



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

I CONAAP

I CONGRESSO NACIONAL DE
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

15 - 17 DE MAIO DE 2019
SALVADOR | BAHIA | BRASIL

ARTIGOS PUBLICADOS

COMISSÃO ORGANIZADORA

Coordenação Geral

Rejane de Oliveira Alves

Vice-Coordenação

Pietro Matheus Bompert Fontoura Alves

Coordenação Adjunta

Aleide Macedo da Cruz Santos

Gabriela Silva De-Gino

Coordenação Acadêmica

Erivelto Santiago Souza

Rosemary Lopes Soares da Silva

Coordenação Administrativa

Josiane Paixão Soeira

Joselene Paixão Soeira

Coordenação de Desenvolvimento e Tecnologias

Luiz Fernando de Paiva

Rogério Lázaro Andrade França Júnior

Coordenação de Eventos Artísticos e de Acolhida

Andréia Bárbara Serpa Dantas

Cátia Souza de Jesus

Erinaldo Suzart Ferreira

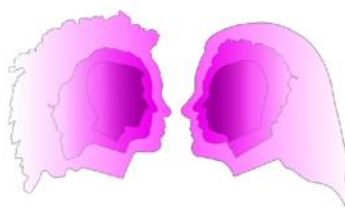
COMISSÃO CIENTÍFICA

Adriana da Silva Souza (IFRJ)
Adriana Helena Teixeira (SEEDF)
Alessandra Santos de Assis (UFBA)
Aline de Oliveira Costa Santos (UNEB)
Ana Carolina Faria C. Gléria (UFAL)
Ana Katia Alves dos Santos (UFBA)
Ana Lúcia Gomes da Silva (UNEB) ok
Ana Lúcia Souza de Freitas (UNISINOS)
Ana Maria Porto Nascimento (UFOB)
Anderson Jesus da Silva (IFG)
Anderson S. Alves (CEEBA/SEC-BA)
Angelina Pandita Pereira (UFBA)
Anna Donato Gomes Teixeira (UNEB)
Bianca Daébs Seixas Almeida (UFBA)
Cláudia Malbouisson (UFBA)
Claudia de Oliveira Fernandes (UNIRIO)
Daiane Santil (UFBA)
Desirée De Vit Begrow (UFBA)
Edilma Cotrim da Silva (UNEB)
Elenice de Brito Teixeira Silva (UNEB)
Erivelto Santiago Souza (UFBA)
Evaldo Ribeiro Oliveira (UNILAB)
Fatima Aparecida de Souza (UFBA)
Félix Marcial Diaz Rodriguez (UFBA)
Fernanda M. M. G. de Queiroz (UFBA)
Flávia de F. de Lamare (FIOCRUZ)
Giane Araújo Pimentel Carneiro (UNEB)
Gilvanice Barbosa da S. Musial (UFBA)
Ilma da Silva Cabral (IFBaiano)
Isabella Guedes Martinez (FIOCRUZ)
Isabelle Pedreira Déjardin (UFBA)
Izaura Santiago Cruz (UFBA)
Jany Rodrigues Prado (UNEB)
Jean Mário Araújo Costa (SECBA)
Jenifer Satie Ogasawara (UFBA)
Joesse M. de Assis T. K. Pereira (SEEDF)
José Aparecido Alves Pereira (UNEB)
Josenir Hayne Gomes (SEC/BA//IAT)
Juliana Augusta N. de Oliveira (SMESP)
Karina Moreira Menezes (UFBA)
Kelly Cristine Rodrigues de Moura (UFPI)
Lisiane Weber Moreira (SEC-BA)
Luiz Fernando de Paiva (UFBA)
Márcia de Freitas Cordeiro (Unijorge)
Maria Cláudia M. Santos Barros (UNEB)
Maria Emilia Gonzaga Souza (UnB)
Marilia Beatriz F. Abdulmassih (UFPI)
Marisela Pi Rocha (UNEB)
Marize Souza Carvalho (UFBA)
Marlene Oliveira dos Santos (UFBA)
Marlene Schüssler D'Aroz (UFPR)
Marli Sousa (IFBA)
Melina Klitzke (UFRJ)
Mellissa F. G. da Silva (Unicatólica)
Michele Oliveira da Silva (IFSP)
Minervina Joseli Espindola Reis (UNEB)
Nair Casagrande (UFBA)
Naira da Costa Muylaert Lima (PUC-Rio)
Norma Gonzaga de Matos (SEC-BA)
Olenir Maria Mendes (UFU)
Patricia Carla B. Pimentel (FTC/SEC-BA)
Pietro Matheus Bompert F. Alves (UFBA)
Priscila Teixeira da Silva (UNEB)
Raquel Moreira (SEC/SC)
Raquel Carneiro Dörr (UnB)
Regiane Helena Bertagna (UNESP)
Regiane da Silva Barbosa (UFBA)
Rejane de Oliveira Alves (UFBA)
Rilmar Lopes Silva (UFBA)
Roberta Abreu (Estácio/FIB)
Rogério Lázaro A. França Júnior (UFBA)
Romilson Augusto Santos (UFBA)
Rosemary Lopes Soares da Silva (SECBA)
Rosemayre A. P. Costa (UFBA/SUPROT
SEC-BA)
Rosineide Pereira M. Garcia (UFRB)
Ruy José Braga Duarte (UNEB)
Salette de Fátima Noro Cordeiro (UFBA)
Sandra Carneiro de Oliveira (UFBA)
Sandra Maria Marinho Siqueira (UFBA)
Sheila de Quadros Uzêda (UFBA)
Silvana Lima Vieira (UNEB)
Silvanne Ribeiro Santos (UFBA)
Simone Portella Teixeira de Mello (UFPEl)
Sirlene Prates Costa Teixeira (UNEB)
Tatyanne Gomes Marques (UNEB)
Telma Brito Rocha (UFBA)
Tiago Nicola Lavoura (UESC)
Uilma Rodrigues de Matos (UFBA)
Verônica Domingues Almeida (UFBA)
Vitor Bemvindo Vieira (UFBA)
Wanna Santos de Araújo (UFPI)
Zizelda Lima Fernandes (UNEB)

EIXO 1

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Páginas 01 - 42



GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS
EM AVALIAÇÃO PARA APRENDIZAGEM



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



PROCESSOS AVALIATIVOS DA PRÁTICA EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Carolina Damascena Ferreira- SMED (cdfpedagogia@gmail.com)

Eixo 01: Avaliação na Educação Infantil

Tipo: Relato de Experiência

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta um relato da experiência de uma professora da Educação Infantil atuante em um CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil) da rede pública de ensino de Salvador. Durante o ano letivo escolar de 2016, a professora Carolina D. Ferreira desenvolveu um projeto didático idealizado e construído por ela mesma, mas em parceria com outra docente. Através do projeto didático, intitulado Pequenos Passos e Grandes Laços, tal professora conduziu sua prática educativa, com crianças de 4 e 5 anos de idade, sendo ela a protagonista da experiência relata aqui.

O teor deste texto escrito expõe a prática docente, da autora deste trabalho, em razão desta considerar sua experiência profissional e educativa, com o projeto didático, como nova e inspiradora. O projeto didático estimulou e promoveu reflexões acerca dos processos de avaliação de aprendizagens infantis e de avaliação da prática docente. Por conseguinte, o tema deste relato aborda ambos os processos avaliativos que fizeram parte do projeto didático e que conduziram a prática educativa na Educação Infantil.

A ideia do referido projeto didático, escolhido como proposta pedagógica e de ensino, surgiu a partir da observação de comportamentos agressivos, físicos e verbais, mútuos entre crianças de 3 anos de idade. Ou seja, durante a livre interação do brincar, os conflitos entre elas e a agressividade como meio para a resolução desses conflitos eram constantes e demasiados. Isso provocou na professora Carolina uma reação de espanto e surpresa, bem como suscitou a seguinte questão: Como conduzir a prática educativa para a mediação de conflitos infantis?



**I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP**
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



Por conseguinte, o principal objetivo do projeto didático foi promover vivências educativas que promovessem o desenvolvimento das seguintes aprendizagens infantis: 1 - Aceitar as pequenas frustrações e manifestar uma atitude positiva direcionada à superação das dificuldades que surgem, buscando, nos outros, as colaborações necessárias; 2 - Participar de vivências educativas que lhes possibilitem aprender a colaborar, cuidar dos outros, dividir seus pertences, compartilhar e dialogar.

O caminho metodológico adotado pela docente durante o desenvolvimento do projeto didático foi iniciado pela revisão bibliográfica de autores especializados no tema Educação Infantil. Em seguida, a professora fez frequentemente registros avaliativos, decorrentes de suas observações dos comportamentos e das falas espontâneas das crianças. O terceiro passo metodológico foi a análise e reflexão dos dados coletados, relacionando-os com as leituras bibliográficas.

A conclusão da metodologia de trabalho docente deu-se na seleção, criação, planejamento e desenvolvimento de novas ações educativas bem como com a continuidade das observações e registros sobre os resultados conquistados. De toda a experiência docente com o projeto didático, além da mudança positiva de comportamento das crianças, outro relevante resultado observado foi: os aprendizados da professora, ou seja, suas compreensões pessoais acerca de ambos os processos avaliativos.

2. OS PROCESSOS AVALIATIVOS

A experiência docente registrada aqui consiste nas práticas pedagógicas realizadas por uma professora de Educação Infantil, com base no material do Programa Nossa Rede Educação Infantil, da Secretaria Municipal de Educação (SMED). Tais práticas compuseram o desenvolvimento do projeto didático Pequenos Passos e Grandes Laços de autoria da professora apresentada na introdução deste texto. O referido projeto estimulou a professora a dedicar sua atenção às aprendizagens das crianças, bem como a direcionar seu olhar também para sua própria prática docente através de processos avaliativos.

O olhar observador constante para as crianças, registrando em texto, áudios e imagens a expressividade delas consistiu em instrumentos e dados de avaliação de aprendizagem



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



infantil. Além de observar e registrar, a docente foi além no caminho avaliativo, ou seja, ela refletiu sobre os resultados de aprendizagem e sobre as diversas possibilidades para planejamento de novas ações pedagógicas. Assim, a partir do objetivo de avaliar as aprendizagens, o processo avaliativo se ampliou ao alcançar também a reflexão, pesquisa e avaliação sobre práticas educativas relevantes para a continuidade e avanço das aprendizagens.

Quando a LDB (1996) propôs que a avaliação das crianças na educação infantil “[...] far-se-á mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” criou-se uma nova forma de abordar a avaliação na educação infantil. Nova, “pois esta se tornou mais descritiva, menos comparativa, mas singular. Assim, a avaliação com um caráter mais subjetivista foi sendo estruturada a partir da proposta dos pareceres descritivos ou relatórios avaliativos,” concluem Barbosa e Horn (2008, p.98). Essas autoras ainda acrescentam que é preciso, portanto, ouvir, observar e conversar com as crianças, estar junto delas para poder ampliar suas vivências, visto que acompanhá-las enquanto trabalham em atividades complexas e de aprendizagem, é indispensável.

Sistematizar o conhecimento do processo seguido pela criança é consequente ao conhecimento da situação de cada uma; é através dessa sistematização que é possível tomar as medidas educativas pertinentes a fim de validar as atividades pedagógicas realizadas. Portanto, é preciso, por um lado, apurar os resultados obtidos – ou seja, as competências conseguidas em relação aos objetivos previstos – e, por outro, analisar o processo e a progressão que cada aluno seguiu, a fim de que, levando em conta as suas características específicas, ele continue sua formação. É deste modo que a ação pedagógica de avaliar se caracteriza como um processo contínuo com objetivos diversos de acordo com a etapa. Assim:

A avaliação inicial proporciona referências para definir uma proposta hipotética de intervenção, a organização de uma série de atividades de aprendizagem que, dada nossa experiência e nosso conhecimento pessoais, supomos que possibilitará o progresso dos alunos. [...] Conforme se desenvolva o plano previsto e conforme a resposta dos meninos e meninas à nossas propostas haverá que ir introduzindo atividades novas que comportem desafios mais adequados e ajudas mais contingentes. O conhecimento de como cada aluno aprende ao longo do processo de



**I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP**
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



ensino/aprendizagem, para se adaptar às novas necessidades que se colocam, é o que podemos denominar avaliação reguladora. (ZABALA, 1998, p. 199 - 200)

O termo avaliação final se refere aos resultados obtidos e aos conhecimentos adquiridos, já o termo avaliação somativa ou integradora se refere ao conhecimento e a avaliação de todo o percurso da criança. Logo, para alcançar o objetivo principal de toda a ação educativa, o desenvolvimento infantil, é imprescindível não se limitar e não valorizar apenas a avaliação final que identifica resultados. Isso por que, a criança aprende e desenvolve-se continuamente durante todos os momentos em que vivencia práticas educativas. Portanto, sobre esses termos referentes à avaliação é importante destacar e esclarecer que:

Esta avaliação somativa ou integradora é entendida como um informe global do processo que, a partir do conhecimento inicial (avaliação inicial), manifesta a trajetória seguida pelos alunos, as medidas específicas que foram tomadas, o resultado final de todo o processo e, especialmente, a partir deste conhecimento, as previsões sobre o que é necessário continuar fazendo ou o que é necessário fazer de novo. (ZABALA, 1998, p. 200 e 201)

O alcance dos objetivos por parte de cada criança é um alvo que exige conhecer os resultados e os processos de aprendizagem que elas seguem. Por isso, toda intervenção docente na ação educativa se articula em torno dos processos de aprendizagem e de ensino; logo, pode-se distinguir entre a maneira que a criança está aprendendo e o que faz o professor para que ela aprenda. O aperfeiçoamento da prática educativa, no entanto, é também o objetivo básico de todo educador. Há, portanto, dois processos avaliáveis claramente distintos: como a criança aprende e como o professor ensina; têm-se aí também dois sujeitos da avaliação.

Os autores ressaltam que a finalidade principal de avaliar nessa etapa da educação é possibilitar ao professor a tomada de decisões educativas. Devemos usá-la com o propósito de observar a evolução e o processo da criança e para planejar como e quando intervir nesse processo. [...] As situações de ensino-aprendizagem que se desenvolvem na aula, a nossa intervenção e a nossa atitude, o tipo de conteúdos ou a situação que priorizamos, bem como as situações e as relações dentro do grupo e na escola, são os aspectos da avaliação da prática docente. (ULBRA, 2008, p. 123)

Entender a avaliação como prática cotidiana no trabalho docente reforça a importância de perceber a avaliação e o planejamento como processos dinâmicos, complexos e complementares. O professor é quem conduz cada processo, nas situações singulares dos



**I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP**
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



espaços e ambiente escolar. Portanto, para o professor que deseja o repensar de sua prática, é muito importante entender a avaliação na educação infantil como um recurso indispensável que permite tal reflexão. Assim, a avaliação na educação infantil “possibilita também acompanhar as construções e aquisições das crianças e o entendimento por parte do professor da maneira que cada criança constrói suas aprendizagens.” (ULBRA, 2008, p. 125)

Conhecer como as crianças aprendem é, em primeiro lugar, um meio para ajudá-las em seu crescimento e, em segundo, é ação avaliativa que permite ao educador melhorar sua ação educativa escolar. Nas palavras de Lleixà Arribas (apud ULBRA, 2008, p. 122) o professor deve, portanto, “entendê-la como instrumento de investigação didática que, a partir da identificação, da coleta e do tratamento de dados, permite-lhe comprovar as hipóteses de ação, com a finalidade de confirmá-las e introduzir nelas as modificações pertinentes. A avaliação deve proporcionar retroalimentação a todo o processo didático.”

No projeto didático Pequenos Passos e Grandes Laços, a avaliação da prática educativa foi o passo seguinte ao processo de avaliação da aprendizagem, pois registrando os dados decorrentes de suas ações, a professora Carolina repetiu, reelaborou, modificou ou descartou as ações pedagógicas. Assim, o objetivo da análise da prática docente foi validação e ressignificação da mesma a fim de promover as aprendizagens dos educandos. Portanto, o acompanhamento permanente tanto da aprendizagem quanto da realização do projeto esteve flexível às alterações necessárias por parte dos sujeitos envolvidos.

A avaliação se constituiu, portanto, para sinalizar o desenvolvimento das atividades e etapas e para identificar as necessidades a serem acrescentadas ao planejamento. Avaliando-se, a professora autora do projeto percebeu que, fazer registros avaliativos permanentemente e concomitantemente às observações, representou uma estratégia e recurso avaliativos fundamentais. Portanto, a partir disso, ela acrescentou ao planejamento semanal um espaço reservado aos Registros Avaliativos da Ação Educativa, para fazer do registro um exercício integrante da rotina do trabalho docente.

A observação é uma técnica essencial e eficiente a ser utilizada pelo professor da educação infantil, pois através de sua utilização ele se apropria de informações indispensáveis em seu trabalho como educador. Trata-se de um instrumento de avaliação baseado em um conjunto de observações e registros feitos diariamente, enquanto as crianças realizam suas atividades. Todos os registros devem descrever o



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



comportamento das crianças, e não as interpretações do observador. (ULBRA, p. 121 e 122)

A observação é um instrumento avaliador que proporciona a coleta e registro de informações objetivas sobre cada criança e também contribui para avaliação da eficácia do planejamento pedagógico e das intervenções realizadas pelo professor. Os registros avaliativos são capazes de sinalizar a necessidade de alteração ou não no planejamento e na forma de intervenção do professor. Com as informações que o processo avaliativo lhe oferecer, o professor poderá sentir-se seguro a respeito da forma como as vivências de aprendizagem foram organizadas ou perceber a necessidade de modificá-las.

As avaliações realizadas pelos professores devem sempre ser registradas por ele e acompanhadas da sua reflexão, pois sem esses subsídios não há como ter autonomia e domínio da função de ser educador. Por isso, durante o desenvolvimento do Projeto Pequenos passos e Grandes Laços, foi imprescindível realizar registros avaliativos não somente das aprendizagens das crianças, mas principalmente do que a professora Carolina observou sobre as implicações de sua própria prática educativa.

Na fase de avaliação final das aprendizagens infantis, as conquistas e os avanços no desenvolvimento das crianças ficaram evidentes aos olhos da professora. Dentre outras evidências, as seguintes falas infantis confirmam os resultados: “Vamos brincar juntas com esse brinquedo!”, “Não pode pegar o brinquedo do colega, tem de pedir por favor!”, “Pró, ele não quer me dá o brinquedo, e não pode isso né!”. Apesar de tais falas expressarem os aprendizados consolidados durante o fim do ano letivo, antes disso as crianças já demonstraram um esforço em interagir sem criar conflitos e sem reagir agressivamente.

Os registros avaliativos serviram, pois, como documentação do processo pedagógico e provocaram naturalmente uma reflexão docente e, conseqüentemente, tornaram-se embasamento para reconstrução contínua do projeto. Enfim, pela ação constante de avaliar duplamente as crianças e a docência, a professora Carolina teve clara consciência dos resultados do projeto didático.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS



**I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP**
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



A professora autora do projeto, ao avaliar e refletir concomitantemente sobre as aprendizagens infantis e sua prática, considerou como principal ganho da sua experiência fazer dos processos avaliativos uma estratégia de reflexão da docência. Ao concluir o projeto didático, a professora Carolina atribuiu a esta prática educativa o significado de uma experiência inspiradora para impulsionar a continuidade do desenvolvimento de sua formação docente. Ela refletiu seu próprio fazer educativo e, assim, foi possível identificar os resultados de aprendizagem infantil, bem como compreender os saberes da docência ao vivenciá-lo.

Alguns desses saberes são descritos a seguir: as crianças expressaram em seus comportamentos e falas suas aprendizagens; a observação e registro, feito pela professora, desses comportamentos e falas caracterizaram um recurso de avaliação de aprendizagem; os saberes das crianças determinaram e justificaram a seleção das aprendizagens esperadas a serem desenvolvidas; os saberes e aprendizagens das crianças devem ser considerados e utilizados como referência para o planejamento de ações educativas.

Além dos já citados, há também estes outros: uma prática educativa eficiente é aquela que conduz à aprendizagem infantil, pois esta é o principal fim da prática educativa; o caminho que conduz à aprendizagem infantil se dá através da relação e reflexão entre dois processos avaliativos, o de aprendizagem e o da prática docente; em decorrência da reflexão constante, se fez necessário revisitar e replanejar novas ações educativas; o que, conseqüentemente, fez a professora se sentir cada vez mais consciente das intervenções produtivas as quais realizava.

O ato pedagógico de avaliar as aprendizagens infantis implica em conferir ao educador o papel do professor observador, ou seja, que apenas observa a interação, as ações e falas dos alunos, com distanciamento. Assim, com a experiência do projeto didático, a docente se percebeu com uma postura expectadora; ou seja, de professora observadora tendo no seu olhar uma intencionalidade avaliativa. Isso significa focar e direcionar a atenção ao que as crianças expressam espontaneamente recorrendo às aprendizagens esperadas como referência de comparação ao que é observado.

A realização do projeto didático foi, então, uma importante experiência por permitir compreender que os processos avaliativos podem tomar forma de pesquisa e investigação. Por isso, o que fica aqui nesse texto, de contribuição para outros trabalhos docente é a inspiração



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



para que estes se espelhem na experiência de autoria de um projeto didático e agreguem à docência a reflexão da própria prática educativa. Além disso, é importante destacar a relevância da sistematização desta rica experiência educativa da professora Carolina por revelar o valor do trabalho de professores da educação básica, no exercício da atividade docente.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria C. S. e HORN, Maria da G. S. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**/ Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010

COLL, César; MARTÍN, Elena. A Avaliação da Aprendizagem no Currículo Escolar: Uma Perspectiva Construtivista. In: COLL, César e outros. **O Construtivismo na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 6ª Ed, 2004. p. 197-221

MAURI, Teresa. O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares. In: COLL, César e outros. **O Construtivismo na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 6ª Ed, 2004. p. 79-121

SALVADOR, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/SMED. **Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador**. Salvador, 2015.

_____. **Guia Nossa Rede Educação Infantil: Orientações do Projeto Pedagógico para a Educação Infantil de Salvador**. Salvador, 2015.

ULBRA. **Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil**. Curitiba: Ibepex, 2008.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: Como Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES NOS DOCUMENTOS ORIENTADORES BRASILEIROS

Danyelle Moura dos Santos – UEFB (danyelle31@hotmail.com.br)

**Eixo 1: Avaliação na Educação Infantil
Tipo: Comunicação Oral**

RESUMO:

O presente trabalho trata da avaliação na educação infantil e notadamente quer conhecer o que os documentos das políticas educacionais brasileiras orientam sobre a avaliação nesta etapa de ensino da educação básica. Para tal, recorreremos a pesquisa documental e bibliográfica, dialogando com Oliveira-Formosinho e Pascal (2019); Bassedas, Huguet e Solé (1999); e Hoffmann (2001), que foram as principais autoras para a realização do trabalho. Definiu-se como questão norteadora do estudo: O que os documentos das políticas brasileiras orientam sobre a avaliação da aprendizagem na educação infantil? Os principais documentos consultados foram: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010). Por meio desse trabalho cheguei a conclusão que os documentos indicam a avaliação na Educação Infantil com uma concepção de desenvolvimento integrado, e assim deve ser processual acontecendo de forma sistemática e contínua. Sendo assim, a avaliação é colocada como um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre a aprendizagem das crianças e ajustar a prática, sempre pensando na melhor aprendizagem da criança, os documentos orientam que a avaliação tem a função de acompanhar, regular e redirecionar todo o processo. A avaliação é colocada como ações que auxiliam nas tomadas de decisões para melhor desenvolver seu trabalho e auxiliar na aprendizagem das crianças, assim, melhorando as instituições de Educação Infantil.

Palavras-chave: Avaliação, Educação Infantil, Documentos orientadores.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata da avaliação na educação infantil e especificamente quer conhecer o que os documentos das políticas educacionais brasileiras orientam sobre a avaliação nessa etapa de ensino da Educação Básica, as concepções de avaliação na educação infantil, sobretudo o estudo tem como finalidade contribuir para ampliar o entendimento sobre a avaliação na educação infantil, e trazer novos elementos ao debate sobre o tema. Por isso, faz-se necessário conhecer o que as políticas brasileiras orientam sobre a avaliação na educação infantil.

A partir da promulgação Constituição de 1988, a criança é vista como um sujeito de direitos e a Educação Infantil torna-se a primeira etapa da Educação Básica e tem como principal objetivo o desenvolvimento integral da criança, valorizando os seus conhecimentos prévios e proporcionando interações que possibilitem novos conhecimentos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996) define no Art. 4º, parágrafo II, o direito de toda criança, de zero a cinco anos ter Educação Infantil gratuita e dever do Estado ofertar para as crianças esse direito.

Sendo assim, é pertinente estudar a avaliação na educação infantil, pois é um tema que merece destaque já que possibilita ao educador ter um olhar mais amplo do contexto escolar, bem como acompanhar a evolução das crianças de forma coletiva e individual.

Para realizar a pesquisa, foi feita uma revisão bibliográfica do tema que possibilitou fundamentar o estudo. Trata-se de uma abordagem qualitativa e consiste em pesquisa exploratória. Utilizei em especial os documentos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998); Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010); Contribuições para a política nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto (BRASIL, 2015); Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Além disso, o texto está organizado em tópicos para a melhor compreensão do leitor.

2. A EDUCAÇÃO INFANTIL NOS DOCUMENTOS ORIENTADORES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

Para tratar de avaliação na educação infantil, faz-se necessário situá-la no contexto da legislação brasileira mais recente, pós constituição de 1988, quando adquire o status de educação escolar e as concepções subjacentes a avaliação para esse nível de ensino nos documentos orientadores das políticas educacionais.

A Educação Infantil no Brasil foi reconhecida a partir de um marco que foi a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), em que passou a ser um direito respaldado por lei, deixando de ser uma assistência e tornou-se direito de todas as crianças e dever do Estado, sendo reconhecida como uma etapa educacional relevante na vida da criança, o que implicou o dever das instituições realizarem um trabalho que compreendesse uma função pedagógica e reconhecesse a indissociabilidade entre o cuidar e o educar em creches e pré-escolas. No Art. 208, inciso IV, destaca-se que é dever do Estado oferecer “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”.

Na segunda metade da década de 1990 entra em vigor no Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB (BRASIL, 1996), que no Art. 29 estabelece que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996, p.10)

O Art. 30 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB traz que “a educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade, II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade”.

A Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994, p. 15) apresenta a concepção de educação infantil e o seu papel na formação das crianças, etapa que é primordial para o desenvolvimento que é a etapa da infância.

A Educação Infantil é oferecida para, em complementação à ação da família, proporcionar condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança e promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade. (BRASIL, 1994, p.15)

A Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994, p. 16) ressalta que a criança é concebida como um ser humano completo que, mesmo estando em processo de desenvolvimento e, portanto, dependente do adulto para sua sobrevivência e crescimento, não é apenas um “vir a ser”. Desse modo, a criança é compreendida na sua integralidade, a infância não é a preparação para a vida adulta, ela deve ser encarada como uma etapa crucial que deve ser vivida naquele momento.

A Educação Infantil é pautada nas interações “com outras pessoas, adultos e crianças, exerce um papel preponderante no desenvolvimento infantil e na construção do conhecimento, sendo mais efetiva quando se dá de forma lúdica e afetiva, e, portanto, prazerosa” (BRASIL, 1994, p. 17).

A avaliação que valoriza o processo, nos documentos orientadores das políticas educacionais brasileiras para a educação infantil e já se fez presente no RCNEI (BRASIL, 1998, v.1. p. 59) que trouxe que “a avaliação nessa etapa deve ser processual e destinada a auxiliar o processo de aprendizagem, fortalecendo a autoestima das crianças”, além de que não deve reter a criança na educação infantil, com o intuito de alfabetizá-las como algumas escolas fazem de maneira equivocada, e que não deve ser conferido às crianças notas, ou julgamentos pelo professor com desenhos de caras tristes ou alegres.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) discorrem ainda que é preciso promover o desenvolvimento da criança como um todo, favorecendo a sua formação integral valorizando os seus conhecimentos prévios e proporcionando interações que possibilitem novos conhecimentos.

O documento Contribuições para a Política Nacional: a Avaliação em Educação Infantil a partir da Avaliação de Contexto (BRASIL, 2015) salienta que é necessário que as instituições de educação infantil respeitem e valorizem as diferenças entre as crianças, combatendo as situações de preconceito entre elas, ensinando-as sobre as mais diversas manifestações culturais.

Corroborando com a ideia, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC garante seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, e conhecer-se. A Base traz uma nova organização do currículo que coloca a criança como protagonista do processo educativo.

A BNCC (BRASIL, 2017) define a Educação Infantil que é a primeira etapa da educação básica como o “(...) início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada”. Nesse documento ainda reforça a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, que são primordiais na etapa da educação infantil.

A BNCC ainda ressalta que o objetivo da educação infantil é:

(...) ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. (BRASIL, 2017, p.32)

Sendo assim, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 33) as instituições de educação infantil precisam conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade, para que dessa forma potencializem a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

2.1 A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS DOCUMENTOS ORIENTADORES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

Hoffmann (2001, p. 14) aborda que “a concepção de avaliação que marca a trajetória de alunos e educadores, até então, é a que define essa ação como julgamento de valor dos resultados alcançados”, ou seja, reduz a avaliação a elementos como nota, prova, reprovação,

registro, recuperação e boletim. É preciso uma análise a respeito do entendimento de avaliação como julgamento de resultados, pois essa visão é equivocada e resquício de uma pedagogia tradicional, atualmente avaliar exige uma autorreflexão.

Hoffmann (2001, p. 17) discute que “A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento, passo a passo, do educador, na sua trajetória de construção do conhecimento”. É fundamental uma constante reflexão do professor, durante todo o processo educativo, pois a observação sozinha não proporciona mudanças nas práticas, mas, uma observação com reflexão e ação.

Corroborando com as ideias de Kramer (1997, p. 95) é preciso superar a forma “tradicional” de avaliar, faz-se necessário que seja substituída por outra maneira, em que todos que fazem parte da instituição escolar estejam inseridos como objeto e sujeito da avaliação: professores, direção, funcionários da secretaria, cozinha, crianças e pais. É importante destacar que não é para buscar falhas, mas para que seja construída uma prática social coletiva. Ao avaliar a criança observa-se seu desenvolvimento, seus conhecimentos, ao avaliar o professor se avalia suas dificuldades, ao avaliar a equipe pedagógica avalia-se seus progressos e dúvidas e ao avaliar a instituição escolar como um todo se avalia a sua estrutura e funcionamento. Porém, sempre colocando a criança no centro, pois a função é aperfeiçoar o trabalho realizado para elas. Neste caso, Hoffmann (2001, p. 84) alerta que “perceber a criança como o centro da ação avaliativa consiste em observá-la curiosamente e refletir sobre o significado de cada momento de convivência com ela”.

Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 173) discorrem que na educação infantil “(...) a finalidade básica da avaliação é que sirva para interferir, para tomar decisões educativas, para observar a evolução e o progresso da criança e planejar se é preciso intervir ou modificar determinadas situações, relações ou atividades na aula”. Sendo assim, não tem a função de discriminar e classificar, o ato de avaliar irá exercer a função de contribuir como um fator a mais no processo de aprendizagem, e não como um medidor de desempenho.

Oliveira-Formosinho e Pascal (2019, p. 81) alertam que é importante ouvir as crianças, pois ouvi-las “(...) faz parte do processo de compreender o que elas sentem e o que precisam obter por meio da experiência na educação infantil. É uma maneira de reconhecer seu direito a serem ouvidas e de levar a sério suas experiências e pontos de vista”. Quando ouvimos as crianças, estamos respeitando-as e colocando-as como ativas no processo educativo.

Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 174) alertam que “é necessário evitar colocar rótulos e definições dos meninos e das meninas que possam condicionar o seu futuro escolar e

pessoal”, desse modo, faz-se necessário que o professor entenda que cada criança tem um tempo para se desenvolver e a sua função é propor possibilidades e ajuda para que as crianças avancem. Em alguns casos a prática de avaliar acaba comparando e estereotipando ao invés de favorecer o crescimento e desenvolvimento delas. Pode ser negativa quando as crianças são julgadas como fracas, desobedientes, indisciplinadas, incapazes, entre outros. Na avaliação é necessário evitar colocar rótulos, pois é importante que elas acreditem nas suas possibilidades e avanços.

Luckesi (2005, p. 47) alerta que avaliar não é um ato de imposição, é um ato dialógico, amoroso e construtivo. As pessoas que estão sendo avaliadas precisam participar do processo, para que a avaliação não se torne classificatória e excludente. A avaliação não deve ser um ato de julgamento e exclusão da criança, mas, deve ser realizada para acolher uma situação, dando suporte a mudança, se necessário.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, v.1, p. 59) salienta que a avaliação é entendida em sua essência principal como um conjunto de ações para auxiliar o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas para, assim, melhorar e reorganizar as suas práticas para atender as necessidades das crianças, diante disso, a avaliação serve para que o professor mude e reveja suas práticas e atividades, para gerar avanços na aprendizagem das crianças.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, v.1, p. 58), enfatiza que a observação e o registro são elementos fundamentais para alicerçar a prática do professor, o registro diário por parte do professor é um material muito válido para a reflexão e para ajudar no planejamento educativo. O documento ainda norteia que a avaliação “tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo” (BRASIL, 1998, v.1, p. 59).

Na Educação Infantil, a avaliação precisa ter o sentido essencial de acompanhamento do desenvolvimento e de reflexão sobre as crianças em seu dia a dia. Uma problemática que existe na avaliação na educação infantil é que muitos professores tem uma visão equivocada e utilizam práticas que não estão de acordo com o que os documentos orientam, como notas, carimbos de caras tristes ou alegres, ou estrelas.

Nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006, p. 32) a avaliação é definida “(...) a partir dessa concepção de desenvolvimento integrado, e assim deve ser processual acontecendo de forma sistemática e contínua. Seu acompanhamento e registro têm objetivos de diagnóstico e não de promoção ou retenção (...)”.

Corroborando com essa ideia, ressalto a fundamental importância de uma avaliação pensada para o aluno com a intencionalidade da maior efetivação da aprendizagem e da garantia de um trabalho de qualidade de forma processual. Esse documento ratifica a concepção de avaliação na educação infantil trazida em outros documentos que abordam que a mesma deve ser feita com a função de acompanhar o processo educativo, sendo realizada de forma sistemática e planejada, avaliar exige o ato reflexivo permanente do docente, e os Parâmetros destacam que não pode ocorrer a retenção das crianças.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010), com base nos princípios éticos, políticos e estéticos, a finalidade da Educação Infantil, expressa no documento, é “Garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças” (BRASIL, 2010, p.18). Desse modo, o documento aborda que a Educação Infantil deve promover o desenvolvimento da criança de forma integral, ressaltando a brincadeira e a interação como eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica, as interações e a brincadeira. Ratificando essa ideia, ressalto a fundamental importância de uma avaliação pensada para o aluno com a intencionalidade da maior efetivação da aprendizagem e da garantia de um trabalho de qualidade de forma processual.

