade de ensino, com a intenção de constatar se os alunos apresentam ou não o domínio dos pré-requisitos necessários, isto é, se possuem os conhecimentos e habilidades imprescindíveis para as novas aprendizagens. É também utilizada para caracterizar eventuais problemas de aprendizagem e identificar suas possíveis causas, numa tentativa de somá-los. Permite a mediação que provoca um ir e vir de idéias que transcendem o lugar comum.

* Avaliação formativa, com a função de controle, é realizada durante todo o decorrer do período letivo com o intuito de verificar se os alunos estão atingindo os objetivos previstos, isto é, quais os resultados alcançados durante o desenvolvimento das atividades. Portanto, a avaliação formativa visa, fundamentalmente, determinar se os alunos dominam gradativa e hierarquicamente cada etapa da instrução, porque antes de prosseguir para uma etapa subsequente de ensino-aprendizagem, os objetivos em questão, de uma ou de outra forma, devem ter seu alcance assegurado. É principalmente através da avaliação formativa que o aluno conhece seus erros e acertos e encontra o estímulo para estudo sistemático.

* Avaliação somativa ou classificatória, realiza-se ao final de um curso, período letivo ou unidade de ensino, e consiste em classificar os alunos de acordo com níveis de aproveitamento previamente estabelecidos, geralmente tendo em vista sua promoção de uma série para outra, ou de um grau para outro. Neste caso, a aprendizagem é confundida com memorização de um conjunto de conteúdos desarticulados, conseguida através de repetição de exercícios sistemáticos de fixação e cópia. É um sistema excludente por excelência. Sendo um instrumento que serve para coação, poder e controle de disciplina.

Apartir dessa discussão inicial, tendo como base os estudos sobre como o sujeito aprende e a compreensão da relevância de um ensino centrado na aprendizagem, me propus a realizar uma singela experiência/investigação sobre a avaliação na disciplina de matemática, numa perspectiva de construção, em que o ponto forte seria a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, e, sobre o saber adquirido. É preciso ressaltar, que tal estudo constitui-se como um grão de areia num universo de práticas avaliativas que podem e devem ser fomentadas a esse respeito. Neste texto, evidenciaremos guisa de exemplo, sem exaurir o assunto, três momentos que consideramos importantes salientar da investigação por nós vivenciada. Primeiro o diagnóstico sobre o conhecimento do aluno na disciplina de matemática; segundo a introdução de um caderno de registro individual e terceiro a prova.

O levantamento dos conhecimentos prévios ou diagnóstico da turma, apesar de ser utilizado por muitos professores, geralmente não tem um caráter de continuidade, ou seja, é realizado sem a necessária retomada. Levanta-se o que cada um sabe/conhece sobre o assunto e a partir desse levantamento não é feita nenhuma intervenção e/ou mudança no ensino. As primeiras fases do processo consiste em conhecer o que os alunos sabem. Esse diagnóstico inicial deve

permitir ao professor estabelecer como serão trabalhados os conteúdos, a metodologia, além de possibilitar identificar que pontos de confluências ou divergências há entre o que sabem os alunos e os conteúdos da disciplina.

Num primeiro contato com a turma realizei uma atividade que consistia na formação de pequenos grupos para responder questões relativas aos assuntos centrais da disciplina que seriam estudadas durante percurso do ano. A turma foi informada que estava sendo realizado um levantamento do que eles sabiam sobre o tema “adição”, como uma primeira discussão, e estaríamos retomando a discussão ao longo do processo. Essa informação, aparentemente sem importância, tem um caráter fundamental, uma vez que abre espaço para as percepções dos sujeitos desamarrando nos em relação ao temor em expor o que sabe e, ao mesmo tempo, uma discussão inicial em grupos pequenos, permite ao aluno colocar-se de maneira mais livre e espontânea, uma vez que a apresentação será do grupo e deixa de ter a marca do individual.

A discussão foi muito rica, pois, possibilitou a mim e a turma, levantar pontos imprescindíveis a serem retomados e aprofundados posteriormente. Além disso, a atividade desenvolvida favoreceu a constituição do vínculo professor-aluno, aspecto imprescindível para a produção do conhecimento. Para o acompanhamento do conteúdo e conseqüentemente, da aprendizagem, propus a inclusão de um caderno de registro individual para anotações pessoais e de conteúdos, referentes à disciplina. A diferença entre o caderno da matéria e o caderno de registro pessoal, consiste no caráter reflexivo que implementamos.

