



Universidade Federal
de Campina Grande

Centro de Formação de Professores
Unidade Acadêmica de Educação
Campus de Cajazeiras - PB



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO

LAIZA KAMILA DOS SANTOS SILVA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

CAJAZEIRAS

2019

LAIZA KAMILA DOS SANTOS SILVA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande Câmpus de Cajazeiras como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Aparecida Carneiro Pires

CAJAZEIRAS

2019

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Denize Santos Saraiva Lourenço - Bibliotecária CRB/15-1096
Cajazeiras - Paraíba

S586a Silva, Laiza Kamila dos Santos.
Avaliação da aprendizagem: concepções e práticas nos anos iniciais do ensino fundamental / Laiza Kamila dos Santos Silva. - Cajazeiras, 2019. 56f.
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Aparecida Carneiro Pires.
Monografia (Licenciatura Plena em Pedagogia) UFCG/CFP, 2019.

1. Avaliação da aprendizagem. 2. Ensino fundamental - séries iniciais. 3. Práticas de avaliação - concepção. 4. Formação docente. 5. Concepção e práticas avaliativas - séries iniciais. I. Pires, Aparecida Carneiro. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU – 37.015.3

LAIZA KAMILA DOS SANTOS SILVA

**AValiação DA APRENDIZAGEM: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

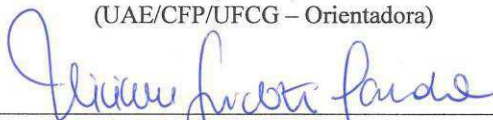
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) aprovado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande Câmpus de Cajazeiras como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovado em: 19/06/19.

BANCA EXAMINADORA



Profª. Dra. Aparecida Carneiro Pires
(UAE/CFP/UFCG – Orientadora)



Profª. Dra. Viviane Guidotti Machado
(UAE/CFP/UFCG – Examinadora 1)



Profª. Dra. Maria de Lourdes Campos
(UAE/CFP/UFCG – Examinadora 2)



Profª. Ma. Rozilene Lopes de Sousa
(UAE/CFP/UFCG – Suplente)

Primeiramente ao Soberano Deus, minha fortaleza e razão do meu viver.

À minha família, em especial ao meu querido pai Pedro por todo o seu amor, carinho, auxílio, e por acreditar em mim nessa longa caminhada, mostrando-me a importância que a educação traz a nossas vidas.

À minha estimada e amável mãe Corrinha, por todo amor, cuidado, carinho, zelo, compreensão e incentivo de Mãe nos momentos de tristeza para seguir em frente.

À minha querida irmã Kelly, que desde o início me incentivou neste vasto campo da Pedagogia.

A todos vocês minha imensa gratidão e reconhecimento por todo suporte, amparo, dedicação, proteção, zelo, acolhimento para a concretização deste sonho e por servirem-me como alicerce para enfrentar a árdua caminhada rumo à minha formação.

Dedico!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pelo dom da vida, por proporcionar-me saúde, discernimento, coragem para enfrentar os obstáculos que apareceram durante esta caminhada e conseguir concluir com êxito essa grande etapa da minha vida. Etapa que parecia até um sonho tão distante do meu cotidiano e vivência, como mulher, negra e pobre, com acesso a este espaço que não era meu.

A realização desse trabalho monográfico não poderia ter se dado sem a colaboração de algumas pessoas, cujos nomes não posso deixar de mencionar.

Aqui menciono o nome do meu tão querido pai Pedro Neto, exemplo de homem íntegro, por todo apoio, amor, carinho, afeto, ensinamentos, contribuições, auxílio, incentivo e compreensão; pela incansável luta de trabalho e desafios vividos para dar auxílio e subsídios na formação de sua filha. Meu pai, sou imensamente grata por tudo.

À minha estimada mãe Maria do Socorro (Corrinha), a quem devo o dom da vida, agradeço por todos os cuidados, atenção, carinho, proteção, incentivo e preocupação; pelos ensinamentos e simplicidade em suas metas; por me ensinar que, através dos estudos, podemos conseguir ser alguém melhor; e, em especial, pela concretização deste trabalho, cuja realização também é sua. Minha mãe serei grata por toda a minha vida.

Agradeço também, de forma especial, as voluntárias participantes desta pesquisa por terem aceitado o convite de forma calorosa, pela recepção e por conceder-me a concretização deste trabalho. Muito obrigada por todas as contribuições adquiridas.

Aos professores da Universidade Federal de Campina Grande, do Centro de Formação de Professores, da minha Unidade Acadêmica de Educação, com quem pude compartilhar momentos durante minha graduação e que contribuíram de alguma forma para o meu crescimento acadêmico e profissional. Em especial a Prof. Dr. Dorgival Gonçalves Fernandes, Prof. Me. Edílson Leite Silva e Profa. Ma. Adriana Moreira Correia, com os quais tive oportunidade de participar como monitora das disciplinas por eles ministradas.

De uma forma especial, agradeço à Profa. Dra. Maria Gerlaine Belchior, por ter me concedido a oportunidade de participar como voluntária do *Projeto de Extensão: Pedagogia social*, que contribuiu para minha formação acadêmica, profissional e humana, pois a essência de um trabalho tão humano e acolhedor me fez crescer juntamente com os sujeitos envolvidos.

À minha querida, estimável e adorável orientadora Profa. Dra. Aparecida Carneiro Pires, a quem dedico parte desta obra, por tamanha paciência, disponibilidade, carinho, dedicação, compreensão, que objetivamente me acompanhou na elaboração desse trabalho. Agradeço

imensamente por ter me acolhido nesta caminhada de estudo. Suas contribuições e ensinamentos foram significantes para o meu crescimento profissional. Meu muito obrigada.

Aos meus colegas do curso de Pedagogia 2015.1, pelo acolhimento, respeito, carinho, enfrentando todas as desavenças durante essa caminhada e que contribuíram para meu crescimento e aprendizagem. De um modo fraterno especial, aos meus queridos parceiros de estudos, de companheirismo e de vida, meus queridos João Paulo, Manoella Brito, Willyan Pacheco, Elana Bento, Tereza Karine, Daniela Maciel, por toda parceria, união, colaboração, amizade construída, concedendo-me momentos alegres, de risos e conversas leves que tornaram a árdua caminhada acadêmica mais agradável e divertida. A meu amigo Alison Rener amizade que fiz na Universidade e quero levar para toda vida.

Aqui também não poderia deixar de citar as minhas queridas que se tornaram amigas da cantina universitária: Erivania, Eluciene e Mariana, as quais estavam prontas para me receber com a alegria de sempre, todas as manhãs e tardes.

À banca examinadora deste trabalho, que se disponibilizou e aceitou prontamente o convite feito, bem como as contribuições tão valorosas e significativas ao desenvolvimento de um trabalho de qualidade para meu desempenho enquanto profissional.

Enfim, minha imensa e eterna gratidão a todos que de forma direta ou indireta influenciaram na concretização deste sonho.

Defino a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo.

(Cipriano Luckesi)

RESUMO

Apresentamos neste estudo uma reflexão acerca das concepções e práticas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública em Cajazeiras PB, adotando como temática central a avaliação da aprendizagem. Neste sentido, será evidenciado como se constitui as concepções das professoras acerca da avaliação da aprendizagem, problematizando sobre suas práticas avaliativas no contexto escolar. Nosso objetivo central é analisar as práticas de avaliação da aprendizagem compreendidas e materializadas por docentes dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública em Cajazeiras PB. Apresenta-se como problemática: em que perspectiva os professores dos anos iniciais do ensino fundamental compreendem e praticam a avaliação no contexto de sala de aula? Teoricamente nos fundamentamos dos teóricos como: Luckesi (2018, 1977, 1992), Vasconcellos (2014), Hoffmann (2007, 2000, 1996, 1991), Esteban (2003), entre outros. Já enquanto percurso metodológico, foi realizado um levantamento bibliográfico, e pesquisa de campo de caráter qualitativo. A coleta dos dados deu-se a partir da observação sistemática e da entrevista semiestruturada, respaldadas pela análise de conteúdo de Bardin (1977), a qual busca considerar todo o contexto, ou seja, a partir das entrevistas obtidas, analisar o universo de significados no sentido de objetivar racionalidades nas falas das depoentes. Diante a pesquisa realizada,

os resultados obtidos apresentam as concepções atribuídas das professoras a avaliação da aprendizagem como processos de conhecimentos adquiridos em sua formação inicial e suas vivências escolares durante a educação básica, evidenciando que suas práticas profissionais não se constituem totalmente dos seus entendimentos sobre avaliação.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Formação docente. Anos iniciais do ensino fundamental. Concepções e práticas avaliativas.

ABSTRACT

We present in this study a reflection about conceptions and teachers' practices from the initial years in an elementary public school located in Cajazeiras PB, Adopting the learning evaluation like the central theme. In this sense, it will be evident how teachers' conceptions about the learning evaluation are constituted, problematizing about their evaluative practices in the school context. Our main objective is to analyze the learning evaluation practices understood and materialized by teachers from the initial years in an elementary public school in Cajazeiras PB. Do we present like problematic: in what perspective do teachers in the early years of elementary school understand and practice evaluation in the classroom context? Theoretically, we were supported by theorists such as Luckesi (2018, 1977, 1992), Vasconcellos (2014), Hoffmann (2007, 2000, 1996, 1991), Esteban (2003), among others. As a methodological way was made bibliographic survey and field research of qualitative character. Data collection was performed based on systematic observation and semi-structured interviews, supported by Bardin's content Analysis (1977), Which seeks to consider the whole context, that is, from the interviews obtained, analyze the universe of meanings in order to objectify rationalities attributed in the statements of the interviewees. Before research carried out, the obtained results present the attributed conceptions of the teachers to the evaluation of learning as processes of knowledge acquired in their initial formation and their school experiences during basic education, evidencing that their professional practices do not constitute totally from their understandings about evaluation.

Keywords: Learning evaluation. Teacher formation. Initial years of elementary school. Conceptions and evaluation practices.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	-	Base Nacional Comum Curricular
CF	-	Constituição Federal
CFP	-	Centro de Formação de Professores
DCN's	-	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA	-	Estatuto da Criança e do Adolescente
INEP	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PCN's	-	Parâmetros Curriculares Nacionais
RCNEI	-	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SAEB	-	Sistema Brasileiro de Avaliação da Educação Básica
TCC	-	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	-	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAE	-	Unidade Acadêmica de Educação
UFCG	-	Universidade Federal de Campina Grande

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: UMA ABORDAGEM TEÓRICA	14
2.1 Marcos Legais: um olhar reflexivo sobre avaliação	19
2.2 Formação docente e avaliação	23
2.3 Explorando os tipos de Avaliações	25
3. PERCURSO METODOLÓGICO	29
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	33
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
APÊNDICE A- Roteiro de Observação Sistemática	51
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE	53
APÊNDICE C- Roteiro de Entrevista	55

1 INTRODUÇÃO

A partir das mudanças socioeconômicas, culturais, tecnológicas, sociais e educacionais, novas adequações foram sendo pensadas e articuladas à avaliação da aprendizagem, prática esta que desde sua constituição veio sendo trabalhada em um viés classificatório com reproduções de práticas tradicionalistas. Desse modo, compreender as práticas de avaliação a quais os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental são direcionados torna-se necessário, ficando evidente que nos discursos encontrados por professores e alunos a avaliação apresenta certo “medo”, quando encontra-se relacionada à “provas”.

O presente trabalho apresenta como objetivo geral: analisar as práticas de avaliação da aprendizagem compreendidas e materializadas por docentes dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública em Cajazeiras PB. Para tanto, estabelecemos como objetivos específicos: compreender as concepções de avaliação da aprendizagem dos docentes; identificar as práticas avaliativas de aprendizagem adotadas pelos docentes; investigar se há influências das concepções presentes nas práticas avaliativas dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental.

O interesse em pesquisar o tema surgiu na fase da disciplina Estágio Supervisionado em Educação Infantil, a partir da qual foi possível estagiar em uma creche municipal em Marizópolis-PB. Neste período, estava sendo o primeiro contato com a sala de aula. Inicialmente, houve o período de observação com duração de 1 (uma) semana e depois o período de intervenção, que durou 15 dias.