2.2 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS PARA AVALIAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No que se refere a avaliação, o Art. 31, inciso I da LDB (BRASIL, 1996) traz que: “A avaliação deve ocorrer mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”, ou seja, está garantido na lei que a avaliação se dá na trajetória escolar da criança, através dos registros individuais e/ou dos grupos sem que haja o objetivo de promover as crianças para as séries seguintes.

O RCNEI (BRASIL, 1998, v.1. p. 59) discorre que “a avaliação nessa etapa deve ser processual e destinada a auxiliar o processo de aprendizagem, fortalecendo a autoestima das crianças”, além de que não deve ter reter na educação infantil, com o intuito de alfabetizá-las como algumas escolas fazem de maneira equivocada, e que não deve ser conferido as crianças notas, ou julgamentos pelo professor como, por exemplo, com desenhos de caras tristes ou alegres.

A respeito da avaliação, as DCNEI (BRASIL, 2010) propõem a “utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.)”. (BRASIL, 2010, p. 29). Isto posto, todos os materiais produzidos devem servir para o acompanhamento contínuo das crianças de forma individual e coletiva, para que o professor esteja interado das conquistas e dificuldades de cada um. O documento também realça a observação, que não deve ser realizada de qualquer maneira, mas sim com intencionalidades de forma que deve ocorrer “a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano”, (BRASIL, 2010, p. 29). Avaliar deve ter uma finalidade, levando em conta o percurso educacional baseado em informações observadas continuamente, para que se consiga criar possibilidades para o avanço, sem penalizações pelo que as crianças ainda não conseguiram se apropriar.

A BNCC - Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) alerta que na educação infantil as crianças “não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica” (BRASIL, 2017, p. 42). A Base apresenta cinco campos de experiência que se “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 38). Os campos de experiência se baseiam nas DCNEI (BRASIL, 2010) em relação aos conhecimentos principais a que serão oferecidos às crianças e as experiências que por elas serão vivenciadas.

A BNCC (BRASIL, 2017) reforça a importância dos relatórios, portfólios e registros que darão subsídios sobre a vida escolar de cada criança, e que se torna fundamental que os novos professores tenham acesso a esses documentos para que possam conhecer mais sobre a criança, assim facilitará para que a mesma se sinta acolhida na nova etapa de ensino.

(...) as informações contidas em relatórios, portfólios ou outros registros que evidenciem os processos vivenciados pelas crianças ao longo de sua trajetória na Educação Infantil podem contribuir para a compreensão da história de vida escolar de cada aluno do Ensino Fundamental. Conversas ou visitas e troca de materiais entre os professores das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental – Anos Iniciais também são importantes para facilitar a inserção das crianças nessa nova etapa da vida escolar. (BRASIL, 2017, p.51)

Porém, a BNCC (BRASIL, 2017) aborda a avaliação na educação infantil de forma muito restrita, apenas citando-a de maneira superficial e resumida.

O documento Contribuições para a Política Nacional: a Avaliação em Educação Infantil a partir da Avaliação de Contexto (BRASIL, 2015) aborda que “a avaliação não pode

se basear em juízos subjetivos. Ao contrário, precisa submeter os diferentes elementos e práticas do contexto educativo a uma observação e investigação sistemáticas”. (BRASIL, 2015, p. 33). Dessa forma, o professor precisa ser atento a todos os momentos, não apenas fazendo observações pontuais, nem se baseando em julgamentos, mas refletindo e analisando as suas observações para que assim possa tomar uma atitude. Assim, a observação é um ponto central ao se pensar em avaliação na educação infantil, e esse documento ressalta a importância da reflexão. Avaliar e refletir sobre a qualidade são processos interligados e indissociáveis.

(...) é preciso ter em vista que as conquistas das crianças pequenas, seus ritmos de crescimento, desenvolvimento e aprendizado não se dão de modo linear, estando sujeitos a sobressaltos, variabilidades; principalmente para crianças com menos de 6 anos. Com isso queremos ressaltar que não existe norma padrão a ser obedecida, o conceito de uma “criança com padrão normal”, ideia há tempos criticada pela psicologia do desenvolvimento, pela sociologia da infância, pela antropologia. (BRASIL, 2015, p.39)

Reforçando esta ideia, pode-se inferir que não há um padrão a ser obedecido, pois é mais importante avaliar as descobertas, as conquistas e as dificuldades apresentadas diariamente. Fica evidente que não pode haver uma avaliação rígida nesta etapa de ensino, pois as crianças não aprendem de forma linear, deve-se respeitar o ritmo pessoal, pois cada uma tem o seu tempo para aprender, por isso não deve haver um parâmetro rígido para a aprendizagem nessa etapa, e esse documento destaca que uma “avaliação específica para averiguar o desempenho das crianças, não é capaz de captar o mais importante: as muitas descobertas, conquistas e aprendizados das crianças nas suas riquezas e complexidades.” (BRASIL, 2015, p. 39).

Refletir é, então, expressão de um pensamento “mediado”, que retorna sobre a ação para analisá-la, ou seja, importa pedir aos participantes do grupo de trabalho que expliquem o porquê das suas posições. É justamente essa prática reflexiva da avaliação educativa que lhe atribui uma finalidade formativa. (BRASIL, 2015, p.47)

É a reflexão que promove mudança nas ações, e o documento ressalta a relevância do diálogo que “(...) é necessário para a reflexão, é o principal dispositivo de mediação que temos à disposição. Trata-se de um diálogo conosco mesmos e com as situações que temos à frente”. (BRASIL, 2015, p. 48).

(...) um encaminhamento interessante é partilhar com as próprias crianças, desde bebês, os registros das suas vivências, pois além de reiterar o vivido esse processo permite a captação dos pontos de vista dos sujeitos sobre a experiência em si. Desta forma, o compartilhamento dos registros também deve ser foco de observação atenta das professoras, no sentido de identificar as apreciações das crianças, desde bebês. (BRASIL, 2015, p.99)

Mediante o exposto, ressalta-se a importância da reflexão, não basta o professor registrar o que observou se não refletir e tomar atitudes acerca do observado e registrado para assim melhorar o processo educativo, é preciso analisar e tomar decisões sobre o que foi observado e registrado.

O documento da Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994, p. 18) traz que o professor é um mediador “(...) iniciando ou propondo atividades, lançando desafios a partir da avaliação do que está acontecendo com as crianças a cada momento, suas expectativas, desejos e necessidades, e seu nível de desenvolvimento e aprendizagem”, o professor vai estar a todo o momento avaliando suas ações e se as atividades propostas estão atendendo as necessidades das crianças, além de que, o professor deve refletir sobre suas práticas, para que não aplique de forma mecânica uma sequência de atividades e rotinas pré-estabelecidas. O docente deve sempre (re) pensar sobre suas ações e intencionalidades pedagógicas.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os recursos utilizados para embasar a pesquisa foram as referências bibliográficas referentes ao tema. Esta pesquisa buscou problematizar as questões que envolvem a avaliação na Educação Infantil com o objetivo de compreender as suas especificidades de modo crítico-reflexivo. Para tal foi realizada, uma revisão bibliográfica do tema que possibilitou fundamentar o estudo. Trata-se de uma abordagem qualitativa e consiste em pesquisa exploratória, de acordo com Marconi e Lakatos (2003) esse tipo de pesquisa abrange toda a bibliografia disponível e possui o intuito de colocar o pesquisador em contato com o que foi estudado e dito com relação a determinado assunto que está sendo pesquisado. A base de dados foi através do Scielo, BDTD e Google acadêmico. Consultando artigos e livros que subsidiaram a pesquisa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi consultado em livros, periódicos, sites, foi possível constatar que para a avaliação ser realizada de forma plena é preciso que o professor observe e registre todos os momentos significativos do cotidiano da criança no ambiente escolar, pois é através dessas observações que o professor faz ao longo do ano, que pode melhorar a sua prática educativa, e para que as crianças avancem na aprendizagem e superem as dificuldades.

A avaliação na educação infantil deve ocorrer constantemente, pois é um recurso para o professor refletir sobre suas práticas e ações, além de ter a finalidade de comunicar a gestão e familiares como está o desenvolvimento das crianças, por isso é fundamental uma frequente

reflexão do professor, durante todo o processo educativo, pois a observação sozinha não proporciona mudanças nas práticas, mas sim, uma observação com reflexão e ação.

A avaliação é um elemento-chave através do qual o professor dispõe de informações que servem para a tomada de decisões, sendo assim, a avaliação feita de forma semestral ou anual como apenas uma burocracia, não contribui com a reflexão da prática pedagógica, ela deve ser feita através de ações contínuas junto às crianças.

Em alguns casos a prática de avaliar acaba comparando e estereotipando as crianças ao invés de favorecer o crescimento e desenvolvimento delas. Os documentos orientadores destacam que na avaliação é necessário evitar colocar rótulos, pois é importante que elas acreditem nas suas possibilidades e avanços. Dessa forma, a avaliação não deve ser um ato de julgamento e exclusão do aluno, mas deve ser realizada para acolher uma situação, dando suporte a mudança, se necessário.

É preciso ressaltar que os documentos orientadores sugerem uma avaliação de todo o contexto educacional, não somente da criança. Ao avaliar a criança observa-se seu desenvolvimento e seus conhecimentos, ao avaliar o professor se avalia suas dificuldades, ao avaliar a equipe pedagógica avalia-se seus progressos e dúvidas, e ao avaliar a instituição escolar como um todo se avalia a sua estrutura e funcionamento. Porém, sempre colocando a criança no centro, pois a função é aperfeiçoar o trabalho realizado para elas.

Os documentos orientam que a avaliação na Educação Infantil é definida a partir dessa concepção de desenvolvimento integrado, e assim deve ser processual acontecendo de forma sistemática e contínua. Seu acompanhamento e registro têm objetivos de diagnóstico e não de promoção ou retenção, os documentos orientam que a avaliação nessa etapa deve ser destinada a auxiliar o processo de aprendizagem, fortalecendo a autoestima das crianças, e fica evidente que não pode haver uma avaliação rígida nesta etapa de ensino, pois as crianças não aprendem de forma sequenciada.

Esse estudo trouxe uma contribuição enriquecedora, pois facilitou a apropriação teórica e o que as políticas brasileiras orientam a respeito da avaliação na educação infantil, e para que eu pudesse perceber como é importante a observação e a escuta, além de que, registrar aspectos importantes do dia a dia das crianças irá ajudar o professor a mudar determinadas ações e para dar subsídios para fornecer um retorno aos pais da criança e a gestão da escola, por isso ação de registrar o que observou é fundamental.

REFERÊNCIAS

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa & SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2018

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 18 nov. 2018

BRASIL. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Portal MEC. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em 06 maio.2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Contribuições para a política nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto**. - Curitiba: Imprensa/UFPR; Brasília: Coordenação Geral de Educação Infantil - MEC/SEB/COEDI. 2015.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. v.3

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília. DF. MEC. v 1. 2006.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, v. 1, 1998.

MARCONI, Marina; LAKATOS, Eva. **Fundamentos de Metodologia Científica**. – 5. Ed. – São Paulo: Atlas 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. – 2. ed. rev. – Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PÚBLICO E O PRIVADO UM ESTUDO DE CASO

Adriana da Silva Ornelos – UESPI (adrianasornelos@gmail.com)

**Eixo 1: Avaliação na Educação Infantil
Tipo: Comunicação Oral**

RESUMO:

O ato de avaliar dentro da Educação Infantil vem a cada dia se tornando algo comum dentro das instituições de ensino, porém o que se costuma notar é que avaliam para dar uma nota, fazer um julgamento, dar um valor final as atividades desenvolvidas e praticadas por uma criança. A construção deste trabalho partiu da inquietação de como está sendo trabalhado dentro das escolas sejam elas públicas ou privada a questão de avaliar crianças na idade entre dois e cinco anos de idade. Este trabalho traz como problemática a questão de como é aplicado os instrumentos de avaliação dentro do âmbito da Educação Infantil e quais as dificuldades existentes no quesito em que se diz respeito a avaliar crianças em plena fase de desenvolvimento, iniciando sua vida escolar. O objetivo da pesquisa se pontua em tentar compreender como são usados os recursos didáticos para avaliar as crianças dentro da escola pública e dentro da escola da rede privada. Este trabalho teve como aporte teórico Hoffmann (2012), Luckesi (1984 e 2018) e Mendes e Munhoz (2007), entre outros. A abordagem metodológica deste trabalho foi composta por uma pesquisa de campo, estudo teórico a respeito da temática avaliação na Educação Infantil, observação de escolas que trabalham com a educação de crianças de 2 a 5 anos de idade, e aplicação de questionário investigativo junto a cinco professoras atuantes nessa etapa de ensino. É imprescindível que se crie momentos de reflexão em relação a temática, para que assim, os educadores possam rever suas maneiras e condutas em relação ao avaliar dentro do ensino infantil, fazendo com que os métodos adotados sejam revistos ou aprimorados, desconstruindo assim, que só se avalia por meio de provas ou testes.

Palavras-chave: Educação Infantil, Crianças, Avaliar.

1. INTRODUÇÃO

No que tange o processo de desenvolvimento de nossa sociedade e partindo para dentro do contexto educacional, à avaliação é algo corriqueiro e comum em diversos espaços sendo eles educacionais ou não, desde muito cedo somos avaliados, seja em nosso processo de desenvolvimento natural ou em nossas relações, e atividades (seja como aluno na escola, seja como trabalhador dentro de uma empresa, etc.) executadas dentro da sociedade.

O ato de avaliar dentro da Educação Infantil vem se tornando algo comum dentro das instituições de ensino, porém o que se costuma notar é que avaliam para dar uma nota, fazer um julgamento, dar um valor final às atividades desenvolvidas e praticadas por uma criança, perdendo assim o real significado do que é avaliar dentro da Educação Infantil, que na verdade o avaliar na Educação Infantil vai além do tecer um julgamento de valor pontuando as atividades realizadas pela criança.

Compreende-se que à avaliação na Educação Infantil deve caracterizar-se em “acompanhar um percurso de vida da criança” [...] (HOFFMANN, 2012), este trabalho busca explicitar que avaliar é o momento em que o educador observa, incentiva, indica o caminho ao seu educando esperando que por meio de seus modos de compreensão ele avance para os passos seguintes em seu processo de desenvolvimento educacional.

A construção deste trabalho partiu da inquietação de como está sendo trabalhado dentro das escolas sejam elas públicas ou privada a questão de avaliar crianças na idade entre dois e cinco anos de idade, que são justamente crianças que frequentam a Educação Infantil tendo às classes a denominação por: infantil três, quatro e cinco, onde infantil três temos crianças de dois anos e seis meses a três anos e meio, no quatro temos crianças de três anos e meio a quatro anos e meio, e infantil cinco crianças de quatro anos e meio a cinco anos e seis meses.

Este trabalho traz como problemática a questão de como é aplicado os instrumentos de avaliação dentro do âmbito da Educação Infantil e quais as dificuldades existentes no quesito em que se diz respeito a avaliar crianças em plena fase de desenvolvimento, iniciando sua vida escolar.

O objetivo da pesquisa se pontua em tentar compreender como são usados os recursos didáticos para avaliar às crianças dentro da escola pública e dentro da escola da rede privada, procurando identificar como tem sido realizada à avaliação educacional de crianças nessas escolas e verificar quais as dificuldades enfrentadas pelos professores no que se diz respeito em aplicar os instrumentos avaliativos adequados a cada faixa etária.

A pesquisa se dividiu em etapas onde: Na primeira foi realizado o estudo de teóricos que discutem a temática; Na segunda foi feito a observação de espaços educacionais que tem crianças na faixa etária citada; Na terceira foi realizada a aplicação de instrumento de coleta de dados junto a professoras e diretora de escola que trabalham com a Educação Infantil; Na quarta foi feito a análise, interpretação e desenvolvimento do trabalho.

Avaliação refere-se a um conjunto de procedimento didáticos que se estendem por longo tempo e em vários espaços escolares, de caráter processual e visando, sempre, à melhoria do objeto avaliado (HOFFMANN, 2012). Como justificativa deste trabalho temos a avaliação

como um percurso a ser seguido pelo professor, só que em cada etapa da vida ela ocorrerá de maneira diferente, dentro da Educação Infantil o professor dispõe de variados instrumentos didáticos para avaliar a criança, como relatórios, portfólios, registros fotográficos, observação, entre outros, tais instrumentos são o que norteiam como essas professoras irá avaliar suas crianças.

2. REFLEXÕES A RESPEITO DO QUE É EDUCAÇÃO INFANTIL

Compreende-se por primeira concepção de educação infantil uma fase, etapa da educação básica que há três décadas nem todo indivíduo teve acesso, pois à Educação Infantil somente foi reconhecida como um nível de ensino na década de 90, antes disto apenas existiam espaços onde as mães solteiras deixavam seus filhos pequenos, para assim poder trabalhar para adquirir o dinheiro do sustendo do lar para com isso subsidiar às suas necessidades.

Com o passar dos tempos às mulheres casadas passaram a ter necessidade de adentrar o mercado de trabalho para assim poder ajudar nas finanças da casa, fazendo-se necessário procurar espaços para poder deixar seus filhos, neste momento os lugares que recebiam crianças deixam de serem somente lugares “assistencialistas” que apenas cuidam de crianças e são reconhecidos como espaços educacionais, surgindo assim à Educação Infantil.

Com as reformulações feitas na educação brasileira foi que reconheceram à Educação Infantil como nível de ensino, dentro da Lei de Diretrizes e Base Nacional (LDBN) na década de 90, contudo vale ressaltar que a Educação Infantil divide-se em etapas em que, creches são destinadas ao atendimento de crianças na faixa etária de 0 a 3 anos de idade e pré-escola para crianças de 4 a 5 anos, e que pela lei nº 9.394/96 “a Educação Infantil, tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Foram estabelecidas leis que geraram modificações na visão do que era à educação infantil, estabelecendo assim fases e faixas etárias para que o indivíduo passe a frequentar os estabelecimentos de ensino, preservando assim cada faixa etária do desenvolvimento humano. Dentro das normas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil consta que:

Art. 7º Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

I -Oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;

II -Assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;
III - possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;
IV - Promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;
V-Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (BRASIL, 2013, p. 98).

Deparamo-nos com esta resolução com diversos moldes de acesso à educação infantil, que contempla crianças de variadas condições sociais-financeira, regional, respeitando a regionalidade de cada uma, e ainda a sua cultura, e apontando oportunidade de convivência social entre crianças de culturas diferente, em que o aprendizado tende a ser somado e não descriminalizado.

Importante citar e é imprescindível que se tenha professores formados adequadamente para atuar nesta área, ou seja, neste nível da educação básica, que esses profissionais estejam prontos para lidar com as várias adversidades e que sejam dotados de uma vasta gama temática em que por meio da ludicidade possa ajudar no desenvolvimento desses indivíduos.

O Conselho Educacional de Educação teve cuidado ao fomentar o currículo destinado à fase da educação infantil, destacando que o desenvolvimento de crianças de faixa etária de 0 a 5 anos de idade deve ser promovido em sua integralidade, os conhecimentos devem ser voltados para contemplar todas as áreas sendo elas, científicas, tecnológicas, artísticas entre outras.

Quando se fala em processo avaliativo a ser adotado para com as crianças, deseja-se que o processo esteja de acordo com a realidade vivenciada por elas, dentro e fora do estabelecimento de ensino, buscando sempre o professor ser o condutor do conhecimento sendo o que acompanha seu educando em todo seu processo de desenvolvimento, baseando-se no aprendizado que cada um traz consigo.

3. INSTRUMENTOS AVALIATIVOS DENTRO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na Educação Infantil destacamos como instrumentos avaliativos os portfólios, dossiês, relatórios de avaliação da criança, registros de aprendizagem, entre outros, é importante que a cada dia o educador vá fazendo o registro do processo de aprendizagem de seus educandos, pois, isto facilitará para sua própria avaliação de seu modo de atuação frente ao acompanhamento destas crianças e também como maneira de amostragem para que os pais

possam analisar e entender quais os passos foram percorridos pelas crianças, até o processo ao qual estará quando tiver que passar de nível.

O portfólio é construído partindo das pinturas, desenhos, produções diversas da criança, o dossiê geralmente contém registros escritos de como está acontecendo à aprendizagem da criança, o que conseguiu alcançar e o que ainda está sendo trabalhado com ela, os relatórios de avaliação na maioria das vezes é composto por atividades feitas pelo educando que no final vem uma descrição feita pela educadora de como esta criança procedeu para realizar a atividade, se demonstrou segurança ou não, já o registro de aprendizagem, junta todos os registros e atividades, fotos que mostram como estar à aprendizagem da criança.

Dentro do ensino infantil o principal instrumento avaliativo que o educador vai utilizar será a observação, voltada para este educando que adentrou o espaço educacional, como está sendo sua trajetória, seus aprendizados e conhecimentos adquiridos no decorrer do tempo, podendo assim contar com o registro de classe de cada momento vivido pelo mesmo dentro da sala de aula.

O educador vai acompanhar o processo de desenvolvimento da criança, com suas distintas fases de acordo com a faixa etária em qual ela se encontrar, proporcionando sempre momentos em que ela possa viver diversificadas formas e experiências, como por exemplo, aprender a tomar decisão, saber socializar com os demais indivíduos, entre outros. Vygotsky (1989 apud HOFFMANN, 2012, p. 21) destaca que:

O professor não deve levar em conta, como ponto de partida para a ação pedagógica, apenas o que a criança já conhece ou faz, mas, principalmente, deve levar em conta suas potencialidades cognitivas, fazendo outros desafios e mais exigentes no sentido de envolvê-las em novas situações de modo a provocá-las, permanentemente, à superação cognitiva.

A avaliação deve, e tem que vir de modo suave, e não de modo classificatório, ela deve ser um auxílio do professor no qual leve o seu aluno ao crescimento sem exclusão e venha focada no objetivo comum que é o desenvolvimento do aluno de maneira íntegra e igualitária, para tanto o educador dispõe de vários instrumentos avaliativos.

Portfólios, dossiês, relatórios de avaliação, são meios que se referem a que maneira deve ser a organização dos registros a respeito da aprendizagem do aluno, de seu desenvolvimento. Estes instrumentos ajudam o professor, e automaticamente ajudam os pais a compreender como está ocorrendo o desenvolvimento de seu filho dentro de seu novo meio social, qual é a escola.

Para que isto ocorra de maneira organizada faz-se necessário que o professor todo dia faça pequenos registros do desenvolvimento deste aluno, o que ele conseguiu alcançar de novo,

o que ele regrediu e se possível colocar o porquê, o que será feito para que esta criança consiga ir além. Todo e qualquer dispositivo que o professor escolha deve ser pensado no desenvolvimento biopsicossocial deste indivíduo.

Os registros feitos pelas professoras na escola privada e na escola pública pesquisada neste trabalho mostram que elas atuam de maneira similar no que se refere em realizar o registro de seus educandos, ambas se utilizam de ficha, dossiês e pequenos registros feitos nas atividades realizadas pelas crianças, geralmente o que as diferem é a construção de portfólio, algo que é praticado quase que exclusivo dentro da escola da rede privada.

4. O PAPEL DO PROFESSOR FRENTE AO PROCESSO AVALIATIVO DENTRO DO ÂMBITO EDUCACIONAL INFANTIL, O PÚBLICO E O PRIVADO

Para o desenvolvimento deste trabalho foi observado (ações de professoras em sala de aula) por um período de três meses duas escolas, uma da rede pública e outra da rede privada, localizadas ambas na cidade de Parnaíba no estado do Piauí, também foi aplicado um questionário investigativo junto a cinco professoras atuantes dentro desses espaços educacionais, e o que se pode observar foi que às educadoras têm modos peculiares de atuar em cada um destes espaços, que, porém, esses atos se assemelham em algumas atividades executadas.

Na escola da rede pública geralmente a professora trabalha com atividades diagnósticas, quais são aplicadas durante o ano letivo de acordo com o calendário de avaliação que o município envia para a escola, tais atividades se assemelham ao modelo de provas, só que as atividades são voltadas para a faixa etária, e nas atividades a professora faz um pequeno comentário de como está ocorrendo o desenvolvimento de cada criança.

Dentro da escola da rede privada de ensino, foi observado que às professoras adotam vários instrumentos para a avaliação, como o portfólio que vem com a identificação da criança, com as atividades realizadas por elas no decorrer do bimestre, conta também com a ficha individual de observação que a educadora foi construindo ao longo do processo de acordo com o desenvolvimento da criança dentro da escola.

Cabe ressaltar que à avaliação realizada pelo educador deve “perceber as necessidades dos alunos, planejar o que fazer para ajudá-los a superá-los” (MENDES; MUNHOZ, 2007, p. 35). Deve ser um meio de auxiliar o professor a compreender como vai trabalhar as dificuldades que cada educando terá no decorrer do percurso, e para assim contribuir para que cada um possa vencer os obstáculos a ser encontrado.

Assim, à avaliação deve ser planejada e desenvolvida como um instrumento sempre a favor do aluno e do processo de apropriação do conhecimento (LUCKESI, 1984). Sendo a mesma, algo que deve ser aplicado de maneira a observar e contribuir para o aprendizado dos educandos. Para haver aprendizagem, importa nutrir os estudantes (LUCKESI, 2018.).

A avaliação quando planejada, organizada e com definições claras para seus devidos fins, acarretará em benefícios entre o processo de ensino aprendizagem que existe entre o educador e educando, fazendo com que os alunos possam alcançar um processo de desenvolvimento saudável.

O professor deve se colocar como mediador de sua sala de aula, buscando meios que favoreçam a aprendizagem, explorar a aprendizagem significativa e a que o indivíduo já traz consigo de casa é fundamental, pois à avaliação são constituídas de três atos cognitivos que são o conhecer fatos, conhecer valores e o agir.

Importante o professor conhecer o que seu aluno já distingue entre o que é fato e o que tem valor (emotivo, financeiro, real, etc.) e o que é real e fantasia para ele, a partir destes pontos o educador poderá fomentar o que vai trabalhar com cada educando, sem esquecer-se de estimulá-lo a vencer os desafios e aprimorar o que ele já domina. Quando o professor conhece o seu aluno passa a ser mais fácil planejar as maneiras quais vai trabalhar com ele, e como vai avaliar, pois Paniagua e Palácios (2007, p. 194) dizem que:

Um dos objetivos essenciais da avaliação é que sirva para ajustar a ação educativa às necessidades de cada criança. Naturalmente, esse objetivo só tem sentido quando se está disposto, caso necessário, a modificar a resposta educativa em função dos resultados da avaliação.

A ação educativa deve concentrar-se no primeiro momento em observar e procurar compreender as peculiaridades de cada educando para que assim o educador passe, a saber, ajustar seus modos de avaliar o educando, procurando sempre dispor dos instrumentos básicos de avaliação nesta fase qual é o acompanhamento por meio de registro de como está o desenvolvimento do aluno.

5. METODOLOGIA

A abordagem metodológica deste trabalho foi composta por uma pesquisa de campo, estudo teórico a respeito da temática avaliação na educação infantil, observação de escolas que trabalham com a educação de crianças de 2 a 5 anos de idade, e aplicação de questionário investigativo junto a cinco professoras atuantes nesta etapa de ensino.

O questionário foi composto por cinco perguntas reflexivas abertas, que tiveram como intuito entender o que cada educador entende por avaliar crianças dentro da Educação Infantil, perguntas como: O que você compreende por avaliar crianças em fase inicial de sua vida estudantil? Para você o que é avaliar dentro da educação infantil? Quais os instrumentos avaliativos são utilizados dentro da escola em que você trabalha? Entre outras.

Neste trabalho serão apresentadas duas das perguntas feitas as professoras, e suas respectivas respostas mais relevantes, para que assim se tenha uma compreensão do que estas profissionais compreendem pelo ato de avaliar crianças em seu começo da vida estudantil. Para preservar o anonimato das entrevistadas serão utilizados nomes fictícios, da seguinte forma: Ariel, Anna, Elsa, Merida e Moana.

Onde a professora Ariel é atuante tanto na escola pública quanto na escola privada, Anna e Moana atuam na rede privada de ensino e Elsa e Merida são atuantes da rede pública, Ariel atua como gestora em uma escola e na outra é titular de uma sala de ensino infantil, e as demais são somente atuantes em sala de aula, destaco que Merida já foi coordenadora pedagógica por 10 anos em uma escola da rede privada.

6. ANÁLISE DOS DADOS

Partindo do objetivo do trabalho de acordo com as respostas concedida pelas participantes, encontraremos aberto um vasto espaço para a discursão da temática, pois uma vez que se fale que na Educação Infantil não se avalia, e sim se acompanha o percurso de vida do infante levando-o a vencer os obstáculos para o seu desenvolvimento social, ainda existem educadores, pais e mães que acreditam ser importante avaliar aplicando instrumentos avaliativos, como por exemplo, os testes (provas). A primeira pergunta foi: **O que você compreende por avaliar crianças em fase inicial de sua vida estudantil?**

Elsa: É observar o conhecimento que a criança já traz de casa, o seu tempo de aprendizado e suas dificuldades.

Merida: Há muito tempo atrás entendia que uma criança ao chegar à escola era como se fosse uma folha em branco, mas isso, hoje, é um pensamento errôneo. Uma criança ao chegar à escola mesmo pela primeira vez, ela está repleta de conhecimento empírico adquirido com sua família e, ainda mais nos dias atuais, onde a tecnologia chega mais rápida às suas mãos. O que faz a escola então? A escola se encarrega de conectar essas vivências com os conhecimentos mais elaborados, experimentados. Mas para tanto, é imprescindível saber quem são essas crianças, como interagem no ambiente, como está seu desenvolvimento infantil e se encontram receptivas para o novo. E como saber tudo isso? Através de uma avaliação diagnóstica (e lembro aqui) que há várias formas de se avaliar. Eu, em particular, compreendo como uma

ação necessária, importante para se começar um trabalho definindo a partir daí estratégias corretas.

Moana: A avaliação se faz necessário em todas as etapas da vida, e na educação infantil não seria diferente, é necessário se fazer o acompanhamento do aluno nesta etapa primordial na vida do ser humano, deve-se observar as características singular de cada criança, suas experiências vivenciadas em sala de aula e em todo o ambiente escolar.

Anna: Acredito que somos avaliados desde o momento que colocamos nossos pés na escola. Nós assim como nossas crianças aprendemos de forma diferente um do outro e é preciso esse olhar avaliativo para que possa identificar os alunos que se encontram com mais dificuldade em relação aos conteúdos propostos para a série. Portanto vejo que avaliar não é apenas aplicar provas ou testes, mas observar, instigar, investigar como está se dando ou não o aprendizado dos seus alunos.

Ariel: A avaliação deve auxiliar no processo de aprendizagem, trabalhando a autoestima do aluno e orientando nas ações pedagógicas.

Por meio das respostas nota-se que as professoras compreendem que avaliar crianças vai muito além, devendo assim procurar no primeiro momento observá-la, entender de qual contexto social ela está vindo, que referências ela traz consigo. A estrutura metodológica da investigação avaliativa é universal, seus objetos de estudos são particulares, específicos (LUCKESI, 2018).

Cada educador estrutura sua metodologia para analisar, ou seja, avaliar um indivíduo, pelas respostas pode-se dizer que cada professora cria seus instrumentos, ou adapta-os de acordo com o educando, pois cada um tem uma maneira de ser e agir no mundo, na sociedade em si, e a fase dentro da educação infantil é a segunda etapa da vida social do indivíduo dos tempos atuais.

Faz-se necessário deixar que o aluno, seja protagonista de seu desenvolvimento, que ele tenha sua contribuição dentro desses registros, que esta avaliação seja de alguma maneira construída por ele também, para que assim no futuro ele não enxergue as avaliações da vida como violões, em que o indivíduo seja meramente o valor de uma nota.

Na segunda pergunta feita procurei compreender quais os critérios que as entrevistadas utilizam para avaliar seus alunos, a pergunta foi a seguinte: **Na educação infantil que critérios você avaliaria nos alunos, sem excluir nenhum?**

Elsa: O critério da observação de seus conhecimentos, aptidão e dificuldades. Através da percepção de suas habilidades e de seu nível de aprendizado, pode-se ensinar a matéria acompanhando o tempo e o interesse de cada criança, tornando o ensino-aprendizagem significativo.

Merida: Na educação infantil cada um é cada um, mesmo o sistema querendo homogeneizar são pessoas individuais e temos que atender esta singularidade e para tanto precisamos usar de critérios variados, só então estaremos avaliando a todos sem excluí-los. Portanto é preciso estipular critérios que

atendam a todos, por exemplo, os níveis de escrita, idade (maturidade), níveis sócio econômico são levados em consideração.

Moana: Acredito de se deve observar as individualidades de cada criança, cada uma com suas características singulares, registrar o desenvolvimento de cada uma diante das vivências na escola, bem como o aprendizado e dificuldades para se puder trabalhar de acordo com as necessidades de cada um. Então trabalhar a avaliação através de observações e registros.

Anna: Avaliação contínua tentando extrair o que cada aluno tem de melhor, proporcionando diversas maneiras de aprendizagem, pois nós como educadores sabemos que muitas vezes aquele aluno (a) que não se sai tão bem no papel dar show ao falar sobre determinado conteúdo e tudo isso com certeza levaria em consideração.

Ariel: Participação, entrosamento com os colegas, se aceita as regras, se tem facilidade de aprendizado, concentração, se possui coordenação motora compatível com sua faixa etária, etc.

Cada professora tem sua visão em relação à pergunta realizada a elas, o que chama a atenção é que todas falam do observar e que cada criança tem um modo de agir e que se deve respeitar, cada criança tem seu tempo, então trabalhar as peculiaridades de cada um é importante para que se possa chegar de fato em um ensino-aprendizagem que contemple todos sem distinção.

Nesta fase o professor deverá ter muito cuidado no momento de aplicar os instrumentos avaliativos e no momento de fazer o registro, pois necessita-se ter um pleno domínio no que diz respeito ao modo de agir, para não cometer nenhuma inadequação. Lembrar sempre que cada fase exige um jeito como tratar e prevenir para que as etapas não sejam puladas, esquecidas ou deixadas de lado. Luckesi pontua que:

As decisões de intervir deverão ser tomadas sempre na perspectiva de oferecer e orientar atividades e experiências que propiciem às crianças oportunidades de aprendizagem, tendo em vista seu crescimento como sujeito de si mesmos em sua relação com o mundo (LUCKESI, 2018, p. 158-159).

Para que às avaliações sejam enxergadas como algo positivo e necessário que às intervenções sejam positivas, que ofereçam aprendizado e uma resposta clara e objetiva das práticas exercidas dentro daquele ambiente. O educador tem que mostrar-se seguro do que está fazendo, e muitos mais, saber conhecer que cada indivíduo é um ser único e tem um modo de ser e aprender.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos, levantamentos e questionamentos apresentados neste trabalho enfatiza-se que os educadores devem ter um olhar e um cuidado especial voltados para a questão que diz respeito à avaliação, principalmente dentro da Educação Infantil, por se tratar, esta fase, uma das etapas iniciais da vida do indivíduo. As professoras questionadas que contribuíram para a realização desta pesquisa demonstraram por meio de suas respostas que tentam procurar novos meios para avaliar e acompanhar o percurso de suas crianças, procurando respeitar as particularidades de cada um, e o modo de vida a qual cada um pertence.