Discutimos que, a avaliação não deve ser vista apenas pelo lado do professor, mas cada aluno precisa acompanhar o seu próprio percurso de aprendizagem.

Para a apresentação do caderno, discutimos o que seria importante registrar para percebermos os avanços e as dificuldades. Definimos que ao final de cada bimestre, num momento de encerramento, teríamos a apresentação dos cadernos como amostra do caminho percorrido por cada um.

A aceitação do caderno de registro foi fator dominante, cada um queria saber se seria para nota ou como seriam avaliados. Aproveitei para pontuar a relevância do registro individual para o desenvolvimento de cada um.

O presente trabalho de pesquisa surgiu da observação realizada em sala de aula durante o processo de avaliação em matemática. Valoriza-se a necessidade de promover um ensino da matemática vinculado à realidade do aluno e de forma a unir a necessidade e o gosto de aprender, fazendo-o sentir-se sujeito ativo no processo ensino-aprendizagem. Partimos do princípio de que nas séries iniciais, o professor devia atuar a fim de encaminhar os primeiros passos da criança para a compreensão do mundo. Para tanto, faz-se necessária uma opção por uma abordagem metodológica vinculada a teoria construtivista e que possa vir a subsidiar o trabalho do educador em sala de aula, inclusive sob alguns aspectos considerado críticos no processo educacional, como a questão do erro que, segundo uma concepção tradicional, visa muitas vezes, reprimir as ações do educando.

A proposta metodológica a ser observada nesta pesquisa, busca nas brincadeiras e nos jogos a forma mais natural de despertar na criança o interesse e o entusiasmo em querer aprender, pois por meio deles a criança torna-se capaz de decidir, de agir e ser responsável pelas suas ações, além de intensificar as relações de socialização com outros colegas e com o próprio educador. Trata-se de um grande desafio, buscar através do lúdico resgatar a importância de se aprender matemática, não como disciplina temerosa, mas como um aprendizado essencial para a vida.

É pelo jogo que a criança e o adolescente se revelam. A partir daí percebemos que tanto a criança quanto o adolescente necessitam do brincar e se esse brincar é oportunizado em sala de aula, fazendo a relação entre o conteúdo que deve ser desenvolvido e a forma como ser aprendido, assimilado e construído pelo aluno, temos maior probabilidade de que a aprendizagem se dê com mais satisfação e de forma prazerosa para o educando. O educador, por sua vez, terá uma forma mais atraente de apresentar os conteúdos.

O jogo vem sendo utilizado como recurso para a aprendizagem na educação formal, isto já está sendo visualizada há umas duas décadas. Portanto, não podemos deixar de salientar que seu objetivo deve estar relacionado ao conteúdo escolar, atendendo às necessidades dos educandos, ao mesmo tempo em que se coloque a serviço da aprendizagem dos conteúdos do currículo escolar. Possibilita ao aluno uma forma de “brincar”, através da qual aprende aos poucos o conteúdo, assimilando-os com prazer. Para tanto, devemos demonstrar uma posição séria e empenhada para que tenhamos sucesso em nosso compromisso como educadores.

Os jogos lúdicos constituem um caminho para o conhecimento e para o desenvolvimento do raciocínio, tanto na escola quanto na vida cultural e social fora da escola. Além do espírito inovador, desafia os alunos ao cumprimento de regras, desenvolvendo responsabilidade, decisão, propiciando a interdisciplinaridade e aprendizagem. Os jogos são importantes para o desenvolvimento dos educandos. Em nosso trabalho, procuramos enfatizar habilidades que podem ser desenvolvidas com seu auxílio, tais como: o criar, as regras, o vencer e o perder, o objetivo, o construir, a educação, o professor, o jogo, a família, a sociedade, a matemática vezes aluno. A partir disso, propõe-se os jogos de construção, de raciocínio e de estratégia, visando demonstrar como podemos utilizar-nos do mesmo para trabalhar a matemática.