Aos poucos, o embasamento teórico acerca da temática foi sendo aprimorado com leituras, participação em eventos e debates, surgindo o questionamento de como é constituído o processo de avaliação das crianças na educação infantil, já que esta prática não é sistematizada como um ato formal, observações estas percebidas durante o estágio. Também foi considerado se isso ocasionaria alguma dificuldade para sua inserção nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo em vista que nesta etapa o aluno necessita ter uma nota como forma de promoção de sua aprendizagem.

Nesse intuito, o interesse para o desenvolvimento deste trabalho se concretizou ao cursar a disciplina “Avaliação da Aprendizagem”, no quinto período do semestre letivo 2017.1, do curso de pedagogia/CFP/UFCG. A partir das discussões dos textos, foi

adquirindo melhores compreensões teóricas com relação à temática e sua relevância no contexto escolar.

A temática avaliação da aprendizagem é bastante atual, complexa, e pouco discutida, tendo em vista que são restritos os eventos que abordam seu real sentido. Pautada em um entendimento mais elaborado e coerente de sua construção no cotidiano escolar, são necessários estudos ampliados nesse campo de pesquisa. Nessa perspectiva, objetivamente delimitamos como problemática: em que perspectiva os professores dos anos iniciais do ensino fundamental, de uma escola pública em Cajazeiras PB, compreendem e praticam a avaliação da aprendizagem no contexto de sala de aula?

Sendo assim, é necessário refletir sobre o real sentido da avaliação da aprendizagem, a fim de entender suas múltiplas dimensões e as questões relativas ao ensino-aprendizagem. Pois, como afirma Esteban (2003), a prática da avaliação em seu modelo teórico está preocupada integralmente com o desenvolvimento dos alunos, fugindo dos aspectos de um modelo de exame objetivo, classificatório e excludente.

Com base nessas perspectivas, ao decorrer deste trabalho serão enfatizados os diversos conceitos que são encontrados na avaliação da aprendizagem, evidenciando que suas contribuições auxiliam tanto no trabalho do professor, quanto apresentam significados para melhor desenvolvimento de uma avaliação. Tais como: avaliação formativa ou contínua, mediadora, diagnóstica e emancipatória.

Diante do exposto, a concretização deste estudo contribui para maior aprofundamento científico em relação ao tema pesquisado, colaborando assim para melhores entendimentos sobre o processo de avaliação ofertado nas escolas, e sua relevância para o processo de ensino-aprendizagem. Nessa dimensão, permitiu-se investigar acerca do processo de Avaliação da aprendizagem segundo as concepções das professoras nos anos iniciais do ensino fundamental.

Sendo relevante por acreditar que os objetivos inicialmente propostos a serem alcançados possibilitaram repensar a estrutura avaliativa em busca de dar sentidos diferentes ao que vem sendo efetivado nos espaços escolares, especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental.

Além do mais, enquanto pesquisadora é que com a investigação dessa temática possa problematizar, questionar e investigar sobre os sentidos que a avaliação vem adquirindo no contexto escolar. Tendo em vista a finalidade de aprimorar a concepção e prática da avaliação como um todo, vislumbra-se que, através da educação se efetive um

processo pautado na aprendizagem significativa, contemplando os conhecimentos prévios adquiridos na vivência cotidiana dos alunos, e a partir de um estímulo possibilite a articulação de novos conhecimentos, ideias e saberes na aprendizagem. (AUSUBEL, 1968).

Este trabalho monográfico está estruturado a partir de quatro capítulos que sintetizam a organização dessa pesquisa. Como ponto de partida, a leitura e reflexões das obras ajudaram a enriquecer este estudo, que está fundamentado em teóricos como: Luckesi (2018, 1977, 1992), Vasconcellos (2014), Esteban (2012, 2003), Hoffmann (2008, 2003, 1998), Perrenoud (1999), entre outros, como também os estudos foram realizados com base em documentos legais dos quais serão destacadas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei nº 9.394/1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

Inicialmente será apresentado a introdução, onde será enfatizado sobre a proposta inicial da pesquisa, bem como os autores que foram utilizados como aporte para a fundamentação do referencial teórico.

O primeiro capítulo apresenta o referencial teórico, buscando fundamentar as principais abordagens que materializam a investigação do estudo, apresentando como subtópicos: Marcos Legais: um olhar reflexivo sobre avaliação, Formação Docente e a avaliação, explorando os tipos de avaliação. Discutindo, problematizando e contextualizando a relevância da temática para a sociedade, em busca de ter conhecimentos aprofundados sobre a avaliação da aprendizagem.

O segundo capítulo discute o percurso metodológico desenvolvido, apresentando os procedimentos adotados para nortear a presente pesquisa, bem como a descrição dos instrumentos de coleta de dados, colaboradores, locus da pesquisa e as formas de análise.

O terceiro capítulo apresenta a análise dos dados obtidos a partir da execução dos procedimentos metodológicos utilizados em campo, realizando uma discussão a partir do problema de pesquisa e dos objetivos geral e específicos adotados para a materialização do estudo.

O quarto capítulo contará com as considerações finais da pesquisa, permitindo apresentar os resultados finais obtidos durante a pesquisa, que serão ressaltados mais à frente, bem como explicar se os objetivos propostos inicialmente foram atendidos.

2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: UMA ABORDAGEM TEÓRICA

Antes de dar início à discussão acerca da avaliação da aprendizagem, compreendemos ser relevante apresentar o percurso histórico da educação a fim de construir um embasamento teórico para uma melhor apreensão do que se busca abordar neste estudo. Diante disso, acreditamos que para tornar esse processo de construção de conhecimentos e saberes acerca da avaliação mais didático, é necessária a realização de uma explanação das práticas avaliativas que foram elaboradas e desenvolvidas durante anos, bem como as influências destas na construção da avaliação na contemporaneidade.

Desse modo, ao discorrer sobre a história da educação brasileira, procuramos em tal ponto ressaltar o histórico da avaliação da aprendizagem, apresentando os aspectos teóricos/metodológicos dessa prática, para que, assim, possamos realizar uma leitura distinta dos modelos de avaliação que se tinha para o modelo atual, com o intuito principal de analisar e entender toda a construção que foi se estabelecendo entre avanços e/ou possibilidades em relação a esse assunto.

A educação, durante muito tempo, foi fonte de conhecimento restrita a determinados grupos; “[...] era, portanto, a um limitado grupo de pessoas pertencentes à classe dominante que estava destinada à educação escolarizada” (ROMANELLI, 1986, p.33), visto que naquela época da Idade Média era considerada como uma “arma” de poder que poucos podiam ter acesso. Dessa forma, era ofertada através de um tutor que representava o núcleo de detenção do saber, e assim foi mantida por muito tempo, onde muitos não se viam parte integrada dessa sociedade.

Na época do Renascimento, por volta de meados do século XVI até o XVIII, que foi se estabelecendo o início do surgimento dos primeiros colégios, em que uma nova imagem da educação foi se estabelecendo. (ARANHA,2006). O interesse pela educação nessa época era intensificado, e através dela uma nova forma de emancipação do povo foi identificada.

Nesse dado momento histórico, a educação brasileira foi ministrada pelos jesuítas, da Companhia de Jesus, os primeiros educadores na época do período colonial brasileiro, com um modelo de sociedade que estava em formação de desenvolvimento social e econômico.

Os jesuítas contribuíram nos registros históricos na educação, por desenvolverem um trabalho que, na concepção de Aranha (2006, p. 129):

[...] os jesuítas mostravam-se bastante exigentes, recomendando a repetição dos exercícios para facilitar a memorização. Nessa atividade eram auxiliados pelos melhores alunos, chamados *decuriões*, responsáveis por nove colegas, de quem tomavam as lições de cor, recolhiam os exercícios e marcavam em um caderno os erros e as faltas diversas. Aos sábados as classes inferiores repetiam as lições da semana toda: vem daí a expressão *sabatina*, usada durante muito tempo para indicar a avaliação. Para as classes mais adiantadas, organizavam torneios de erudição.

Os registros apontam que neste momento histórico as ações pedagógicas realizadas eram desenvolvidas através de aulas expositivas e repetitivas, nas quais os alunos aprendiam os conteúdos em sala de aula, tinham que decorar e reproduzir tal como foi repassado pelo professor, priorizando, assim, o uso de atividades por meio da memorização. Nesse sentido, os alunos que conseguiam desempenhar essas atividades com êxito se destacavam em sala de aula como os mais inteligentes.

No período do Renascimento, a religião recebia bastante ênfase. Dessa maneira, a educação se tornou um novo caminho para propagá-la, e efetivá-la ao povo de fé, na qual “educar tornava-se questão de moda e uma exigência, conforme a nova concepção de ser humano”. (ARANHA, 2006, p. 125). Assim, as influências dos jesuítas não foram apenas religiosas; as atividades educacionais passaram a ocupar a tarefa mais importante, com o intuito de catequizar em razão da fé.

Com o passar dos anos mudanças ocorreram ao método de ensino dos jesuítas que com o início da Reforma Pombalina, novas propostas ocorreram e foi quando o ensino passou a ser ministrado por responsabilidade da Coroa Portuguesa. Porém, é relevante destacar a forte influência e importância do ensino jesuítico, que contribuiu de forma significativa e formou inúmeras gerações de estudantes.

Nesse momento de transição dos jesuítas para a Reforma Pombalina, do Marquês de Pombal, enraizados a uma concepção de pedagogia tradicionalista¹, a avaliação era reproduzida em um viés autoritário, remetido a práticas pedagógicas constituídas de acordo com o modelo de sociedade existente. De acordo com Luckesi (1997, p.28):

¹ Prática esta que visava uma formação puramente moral e intelectual para a conservação em sociedade.

Nessa perspectiva de entendimento, é certo que o atual exercício da avaliação escolar não está sendo efetuado gratuitamente. Está a serviço de uma pedagogia, que nada mais é do que uma concepção teórica da educação, que, por sua vez, traduz uma concepção teórica da sociedade. O que pode estar ocorrendo é que, hoje, se exercite a atual prática da avaliação da aprendizagem escolar- ingênua e inconscientemente- *como se ela não estivesse a serviço de um modelo teórico de sociedade e de educação*, como se ela fosse uma atividade neutra.

Assim, podemos perceber que desde o seu estabelecimento a avaliação veio sendo trabalhada através do método de decorar os conteúdos. Neste sentido, o campo da avaliação da aprendizagem foi perfazendo-se em um caminho longo e com mitos construídos historicamente, evidenciando práticas pedagógicas enraizadas, cuja preocupação era apenas selecionar e classificar os sujeitos.

A visão de avaliação, nesta perspectiva de medição, é uma prática evidente nas escolas. Entretanto, é importante frisarmos que nos respectivos séculos isso se dava em decorrência da avaliação ser realizada, apenas com o objetivo de classificar e selecionar. Isso porque o caráter pedagógico da avaliação, no sentido de consolidação da aprendizagem, ainda não havia sido pensado/refletido e discutido. (CARVALHO, 2012, p. 4-5).

Face ao exposto, notamos que os conceitos e ideias pouco se modificaram, já que atualmente encontramos equívocos exercidos na prática avaliativa, muitas vezes recorrentes à promoção do estudante, remetidos à execução de provas e exames. Por esse motivo, durante anos discutia-se principalmente acerca da avaliação da aprendizagem preocupada apenas com a criação de testes avaliativos, que limita o processo de avaliação a aspectos quantitativos.

Nessa acepção, observamos que na época atual é possível encontrar nas instituições educacionais práticas avaliativas trabalhadas em um viés tradicionalista, reforçando cada vez mais a figura do professor enquanto detentor do saber, e o discente como o ser em que será depositado todo conhecimento, ações estas que foram construídas e reproduzidas na época de uma pedagogia tradicionalista. Esse tipo de prática remete a resultados cujos objetivos sejam imediatos, redirecionados em valores quantificáveis; no entanto, não oferecem subsídios suficientes para obtenção da aprendizagem, fragilizando, assim, o rendimento escolar do discente, bem como o processo de ensino-aprendizagem.