Chama à atenção é que às professoras ainda cometem equívocos em relação à aplicação dos instrumentos avaliativos, isto quando algumas trabalham aplicando os testes, as famosas provas dentro da Educação Infantil, nota-se, que as mesmas procuram de uma certa maneira amenizar a situação, realizando assim pequenas anotações dentro das referidas provas, anotações estas que indicam como o aluno desenvolveu a atividade.

Faz-se imprescindível que se crie momentos de reflexão em relação à temática, para que assim, os educadores possam rever suas maneiras e condutas em relação ao avaliar dentro do ensino infantil, fazendo com que os métodos adotados sejam revistos ou aprimorados, desconstruindo assim que só se avalia por meio de provas ou testes. É importante que seja promovido debates, congressos e simpósios para aprofundar os estudos em relação à temática, fazendo com que as reflexões em relação ao avaliar sejam discutidas, aprimoradas e elencadas de comum aos olhos de todo educador, e que se abra espaços em comum para que essas trocas de experiências possam acontecer tudo isto visando o melhor avaliar das crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**, de 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 06 fev. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96, de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2019.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e educação infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre, PR: Mediação, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação educacional escolar**: para além do autoritarismo. Rio de Janeiro, RJ: Revista tecnologia educacional nº 61, 1984.

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

MENDES, G. S. C. V.; MUNHOZ, A. M. H. **Instrumentos de avaliação diversificados** – Um aspecto da avaliação processual e do trabalho pedagógico. Série Acadêmica, PUC-Campinas, SP, n. 22 p. 29-41. jan. / dez. 2007.

PANIAGUA, G.; PALACIOS, J. **Educação Infantil**: resposta educativa à diversidade. Porto Alegre, PR: Artmed, 2007.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



O REGISTRO COMO UMA ESTRATÉGIA METODOLÓGICA DE AVALIAÇÃO NA CRECHE

Alisson da Silva Souza – UEFS (pot_ppb@hotmail.com)

TRACE – Trajetórias de vida, Culturas e Educação

Eixo 1: Avaliação na Educação Infantil
Tipo: Comunicação Oral

RESUMO

O presente trabalho apresenta reflexões sobre a importância dos relatos como estratégia de avaliação na Educação Infantil. Este estudo parte da perspectiva que a avaliação na Educação Infantil não se restringe à mensuração do desempenho das crianças, mas baseia-se em uma investigação qualitativa dos serviços que são oferecidos, isso implica toda instituição, os recursos humanos e materiais que são disponibilizados e principalmente a abordagem pedagógica utilizada, discussão defendida por Moro e Coutinho (2018). Os diários de classe são organizados de modo que permitem as professoras¹ realizar registros mensais sobre o desenvolvimento motor, social e cognitivo das crianças. Essa estratégia de trabalho permite as professoras fazer uma escrita livre das impressões que têm das crianças, e por sua vez, favorece a construção de registros personalizados, isento das padronizações tão comuns nos diários de classe. O método de trabalho foi construído a partir de consultas aos diários de classe de turmas de 0 a 3 anos de uma creche da rede pública municipal de Santo Antônio de Jesus. Foi realizada a leitura dos diários de classe, nele para cada criança, são escritas observações mensais, essas anotações compreendem os meses de fevereiro a dezembro, período correspondente ao ano letivo. Após a leitura sequencial dos textos foi realizada uma comparação dos registros e notou-se que as professoras utilizam como referencial o mês anterior para escrever o mês corrente o que deixa claro que os registros funcionam como uma ferramenta de supervisão do trabalho docente. Observou-se também que as observações realizadas pelas professoras funcionam como uma orientação de trabalho, pois a partir das constatações efetuadas, as professoras realizam mudanças em suas práticas e buscam desenvolver intervenções que potencializem o desenvolvimento das crianças.

Palavras-chave: Avaliação, Educação Infantil, registros.

1. INTRODUÇÃO

¹ A opção pelo uso do substantivo “professoras” no feminino, justifica-se pelo fato do corpo docente ser composto apenas por mulheres.

No Brasil a Educação Infantil, em especial a educação de crianças bem pequenas, que são realizadas em creches, tem um histórico peculiar. Com a conquista do mercado de trabalho, as mulheres, principalmente as mães solteiras, que não tinham com quem deixar seus filhos passaram a procurar instituições legitimadas pelo Estado que oferecesse cuidado às crianças. O atendimento às crianças estava muito voltado para a guarda, proteção e o foco estava voltado para a alimentação e o cuidado, percebe-se que educar não era a tônica que orientava o trabalho das profissionais das creches.

Filho e Nunes (2016, p .68) endossam essa discussão ao pontuar que:

No Brasil, até o final do século XX, os formatos predominantes de atendimento às crianças de zero a seis anos (creche e jardim de infância), embora poucos, acabaram por desobrigar o Estado de sua responsabilidade para com a educação das crianças na primeira infância, o que aos poucos foi construindo a ideia de que a creche é destinada aos pobres e a pré-escola (jardim de infância) aos mais abastados.

A partir desse entendimento sobre a creche que surgiu a fragmentação entre o cuidar e o educar, uma vez que a creche apenas cuidava dos filhos das mães que precisavam trabalhar e as crianças cujos pais possuíam maior poder aquisitivo frequentavam escolas ou tinham professores particulares.

Silva e Francischini (2012), problematizam essa questão, ao afirmar que essa divisão entre cuidado e educação estabeleceu uma divisão de classes, pois a creche funcionava apenas para atender as crianças pobres com o propósito de liberação da mão de obra feminina.

A Constituição Federal de 1988 foi a primeira iniciativa legal que buscou reparar a condição do funcionamento das creches, o documento citado definiu como dever do Estado a garantia da oferta de Educação Infantil pública e de qualidade para crianças de 0 a 6 anos.

A carta magna de 1988 “foi um marco, preconizando a ideia da criança cidadã, sujeito de direitos, e rompendo com o entendimento da função da creche apenas como alternativa pública ou filantrópica para suprir as necessidades maternas. (PINTO, 2018, p.11.).

Filho e Nunes (2016, p.72) corroboram essa ideia ao afirmar que:

A educação infantil, a partir da promulgação da Constituição de 1988, passou a ser direito da criança, e a creche foi reconhecida, ao lado da pré-escola, como instituição educacional. A Constituição não faz distinção de função entre ambas, antes as unifica no conceito de educação infantil.

Sob essa nova ótica, na qual a criança é a protagonista do processo educativo, uma nova concepção de infância e Educação infantil começa a ganhar corpo e sustentação teórico-metodológica. A partir dessa nova perspectiva, o espaço, currículo, e as atividades passam a ter importância maior no interior das instituições voltadas para a primeira infância.

A necessidade de oferecer à criança um espaço promotor de desenvolvimento que contemple as dimensões afetiva, cognitiva, linguística, estética e sociocultural traz à tona a necessidade de planejamento e avaliação de todo o espaço pedagógico e também dos serviços que são oferecidos nos espaços escolares.

De acordo com Moro e Coutinho (2018), a discussão sobre avaliação em Educação Infantil no Brasil ainda permanece como um grande desafio. As autoras apontam que as dificuldades se referem à etapa educativa das crianças desta fase, bem como à qualidade dos serviços em seus diferentes aspectos: políticos, programáticos e contextuais.

Para Moretto (2010), o ato de planejar relaciona-se diretamente ao fato de antever ações, prevendo atingir, certos objetivos, que vêm da necessidade, da situação vivenciada. Sob esse entendimento fica claro que o planejamento permite ao professor prever sua aula e a partir disso operacionalizar os recursos de que vai necessitar, bem como as melhores estratégias para pôr em prática suas ações.

Pinto (2018), salienta que “o professor, ao planejar o cotidiano de bebês e crianças pequenas, deve observar as manifestações desses sujeitos, dar significados a esses dados e organizar um percurso que respeite seus direitos de aprendizagem”. (PINTO, 2018, p. 101).

De acordo com Brasil (2009, p.103);

O planejamento não pode ser prévio e pré-determinado numa temporalidade longa. O professor pode, e deve, no início do ano, definir, a partir da proposta pedagógica da escola, da observação das crianças da turma e de suas histórias,

metas de longo prazo, porém, o dia-a-dia é que trará elementos para efetivar planejamento.

Partindo dessas considerações, entendemos que o planejamento organiza o cotidiano e permite a realização de um trabalho pedagógico de qualidade. A intencionalidade pedagógica nos permite compreender que no espaço da creche o ato de correr, brincar, dançar, ouvir histórias, dentre outras ações ganha outra conotação e isso se relaciona com as descrições que são realizadas das atividades.

Pinto (2018, p.101) salienta que:

Para o planejamento assumir funcionalidade, é preciso que seja sistematizado, registrado e revisitado periodicamente. Todavia, não se trata de um planejamento burocrático – que só se realiza pelo prazo e pela cobrança e, na maioria das vezes, depois que as ações já aconteceram. O descritivo das ações já realizadas não pode ser considerado planejamento, mas um relatório ou diário.

Este trabalho compreende que o planejamento não corresponde apenas à etapa anterior à aula, mas como um dispositivo que permite ao professor entender o presente e prever o futuro. Nessa perspectiva entendemos os registros e anotações como uma fonte de informações importante que a qualquer momento pode ser acessada.

Na Educação Infantil, o trabalho com os registros e anotações mantém uma relação de interseção entre o planejamento e a avaliação, o primeiro apontando para as ações que serão desenvolvidas e a segunda funcionando como orientações gerais sobre os rumos dos trabalhos.

Sobre a avaliação na creche a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, no artigo 31, recomenda que esta seja realizada por meio de registros.

Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

II - Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);

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.

Conforme o texto da lei fica evidente que a avaliação na Educação Infantil tem como objetivo acompanhar a criança em seus processos de desenvolvimento e os registros permitem que isso aconteça de modo contínuo e processual “Vimos que a orientação expressa na lei determina que é preciso documentar todos os progressos, avanços, limites, dificuldades, não só das crianças, mas também de todo enredo, dos atores e elementos que interferem no fazer pedagógico”. (PINTO, p.110).

Rosemberg (2013, p.52), ao analisar as políticas de educação infantil e avaliação, faz uma crítica ao modelo de textos e relatórios e pontua que:

Na educação infantil, tal instrumentalização da avaliação pode ser apreendida em textos e relatórios que definem modelos incompletos de educação da criança de até 3 anos, geralmente denominados de desenvolvimento infantil, e que redundam na redução de recursos alocados pelo Estado, associação particularmente notada nas pesquisas de avaliação de impacto.

Este trabalho parte da perspectiva que a utilização dos registros na creche facilita o diagnóstico e permite ao professor prever as melhores ações a serem implementadas na rotina. No entanto, é importante realçar também que esses registros não se resumem às anotações escritas, mas podem também ser realizados por meio de fotografias e vídeos.

Logo, defendemos que a prática de escrever registros e anotações na creche é de uma envergadura que não se limita apenas ao que está escrito, ela amplia o entendimento da instituição e permite aos professores ações pedagógicas mais assertivas.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa foi realizada na Creche Criança Feliz da rede municipal da cidade de Santo Antônio de Jesus, no estado da Bahia, vale ressaltar que o nome da creche não é fictício e que

as pesquisas, bem como a divulgação dos dados obtidos, foram autorizados pelas professoras e pela diretora da instituição.

A Creche Criança Feliz localiza-se na praça Pirajá, no centro da cidade de Santo Antônio de Jesus, Bahia. Até dezembro do ano de 2018, a creche atendia crianças de 0 a 5 anos em período integral, a partir do ano de 2019 a instituição passou a atender, em período integral, apenas crianças de 0 a 3 anos, sendo que as crianças de 4 e 5 anos passaram a frequentar apenas um turno, conforme as recomendações dos documentos oficiais do Ministério da Educação.

A instituição supracitada conta com a presença integral do coordenador pedagógico e tem como diretriz principal o projeto político pedagógico. As professoras possuem formação de nível superior em Pedagogia e outras licenciaturas como Letras, História e Geografia e participam de encontros periódicos de formação continuada que são realizados pela secretaria municipal de educação e pelo coordenador pedagógico nos momentos das atividades complementares.

A partir do ano de 2019, na própria, têm sido realizados encontros para discutir a Nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, por sua vez, o trabalho pedagógico vem sendo desenvolvido em consonância com o projeto político pedagógico, e conforme as orientações didáticas da BNCC.

O presente estudo buscou compreender a importância dos registros como método de avaliação na Educação Infantil e foi realizado pelo coordenador pedagógico da instituição. Por se tratar de um estudo que se concentrou na leitura de documentos, e muitos deles elaborados em momentos anteriores ao trabalho do coordenador atual, a diretora, a vice-diretora e as professoras foram comunicadas e não houve nenhuma objeção contrária à realização do trabalho.

Para a construção do trabalho foram escolhidos os diários de classe das turmas de 0 a 3 anos dos anos letivos de 2017 e 2018. O método de trabalho consistiu na leitura cuidadosa dos registros mensais, numa sequência crescente dos meses de fevereiro a dezembro.

O diário de classe é composto de informações pedagógicas e orientações de avaliação das crianças, nele consta também um controle de presença e faltas. Neste diário para cada criança tem uma página com frente e verso, na frente os professores fazem os registros com base numa legenda autoexplicativa e no verso há espaços com linhas em branco, nos quais os professores fazem suas anotações livres sobre cada criança.

O espaço nos diários destinados à escrita livre dos professores não induz a nenhum tipo de resposta, pois se resume a linhas em branco, o que permite às professoras realizar uma avaliação qualitativa das crianças, tendo em vista suas impressões cotidianas sobre as crianças e seu desenvolvimento mediante as atividades de rotina da Educação Infantil.

Ao analisar os textos produzidos pelas professoras notou-se que existe uma tendência a potencializar aquilo que as crianças já sabem e/ou conseguem fazer sozinhas, verificou-se também um cuidado em descrever como está ocorrendo a adaptação da criança à rotina da creche.

A seguir apresento trechos retirados dos registros das professoras.

“A aluna é uma grande aliada no processo educacional, já compreende a rotina da creche, sabe qual a hora de participar da rodinha, de se alimentar, de dormir e reconhece seus materiais escolares.”

“O aluno reconhece a letra inicial de seu nome, sabe nomear as letras do alfabeto e identifica a letra inicial do nome de alguns colegas. Em relação ao relacionamento social na creche ele também já participa de interações com outras crianças e identifica as professoras das outras turmas.”

“A.S.J. é um aluno muito esperto, reconhece todas as cores, tem noções de em cima, em baixo, perto longe, quente frio e identifica-se como parte integrante do grupo, sabe os nomes de todos os colegas de sala e já sabe cuidar de seu corpo com autonomia. Em relação ao mês passado notei que o aluno passou a se comunicar mais com outras crianças.”

A aluna compreende as regras da creche, sabe da importância das atividades e as realiza com cuidado e dedicação. Reconhece as vogais e sabe escrevê-las com autonomia, segue os comandos dados pela professora, se relaciona bem com os colegas, brinca e canta cotidianamente e já faz suas necessidades fisiológicas com autonomia.”

Os registros acima descritos, apontam que em suas avaliações sobre as crianças, as professoras se preocupam em escrever sobre os aspectos pedagógicos, cognitivos e de interação social e que essa tônica é uma constante em todos os registros.

Partindo da perspectiva que registrar significa documentar, os registros assumem uma função importante no cotidiano da creche, pois permanecem nos arquivos escolares e passam a compor a memória e a história da instituição. É importante observar que essa estratégia de trabalho orienta também o trabalho de toda instituição nos anos posteriores, uma vez que as crianças permanecem até os 5 anos de idade e estes documentos podem ser acessados para avaliação da própria creche e do trabalho das profissionais.

Esse método de avaliação por meio de registros, livre de influências externas, cria uma cultura de produção de narrativas no interior da instituição, isso confere maior significado aos textos.

Para Moro e Coutinho (2018, p.99)

Avaliar o interno significa que os sujeitos que o constituem estão diretamente implicados no processo, desde a definição de qual (is) instrumento (s) utilizar, passando pela observação, registro, debate coletivo, planejamento e atuação no sentido da transformação. Tal implicação, no entanto, não é imposta, mas desejável.

Os registros dos diários de classe permitiram compreender que as anotações dos professores, por mais que estejam voltadas para a descrição do desenvolvimento das crianças, apresentam também uma dimensão do coletivo e da cultura da creche, pois apresenta concepções basilares implícitas ao trabalho educativo e que são expressas na escrita das professoras.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os textos, observou-se que a escrita das professoras concentram-se de modo demasiado em aspectos cognitivos, pedagógicos e de interação social, o que demonstra a perspectiva que orienta o trabalho docente. Notou-se também que a estratégia de revisão da escrita do mês anterior funciona como um mecanismo que produz alterações no planejamento e na rotina da Educação Infantil, uma vez que as professoras utilizam das informações obtidas a cada final de mês como uma bússola para seu trabalho futuro, levando em consideração também as intervenções que serão realizadas individualmente em cada criança, conforme suas demandas psicossociais.

A leitura dos textos também permitiu identificar uma abordagem qualitativa das professoras sobre o que as crianças já conseguem fazer sozinhas e sobre as suas principais conquistas. Observou-se que o espaço de escrita livre possibilita às profissionais compreender as posturas das crianças diante das principais atividades que são realizadas na classe.

Levando em conta que os diários analisados são de turmas de 0 a 3 anos, e que essas crianças estão tendo seus primeiros contatos com o espaço escolar, nota-se nos textos, que as experiências inaugurais das crianças poderiam ser mais exploradas. Não foi constatado relatos

que descrevem a primeira experiência das crianças com sabores amargos, experiência de pisar na areia, pegar algo gelado, ou mesmo com o seu reflexo no espelho.

Este trabalho constatou que a observação de todos os fenômenos que ocorrem no cotidiano da creche, bem como seus registros, funcionam como um elo de aproximação entre as professoras e as crianças. O acesso que as profissionais têm à história pregressa dos alunos, por meio dos registros, diz muito sobre seu processo de desenvolvimento, o que por sua vez, facilita o planejamento de ações pedagógicas mais eficazes.

Logo, em contextos de Creches e Educação Infantil, cabe às professoras valorizar a produção dos registros e consultar esses documentos periodicamente. O conhecimento individualizado das informações de cada criança permite às professoras compreender as singularidades de cada uma e aproximá-las do mundo de maneira sistemática e lúdica de modo que elas possam aos poucos descobrir e explorar as capacidades e os limites de seus próprios corpos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf> acesso em fevereiro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Legislação Educacional. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> acesso em dezembro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf acesso em março de 2019.

BRASIL. **Constituição**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm acesso em março de 2019.

FILHO, A. G. L.; NUNES, M. F. Direitos das crianças à Educação Infantil: reflexões sobre a história e a política. In: KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. (orgs.). **Educação Infantil Formação e responsabilidade**. Campinas, SP: Papyrus, 2016. p. 67-88.

MORETTO, V. P. **Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências**. Petrópolis: Vozes, 2010.

MORO, C.; COUTINHO, A.S. Avaliação de contexto como processo formativo. **In: Cadernos de Pesquisa em Educação** - PPGE/UFES, Espírito Santo, v.20, n.47, p. 90-112, 2018.

PINTO, A. **Cadê? Achou!:** educar, cuidar e brincar na educação pedagógica da Creche: o a 3 anos e 11 meses. Curitiba: Positivo, 2018.

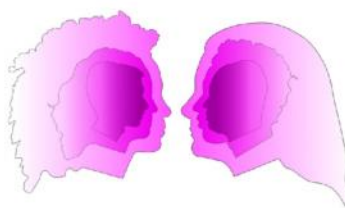
ROSEMBERG, F. Políticas de Educação Infantil e avaliação. **In: Cadernos de Pesquisa** – Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v.43, n.143, p. 44-75, 2013.

SILVA, C. V. M. da; FRANCISCHINI, R. S. O surgimento da educação infantil na história das políticas públicas para a criança no Brasil. **In: Práxis Educacional**, Bahia, n. 12, p. 257-276, 2012.

EIXO 2

AVALIAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Páginas 43 - 212



GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS
EM AVALIAÇÃO PARA APRENDIZAGEM



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



A PROVA BRASIL E POSSÍVEIS INTERFERÊNCIAS NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Simone Freitas Pereira Costa/IFPI (simonefpcosta@hotmail.com)
Olenir Maria Mendes/UFU (olenirmendes@gmail.com)

Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (GEPAE)

Eixo 02: Avaliação no Ensino Fundamental I
Tipo: Comunicação Oral

RESUMO

O objetivo do estudo em foco é refletir sobre as influências e interferências que a Prova Brasil exerce sobre a Avaliação da Aprendizagem. Trata-se de resultados de pesquisa de Doutorado em Educação, que se propõe a compreender como professoras de turmas do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Uberlândia-MG percebem a influência da avaliação externa sobre a avaliação da aprendizagem e de que modo a Prova Brasil afeta essas avaliações. Neste escrito refletimos sobre influências e interferências que a Prova Brasil exerce sobre a Avaliação da Aprendizagem. O aporte teórico utilizado contempla pesquisadores e pesquisadoras da temática, os quais destacamos Freitas (2014), Kosik (1976), Saviani (1999; 2013). Participaram desta pesquisa 17 professoras, lotadas em 10 unidades de ensino. De abordagem qualitativa, o caminho metodológico contemplado é o dialético; assume-se a teoria pedagógica Histórico-Crítica. Foi realizada construção de dados por meio de questionário e entrevista semiestruturada, análise documental e estudo bibliográfico. Observa-se que as professoras, embora percebam as influências que a Prova Brasil exerce sobre a Avaliação da Aprendizagem, e entendam que o exame externo pouco contribui para as aprendizagens, continuam submetendo suas turmas às preparações para a realização da Prova. Consideramos que se faça urgente outra possibilidade, outra lógica, pautada na defesa das aprendizagens de todas e de todos os/as estudantes.

Palavras-chave: Prova Brasil, Avaliação da Aprendizagem, Percepções Docentes.

1. PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES

O presente escrito trata-se de recorte de Tese de Doutorado defendida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, cuja pesquisa foi financiada pelo CNPq. O objetivo da referida investigação foi: Compreender como professoras de turmas do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Uberlândia-MG percebem a influência da avaliação externa sobre a avaliação

da aprendizagem e de que modo a Prova Brasil afeta essas avaliações, considerando que as avaliações externas assumem importante significado no espaço da sala de aula, no processo de ensino e de aprendizagem em tempos de Prova Brasil. Este objetivo emana de estudos anteriormente por nós realizados e ainda, pela nossa experiência como docentes em cursos de licenciaturas, que nos demonstram a importância de que a formação de professoras/es seja vinculada, de modo muito próximo, à preparação que cada licenciando e licencianda recebe para avaliar o ensino e a aprendizagem de seus/suas futuros/as discentes já que os resultados da avaliação determinam quem será promovido/a e quem será retido/a.

Aliada a esta questão, percebemos que a Prova Brasil vem ocupando cada vez mais espaço e influência nos processos educativos especialmente no que se refere às avaliações que professoras e professores realizam com suas turmas para acompanhar as aprendizagens. Atualmente, estudos evidenciam que o cotidiano da escola, em turmas avaliadas por exames externos, é alterado por ações que visam à preparação das crianças para a obtenção de bons resultados nas avaliações externas (MENDES, 2016, 2018; VIEIRA, 2014).

Participaram desta investigação 17 professoras titulares de turmas de 5º ano lotadas em dez escolas da Rede Municipal de Educação de Uberlândia. São essas docentes que dão sentido e vida à nossa pesquisa e é por meio das percepções delas que escrevemos este artigo. Para levar nosso estudo a termo, realizamos pesquisa qualitativa, cujos dados foram construídos por meio da aplicação de questionário e entrevistas semiestruturadas; assumimos o método dialético e a teoria pedagógica contemplada é a Pedagogia Histórico-Crítica. O objetivo deste recorte é captar e refletir sobre como a Prova Brasil interfere na avaliação da aprendizagem.

2. PROVA BRASIL X AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: quais interferências, quais influências?

Neste item procuramos perceber não só a interferência da Prova Brasil na avaliação das aprendizagens, mas buscamos identificar o tipo e como essa interferência ocorre; para tanto, apresentamos os resultados construídos com as professoras participantes desta pesquisa. Conforme podemos perceber, as falas e posicionamentos das docentes não são isentas das contradições que perpassam o humano. Das dezessete professoras, nove disseram haver interferência, sete disseram que não e uma professora afirmou que houve interferência somente na primeira edição da Prova, pois

O perfil de prova com o qual estávamos habituados e orientados a trabalhar era diferente do perfil apresentado na Prova Brasil. Trabalhávamos mais com questões abertas do que objetivas (múltipla escolha), sendo esta última também utilizada só que em menor proporção. E também o uso de cartão resposta. E isso nos levou à reestruturação dos instrumentos avaliativos. Quanto aos conteúdos exigidos, foi bastante tranquilo (KEILA, 2016).

Dentre as sete que citaram não haver interferência destacamos as falas a seguir, a iniciar pela professora Vanessa¹ (2016), que se dá, a nosso ver, carregada de contradições, pois embora tenha afirmado que a Prova Brasil não interferia na avaliação das aprendizagens, disse:

Nós trabalhamos muito em cima das provinhas, das questões; às vezes usamos os descritores para tentar avaliar de acordo com a provinha. Mas nem sempre nós conseguimos... nós trabalhamos quase como um treino. Mais ou menos aplicamos atividades semelhantes para a criança familiarizar [...].

A professora Camila também assume uma fala contraditória, pois ao afirmar que a Prova Brasil não interferia na avaliação das aprendizagens, disse que mesmo naquele ano que não haveria a realização da Prova Brasil, trabalhava “[...] da mesma forma. Até porque vai sair daqui e vai levar a imagem da nossa escola. [...] Trabalhamos da mesma forma, como se fosse como se houvesse” (2016).

Na análise da professora Sonia (2016), não havia interferência pois, “A prefeitura propriamente, não preocupa muito com o resultado da Prova Brasil”, diferentemente do estado, ainda conforme professora Sonia.

Segundo a professora Elizabete, havia pouca pressão para garantir bons resultados na Prova; a preocupação seria ensinar bem, o que garantiria ao/à estudante conseguir fazer a Prova.

Não. Para mim não. Eu não posso dizer por todos os profissionais, mas no meu caso, não! [...] O nosso intuito, o nosso objetivo é justamente a aprendizagem do aluno, nós percebemos o seguinte: que o aluno que sabe, ele consegue fazer (ELIZABETE, 2016).

Pela ótica da professora Alesandra (2016), a Prova Brasil não interferia sozinha nas avaliações das aprendizagens. Afirmou que concebia a Prova Brasil como um diagnóstico para ela.

Em relação às nove docentes que consideram haver interferência da Prova Brasil nas avaliações das aprendizagens, destacamos o posicionamento da professora Hilda:

¹ Para preservar a identidade das professoras participantes da pesquisa, todos os nomes são fictícios.

Muito pouco, por que a Prova Brasil vem no final do ano. Então, de alguma forma nós trabalhamos, ao longo desse tempo que eu estou trabalhando com o 5º ano, eu percebo que: o que vem cobrando na Prova Brasil são conteúdos que são sim, trabalhados durante o ano. Ou seja, é bem depois que nós temos um retorno dessa prova; eu nem estou mais com aqueles alunos quando eu tenho esse resultado; e o resultado, vem muito geral. Então, não que vá influenciar, porque a gente já trabalha direcionado ao que vem cobrando, mas nós focamos mesmo no plano anual que nós temos (HILDA, 2016).

Ou seja, as escolas em grande parte, realizavam todo um trabalho com as crianças em prol de obter bons resultados na Prova; no entanto, os resultados não repercutiam nem contribuía com a aprendizagem das crianças que realizaram a prova, posto que estas avaliações, também identificadas no estudo de Costa (2015, p. 26) “[...] não retornam ao professor como recursos significativos acerca dos aspectos da aprendizagem que pode se conhecer individualmente pelos alunos [...], *o feedback* inexistente individualmente [...]”.

Já para outras professoras, a interferência acontecia, mas nem sempre era compreendida de modo negativo por elas, conforme destacamos a falas da professora Maria Aldair “[...] influencia até para a instituição mesmo, [...] Nós vimos que as escolas se adequaram à Prova e não a Prova se adequou à instituição” (MARIA ALDAIR, 2016), que ressoa na posição assumida pela professora Ana Clara, ao dizer que “Depois da prova Brasil mudou muito! [...] Mudou tudo, mudou a forma de elaborar até suas avaliações e acredito que ficaram bem mais atrativas. E eu vejo que a Prova Brasil influenciou tudo” (ANA CLARA, 2016).

Percebe-se aspectos positivos como a professora destacou e concordamos que seja importante repensar a elaboração das avaliações; entretanto, compreendemos que nenhuma avaliação terá efetivo sentido se desconsiderar os objetivos de aprendizagem propostos. Conforme Freitas (2014, p. 264), a avaliação

[...] é um instrumento para gerar mais desenvolvimento. A avaliação deve aparecer como instrumento de superação do estado de compreensão do aluno. Os objetivos devem se apresentar a todos os alunos como objetivos a serem atingidos, o que só será possível se sua fixação e implementação não for feita em virtude das possibilidades e dos interesses de determinada classe social. [...] As relações entre os objetivos e a avaliação são claras: os objetivos apontam o estado final e esse estado final está em contradição com o estado real do aluno, o que deve criar motivação, gerar movimento. (destaque do autor).

Caso contrário, podemos correr o risco de privilegiar questões que somente reproduzam os modelos das que são exigidas no exame externo, em detrimento dos objetivos estabelecidos por meio do planejamento proposto, fazer da avaliação especificamente, exame excludente e

classificatório. Entendemos que, se os objetivos propostos fossem considerados em todo o processo, as aprendizagens seriam sólidas, efetivas, as crianças realmente estariam preparadas para realizar o exame externo e obter bons resultados.

Para a professora Clarice (2016), a Prova Brasil interferia na avaliação que ela aplicava pois: “Depois de analisar os resultados da Escala de Proficiência e estudos da Matriz de Referência refletimos sobre o planejamento, as práticas pedagógicas e fazemos na escola os ajustes necessários para a aprendizagem dos alunos” (2016).

Assim, a partir da fala da professora evidenciamos que o planejamento e as práticas pedagógicas recebem influência da Prova Brasil, pois seus resultados são analisados e destas análises os processos educativos são ajustados.

Observamos que, para a professora Wilma, a interferência da Prova Brasil não é nada positiva, uma vez que,

Eu penso que ela interfere muito porque há uma cobrança em excesso! [...] Está só treinando os meninos! Só treinar! [...] Você dá a prova somente com questões fechadas e de múltipla escolha. Quando você passa uma coisa tão aberta, eles não conseguem organizar as ideias no papel. [...] a escola quer o resultado. Então, adequou-se o estilo de Prova Brasil dentro da sala de aula. E nos é cobrado! E é difícil para nós, que queremos aplicar de maneira diferente (2016).

Entendemos que a Prova Brasil ocupou significativa presença na escola; o que nos leva a investigar se esta prova poderia auxiliar as aprendizagens. É o que veremos a seguir.

2.1. A Prova Brasil pode auxiliar a avaliar as aprendizagens(?)

A partir das percepções docentes sobre a influência e interferência da Prova Brasil na realização da Avaliação da Aprendizagem, entendemos ser necessário avançar em nossa investigação e buscar saber se para as professoras a Prova Brasil poderia auxiliar no processo de avaliação das aprendizagens. Das dezessete docentes participantes de nosso estudo, nove responderam que sim, que a Prova Brasil contribuía para a realização das avaliações para as aprendizagens² de suas turmas. As Professoras Keila e Vanessa, afirmaram fazer uso dos parâmetros da Prova Brasil.

² O sentido por nós atribuído à expressão: avaliação para as aprendizagens significa: avaliação para verificar e acompanhar a aprendizagem; se trata do mesmo sentido que atribuímos à expressão avaliação da aprendizagem. Ver Domingos Fernandes (2008), *Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens*. Disponível em <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1454/1454.pdf>> Acesso em 20 nov. 2017.

Para a professora Maria Aldair, a Prova Brasil seria um indicador que “[...] contribui para que eu perceba as etapas que os alunos não consolidaram” (2016). Resposta parecida foi dada pela professora Clarice, ao afirmar que “Sim, porque através da análise dos resultados e estudo da Matriz de referência, consigo nortear as práticas pedagógicas e metodologias de ensino em busca da melhoria da aprendizagem dos meus alunos e alunas” (2016).

Para a professora Cláudia, a Prova Brasil, de algum modo “contribui bastante. As atividades em geral propostas com o objetivo de direcionar este alvo propicia abrangência cognitiva. Logicamente aplicando ligações pedagógicas e didáticas para que o aluno atinja os objetivos finais (aprendizagem)” (2016).

Na concepção da professora Wilma, nem sempre a Prova Brasil contribuía para a realização das avaliações da aprendizagem, “pois a realidade de cada escola, turma, turno é diferente, assim como cada aluno. Por outro lado ocorre a aprendizagem, pois o planejamento é focado, direcionado” (2016). Destarte, para as professoras supracitadas, haveria uma relação entre a avaliação da aprendizagem e a avaliação externa. Para nós, os tipos das questões e os instrumentos de avaliação por si sós, não garantem que estejamos avaliando da melhor forma; a questão de múltipla escolha, bem como a questão dissertativa, poderá ser um excelente ou um desastroso instrumento de avaliação das aprendizagens.

Portanto, importa superar a visão fenomênica – pseudoconcreticidade (KOSIK, 1976) – do instrumento avaliativo e alcançar a concreticidade da avaliação. Fundamental se torna desconstruir a concepção fetichizada³ da avaliação, compreender seus limites, significados e as suas expressões. Entendemos que a avaliação exerce importante papel no processo educativo; mas não se trata, a nosso ver, que ela seja o centro do processo de ensino e aprendizagem. Os processos avaliativos, cremos, podem se tornar preciosos indicadores dos caminhos à escola assumir, mas entendemos que não sejam os únicos aspectos a se considerar. Tal visão fetichizada da avaliação vem gerando, ao longo do tempo sérios problemas que excedem os limites da escola; exercem influências desastrosas.

Conforme Marx (2013, p. 148) em sua análise do fetichismo da mercadoria: “[...] os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, como figuras independentes que

³ Para entender o que compreendemos de concepção fetichizada, lançamos mão do significado de fetichismo: “Marx nos diz que, na sociedade capitalista, os objetos materiais possuem certas características que lhes são conferidas pelas relações sociais dominantes, mas que aparecem como se lhes pertencessem naturalmente. Essa síndrome, que impregna a produção capitalista, é por ele denominada fetichismo, e sua forma elementar é o fetichismo da MERCADORIA enquanto repositório ou portadora do VALOR. A analogia é com a religião, na qual as pessoas conferem a alguma entidade um poder imaginário (BOTTOMORE, 2012, p. 220-221). No nosso caso, a “entidade” é a avaliação.

travam relação umas com as outras e com os homens. Assim se apresentam, no mundo das mercadorias, os produtos da mão humana. A isso eu chamo de fetichismo [...]”.