Procuramos com este estudo identificar parte das problemáticas que são vivenciadas diariamente por muitos educandos e educadores, que “sofrem” para aprender e ensinar a matemática. Entendemos que isso acontece porque muitos educadores não estão seguros para trabalhar através de novas técnicas, como, Por exemplo, o jogo de caça-números, que poder ser uma excelente forma de desenvolver o raciocínio lógico.

O lúdico é simples e eficaz, basta o professor se desfazer de suas “amarras”, sendo facilitador da construção do conhecimento de seus alunos, partindo para novas práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

São muitos os professores, neste país, preocupados com salários, com formação continuada, plano de carreira, condições de trabalho e com a arte de ensinar. Como ensinar, que metodologia utilizar, quais projetos possíveis implantar, como avaliar.

Além das questões mencionadas, é preciso refletir sobre ser e ter, sobre o compromisso com o outro ser, enfim, com a manutenção do bem viver. Preocupar-se em contribuir com a formação do nosso aluno, fomentando uma nova visão de mundo, criando estratégias e possibilidades para que o mesmo tenha expectativas e projetos, promovendo o desenvolvimento do senso crítico por meio do conhecimento e leitura apurada de mundo.

No entanto, há também profissionais que demonstram, por meio de suas práticas pedagógicas, somente se preocuparem em “passar” o conteúdo e aplicar provas necessárias para calcular a média. Esse procedimento preocupa, sendo justamente nesses momentos que observamos e constatamos que ainda há muito por fazer a fim de provocar mudanças conceituais e, conseqüentemente, atitudinais.

Quando nos decidimos pela mudança na concepção de avaliação, a primeira pergunta a ser respondida é: o que vamos avaliar? É um questionamento importante porque problematiza a noção que prevalece, hoje, sobre aprendizagem na escola, e sobre a idéia tida do indivíduo que aprende, principalmente, da relação que esse indivíduo estabelece com o conhecimento. Mudar o uso da avaliação dentro da escola depende do exame crítico e minucioso desses conceitos. É preciso refletir até que ponto a avaliação tem só prestado para legitimar certos processos que impedem uma prática igualitária em educação. A avaliação pode contribuir muito para ampliar o processo de aprendizagem, assim como pode bloqueá-lo ou interrompê-lo.

A tarefa não nos parece simplista. Mudar, muitas vezes, é um processo penoso, já que procedimentos e atitudes avaliativas tradicionais e inadequadas para o tempo em que vivemos se encontram profundamente enraizados. No entanto, cabe aos educadores acreditarem, apesar dos inúmeros obstáculos, e perceberem que o ensino depende, se não exclusivamente, mas

principalmente, deles que, anualmente, têm em suas salas de aula, uma série de sujeitos que são cidadãos em processo contínuo de formação, reavaliação e mudanças.

Portanto, é importante que a auto-avaliação sobre sua prática escolar leve o professor a refletir sobre o mundo como avaliar, a repensar a “sua” prática avaliativa, atualizando-a, para que seja rompida a visão estreita e tradicional da avaliação escolar; já que, ao final de cada aula, de cada trabalho, projeto, prova e bimestre, também é avaliado, e não somente pelo que disse e acredita, mas pelo que fez e praticou.

Neste sentido, propomos uma última reflexão sobre o papel de ensinar, para que não pensemos que tudo o que for ensinado, na escola, necessariamente, será aprendido, ou mesmo, “mensuração” em avaliações. “Não se pode ensinar tudo a alguém: pode-se apenas ajudá-lo a encontrar por si mesmo”. Se conseguirmos fomentar pesquisadores vorazes, que têm consciência do caráter provisório do conhecimento, teremos atingido nosso objetivo, pois quem se apropriou dos instrumentos necessários para garimpar novos saberes e, além disso, tem desejo de aprender, não encontrará maiores dificuldades na arte de se refazer continuamente.

A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO E DA ELABORAÇÃO DA MONOGRAFIA PARA MINHA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

O Estágio Supervisionado nos Cursos superiores proporciona a discussão dos aspectos práticos na formação profissional, oferecendo condições efetivas, orgânicas e sistemáticas de práticas que reflitam os conhecimentos advindos das diversas disciplinas cursadas durante a formação acadêmica. A interação universidade-estudante / instituição / local de realização do estágio é fundamental, pois proporciona ao aluno a aplicação técnica de seus conhecimentos teóricos práticos obtidos durante o curso de graduação na Universidade. A disciplina de estágio Supervisionado do Curso de Graduação em Pedagogia tem como principal objetivo, o aprimoramento dos alunos na área de atuação profissional em educação, possibilitando o desenvolvimento do senso crítico, da responsabilidade de tomadas de decisões e experiência como profissional que serão.