Nesta perspectiva, a prática da avaliação da aprendizagem torna-se um instrumento fundamental por possibilitar informações sobre como está sendo realizado o processo de ensino-aprendizagem dos educandos, e não apenas desempenhar uma função para classificá-lo em aprovado ou reprovado.

Na concepção de Luckesi (1992, p. 73),

A avaliação da aprendizagem que pode ser definida, neste contexto, como a avaliação da aprendizagem pelo esforço aparece aqui, como o instrumento de controle do processo de construção do ser humano sábio e moralmente correto; sabedoria e moralidade adquiridas através do entendimento dos fundamentos das normas do bem agir, através do conhecimento, assim como de múltiplos e intermitentes exercícios.

O conceito avaliativo encontrado no dicionário Aurélio é apontado como “sf.1. Ato ou efeito de avaliar. 2. Valor determinado pelos avaliadores.” (FERREIRA, 2001, p.77). Evidencia-se que sua estruturação tem um valor referente a avaliar algo, ou alguém, com medição associativa por notas.

É a partir desse entendimento que estudiosos tais como Luckesi (2018), Hoffmann (1996), concentraram seus tempos de estudos e aprendizagens em apresentar as qualificações e diferenças entre a avaliação da aprendizagem e a verificação enquanto prova/exame.

O termo *verificar* provém etimologicamente do latim- *verum facere*- e significa “fazer verdadeiro”. Contudo, o conceito verificação emerge das determinações da conduta de, intencionalmente, buscar “ver se algo é isso mesmo...”, investigar a verdade de alguma coisa” (LUCKESI, 1997, p. 92).

Esses apontamentos possibilitam refletir acerca do que vem sendo reproduzido em sala de aula, em que o professor ainda encontra-se bastante limitado à execução do exames/provas como forma de avaliação única e determinante, nas quais busca-se verificar e qualificar o aluno através da nota, reduzindo esse processo muitas vezes apenas a números quantificáveis que classificam os educandos em “bons” ou “ruins”.

Nesse sentido, quando restringimos a prática da avaliação à aplicação de exame, não produzimos o conhecimento significativo no educando e não o colocamos no centro da aprendizagem, fazendo com que ele possa entender o seu desenvolvimento, e assim avançar na busca de corrigir o que foi considerado erro.

O mesmo autor ainda afirma:

A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer *ante* ou *com* ele. A verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação. (LUCKESI, 1997, p. 93).

Logo, vale ressaltar que por ser a avaliação um instrumento transformador, constituído em um fazer pedagógico que busca a transformação dos educandos, não deve ser instituída com a função apenas enquanto exame, classificando por nota, e que não possibilite a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, desconsiderando assim todo percurso de construção do conhecimento.

É possível notar com estas evidências que a avaliação da aprendizagem, em seu modelo teórico, é um meio e não um fim em si mesma, compreendida na junção de articulação entre o planejamento e execução de ensino, em prol de melhorias na aprendizagem.

Assim, Luckesi (1997, p. 42) nos leva a refletir que,

Para que a avaliação educacional escolar assuma o seu verdadeiro papel de instrumento dialético de diagnóstico para o crescimento, terá de se situar e estar a serviço de uma pedagogia que esteja preocupada com a transformação social e não com a sua conservação. A avaliação deixará de ser autoritária se o modelo social e a concepção teórico-prática da educação também não forem autoritários.

A partir da prática da avaliação da aprendizagem, conseguimos instituir subsídios práticos e teóricos, com um mecanismo de autonomia, crescimento e transformação do educando. Podemos analisar, de modo mais detalhado, o dilema avaliativo que ainda é praticado nas escolas.

Compreendendo o atual exercício da avaliação da aprendizagem e ressaltando as diferenças existentes entre a avaliação *versus* exame, é possível perceber que a avaliação ainda vem sendo trabalhada nas escolas em um viés tradicionalista. Vale observar que esse modelo predominante reforça cada vez mais práticas excludentes e classificatórias, em detrimento de uma oferta de avaliação capaz de priorizar a inclusão do/a educando/a no centro da aprendizagem.

Dessa forma, torna-se preciso e fundamental mudanças na perspectiva de avaliar de acordo com as necessidades encontradas pelo docente no processo de ensino aprendizagem, e entender que o seu processo está para além da execução de uma prova

em sala de aula, sendo sua efetivação necessária e indispensável para fornecer informações que ainda não foram obtidas.

Por conseguinte, apresentaremos as Leis que institucionalizam a avaliação no contexto escolar.

2.1 Marcos Legais: um olhar reflexivo sobre avaliação

Em linhas gerais, ao se estudar o processo avaliativo, faz-se necessário pensar toda construção teórica pautada sobre a avaliação da aprendizagem no contexto escolar e as contribuições que ele traz ao desenvolvimento e aprendizado dos educandos. Embora encontre-se respaldado nas Leis e Diretrizes Nacionais da Educação – constituídas pelos seguintes documentos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Constituição Federal (CF), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é imprescindível conhecer as práticas avaliativas encontradas nelas, a fim de analisar sua institucionalização para além de algo apenas normativo.

O primeiro documento analisado foi a Constituição Federal Brasileira (1988), que no capítulo III, da seção I, no art. 205, afirma: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988, p. 123). Ao realizar uma leitura atenta no referido documento, identifica-se que existem lacunas concernentes a explicitação acerca da avaliação da aprendizagem, sendo encontrado apenas incisos que se referem sobre a formação inicial e continuada dos professores. Sendo assim, a abordagem dada à avaliação nos documentos oficiais ainda é vaga, reafirmando a necessidade e a importância de um maior detalhamento para o entendimento da efetivação das concepções e práticas avaliativas.

A constituição Federal de (1988) preconiza que a formação de professores necessita contemplar:

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por

concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006). (BRASIL, 1988, p. 123).

Enfatizando a relevância deste documento, a LDB (9.394/1996) versa ao que se refere à avaliação do rendimento escolar que a “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, terá prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”. (BRASIL, 1996).

Levando em consideração a interpretação desta Lei, o desenvolvimento integral dos educandos adquiridos durante o processo de aprendizagem deve se sobressair em relação aos aspectos quantitativos, porém ainda é comum encontrar nas instituições escolares a predominância dos aspectos quantitativos (notas) sobre os qualitativos.

Convém enfatizarmos também a normatização que versa sobre o ECA (1994), em seu capítulo IV, art. 53, que condiz o direito à educação:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – direito de ser respeitado por seus educadores; III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV – direito de organização e participação em entidades estudantis; V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. (BRASIL, 1990, p. 46).

Observa-se nesta citação, que as adequações voltadas à avaliação permitem que o aluno tenha espaço de indagar o ato avaliativo que é oferecido em sala de aula, para que, assim, exista uma flexibilidade na construção da avaliação capaz de incluir todos os educandos.

Em síntese, a avaliação mediadora apresenta como uma das propostas principais: “[...] envolvimento do professor com os alunos e na tomada de consciência acerca do seu comprometimento com o progresso deles em termos de aprendizagens – na importância e natureza da intervenção pedagógica.” (HOFFMANN, 2009, p.20).

Este referido documento citado acima, concebe a educação infantil como uma fase primordial da infância, que por sua vez é compreendida como uma etapa em que as crianças são capazes de agir sobre o meio em que vivem e contribuir para a construção

de uma identidade coletiva, ainda que esta interação seja permitida, tutorada e consolidada pela ação do adulto.

Nessa perspectiva, na LDB (9.394/1996), em seu art.10, ainda define que a avaliação na educação infantil “far-se-á mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. (BRASIL,1996). Mediante a este apontamento, Oliveira (2011, p. 120) elucida que “[...] consideramos relevante refletir sobre a importância do processo de registro das práticas realizadas pelas professoras, enquanto instrumento imprescindível ao processo de avaliação das crianças de 0 a 6 anos”.

Tendo em vista o documento mencionado anteriormente, temos a convicção de que sem o registro, a compreensão do vivido ficará repleto de lacunas, pois muitas informações podem ser esquecidas. Instituído, assim, o processo de observação, registro e análise do desempenho escolar.

Ainda de acordo com os marcos legais, a BNCC (2017), no que tange às novas adequações ao contexto da educação básica na etapa dos anos iniciais do ensino fundamental, aponta que:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (BRASIL,2017, p. 57).

De forma ampla, o documento menciona o contexto da educação básica em suas duas etapas: anos iniciais e finais do ensino fundamental. Nos anos iniciais, refere-se à formação do indivíduo em suas progressões das aprendizagens anteriores, enfatizando as competências para a vida em sociedade.

Nessa escala, ainda se encontra o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), um sistema de rendimento avaliativo nas escolas que verifica o desempenho escolar dos alunos. Está vinculado ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), responsável pela avaliação da educação básica no Brasil.

O SAEB teve sua implantação no ano de 1990 e apresenta como finalidade acompanhar os registros do rendimento escolar, buscando, dessa forma, ampliar a criação de políticas públicas educacionais e apresentar eficácia de reverter o quadro de ineficiência ou baixo rendimento escolar.

Já as DCN's (2010) determinam que a avaliação nesse nível de ensino objetiva o acompanhamento do desenvolvimento infantil e deve, portanto, contemplar:

- I- a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano.
- II- a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc..)
- III- A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);
- IV- Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil; V- A não retenção das crianças na Educação Infantil. (BRASIL, 2010, p.28).

Conforme as referidas Leis, a avaliação no âmbito da educação infantil deve favorecer o acompanhamento da trajetória das crianças, tendo em vista a garantia do seu desenvolvimento integral.

Segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998), a observação e o registro são instrumentos imprescindíveis ao processo de avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento infantil, pois permitem que o professor conheça os interesses e necessidades de cada sujeito e do grupo ao qual pertence.

Conclui-se que os documentos pesquisados versam sobre a avaliação nas duas etapas específicas: educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. De acordo com as análises realizadas, buscamos verificar como ocorre o processo de avaliação na educação infantil, que enfatiza o acompanhamento progressivo dos alunos, sendo estes registrados em fichas, documentos, portfólios e planos de desenvolvimento da criança.

Já nos anos iniciais do ensino fundamental, a avaliação se dá de maneira que os coloque no centro da aprendizagem, promovendo de forma contundente uma aprendizagem significativa. Sendo assim, evidenciaremos, a seguir, a relevância de refletirmos acerca da formação docente, buscando uma aproximação conjunta entre ambas as partes como um dos principais mediadores do processo avaliativo.

2.2 Formação docente e avaliação

É sabido que a avaliação é uma temática frequente no contexto escolar e que gera várias inquietações na realidade das pessoas que fazem parte desse processo. Partindo do princípio que a avaliação não é uma ação neutra e que carrega consigo intencionalidades, inicialmente refletiremos acerca da relação entre formação docente e avaliação.

Atualmente, discute-se muito sobre a função da avaliação com relação à aprendizagem dos/as educandos/as e toda complexidade envolvida por trás desse campo. Culpar o/a docente por reprovação, notas baixas, *déficits* na aprendizagem, vem tornando-se uma prática cada vez mais frequente no ambiente escolar. Porém, vale enfatizar que

[...] não se trata de fazer do professor um vilão, nem uma vítima. Ele, como qualquer outro sujeito, é contraditório, está envolvido em processos de alienação que urgem ser rompidos, caso queiramos construir algo melhor na escola e na sociedade. (VASCONCELLOS, 2014, p. 39).

Ao reconhecer que por muitas vezes o/a docente durante sua formação inicial não teve subsídios necessários para o exercício da profissão em sala de aula, é primordial que este profissional busque novas adequações e melhorias à sua prática, tendo em vista a importância que a sua função apresenta em sala de aula com os educandos.