Ao transpor para a análise da avaliação, observamos que se torna a resolução dos problemas e mazelas da qualidade do ensino e da aprendizagem. No caso da avaliação externa, chega-se a reorientar toda a estrutura escolar para garantir os melhores resultados no exame, tanto que a realização da Prova Brasil, em escolas que participaram de nossa pesquisa, também acabou por levar a escola a treinar as crianças para a realização deste exame, conforme evidencia-se:

São trabalhadas algumas avaliações anteriores para que os alunos não estranhem as avaliações externas. Trabalho com provas, ou seja, atividades que tenha o formato da Prova Brasil e que sejam ao mesmo tempo semelhante ao conteúdo trabalhado no momento (SONIA, 2016).

Por outro lado, três professoras relataram que a Prova Brasil não contribuía para a realização de avaliações para as aprendizagens. Destacamos a fala da professora Fernanda para ilustrar a posição das docentes, que afirmaram não ver contribuição dessa avaliação externa: “[...] avalio meus alunos diariamente. No desenvolvimento, na aprendizagem, organização. Não vejo contribuição dessa avaliação externa” (FERNANDA, 2016).

Para a professora Polyana, as avaliações externas nem sempre condiziam “[...] com o nível dos alunos. Geralmente são avaliações difíceis e os alunos são imaturos para entender as questões da prova” (2016). A Professora Karinne afirmou que a avaliação externa não contribuía para a avaliação das aprendizagens. Ao ser entrevistada, reafirmou sua resposta. Disse também que os resultados deste exame outrora foram utilizados como parâmetros para o planejamento do trabalho docente, mas que naquela ocasião, não mais acontecia desse modo.

No que se refere à utilização dos resultados da Prova Brasil em relação direta com o trabalho docente, questionamos se eram utilizados como parâmetros para o planejamento do trabalho docente.

Conforme resposta de nove professoras, os resultados não eram utilizados como parâmetro; sete professoras disseram que sim, os resultados da Prova Brasil eram usados como parâmetro para o planejamento do trabalho docente, e uma professora disse que sim e que não, pois embora o trabalho fosse realizado objetivando a aprendizagem das/os estudantes, caso a escola apresentasse alguma queda na nota do Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, aí os resultados da referida prova seriam considerados. Ou seja, a professora deixa em evidência que a nota do Ideb era o grande objetivo a ser alcançado, mantido e aprimorado pelas escolas

Sim e não; porque desde que nós trabalhamos sempre visando a aprendizagem do aluno de todas as maneiras, não vai interferir. Mas por exemplo, a escola caiu [...] um pontinho lá que seja, é claro que aí você vai ver se tem alguma coisa que não andou bem. Então nós vamos ter que ver o que é para trabalhar novamente (CAMILA, 2016).

Já para as escolas que não utilizavam os resultados da Prova Brasil como parâmetro para o planejamento do trabalho docente, assumiam esta atitude pelo fato de que os resultados demoravam a chegar, pois quando a escola recebia o *feedback* do Inep, já se passara mais de um ano, e em tese, aquele grupo de estudantes estaria cursando o sexto ano.

Não, além de demorar sair o resultado, quando ele chega nós já estamos acabando o ano. Da última vez que eu vi quando chegou, já tinha passado mais um ano quando o resultado veio aqui para nós. Então não dá tempo mais de você socorrer; tanto que já é turma nova, já tem que estar avaliando de outro jeito. (FERNANDA, 2016).

O resultado não porque como resultado – aqui a escola vai até o quinto ano – por exemplo, eu tive resultado passado, esse ano o aluno já não estava aqui mais. [...] Então eu vejo que essa avaliação é muito mais para a escola para saber se está no rumo certo, do que para o aluno (ANA CLARA, 2016).

Portanto, as crianças submetidas ao exame externo não receberam retorno algum, foram expostas a todo o estresse e toda responsabilização dos maus resultados como vimos; não compartilharam, ou pelo menos foram reconhecidas pelos bons resultados; e ainda, não receberam nenhuma intervenção no sentido de superar as dificuldades que a Prova Brasil evidenciou. Estes resultados coadunam com resultados de outras pesquisas (CORTEZ, 2016; MARTINS, 2015).

Neste contexto, perguntamos: qual é o verdadeiro propósito desta Prova? Porque as avaliações que as professoras aplicam durante o ano letivo não poderiam ser usadas para compor os dados para se verificar a qualidade do ensino oferecido? Concordamos com Assis (2014, p. 101), ao afirmar que “A avaliação como instrumento para verificar a qualidade da educação, ou mesmo para contribuir para a reformulação das políticas avaliativas em larga escala, deve ser ampla e contemplar aspectos que vão além de aferição de resultados obtidos em testes standardizados”.

E mais: escolas que alcançam bons resultados nos exames externos realmente são escolas que mostram que a qualidade do ensino melhorou? A análise dos números apenas, é suficiente para comprovar essa qualidade? Para Assis (2014, p. 110),

[...] a utilização de provas, índices e exames para verificar a qualidade da educação básica no Brasil pode ser viável, mas apresenta falhas por não ser suficiente para atingir esse objetivo. Os elementos quantitativos predominantes, nesse sistema avaliativo, contribuem para a lógica da produtividade, da busca de resultados, e deixam para um segundo plano, ou mesmo desconsideram, o objetivo da escola de formar cidadãos conscientes e participativos para conviver em sociedade.

Ampliamos a análise de Assis e nos posicionamos no sentido de que o caminho é oferecer e garantir o acesso de um ensino que garanta as aprendizagens de modo que, qualquer exame que realize a criança seja capaz de se sair bem; não porque treinou à exaustão, mas porque aprendeu! Talvez por isso, algumas professoras compreendem que as notas alcançadas não são mais importantes e significativas que as aprendizagens das crianças. Em outras escolas, conforme as professoras afirmaram, a preocupação era com a aprendizagem das turmas.

Para ser sincera, eu só tenho o que eu trabalho. [...] Eu fico mesmo em cima do que os meus alunos estão vendo! A aprendizagem dos meus alunos! [...] Os meus meninos têm que sair novembro sabendo a tabuada de 9! [...] Eles vão ter que estudar! (NATÁLIA, 2016).

É bom ver o que o menino precisa, as habilidades e competências que eles precisam atingir, para podermos fazer esse trabalho, mas trabalhamos muito em cima também de como esse aluno chegou, para nós no 5º ano. [...] às vezes temos que parar aquele planejamento, aquele conteúdo e voltar um pouquinho porque o aluno precisa realmente aprender (ELIZABETE, 2016).

Na perspectiva da professora Cláudia, não fazia sentido que se tivesse a Prova Brasil como parâmetro para o planejamento, “Porque a prova Brasil geralmente é em novembro e nós já aplicamos praticamente todo o conteúdo. E não vem coisa diferente do que nós não aplicamos” (2016). Já na escola que a professora Wilma trabalhava havia uma preocupação com a nota, uma vez que era realizada “[...] somente uma análise geral. [...] E o parâmetro que fica, é o que eu te falei: é que a escola continue avançando e tirando o primeiro lugar, não importa a turma que está chegando” (WILMA, 2016).

É importante não perder de vista que o papel da escola não é este, pois acreditamos que é de fundamental importância que o desempenho escolar tenha melhorias, “[...] mas a escola de qualidade é um objetivo mais desejável ainda. Talvez o que esteja ausente nesse debate é a consideração da educação como um direito social, na sua acepção mais fundamental” (ANDREWS; VRIES, 2012, p. 844).

Em nossa análise, a Prova Brasil tornou-se o grande combustível do trabalho realizado pelas professoras participantes de nossa pesquisa, e definia as escolhas metodológicas das

professoras. Mesmo que haja professoras que afirmem não dar tanta ênfase à preparação de suas turmas para a realização do exame em questão, em algum momento elas explicitam ou que realizam suas avaliações conforme os modelos da Prova, ou abrem mão de trabalhar todas as áreas do conhecimento previstas para o 5º ano em prol do trabalho em Matemática e Língua Portuguesa, posto que são as disciplinas solicitadas pela Prova.

3. CAMINHO METODOLÓGICO

Conforme destacamos no início deste escrito, o estudo aqui apresentado resulta de pesquisa de Doutorado. É fruto de profundos estudos acerca da temática em foco, e que não se limita aos quatro anos destinados à pesquisa; resulta de outros estudos e de inquietações que foram se aproximando e fazendo morada em nós por conta também de nossas experiências docentes em cursos de formação de professoras e professores. Deste modo, a pesquisa necessitava de todo o aprofundamento e rigor científico que toda pesquisa que intencione contribuir com o campo exige. Assim, optamos pelo método dialético, uma vez que “[...] a dialéctica materialista, é a teoria revolucionária sobre a constante mudança, desenvolvimento e renovação do mundo existente [...]” (BERBÉCHKINA; ZÉRKINE; JÁKOVLEVA, 1987, p. 14).

No que se refere à teoria pedagógica assumida neste Estudo, escolhemos a desenvolvida por Saviani (1999, 2013), por encontrar profundo significado para nós e vir ao encontro das concepções que compartilhamos, pois além de tratar-se de uma teoria que defende a especificidade da escola, evidenciando a função especificamente educativa da escola, que é “[...] propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento [...]” (SAVIANI, 2013, p. 84), o referido pesquisador advoga pela pedagogia concreta, dialética, construída pelo estudante e pela estudante, para si, sendo que uma pedagogia é significativa, uma vez que defende que a escola é o lugar por excelência a garantir às classes populares, a aprendizagem dos conhecimentos científica e historicamente desenvolvidos e acumulados pela humanidade.

Muitos foram os desafios, as idas e vindas na construção dessa pesquisa; diversos foram os momentos em que os obstáculos pareciam maiores e intransponíveis. Algumas professoras desistiram no meio do caminho, mas a maioria delas caminhou conosco até o final e deixou seu contributo à nossa pesquisa, que entendemos ter o dever de se fazer caminho para aprofundamento e busca de novas possibilidades de se garantir que as avaliações realmente sejam utilizadas para acompanhar e contribuir para as aprendizagens de cada estudante.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todas as escutas, os diálogos e análises propostas nesta investigação, acreditamos ter elementos suficientes para dizer que se faz imperativo outra lógica, outro caminho para a formação de nossas crianças; comprometer a aprendizagem de conteúdos fundamentais ao desenvolvimento de estudos posteriores em nome de índices, *rankings* e notas chega a ser criminoso, pois nega-se a estas crianças seu direito constitucional à educação.

Deste modo, compreendemos, depois desta imersão nos dados construídos nesta pesquisa, que a escola necessita se reorganizar e reafirmar seus objetivos. Tal transformação exige o amplo conhecimento dos conteúdos escolares, de modo que não cabe o estreitamento nem a flexibilização do currículo, muito menos o treino sistemático e constante das crianças para se saírem bem em exames externos.

As avaliações externas se fazem fortemente presentes na escola, interferem no seu cotidiano, influenciam nas decisões didático-metodológicas, e assumem grande importância no processo educativo escolar. Entretanto, a maioria das professoras afirmou que não utiliza os resultados da Prova Brasil para planejar o trabalho docente, pois a divulgação deles chega a ser feita um ano após a sua realização, então esta prova em nada colabora com a aprendizagem de sua turma que a ela foi submetida.

Avaliar não é um momento isolado, nem uma situação ingênua, é rica oportunidade de acompanhar as aprendizagens e identificar as não aprendizagens. Almejamos avaliações que realmente investiguem e explicitem a essência do aprendizado, deixando assim, de se fundamentar na aparência do que possa ter sido efetivamente aprendido e garanta verdadeiras aprendizagens.

REFERÊNCIAS

ANDREWS, C. W.; VRIES, M. S. de. Pobreza e municipalização da educação: análise dos resultados do Ideb (2005-2009). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 826-847, set./dez, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/10.pdf>> Acesso em: 09 nov. 2018.

ASSIS, R. M. de. **O Ideb nas escolas da rede municipal de ensino de Jataí-GO: qualidade, avaliação e interferências**. 2014. 299 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

BERBÉCHKINA, Z.; ZÉRKINE, D.; JÁKOVLEVA, L. **Que é o materialismo histórico?** Tradução de I. Chaláguina. Revisão de Paula Costa do Campo Milakova. Moscovo: Edições Progresso, 1987.

BOTTOMORE, T.. (Editor). **Dicionário do pensamento marxista**. Trad. Waltensir Dutra. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

CORTEZ, E. D. de S.. **Repercussões na avaliação externa na escola: a Prova Brasil na percepção de professores**. 2016. 229 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

COSTA, I. L.. **As concepções e práticas avaliativas em Matemática de um grupo de professores do 5º ano do Ensino Fundamental e suas relações com a Prova Brasil**. 2015. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

FREITAS, L. C. de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. 11. ed. 3. reimp. Campinas: Papirus, 2014. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

KOSIK, K.. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MARTINS, P. de P. U.. **Políticas públicas de avaliação na perspectiva docente: desdobramentos da Provinha Brasil, Prova Brasil e Saesp para o trabalho de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. 2015. 148 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

MARX, K.. **O Capital: crítica da economia política – Livro I: o processo de produção do capital**. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. (Marx-Engels).

MENDES, O. M. (Org.). **Relatório de Pesquisa Fapemig: A produção da qualidade a partir da política de avaliação sistêmica mineira nas Redes Municipais de Uberlândia e Ituiutaba**. Gepae, FE-UFU. 2016 (não publicado).

MENDES, O. M. et al. (Org.). **Pesquisa coletiva, avaliação externa e qualidade da escola pública**. Curitiba: CRV, 2018.

SAVIANI, D.. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo) v. 5.

SAVIANI, D.. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

VIEIRA, R.A.. **Políticas de avaliação em larga escala e suas implicações para o trabalho docente em escolas públicas de Viçosa-MG**. 2014. 122 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2014.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



AS PRÁTICAS AVALIATIVAS E A GESTÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

Eliane Vieira dos Santos – UFRB (elianevquirino@hotmail.com)
Rosineide Pereira Mubarack Garcia – UFRB (rose.mubarack@ufrb.edu.br)

Grupo de Pesquisa de Educação, Avaliação e Tecnologias – GEAT

Eixo II: Avaliação no Ensino Fundamental I
Tipo: Comunicação Oral

RESUMO:

As práticas avaliativas são ações pedagógicas que podem dar subsídios à tomada de decisão dos professores sobre a práxis do ensino e do processo de construção de saberes dos estudantes. Desse modo, para que a avaliação consiga orientar esse caminho do aprender, é necessário compreender a natureza da sua essência, os meios e fins da sua aplicabilidade, buscando garantir a sua eficácia. Outro aspecto significativo é ressaltar a importância do professor enquanto gestor pedagógico que toma decisões a todo tempo a favor do processo e resultados da aprendizagem. Nesta perspectiva, o artigo tem como objetivo analisar em que medida as práticas avaliativas contribuem na gestão da aprendizagem nos ambientes escolares. A pesquisa tem uma abordagem qualitativa, utilizando o estudo de caso que será amparado pelo questionário semiaberto, instrumento de coleta de dados destinado aos professores e o coordenador pedagógico. Para dialogar sobre o tema, Hoffmann (2001), Luckesi (1999) e Romão (2005) se destacam. Desta forma, conclui-se que a avaliação contribui no sentido de orientar o fazer pedagógico, possibilitando a partir da análise dos resultados, que os sujeitos envolvidos possam adotar estratégias e tomar decisões que auxiliem na melhoria da construção da aprendizagem e em sua própria prática educacional.

Palavras chaves: Avaliação, Práticas avaliativas, Gestão da aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

A avaliação, momento privilegiado em que o ser humano utiliza para refletir sobre todos os elementos e fatores que os cercam, é utilizada desde os primeiros registros históricos. O homem em constante processo de evolução utilizou a mesma para sua própria subsistência, seja na escolha do nomadismo como estilo de vida ao surgimento das primeiras comunidades sedentárias, à construção das grandes civilizações que encontramos na atualidade.

No âmbito escolar, mecanismo vivo e de fundamental importância para o processo formativo humano, a prática avaliativa é instrumento indispensável para a sua manutenção. Pois, como afirma Hoffmann (2001, p. 10) “a avaliação é substancialmente reflexão, capacidade única e exclusiva do ser humano, de pensar sobre seus atos, de analisá-los, interagindo com o mundo e com os outros seres, influenciando e sofrendo influências pelo seu pensar e agir”.

A avaliação da aprendizagem é a possibilidade do professor atribuir valores ao processo de ensino, valorizando não só os métodos educativos como a própria trajetória de aprendizagem dos estudantes. Para isso, o professor avaliador deve construir mecanismos éticos de responsabilidade social para reafirmar a educação como ação emancipatória, utilizando-se das dimensões necessárias possa dialogar com a multiplicidade de pensamentos, a realidade e a subjetividade do indivíduo, a fim de estabelecer suas práticas avaliativas.

Nesta perspectiva, a inquietação desta pesquisa surge em meio às experiências vividas, desde a formação inicial como Pedagogas, as trajetórias na experiência profissional até as aproximações nos projetos de pesquisa e extensão, e outras vivências no Grupo de Pesquisa de Educação, Avaliação e Tecnologias - GEAT, em que colocassem como ponto fulcral os modelos de avaliação e seus impactos na gestão do conhecimento. De tal modo, o artigo, fruto desses momentos de inquietudes, vivência e pesquisa, permite a construção e apropriação de conceitos acerca das práticas avaliativas da aprendizagem e do próprio processo formativo, ampliando o debate sobre o tema. Desse modo, a relevância desta se dá para a manutenção do diálogo entre os pares, permitindo uma análise crítica da importância da utilização dos resultados avaliativos no processo de construção dos saberes.

A pesquisa conta com uma abordagem metodológica qualitativa e exploratória que liberta o pensamento dos pesquisadores, buscando entender a natureza da questão pesquisada, possibilitando que o mesmo crie seus conceitos, por consequência de sua indução. O campo da pesquisa é o Centro Educacional Ana Lúcia Magalhães situada no Município de Mutuípe-BA. Onde foram utilizadas as técnicas de coletas de dados como, o questionário e a entrevista com os professores e coordenadores do centro e a análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

O artigo está estruturado em quatro itens, sendo o primeiro este momento introdutório, não apenas da pesquisa, quanto do próprio tema envolto, o objetivo e a metodologia. O segundo item dedica-se em abordar a respeito da avaliação da aprendizagem, fazendo um diálogo entre as práticas avaliativas e a gestão da aprendizagem, utilizou-se dos achados teóricos de alguns autores como: Luckesi (2011), Romão (2005), Silva (2003) dentre outros. O terceiro descreve os percursos metodológicos do artigo, apresentando os instrumentos e técnicas utilizadas. O

quarto delinea as interpretações realizadas da análise dos dados, verificando sempre as práticas avaliativas, buscando compreender como os sujeitos utilizam os resultados avaliativos para contribuir no processo de construção da aprendizagem, não obstante, contempla a considerações finais a partir dos resultados obtidos da pesquisa.

2 AS PRÁTICAS AVALIATIVAS E A APRENDIZAGEM ESCOLAR

Para discutirmos as práticas avaliativas, primeiro faz-se necessário dialogarmos sobre o próprio significado que a palavra avaliação nos remete. Assim, partiremos do pressuposto, de que a mesma acontece através de ações articuladas entre todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, fundamentando enquanto reconhecimento da importância dos elementos analisados em nosso cotidiano. Todavia, compreende-se a avaliação como “uma ferramenta da qual o ser humano não se livra. Ela faz parte de seu modo de agir e, por isso, é necessário que seja usada da melhor forma possível” (LUCKESI, 2002, p. 118).

A avaliação compreendida como uma ação estratégica-reflexiva constitui-se como elemento fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, além de ser um dispositivo pedagógico que permite o acompanhamento progressivo e colaborativo entre os sujeitos envolvidos na ação, seja na dimensão individual, seja na coletiva, a prática avaliativa também contribui como dispositivo de gestão para o acompanhamento de resultados escolares. Para Luckesi (2000), a avaliação da aprendizagem “possibilita levar à frente uma ação que foi planejada dentro de um arcabouço teórico e político. Não será qualquer resultado que satisfará, mas sim um resultado compatível com a teoria e com a prática pedagógica que estejamos utilizando” (p. 7). Neste processo avaliativo, reflexivo e dialógico, no qual, interage avaliador e avaliando, é que ambos sofrem transformações, interferindo nos espaços que ocupam.

Para Romão (2005) é de fundamental importância compreender que a avaliação é “um tipo de investigação e é, também, um processo de conscientização sobre a ‘cultura primeira’ do educando, com suas potencialidades, seus limites, seus traços e seus ritmos específicos” (p. 102), para que, juntos, professores e estudantes possam refletir sobre todo o procedimento e reconstruir caminhos que os fortaleça. Deste modo “o espaço educativo se transforma em ambiente de superação de desafios pedagógicos que dinamiza e significa a aprendizagem” (SILVA, 2003, p. 10), que compreende desde a construção ao desenvolvimento das competências e da formação cidadã. “Nessa medida a avaliação é espaço de mediação/ aproximação/ diálogo entre formas de ensino dos professores e percurso de aprendizagem” (SILVA, 2003, p. 13).

Uma boa prática avaliativa requer a construção de um planejamento das ações a serem realizadas, pois “o ato de avaliar a aprendizagem é muito mais do que o ato técnico isolado de investigar a qualidade dos resultados da aprendizagem” (LUCKESI, 2011, p. 14). Os professores e as escolas devem adequar essa prática à realidade dos estudantes, permitindo uma mediação do conhecimento que contemple todos os níveis e formas de aprendizagem respeitando as especificidades de cada indivíduo.

As práticas avaliativas mediadoras fazem com que se consiga aprender e ensinar respectivamente de forma qualitativa, visando uma educação libertadora respeitando o tempo e o espaço de aprendizagem dos estudantes, portanto, “a avaliação, no espaço escolar da sala de aula como em qualquer outro contexto onde haja processo, por ser inclusiva, é democrática” (LUCKESI, 2011, p. 201).

A prática avaliativa concede ao professor a possibilidade de acompanhar e medir o êxito e o fracasso nos espaços escolares, delegando ao educador um papel muito mais do que mediador e sim de agente ativo e reflexivo dessa ação de acompanhar, refletir e buscar resposta que possa quebrar com paradigmas, que ainda não permite o triunfo de alguns estudantes. A avaliação é um elemento que autoriza o professor analisar as produções dos estudantes sobre uma ótica interpretativa que vai de encontro aos seus princípios, a sua visão de mundo e do que é certo ou errado. Por outro lado, o estudante expressa também a sua leitura de mundo a partir de sua compreensão.

Pensar sobre o papel do educador no processo de avaliação e concomitantemente na gestão da aprendizagem é de fundamental importância para o processo educativo, pois propicia aos estudantes uma melhor formação e qualificação acadêmica, fazendo com que o professor/gestor direcione todas as suas ações a fim de garantir uma aprendizagem significativa.

A gestão da aprendizagem está presente na dinâmica pedagógica da escola, pois, é um dos compromissos institucionais da própria gestão escolar, deste modo, é necessário que o professor, em seu trabalho, reconheça a sua contribuição na gestão pedagógica e, portanto, construa inúmeras estratégias democráticas, de inclusão e de respeito à diversidade, assim como, o respeito mútuo pelas histórias de vidas que ali se encontram, valorizando a construção de um espaço onde o respeito ao próximo se constitui como uma oportunidade de exercer a cidadania e a construção do conhecimento.

Desta forma, faz-se necessário o monitoramento do ensino, aferindo os métodos para identificar as defasagem e reestabelecer ações e metas. Assim sendo, a gestão da aprendizagem engloba o planejamento, a avaliação, constatação e descrição do nível de conhecimento e a tomada de decisão. É neste processo de movimento cíclico que a gestão constitui-se, dando

margem para que as ações e reflexões estabeleçam possibilidades para a construção dos saberes. Neste sentido, a avaliação enquanto processo de gestão, articula-se com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola.

É importante compreender que a função principal da avaliação não é a classificação, por mais que os julgamentos realizados tendem a isso, entretanto, deve-se ter ciência que a funcionalidade da avaliação é o diagnóstico e concomitantemente a tomada de decisão, buscando a melhoria do ensino e da aprendizagem. Dito isso, torna-se fundamental conhecer quais são esses instrumentos e como eles acontecem nos espaços escolares. Tais instrumentos são elementos estruturantes que possibilitam ao professor coletar dados que permita qualificar a realidade em que está inserido, assim como compreender a capacidade de aprendizagem de cada estudante.

Os instrumentos avaliativos são elementos estruturantes que possibilitam ao professor coletar dados que permita qualificar a realidade em que está inserido, assim como compreender a capacidade de aprendizagem de cada estudante. Para elaborar um instrumento avaliativo é necessário estar atento aos elementos considerados fundamentais, que são identificados pelos professores, a partir das necessidades formativas dos educados e contexto escolar. Outro aspecto essencial é a utilização de diferentes instrumentos que possibilita atender os mais diferentes estilos de aprendizagem dos estudantes, dentre vários destacamos: as provas, a observação, as fichas ou registros, participação em sala, autoavaliação, trabalhos em grupo e *oportfólios*.

As provas se dividem em quatro: a objetiva, a dissertativa, a criativa e a oral. A prova é objetiva, segundo Medeiros (1972) “quando a opinião do examinador e a interpretação dos fatos não influem no seu julgamento” (p. 21). A mesma faz com que o estudante julgue o elemento, organize seu conhecimento e construa sua própria resposta. Dentre elas, destacam-se as questões de verdadeiro-falso, múltiplas escolhas e preenchimento de lacunas.

No que lhe concerne, as provas dissertativas ou descritivas são questões que prezam as descrições livres, permitindo que os estudantes sempre respondam as mesmas por meio de suas interpretações e convicções, entretendo não impede que haja objetividade em suas respostas. Para Sant’Anna (2011) “as questões dissertativas podem ser elaboradas de forma a desenvolver no aluno, entre outros níveis de pensamento que envolvam processos mentais” (p. 43), que busca organizar o processo de aprendizagem.

Temos também a prova criativa ou prova de consulta que contribui para que o estudante possa complementar suas respostas a partir de seu material didático. Para isso, é necessário ter cuidado com as seleções de questões para que se evite que os estudantes apenas transcrevam o

que está escrito, para a autora “permite a seleção de questões que priorizem a reflexão, a elaboração de conceitos, a interpretação do tema estudado” (p. 12). Por último, tem a prova oral que possibilita ao professor trabalhar nos estudantes sua oralidade e argumentação, pois é exigida dos mesmos a capacidade de refletir e argumentar sobre os variados temas.

Outro instrumento avaliativo é a observação. Ela consiste em fornecer informações, constatar fatos e comprovar hipóteses. É por meio dele que o professor consegue conhecer melhor o seu estudante, para complementar pode-se fazer uso de outros dois instrumentos: o *portfólio* que “é a coleção de trabalhos e atividades produzidos pelos alunos, adequadamente organizada, que revela, com o passar do tempo, os diversos aspectos do crescimento e desenvolvimento de cada um em particular” (RIBAS, 2007, p. 158). Assim como, pode utilizar também as fichas ou registros que buscam acompanhar todo processo educativo permitindo a análise avaliativa por meio do julgamento das impressões apontadas.

A participação em sala e o trabalho em grupo permitem ao professor observar os estudantes por meios de suas vivências e interação em aula, percebendo quais os mecanismos utilizados pelos estudantes para construir sua própria aprendizagem. O último instrumento de coleta de dados avaliativos é a auto avaliação, que, permite aos estudantes compreendam a sua própria aprendizagem. Para Sant’Anna (2011), “a auto avaliação é capaz de conduzir o aluno a uma modalidade de apreciação que se põe em prática durante a vida inteira” (p. 94).

Todos esses instrumentos citados e inúmeros outros existentes propiciam aos professores e estudantes a compreensão dos processos avaliativos que irão participar e de sua própria condição de aprendiz, melhorando a qualidade e os resultados educacionais, buscando motivar o crescimento no próprio estudante. É sabido também que os instrumentos avaliativos são importantes para que o estudante consiga fixar os conteúdos trabalhados de forma adequada. Luckesi (2002) afirma que “os exercícios que são executados na prática da avaliação podem e devem ser tomados como exercício de aprendizagem” (p. 177). Pensar nos instrumentos é também preocupar-se com a correção das mesmas e principalmente com sua devolutiva ao estudante. Neste pensamento, o autor complementa dizendo que “o professor deve, pessoalmente, devolver os instrumentos de avaliação de aprendizagem aos educando, comentando-os, auxiliando o educando a se autocompreender” (p. 172). A avaliação como fundamento para o desenvolvimento humano, seja na vida social, seja na vida acadêmica/escolar, seu julgamento nunca será definitivo, ele estará em contínua construção.

Contudo, as práticas avaliativas na aprendizagem requer um olhar atento para as bases legais que as normatizam, como as características inerentes de cada geração, buscando a compreensão dos modelos teóricos, que sempre são associados à escolha dos instrumentos,

procedimentos e estratégias. Após a realização das mesmas, os professores poderão compreender o significado dos resultados obtidos pelos instrumentos de avaliação e as possibilidades de ações que potencializem a melhoria do processo de construção do conhecimento dos estudantes. Do mesmo modo, as escolhas das estratégias também podem revelar pistas epistemológicas de como o processo de gestão da aprendizagem pode ser refletido na dinâmica da escola.

Vasconcellos (2013) acrescenta que:

É uma dimensão essencial da avaliação, pois revela qual a sua intencionalidade, o seu compromisso. Os educadores que já avançaram, alteram a postura diante dos resultados da avaliação, qual seja, utilizam a avaliação para perceber as necessidades dos alunos e logo planejam o que fazer para ajuda-los a superá-las. (p. 132)

Com base das discussões teóricas a partir dos autores supracitados, é possível conjecturar que práticas avaliativas contribuem para a gestão da aprendizagem, quando reconhecemos a importância das tomadas de decisões dos professores, após a obtenção dos resultados (seja eles positivos ou negativos) todos geravam uma ação, bem como, a tomada de decisão requer do professor coragem para solucionar os problemas educacionais, com o objetivo de sempre buscar melhoria na qualidade da educação, deste modo ele se torna um ato que decide, toma norte, direção e delibera o fazer pedagógico. É sabido que a tomada de decisão é elemento fundamental para a construção de um planejamento que traga bons resultados, tanto para a gestão da aprendizagem com a gestão pedagógica e a gestão administrativa. Nesta perspectiva ela está fundada em três fases distintas, a fase do diagnóstico, a análise e a construção de alternativas.

Para Luckesi (1999), há três possibilidades de decisão que são: permanecer na situação em que se encontra, modificá-la para melhor ou suprimi-la. A avaliação, após acompanhar e direcionar a prática docente subsidiará a tomada de decisão. Nesta perspectiva, devemos pensar que a gestão da aprendizagem como um processo que organiza, estrutura e direciona o aprender, deste modo a avaliação contribui para a mesma de duas formas: a primeira, permitindo que se acompanhe o processo de ensino e a segunda e mais importante, a tomada de decisão em frente aos resultados.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com o desenvolvimento da humanidade e a constante transformação do meio e do homem, surgiu a necessidade da construção de novos saberes. Conhecer passou a ser peça fundamental para a evolução humana e para o desenvolvimento das civilizações. Segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 25), “o conhecimento científico surgiu a partir das preocupações humanas cotidianas e esse procedimento é consequente do bom senso organizado e sistemático”.

Na busca incessante em solucionar seus questionamentos, o homem desenvolveu técnicas de pesquisas embasadas em metodologias, entendidas como fases de certo procedimento, que possibilita direcionar uma pesquisa científica e conduzir à concretização dos objetivos esperados. Segundo Cervo (2007, p. 27), “em seu sentido mais geral, método é a origem que se deve impor aos diferentes processos necessários para atingir certo fim ou um resultado desejado”.

A compreensão em linhas gerais do que seja metodologia de uma pesquisa científica demonstra que a mesma busca analisar o objeto da pesquisa e os métodos científicos que serão utilizados, a fim de construir junto ao pesquisador os caminhos válidos para a construção da mesma. Para Cervo (2007), a pesquisa é uma atividade voltada para a investigação de problemas teóricos ou práticos por meio do emprego de processos científicos. Para realizar-se é necessário definir a metodologia apropriada e as ferramentas na condução para a obtenção dos resultados.

A pesquisa utilizou como espaço de investigação uma instituição do Ensino Fundamental I, do município de Mutuípe/BA, aquela cuja tenha tido um dos melhores resultados dos últimos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a fim de servir como *locus* de coleta de dados e a construção dos saberes acerca do tema. Sobre esta perspectiva, torna-se fundamental a utilização da abordagem qualitativa e exploratória, que permite ao pesquisador, entender a questão pesquisada, criando seus conceitos por meio da inferência. Sendo definida por métodos e técnicas e instrumentos específicos que serão utilizados no processo de investigação.

De tal modo, foi escolhida para este trabalho a pesquisa qualitativa que tem especificidades no que se refere aos seus métodos que permite alterações no decorrer do processo investigativo. Desta forma, Gozález (2005, p. 81) traz que “a pesquisa qualitativa também envolve a imersão do pesquisador no campo de pesquisa, considerando este como o cenário social em que tem lugar o fenômeno estudado”, o mesmo é constituído por noções que a forma e que também o compõe.

Assim sendo, foi utilizada a pesquisa qualitativa de cunho Descritivo e a Exploratória para que uma complemente a outra de forma que permita uma maior interação entre pesquisador

e sujeito. Na pesquisa descritiva, analisa e estuda os registros e interpretações dos dados sem poder interferir neste processo. Ele “observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los” (CERVO, 2007, p. 61).

Em contrapartida, a pesquisa Exploratória vem possibilitar um primeiro contato com o objeto pesquisado fazendo com que o pesquisador comece a se familiarizar com o mesmo. Desse modo, Gil (2010) afirma que “as pesquisas exploratórias tem como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (p. 27) possibilitando que o pesquisador se aproprie de informações.

O campo de pesquisa escolhido foi o Centro Educacional Ana Lúcia Magalhães (1987) situada no Município de Mutuípe-BA. A escola oferta o Ensino Fundamental I para as comunidades, urbana e da zona rural, funciona no período diurno, ofertando o ensino a aproximadamente 264 estudantes. Segundo a coordenadora Pedagógica, em 2016, foi difícil caracterizar o perfil sócio-econômico, etno-racial, etc., dos estudantes que frequentavam a escola.

As técnicas de coletas de dados de uma pesquisa científica são procedimentos capazes de capitalizar informações, a partir da abordagem feita no espaço desejado. Andrade (2010) traz que “Técnicas são conjuntos de normas usadas especificamente em cada área das ciências, podendo-se afirmar que a técnica é a instrumentação específica das coletas de dados” (p. 123). A fim de melhor contribuir na coleta de informações para construção desta pesquisa, foram escolhidas como técnicas de pesquisas o questionário, a entrevista e a análise documental, bem como os participantes firmaram o termo de consentimento livre e esclarecido sobre o objeto investigado.