Para mim, realizar o Estágio e Elaborar a Monografia foi muito importante, pois foi um trabalho acadêmico que trouxe um grande enriquecimento para uma boa prática pedagógica. No qual o estágio e a construção da Monografia trouxe um conhecimento e uma experiência desta prática nas nossas escolas enriquecedora.

Neste estágio Supervisionado deu-se para observar como vem sendo esta prática avaliativa para um ensino de qualidade, no meu ponto de vista de acordo com o meu conhecimento acadêmico deu para verificar que precisamos melhorar muito para alcançar o nosso objetivo.

Mas, todos fazendo a sua parte e se preocupando com o ensino público no Brasil, venceremos, pois esta tarefa do meu Curso de pedagogia tem contribuído muito na minha área de atuação.

REFERÊNCIAS

ESTEBAN, Maria Tereza. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre a avaliação e o fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1996.

HADII, C. **Avaliação desmistificada.** Porto Alegre: Artes médicas, 2001.

HARGREAVES, Andy. **Aprendendo a mudar:** O ensino para além dos conteúdos e da padronização. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à Universidade. P. Alegre. Educação e Realidade. 1993.

_____. **Avaliação Mediadora:** Uma prática em construção da pré-escola à Universidade. 8 ed. Porto Alegre: Mediação, 1996.

_____. **Avaliar para promover:** as setas do caminho. Porto Alegre: mediação: 2001.

LIBÂNEO, J.C. **Avaliação e Aprendizagem escolar.** 9 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LUCKESI, C. C. **Prática docente e avaliação.** Rio de Janeiro: ABT, 1990.

_____. **Avaliação da Aprendizagem escolar:** 9. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Avaliação da Aprendizagem escolar:** 9. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Avaliação de Aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

NOGARO, Arnaldo. **Teoria e saberes docentes: a formação de professores na escola normal e no curso de Pedagogia.** Erechim: EdiFAPES, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **10 novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Críticas da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** São: Cortez, 2000.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória: desafios à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo.** São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Saber escolar, currículo e didática.** 3 ed. Campinas: Autores associados, 2000.

SORDI, Maria Regina de. **A prática de avaliação do ensino superior.** São Paulo: Cortez, 1995.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Superação da lógica classificatória e excludente da avaliação: do “é proibido reprovar ao é preciso garantir a aprendizagem”.** São Paulo. Libertad: 1998.

ANEXOS

NOGARO, Arnaldo. **Teoria e saberes docentes**: a formação de professores na escola normal e no curso de Pedagogia. Erechim: EdiFAPES, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Críticas da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São: Cortez, 2000.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória**: desafios à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Saber escolar, currículo e didática**. 3 ed. Campinas: Autores associados, 2000.

SORDI, Maria Regina de. **A prática de avaliação do ensino superior**. São Paulo: Cortez, 1995.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Superação da lógica classificatória e excludente da avaliação**: do “é proibido reprovar ao é preciso garantir a aprendizagem”. São Paulo. Libertad: 1998.