A tarefa avaliativa não é uma prática fácil de ser exercida, é nesta perspectiva que o docente necessita ter competência e domínio na hora de avaliar os seus alunos. Um dos pontos-chaves da ação do professor é a acolhida dos alunos, pois acolher é mais amplo do que apenas inseri-los em sala de aula; significa manter o ato de ensinar propício ao desenvolvimento dos educandos, de acordo com suas qualidades e subjetividades. Como afirma Luckesi (2018, p. 208), “[...] eles aprenderão, se, de início e sempre, os acolhermos e, se no cotidiano de nossa ação pedagógica, estivermos atentos à sua aprendizagem”.

No tocante à relação entre avaliação e formação docente, constata-se que a primeira permite o redimensionamento da prática na qual o docente realiza a práxis ação-reflexão-ação, refletindo sobre ela e a ressignificando. Ao avaliar o/a educando/a,

o docente torna-se capaz de identificar as dificuldades dos seus alunos, e assim avaliar de acordo com o contexto inserido, tentando sanar as dificuldades encontradas.

A avaliação da aprendizagem enfatizada nos PCN's III e IV (1997), referentes aos anos iniciais do ensino fundamental, mostra que o/a educando/a precisa ser avaliado para avançar a uma nova etapa de sua escolaridade:

Indicam critérios de Avaliação das aprendizagens fundamentais a serem realizadas em cada ciclo e se constituem em indicadores para a reorganização do processo de ensino e aprendizagem. Tais critérios, porém, não devem ser confundidos com critérios de aprovação e reprovação de alunos. (BRASIL, 1997, p. 53).

A efetivação destes critérios deve ser considerada conforme o progresso do aluno, sendo necessário que o/a docente “Acompanhe o processo de elaboração do conhecimento pela criança, a fim de que possa buscar uma articulação significativa entre os conceitos construídos [por ela] e formas mais elaboradas de compreensão da realidade”. (HOFFMANN, 2000, p.24).

Logo, ao realizar a prática da avaliação, é imprescindível que o docente realize o *feedback* dos resultados como forma de conceder um retorno a esses alunos, retomando o assunto, realizando uma correção da avaliação juntamente com eles para que, assim, possam entender o que não conseguiram responder e o que foi considerado erro. Este processo de retorno à avaliação é de grande relevância, detalhando as dificuldades enfrentadas pelos alunos na busca de resultados satisfatórios e colocando o educando no centro da ação.

Sendo assim, afirmamos a importância de que esse profissional esteja comprometido em assumir uma postura de prática democrática, com uma aplicação para além da sala de aula, que demonstre o desejo de ensinar para que o outro aprenda e se desenvolva. Nas palavras de Hoffmann (1991, p. 67) avaliar é “[...] ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, reorganizando-as”.

Dessa forma, a avaliação torna-se um gesto sincero diante dos alunos, investigando suas dificuldades, anseios, refletindo sobre a sua forma de aprender, dialogando, planejando e sistematizando essa prática educativa, sempre com o empenho de proporcionar uma melhor construção do ensino-aprendizagem. Ela torna-se uma

ferramenta capaz de permitir meios necessários para avaliar se o discente conseguiu atingir com precisão as metas e os resultados esperados da aprendizagem.

Dessa forma, é evidente a necessidade de repensar a cada dia o trabalho docente em uma perspectiva crítica e construtiva, que possa ajudar os educandos a superar suas dificuldades, sem limitá-los apenas a erros e acertos, visto que, atualmente, muitos professores têm direcionado sua prática avaliativa ao foco de inspeção e quantificação de erros, esquecendo-se de levar em consideração os avanços conquistados pelos alunos em meio ao processo de ensino.

Segundo Esteban (2003), o trabalho cotidiano do professor enquanto estiver constituído em uma situação de classificação entrará em contradição, provocando a inclusão de alguns e a exclusão dos demais que não conseguem um bom rendimento.

Ainda é possível encontrar neste meio diversos discursos de professores que, insatisfeitos com o exercício da profissão, executam práticas tradicionalistas, que descaracterizam a efetiva aprendizagem e o desenvolvimento do/a educando/a. Suas práticas já não se dão de maneira significativa, tornando-se capazes de produzir nos alunos a construção significativas do conhecimento.

É preciso salientar que o trabalho desenvolvido pelo professor é fundamental no processo avaliativo, que vai muito além da simples transmissão de informações, mas a mudança não depende apenas do docente, e sim de todos que compõem o corpo escolar. Assim, rever os conceitos pré-estabelecidos que se tem sobre avaliação da aprendizagem e efetivar de maneira coerente um trabalho conjunto, é uma mediação essencial nesse processo.

Após apresentar reflexões concernentes à relação da formação do/a docente e à avaliação, apresentaremos conceitos que se destacam na Avaliação da Aprendizagem, buscando suscitar de maneira coerente as diversas perspectivas trabalhadas.

2.3 Explorando os tipos de Avaliações

Atualmente, a avaliação da aprendizagem tem sido objeto de estudo na visão de vários teóricos que se dispuseram a pesquisar acerca das contribuições dos conceitos avaliativos. Nesta pretensão, ao se pensar avaliação da aprendizagem, discorreremos as diversas conceituações que podem ser encontradas, evidenciando que as diferentes perspectivas e definições podem interferir na efetivação das práticas docentes em sala de aula.

Desse modo, discorreremos sobre os conceitos de avaliação, na concepção classificatória ou somativa, diagnóstica, contínua ou formativa, mediadora, emancipatória, além de mostrarmos as características e particularidades que permearão o processo avaliativo no decorrer deste trabalho.

É interessante destacar que ainda é uma realidade nas escolas brasileiras a avaliação sendo efetivada com um direcionamento classificatório, com práticas referentes a medidas, mesmo diante de esclarecimentos cotidianos sobre essa ação. Contrapondo-se a esta conceitualização, a avaliação formativa,

Em síntese, trata-se de um feedback reflexivo sobre o percurso da aprendizagem do estudante. A avaliação formativa privilegia as diversidades individuais dos modos distintos de aprender dos alunos. Ela permite ainda a extensão, a diversificação e pluralização dos percursos de aprendizagem. (GONÇALVES, NASCIMENTO, 2010, p. 244).

A referida modalidade pode ser entendida como uma prática de avaliação cujo objetivo central é desenvolver a aprendizagem dos educandos, bem como ressaltar sua formação integral visando à preparação de competências e habilidades em seu desenvolvimento.

Ao enfatizarmos alguns contrapontos existentes entre as práticas formativas e classificatórias, percebe-se que na avaliação formativa o ato de avaliar preocupa-se em saber a trajetória das ações dos educandos, como está sendo construído o processo de apropriação dos conhecimentos, de modo que integre e valorize o educando no centro do processo educativo. (PERRENOUD, 1999).

Avaliar, na perspectiva formativa, é uma das alternativas em que o professor pode adequar o seu trabalho, propiciando aos seus alunos um autoconhecimento contínuo de suas aprendizagens, no sentido de construção formativa conjunta entre professor e alunos envolvidos no ato pedagógico.

Já na concepção classificatória, comumente realizada no cotidiano escolar, percebe-se que vai ao encontro de uma prática que defende a simples transmissão do conteúdo em sala de aula. (LUCKESI, 2018).

A avaliação, na perspectiva classificatória, apresenta como ideia principal o resultado final da aprendizagem, ou seja, aplica-se uma execução de instrumentos técnicos, como exames e provas. Dessa forma, apresenta certo medo aos alunos, com mensuração de notas.

Tal articulação demanda profunda reflexão e amplo debate sobre o que se considera qualidade da educação, pois o cumprimento de metas e elevação de índices de desempenho não expressam necessariamente uma efetiva ampliação dos conhecimentos pelos estudantes ou uma ruptura com os mecanismos de produção das desigualdades escolares. (ESTEBAN, 2012, p. 576).

Assim, este tipo de prática acaba amedrontando os alunos, pois, a mensuração aliada ao estabelecimento de notas sustenta a ideia e a prática de uma avaliação classificatória que não se mostra preocupada com o desenvolvimento dos alunos, e sim na classificação entre “bons” ou “ruins”, aprovados e reprovados.

Dando seguimento a essas conceituações, é relevante destacar a avaliação diagnóstica, uma das práticas que inicialmente refere-se à sondagem do desenvolvimento e aprendizagem dos educandos. Logo, “[...] a avaliação diagnóstica realizada com os alunos possibilita ao sistema de ensino verificar como está atingindo os seus objetivos, portanto a avaliação possibilita a autocompreensão”. (SANTOS, VARELLA, 2007, p.11).

Com esta prática, o professor – ao fazer uso da avaliação diagnóstica – consegue compreender o nível de aprendizagem em que seus alunos se encontram, passando a ter maior domínio de sala de aula, a conhecer os saberes prévios que esses alunos trazem consigo e, dessa forma, executar um planejamento que esteja de acordo com as dificuldades encontradas.

Ao aplicá-la em cada início do semestre letivo, o professor passa a diagnosticar como o aluno vem se desenvolvendo em relação aos conteúdos e se a metodologia empregada está conseguindo alcançar os objetivos propostos. Caso o resultado não esteja sendo satisfatório, articula-se um novo modo para sanar as dificuldades.

Partindo a analisar a avaliação mediadora, uma das práticas avaliativas que se opõe a uma medida classificatória, pode ser identificada que:

[...] a avaliação mediadora significa ação provocativa do professor, desafiando o educando a refletir sobre as noções estudadas e situações vividas, a formular e reformular seus próprios conceitos, encaminhando-se gradativamente ao saber científico e as novas descobertas. (HOFFMANN, 1996, p. 21).

Nesse sentido, a autora propõe um processo de movimento, ação e reflexão, permitindo que o professor o utilize como uma das alternativas para quebrar as barreiras tradicionais. A mesma autora ainda afirma que “[...] qualidade, na concepção mediadora

de avaliação é sinônimo de desenvolvimento máximo possível de cada um dos alunos [...]”. (HOFFMANN, 2014, p. 35). Ou seja, o docente precisa estar em busca de melhorias contínuas, efetivando práticas inovadoras com metodologias diversificadas sobre o ato de avaliar.

Para fecharmos este ciclo de análise dos conceitos avaliativos, buscaremos elucidar sobre a avaliação emancipatória, cuja conceituação apresenta-se em um viés crítico-transformador de uma certa realidade vivida. Saul (1995, p. 61) conceitua que “[...] a avaliação emancipatória se caracteriza como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la.”

Estas colocações nos fazem refletir que a perspectiva emancipatória se preocupa com os educandos, de modo que busca executar uma prática avaliativa crítica, que construa autonomia dos educandos, ou seja,

[...] o compromisso primordial 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. (SAUL, 1995, p. 61).

Essa concepção avaliativa tem como objetivo impulsionar a promoção dos alunos, proporcionando o seu autodesenvolvimento, que é um processo de construção pessoal, não visando apenas o resultado final que esses alunos alcançam, mas à possibilidade de investigação e reconstrução do processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, a partir das elucidações trazidas neste capítulo, foi possível evidenciar as diversas conceituações que podem ser encontradas na avaliação da aprendizagem. Formas essas que o professor pode utilizar no processo de sala de aula. No entanto, vale destacar que as intencionalidades postas na avaliação dependem de todos que integram o contexto escolar, a exemplo de gestores, professores, coordenadores, etc., produzindo resultados com esses alunos.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

No campo acadêmico, durante o processo de formação, o/a estudante busca constantemente ampliar seus conhecimentos. Através da pesquisa científica, o/a universitário/a pesquisador/a adentra no campo da ciência e passa a problematizar, questionar, investigar, buscando respostas para o que até então era desconhecido. Ao se analisar o significado da palavra metodologia, vê-se que “é uma palavra de origem grega que significa o pensar (*logos*) sobre um caminho (*ódos*) para se chegar a determinado objetivo (*meta*)”. (MATOS, VIEIRA, 2001, p. 57).

Logo, é necessário enfatizar a relevância que a metodologia traz à pesquisa científica, a qual consiste em aplicar e compreender os métodos necessários para a realização de um estudo. Nesta abordagem da pesquisa, a metodologia enquanto conjunto de técnicas deve dispor de um instrumento elaborado, objetivo, explícito e coerente, para obtenção e análise dos dados.