O trabalho foi inteiramente fundamentado num olhar sensível aos entes envolvidos, todos os processos foram construídos tendo como base o dialogo entre os pares, fortalecendo os vinculos propiciando uma maior interação entre os pesquisadores e a comunidade escolar. Todo processo foi planejado buscando não somente a coleta de dados, mas construções de novos conhecimentos que auxiliem na prática pedagógica, assim foram realizadas, visitas, rodas de conversas com o grupo e diálogos individualizado, entrevistas e questionários com os envolvidos na pesquisa, ao todo foram um acompanhamento de quatro meses, como visitas semanais na escola.

A presente pesquisa realizada na referida instituição, no município de Mutuípe/BA, desenvolvida com o auxílio de oito dos dez professores que nela trabalham e com as duas coordenadoras pedagógicas, busca, verificar em que medida as práticas avaliativas contribuem no processo de gestão da aprendizagem. A esse respeito, pensar na perspectiva da avaliação

como integrante da própria prática educativa é reconhecer os princípios e estratégias da aprendizagem, pautada em um modelo de educação, a favor de uma formação crítica e transformadora.

Segundo Luckesi (2011), “o termo “formação” tem a ver com o ato de formar, ou seja, “dar forma a”. Cada educando dará forma a si mesmo, subsidiando por todas as características que herdou geneticamente, somadas às suas experiências biográficas” (p. 34). A aprendizagem advém dos fatores genéticos e das experiências vividas. Dentro dessas experiências vivenciadas, encontramos o espaço escolar e a avaliação que se constituem mutuamente, completando uma a outra.

4CONSIDERAÇÕES FINAIS

No atual cenário educacional, a avaliação é compreendida como processo ou instrumento capaz de coletar informações e interpretá-las, julgando os resultados por meio das tabulações dos resultados adquiridas. Em diálogo com os coordenadores pedagógicos os mesmos afirmaram que a prática avaliativa contribuiu para o processo de reflexão docente, onde o professor pode avaliar sua própria prática, possibilitando rever e aprimora-la.

A avaliação constitui-se como espaço de diálogo entre os pares envolvidos no processo formativo, ajudando o professor a desenvolver uma didática desafiadora, capaz de estimular o estudante para seu desenvolvimento. Durante as entrevistas, todos os professores deixaram transparecer que veem a avaliação como um processo que acompanha o ensino e que contribuí para a aprendizagem no momento que direcionam o fazer pedagógico, é por meio dela que se consegue rever a prática pedagógica, modificando a metodologia e criando estratégias de ensino, permitindo um crescimento integral do estudante.

Dentre os inúmeros momentos realizados com os professores e coordenadores, sejam a entrevista ou o próprio questionário semiaberto, constatou-se que os mesmos acreditam que a principal contribuição da avaliação para a gestão da aprendizagem, é a possibilidade de tomada de decisões proveniente dos resultados adquiridos pelos instrumentos avaliativos.

É importante compreender esse processo entre avaliação e tomada de decisão. A avaliação no âmbito escolar buscar compreender em qual nível e ritmo acontece a aprendizagem de cada estudante, levando-se em consideração todos os padrões estabelecidos dentro da própria escola. Quando realizada, a avaliação deve apresentar os resultados que foram construídos pelos professores e estudantes. Com os resultados, os professores podem decidir qual a melhor forma

de dar continuidade ao processo de ensino, seja ela revisando os conteúdos já utilizados em caso de baixo rendimento, ou alteração da metodologia de ensino, criação de novos materiais didáticos, ou até mesmo reutilização de determinadas práticas, que tiveram destaque na efetivação da qualidade do ensino, como inúmeras outras decisões que cabe ao professor.

No centro educacional onde a pesquisa foi realizada, os professores costumam utilizar os resultados de forma coletiva, no intuito de construir por meio das tabulações dos resultados um plano de intervenção, capaz de auxiliá-los em suas práticas, na busca da melhoria da qualidade do ensino. É importante também destacar que às vezes torna-se necessária a utilização de outros recursos avaliativos para conseguir obter os resultados. É sabido que cada educando consegue expressar seus conhecimentos de forma diferente, seja pela oralidade, seja pela escrita ou por inúmeras outras possibilidades. Cabendo ao professor saber identificar as práticas adequadas para sua turma.

Pensar na prática avaliativa no contexto escolar, nos remete a uma análise significativa do papel do professor, suas práticas educativas e a sua concepção de educação, não obstante, a representação do compromisso social e ético que o professor tem com os estudantes. Nesta perspectiva, a avaliação transcende os contextos unicamente burocráticos, emanando valor que dizem sobre a realidade dos estudantes, do professor e de sua metodologia de ensino.

O professor, enquanto gestor pedagógico, gere, escolhe, define, realiza e toma decisões em relação ao processo de ensino, a partir de suas concepções e compreensões construído ao longo de sua formação acadêmica, vivências e práticas. No cenário da pesquisa constatou-se que as práticas avaliativas auxiliam no processo de gestão da aprendizagem a partir do momento que direciona o fazer pedagógico do professor, mostrando os caminhos a serem seguidos por meios da construção de novos objetivos e de novas ações.

A avaliação da aprendizagem não se esgota em si mesma, muito pelo contrário, ela instiga os sujeitos envolvidos, a uma responsabilização sobre o processo de ensinar e aprender, contudo, o olhar que o professor faz das práticas avaliativas e a tomada de decisão o coloca em um lugar de compromisso com a construção do conhecimento e o respeito pedagógico com os seus estudantes e, portanto, com a gestão do conhecimento, a fim de construir uma educação emancipatória.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de: **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**; 10. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**; 6. Ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar um projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e produções**; 9. Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem. In: **Revista Pátio**, ano 3, n. 12. Porto Alegre: Grupo A, fev/abr, 2000.

_____. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**, 14 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Avaliação da aprendizagem: Componentes do Ato Pedagógico**; 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MEDEIROS, Ethel Bouzer. **Provas objetivas, discursivas, orais e práticas - Técnicas de construção**. 8. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1986.

RIBAS, M. H. **Avaliação formativa: sua importância para o processo ensino aprendizagem**. In: Nadal, B. G. (org). **Práticas pedagógicas nos anos iniciais: concepção e ação**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2007. p.147-164.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação Dialógica: Desafios e Perspectivas**, 6. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005. Guia da Escola Cidadão; v.2.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?: Critérios e instrumentos** 15. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN Jussara; ESTEBAN Maria Teresa (orgs). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da Aprendizagem: Práticas de Mudança: por uma práxis transformadora**, 5º ed. São Paulo: Libertad, 2003. Coleção Cadernos Pedagógicos.



I Congresso Nacional de Avaliação da Aprendizagem
- I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: ACOMPANHAMENTO CONTÍNUO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Rebeca da Silva Santos – UFS (rebecasantosj@outlook.com)
Renata Cibele Melo da Silva – UFS (renatacibele15@hotmail.com)
Suzana Mary de Andrade Nunes – UFS (suzanamary@hotmail.com)

Grupo de Pesquisa RESSALT: Relações de Saberes e Subjetividades: Alfabetização, Linguagens e Trabalho

Eixo 2: Avaliação no Ensino Fundamental I
Tipo: Comunicação Oral

RESUMO:

Este artigo pretende refletir acerca do processo avaliativo como prática pedagógica em sala de aula, realizada pela professora alfabetizadora do 1º ano do Ensino Fundamental com base na execução do processo de Formação Continuada do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – Pnaic. Para tanto, foi realizada observações participativas, a fim de realizar uma leitura das ações cotidianas, tendo em vista o aprendizado dos conteúdos no processo de alfabetização. O estudo de cunho qualitativo é um recorte de uma pesquisa submetida e aprovada no Programa de Iniciação Científica - PIBIC da Universidade Federal de Sergipe financiada pela FAPITEC/SE, em que os resultados preliminares foram adaptados às propostas do I Congresso Nacional de Avaliação da Aprendizagem – I CONAAP. O artigo se fundamenta nos pressupostos teóricos de Luckesi (2010); Datrino, Datrino, Meireles (2011); Pnaic (2015; 2012); Hoffmann (2014); Soares (2016) dentre outros. Baseado nesses aportes teóricos, discute-se as práticas pedagógicas da professora alfabetizadora. Nesse sentido, as suas práticas são vistas como resultado da execução das atividades do Pnaic no Estado de Sergipe, conseqüentemente, a leitura avaliativa versa sobre duas perspectivas, o processo ensino aprendizagem da alfabetizadora e dos alfabetizandos. Verifica-se que o Pnaic contribuiu para a formação da alfabetizadora no que tange as práticas lúdicas, com a utilização de jogos e brincadeiras como forma de avaliar o desenvolvimento dos educandos. Foi identificado também outros métodos de avaliação qualitativa e continuada que estimulam a leitura, a escrita e a compreensão das noções matemáticas, os quais foram frutos da participação da alfabetizadora no Pnaic. Por último, constata-se um comprometimento da alfabetizadora com a alfabetização das crianças. Todavia, precisa-se de maiores investigações para asseverar se este foi plenamente influenciado pelo Pnaic.

Palavras-chave: alfabetizadora/alfabetizando, processo avaliativo, Pnaic, práticas pedagógicas.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte da pesquisa sobre a leitura das práticas pedagógicas da Professora alfabetizadora do 1º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Professora Normélia Araújo Melo, especificamente, pretende-se enfatizar o processo avaliativo, tendo em vista a aquisição dos conhecimentos dos alfabetizandos.

A pesquisa foi submetida e aprovada no Programa de Iniciação Científica - PIBIC da Universidade Federal de Sergipe financiada pela FAPITEC/SE¹, cujos resultados preliminares estão sendo apresentados neste artigo, adequando-se às propostas do I CONAAP².

Pretende-se refletir sobre as práticas avaliativas no processo de alfabetização, conforme as orientações do Pnaic (2015), que introduz um ciclo de alfabetização nos três primeiros anos do Ensino Fundamental I, a fim de assegurar a alfabetização para todas as crianças dos 6 aos 8 anos de idade, ou seja, ao final do 3º ano do ensino fundamental o processo de alfabetização deve estar consolidado.

A criação do Pnaic visava superar um problema histórico da educação no Brasil no que tange a má qualidade na alfabetização das crianças, acompanhada da distorção idade-série. Nessa perspectiva, em 2012, o Pnaic foi criado para atender a meta 5 do Plano Nacional de Educação – PNE, com a finalidade de melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB; combater a distorção idade-série; favorecer o aperfeiçoamento da formação de professores alfabetizadores e elaborar propostas para definir direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças durante o ciclo de alfabetização. O Pnaic se desdobra em quatro eixos de atuação: formação; materiais didáticos, avaliações e gestão, mobilização e controle social. Contudo, iremos nos atentar para a questão da formação.

A alfabetizadora³, cujas práticas foram observadas, participou do processo de Formação Continuada do Pnaic, de modo que parte do entendimento das suas ações cotidianas, em sala de aula, são reflexo, também, da experiência formativa adquirida no Pacto.

As pesquisas educacionais apontam um desgaste e uma desmotivação profissional dos professores devido a fatores múltiplos: não reconhecimento profissional, baixos-salários, condições de trabalho adversas, entre outros. Desse modo, o Pnaic ao promover a Formação Continuada do Professor busca oferecer respaldo e valorização pedagógica, conseqüentemente, ele tem consciência do seu papel na sociedade no exercício da sua profissão.

O professor alfabetizador tem a função de auxiliar na formação para o bom exercício da cidadania”. Para tanto, afirma-se ser necessário que o professor

¹ Fundação de Apoio à Pesquisa e à Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe

² I Congresso Nacional de Avaliação da Aprendizagem

³ Justifica-se a utilização do termo “alfabetizadora” seguindo a terminologia utilizada no Pnaic.

tenha clareza “do que ensina e como ensina” e sobre a concepção de alfabetização que está subjacente à sua prática (BRASIL, 2012, p.27).

Nesse sentido, a observação e a leitura das práticas pedagógicas da alfabetizadora tem o objetivo de avaliar, também, os resultados alcançados do Pnaic, uma vez que o processo avaliativo só é possível com a aproximação, com a interlocução, com o querer saber do outro, assim, espera-se que o desgaste profissional não venha absorver, totalmente, os desejos que mobilizam uma prática atenta do processo ensino-aprendizagem.

Luckesi (2010) assinala:

Ainda que hoje o trabalho seja visto como um peso, como algo do qual temos que nos livrar, ele se constitui num tipo de ação que praticamos, natural e socialmente, e com a qual realizamos o mundo e nos realizamos. A sua plenitude depende de escolhermos metas e nos entregarmos a elas, integralmente (LUCKESI, 2010, p. 155).

A propósito, procura-se apresentar as práticas pedagógicas, e, a partir delas observar o processo avaliativo da aprendizagem dos alfabetizandos provenientes da Educação Infantil e chegados ao Ensino Fundamental I, se bem que a alfabetizadora relatou que 6 de 21 alfabetizandos não frequentaram a Educação Infantil. Deste modo, a alfabetizadora foi quem iniciou o processo de alfabetização desde os primeiros conceitos da alfabetização, contrariando não só os educadores que defendem o início da alfabetização na Educação Infantil, assim como o dispositivo legal no artigo Art. 29 da LDB que institui a Educação Infantil uma etapa da Educação Básica.

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (LDB, 1996).

Nessa linha de pensamento, parte-se do princípio, que a avaliação não é uma via de mão única, uma vez que o campo de leitura pode ser analisado sob diferentes perspectivas, isto é, ao avaliar o processo ensino-aprendizagem dos alfabetizandos, os professores estão analisando as suas próprias práticas e como elas estão sendo assimiladas.

2. LEITURA DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS DA PROFESSORA ALFABETIZADORA

A turma era composta por 21 alunos com a faixa-etária de 5 a 7 anos e um aluno de 8 anos. E como não existem alfabetizandos que aprendam no mesmo ritmo, a alfabetizadora utilizava atividades flexibilizadas para atender as necessidades de todos, por meio sequencial de conteúdo e dos recursos didáticos rumo ao processo de aprender, sem deixar os alunos com dificuldades para trás.

Para atender as necessidades diferenciadas, a alfabetizadora criava grupos de estudo, respeitando o tempo de aprendizagem de cada um. Para tal, ela planejava atividades de acordo com o nível de desempenho que eles se encontravam, assim, haviam comandos diferentes, uns escreviam já respeitando os princípios ortográficos; alguns realizavam leituras de textos diversificados e outros estavam ainda iniciando a construção de palavras.

Existe um trabalho efetivo com a cultura popular no qual são trabalhadas músicas, poemas, parlendas, trava-línguas, cantigas de roda e adivinhações. Além do aspecto cultural, as crianças percebem a combinação dos segmentos sonoros. Soares (2016) explica que é a capacidade que as crianças têm, uma vez que desde cedo convivem no ambiente familiar e/ou em creches e instituições de Educação Infantil com textos do folclore.

Nesse contexto, a alfabetizadora utilizou um vídeo com a música “o sapo não lava o pé” e no decorrer dessa música as vogais eram substituídas por outra vogal, isto é, “a sapa na lava pá” ou “o sopo no lovo po” e assim sucessivamente com as demais vogais. Após repetir o vídeo três vezes, a alfabetizadora questionou quais letras permaneciam e quais eram substituídas. Desse modo, ela prestava atenção para as respostas ou hipóteses criadas pelos alfabetizandos, ao passo que investigava quais deles não reconheciam as letras que estavam no vídeo, por meio dos gestos ou feição que apontava para dúvida ou de quem não havia conseguido apreender. Hoffmann (2014) assinala “[...], o significado primeiro e essencial da ação avaliativa mediadora é o “prestar atenção”, eu diria “pegar no pé” de cada um dos alunos, insistindo em conhecê-lo melhor, em entender sua fala, seus argumentos, [...]” (HOFFMANN, 2014, p. 37).

Os alfabetizandos estavam criando uma consciência fonêmica, ao passo que eram avaliadas as aprendizagens dos grafemas em relação aos fonemas. Assim, a alfabetizadora em todas as etapas da aprendizagem avaliava o nível que eles se encontravam, de modo contínuo, a fim de identificar as dificuldades e os progressos no processo de consolidação da alfabetização.

Nesse contexto, Datrino, Datrino e Meireles (2011) afirma:

Avaliar é olhar cada um dos alunos, investigando, refletindo sobre a sua forma de aprender, conversando, convivendo, organizando o cenário dessa interação, sempre com o cuidado de proporcionar ao aluno uma assimilação melhor e

diária como parte do processo ensino-aprendizagem. (DATRINO, DATRINO E MEIRELES, 2011, p. 28).

Assim, a alfabetizadora observava os avanços dos alfabetizados no processo da exposição dos conteúdos, ao passo que gradativamente, agregava novos conhecimentos, como, por exemplo, os fonemas, os grafemas, as sílabas e as palavras, assim, tentava sanar as dificuldades.

Para avaliar o desenvolvimento na leitura e na escrita, ela trabalhou com o tema “Receita Familiar”. No primeiro momento, ela solicitou, no dever de casa, que os alfabetizados realizassem uma pesquisa sobre a comida que a família mais apreciava e transcrevesse a receita. No dia seguinte, os alfabetizados compartilharam as receitas, em sala de aula, posteriormente, foi realizada uma votação para eleger uma receita para ser executada na escola. Foi eleita a receita do brigadeiro, a qual foi transcrita no quadro para todos copiarem no caderno e lerem em conjunto. Assim, decidiu-se, que cada um traria um ingrediente para fazer o brigadeiro no dia seguinte. De forma lúdica todos participaram para fazer o brigadeiro, a fim de desenvolver um trabalho em equipe, aprender a seguir regras e sequências, hábitos de higiene, manipulação de alimentos, medidas, misturas, bem como os conceitos de quantidades e diferenças.

Cabe destacar, que este modo de avaliação corresponde com os objetivos que a BNCC (2017) propõe para o Ensino Fundamental: “Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, [...]”.

O Pnaic (2015) insiste muito na prática de leitura deleite, na qual a alfabetizadora é adepta e a realizava frequentemente após o recreio. O objetivo da leitura deleite é despertar no aluno o prazer de ler, uma forma de encantamento, sem a necessária obrigação de trabalhar sobre aquilo que foi lido, a leitura só por prazer, diversão e distração.

Além do trabalho de leitura em sala, os alunos também levavam livros de história para ler em família. São livros previamente selecionados pela faixa etária, porém, os alunos possuíam liberdade para escolher o livro da semana. Percebe-se, na alfabetizadora, uma grande disponibilidade em atender as necessidades de cada aluno, principalmente àqueles que não possuem o suporte de leitura em casa.

A alfabetizadora também avaliava os alfabetizados, através da contação de história, seguindo os critérios de desempenho e do diálogo oral com o objetivo de estabelecer uma interlocução entre o conteúdo da história e as experiências; sentimentos, lembranças, sonhos, opiniões, e, gradativamente, notava-se que estava sendo gerado o gosto por esta prática

pedagógica, de maneira que no dia que ela não contava história, eles a questionava “Tia, não vai contar história hoje, não? Contar história é bom!”.

A contação de história, em sala de aula, remete o que Abramovich (2006) que defende a leitura durante o processo de ensino-aprendizagem e a questão da não cobrança da leitura dos livros com a intenção de criar exercícios de fixação dos conteúdos para fins avaliativos para que não se retire da criança a “volúpia de ler”.

2.1 PRÁTICAS LÚDICAS, JOGOS E BRINCADEIRAS, INSTRUMENTO AVALIATIVO

Notava-se que a alfabetizadora utilizava jogos e brincadeiras para trabalhar os conteúdos e avaliá-los, uma vez que os mesmos, não apenas trazem conhecimentos para os alunos, mas são responsáveis por ocasiões avaliativas observar o comportamento individual e/ou do grupo, seus interesses, suas ideias, suas necessidades e potencialidade. Através do jogo é possível saber até que ponto o alfabetizando se envolveu com a temática proposta.

O educador pode, a partir da observação de atividades lúdicas, obter um diagnóstico do comportamento geral do grupo e do comportamento individual de seus alunos; descobrir em qual estágio de desenvolvimento se encontram; conhecer os valores, as ideias, os interesses e as necessidades de cada grupo, seus conflitos, problemas e potenciais (FRIEDMANN, 2012, p. 46).

O jogo e a brincadeira, além de aproximar os alfabetizados com o objeto do conhecimento é um instrumento de avaliação, uma vez que favorecem o desenvolvimento, a aprendizagem e a forma de se expressar da criança (ABRAMOWICZ *et al.*, 2010).

Por meio da brincadeira e dos jogos, ela avaliava, sobretudo, se os alfabetizados sabiam quantificar os objetos; a capacidade de interpretação e de submissão ou não das regras; despertar o imaginário e a criatividade; o desempenho da leitura e da escrita. Além disso, como propostas de jogos, ela utilizava bingos, quebra-cabeças, brincadeira com copos enumerados, jogo de palavras com emborrachados, jogo de números com pinos feitos de madeira, jogo dos erros, jogo das palavras, lendo e escrevendo, jogo da memória, etc.

Soares (2016) traz a discussão dos métodos sintéticos e analíticos e aborda sobre o construtivismo. A autora ainda menciona as três facetas que compõem o processo da língua escrita – linguística, interativa e sociocultural.

É importante destacar, que por meio do jogo do bingo, a alfabetizadora avaliava, especificamente, se os alfabetizados viam as palavras como unidades sonoras combinatórias

opositivas: nível da consciência fonológica. As cartelas distribuídas continham as sílabas já estudadas, enquanto a da alfabetizadora possuía um vaso que continham placas com diferentes formações de sílabas independente se já haviam sido estudadas ou não. Assim, a alfabetizadora tirava a placa do vaso e mostrava para turma a sílaba para observar se eles identificavam a letra e a sílaba, até ser preenchida a primeira cartela. O alfabetizando que preenchesse a primeira cartela recebia um brinde. Após preencher a cartela, a alfabetizadora colocava no quadro as sílabas que continham na cartela e solicitava para os alfabetizandos formarem palavras. Quem formasse mais palavras também ganhava um brinde.

Além dos jogos, havia também um espaço privilegiado para as brincadeiras. Diante disso, para desenvolver a relação com o outro, o espírito de cooperação, a alfabetizadora realizou uma brincadeira de trânsito. Essa brincadeira contou com três etapas: na primeira, os alunos assistiram vídeos sobre o que é certo e errado no trânsito; em seguida foram trabalhadas as regras do trânsito: sinais, placas de regulamentação e advertência; depois que os alunos já possuíam domínio dos elementos semióticos, de posse do seu carro de brinquedo, eles percorreram todo o circuito de trânsito montado no pátio da escola, a fim de exercer a cidadania entre o pedestre e o automotivo. É importante avaliar esta questão, pois a alfabetizadora está formando alunos com a “finalidade do pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Diante das observações, portanto, considera-se que a alfabetizadora avaliava os alfabetizandos com diferentes instrumentos lúdicos para fins pedagógicos. Ela utilizava além de jogos, brincadeiras, vídeos, atividades em folha A4, atividade extra sala e literatura infantil, além da avaliação individual, em que ela acompanhava de carteira em carteira para verificar quais eram os avanços e as dificuldades no processo de assimilação e reflexão do conhecimento.

Com isso, pode-se asseverar que ela optava pela avaliação diagnóstica qualitativa e processual, a fim de alcançar as dimensões que compõem a consciência metalinguística: consciência fonológica, pragmática, metatextual, sintática, morfológica e a semântica.

Na perspectiva dessa consciência, mostra-se a importância da sensibilidade das crianças com as rimas e aliterações, uma das dimensões da consciência fonológica, no processo de alfabetização, segundo Soares (2016) e Abramovich (2006) que defendem o uso da literatura infantil para alfabetizar letrando.

Diferentemente de muitas práticas de avaliações que nos deparamos em sala de aula, as quais, muitas das vezes, visam apenas a comparação entre alunos e atribuição de uma nota, a avaliação da alfabetizadora investigada demonstrou que se preocupava com o desenvolvimento do alfabetizando e a construção do conhecimento para alcançar as habilidades e competências

necessárias para a Educação Fundamental I, bem como atender ao direito que toda criança tem, conforme está acordado no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990):

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na constituição e nas leis.

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: II- **opinião e expressão**; [...]; IV- **brincar**, praticar esportes e **divertir-se**. (BRASIL, 1990; grifo nosso)

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Foi escolhido o método de observação para realização da pesquisa aprovada pelo COMPQ/COPEs 2018/2019. Desse modo, foi realizado um estado da arte para compreender o funcionamento da Pesquisa Qualitativa, a partir do suporte teórico de Bauer e Gaskell (2008). Esses autores serviram como instrumento para orientação e execução do plano de trabalho.

A Pesquisa de Campo foi realizada na Escola Estadual Professora Normélia Araújo Melo, na turma do 1º ano do Ensino Fundamental I. Foi utilizada a técnica de observação participativa, cujos conteúdos foram catalogados, mapeados e analisados. As observações participantes objetivavam contemplar as práticas pedagógicas no processo de aprendizagem dos conteúdos que perfaz o currículo da alfabetização, assim, a alfabetizadora tanto trazia o conteúdo, por meio do recurso didático pedagógico e, concomitantemente, avaliava o alfabetizando individualmente ou coletivamente.

À medida que ocorria as observações, eram realizados os registros de campo através de anotações em um caderno e registro por meio de fotos das atividades desenvolvidas em sala de aula. Parte da coleta de dados foi selecionada para produzir esse texto científico, conforme as exigências de submissão do 1º CONAAP.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo mostrou que o processo de avaliar está presente em todos os momentos na sala de aula da alfabetizadora, uma vez que a individualidade de cada alfabetizando e suas condições histórico-concretas contribuem em seu processo de formação que deve estar reverberado por uma formação crítica.

Diante disso, compreende-se que mesmo diante do desgaste profissional, a alfabetizadora resiste, executando práticas pedagógicas bem-sucedidas. Ela tem consciência do descaso para com a educação, no entanto, ressalta que as crianças que devem ser penalizadas porque elas não têm nenhuma responsabilidade, pelo contrário, a alfabetizadora diz “que somos, na verdade, todos vítimas”.

Diante de tudo que foi abordado, verificou-se que a prática pedagógica da alfabetizadora foi influenciada pela proposta do Pnaic, pois a alfabetizadora desenvolveu práticas que visavam formar ao final do ano letivo alunos que soubessem ler, escrever e noções matemática. Com o objetivo de que ao serem promovidos para os anos subsequentes, eles já houvessem adquirido uma base firme de aprendizagem, a qual servirá de fundamento para desenvolver aprendizagens mais complexas e para que a alfabetização deles seja plenamente consolidada.

Conclui-se trazendo uma fala que a alfabetizadora sempre repete “eu optei em ser feliz com aquilo que eu faço”. Assim, não se sabe ao certo se essa posição comprometida com a sua profissão é um sentimento natural ou se foi adquirido no processo de formação continuada que ela participou no Pnaic. Contudo, se constata, que ela utiliza práticas pedagógicas que alfabetizam letrando, ou seja, os alfabetizados vão para série seguinte iniciados na leitura e na escrita.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: Gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2006.

ABRAMOWICZ, *et al.* **O plural da infância: aportes da sociologia**. 1. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

BAUER, M.; W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASIL. **Pacto Nacional da Idade Certa: interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização**. Brasília: MEC, SEB, 2015.

_____. **Secretaria de Educação Básica**. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2017.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Câmara dos Deputados, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF, 1990.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário oficial da República Federativa de Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

DATRINO, R. C. DATRINO, I, F. MEIRELES, P. H. Avaliação como processo de ensino-aprendizagem; **Rev. de Educação**, v. 13; 2011.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo, **revista Scielo**, São Paulo, mar. 2002.

HOFFMANN, J. **Avaliação Mediadora**. Porto Alegre: Mediação. 33ª ed. 2014a.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, C. K. de. A função social da escola. **WebArtigos**. Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/a-funcao-social-da-escola/26970/>> Acesso em: 14 de janeiro de 2019.

SOARES, M. **Alfabetização**, a questão dos métodos; São Paulo: Contexto, 2016.

_____. **M. Alfabetização e letramento**, São Paulo: Contexto, 2010.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA DE ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: APRENDIZAGENS SOB A LENTE DA PROFESSORA

Rosana Célia Bessa Nascimento – UFBA (rosanabnascimento@gmail.com)

Eixo 2: Avaliação no Ensino Fundamental I Tipo: Comunicação Oral

RESUMO:

A preocupação com as práticas da leitura é tema que vem suscitando debates no contexto educacional. O objeto desse estudo é a avaliação das práticas de leitura. Trata-se do resultado de trabalho de conclusão de curso de graduação cujo objetivo geral foi analisar a avaliação das aprendizagens das práticas de leitura de alunos/as do 3º ano do Ensino Fundamental. Os principais teóricos que influenciaram a escrita foram Vasconcellos (2000), Hoffmann (2001) e Luckesi (2009). Utilizamos uma pesquisa de campo com uma abordagem qualitativa e descritiva. Nos inserimos numa escola pública para realização de observações e usamos um questionário com questões abertas para ser respondido pela professora regente do 3º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede Municipal de Salvador/BA. Abordamos questões sobre as práticas de leitura contempladas no planejamento, o tempo pedagógico em sala de aula dedicado à leitura, os materiais de leitura utilizados em sala de aula contribuem para despertar o interesse pela leitura, como é realizada a avaliação as práticas de leitura, o que avalia e como registra os resultados da avaliação de aprendizagem, as dificuldades ou potencialidades dos educandos em relação à leitura e outras questões ligadas à dificuldade de avaliar. Chegamos à conclusão de que a professora tem desenvolvido atividades que envolvem diversificação de leituras na sala de aula e que há um acompanhamento da aprendizagem, especialmente observando a compreensão do/a aluno/a acerca do que foi lido, sua interpretação, a reflexão e o significado que faz dos textos lidos/estudados.

Palavras-chave: Leitura, Estudo e ensino, Avaliação da Aprendizagem.

1 A LEITURA E SUAS IMPRESSÕES INICIAIS

A preocupação com o domínio da leitura é algo que tem deixado os docentes muitas das vezes aflitos, especialmente nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, de onde se espera que os/as discentes possam sair alfabetizados/as e, portanto, sabendo escrever e ler. Nesse contexto, cabe a escola incentivar os alunos para que tenham gosto pela leitura, e realizar uma avaliação da aprendizagem diretamente comprometida com a formação de leitores.

No contexto das ações pedagógicas, o/a professor/a organiza e coordena as situações de aprendizagem, adaptando suas ações teóricas e práticas, às características dos/as alunos/as, visando o desenvolvimento de suas habilidades intelectuais de leitura. Destaca-se então, a importância da construção de uma prática reflexiva que possibilite a transformação da prática



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



a participação crítica do/a educador/a e uma posição ativa do/a educando/a para a aprendizagem da leitura e para o exercício constante do ato de ler.

A escolha da temática da Avaliação está associada às inquietações que aguçaram e direcionaram para a pesquisa desse objeto de estudos. Essas inquietações resultaram nessa proposta de estudo que tem buscado compreender aspectos da prática avaliativa em relação à leitura, bem como a forma de como está acontecendo a avaliação das práticas de leitura de alunos/as dos anos iniciais da Educação Básica. Nesse contexto o objetivo geral da pesquisa é analisar a avaliação das aprendizagens das práticas de leitura de alunos/as do 3º ano do Ensino Fundamental.

Para a viabilização deste trabalho, nos ocupamos na realização de etapas de pesquisa nas quais revisamos literatura acerca do que os teóricos pesquisaram sobre temas da Avaliação da Aprendizagem e das práticas de leitura. Dentre estes autores podemos citar Vasconcellos (2000), Hoffmann (2001), Luckesi (2009) e Villas Boas (2011).

Desenvolvemos uma pesquisa qualitativa e descritiva, realizada em uma Escola da Rede Municipal de Ensino de Salvador, com observações em sala de aula e utilização de um questionário, composto de questões abertas, voltado para a professora responsável pela turma de 3º Ano do Ensino Fundamental. No sentido de compreendermos mais detalhadamente o processo leitura-avaliação-aprendizagem, entregamos o questionário impresso para a docente, a fim de conhecermos aspectos relevantes da prática avaliativa envolvendo o trabalho de leitura na sala de aula e como se realiza a o processo avaliativo.

2 A RELAÇÃO DA LEITURA COM O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A sociedade, a família, a escola são responsáveis pela educação dos sujeitos e isso inclui a formação de leitores. Apesar de todas as dificuldades encontradas no ambiente escolar, a escola continua sendo a principal formadora desses leitores, pois tem o/a professor/a e o/a aluno/a como principais atores desse processo. Ressalta-se que o/a professor/a estimula a leitura quando este/a também é um/a leitor/a, levando o/a aluno/a a perceber que a leitura faz parte do seu cotidiano e que é uma das potencialidades do indivíduo, promovendo o desenvolvimento de várias outras habilidades como: escrita, interpretação e resolução de situações-problemas. Sendo assim, a leitura contribui de forma significativa para formação social e política do indivíduo, ampliando e diversificando visões e interpretação de mundo,



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



viabilizando a compreensão do outro, como também ajuda na reflexão e na construção de conceitos.

A formação de leitores implica também a formação política do sujeito. E alguns autores como Freire (1989) já se adiantavam em dizer que a leitura do mundo é anterior à leitura da palavra, sinalizando que a leitura é um ato político (FREIRE, 1989; LAJOLO, 1999) porque é necessário ter o entendimento do contexto. Assim, quanto mais o sujeito faz uma leitura do contexto tanto mais terá condições de compreender a realidade.

A leitura é, fundamentalmente, processo político. Aqueles que formam leitores – alfabetizadores, professores, bibliotecários – desempenham um papel político que poderá estar ou não comprometido com a transformação social, conforme estejam ou não conscientes da força de reprodução e, ao mesmo tempo, do espaço de contradição presentes nas condições sociais da leitura, e tenham ou não assumido a luta contra aquela e a ocupação deste como possibilidade de conscientização e questionamento da realidade em que o leitor se insere. (LAJOLO, 1999, p. 28)

De acordo com a autora, a leitura é a estratégia eficaz no processo de ensino e de aprendizagem, cabendo aos mediadores pensar nas condições adequadas de leitura, a fim de proporcionar ao aluno/a aprimorar-se na construção do conhecimento significativo. Segundo a autora, muitas vezes se faz necessário um trabalho mais elaborado por parte do/a professor/a, contando com a contribuição da escola em geral, desenvolvendo atividades relacionadas à leitura, conduzindo o/a educando/a ao universo da leitura, formando assim cidadãos leitores.

A prática de leitura pode ser decorrente de uma ação conjunta da escola, inclusive com o desenvolvimento de projetos pedagógicos com foco na formação de leitores. Nestes casos vale lançar mão de metodologias diversificadas que possam estimular, envolver o/a educando/a e servir de motivação para o engajamento desse novo leitor. Neste sentido, vale ressaltar que:

O problema de ensino de leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceituação do que é leitura, da forma em que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da escola, dos meios que se arbitram para fortalecê-la, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la (SOLÉ, 1996, p. 33).