ANEXOS

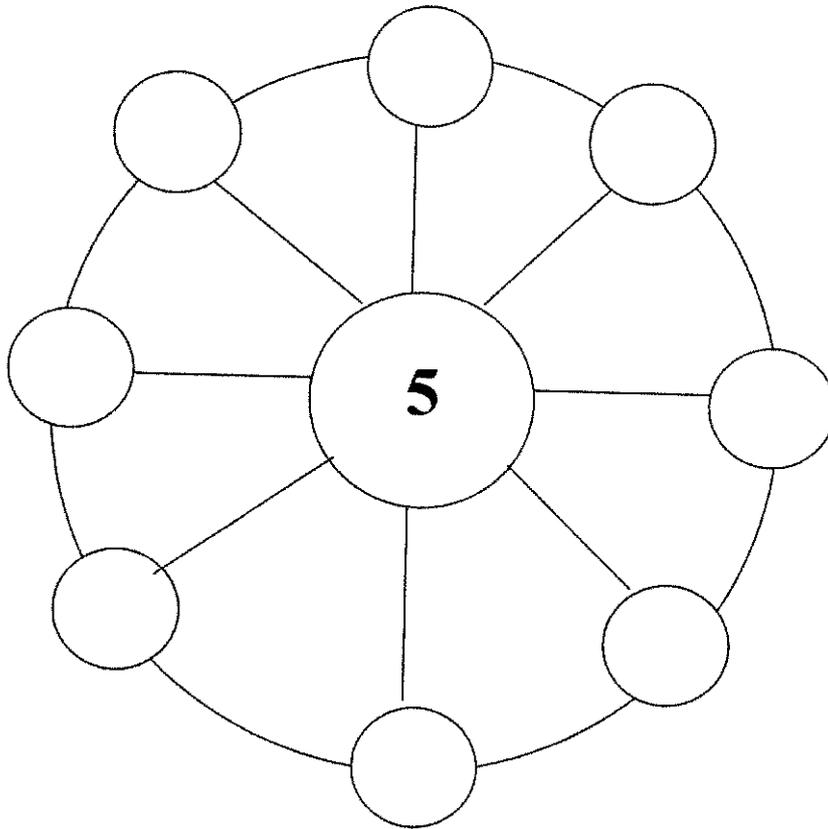
Atividades lúdicas

Brincando também se aprende matemática

A metodologia a ser usada será pautada nos princípios teóricos do construtivismo com o objetivo de despertar primeiramente no professor o prazer em jogar e em desenvolver o jogo com seus alunos. Os jogos apresentados serão construídos pelos próprios alunos, com materiais acessíveis. Também será oferecido o desenvolvimento e as regras de cada jogo, juntamente com os objetivos.

Os participantes terão a oportunidade de confeccionar todos os jogos, sempre com o meu auxílio.

1. Em cada  deve ser indicado números de 1 a 9, sem repetição de modo que as somas dos números dispostos em cada diâmetro seja sempre 15.

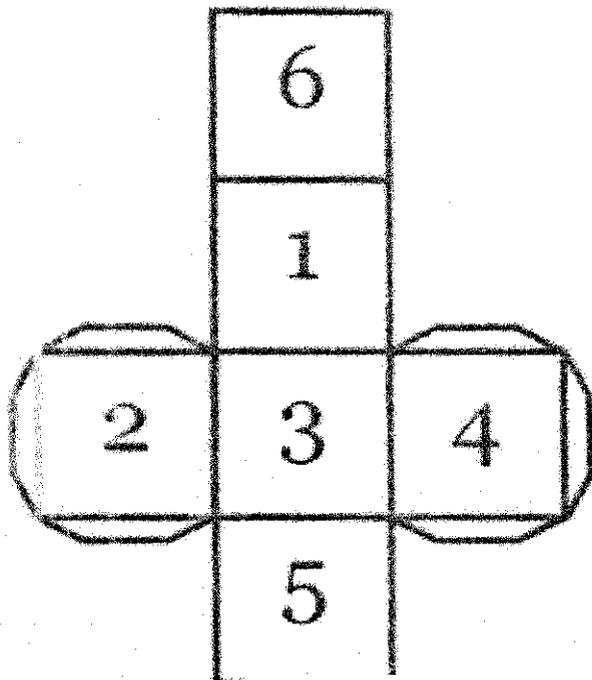
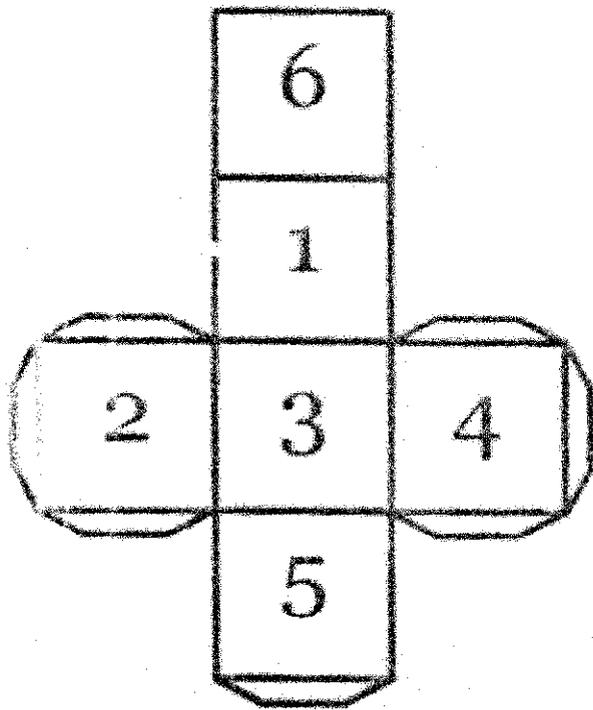