3.1 Tipos de Pesquisa

Inicialmente, a construção da pesquisa se deu por meio de um levantamento bibliográfico, a partir de materiais já pesquisados na área temática. Conforme Marconi e Lakatos (2003, p. 157), “a pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema”.

As referidas autoras assinalam que a pesquisa bibliográfica permite que sejam sistematizadas informações aprofundadas e críticas do assunto investigado, sendo feitas a partir de análises de trabalhos já pesquisados por outros autores, evidenciando novas pesquisas na área.

Para alcançarmos os objetivos delineados na pesquisa, foi utilizada a pesquisa descritiva, visando um caráter de observação, descrição, registro e análise dos dados obtidos. Ao aplicar a pesquisa descritiva, o/a pesquisador/a passará a analisar os fatos reais, sem manipulá-los. Um dos pontos que se destaca é que

nas pesquisas descritivas, os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador interfira sobre eles, ou seja, os fenômenos do mundo físico e humano são estudados, mas não são manipulados pelo pesquisador. (PRODANOV, FREITAS, 2013, p. 52).

Além do levantamento bibliográfico, o presente estudo constitui uma pesquisa de campo, que não deve ser entendida apenas como coleta de dados, mas com o intuito de investigar os significados de aspectos objetivos e estruturantes do que deve ser coletado. De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 185):

[...] é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.

A utilidade da pesquisa de campo para este estudo se apresenta no sentido de permitir uma proximidade da realidade vivenciada pelos sujeitos envolvidos, sendo relevante por conseguir obter outras respostas acerca do objeto pesquisado.

Com relação à coleta de dados na pesquisa de campo, cabe ressaltar que a abordagem é do tipo qualitativa, fundamentando-se na obtenção de dados descritivos a partir do contato direto do pesquisador com o objeto de estudo. Este tipo de pesquisa busca entender a natureza de um fenômeno social.

Sua abordagem procura trabalhar “[...] com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos [...]”. (MINAYO, 2010, p. 22). Dessa maneira, a visibilidade encontrada na pesquisa qualitativa se dá por meio da observação das subjetividades presentes nas falas dos sujeitos, isto é, a amostra compreende a realidade humana em seu sentido amplo, sem uma quantificação dos dados.

3.2 Sujeitos da Pesquisa

A pesquisa foi realizada com 06 (seis) professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, que lecionam do 1º ao 5º ano, tendo como critério de escolha analisar as concepções destas professoras em diferentes níveis de aprendizagem.

No momento, o corpo docente da escola Paulo Freire conta com um número de 09 (nove) professores/as que lecionam no fundamental 1, entre os turnos manhã e tarde. A quantidade de docentes entrevistadas deu-se de forma aleatória, pois a pesquisadora não tinha nenhum contato com as entrevistadas. O convite foi feito inicialmente a 05 (cinco) professoras do turno da tarde, no entanto, 01 (uma) das professoras não aceitou o convite quando feito. A pesquisadora, por querer a participação de 5 (cinco) docentes que lecionavam em anos diferentes, fez o convite a outra professora e prontamente ela

aceitou. Porém, no intervalo de 3 (três) dias, a professora que antes não tinha aceitado pediu novamente para participar da pesquisa, chegando a um total de 06 (seis) docentes entrevistadas. Com relação a formação docente das entrevistadas:

Beatriz	Magistério antigo normal	14 anos de serviço, 1º ano.
Cássia	Graduada em Pedagogia, com especialização institucional	17 anos de serviço, 3º ano.
Kelly	Graduanda em Pedagogia e Psicologia	8 anos de serviço, 3º ano.
Márcia	Graduada em Pedagogia	11 anos de serviço, 4º ano.
Suzana	Graduada em Pedagogia	10 anos de serviço, 5º ano.
Socorro	Graduada em Pedagogia, com especialização em psicopedagogia.	26 anos de serviço, 2º ano.

3.3 Procedimentos de coleta dos dados

Os instrumentos metodológicos aplicados na coleta de dados envolveram dispositivos de uma entrevista; conforme Marconi e Lakatos (2010, p. 178), “é um procedimento utilizado na investigação social para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social”. Trata-se de um instrumento que o/a entrevistador/a utiliza, a fim de coletar os dados e informações necessários.

Mediante a essas inferências, foi utilizada a entrevista semiestruturada, que é um tipo de entrevista conhecido também como semiaberta ou despadronizada, escolhida por dar maior flexibilidade entre pesquisador e entrevistado:

O entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. Em geral as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal. (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 180).

Essa aproximação faz com que tanto na elaboração das perguntas quanto no momento da entrevista, as reações, atitudes e características do entrevistado sejam percebidas e adequadas em um roteiro não dirigido.

De acordo com os objetivos da pesquisa, a elaboração das perguntas tem como requisitos de investigação analisar as concepções compreendidas e materializadas pelos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, acerca da avaliação da aprendizagem de uma escola pública em Cajazeiras-PB.

Além da entrevista, foi realizada uma observação sistemática de modo que podesse observar as aulas das professoras entrevistadas, como acontecia a relação estabelecida entre elas e os educandos, a organização da sala de aula, as metodologias por elas adotadas, bem como as articulações presentes em sala de aula, das quais foram registradas estas anotações que serviram de auxílio para análise dos dados.

Os recursos que fizeram parte da entrevista foram o uso do gravador, roteiro de entrevista e roteiro de observação.

A entrevista foi realizada em abril de 2019, baseando em um roteiro com 8 pontos, (ver apêndices). Sendo importante destacar que por ter sido uma entrevista semiestruturada esses pontos por vezes foram ampliados. Nesse sentido, as docentes responderam a entrevista nas dependências da escola em que atuam. Após a coleta dos dados, todas as respostas foram transcritas com a identificação fictícia de cada participante, bem como as falas das professoras entrevistadas, de forma fidedigna.

3.4 Caracterização do *locus* da pesquisa

A escola pública da rede de ensino municipal Paulo Freire, localizada em Cajazeiras-PB, atualmente comporta um número de 781 alunos. Durante o período de observação (1 semana) e no momento da realização da entrevista, a pesquisadora não teve acesso a nenhum documento da escola, permitindo assim não conseguir ter um aprofundamento de sua pesquisa acerca da temática investigada. Atualmente, possui 10 (dez) salas de aulas amplas, arejadas e quase todas climatizadas, 01 (uma) sala de professor, 01 (uma) secretaria, 01 (uma) diretoria, 01 (um) laboratório de informática, 01 (uma) sala de vídeo, 01 (um) acervo de livros, 02 (dois) banheiros para os alunos, sendo 01 (um) feminino e 01 (um) masculino, 02 (dois) banheiros para os funcionários, 1 (uma) cozinha e o espaço para fazer as refeições. Já a área recreativa não é um espaço tão amplo, tendo em vista que é o único lugar onde as crianças têm livre para recreação.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, serão apresentadas as descrições e análises da coleta de dados a partir das observações e entrevistas semiestruturadas realizadas com as 06 (seis) docentes, que lecionam do 1º ao 5º ano nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Escola Paulo Freire², pertencente à rede pública municipal, localizada em Cajazeiras-PB. O método de critério da escola se deu por já terem sido desenvolvidas algumas atividades acadêmicas e projetos de extensão na referida escola e sentir a necessidade de investigar a problemática de pesquisa neste campo de investigação.

Posteriormente, como mencionado no percurso metodológico, a escolha das professoras deu-se de forma aleatória, apresentando apenas como critério de seleção a quantidade de 5 (cinco) professores/as que estivessem lecionando em cada ano, do 1º ao 5º. Concomitantemente, apresentaremos os resultados alcançados, a fim de esclarecer os elementos obtidos neste estudo e assim possíveis respostas à problemática e objetivos propostos pela pesquisa.

Será pontuada também a discussão teórica contemplada nos capítulos anteriores, como subsídios possíveis para analisar pressupostos encontrados nas falas das professoras entrevistadas, evidenciando, assim, o desvelamento da pesquisa. Nessa direção, utilizou-se a análise de conteúdo para tratamento dos dados, como sugere Bardin (1977), a análise busca considerar todo o contexto, ou seja, a partir das entrevistas obtidas, analisamos o universo de significados presentes nas falas dos depoentes.

4.1 Discussão teórico-reflexiva acerca dos autores pesquisados e dados encontrados

Levando em consideração as abordagens pautadas nesta pesquisa, as contribuições teóricas adquiridas durante esse processo permitiram analisar os dados, assim como pôde-se construir informações e conhecimentos significativos concernentes ao objeto de estudo.

Para melhor compreensão, será apresentado os excertos centrais dos dados coletados nas entrevistas com as docentes dos anos iniciais do ensino fundamental sobre suas práticas educativas/ avaliativas.

² Nome fictício atribuído com a finalidade de preservar a identificação da escola.

A entrevista semiestruturada foi composta por aproximadamente 08 pontos, apresentadas às seis docentes e em alguns momentos ampliados. Cabe ressaltar que foram consideradas as respostas daquelas professoras que elucidaram diretamente os objetivos propostos na pesquisa, existindo, portanto, um recorte com relação à fala das entrevistadas. Nestas respostas, serão apresentadas as que foram consideradas mais significativas diante da nossa problemática.

Eis as questões:

1. O que você entende por avaliação?

[...] ai eu acho assim que a avaliação ela é feita todos os dias, desde o momento que o aluno chega na sala que ele começa a fazer as atividades do dia ele já está sendo avaliado pelo comportamento, pelo caderno como ele faz as atividades dele se você consegue entender o conteúdo dele ou não tudo isso ai já é uma avaliação. (Cássia, 3º ano, 2019).

[...] eu tenho que avaliar ele com o contexto e também a forma como ele é né porque eu também não posso dizer não... mas eu tenho que relevar as dificuldades que ele tem [...]. (Márcia, 4º ano, 2019).

[...] é quando a gente faz o diagnóstico pra gente vê o nível de aprendizagem dos nossos alunos o quanto ele desenvolveu e ele aprendeu, pois eu tenho como avaliação isso minha avaliação é contínua todos os dias eu estou avaliando o progresso do meu aluno. (Socorro, 2º ano, 2019).

Com relação aos entendimentos sobre a concepção de avaliação nas respostas das entrevistadas, podemos perceber que elas compreendem a avaliação como uma prática contínua, realizada cotidianamente em sala de aula, concordando com os escritos de Perrenoud (1999), ao enfatizar que a avaliação formativa consiste em avaliar o aluno em sua totalidade, permitindo inseri-lo no processo de ensino-aprendizagem e assim atender às dificuldades encontradas.

É interessante destacar que o professor com esta prática adquire uma melhor aproximação com os alunos, atentando se estes conseguiram aprender ou não os conteúdos, e assim reflita sobre o nível de aprendizagem dos alunos. A partir destas adequações, tanto aluno como professor alcançam mudanças significativas no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, reitera-se que a avaliação contínua busca melhorias nas aprendizagens dos alunos como uma forma de acompanhamento e orientação durante o seu processo de formação. Perrenoud (1999) confirma a importância dessa avaliação formativa, uma vez que esta concepção contribui para que o aluno aprenda e se desenvolva dentro de um projeto educativo.

Desse modo, a avaliação formativa é destacada como um processo contínuo de ensino-aprendizagem, em que o ponto inicial é o critério de transformar a avaliação em um instrumento que evolui e pode ser melhorado com o tempo, em construir aprendizagens efetivas e assim reorganizar o processo de ensino-aprendizagem.

Diante das falas citadas na primeira questão da entrevista, observa-se um outro conceito da avaliação da aprendizagem apontado pelas professoras: a avaliação diagnóstica. Luckesi (1977) salienta que, mediante o diagnóstico realizado em sala de aula, o professor compreende o estágio de aprendizagem em que o aluno se encontra e dessa forma desenvolve um trabalho adequado às particularidades de cada um.

Essa prática avaliativa precisa ser usual no processo educacional, pois no geral é realizado um diagnóstico pelo professor para entender o contexto que está inserido, as dificuldades dos seus alunos, suas particularidades e só assim consiga desenvolver um trabalho que seja capaz de sanar as dificuldades em sua totalidade.