Assim a autora alerta que a forma de ensinar está intrinsecamente ligada a sua concepção de leitura, também à seleção de metodologias adequadas e do modo como é avaliada, e isso tem implicação com a formação de novos leitores. Neste contexto entendemos



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



que é necessário o engajamento de todos os profissionais da escola, os pais devem estar cientes do projeto de ensino e de aprendizagem e o/a aluno/a deve ser encorajado/a cotidianamente para se aventurar no mundo da leitura.

Podemos considerar a leitura como uma das mais importantes tarefas que a escola tem que desenvolver, para isso é imprescindível uma escola leitora que tem profissionais com o hábito da leitura. Ou seja, não basta apenas teorizar sobre sua importância de ler e descrever seus benefícios, mas é preciso que os profissionais da escola, em especial, os professores “[...] sintam, eles próprios, o prazer da leitura e que possuam um amplo repertório de leitura [...]” (SILVA, 1998, p. 85), e assim, formar sua concepção de leitura e ter condições de aprimorar a cada dia a habilidade comunicativa.

2.1 LEITURA: PARTE FUNDAMENTAL NO PROCESSO EDUCACIONAL

A leitura se faz presente em nossas vidas de forma muito intensiva desde o momento em que começamos a compreender o mundo à nossa volta. A leitura está relacionada em nossas atividades diariamente, seja no campo familiar, profissional e até no lazer, ela está presente na cultura em geral. O princípio formativo do/a aluno/a leitor/a é que se torne uma cidadã ou cidadão crítico/a, capaz de refletir e argumentar situações vividas no cotidiano, contribuindo assim no desenvolvimento para exercer sua cidadania.

Acerca desse princípio de formar o leitor como cidadão crítico, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997) trouxeram essa contribuição, reiterando que o ensino da Língua Portuguesa deveria estar voltado para a função social da língua, no qual se torna requisito básico para que os indivíduos possam construir seu processo de cidadania e integrar a sociedade de forma ativa e com mais autonomia. Ainda segundo os PCN a leitura possui uma função de grande significância no que diz respeito ao processo do ensino e aprendizagem do/a aluno/a, uma vez que a partir do desenvolvimento de habilidade leitora, o/a educando/a possa ser capaz de aprender mais o conhecimento de outras áreas do conhecimento. Embora tais documentos utilizassem o termo “leitor competente”, a justificativa para essa denominação se dava pelo contexto educacional daquela época, na década de 90. Vejamos o que nos diz o documento:



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê, que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outro texto já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. (BRASIL, 1997, p. 54)

Os documentos citados consideram que a avaliação deve ser de utilidade, tanto para o/a aluno/a, como para o/a professor/a, para que eles possam dimensionar os avanços e as dificuldades dentro do processo de ensino e de aprendizagem. Assim a avaliação se constitui num conjunto de atuações que visam orientar a intervenção pedagógica, devendo acontecer de forma contínua e sistematicamente por meio de interpretação qualitativa.

Este também é o caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96 que no Art. 24. Inciso V. define que a avaliação da aprendizagem refere-se à “[...] avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos [...]”. Neste contexto a qualidade pode estar ligada diretamente ao aproveitamento da aprendizagem.

Autores que estudam o tema Avaliação da Aprendizagem como Vasconcellos (2000), Villas Boas (2011) e Luckesi (2011) tem alertado que nas instituições de ensino, ainda continua acontecendo a aplicação de provas e exames como fim do processo de ensino e da aprendizagem. Isso acontece devido à submissão dos sistemas de ensino, que se vinculam aos interesses de percentuais de aprovação e reprovação dos alunos, conforme exigidos pelas instâncias superiores do sistema de avaliação nacional.

Nestes casos, não há um pensamento sobre a aprendizagem da avaliação, mas uma prática de exame que tem como meta mostrar resultados. Dito de outra forma, a avaliação vem sendo empregada visando a promoção do/a aluno/a no final do ano letivo para que repercuta positivamente na elevação dos índices de rendimento escolar, ao invés de garantir a construção de conhecimentos.

O processo avaliativo não deve estar centrado no entendimento imediato pelo aluno das noções em estudo, ou no entendimento de todos em tempos equivalentes. Essencialmente, por que não há paradas ou retrocessos nos caminhos da aprendizagem. Todos os aprendizes estão sempre evoluindo, mas em diferentes ritmos e por caminhos singulares e únicos. O olhar do professor precisará abranger a diversidade de traçados, provocando-os a progredir sempre (HOFFMANN, 2001, p. 47)



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



Neste cenário cada educando aprende o conteúdo de forma diferente, assim, a avaliação precisa favorecer a aprendizagem, e como essa aprendizagem é contínua, o ato avaliativo também deve ser. Mas avaliar não é algo inerente apenas ao professor/a. Este deve perceber o quanto de aprendizagem pode construir a partir dos procedimentos avaliativos. Nesse caso, aluno/a e professor/a vão construindo conhecimentos, buscando estratégias que contribua para a aprendizagem do sujeito, permitindo reflexão e orientação na formação.

3 OLHARES SOBRE A PRÁTICA AVALIATIVA

O que se espera do processo de ensino e de aprendizagem é que tenha qualidade e validade para a construção de conhecimentos. Nesse contexto a avaliação pode se tornar um elemento fundamental quando planejada e praticada de modo processual contribuindo para que a aprendizagem seja significativa.

Nesse estudo buscamos compreender como é realizada a avaliação das práticas de leitura na turma do 3º ano do Ensino Fundamental da escola pública, e como estão comprometidas com o processo de ensino e aprendizagem dos/as alunos/as. Então, fizemos a interlocução com a escola que nos autorizou a realizar as observações e pesquisar as práticas cotidianas diversificadas de leitura.

Para aprofundar o entendimento sobre como a avaliação ocorre utilizamos um questionário para a professora da turma que recebeu o nome fictício de Rosa. Essa educadora tem 35 anos de idade, é licenciada em Pedagogia e Pós-graduada em Psicopedagogia, tem 13 anos de magistério, sendo quatro dedicados ao 3º ano do Ensino Fundamental. Atua com uma média de 20 alunos por turno e possuiu uma carga horária semanal de trabalho de 40 horas, portanto atuando em dois turnos de trabalho.

Dessa forma, nossa primeira interlocução buscou compreender de que modo às práticas de leitura estão contempladas no planejamento de trabalho da professora, bem como tentamos entender a forma de trabalho para ensinar a leitura e o tempo pedagógico dedicado a essa atividade. A este respeito, a professora Rosa pontuou:

A leitura é fundamental no desenvolvimento cognitivo e constante na prática escolar da turma do 3º ano, as leituras são diárias em todas as tarefas realizadas na classe e em qualquer disciplina. A leitura acontece em diversas formas:



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



individual, em grupo, pelo professor, duplas de diálogos, sempre utilizando diversos gêneros literários. (ROSA)

A análise que realizamos acerca da contribuição da professora Rosa é a ênfase e importância que se dá a leitura como característica fundamental de todas as atividades realizadas na sala, independente de qualquer componente curricular. Esse fato nos chama atenção, pois é comum considerar a prática da leitura como algo inerente apenas ao ensino da Língua Portuguesa, mas na resposta da professora é possível perceber que há uma dedicação das atividades de leitura em todas as áreas do conhecimento. Essa realidade foi de fato presenciada quando realizamos as observações.

Segundo Solé (1998, p. 22), leitura “[...] é um processo de interação entre leitor e o texto”, ou seja, é um momento em que o leitor examina detalhadamente o texto, aonde vão identificando as ideias principais e mensagens do autor, assim os alunos constroem significados por meio do contato com o texto, ampliando a compreensão da leitura. E no percurso deste caminho a autora afirma que o/a professor/a tem uma importante função mediadora na construção do conhecimento e desenvolvimento de habilidades para ensinar o processo de aquisição da leitura.

Outra inquietação buscou informações quanto aos materiais de leitura utilizados em sala de aula, para saber se os mesmos contribuem para despertar o interesse pela leitura, e se estes são adequados e suficientes para o processo de ensino e aprendizagem do aluno.

Em outros tempos tínhamos disponibilidade de mais recursos, porém nos últimos anos tem ficado a desejar neste quesito, estando a critério do professor utilizar instrumentos a parte para o desenvolvimento do objetivo de leitura. A prefeitura não disponibilizou material didático este ano, que inclusive não é do agrado da maioria das docentes desta rede e também nenhum outro recurso. (ROSA)

Percebemos que a professora Rosa faz um apelo em tom de crítica quanto à política de valorização do ensino que não disponibiliza recursos materiais para o processo de ensino e de aprendizagem. Por outro lado, parece que há um tom de alívio



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



de não ter recebido materiais que não apresenta uma proposta pedagógica adequada. Percebe-se inclusive que a professora faz sugestões de leitura que sejam significativas para as aprendizagens dos educandos. Para a respondente, as professoras da escola buscam recursos próprios para trabalhar a leitura, conforme orienta os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que recomendam utilização de jornais, revistas, computadores, biblioteca, filmes. Estes dão suportes para ampliar o repertório de conhecimentos em torno da leitura que está em todos os contextos e em todos os espaços, seja por meio de símbolos ou letras.

Avançamos para o terceiro questionamento que procurou saber como a professora avalia as práticas de leitura. Questionando-se ainda o que é avaliado nestas práticas e como é realizada esta avaliação, além da forma de registro e resultados da avaliação da aprendizagem dos/as alunos/as.

Os alunos do 3º ano são avaliados pelo domínio em decodificar/ler palavras e ter condições de ler e compreender textos de gêneros diversos para atender a diferentes finalidades. A avaliação geralmente é feita por diagnóstico no início do ano letivo e avaliações ao final de cada bimestre, níveis de escrita mensalmente e também leitura diariamente durante o desenvolvimento em classe. Os resultados são registrados por habilidades de acordo com os conteúdos pré-estabelecidos no plano anual. (ROSA)

Segundo a professora Rosa, os critérios principais da avaliação é a codificação das palavras demonstradas na leitura e na compreensão de texto. Nossa análise é que os critérios são definidos com base em um plano anual previamente organizado e, portanto, validado pela escola sinalizando que todos estão de acordo e que são habilidades importantes para serem avaliadas. Isso acontece especialmente pela cobrança exagerado sobre o 3º ano do Ensino Fundamental, pois segundo o documento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

- PNAIC (BRASIL, 2012), toda criança ao final do referido ano escolar deverá apresentar condições de leitura, escrita e cálculo.

A concepção de que a avaliação é contínua e processual é defendida na LDB 9.394, como já afirmamos anteriormente. Contudo a professora retoma que a leitura é uma prática diária implicada no desenvolvimento da classe. Assim entendemos que a professora compreende de fato a importância dessa avaliação processual, mas utiliza um



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



modo próprio de se referir a “avaliação bimestral”, por ser uma forma usual e mecânica já adotada nas instituições escolares.

Alguns autores como Luckesi (2011) e Fernandes (2008) defendem que a avaliação deve ser negociada com os/as sujeitos envolvidos no processo, portanto, por professores/as e alunos/as. Segundo Villas Boas (2004, p. 17) “[...] desde pequenos eles podem e devem começar a participar das atividades avaliativas, criando-se, assim, a cultura da avaliação desvinculada de nota e de promoção/reprovação e articulada à ideia de que todos são capazes de aprender”. Esse aspecto parece ser considerado pela escola que se preocupa em fazer os alunos se envolverem nas práticas de leitura.

Na quarta pergunta do questionário indagamos a professora sobre o que os/as alunos/as sentem quando estão sendo avaliados pela leitura, suas maiores dificuldades ou potencialidades em relação à leitura, bem como, as estratégias que a mesma utiliza para superar as dificuldades apresentadas. Buscamos ainda saber como os/as alunos/as e/ou os pais recebem os resultados da avaliação.

Alguns alunos que ainda não dispõe de domínio literário demonstram insegurança, porém tranquilizo e encorajo a completarem a leitura incentivando a realizar atividades de leitura individualizada sempre para o desenvolvimento deles. As estratégias utilizadas em classe são empréstimo de livros de literatura e revistas em quadrinhos, leitura individual e em dupla, para em seguida leitura coletiva. Os resultados de avaliação são passados aos pais e alunos em reuniões periódicas durante o ano letivo, em alguns casos que diagnosticamos pouco progresso são feitas reuniões individuais com os pais junto a coordenação para uma atenção maior. (ROSA)

De acordo com a professora Rosa, alguns dos seus alunos demonstram insegurança no domínio literário, e quando isso acontece a mesma os tranquiliza e encoraja-os. Essa atitude é positiva, pois a insegurança demonstra um estado emocional que surge em determinada situação de pressão, medo, ansiedade. Isso acontece quando a pessoa se sente provocada e considera que seus conhecimentos não são suficientes para gerir determinada situação. Mas se pensarmos na escola como um espaço que promove experiências de aprendizagens, supõe-se que a leitura individual seja uma estratégia a ser utilizada para o desenvolvimento da fluência leitora dos/as alunos/as. Vale ressaltar que o objetivo maior dessa proposição é ampliar a habilidade de leitura, na qual o/a aluno/a poderá ler um texto



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



com mais segurança e efetiva compreensão daquilo que foi lido.

Segundo Solé (1998, p. 70) “[...] as estratégias de leitura são procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino, então, é preciso ensinar estratégias para compreensão dos textos”. É nessa perspectiva que o/a professor/a deve levar para sala de aula métodos que possam ajudar o/a aluno/a no processo de leitura e compreensão, fazendo com que se torne um/a leitor/a autônomo/a, capaz de compreender qualquer texto. E para que isso aconteça de maneira satisfatória é fundamental a utilização de estratégias que levem à proficiência em leitura, ou seja, compreender, interpretar um texto em qualquer situação.

Todas as questões já colocadas só teriam sentido se entendêssemos a concepção de avaliação da docente, por isso indagamos como a professora entende a avaliação da aprendizagem e também quando sente dificuldade para avaliar, a quem recorre e por que.

Avaliação é completa quando a maioria das habilidades estabelecidas é alcançada pela turma com sucesso. Em alguns casos que o aluno não alcança essas habilidades, é feita uma análise junta a coordenação pra se saber quais procedimentos podem ser realizados para auxiliar nestas dificuldades. Então é neste momento que se é feita as reuniões individualizadas com os pais, coordenação e professor para melhor auxiliar o desempenho do aluno. (ROSA)

Observamos nesse trecho que a avaliação tornar-se completa quando os objetivos estabelecidos para o processo de ensino e aprendizagem são alcançados. E quando isso não acontece, a professora recorre à coordenação, realizando juntamente com a equipe pedagógica uma análise para tomada de decisão em relação aos procedimentos utilizados ou modo de abordagem de conteúdos para auxiliar os/as alunos/as, estimulando para que ressignifiquem os conhecimentos.

Acerca das dificuldades do/a educando/a, a professora Rosa nos esclareceu que são realizadas reuniões individualizadas com os pais, juntamente com a coordenação da escola e o/a professor/a responsável pela turma, para estudar possibilidades de melhorias e assim auxiliar o/a aluno/a no processo de aprendizagem.

Estas considerações são importantes para a compreensão geral do processo avaliativo que envolve conflitos e dificuldades devido a sua complexidade. De todo modo, o que se percebe na escola é um compromisso que a equipe pedagógica tem com a aprendizagem do sujeito e a avaliação é uma forte aliada nesse processo.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente trabalho possibilitou a compreensão de como acontece a avaliação das práticas de leitura de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, ao lançarmos o olhar sobre o trabalho de uma professora da escola pública.

A avaliação precisa ser uma ação que sugere mudanças nas práticas pedagógicas, e no caso aqui específico, mudanças nas práticas de leitura. Assim compreendemos que formar leitores é uma ação importante nos primeiros anos/séries do Ensino Fundamental, para que os/as educandos/as se desenvolvam com qualidade durante todo o percurso escolar. Nesse contexto é válido um trabalho pedagógico com enfoque na leitura, a fim de que o/a educando/a se desenvolva e construa outras habilidades.

Após observação na escola e análise das contribuições da professora pesquisada chegamos à conclusão que a leitura é fundamental no desenvolvimento cognitivo e frequente na prática escolar da turma, realizada com atividades diárias que ensinam o/a discente a ler e a compreender o que foi lido. A leitura está inserida em todos os contextos e com todas as áreas do conhecimento trabalhados pela professora, assim a leitura é trabalhada de forma individual, em duplas, em grupo, utilizando diversos gêneros literários.

Nesse sentido o trabalho trouxe contribuições significativas porque permitiu compreender que o ato avaliativo que acompanha a aquisição da leitura ocorre na perspectiva das atividades individuais e coletivas. Isso fortalece a dimensão da leitura para a vida individual, social e cultural do/a educando/a, por isso é de fundamental importância que a escola estimule e incentive a prática da leitura.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **As inteligências múltiplas e seus estímulos**. 9. ed. São Paulo: Papyrus, 2002.

BRASIL. **Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 17 nov. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: formação do professor alfabetizador. Brasília, DF, 2012. Caderno de apresentação.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. 2. ed. Brasília, DF, 2000. v. 1

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** língua portuguesa. Brasília, DF, 1997. v. 2

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. Avaliação sem reprovação: elementos para o debate. In: FETZNER, Andréa Rosana (Org.). **Ciclos em revista:** avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos, Rio de Janeiro: Walk Ed., 2008. v.4, p.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover:** as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação. 2001.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Ática, 1999.

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

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 20. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos de pedagogia da leitura.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. **Estratégias de leitura.** 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação:** concepções dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 17. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Avaliação formativa:** práticas inovadoras. Campinas, SP: Papyrus, 2011.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



**AVALIAÇÃO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NO PROCESSO DE
APRENDIZAGEM NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA
ESTADUAL PROFESSORA NORMÉLIA DE ARAUJO MELO**

Renata Cibele Melo da Silva – UFS (renatacibele15@hotmail.com)
Arlete Xavier de Brito Dias – UFS (arletexbd@hotmail.com)
Suzana Mary de Andrade Nunes – UFS (suzanamary@hotmail.com)

**Grupo de Estudos RESSALT – Relação de Saberes e Subjetividades: Alfabetização,
Linguagem e Trabalho.**

Eixo 2: Avaliação no Ensino Fundamental I
Tipo: Comunicação Oral

RESUMO:

Este trabalho pretende avaliar o processo de aprendizagem dos estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental I da Escola Estadual Professora Normélia de Araújo Melo, a partir da aplicação dos recursos de jogos e brincadeiras, em sala de aula, a fim de iniciá-los na leitura, escrita e nos conceitos matemáticos. Para tanto, foram realizadas observações, a fim de realizar uma leitura das ações cotidianas, tendo em vista o aprendizado dos conteúdos para as crianças no processo de alfabetização. Este trabalho é resultado de uma Pesquisa de Iniciação Científica no Programa aprovado pela COMPQ/COPEP (Comissão de Pesquisa/ Coordenação de Pesquisa) no período 2018/2019 da Universidade Federal de Sergipe. Com isso, pretende-se avaliar, a partir da coleta de dados realizada pela técnica de observação, em sala de aula, as atividades didático-pedagógicas aplicadas aos estudantes, sob orientação da professora do 1º ano do Ensino Fundamental. Para tal, recorre-se às concepções teóricas de Luckesi (2010), Hoffmann (2014a; 2014b), Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (2015), dentre outros. A observação como recurso metodológico da pesquisa qualitativa privilegia o entendimento de que os jogos e as brincadeiras são importantes recursos para o processo de aprendizagem na alfabetização, além do prazer de aprender ludicamente. Nas relações cotidianas entre professor e alunos, percebeu-se uma educação transformadora, no sentido de que houve espaços para reflexão, criação, questionamento, sugestão e tomadas de decisões, criando as condições necessárias para desenvolver o raciocínio lógico a partir da representação e da consciência fonológica-sintático-semântica, de modo que os resultados apresentados são positivos.

Palavras-chave: jogos e brincadeiras, alfabetização, avaliação da aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo avaliar o processo de aprendizagem dos estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental, a partir do recurso didático dos jogos e brincadeiras no processo de alfabetização, de modo que contempla o desenvolvimento da atenção, raciocínio, dinamismo próprio da fase infantil e sentimento de cooperação. Esses recursos têm para a criança um poder desafiador, uma lógica e imprime maneiras peculiares de aprendizagem lúdica.

Este trabalho é resultado de uma Pesquisa de Iniciação Científica no Programa aprovado pela COMPQ/COPEP (Comissão de Pesquisa/ Coordenação de Pesquisa) no período 2018/2019 da Universidade Federal de Sergipe. Com isso, pretende-se avaliar, a partir da coleta de dados realizada pela técnica de observação, em sala de aula, as atividades didático-pedagógicas aplicadas aos estudantes, sob orientação da professora do 1º ano do Ensino Fundamental. Os recursos utilizados, jogos e brincadeiras, tinham como objetivo a aquisição do conhecimento, isto é, a aproximação do objeto de forma lúdica, a fim de auxiliar na aprendizagem, desenvolver habilidades, promover a socialização e criar canais para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Com a entrada nos anos iniciais do ensino fundamental, período de iniciação da Leitura e Escrita do processo de alfabetização, os jogos e brincadeiras já não são recursos tão presentes nas práticas pedagógicas das professoras, se bem que na matriz curricular da alfabetização do 1º ano tais recursos didáticos estão progressivamente defendidos pelos educadores. Como lembra Emerique (2003), nos anos iniciais do Ensino Fundamental é comum observarmos as professoras chamando a atenção das crianças para pararem de brincar a partir das seguintes expressões: “Olhe a sua idade... você não é mais criança!”, “agora é hora de estudar e não de brincar”. É notória a compreensão do brincar como algo fútil, uma atividade em desacordo com a faixa-etária, ou seja, sem valor educativo por si mesmo.

Nesse contexto, as descobertas sobre os recursos lúdicos e seu valor educativo não foram considerados no espaço escolar, pois o brincar permaneceu na esfera afetiva. A utilização dos jogos e das brincadeiras, na educação da infância, exige do professor uma postura de permitir-se, de abrir mão do controle autoritário e dessa visão racionalista que recobre o ensino e o jogo.

Nesse sentido, pretende-se fazer uma análise avaliativa dos resultados obtidos pelos estudantes acerca do uso dos jogos e das brincadeiras como recurso didático-metodológico para alfabetização. Ferreiro e Teberosky (1985) assinalam sobre a importância de aproximação do

objeto a ser conhecido, nesse caso, os estudantes aproximam-se do objeto do conhecimento por meio dos jogos e das brincadeiras, de modo que a professora pode avaliar como os estudantes processam o conhecimento e como eles elaboram o pensamento, por meio das diferentes linguagens.

Luckesi (2010) assinala:

A dinâmica do ato de verificar encerra-se com a obtenção do dado ou informação [...]. O ato de avaliar implica coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto de avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado[...] (LUCKESI, 2010, p. 92-93).

A aprendizagem adquirida por meio do uso dos jogos e das brincadeiras no processo de alfabetização se adéquam aos aspectos atributivos de qualidade aos resultados da aprendizagem proposta pela avaliação, ao contrário, da verificação, conforme Luckesi (2010). Portanto, cabe ao professor utilizar jogos com objetividade associado ao conteúdo para melhor aprendizagem.

Contrariamente, se questiona o fato das crianças ao entrar no processo de alfabetização do Ensino Fundamental I serem mobilizadas a abdicarem dos momentos de brincadeiras, uma vez que elas passam a ser identificadas como estudantes, tendo que negar a fase infantil própria das crianças. Segundo Coelho (2010, p. 10), “[...] o fato de ingressar na escola não significa que a criança deve abandonar essa característica”. O brincar também é responsável pelo desenvolvimento da criança.

Portanto, é necessário olhar para os estudantes como eles são e os conhecimentos que eles adquiriram, suas habilidades, para, a partir daí, continuar o processo de aprendizagem, de maneira sequencial e ascendente.

Nesse sentido, o processo avaliativo aparece não só no fim da aprendizagem, mas desde o início, em todas as etapas, associado a escolha do conteúdo e aos recursos didáticos pedagógicos para se alcançar os objetivos propostos. A interação professor/aluno desenvolve habilidades que permite aos estudantes aprender de forma diferenciada, usando material concreto com jogos adaptados à aprendizagem e desenvolvimento de competências novas “[...] a avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que se possa avançar no processo de aprendizagem” (LUCKESI, 2010, p. 81)

Quando se trata de jogos eletrônicos, por exemplo, Ramos (2013) aponta que exige da criança memória, raciocínio lógico, cálculo, criatividade e atenção. Para além de motivador, desenvolve habilidades cognitivas e influência no processo de aprendizagem.

2 AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO POR MEIO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS

Conforme Kishimoto (2008, p. 28) “[...] antes da Revolução Romântica, três concepções estabeleciam as relações entre o jogo infantil e a educação: (1) recreação; (2) uso do jogo para favorecer o ensino de conteúdos escolares e (3) diagnóstico da personalidade infantil e recurso para ajustar o ensino as necessidades infantis”. Apesar de haver períodos que nem sempre o brincar esteve ligado a educação.

A abordagem construtivista considera o brincar um elemento fundamental para o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, dado que esse seria uma forma das crianças resolverem problemas e/ou situações problemas que surgem a partir de sua interação com o meio.

Hoffmann (2014) faz uma análise da avaliação sob a perspectiva construtivista da avaliação:

Numa perspectiva construtivista de avaliação, a questão da qualidade do ensino deve ser analisada em termos objetivos efetivamente perseguidos no sentido de desenvolvimento máximo possível dos alunos, de uma aprendizagem no seu sentido amplo, alcançada por eles a partir das oportunidades que o meio oferece (HOFFMANN, 2014^a, p. 34).

Desde as décadas de 1980 e 1990 para cá, as pesquisas apresentam forte interesse pelo desenvolvimento cognitivo como meta da educação da criança traduzindo-se na busca pela alfabetização. Constata-se o quanto mecânico tem sido o trabalho junto as crianças nas escolas. A maioria das atividades desenvolvidas para as crianças exigem uma mera reprodução do que se pedia além de serem exaustivamente repetitivas, ou seja, todas tinham como objetivo preparar restritivamente a codificação e decodificação alfabética ou numérica.

Apesar da incessante busca por alternativas das práticas pedagógicas tradicionais, a resistência de professores às inovações ainda é acentuada. Vasconcelos (2006) explica que o brincar na atualidade continua sendo visto pelos professores como lazer e passatempo infantil, herança da consolidação dos sistemas nacionais de ensino na Europa e América do século XIX (conhecida como Escola Tradicional), cujos propósitos eram somente a transmissão do conhecimento científico e cultural acumulado, valorizando o professor como figura central do processo pedagógico, essa educação tradicional valorizou exageradamente o conhecimento pela razão menosprezando a dimensão emocional.

Nesse contexto, as descobertas sobre os jogos e brincadeiras e seu valor educativo não foram considerados no espaço escolar, pois os jogos e as brincadeiras permanecem na esfera “considerada” menos valorizada ou aquém do processo de alfabetização. A utilização desses recursos didáticos na educação da infância exige do professor uma postura de permitir-se, de abrir mão do controle autoritário e dessa visão racionalista que recobre o ensino e o jogo.

Em particular, pode-se afirmar que há uma coerência didático metodológica dos professores, em grosso modo, no sentido que as escolhas dos recursos didáticos para fins de aprendizagem estão paralelamente alinhadas ao método avaliativo que eles optam para aplicar aos seus estudantes. Com isso, conclui-se que os professores que se veem portadores e transmissores dos conhecimentos, que utilizam os métodos da repetição e do decoreba optam pelos critérios quantitativos de avaliação; enquanto os professores, que defendem a construção co-participativa do conhecimento em sala de aula lançam-se na avaliação com atribuição qualitativa. Para Luckesi (2010, p. 69) “Entendemos a avaliação como um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão.

Ainda é muito presente no cenário das Instituições de Educação Infantil e, principalmente nas escolas de Ensino Fundamental, uma divergência, por vezes explícita outras vezes implícita, entre brincar e estudar, de modo que o primeiro é compreendido o direito de existência em hora e lugar determinados, sendo que fora desses assume um aspecto de desobediência. Nesse caso, fica sugerido então uma discordância entre o jogo e a educação institucionalizada da infância onde existe o tempo para o sério, ou seja, a aprendizagem, e o tempo para a recreação.

Na essência, a escola é um lugar privilegiado de educação. Uma escola que privilegia o prazer de ensinar inspira o prazer de aprender. De acordo com Winnicott (1997) um processo de ensino-aprendizagem embebido do espírito lúdico será muito mais significativo portanto, mais rico e fértil tanto para quem ensina quanto para quem aprende. Valorizando o jogo, a escola pode potencializar o enriquecimento das experiências dos estudantes e ajudá-los a encontrar uma relação operacional satisfatória com a cultura.

A construção do conhecimento é de natureza única e singular, mas ocorre interativamente e pela mediação do outro, pela socialização. É o professor que organiza o ambiente de aprendizagem cooperativo e de socialização do conhecimento. Mediar a experiência educativa é propiciar ambientes interativos de jogos, leituras de textos, escrita coletiva, nos quais os alunos aprendam com os colegas, entre em conflito cognitivo sobre suas hipóteses a respeito do assunto. (HOFFMANN, 2014b, p. 55-56).

Em turmas de alfabetização, é fundamental que a aprendizagem lúdica percorra todo o processo de construção da aprendizagem significativa, ou seja, os jogos e as brincadeiras devem estar presentes no cotidiano escolar, possibilitando os estudantes aprenderem com alegria, entusiasmo e motivando-as a fazerem o que mais gostam e sabem fazer: brincar, emocionar-se, criar, sorrir, sonhar, viver coletivamente, aprender e crescer num desenvolvimento integral.

2.1 A AVALIAÇÃO ATRAVÉS DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

A apreensão do conteúdo, a partir da observação, possibilitou uma seleção intencional de jogos e brincadeiras utilizados pela professora do 1º ano do Ensino Fundamental I da Escola Estadual Professora Normélia de Araújo Melo no município de São Cristóvão/SE, os quais foi possível analisar como se efetiva o processo de alfabetização pela iniciação da leitura e da escrita, por meio de diferentes recursos didáticos, entre eles, os jogos e as brincadeiras.

A professora levou os estudantes ao pátio porque a escola realizou a apresentação de uma peça teatral sobre a consciência negra. Após retornarem à sala, a professora organizou uma roda de conversa com base na história contada, a fim de consolidar os sentidos que a peça teatral pretendeu abordar. Para tanto, foi elaborada algumas perguntas para serem respondidas em um contexto de promoção do debate oral, uma vez que o objetivo dessa atividade era levar os estudantes refletirem sobre abolição, capoeira e quilombo.

Ao término do debate, a professora fez um bingo com as palavras originadas da África. Foram colocadas no quadro, palavras de origem africana para que os alunos fizessem a leitura e escolhessem seis delas para compor a cartela do bingo. Todos receberam uma caneta na hora da escrita para não apagar quando fizesse o sorteio. A professora trouxe um pote com as palavras que foram escritas no quadro para sortear e, à medida que anunciava as palavras os alunos marcavam um X. De comum acordo, o que acertasse todas as palavras em primeiro lugar receberia um brinde.

As habilidades requisitadas para o jogo foi a de conhecer e identificar as influências africanas nas matrizes estéticas e culturais da cultura brasileira, sergipana e local, bem como conhecer e aprender a valorizar a cultura africana, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos as diferentes linguagens.

Os momentos de desenvolvimento da atividade não foram rígidos, a duração de tempo foi de acordo com o nível de aprendizagem dos alunos e o processo de avaliação da atividade se deu nas relações dinâmicas de sala de aula. A pretensão não era fazer uma avaliação

quantitativa, mas de avaliar o processo de aprendizagem dos estudantes. Kensy (2001), afirma que essa relação dinâmica no processo de avaliação é importante uma vez que os alunos participam diretamente, cuja competência não cabe apenas à opinião do professor, mas ao desempenho dos alunos.

O bingo foi uma forma lúdica de fixar as palavras originadas da África e o conteúdo da peça teatral sobre a questão da consciência negra. Os jogos no processo de alfabetização são de extrema importância, pois estão ligados com os perfis dos estudantes. Sendo assim, o caderno 4 do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC diz que “Os jogos de alfabetização podem favorecer tanto a compreensão da natureza e do funcionamento do sistema de escrita alfabética quanto a consolidação do processo de alfabetização.” (BRASIL, 2015 p.60).

Essa professora usa jogos nas suas práticas pedagógicas, bem como elabora jogos com os alunos, dentre os quais: bingo de números, bingo das palavras, tangram, dama, dominó, quebra cabeça, jogo da memória entre outros. Todas as atividades ajudam no processo de aprendizagem da criança, então os jogos são extremamente importantes, ajuda a criança a pensar, a desenvolver problema de forma diferenciadas. De acordo com o caderno 4 do PNAIC “[...] é preciso encontrar jogos que desafiem as crianças em seus conhecimentos sobre a escrita e que contribuam sem deixa-las tensas.” (BRASIL, 2015 p. 76).

A avaliação da aprendizagem proposta pela professora alcançou os objetivos propostos, porque ela tanto trabalhou com a consciência semântica como com a consciência fonológica do texto dramatizado e das palavras de origem africana. Percebeu, que os estudantes estavam iniciados no processo de escrita ortográfica e somente 4 estudantes, ainda estavam no processo relacional da representação gráfica, uma vez que trocou capoeira por capuera; liberdade por libedadi.

Uma outra atividade observada foi uma brincadeira que a professora realizou com seus alunos para trabalhar o conteúdo Coleta Seletiva, de forma contextualizada. Um grupo de alunos era chamado por vez para pôr o lixo no lugar correto. O tempo foi cronometrado e anotado no quadro. O primeiro grupo levou um minuto e houve apenas um erro. Após todos os grupos fazerem a seleção do lixo, a professora iniciou a verificação dos comandos certos e errados, trabalhado os números ordinais e cardinais, quem fez mais ou menos pontos, quem ficou em primeiro e segundo lugar e se estavam em ordem crescente ou decrescente. Um fator importante é de a professora brincar e intermediar a brincadeira com seus alunos.

Antes de realizar a brincadeira houve todo um trabalho em sala de aula para que os alunos pudessem desenvolver habilidades para identificar, descrever e comparar de que

materiais foram feitos os diferentes objetos do cotidiano, investigando e discutindo a origem da fonte da matéria-prima, os modos como são descartados no ambiente e como podem ser usados de forma mais consciente, bem como a importância do processo próprio de reciclagem.

O processo de avaliação se deu em todas as situações de aprendizagem oferecidas, o dialogar com o aluno, o ouvir, a sua expressão, capacidade de concentração e produção. Hoffman (2012) considera importante na avaliação um olhar reflexivo sobre a criança e suas variadas ideias.

Outra brincadeira proposta pela professora com o objetivo de trabalhar algum conteúdo matemático foi a das bandeiras: a azul foi escolhida como aquela que representava o cálculo correto e a laranja o errado. Haviam plaquinhas com contas de adição e o resultado, os alunos pensavam ou faziam conta de cabeça e levantavam a bandeira laranja ou azul. Os que erravam eram eliminados. As habilidades requisitadas foram de realizar cálculos de forma exata, utilizando as diferentes estratégias, em especial usando o raciocínio uma vez que os alunos estavam sendo requisitados a estudar tabuada.