CAÇA-NÚMEROS:

Circule, na horizontal e na vertical, números formados 3 algarismos, cuja soma de dois resulte no terceiro.

1	2	3	4	5	6	9	4
2	7	5	7	4	9	7	3
1	9	3	3	8	2	3	7
5	8	3	4	5	9	2	4
3	4	9	1	2	7	9	2
4	3	7	9	8	1	4	3

Tem que ter os dois números e em seguida o resultado.



Vivência de jogos matemáticos nas séries iniciais

O jogo na sala de aula

As crianças parecem viver agitadas num processo de desenvolvimento corporal e mental, exigindo a cada instante uma nova função e a exploração de uma nova habilidade. Na verdade aprender matemática não é tarefa fácil. É preciso que os professores inovem os seus ensino, mostrando a real importância dessa área do conhecimento no dia-a-dia do cidadão de modo que ele se torne, um sujeito crítico e participativo. É válido ressaltar ainda, que para o aluno ter uma aprendizagem produtiva é necessário que seja oferecido e ele aulas estimulantes, ricas em conteúdo e não apenas aulas tradicionais onde o mesmo só capta o que lhe é transmitido.

O ensino da matemática através dos jogos oferece a possibilidade de entrar em relação real ou imaginária com o outro. Para que haja um bom aprendizado, tem-se primordialmente que oportunizar, através de jogos, e também as ocasiões de aprender a matemática. O presente aborda a importância do uso do jogo na sala de aula como uma alternativa ao ensino-aprendizagem.

LEITURAS COMPLEMENTARES

O JOGO NA SALA DE AULA E O PAPEL DO PROFESSOR

Numa perspectiva construtiva de aprendizagem, o professor é um investigador. Observando a criança, propondo-lhe situações em que possa fazer descobertas, interpretar e discutir com os colegas, ele vai conhecendo mais cada aluno, como pensam e agem frente a diferentes situações. Neste contexto, o momento do jogo é um momento privilegiado em sua rotina com classe. Mais que um espaço informal, ele proporciona uma rica situação de intercâmbio das hipóteses infantis. Na continuidade de suas observações registrando o que lhe parecer mais relevante. Ele saberá/ aprenderá como e quando intervir.

A sua atuação, porém, começa muito antes do momento de sala de aula. É ele que define o tempo (quando jogar, quantas vezes por semana, por que período), o espaço (dentro ou fora da sala, nas mesas ou no chão) o material para os jogos e as diferentes dinâmicas de grupo (jogos coletivos, em dupla ou individuais).

Finalmente o que fazer enquanto as crianças jogam? Participar como jogador ou apenas assistir? Nos dois casos, a contribuição do professor é fundamental, seja como um jogador mais experiente ou como um observador que faz perguntas, problematiza, socializa as descobertas: possibilitando às crianças defenderem ou corrigirem os seus pontos de vista a partir da interação com o jogo e com os colegas. Afinal errar, corrigir ou ser corrigido numa situação lúdica grupal, pode ser muito mais eficiente do que o professor fazê-lo por meio de uma exposição, da lousa ou de um livro de exercícios. Por essa razão ele constitui um instrumento valiosos de avaliação.

CONSTRUINDO JOGOS MATEMÁTICOS

MODELO 01.

90	99	137
MAIOR NÚMERO COM 20 ALGARISMOS	SUCESOR DE 100	NÚMERO NA ORDEM DE ALGARISMOS
24	60	300
TRÍPLICE DE 120	NÚMERO DE 100	CÍRCULO DE 1



- Para cada jogo, a criança recebe um jogo de fichas com as seguintes características:
 - Cada ficha tem o seu lado com o enunciado matemático.
COMO FAZER:
 - Recortar em quadrado de 10x10 cm, fazer as divisões e montar como no modelo.
 - Colar em papel mais grosso e recortar as peças de 10x10 cm.