Ao analisar as reflexões apresentadas pela professora Socorro, nota-se que ela, de maneira descritiva, realiza a forma didática da prática diagnóstica, capaz de entender o nível de aprendizagem dos alunos:

Avaliação pra mim é quando a gente faz o diagnóstico pra gente vê o nível de aprendizagem dos nossos alunos o quanto ele desenvolveu e ele aprendeu, pois eu tenho como avaliação isso minha avaliação é contínua todos os dias eu estou avaliando o progresso do meu aluno. (Socorro, 2º ano, 2019).

Nesse ínterim, ao ponto em que o professor/a utiliza deste conceito avaliativo, adquire conhecimentos sobre o nível de aprendizagem em que o aluno se encontra, permitindo com que sejam desenvolvidas atividades adequadas às dificuldades diagnosticadas e resolva as situações encontradas. A reflexão sobre essa prática educativa/avaliativa diagnóstica permite com que seja possível identificar as competências adquiridas pelos alunos e os conteúdos apreendidos. Sua função caracteriza-se na produção de construção do conhecimento e não apenas objetivamente na nota alcançada.

2. Quais instrumentos avaliativos você conhece?

É eu vejo muito trabalho pesquisado, prova individual, apresentação de seminário, avaliação qualitativa que é de acordo com o comportamento desenvolvimento dos alunos em sala, são essas. (Kelly, 3º ano).

Olha nós não temos muito recursos mais o pouco que temos nós utiliza o data show, o vídeo, o quadro, atividades mimeografadas ainda tem algumas atividades lúdicas em sala de aula. (Socorro, 2º ano).

Os resultados permitem inferir que a professora Kelly apresenta conhecimento acerca dos diversos instrumentos avaliativos do qual o professor pode vir a utilizar em sua prática educativa/avaliativa, com o intuito de proporcionar diversos meios fundamentais em prol do ensino-aprendizagem dos educandos.

Outra inferência extraída das falas das entrevistadas refere-se ao uso da prova tradicional, em sua totalidade, como único instrumento avaliativo para se obter a nota dos alunos, alegando que há uma exigência do sistema para que se registre uma nota como resultado.

Sabe-se que há muitos anos a utilização dos exames, testes e provas compõem o processo de ensino-aprendizagem, mas não devem se tornar elementos únicos e determinantes na prática educativa/avaliativa. Contudo, ao serem utilizados de maneira pertinentes, isto é, realizando o *feedback* dos resultados, ou uma prática com metodologia diferenciada, auxiliará de modo significativo no processo educativo. (LUCKESI, 1997). Em outras palavras, a avaliação da aprendizagem se constitui como um processo em que o docente necessita ter um olhar crítico e reflexivo sobre todo contexto que envolve o desenvolvimento dos educandos.

Um outro instrumento avaliativo apresentado nas entrevistas diz respeito à nota qualitativa, como elemento importante no momento da avaliação que, de maneira abrangente, consegue considerar aspectos de observação em sala de aula, comportamentos e avanços com relação aos conteúdos, permitindo que os alunos consigam demonstrar os conhecimentos construídos.

Kramer (2003) frisa que, para a existência de uma prática avaliativa de qualidade, faz-se necessário integrar os diversos instrumentos avaliativos capazes de garantir aos educandos o seu desenvolvimento integral. A partir do momento em que o professor/a faz uso dos diversos instrumentos avaliativos, possibilita uma maneira mais

adequada para avaliar seus alunos, bem como propor estratégias que facilitem aos educandos situações de aprendizagens significativas, diversificadas e estimulantes ao processo de ensino.

3. Quais são os instrumentos avaliativos que utiliza para avaliar?

O método que eu utilizo é através de provas né as provinhas, que eles vão estudar eu mando para casa o conteúdo mando na agenda deles faço o calendário avisando que vai ter essas atividades relacionadas para o dia da prova eles estudarem, eu nem digo prova porque se eu disser prova já endoidece eles eu digo umas avaliações valendo nota [...] (Cássia, 3º ano, 2019).

[...] mas eu também de forma pessoal já que a escola nos dá liberdade de trabalhar uma nota qualitativa metade de uma nota eu trabalho com as questões de valores e atitudes como é que os alunos estão utilizando determinados conteúdos na sala de aula nas vivencias e assim por diante. (Suzana, 5º ano, 2019).

Olha nós não temos muito recursos mais o pouco que temos nós utiliza o data show, o vídeo, o quadro, atividades mimeografadas ainda tem algumas atividades lúdicas em sala de aula. (Socorro, 2º ano, 2019).

Na resposta dada pela docente Socorro, suscitou uma dúvida: se a professora havia respondido acerca do uso dos recursos didáticos ou os instrumentos avaliativos, separando-os por não conhecer a diferença pedagógica entre ambos ou se pra ela estes são os instrumentos avaliativos? Esta prática ainda é comumente encontrada nas escolas, pois muitos/as professores/as ficam com esta lacuna em sua formação inicial, isto é, não obtiveram esclarecimentos adequados sobre como realizar a avaliação diante de seus alunos, bem como utilizar os diversos instrumentos avaliativos existentes nesse processo. O que nos induz a analisar que tal dificuldade pode ser expressa pelo fato de se direcionar a utilização da prova como único instrumento avaliativo.

A esse respeito, podemos elucidar as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil- DCN's (2010), ao determinar que a avaliação na educação infantil se remete a um processo de acompanhamento, contemplando uma observação sistêmica dos avanços dos alunos. Logo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), da 1ª a 4ª séries, esclarecem que a avaliação nos anos iniciais do ensino fundamental ocorre de maneira diferenciada da que acontece na educação infantil. Porém, deve se manter

alguns aspectos neste processo, como considerar a observação e o comportamento desses alunos diante dos conteúdos ministrados em sala de aula.

Essa inferência traduz o pensamento de Luckesi (1997), quando elucida que a avaliação deve produzir sentidos na vida dos alunos, ao serem avaliados; que a função avaliativa não seja apenas de medi-lo como aprovado ou reprovado, mas com a coerência de acrescentar um aprofundamento na aprendizagem em uma construção mútua entre professores e alunos.

Nesse sentido, o professor, ao utilizar diversos instrumentos avaliativos, permite com que seja integrado novas técnicas além da prova para avaliar seus alunos, e assim possa diagnosticar o começo, meio, e fim de todo o processo avaliativo.

4. Durante sua formação, você teve disciplinas direcionadas à avaliação da aprendizagem? Se sim, quais foram as contribuições para sua docência?

Só mais conceitos não tem a gente trabalhava os conceitos de avaliação porque quando eu estava estudando a maioria dos alunos de minha sala eram todo mundo já professor também né ai os conteúdos que o professor passava lá era já em cima do que a gente já avaliava enquanto professor né [...] (Cássia, 3º ano, 2019).

O que mais ficou na minha cabeça assim, quando tu fala sobre avaliação é essa questão de não comparar um aluno com o outro que as vezes o 10 que aquele aluno tirou e o 7 que algum outro aluno tenha tirado talvez o aluno que tirou o 7 vale mais para o aluno que tirou o 10 pela questão do esforço pelo envolvimento dele, pela evolução dele em sala de aula [...] (Kelly, 3º ano, 2019).

Ai a prática foi mostrando, que eu encontrei outro método e outros para não ser prova pra eles mais isso ai eu não aprendi na faculdade não foi no dia a dia, na prática. (Socorro, 2º ano, 2019).

A partir das reflexões supracitadas, as entrevistadas relataram que durante sua formação inicial o que foi apresentado sobre avaliação da aprendizagem se limitou apenas a conceitos básicos, não possuindo uma discussão teórica mais profunda sobre os autores que trabalham e discutem especificamente a avaliação da aprendizagem no processo educacional.

Além do mais, informaram que a prática torna-se diferente da teoria, pois ao mesmo tempo em que a disciplina ofertada sobre avaliação da aprendizagem tenha permitido algumas (poucas) reflexões teóricas, não propiciou que conhecessem os diversos instrumentos, não vivenciaram diferentes experiências avaliativas, fazendo

com que na prática não tenham clareza suficiente para utilizar uma outra forma de avaliação em sala de aula.

Ao refletir sobre teoria e prática na formação docente, observa-se que ambas apresentam contribuições significativas e que não estão desprezadas nesse processo. Ao passo que a teoria é a construção dos conhecimentos obtidos, é com a prática que conseguimos executar o que foi aprendido. Dessa forma, compreendemos que a formação docente necessita ter como base os princípios adquiridos durante sua formação, relacionando conjuntamente teoria e prática no ato de ensinar. Pimenta (2005, p. 26) afirma “que o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também realizado pelas teorias da educação”.

Contudo, a partir do que foi estabelecido nessa discussão, o professor/a não deve limitar-se à formação inicial que teve, tendo em vista as dificuldades encontradas no exercício da profissão. Torna-se primordial que a cada dia busque renovar sua prática reinventando-se, reorganizando-se, em busca de uma formação continuada para execução de suas atividades.

Diante desse cenário a respeito da formação acadêmica, observou-se um fator preocupante na fala das entrevistadas. Algumas delas não têm a graduação de licenciatura em Pedagogia, e muitas dificuldades descritas em suas falas podem estar fortemente direcionadas a isso. Assim, fica evidente que o professor/a deve buscar uma formação continuada além da inicial, adquirindo contribuições que irão auxiliá-lo em sua prática diária.

5. Durante sua prática docente, é possível identificar se existem possibilidades ou desafios no processo avaliativo com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental?

Eu enfrento as dificuldades por isso porque tem as vezes alunos que sabem ler e outros que não sabem ler, ai fica difícil porque eu tenho que passar a fazer 2 tipos de atividades na minha sala [...] (Cássia, 3º ano, 2019).

De avaliação existe, voltando- se para a avaliação de sistema né [...] eles ficam nervosos, eles não conseguem se concentrar eles estudam de uma maneira como se fosse se submeter a pior coisa do mundo [...] e ai existe as dificuldades de leitura de interpretação de compreensão e assim sucessivamente. (Suzana, 5º ano, 2019).

As docentes entrevistadas relatam que as dificuldades encontradas em sala de aula estão relacionadas ao fato de que boa parte de seus alunos ainda não estão alfabetizados e, dessa forma, necessitam elaborar provas diferentes para atender a todos. No dia a dia, essa dificuldade vem cada vez mais se refletindo em sala de aula, pois os alunos não realizam as atividades passadas pela professora, não conseguem acompanhar o desenvolvimento da turma e, assim, a mesma acaba realizando atividades de conteúdos referentes a anos anteriores.

Um dos pontos bastante discutidos atualmente, tem disso sobre as dificuldades de leitura e escrita nos anos iniciais, tais problemas implicam no processo de aprendizagem das crianças. Neste sentido, segundo Soares (2003), é preciso compreender que alfabetização e letramento são práticas distintas, porém, indissociáveis, interdependentes e simultâneas. No entanto, a falta de compreensão destes termos gera grande confusão em suas aplicabilidades. A escrita possui grande importância no sentido que tudo se estabelece em torno dela, e o letramento influencia nas adequações do uso esta escrita.

No momento da avaliação, a professora Suzana nos informou que percebe um certo desconforto por parte dos alunos: eles ficam nervosos, agitados, tensos, não conseguem se concentrar, ocasionando certo medo e por muitas vezes um baixo rendimento. A respeito disso, Luckesi (2018) elucida que a avaliação por muito tempo veio sendo utilizada como um elemento punitivo aos alunos, provocando tensão no dia de marcar e de ser realizada. Este cenário é composto por falas do tipo: “prestem atenção, isso vai cair na prova!”; “no dia da prova eu quero ver vocês reclamando!”; “deixe que na prova vocês vão ver o que eu vou fazer!”; são discursos encontrados constantemente em sala de aula.

A respeito dessas afirmações constata-se que:

[...] a avaliação faz mais que avaliar as habilidades e o conhecimento-ela cria uma estrutura de poder na sala de aula, na qual se apoia o controle do professor sobre o aluno. Não é uma boa forma de controle, mas não a levar em conta pode resultar em alto custo. (FREITAS, 2003, p. 41-42).