O bingo, a brincadeira de separação do lixo e as bandeirinhas azuis e laranjas são apenas três exemplos da importância de se trabalhar os jogos no processo de alfabetização. Avaliar o aluno somente através da produção escrita é minimizar o desenvolvimento de outras potencialidades cognitivas uma vez que as ferramentas lúdicas são importantes na ampliação do conhecimento dos alunos.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho com base na abordagem qualitativa e da técnica de observação, foi realizada durante os meses de novembro e dezembro de 2018, meses finais do ano letivo, a fim de registrar as práticas pedagógicas da professora do 1º ano do ensino fundamental em que compreende a interlocução com os alunos, a didática, o conteúdo pedagógico, recursos didáticos, etc.

Buscou-se compreender o universo vivido por 01 (uma) professora e 19 (dezenove) alunos que utilizavam dos jogos e brincadeiras como um recurso interativo, lúdico, acolhedor, enriquecedor em situações que podem ser experimentadas por todos os alunos, no intento de desenvolver suas potencialidades.

No período de observação, percebeu-se que a professora utilizava jogos e brincadeiras na turma de 1º ano do Ensino Fundamental I, logo o que a investigação constatou vem de encontro a ideia de que há uma ruptura do recurso de jogos e brincadeiras no nível de ensino

investigado. A conformação de pesquisas anteriores se justifica a posição individualizada da professora, objeto da pesquisa, e não como prática institucionalizada de uma cultura escolar nas redes públicas do Estado de Sergipe.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas práticas pedagógicas dos professores os jogos deveriam ser bastante utilizados uma vez que se percorre um importante caminho de inclusão, partindo da conscientização de que as práticas a todo instante precisam ser reformuladas para alcançar êxito.

As mudanças de atitudes por parte do professor devem se ajustar as necessidades dos alunos, visando o seu desenvolvimento, a aprendizagem. Porém, é necessária a formação continuada do professor, contribuindo no empoderamento profissional, que ele possa obter respostas para as complexidades que se apresentam no cotidiano.

Percebeu-se que ao trabalhar com jogos e brincadeiras, com intencionalidade e planejamento, a professora, além de propiciar momentos de espontaneidade, interação e cooperação, fez com que as crianças participassem do processo de avaliação de forma leve, propiciando também subsídios para avaliar o desenvolvimento das crianças frente aos conteúdos trabalhados, além de analisar como está ocorrendo o processo de aprendizagem dos estudantes.

Ficou claro diante dos resultados obtidos, que é possível utilizar o jogo como instrumento didático-pedagógico para alfabetizar os estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental na busca incessante por uma aprendizagem de qualidade. Portanto é fundamental determinar bem as regras e direcionar o jogo com o conteúdo que se quer avaliar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. **A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização**. Caderno 04. Ministério da Educação. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015.

COELHO, V. M. **O jogo como Prática Pedagógica na Escola Inclusiva**. 2010. (Artigo Monográfico) Curso de Especialização em Educação Especial – Universidade Federal de Santa Maria, Conselheiro Lafaiete, MG, Brasil. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/1485/Coelho_Vania_Maria.pdf?sequence=1>. Acesso em: 05 ago 2018.

EMERIQUE, P. S. **Brincaprende: dicas lúdicas para pais e professores**. Campinas: Papirus, 2003.

- FERREIRO, E; Teberosky, A. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Medicas 1985. 284p.
- HOFMANN, J. **Avaliação e Educação Infantil**: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 18ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.
- HOFFMANN, J. **Avaliação Mediadora**. Porto Alegre: Mediação. 33ª ed. 2014a.
- _____. **O jogo do Contrário em Avaliação**. Porto Alegre: Mediação. 2014b.
- KENSKY, V. M. Avaliação da aprendizagem. In: VEIGA, I. P. A. et al. **Repensando a didática**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11 ed. Cortez. São Paulo, 2008.
- LUCKESI, C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 2010.
- RAMOS, D.K. **Jogos cognitivos eletrônicos**: contribuições à aprendizagem no contexto escolar. Revista Ciência e Cognição, v.18(1): 019-032, abril/2013 – ISSN 1806-5821. Ciências & Cognição, v. 18, n. 1, p. 19-32, 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180658212013000100002>. Acesso em: 08 ago. 2018.
- RISTOW, L. F. C; SILVA, S. S. C. Trabalhando o lúdico: jogos adaptados para alunos com necessidades educacionais especiais. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor**. Versão Online. Cadernos PDE 2014.
- VASCONCELOS, M. S. Ousar brincar. In ARANTES, V. A. (Org.) **Humor e alegria na educação**. São Paulo: Summus, 2006. P. 57-74.
- WINNICOTT, D. W. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.



AVALIAÇÃO EXTERNA: INFLUÊNCIAS E RELAÇÕES NO ENSINO E APRENDIZAGEM PARA AS TURMAS DE 5º ANO EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE SALVADOR

Rosane Maria Barberino Miranda, FACNORTE (rosebarberino@hotmail.com)

Eixo 2: Avaliação no Ensino Fundamental I.
Tipo: Comunicação Oral.

RESUMO:

O tema Avaliação Externa está atualmente em grande evidência na sociedade, tendo um papel fundamental, pois, serviu para trazer à tona a real situação da educação no Brasil. A pesquisa aqui apresentada objetivou investigar e analisar as políticas públicas relativas à avaliação em larga escala e a sua influência nas metodologias adotadas pelos professores da Rede Municipal de Salvador na Língua Portuguesa, bem como as estratégias adotadas em uma escola para melhorar o seu IDEB. O estudo se apresentou urgente devido aos resultados insatisfatórios apresentados pelas escolas do município de Salvador. A verificação foi realizada em escolas do município supracitado que apresentam os melhores resultados do IDEB em 2013 e em uma escola específica em que houve uma queda do IDEB nas últimas três avaliações realizadas. A pesquisa esteve respaldada com o aporte de diferentes teóricos que destacam a relevância da avaliação como instrumento de reflexão e ação na educação, como: Hoffmann (2011), Freitas (2011) e Piaget (2007). Através da pesquisa qualitativa, com coleta de dados utilizando questionários, entrevistas, observações e conversas informais, possibilitou, através, também, de uma análise cautelosa e respeitando as limitações e realidades específicas dos grupos investigados, definir alguns entraves que, possivelmente, limitavam o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos nesta Unidade Escolar em *lócus*. Nesse ínterim do processo, houve o momento de intervenção com: análise e reflexão dos dados da escola; formações desenvolvidas com momentos de estudo e reflexão acerca das práticas pedagógicas observadas. A conclusão da pesquisa aconteceu em 2016. Em 2017, o IDEB da escola *lócus* foi de 6.3. A conclusão final é que, para que a escola tenha um bom

resultado nas avaliações externas, faz-se necessário um trabalho coletivo de toda a equipe escolar e não apenas do professor do 5º ano como geralmente é cobrado pela Rede pesquisada.

Palavras-chaves: Avaliação, Práticas Pedagógicas, Pesquisa. ANRESC, PROSA
1. PERCURSOS DO ESTUDO DA AVALIAÇÃO

As avaliações externas em larga escala se tornaram um dos assuntos mais discutidos no Brasil, nas mídias (principalmente quando são divulgados os resultados) e, em específico, na Rede Municipal de Ensino de Salvador, ao ampliar as políticas públicas avaliativas. Estas avaliações e os seus resultados causaram uma ebulição nas escolas e, principalmente, nas práticas dos professores das turmas de quinto ano nos estabelecimentos de ensino desse município. As cobranças exercidas pela Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED), pelas Gerências Regionais de Educação (GREs) e pelas Gestões das Escolas provocaram e impulsionaram mudanças por melhores resultados nestas turmas e em algumas práticas principalmente relacionadas à Língua Portuguesa.

Para entender um pouco mais sobre a avaliação de larga escala, seu conceito, o seu objetivo, suas diferentes abordagens, causas e consequências, para a educação, necessitou-se fazer um levantamento de dados da história desta *avaliação* no Brasil. Foi necessário também conhecer a opinião de diferentes teóricos renomados que estudam este assunto, buscar pesquisas desenvolvidas em todo o país, a fim de fazer um paralelo entre estas, os pensamentos dos teóricos e o que está sendo realizado na Rede Municipal de Ensino de Salvador, principalmente na escola fonte de pesquisa.

Nesta trajetória, foi verificado que as avaliações de larga escala manifestam uma gama de interpretações e ideias distintas sobre o tema, que foi variando ao longo da implementação e realização das avaliações pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Apesar da importância do tema ser recente, as avaliações externas assumiram uma característica nova no Brasil, após os anos 90 e principalmente depois do ano 2005, com a implantação da Avaliação do Rendimento Escolar (ANRESC)/Prova Brasil para serem realizados a cada dois anos.

Foi realizado um estudo sobre o SAEB e seus objetivos, percebendo-se que esse sistema é constituído com base em duas temáticas: medir os conhecimentos e habilidades dos alunos e averiguar os elementos que incidem nos resultados destes alunos avaliados.

Este estudo teve a pretensão de fazer uma reflexão sobre as políticas públicas avaliativas adotadas pela Rede Municipal de Salvador para melhorar o índice do IDEB da capital baiana. Para esta reflexão, fez-se necessário o conhecimento de diferentes autores que analisaram e estudaram sobre avaliação e a sua importância para uma educação mais efetiva e eficaz. Esta reflexão foi crítica e reflexiva, sobre a importância desta avaliação e as influências da mesma no fazer pedagógico dos profissionais de Educação Fundamental I, principalmente o professor do 5º ano.

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar as políticas públicas relativas à avaliação em larga escala e a influência desta nas metodologias adotadas pelos professores da Rede Municipal de Salvador na Língua Portuguesa nas turmas do 5º ano, bem como as estratégias adotadas em uma escola para melhorar o seu IDEB. Para desenvolver esta investigação, foram observadas algumas questões, como:

- As políticas públicas adotadas pela SMED em avaliações externas em longa escala;
- A concepção dos educadores da Rede a respeito destas políticas públicas;
- Como os educadores incorporam as avaliações externas às suas ações pedagógicas;
- O trabalho desenvolvido em uma escola da Rede Municipal para um melhor resultado do IDEB.

Para um melhor desenvolvimento da pesquisa, o objetivo foi desdobrado em objetivos específicos abaixo:

- Refletir sobre as diferentes formas de avaliação e suas concepções.
- Analisar os dados da avaliação do SAEB/Prova Brasil, do PROSA/IQE e da Prova Salvador/CAED da Rede Municipal de Salvador, Bahia;
- Identificar a concepção de avaliação educacional externa expressa pelos docentes, em sala de aula;
- Constatar nas falas dos docentes como as avaliações externas tem influenciado nas suas práticas educativas;
- Observar as atividades linguísticas propostas pela Unidade Escolar e os educadores para alcançar um maior nível de proficiência;
- Acompanhar o trabalho desenvolvido na Unidade Escolar de estudo para a elevação do seu IDEB.

Após traçados os objetivos de pesquisa e estudos, foram necessárias escolhas metodológicas observando-se como os resultados são apresentados pela Rede Municipal de Ensino, em que algumas escolas conseguem melhorar seu índice de desempenho, enquanto outras têm um declínio, ou não avançam de acordo com as metas estabelecidas, esta pesquisa foi desenvolvida com o intuito de conhecer um pouco mais sobre o tema, as políticas adotadas, as metodologias utilizadas por professores e escolas da Rede Municipal.

Para a realização da pesquisa, foi construído um questionário, em que professores de diferentes escolas da Rede Municipal de Ensino, que atuaram no quinto ano em 2015, responderam, e que também foi entregue a gestores ou coordenadores das escolas.

Foi realizado um estudo de caso de escolas da rede pública de ensino da prefeitura de Salvador, as quais foram escolhidas, a primeira, por ter o IDEB mais alto do município e, a segunda, pela busca em melhorar o seu resultado. Foi observado o perfil das escolas, comunidades, dificuldades e os trabalhos pedagógicos desenvolvidos.

2. AVALIAÇÃO: DO PROCESSO HISTÓRICO AOS DIAS ATUAIS

O Brasil precisava de avanços, e só através da educação é que poderia conseguir deixar de ser agrário e rural e iniciar um processo de urbanização e industrial. Pinho (1976) destaca a importância da educação para uma sociedade, já percebida na época, pelos economistas, ao afirmar que:

E assim, desde Adam Smith até Alfred Marshal, a educação – especialmente a educação pública mantida pelo Governo – mereceu a atenção dos economistas. Embora usando expressões diferentes, todos eles a encararam como agente de promoção social, de auto aperfeiçoamento, de criação de riquezas – em suma, como agente de desenvolvimento econômico. (PINHO, 1976, p.40)

Por isso, a primeira meta das políticas públicas foi o de garantir o acesso à escola e ao ensino fundamental a todos os jovens brasileiros. Conseguir vencer esta meta em um país com o tamanho continental do Brasil não foi fácil e levou décadas para ser atingido, principalmente na zona rural, mas, percebeu-se outro problema, a qualidade desta educação ofertada.

Com pressões no interior e do exterior do país, buscaram-se formas de avaliar o ensino com foco na melhoria da aprendizagem. Durante a dissertação, foi realizado um estudo de toda a história da avaliação, desde meado do século XX até a atualidade.

E, para conhecer e entender o processo de ensino e aprendizagem em nosso município, foi realizado um estudo de algumas escolas (três com o IDEB mais alto do município de Salvador), buscando conhecer seus problemas e o perfil dos seus educandos e educadores, também da equipe gestora. Mas, tendo como fonte de estudo mais aprofundada, uma escola que tinha um bom IDEB em 2007 e baixou muito até o ano 2013, quando iniciou esta pesquisa.

Atrelado a isso, foi realizado um estudo da história da avaliação no Brasil, buscando conhecer o SAEB que é composto de dois eixos: O primeiro analisa o acesso ao ensino básico, verificando o atendimento à demanda como taxas de acesso e de escolarização e a eficiência desta escolarização; o segundo analisa a qualidade, estudando o desempenho do aluno, quanto à aquisição das habilidades e competências; ao contexto socioeconômico dos alunos e da sua família, habilidade de estudo, trabalho do docente e gestão da escola; a infraestrutura, espaços físico, instalações, equipamentos e recursos didáticos. São coletados estes dados através do questionário social, contido nas provas realizadas pelos alunos.

Mas, principalmente, conhecer o conceito de avaliar que, segundo Luckesi (2000), é expresso como sendo a “atribuição de um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação” (...) ‘implicando’ um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato ou curso de ação avaliado”.

Portanto, a avaliação retrata os objetivos de ensino e aprendizagem já adquiridos num determinado ponto do percurso, assim como as dificuldades no processo de aquisição das habilidades e competências. Avaliação é um ato amplo e não se restringe a um único objetivo ou momento da aprendizagem, mas deve permear todo o percurso da aprendizagem. Para San'tana, avaliação se traduz em:

Um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático. (SANT'ANNA, 1998, p.29, 30).

Analisando o conceito de avaliação acima, foi possível perceber que a avaliação não deve apenas aferir o aluno, mas, o contexto escolar na sua universalidade, permitindo fazer um diagnóstico total partindo dos problemas apresentados, buscar uma solução para sanar os impasses que tem interferido na aprendizagem. Após a compreensão deste fato com a equipe pedagógica da Unidade foi mais fácil compreender a importância de refletir sobre estes resultados para trabalhar com foco nas dificuldades de aprendizagem apresentadas nos

descritores avaliados desde os primeiros anos. Este estudo foi facilitado com as inúmeras políticas avaliativas adotadas pelo governo municipal e, nos segmentos em que não havia a aplicação da avaliação, eram produzidas pela Unidade Escolar. Desde o primeiro ano, eram aplicadas provas avaliativas com base nos descritores, assim a equipe conhecia o nível de aprendizagem de cada discente para buscar as devidas intervenções.

Foi realizada uma revisão do PPP (Projeto Político Pedagógico). Nesta revisão, foi dada ênfase a combater a evasão e repetência, corrigir distorções idade/série, melhorar a prática pedagógica, ampliar os níveis de aproveitamento dos alunos. Para promover a aprendizagem, buscaram-se intervenções didáticas problematizadas, que geravam diariamente situações de ensino e aprendizagem significativas, propiciando aos alunos momentos de reflexão e questionamento acerca da realidade.

No final de 2014, com os resultados do IDEB 2013, foi pensado em um plano de intervenção para reverter os índices de aprendizagem destes alunos. Zabala (1998, p.13) já nos dizia que “Um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício. Geralmente se consegue esta melhoria profissional mediante o conhecimento e a experiência: o conhecimento das variáveis que intervêm na prática e a experiência para dominá-las”. Assim a escola buscou o autoconhecimento e o conhecimento de práticas que estavam dando certo para servir de inspiração e intervenção. Freitas (2011, p.38) explica:

Com a avaliação institucional, o que se espera, portanto, é que o coletivo da escola localize seus problemas, suas contradições, reflita sobre eles e estructure situações de melhoria ou superação, demandando condições do poder público, mas, ao mesmo tempo, comprometendo-se com melhorias concretas na escola. [...] A avaliação institucional carrega, em si, a potência de nos fazer lembrar o compromisso pessoal com o projeto coletivo.

Refletindo sobre as palavras de Freitas, o primeiro passo foi, em grupo, identificar os maiores problemas da Unidade Escolar. Foram levantados todos os entraves para um bom funcionamento da escola e a busca por um ensino de qualidade. Em procura desta mudança, a primeira coisa a ser feita foi um planejamento de que ações seriam necessárias e que campos poderiam sofrer uma intervenção sem necessariamente depender da SMED. O grupo docente se reuniu para pensar em uma forma de agir para que a escola pudesse garantir uma

aprendizagem efetiva. Após algumas discursões, ficou definido que seria criado um projeto de intervenção pedagógica durante o ano letivo de 2015.

Uma das primeiras ações realizadas foi o fortalecimento do Conselho Escolar com pais e professores atuantes. Foram agendadas reuniões mensais com o Conselho Escolar para um estudo das suas atribuições e verificar os resultados obtidos nas avaliações. O primeiro problema detectado foi o alto índice de evasão, e, ao se investigar esse ponto, percebeu-se que havia insatisfação com alguns professores, com a postura da gestora, e que faltava acompanhamento da família, que não incentivava e não visitava a escola para verificar o desenvolvimento do discente.

Procurou-se, então, convocar os pais destes alunos na Unidade de Ensino para assinar um registo de ocorrência, sinalizando os procedimentos que seriam adotados por ela e as sanções que o responsável pelas crianças poderia sofrer, caso o estudante permanecesse faltando, alertando-os da sua responsabilidade. Houve mudanças na gestão e renovação de alguns professores.

Outro ponto pesquisado foi o número de crianças reprovadas. Observou-se a dificuldade em trabalhar em salas pequenas, sem ventilação e lotadas, nas quais não tinha espaço para circular entre os alunos. Percebeu-se, também, a indisciplina gerada justamente devido à falta do espaço físico. Com base nesta constatação, foi adotada a medida de reduzir os números de discentes por sala, embora não fosse ainda o ideal e algumas permanecessem cheias. E, além disso, ficou definido o acompanhamento do mesmo professor para as turmas durante o ciclo I e II do fundamental. A escola também recebeu uma estagiária que fazia um trabalho extraclasse diariamente, com um pequeno grupo de cinco alunos com dificuldades de aprendizagem, principalmente os que ainda não estavam alfabéticos, durante uma hora. Estas ações contribuíram para reduzir o número de alunos reprovados. Segundo Patto:

“a reprovação e a evasão escolar são: uns fracassos produzidos no dia-a-dia, da vida na escola e na produção desse fracasso estão envolvidos aspectos estruturais e funcionais do sistema educacional, concepções de ensino e de trabalho e preconceitos estereótipos sobre a sua clientela pobre (PATTO, 1987, P.59)”.

Após os passos descritos acima, buscou-se estratégias para melhorar a aprendizagem dos alunos. A primeira foi fazer um estudo real dos resultados e devolutivas das avaliações externas que a Rede Municipal de Ensino aplicou nos últimos anos. Estas avaliações serviram como um ponto norteador para o trabalho de Língua Portuguesa da Unidade de Ensino. Durante o ano letivo, nas reuniões de estudo, foram feitas diferentes provocações aos

professores e estímulos a debates, a fim de se promover uma ebulição de ideias e buscar formação para proporcionar uma releitura da metodologia e das práticas utilizadas pelos profissionais em sala de aula. Com esta discussão e o material de estudo e debate, buscou-se inovar, adotando novas formas de ensinar e transmitir conteúdos aos alunos, assim como foi modificada a visão de avaliação de cada profissional, foram realizadas diferentes formações sobre o tema para buscar um acompanhamento individual de cada estudante em sala.

Durante todo o ano letivo de 2015, também foi intensificado o trabalho com os pais sobre a importância das crianças irem diariamente à escola, de não chegarem atrasadas, e da necessidade de apoio e valorização. Para fortalecer os laços da escola com as famílias, foram feitas reuniões com discussões, estudos e ações de mães do Conselho Escolar junto à comunidade para mostrar que escola e família devem caminhar juntas, buscando a aprendizagem dos alunos, e superar os obstáculos. Como já afirmava Piaget (2007).

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois a muita coisa que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades [...] (PIAGET, 2007, p.50).

Os pais começaram a interagir melhor e com maior frequência com os professores, apesar de alguma resistência ainda da gestão. Esta interação proporcionou uma maior responsabilidade das famílias e uma valorização da escola, percebendo seu empenho em gerir a aprendizagem dos alunos e ajudando a fazer a ponte com as famílias que ainda se mantinham resistentes e ausentes da educação dos seus filhos. Parolim (2003) já atestava que:

[...] tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo; no entanto, a família tem suas particularidades que a diferenciam da escola, e suas necessidades que a aproximam dessa mesma instituição. A escola tem sua metodologia e filosofia para educar uma criança, no entanto ela necessita da família para concretizar o seu projeto educativo. (PAROLIM, 2003, p. 99).

Outro fator que fazia com que se agravasse o índice da escola de forma negativa era o grande número de crianças especiais, sem relatórios médicos e sem acompanhamento especializado. Com o estreitamento dos laços com as famílias, foi mais fácil conseguir que, estas, buscassem cuidados médicos para estas crianças. A partir desta busca das famílias, se

tornou mais fácil (também), para o professor e a escola, lidar com este aluno, principalmente porque esta criança seria matriculada como *especial*, tendo direito, deste modo, a uma ADI (Assistente do Desenvolvimento Infantil), que poderia ser solicitada pelo gestor junto à SMED.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Prioritariamente, esta pesquisa foi realizada através da abordagem quantitativa, pois analisou-se questionários respondidos por gestores e professores de sete escolas da Rede Municipal de Salvador, tendo como foco maior as duas escolas em análise: uma em que houve avanços no IDEB e outra em que houve o declínio deste resultado. Além destes questionários, foi realizada uma pesquisa documental com base em dados disponibilizados pelas instituições de ensino pesquisadas, pelas GREs e SMED. Os resultados destas avaliações são apresentados com estatísticas e gráficos representando estes dados na dissertação.

Buscou-se, durante a pesquisa, respostas para problemas por meio do emprego de procedimentos científicos. Tendo, como meta maior, aumentar o índice de proficiência dos alunos em Língua Portuguesa, compreendeu-se que, se estes alunos avançassem na leitura, interpretação e produção textual, teriam mais facilidade na aprendizagem de qualquer disciplina.

A pesquisa foi realizada em escolas da Rede Municipal de Salvador que tiveram os melhores IDEB do município para uma percepção do trabalho desenvolvido, conhecimento dos professores e didáticas aplicadas e, com uma escola em específico, que teve uma boa média do IDEB de 2009, com 4,9, mas que, em 2011, teve 4,4 e, em 2013, 4,1. Cada professor que trabalhou com o 5º ano em 2015, recebeu um questionário, também os gestores e coordenadores. Foi realizada uma entrevista com a coordenação pedagógica sobre as ações tomadas pela escola para melhorar o índice do IBED.

Na escola em que houve uma queda do IBED, foram realizadas intervenções para melhorar este índice e voltar ao crescimento. Foi necessário, primeiro, conhecer o perfil da escola e dos professores, estrutura física, situação socioeconômica das famílias, também o corpo gestor para que tivéssemos uma real visão de cada Unidade de Ensino.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a trajetória desta pesquisa, desde a realização das entrevistas, passando pelas respostas aos questionamentos, este trabalho tornou-se um desafio. A cada leitura, questionário respondido, apareciam novas perguntas, dúvidas que reformulavam o percurso inicial. A princípio, propor-se, uma apuração de até que ponto as avaliações externas (Anresc/Prova Brasil, Prosa e Prova Salvador) influenciaram nas práticas adotadas pelos educadores do quinto ano na Rede Municipal de Ensino de Salvador, mas acabou sendo necessário falar de inúmeros outros fatores que influenciam nos resultados e trabalho do professor, o que foi apresentado durante toda a pesquisa.

A partir de 2016, a gerência pedagógica da Secretaria de Educação tem percebido os equívocos no processo e buscado uma linha para direcionar toda a rede com o programa Nossa Rede. Espera-se que a SMED reflita e busque um caminho não mais atrelado a questões políticas partidárias, mas com foco na aprendizagem das crianças. Que propicie a todos os professores formações continuadas, pois, ao promover estas formações, proporciona que o professor fique em constante conflito e busque refletir e melhorar a sua prática.

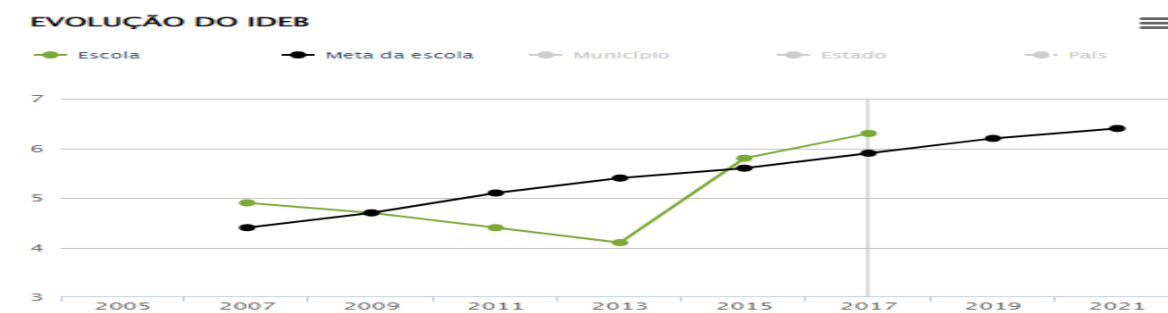
Nesta pesquisa e estudo foram constatadas políticas positivas deste atual governo, como a avaliação PROSA e Prova Salvador com o IDESSA. Estas avaliações possibilitaram um conhecimento real da situação da rede, seus pontos de fragilidade, apontando os maiores problemas e possibilitando traçar novos caminhos para vencer as dificuldades diagnosticadas. A avaliação atualmente se tornou uma ferramenta fundamental para a reflexão e acompanhamento dos alunos. Os professores que tiveram condições de conhecer a fundo este material e puderam se dedicar a estes resultados com certeza cresceram enquanto profissionais e melhoraram a sua prática em sala de aula.

Na escola de estudo, foi colocada em ação a *intervenção* durante todo o ano letivo de 2015. Sendo possível perceber que, com um pouco mais de esforço da comunidade escolar, é possível avançar em várias questões como a evasão escolar, mas que existem outros fatores que não dependem apenas da escola, como a repetência. As escolas precisam de suporte dos governos para estas questões, como a formação continuada para os professores e ações na área de saúde, com clínicas que possam atender as crianças especiais. Muita destas *repetências* são vividas por crianças que parecem ter algum problema de saúde, mas que a família tenta, mas encontra dificuldade em conseguir o diagnóstico e fazer um acompanhamento.

Outro fator positivo da intervenção proposta pela pesquisa foi o fortalecimento do Conselho Escolar da escola que possibilitou a validação de várias ações do grupo escolar. O empenho dos pais conselheiros junto à escola e a reaproximação da comunidade a ela, o que proporcionou a visão de que a escola é da comunidade e, esta, deve cuidar e buscar melhorias para a mesma.

A formação com os professores também surtiu efeito positivo, todos se mostraram satisfeitos por ter este momento que auxiliava na sua prática. Percebeu-se uma consciência de coletividade maior, em que todos buscavam vencer os obstáculos percebidos em suas turmas a partir da troca de experiências com os colegas durante as reuniões de ACs.

Também tivemos avanços significativos no resultado do IDEB da escola. Em 2017 foi de 6.35 de Aprendizado, 0.99 de Fluxo, com o IDEB de 6.3. Abaixo, um gráfico com o histórico.



Fonte: QÉdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2017).

Os êxitos foram grandes, porém, maiores são os desafios que ainda devemos enfrentar. A escola precisa se adaptar à nova sociedade que se estala; o professor precisa também de suporte para esta transição. A escola tem que ter uma estrutura física adequada, buscar interagir com a comunidade, trazendo as famílias para dentro desse espaço, e, quanto à sociedade, rever as leis e fazê-las cumprir, a fim de que o professor possa ser respeitado e valorizado, para, assim, ser possível a consolidação do nosso objetivo maior que é a oferta de uma educação pública de qualidade.

REFERÊNCIAS

FREITAS, L. C. **A avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 3ª ed. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

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

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2000.

MIRANDA, Rosane Barberino. **AVALIAÇÃO EXTERNA: INFLUÊNCIAS E RELACÕES NO ENSINO E APRENDIZAGEM PARA AS TURMAS DE 5º ANO EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE SALVADOR**. 2016. Volume 01. Dissertação de Mestrado. FACNORTE – Faculdade do Norte do Paraná. Camaçari, 2016

PAROLIM, Isabel. As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares. **Livro da 5ª Jornada de Educação do Norte e Nordeste**. Fortaleza, 2003, p. 91-99.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do Fracasso Escolar: Histórias de Submissão e Rebeldia**, 1987.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olímpio, 2007

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar?: Como avaliar?: Critérios e instrumentos**. 3ª Edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.



AVALIAÇÃO FORMATIVA: UM PROCESSO PARA VERIFICAÇÃO DE APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Naiara de Santana Souza – IESTE (nairassouza15@hotmail.com)

Eixo 01: Avaliação no Ensino Fundamental I
Tipo: Comunicação Oral

RESUMO

Este estudo buscou analisar se é possível a avaliação formativa propiciar mudanças e transformações no processo ensino-aprendizagem, a partir de uma pesquisa de campo de cunho qualitativo envolvendo 06 (seis) professores das Escolas Municipais Maria Amélia do Conde e Jose de Jesus Rocha, em Santo Estevão-BA. Apresenta-se a avaliação como função diagnóstica e acompanhante do processo de ensino aprendizagem, enfatizando que a mesma na educação deve ter caráter conceitual, capaz de comprovar os conhecimentos realmente assimilados pelos discentes de acordo com os objetivos e os conteúdos trabalhados em sala de aula. Diante disto surge o problema: é possível a avaliação formativa propiciar mudanças e transformações no processo ensino-aprendizagem?. Portanto, a prática avaliativa deve conduzir para uma avaliação “formativa”, que contribua para o desenvolvimento atitudinal do educando, rejeitando-se qualquer situação de classificação do professor, sem o que não haverá desenvolvimento do estudante. O objetivo do trabalho é que a avaliação seja planejada tendo como foco não apenas os avanços e retrocessos do aluno, mas cada atividade desenvolvida, o desempenho, o trabalho e a atuação de todos os profissionais inseridos no processo de ensino e de aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação formativa, Aprendizagem, Educação

1. EDUCAR E AVALIAR

O presente trabalho tem como título “Avaliação Formativa: Um processo para verificação de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental”, onde se tem como problemática as controvérsias teóricas entre educandos e educadores, emergindo uma enorme diferenciação entre educar e avaliar. Surge então a necessidade de analisar as estratégias e metodologias de avaliação utilizada nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O ato avaliativo transformou-se em algo meramente burocrático, o qual perdeu a concepção de que a avaliação é essencial à educação, uma vez que esta deve oportunizar uma reflexão sobre a ação educativa. Entretanto, no processo quantitativo de avaliação, o erro na prova é visto de forma estanque, na maioria das vezes, não há um trabalho de refração de atividades, a partir dos equívocos dos educandos, embora essa prática tradicional aborda a ação avaliativa como garantia de um ensino de qualidade.

Diante disto surge o problema: é possível a avaliação formativa propiciar mudanças e transformações no processo ensino-aprendizagem? Para responder essa questão foi realizada

uma pesquisa de campo de cunho qualitativo envolvendo seis professores da rede municipal de Santo Estevão, as Escolas Maria Amélia do Conde e Jose de Jesus Rocha. Buscou-se comprovar a hipótese de que a avaliação deveria ter como finalidade diagnosticar e acompanhar o processo de ensino e aprendizagem do educando. Visto que a avaliação não está sendo usada para proporcionar uma aprendizagem significativa, e sim como método de classificar deixando o educando imóvel em relação ao seu processo de crescimento. Torna-se necessário reconsiderar o método avaliativo vigente.

Esse estudo teve como intuito apresentar a avaliação como um processo de apreciação da natureza e de julgamento de valor de um “objeto”, com base em alguns indicadores especialmente construídos. A avaliação na educação deve ter caráter conceitual, capaz de comprovar os conhecimentos realmente assimilados pelos alunos discentes de acordo com os objetivos e os conteúdos trabalhados em sala de aula.

Para garantir a verificação da aprendizagem é indispensável aplicar instrumentos didáticos diversificados de avaliação, pois cada aluno possui o seu tempo e ritmo de aprender. Portanto, a prática avaliativa deve conduzir para uma avaliação “formativa”, que contribua para o desenvolvimento atitudinal do educando, rejeitando-se qualquer situação de classificação do professor, sem o que não haverá desenvolvimento do estudante.

2. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Luckesi (1995, p. 81) aponta que “avaliação como sinônimo de provas e exames”, o professor era o qual tinha todo o saber, e tinha o dever de conduzir os conteúdos. Mais adiante Luckesi (2003, p. 16) explica como se deu a formação dos exames escolares afirmando que:

A tradição dos exames escolares, que conhecemos hoje, em nossas escolas, foi sistematizada nos séculos XVI e XVII, com as configurações da atividade pedagógica produzidas pelos padres jesuítas (séc. XVI) e pelo Bispo John Amós Comênio (fim do séc. XVI e primeira metade do século XVII).

Historicamente, a avaliação escolar tem sido feita para verificar se o aluno memorizava os conteúdos que constavam do componente curricular. Os alunos eram visto como incapaz de aprender. Hoje em dia percebemos que muitos profissionais da educação mantêm a sua postura conservadora nas escolas, embora apresente algumas visões diferentes de outras décadas, pois perdeu o caráter de agressão física e tornou-se mais sutil, com violência velada e tem se manifestado atingindo a personalidade do aluno.

Diante disto percebemos que a avaliação vem sendo usado há muito tempo, e autores afirmam que os chineses já faziam testes a três mil anos antes de Cristo, para selecionar homens para o exército.