DOMÍNIO DE FIGURAS GEOMÉTRICAS

MATERIAIS:
 - Cartolina ou papel de 10x10 cm, com 100 fichas de 10x10 cm.
 - 100 fichas de cores variadas com as seguintes características:
 - 100 fichas de cores variadas com as seguintes características:

CÍRCULO	LOSANGO	CÍRCULO	TRIÂNGULO
TRIÂNGULO	RETOÂNGULO	TRIÂNGULO	RETOÂNGULO
RETOÂNGULO	LOSANGO	RETOÂNGULO	TRIÂNGULO
TRIÂNGULO	QUADRADO	TRIÂNGULO	CÍRCULO
CÍRCULO	QUADRADO	CÍRCULO	CÍRCULO
TRIÂNGULO	RETOÂNGULO	TRIÂNGULO	RETOÂNGULO
RETOÂNGULO	CÍRCULO	RETOÂNGULO	TRIÂNGULO
TRIÂNGULO	QUADRADO	TRIÂNGULO	CÍRCULO

(Colar em papel mais grosso e recortar as peças de 10x10 cm.)

QUADRO MÁGICO

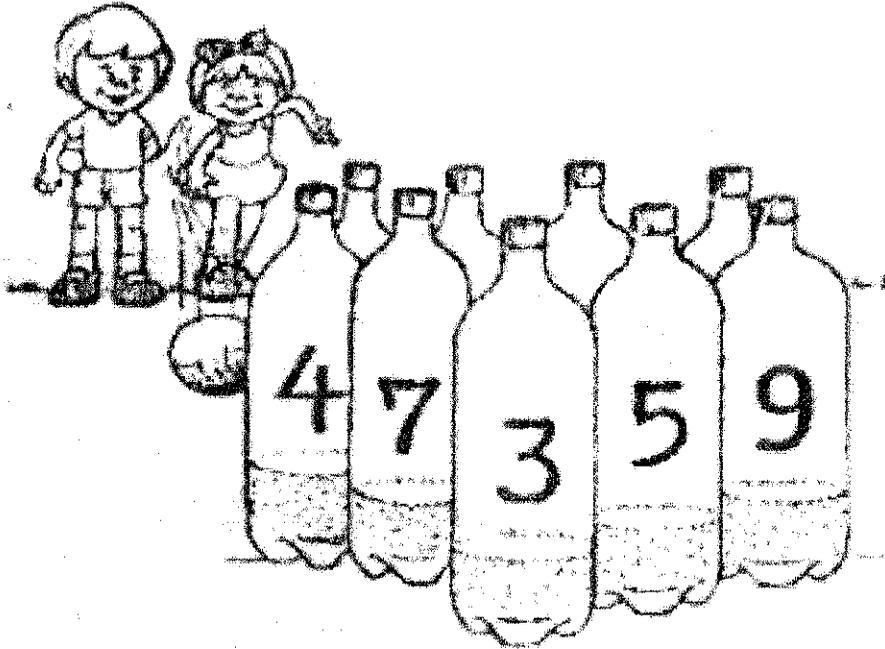
1. Desenhar no quadro-negro o quadro mágico abaixo.

60	270	120
210	150	90
180	30	240

Formar grupos com três alunos e pedir a um aluno do grupo que some os números das três linhas, a outro que some os números das três colunas e a outro que some os números das duas diagonais.

Verificar com os alunos que o resultado das somas é igual a 450.

BOLICHE DE NÚMEROS



Como fazer o joguinho:

- Utilizar garrafas de plástico (de água mineral, vinagre, ou outra qualquer)
- Colocar um pouco de areia dentro de cada garrafa.
- Colar ou escrever com pincel atômico em cada garrafa, números de 1 a 9
- Bola de borracha ou meia.

Como jogar: Discutir os colegas as regras do jogo ou criar outra.

- Discutir os colegas as regras do jogo ou criar outras
- Formar equipes de 4 colegas para jogar
- A cada jogada a criança deve falar o resultado da soma, subtração ou multiplicação das garrafas que foram derrubadas.
- Cada equipe irá marcando no quadro ou papel os números obtidos.
- Será vencedora a equipe que alcançar o maior número de pontos.