Essa ação indica que, enquanto o professor/a tiver o pensamento da avaliação como forma de manter os alunos quietos e disciplinados, apresentando certo medo aos alunos, dificilmente conseguiremos mudar esse teor punitivo e classificatório da avaliação da aprendizagem no espaço escolar.

6. Como você definiria a relação planejamento, metodologia e prática avaliativa em sala de aula?

Tem a formação continuada toda semana 1 vez na semana na secretaria, uma na escola [...] (Márcia, 3º ano, 2019).

É como a gente diz a gente faz o plano e esse plano nem sempre é desempenhado da forma que a gente faz, a gente sempre tem que fazer ajustes e aí é de acordo com as demandas que vão surgindo durante a aula as vezes tem que mudar esse plano [...] (Kelly, 3º ano, 2019).

Se eu não planejasse eu não sabia dá minhas aulas, na minha sala de aula que é o meu roteiro é minha vida o meu planejamento e as metodologias são aquelas formas eu fico pensando o que eu vou trazer o que eu posso melhorar na minha aula como eu posso dá isso tá entendendo? (Socorro, 2º ano, 2019).

Com base nas respostas apresentadas, quando questionadas se acontecia algum planejamento coletivo e se havia uma discussão sobre avaliação, as professoras entrevistadas relataram que a Secretaria Municipal de Educação oferece uma formação continuada 1 (uma) vez ao mês, juntamente com todos professores, e um planejamento na escola quinzenalmente que direciona a prática docente, mas sem nenhuma discussão em torno do processo de avaliação.

Em suas falas, observa-se uma certa prevalência da exigência por parte de instituições como o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria Municipal de Educação, como formadores e mantenedores da avaliação tradicional ou do exame, ao cobrarem das docentes uma nota como resultado para ser registrado, sem ao menos indagar como está sendo pautada a aprendizagem desses alunos e como vai o seu desenvolvimento com relação aos conteúdos ministrados.

A exemplo disso, podemos citar a prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que apresenta um caráter classificatório, visando apenas conseguir o resultado final almejado. Esse exame tem como objetivo avaliar as escolas da educação básica, porém fundamenta-se em uma redução nas análises dos dados, no sentido de não garantir nenhuma discussão sobre os resultados obtidos, retirando a reflexão do processo de ensino-aprendizagem; sua importância está em apenas garantir números que comprovem o desempenho dos alunos.

Desse modo, demonstra o quanto a escola vem perdendo sua autonomia enquanto instituição provedora da construção de conhecimentos, pois, enquanto

estivermos presos à ideia de que todos apresentam as mesmas condições de aprendizagem, ao mesmo tempo acabaremos executando a prática de avaliação classificatória, sem considerar o percurso de aprendizagem desses alunos.

Colocando em pauta a relação conjunta existente entre planejamento e avaliação, nota-se que ambas são ações referentes à prática docente, como afirma Hoffmann (2008, p. 17):

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

Tendo em vista a relevância que o planejamento oferece à prática do professor, um dos pontos negativos apontados nas entrevistas é que nos encontros de formação e nos planejamentos realizados pelas professoras, não é discutido a avaliação da aprendizagem, ocasionando, dessa forma um certo despreparo em sua prática escolar. Desse modo, é necessário que aconteça um planejamento conjunto entre os professores, no qual o processo avaliativo seja abordado, articulando formas mais elaboradas e consistentes para a prática educativa/avaliativa.

7. Você teria alguma sugestão de mudança ou permanência para a realização da avaliação nos anos iniciais do ensino fundamental?

Assim por enquanto eu vou continuar dessa forma avaliando eles assim né, mas também estou aberta a mudanças a sugestões, eu gosto de mudar, de sugestões de outras pessoas também eu não quero me prender só aquilo que eu faço, que eu sei não porque sou uma eterna aprendiz quanto mais você aprende melhor para você e para seus alunos né e a gente precisa melhorar a cada dia, gosto de trabalhar dessa forma em união em conjunto porque as coisas sai bem diferente do que trabalhar sozinha individual [...] (Cássia, 3º ano, 2019).

Eu acho que nós poderíamos trabalhar como te falei, com a parte qualitativa com a construção de valores e atitudes, a parte da construção de metas deixa um pouco a desejar porque se você constrói numa questão e atribui a essa questão peso 2 você está dando uma medida onde o aluno tem que ser esse peso né ele tem que atingir se ele não corresponde coerentemente de acordo com aquilo que foi trabalhado em sala ou então a construção ela foge ele praticamente vai zerar né então esse peso significa dizer que seria o nível de aprendizagem e eu não acredito nesse peso de medida nesse nível eu penso que a educação tem que analisar de forma é onde os alunos de forma geral construa atitudes e valores eles tem atitudes de

forma funcional trabalhar o conteúdo voltado a mais uma vez eu vou colocar aqui o meio ambiente não adianta dizer no papel tirar um 10,0 e ai quando vai pra atitude não consegue desenvolver essas habilidades e esses valores na vida e no cotidiano. (Suzana, 5º ano, 2019).

Que não exigisse tanto no tempo desse o tempo que a gente pudesse para avaliar os nossos alunos em notas porque é muito difícil, você tem aluno que tem problema que o aluno especial e você não saber como vai avaliar o aluno você reprova você aprova eu fico no dilema oh eu vou perguntando a ela ali que é psicóloga o que é que eu faço o que eu não faço eu fico perguntado a um e a outro porque eu penso assim o nome já é muita coisa e eu já tive uma experiência que eu não quero mais ter eu peguei achando que o aluno não ia evoluir de jeito nenhum porque as notas foram baixíssimas quando chegou no outro mês o menino leu fluentemente bem chegou tia eu aprendi a ler e leu e fez as atividades todas meu coração chega palpitou olha eu chorei, ai eu disse vamos fazer a avaliação vamos começar eu não podia mais trocar o aluno porque ele tinha tirado aquela nota nas atividades (Socorro, 2º ano, 2019).

As docentes demonstraram-se interessadas em compreender melhor a prática da avaliação, estando abertas a possíveis mudanças em relação a sua prática atual. Elas entendem que a avaliação é o momento de verificar se o aluno conseguiu aprender os conteúdos ensinados, e almejam ampliar sua visão acerca desse processo. A avaliação é um processo intencional ao ponto que “avaliar é uma ação corriqueira e espontânea realizada por qualquer indivíduo acerca de qualquer atividade humana; é, assim um instrumento fundamental para conhecer, compreender, aperfeiçoar e orientar as ações de indivíduos ou grupos”. (BELONNI, MAGALHÃES, SOUSA, 200, p. 14).

Mesmo com anos de serviço, muitas professoras relatam que enfrentam dificuldades para avaliar seus alunos, tendo em vista que a prática educativa está imersa em novas adequações a cada ano, com novos alunos e particularidades diferentes. Sobre essa questão, a docente Socorro nos apontou a dificuldade de estar em uma sala de aula lotada, com dúvidas diferentes e alunos com deficiências³, o que representa um desafio, de maneira geral, para o professor enfrentar sozinho.

³ Por se tratar de uma temática diferente da realizada nesta pesquisa e pela exiguidade do tempo, não foi possível aprofundar acerca desta relevante questão.

Com relação a resposta apresentada pela professora Socorro, sobre como avaliar alunos com deficiências, foi uma limitação da nossa pesquisa por não está dentro de nossos objetivos iniciais, ficando esta indagação para futuras pesquisas.

8. Você considera que os instrumentos de avaliação utilizados em sala de aula possibilitam aos/as educandos/as demonstrarem o aprendizado dos conteúdos? Explique.

Pronto a questão assim dos método... aquele método foi assim eu colocar as fichas os desenhos né para começar a fazer a leitura mostrando as letras e eles foram memorizando e aprendendo né eu vejo assim [...] você vê o desenvolver da criança os métodos né começa assim a leitura aluno que chega que não sabe fazer o seu nome não conhece nenhuma letra, duas semanas já está conhecendo as letras [...] (Beatriz, 1º ano, 2019).

Os que eu aplico? Possibilita sim. Porque assim por bimestre teria que ser feito em algumas disciplinas, por bimestre três notas eu faço uma prova e essa prova, pronto na sala que eu estou nessa turma agora são três provas diferentes de acordo com o nível dos meninos então eu acho que possibilita cada um mostrar o que vem aprendendo tá entendendo? (Kelly, 3º ano, 2019).

[...] é consideravelmente sim a esses que já sabem ler sim porque eu fiz já as avaliações de matemática de geografia teve uns que não tiveram uma boa nota não mas teve uns que tiraram boa nota principalmente em matemática eles tiraram mas aí eu acho assim que o caminho é esse é continuar porque a gente só está começando o ano né está só iniciando mas sim é necessário avaliação para que o aluno estude mais em casa que a família sabe que tem uma avaliação ela vai cuidar mais daquela avaliação dele teve uns que se saíram bem nas provas que eu fiz simples com conteúdo de acordo com o que está no livro para eles marcarem do jeito que eles estão fazendo simulado esses outros um dia eles vão simular também então eu já colocava lá as questões para ele marcar. (Cássia, 3º ano, 2019).

Os recortes das entrevistas acima nos ilustram que as professoras afirmam trabalhar com a metodologia que elas mesmas estabelecem e, ao sentirem necessidade de uso de outros recursos, buscam inseri-los em suas práticas educativas/avaliativas. Entretanto, não deixa explícito quais seriam estes métodos que já são utilizados e quais poderão ser acrescentados.

A professora Kelly, em sua entrevista, afirma que utiliza a prova como único instrumento para obter resultados dos alunos. Mas não deixa claro de que modo age quando o aluno demonstra que não aprendeu e o que passa a fazer diante dessa situação.

Nesse ponto de vista, o professor, ao refletir sobre a prática avaliativa em seu sentido amplo, deve pautar uma avaliação que considere as particularidades encontradas em sala de aula, bem como suas contribuições na aprendizagem dos educandos.

Concernente a esta observação, Luckesi (1997, p. 93) elucida que

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

Assim, torna-se imprescindível destacar que apresentar o *feedback* dos resultados é uma peça central no processo da avaliação, no sentido de disponibilizar um retorno aos alunos de como se saíram, no que avançaram, direcionando-os em busca de melhorias progressivas para uma aprendizagem de qualidade.

Dessa forma, mesmo que demonstrem interesse em mudanças, fica evidente que o resultado se torna o mais importante para muitos professores, a partir da utilização da prova como forma de reproduzir práticas vivenciadas em suas memórias escolares. Isso corrobora para o avanço da avaliação formativa em alguns pontos, mas recai em uma concepção de avaliação da aprendizagem mais superficial e sem aprofundamento.

A partir da coleta e análise dos dados apresentados, obtivemos respostas concernentes aos objetivos propostos. Nesse intuito, apresentaremos, a seguir, as considerações finais desta pesquisa, permitindo concluir os resultados obtidos durante este estudo, além de explanar se os objetivos propostos inicialmente foram atendidos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo monográfico permitiu discutir os saberes científicos da avaliação da aprendizagem com relação aos anos iniciais do ensino fundamental. A temática de estudo tratou-se da compreensão das concepções que as professoras dos anos iniciais do ensino fundamental apresentavam sobre avaliação da aprendizagem, no sentido de entender como se dava as propostas pensadas e praticadas no contexto de sala de aula.

Inicialmente, na construção do projeto de pesquisa, observou-se uma certa dificuldade quando pensamos em estudar a avaliação da aprendizagem. Por apresentar-se ser uma tema complexo a ser discutido levando em consideração uma reflexão em seu sentido amplo e abrangente. Com isso, delimitamos a seguinte problemática: em que perspectiva os professores/as dos anos iniciais do ensino fundamental compreendem e praticam a avaliação no contexto de sala de aula?

Nesse sentido, a pesquisa teve como objetivo geral analisar as práticas de avaliação da aprendizagem compreendidas e materializadas por docentes dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública de Cajazeiras PB. Constatamos que o objetivo geral foi atendido, pois diante do andamento da pesquisa verificamos que as professoras entrevistadas veem e pensam a avaliação da aprendizagem como uma prática que deve apresentar significados à aprendizagem dos alunos, mas elas, em suas práticas, exercem a avaliação em uma outra perspectiva.

Com relação aos objetivos específicos, primeiramente buscamos compreender as concepções de avaliação da aprendizagem dos docentes. Da qual, ficou evidente em suas falas o quanto entendem a relevância da prática de avaliação no processo de ensino-aprendizagem, permitindo, assim, atender aos questionamentos da pesquisadora ao se tratar da importância desta prática diante aos educandos.

O segundo objetivo específico foi identificar as práticas avaliativas de aprendizagem adotadas pelos docentes. Esse objetivo foi atendido em partes, por termos conseguido observar na prática cotidiana das professoras e através das entrevistas realizadas quais eram as práticas ofertadas. Desse modo, constatou-se que o que elas concebem por avaliação não é o que vem a ser praticado em sala de aula de acordo com as suas respostas.

Já o terceiro objetivo específico foi investigar se há influências das concepções presentes nas práticas avaliativas dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental.

Verificamos que as professoras compreendem por avaliação não influenciam totalmente em suas práticas. Apresentam certos conhecimentos, mas na prática acabam remetidas à execução de um viés tradicionalista, que vem sendo estudado durante todo o trabalho, com a execução da avaliação classificatória. Contrapondo-se a avaliação mediadora, nesta perspectiva a relação existente entre professor e aluno, possibilita uma melhor construção e efetivação de práticas avaliativas para o progresso da aprendizagem.

Além disso, a problemática construída para este estudo foi pensada de maneira pré-concebida, que as professoras teriam uma conceituação definida sobre avaliação da aprendizagem e isso implicaria em sua prática. A problemática foi refutada em alguns pontos, pois as professoras entendem a avaliação em uma perspectiva, mas suas concepções não interferem totalmente em sua prática cotidiana.

Para tanto, foi possível analisarmos que as professoras têm conhecimento da temática investigada. Verificamos que as contribuições teóricas que tiveram em sua formação inicial pode atender a construção efetiva de suas práticas hoje em dia, mas a busca constante em prol de melhorias contínuas são necessárias, tendo em vista as dificuldades encontradas no contexto escolar.

Nesse viés, a contribuição dessa pesquisa é necessária e relevante para professores, gestores, coordenadores, sendo responsabilidade atuante de todos os envolvidos e comprometidos pela educação, a qual mostra que a avaliação não é apenas papel apenas do professor e nem ao menos deve ser construída isolada do processo de ensino-aprendizagem. Assim, recomendamos que para futuros trabalhos relacionados a esta temática sejam feitas investigações detalhadas a partir dos resultados desta pesquisa, pautando-se a entender como são construídas essas representações sociais que as/os professores/as têm pré-estabelecidas sobre as concepções de avaliação, adquirindo novas perspectivas de produções científicas.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. 3ª. ed.. São Paulo: Moderna, 2006.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUSA, Luzia Costa de. **Metodologia de Avaliação em Políticas Públicas: uma experiência em educação profissional**. São Paulo: Cortez, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – (BNCC) 3ª versão**. Brasília, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Estatuto da criança e do adolescente: Lei federal nº 8069, 13 de julho de 1990**. Rio de Janeiro: imprensa oficial, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei federal nº 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.
- CARVALHO, Mirtes Gonçalves Honório de, CARVALHO, Marlene Araújo. **Avaliação da aprendizagem: uma evolução histórica**. Universidade Federal do Piauí. Disponível em: http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.10/GT10_5_2002.pdf. Acesso em: 11 jul. 2018.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. São Paulo: Papyrus, 1989.
- ESTEBAN, Maria Tereza. (Org.) **Escola, Currículo e Avaliação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- ESTEBAN, Maria Teresa. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 17, n. 5. set/dez, 2012, p. 573-592. Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27524689005>. Acesso em: 11 jul. 2018.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio século XXI escolar: o minidicionário da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. p. 789.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, Seriação e Avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar).

GONÇALVES, Adair Vieira; NASCIMENTO, Elvira Lopes. **Avaliação Formativa**: autorregulação e controle da textualização. trad. Ling.Aplic. Campinas, jan/jun, 2010.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 8ª.ed. Porto Alegre: Mediação, 1996.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação**: mito e desafio - uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1991.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora**: Uma Relação Dialógica na Construção do Conhecimento. Porto Alegre: Mediação, 2000.

HOFFMAN, Jussara. **Pontos e contrapontos**: do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2008.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IBGE. **História da Prova Brasil e do SAEB**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacaobasica/saeb>. Acesso em: 22 mai 2019

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

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: sendas percorridas. Tese (Doutorado programa de pós-graduação em Filosofia da Educação) - PUC. São Paulo, 1992.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 5.ed. São Paulo: Cortez,1997.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação**: questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

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

MATOS, Kelma Socorro Lopes de; VIEIRA, Sofia Lerche. **Pesquisa educacional**: o prazer de conhecer. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, UECE, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOREIRA, Marco Antônio. A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel. In: **Ensino e aprendizagem**: enfoques teóricos. São Paulo: Editora Moraes, 1995. p. 151-165.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2 ed. Universidade Feevale – Novo Hamburgo. Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 08 out 2018.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SANTOS, Monalíze Rigon dos; VARELA, Simone. A Avaliação como um Instrumento Diagnóstico da Construção do Conhecimento nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Eletrônica de Educação**. Ago/ dez, 2017.

SOARES, Magna. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPED, Minas Gerais, 2003.

VASCONCELLOS, Celso. Avaliação classificatória e excludente e a inversão fetichizada da função social da escola. In: FERNANDES, Cláudia de Oliveira. (org). **Avaliação das aprendizagens**: sua relação com o papel social da escola. São Paulo: Cortez, 2014. p. 17-56.

APÊNDICE A- Roteiro de Observação Sistemática



Universidade Federal
de Campina Grande

Centro de Formação de Professores
Unidade Acadêmica de Educação
Campus de Cajazeiras - PB



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO

Roteiro de Observação Sistemática

Dados de identificação:

Nome do (a) Professor (a): _____

Nome da Escola: _____

Turma: _____ Turno: _____ Data da observação: __/__/__

Município de Escola: _____

ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS

ORGANIZAÇÃO DA SALA DE AULA

- Ambiente propício de aprendizagem

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS UTILIZADOS

- Metodologia utilizada em sala de aula;
- Planejamento dos Professores;
- Utilização de recursos didáticos pedagógicos;
- A avaliação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental;
- Utilização de avaliações ou práticas pedagógicas diferenciadas que potencialize o desenvolvimento do ensino-aprendizagem dos alunos;
- As práticas desenvolvidas em sala de aula instigam os alunos(as) a participarem das atividades?

RELAÇÃO PROFESSOR- ALUNO NO CONTEXTO DA SALA DE AULA

- Como se dá a relação professor (a) e alunos.
- Comportamento do professor (a) e alunos nas práticas avaliativas.
- Comportamento e interesse dos alunos em sala de aula.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE

Universidade Federal
de Campina Grande

Centro de Formação de Professores
Unidade Acadêmica de Educação
Campus de Cajazeiras - PB



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

Você está sendo convidado a participar como voluntário (a) no estudo: **Avaliação da Aprendizagem: concepções e práticas de professoras nos anos iniciais do ensino fundamental**, coordenado pela professora Dra. Aparecida Carneiro Pires e vinculado ao Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande.

Sua participação é voluntária e você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Este estudo tem por objetivo geral: analisar as práticas avaliativas da aprendizagem compreendidas e materializadas por docentes dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública de Cajazeiras- PB. Sendo objetivos específicos: Compreender as concepções de avaliação da aprendizagem dos docentes; Identificar as práticas avaliativas de aprendizagem adotadas pelos docentes; Investigar se há influências das concepções presentes nas práticas avaliativas dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental. O estudo se faz necessário por investigar a dimensão das práticas avaliativas ofertadas no contexto escolar possibilitando repensar a estrutura avaliativa que ainda é mantida pelo sistema escolar brasileiro especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental.

Caso decida aceitar o convite, você será submetido (a) ao(s) seguinte(s) procedimentos: observação das atividades cotidianas desenvolvidas, registros dessas observações e gravação da entrevista. Os riscos envolvidos com sua participação são: constrangimentos, que serão minimizados a partir de diálogos que possam transmitir confiança e segurança. Os benefícios da pesquisa serão: contribuir para o

desenvolvimento de um estudo científico; colaborar para a formação acadêmica e profissional do (a) estudante pesquisador (a).

Todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de maneira que não permita a identificação de nenhum voluntário.

Se você tiver algum gasto decorrente de sua participação na pesquisa, você será ressarcido, caso solicite. Em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você será indenizado.

Você ficará com uma via rubricada e assinada deste termo e qualquer dúvida a respeito desta pesquisa, poderá ser requisitada a Dra. Aparecida Carneiro Pires, docente da Universidade Federal de Campina Grande, campus Cajazeiras-CFP/UFCG cujos dados para contato estão especificados abaixo:

Dados para contato com o responsável pela pesquisa

Nome: Aparecida Carneiro Pires

Instituição: Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande – CFP/UFCG

Endereço: Rua Sérgio Moreira de Figueiredo, s/n, Bairro: Casas Populares, Cajazeiras - PB; CEP: 58.900-000.

Telefone: (85) 9 9648-8403

Email: cidaufcg2017@gmail.com

Declaro que estou ciente dos objetivos e da importância desta pesquisa, bem como a forma como esta será conduzida, incluindo os riscos e benefícios relacionados com a minha participação, e concordo em participar voluntariamente deste estudo.

Local e Data: _____, ____/____/_____

Assinatura ou impressão datiloscópica do voluntário ou responsável legal.

Nome e assinatura do responsável pelo estudo.

APÊNDICE C- Roteiro de Entrevista.



Universidade Federal
de Campina Grande

Centro de Formação de Professores
Unidade Acadêmica de Educação
Campus de Cajazeiras - PB



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO

Prezado (a) Professor (a)

A presente pesquisa intitulada: **Avaliação da aprendizagem: concepções e práticas de professoras nos anos iniciais do ensino fundamental** tem como objetivo geral: analisar as práticas avaliativas da aprendizagem compreendidas e materializadas por docentes dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública de Cajazeiras-PB. Sendo objetivos específicos: Compreender as concepções de avaliação da aprendizagem dos docentes; Identificar as práticas avaliativas de aprendizagem adotadas pelos docentes; Investigar se há influências das concepções presentes nas práticas avaliativas dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental. Sua participação é indispensável na construção deste estudo monográfico.

Dados de Identificação

Idade: _____

Sexo: _____

Carga horária em sala de aula: _____ Turma que leciona: _____

Formação acadêmica: _____

Possui Pós Graduação () Sim () Não

Qual? _____

Tempo de atuação no magistério nos anos iniciais do ensino fundamental

Tempo de atuação na escola: _____

Tipo de vínculo empregatício: Concursada () Contratada ()

Questões da Entrevista:

- 1) O que você entende por avaliação?
- 2) Quais instrumentos avaliativos você conhece? E quais utiliza para avaliar seus alunos?
- 3) Durante sua formação, você teve disciplinas direcionadas a avaliação da aprendizagem? Se sim, quais foram as contribuições para sua docência? Se não, você acredita que essa ausência deixou lacunas na sua prática docente? Como você identifica esta questão?
- 4) Durante sua prática docente, é possível identificar se existem possibilidades ou desafios no processo avaliativo com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental?
- 5) Como você definiria a relação planejamento, metodologia e prática avaliativa em sua sala de aula?
- 6) Você teria alguma sugestão de mudança ou permanência para a realização da avaliação nos anos iniciais do ensino fundamental?
- 7) Você considera que os instrumentos de avaliação utilizados em sala de aula possibilitam aos/as educandos/as demonstrarem o aprendizado dos conteúdos? Explique.

Atenciosamente,

Laiza Kamila dos Santos Silva

Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia UAE/ CFP/ UFCG.