Desse modo, a avaliação é motivo de repressão quando o professor não dá importância ao que foi construído pelos alunos, ao longo de um processo de ensino e de aprendizagem. Verifica-se, então, apenas uma forma de testar e medir os acertos e erros dos indivíduos,

mediante suas manifestações de internalização do conhecimento. Conforme Luckesi (2005, p. 28) a avaliação é um processo que não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim, dimensionada por um modelo teórico de mundo e, conseqüentemente, de “educação”, que possa ser traduzido em prática pedagógica.

No Brasil, o instrumento de avaliação mais utilizado na avaliação tradicional é a prova, pela qual ficam os objetivos conceituais e, muitas vezes, são marcados para castigar os alunos e ameaçá-los de reprovação. Diante disto percebemos que a avaliação vem sendo usado há muito tempo, e autores afirmam que os chineses já faziam testes a três mil anos antes de Cristo, para selecionar homens para o exército.

2.1 A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO

Não importa como seja o modelo educacional, a avaliação estará sempre presente, realmente não se pode deixar de avaliar se os conhecimentos foram adquiridos, mas podemos torna a avaliação mais eficaz, para uma pratica pedagógica com objetivos alcançados faz se necessário ter a avaliação para nortear as medidas a serem tomadas, com intenção de melhorar o ensino- aprendizagem, porém ainda no século vigente se usa da avaliação de forma incorreta, este trabalho tem o intuito de mostrar os benefícios de uma avaliação correta. Assmann (1998, p. 59) defende:

O educador, portanto, deve ter o cuidado com as influências biopsicossociais na história de vida do aluno e do próprio professor (a) para que não surjam, mesmo inconscientemente, o autoritarismo e a arbitrariedade tão combatidos pela visão interacionista de ensinar.

O professor tem que está pronto para usar dos diversificados instrumentos de avaliação, com intuito de identificar que precisa ser melhorado, usando essas técnicas diversas o professor conseguirá avaliar o rendimento do aluno, o processo avaliativo deve ser em prol do aluno, pois ele e o sujeito do processo, o educador deve gerar o desenvolvimento da auto-estima do aluno, dando ao educando o desejo de conhecer mais e amadurecer o seu vínculo com a escola. Porém, o que acontece é uso autoritário do poder e da hierarquia estabelecida na escola, colando a avaliação de forma punitiva, Hoffmann (1993, p. 28) afirma: “A avaliação tem se caracterizado como disciplina punitiva e discriminatória, como decorrência essencialmente da ação corretiva do professor e os enunciados que emite a parte dessa correção”.

O mecanismo avaliativo deveria conter um processo diagnostico com intuito de conduzir a uma reformulação do ensino-aprendizagem, através dela deveríamos adaptar o conteúdo de forma que a melhorar o ensino. Haydt (2000) afirma que é comum alunos que retêm com mais facilidade o conteúdo e alunos que esquecem facilmente os mesmos. Porém, o que tem sido feito foi a pratica da exclusão, pois vai selecionando o que pode e deve ser aceito na escola, limitando aprendizagem e desvalorizando ossaberes.

Essa concepção de medir o processo de aprendizado surgiu a muito tempo no século XX com o pesquisador Thorndike nos Estados Unidos, com a sua pesquisa sobre os testes educacionais, houve um grande avanço e interesse que resultou em no desenvolvimento de testes padronizados para medir habilidades e aptidões dos educandos.

Por conta dos grandes estudos nas áreas da avaliação, surgiram pesquisas na área da psicologia, trazendo duas vertentes para os testes psicológicos, pela propagação dos estudos e teorias acabou se confundindo medir com avaliar. Dias Sobrinho (2003, p. 17) afirma que:

Embora consideremos hoje importante distinguir avaliação e medida, naquele momento, esses termos se tornavam um pelo outro. A avaliação era eminentemente técnica, consistindo basicamente em testes de verificação, mensuração e quantificação de resultado.

O que sucedeu em uma mistura de medir com avaliar, para entendermos melhor é necessário entender o que é medir. Segundo Hadji (2001, p. 27), “medir significa atribuir um numero a um acontecimento ou a um objeto, de acordo com uma regra logicamente aceitável”. Conforme a visão do autor pode assimilar ao que acontece com os professores que usam a avaliação como uma medida de desempenho dos alunos.

Pode-se num grau amplo compreender o ato de avaliar como um ato de escolha consciente, quando se permite duas ou mais opções de demonstração de aquisição do conhecimento pelos aprendizes. O cognitivo relaciona experiências e processos de aprendizado numa ação avaliativa, o progressivo avalia os estágios do processo de aprendizagem.

Portanto, é possível experimentar desde questões mais simples como: “avaliar porque”, “como” e “para que” em um mecanismo de escolha das diversas modalidades entre seres humanos, e a natureza, até indicadores mais complexos que requerem busca das metodologias, relacionadas com os diversos níveis da sociedade.

2.3 a relevância da avaliação formativa

Em vez de fragmentar a arquitetura da avaliação é preciso que os educadores incentivem a interação do aprendiz no processo de ensino e da aprendizagem no qual cada participante tem algo a ensinar para o outro, ficando a avaliação um elo entre a sociedade, as escolas e os estudantes. Há uma necessidade de se repensar no modo avaliativo para que qualidade do ensino não fique comprometida.

Enricone (2000, p. 81) assevera que:

a avaliação emancipatória é um ato político pedagógico, que proporciona à mudança, o avanço, a transformação, a aprendizagem, a autonomia e não simplesmente a atribuição de notas/conceitos para aprovação/reprovação sem possibilidade de crescimento.

A avaliação formativa possibilita acompanhar passo a passo a aprendizagens dos alunos, pois permite ajudá-los no seu percurso escolar com um reajustamento contínuo do processo de

ensino, para que todos cheguem a alcançar com sucesso os objetivos definidos, mediante o revelar de suas potencialidades.

Trata-se, todavia, de uma modalidade de avaliação muito trabalhosa e que exige grande energia e disponibilidade de tempo do professor, mas que possibilita uma relação de extrema confiança entre os alunos e os professores.

Segundo Perrenoud apud Hadji (2001) é formativa toda avaliação que auxilia o aluno a aprender a se desenvolver, ou seja, que colabora para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo. Desse modo, a avaliação formativa, como qualquer modalidade pedagógica traz em seu bojo limites e virtualidades.

Por isso, deve-se colocar em prática uma avaliação mais ampla, da qual a prova, sobre conteúdos trabalhados, no decorrer das aulas, tão somente, como um dos mecanismos avaliativos, através dos quais é possível avaliar os progressos e os entraves dos aprendizes, no tocante ao conhecimento da escola e fora dela. Luckesi (1995, p. 196) afirma:

O educando como sujeito humano é histórico; contudo, julgado e classificado, ele ficará, para o resto da vida, do ponto de vista do modelo escolar vigente, estigmatizado, pois as anotações e registros permanecerão, em definitivo, nos arquivos e nos históricos escolares, que se transformam em documentos legalmente definidos.

Quando ocorre uma avaliação de determinado assunto e o aluno obteve nota baixa, o professor não procura solucionar o problema, deve ser tomadas atitudes quanto aos resultados da avaliação, e na maioria dos casos, as correções das provas nem são mostradas a eles. Dessa forma:

A avaliação da aprendizagem não é e não pode continuar sendo tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos. Chega de confundir avaliação da aprendizagem com exames. A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diversa dos exames, que não são amorosos, são excludentes, não são construtivos, mas classificatórios. A avaliação inclui, traz para dentro; os exames selecionam, excluem, marginaliza (LUCKESI, 2011, p. 64).

Para tanto, o professor tem que ter discernimento, sensibilidade, para poder avaliar o quanto o aluno está produzindo, sabendo usar com proveito a sua avaliação, não tendo esta como parte essencial do aprendizado do aluno, considerando sim todos os aspectos filosóficos, pedagógicos e metodológicos existentes.

Então, pergunta-se: seria necessário mesmo quantificar resultados, ou seria mais importante observar-se o que a avaliação contém como informação? Há uma dependência da nota como instrumento de manutenção da ordem, imposição de força, promoção de terror. Avaliar deve ser muito mais que aplicar um teste, uma prova, fazer uma observação.

Na escola tudo que o aluno transforma-se em pagamento mediante a nota; o para- casa, a pesquisa, o exercício, a leitura, dentre outros; o aprendiz que fizer tudo ganha mais prestígio e o que não fizer é punido. Chega-se a pagar até a sua freqüência às aulas e sua submissão, quer dizer, o seu silêncio através da famosa nota decomportamento.

Com o tempo os alunos percebem que, na escola, cada tarefa que fazem tem um preço. Tais procedimentos contrariam a perspectiva da avaliação processual, pois aprender deve ser um prazer inalienável do ser humano, não pode ser negociado, não pode ter preço.

A nota pode ser usada como uma ferramenta muito útil, refletindo a qualidade da aprendizagem, como um mecanismo que contribua para que o aluno aprenda a pensar. O aluno quando começa a estudar pensa e faz tudo pelo puro prazer de aprender, mas, logo, vem às exigências pela realização das tarefas, apagando, assim, o cenário de contentamento para o ato de estudar.

Comumente, ao final de cada etapa de ensino e de aprendizagem, medem-se os resultados alcançados pelo aluno e comparam-se os resultados obtidos com os objetivos pré- estabelecidos, sempre segundo conduta observável. Assim, o processo de avaliação é essencialmente o processo de determinar até que ponto os objetivos educativos foram realmente alcançados. Segundo Hoffmann (1995, p. 54):

A medida em educação deve resguardar o significado de um indicador de acertos e erros. Esse indicador passa a adquirir sentido, a partir da interpretação pelo professor do que ele verdadeiramente representa quanto à produção de conhecimento pelo aluno. A quantificação não é absolutamente indispensável e muito menos essencial à avaliação. Consiste em uma ferramenta de trabalho, útil, somente, se assim for compreendida.

Pode-se dizer, então, que o aluno é quem tem que atender à escola, e jamais esperar o contrário, ser atendido por ela em suas necessidades. Desse modo, a escola deixou de ser o lugar de informar, produzir saberes e conhecimentos. O professor tem se preocupado com o produto que é o aluno e se esquece do processo da avaliação. Devem- se avaliar, também, outras questões, os conteúdos, as propostas de intervenções didáticas, os materiais e recursos utilizados, bem como a postura docente, o projeto político pedagógico da escola, a trajetória do estudante.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo se propôs a uma pesquisa de campo que como afirma José Filho (2006, p. 64) “o ato de pesquisar traz em si a necessidade do diálogo com a realidade a qual se pretende investigar e com o diferente, um diálogo dotado de crítica, canalizador de momentos criativos”. Diante disto surge a relevância que tem esse estudo em verificar se a avaliação escolar nas series iniciais esta com a finalidade de diagnosticar e acompanhar o processo de ensino aprendizagem, ou apenas sendo usada como objeto punitivo, e causando medo através das classificações feitas.

O estudo teve abordagem qualitativa a qual é definida por (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos – estudo de casos; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais/registros de campo; históricos interativos e visuais – que descrevem

momentos significativos rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos. Portanto, os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance.

Através da pesquisa de campo foi possível analisar os tipos de avaliação usados por professores de dois grupos diferentes de escolas da rede municipal de ensino de Santo Estevão, conseguindo obter informações sobre a importância da avaliação para os mesmos, e se é usada de modo correta.

O município de Santo Estevão conta com 8.435,000 alunos matriculados e temos 13 escolas no centro 22 escolas na zona rural. Participaram do estudo 06 (seis) professores do Ensino Fundamental I que lecionam na rede de município de Santo Estevão, sendo três da Escola Jose de Jesus Brito e três da Escola Maria Amélia do Conde. Foram escolhidos esses sujeitos, pois os mesmos apresentaram os perfis necessários para o estudo, o qual tem como principal função comprovar a hipótese citada anteriormente.

Na escola Jose de Jesus Rocha na comunidade da zona rural da Conga, tem cerca de 420 alunos e 26 professores. Já na Escola Maria Amélia do Conde na comunidade da zona rural da Castanha, tem cerca de 147 alunos e 6 professores. Foi usado questionário aberto com seis questões, referente ao estudo, com intuito de diagnosticar o método de cada professor, houve também um dialogo aberto com cada professor para entender um pouco da sua vida escolar.

No tempo em que foi feita a observação na escola foi possível perceber como eles trabalham e como utilizam as ferramentas da avaliação em sala de aula. Selecionei três professores de cada escola, usando o requisito de disponibilidade para respostas dos questionários, e sua forma de utilização da avaliação.

O questionário foi entregue no dia 20 de fevereiro de 2019, foi quando as aulas do município retornaram, foi entregue o modelo de pesquisa impresso e também foi enviado via [WhatsApp](#), no dia 04 de março foi enviado uma mensagens solicitando as respostas, só foi possível obter o questionário respondido no dia 14 de março.

O questionário teve seis questões abertas, para poder entender como os professores utilizam a avaliação. Na primeira questão foi questionado como os professores realizam a avaliação, teve uma resposta coerente os professores 1A e 4D, respostas essas que se aproximaram bastante da hipótese do estudo.

O sujeito 1A respondeu que realiza as avaliações continuamente com atividades diárias após cada explanação de um assunto, assinala X nas atividades de quem fez e no final da unidade é somado todos os X, dando uma pontuação, depois tem um teste e uma avaliação escrita; faz-se um somatório total para tirar a média aritmética.

O sujeito 4D respondeu que realiza aplicações de provas, produção de textos e trabalhos orais e escritos, realizando diagnósticos e faz anotações do desempenho dos alunos, realiza auto avaliações e observa nas aulas o que precisam melhorar e suas dificuldades.

A segunda pergunta do questionário foi: “Qual a importância da avaliação para pratica

pedagógica? ” Os sujeitos 2B e 6F afirmaram que a avaliação tem um papel importante e que por meio dela que é possível perceber os avanços cognitivos dos estudantes e caso isso não ocorra, repensar a prática, porém isso não vem condizendo com a pratica dentro da sala de aula, nos dias em que a escola foi observada foi possível observar que ambos de escolas diferentes, trabalham da mesma forma, realizando bastante copias e quando a sala ficava inquieta realizam atividade avaliativa no intuito de causar amedrontamento.

A pergunta de número três traz um assunto perspicaz ao estudo, onde indaga se a avaliação é discutida com os alunos. O sujeito 4D respondeu que a discussão é feita sim, informado os conteúdos que serão usados, realizando revisões e após a avaliação são discutidas as questões que mais erraram e investigar juntos os motivos, traçando estratégias para novos estudos.

Diante dessa resposta, foi questionado ao sujeito 4D se assim não é mais trabalhoso, a mesma respondeu que sim, mas que prefere fazer desse jeito ao deixar o aluno ir para outras series sem compreender determinados assuntos.

Na quarta pergunta foi indagado qual tipo de avaliação os sujeitos usavam em sala de aula, o sujeito 3C respondeu que utiliza a avaliação escrita, oral, prova, trabalhos individuais e em equipe, já o sujeito 4B deu uma resposta que vai de encontro com a resposta do 3C respondeu que usa a avaliação diagnostica, e utiliza atividade dentro e fora da sala de aula, realiza trabalhos na biblioteca, e tudo que o aluno realiza em sala de aula é valido, e avalia simples tarefas sem nem mesmo os alunos saberem, o importante na minha sala de aula não é nota, mas o aprendizado.

Na quinta questão do questionário, pergunta quais medidas adotadas quando é detectado que os alunos não atingiram o objetivo. O sujeito 5E afirmou que quando acontece isso tenta procurar se o aluno está com problemas em casa.

Já o sujeito 1A respondeu que:

Quando o objetivo não é alcançado mudo a metodologia, usando algo mais lúdico, mais dinâmico, mais competitivo, estimulando o aluno a aprender de outras formas, já que cada aluno é único, e aprende no seu tempo, porem não pulo o assunto até eles aprenderem, mudo varias vezes minha metodologia para que o conteúdo seja aprendido(DADOS DA PESQUISA, 2019).

A ultima pergunta do questionário é se a avaliação é usada de forma punitiva para os alunos que apresentam indisciplina, os 6 sujeitos responderam com outras palavra, que sim, usam a avaliação de forma punitiva, quando a sala esta inquieta passa exercícius extras, para obrigar a ficarem acomodados em silencio.

Diante disto é possível perceber que a hipótese que estudo se dedicou, não obteve resultado positivo, pois 50% dos sujeitos usam a avaliação apenas para classificar, causarmedo e punir, transformando o que era pra ser prazeroso, e elevar o conhecimento em apenas traumas que serão levados em sua vida escolar. A avaliação pode trasforma o ensino aprendizagem vigente, mas para isso é necessario os professores vestir a camisa da avaliação, usando para elevar o ensino dos alunos e não para punir e traumatizer.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação escolar precisa passar por uma grande mudança e nos educadores somos fundamentais nesse processo, para haver mudanças é necessário, refletir, inovar, estudar, pesquisar e principalmente ação. É indispensável uma nova postura diante da avaliação usada em sala de aula, já que a mesma faz parte da vida de todos os que estudam, e tem extrema importância no processo de ensino aprendizagem, a avaliação deve ter como principal função diagnosticar o estado do ensino aprendizagem do aluno, e através disso procurar compreender no intuito de ajudar.

Podemos perceber que a avaliação é um tema tão atual mais vem se falando dela há muito tempos atrás, houve varias mudanças na avaliação surgiram enumeras avaliações, porém os educadores não estão procurando se renovar, buscar algo que ajude no processo de ensino aprendizagem, classificar, reprovar ou aprovar, não afirma que o educando realmente assimilou e aprendeu o assunto. Por isso, é necessário usar a avaliação na procura de soluções para problemas a serem enfrentados na aprendizagem.

Visando a melhoria do ensino os educadores devem usar a avaliação não apenas na atribuição de notas, mas reorientando, refletindo sobre seu ensino e sua eficácia na aprendizagem. Contudo, afirmo que ser professor é uma profissão difícil, requer amor, paciência, e acima de tudo entrega, pois sabemos que cada aluno tem sua essência e seu modo de aprender.

Através desse estudo foi possível perceber que muito professor mesmo com anos de atuação e sendo formado em grande faculdade ainda não entendem o que é de fato a avaliação e seus benefícios para o educador e o educando.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

DENZIN, N. K ; LINCOLN, Y. S (2006). **O Planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed.

ENRICONE, Delcia. GRILO, M. e TURRA. C. Construção da prática avaliativa num projeto pedagógico. **Relatório de pesquisa**. PUCRS. Porto Alegre: 2000.

HADJI, Charles. **A Avaliação desmitificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática,

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré- escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1993.

_____. **Avaliação, mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 1995.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez 1995.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**, 180 págs., Ed. Cortez, 2006 tel. (11) 3864-2111,

SOBRINHO, José. **Avaliação**: políticas e reformas da Educação. Superior. São Paulo: Cortez, 2003.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

Tiago Soares Alves - Eseba/GEPAE/UFU (tiago.alves@ufu.br)
Clarice Carolina Ortiz de Camargo - Eseba/GEPAE/UFU (claricecarolinacamargo@ufu.com)
Regina Repton Dias – Faefi/UFU (rrepton@gmail.com)
Sônia Bertoni - Faefi/UFU (bertoni.ufu@gmail.com)

Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (GEPAE)

Eixo 3: Avaliação no Ensino Fundamental II

Tipo: Comunicação Oral

RESUMO

A avaliação no processo de ensino e aprendizagem representa um dos principais desafios para a educação física no contexto da educação básica. No âmbito dos estudos em andamento, buscamos analisar o processo de avaliação do ensino da Educação Física Escolar da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (Eseba/UFU). Esta é uma pesquisa de campo e exploratória. A amostra foi composta por seis professores de Educação Física. Os dados foram analisados de forma quantitativa e qualitativa. Os principais resultados nos levam a inferir que os professores têm um conceito de avaliação como algo inerente ao processo ensino aprendizagem, colaborando na identificação dos conhecimentos aprendidos pelos alunos (*feedback*) e como ato pedagógico que pode ser visto no âmbito da aprendizagem do ensino e currículo. Em relação à finalidade da avaliação a maioria dos professores a entende como forma de identificar se houve assimilação do conhecimento/conteúdo. Quanto aos instrumentos utilizados pelos professores podemos dizer que eles apresentam certa variedade, sendo sete no total, sendo que os instrumentos mais utilizados são aqueles que fazem uso do desenho e da escrita. No que se refere às práticas aplicadas pelos professores a partir dos instrumentos utilizados, pode-se verificar que, em sua maioria, consideram os alunos seja para verificar as dificuldades, ou identificar o que estão aprendendo, ou para dar um retorno referente às relações entre aluno-aluno e aluno-professor. Este estudo trouxe elementos para a compreensão do processo de avaliação na Educação Física Escolar da Eseba/UFU, escola considerada referência no município de Uberlândia, e a partir das reflexões advindas dos resultados, quem sabe ressignificar a prática da avaliação da área, na própria escola, assim como contribuir com outros profissionais da mesma área de interesse.

Palavras-chave: avaliação, educação física, escola.

1. INTRODUÇÃO

No âmbito da universidade a Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia – é considerada uma Unidade Especial de Ensino da UFU que tem por finalidade contribuir com a Instituição Federal de Ensino Superior a cumprir com seu papel acadêmico e social, fato este que a qualifica como um campo para implementação de projetos de ensino, pesquisa e extensão, de formação inicial e continuada de professores. A Eseba/UFU faz parte de um conjunto de dezessete Colégios de Aplicação (BRASIL, 2014) existentes no Brasil,



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



compondo juntamente com as demais Instituições Federais de Ensino Superior, a Rede Federal de Ensino Público Brasileiro.

A área de Educação Física da Eseba/UFU, nesse sentido, pretende dar continuidade aos seus trabalhos de ensino e pesquisa já desenvolvidos em relação aos conteúdos do seu currículo escolar, da sua proposta político-pedagógica e das investigações científicas de caráter propositivo sobre o processo de avaliação do ensino.

Com a atual proposta curricular para a Educação Física Escolar, as diretrizes curriculares são elaboradas coletivamente, a partir do estudo da realidade que estabelece uma unidade identitária a este componente curricular e estão estruturadas em conteúdos de ensino Ginástica, Dança, Jogo, Esporte, Lutas (ESEBA/UFU, 2014).

Nesse contexto, perguntamos: Qual a concepção e prática dos professores de educação física a respeito da avaliação? É possível uma avaliação nas aulas de Educação Física que não reproduza os equívocos históricos do processo avaliativo? Quais as possibilidades e limites para uma proposta na perspectiva da avaliação formativa?

A partir desses questionamentos buscamos analisar o processo de avaliação do ensino da Educação Física Escolar da Eseba/UFU. Mais especificamente, procuramos identificar e analisar: a concepção de avaliação dos professores de Educação Física da Eseba/UFU; as práticas e os instrumentos avaliativos para as aulas de Educação Física Escolar; os limites e enfrentamentos no processo de aplicação das práticas avaliativas na Educação Física escolar da Eseba/UFU.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Relativo ao contexto histórico da avaliação, ao longo desses últimos cem anos, Guba e Lincoln (1989 apud FERNANDES, 2004) distinguem quatro gerações que correspondem a várias perspectivas, abordagens, significados ou conceptualizações.

A primeira geração caracterizada é a avaliação como Medida. Esses dois termos, na verdade, eram considerados sinônimos, já que a função da avaliação era de medir as aprendizagens dos alunos por meio de testes padronizados.

Segundo Fernandes (2004, p. 10):

A inspiração para esta concepção vem dos testes destinados a medir a inteligência e as aptidões que se desenvolveram na França por Alfred Binet e que vieram a dar origem ao chamado coeficiente de inteligência, resultante do quociente entre a «idade mental» e a «idade cronológica» das pessoas.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



Este tipo de «testes mentais» foi largamente utilizado para fins de recrutamento, encaminhamento e orientação de jovens para as forças armadas e acabaram por se tornar cada vez mais populares nos sistemas educativos nos primórdios do século XX.

Se por um lado, essa concepção de avaliação permite sistematizar as aprendizagens de forma mais analítica, garantindo consistência à estudos que possam ser feitos, por outro pode não fazer jus ao real conhecimento do aluno, já que este não participa do processo e a avaliação é referida a uma norma ou padrão.

Já nos anos 30 e 40 um investigador e avaliador norte-americano, Ralph Tyler, que ficou conhecido como “pai da avaliação educacional” por autores e investigadores como (GUBA E LINCOLN, 1989; FERNANDES, 2004) referiu a necessidade de formular objetivos comportamentais. Dessa forma, Ralph Tyler deu ênfase à limitação de avaliar o sistema educativo apenas levando em consideração o resultado dos alunos. Essa influência de Tyler caracterizou a geração da avaliação como Descrição, assumindo a função de descrever até que ponto os alunos atingiram esses objetivos.

Na terceira geração, os esforços foram feitos no sentido de que a avaliação permitisse formular juízos de valor acerca do objeto de avaliação, ou seja, ao contrário das gerações antecedentes, agora o professor deveria também assumir um papel de juiz. É nessa geração que disseminou a ideia de que a avaliação deve levar em conta alunos, professores, pais, o contexto de aprendizagem e também critérios definidos para que se possa apreciar o mérito e o valor do objeto de avaliação.

Os autores Guba e Lincoln (1989) propõem uma alternativa visando suprir as limitações encontradas. Caracterizando a então denominada quarta geração, a avaliação passa a ser “negociada e construída”, ou seja, é um conceito relativo que deve ser partilhado por todos os intervenientes. Não são estabelecidos, à partida, parâmetros e enquadramentos; estes são definidos num processo negociado. A avaliação é, assim, uma construção social em que são tidos em conta o contexto e a negociação.

Dentro desse contexto histórico, surge, em 1967, a distinção entre avaliação formativa e somativa, com Michael Scriven. A avaliação somativa é uma avaliação associada à classificação dos alunos após um período de aprendizagem. Ou seja, está estritamente relacionada à geração da avaliação como medida, visto que tem como característica principal certificar o que foi aprendido dentro do programa, normalmente por meio de testes padronizados, fazendo uma comparação da performance de cada indivíduo em relação aos demais.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



Já a avaliação formativa é uma avaliação que regula o processo ensino aprendizagem, pois é a partir dela que o professor consegue detectar como os alunos estão progredindo, assim como as principais dificuldades e potencialidades. Logo, a avaliação formativa de acordo com Michael Scriven permite que o professor ajuste o ensino a fim de alcançar os objetivos propostos.

Para que esse tipo de avaliação tenha êxito é necessária a participação plena dos alunos, de forma que estes sejam capazes de se auto avaliarem e compreenderem como podem melhorar, ou seja, não deve assim exprimir-se através de uma nota, mas sim por meio de apreciações e/ou comentários (CORTESÃO, 2002).

De acordo com Villas Boas (2011), ao praticar a avaliação formativa, o professor pode se deparar com dois caminhos. O primeiro consiste em deixar que o estudante se responsabilize por planejar e desenvolver as ações necessárias, ou seja, o aluno assume um papel de protagonista do ensino. No segundo caminho, o professor toma para si a responsabilidade de direcionar atividades que promovam as aprendizagens. Ambos os caminhos podem ser combinados, cabendo ao professor decidir quando e como dar ênfase a cada um deles.

De acordo com Darido (2012, p. 133):

A autoavaliação permite ao aluno tomar uma posição diferente, fazendo dele não um mero executor de ordens, mas alguém que tem clareza das metas do projeto, das críticas ao seu trabalho, do domínio do seu caminhar. Entre as práticas de autoavaliação são especialmente úteis aquelas em que o aluno pode analisar seu conhecimento sobre um assunto antes e depois de estudá-lo. Essa prática requer que o aluno mantenha registro dos conhecimentos prévios sobre o assunto em estudo e retorne às questões iniciais em novas situações.

Dessa forma, podemos dizer que se tratando de avaliação formativa, o aluno assume um papel de protagonista, já que o mesmo é capaz de interpretar, problematizar, dialogar, compreender e construir conhecimento.

Assim, entendemos que a avaliação formativa pode ter um papel importante no processo de ensino, na qual o professor vai orientar e regular o ensino para que o mesmo ocorra em prol dos alunos.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta é uma pesquisa de campo e de caráter exploratória (GIL, 1999). E as bases filosófico-metodológicas dessa pesquisa encontram-se dentro da perspectiva dialética Lefébvre (1983). O universo da pesquisa foi os professores da Escola de Educação Básica da UFU (Eseba) situada na cidade de Uberlândia/MG. A população foi composta pelos professores de Educação Física, sendo no total de sete professores. A amostra foi de seis professores.

O instrumento de coleta de dados foi uma entrevista estruturada que foi aplicada aos seis professores de Educação Física da Eseba. Após a coleta de dados, fez-se a transcrição das entrevistas e foram analisadas de forma quantitativa e qualitativa. Verificou-se o percentual de respostas bem como o conteúdo nelas contidos. As respostas foram lidas e interpretadas e foram agrupadas por aproximação de seus significados o que nos permitiu criar categorias de análise.

Em alguns quadros de respostas a porcentagem deu maior que 100% porque o professor ofereceu mais de uma resposta.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados coletados foram descritos nos quadros a seguir a partir da identificação de categorias e, em alguns casos, dos elementos de aproximação das respostas. As entrevistas foram numeradas de 1 a 6 conforme o número de professores participantes. Exibiremos inicialmente o Quadro 1 que apresenta os conceitos dos participantes sobre avaliação.

Quadro 1 - Conceito de avaliação

Categorias	Elementos de aproximação das respostas	Professores respondentes (n.6)
<i>Feedback</i>	Identifica os conhecimentos apreendidos pelo aluno e dá o <i>feedback</i> .	P1, P2, P3, P6
Acompanhar o progresso	É um elemento que faz parte do processo de ensino aprendizagem (...), objetiva avaliar o progresso do aluno.	P4
Ação pedagógica	É uma ação pedagógica que faz parte de todo processo educacional que pode ser visto no âmbito da aprendizagem, no âmbito do ensino curricular, e perpassa todas as ações pedagógicas de um ambiente escolar.	P5

Fonte: Os autores.

Do total de seis professores participantes da pesquisa, quatro conceituam a avaliação como um momento de identificar os conhecimentos apreendidos pelo aluno e de dar o *feedback*. Os outros dois professores, cada um separadamente, identificam a avaliação como um elemento que faz parte do processo de ensino aprendizagem (P4) e que perpassa todas as ações pedagógicas de um professor no ambiente escolar (P5).

A seguir exemplificamos com algumas falas:

É um elemento que faz parte do processo de ensino aprendizagem e busca identificar os conhecimentos apreendidos pelos alunos. Pode ser realizado de diversas formas (...) o importante não é a forma, mas sim que ela ocorra para um feedback (...). (P1)

É um retorno do que a atividade serviu para o aluno e para o docente (...), até mesmo um momento, que pode ser reflexivo, diagnóstico e prognóstico (...). (P2)

Momento de verificar em que ponto está frente ao objetivo. (P3)

Quando é perguntado o conceito de avaliação o P1 e o P4 referem à avaliação como um “*elemento do processo ensino-aprendizagem*”.

Além desse aspecto o P1 destaca que a avaliação “pode ser realizada de diversas formas (...) o importante não é a forma, mas sim que ela ocorra para um feedback (...)”.

Se defendermos que a avaliação é um processo amplo, e que procura auxiliar o aluno a aprender mais e melhor, vemos que a forma como é feita a avaliação é extremamente importante. O professor deve achar formas diversificadas para avaliar e atender a necessidade dos seus alunos, e a inclusão dos mesmos é importante para que o processo de ensino e aprendizagem fique mais significativa. Luckesi (2000, p. 172) define avaliação da aprendizagem como:

Um ato amoroso no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Para compreender isso, importa distinguir avaliação de julgamento. O julgamento é um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo. A avaliação tem por base acolher uma situação, para, então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário. A avaliação, como ato diagnóstico, tem por objetivo a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção - que obrigatoriamente conduz à exclusão. Avaliar transcende o ato de tomar exclusivamente o desempenho dos alunos em uma prova e considera-lo aprovado ou reprovado, cada aluno chega à escola com determinadas práticas corporais com certo conhecimento, carregando experiências anteriores (DARIDO, 2012).

Ainda buscando identificar a concepção de avaliação dos professores, porém, avançando para a noção de finalidade identificamos os resultados descritos abaixo no quadro 2:

Quadro 2 - Finalidade da avaliação

Categorias	Professores respondentes
Assimilação do Conhecimento/Conteúdo	P3, P4 e P6
Ações metodológicas e planejamento	P1 e P5
Assimilação e ações metodológicas e planejamento	P2

Fonte: Os autores.

No que se refere à finalidade da avaliação três professores responderam que a avaliação tem a intenção de verificar o conhecimento dos alunos e a forma que eles assimilam os conteúdos passados. Vejamos alguns exemplos:

Verificar o que o aluno conhece e que conhecimento que apropriou e quais as limitações frente ao conteúdo. Como o aluno está lidando com o conteúdo frente aos objetivos propostos, aproximando ou não dos objetivos. (P3)

A finalidade é verificar qual foi progresso do aluno frente à um conteúdo. (P4)

Perceber como o aluno consegue assimilar esses conhecimentos que são trabalhados na disciplina, os conteúdos na sua formação humana e o que ele consegue transpor para as situações do dia-a-dia e da vida dele. (P6)

Fernandes (2005) percebe o papel do professor, nesse tipo de avaliação, como o de contribuir para o desenvolvimento das competências metacognitivas dos alunos, das suas competências de autoavaliação e também de autocontrole. Uma avaliação, que traz essas características contribui, para que o aluno construa suas aprendizagens e para que o sistema educacional consiga melhorar as aprendizagens dos alunos.

Para dois professores a avaliação tem intenção de melhorar as ações metodológicas, no qual, tem impacto principalmente no planejamento do professor. Como exemplo o (P1) “é dar o retorno aos professores no processo de ensino e aprendizagem” e o (P5) “a avaliação serve para revisitar os caminhos iniciais que você traçou”.

A avaliação serve como um retorno para os professores analisarem o trabalho realizado. Assim a avaliação não deve ser vista como ponto de chegada, mas como ponto de partida para a construção de novas relações e rede de significados.

De todos os professores respondentes um deles se destacou por dizer que a finalidade da avaliação é tanto para saber como o aluno assimila o conteúdo quanto para a modificação do planejamento. Vejamos com detalhes:

Verificar o que o aluno conhece e que conhecimento ele apropriou (...) avaliação tem como intuito esta forma de dar este retorno em relação à interação de conteúdo (P2).

Esse pensamento está mais próximo dos estudos de Darido e Rangel (2005) em que dizem que a avaliação deve ser útil para todas as partes envolvidas no processo ensino-aprendizagem, professores, alunos e escola, contribuindo para o autoconhecimento e para a análise das etapas já vencidas, no sentido de alcançar objetivos previamente traçados.

Portanto, a finalidade da avaliação deve ser clara para todos os professores. Entendemos que deve ter uma análise constante do ensino para que não seja limitado e que possa cada vez mais atender as necessidades do aluno no processo ensino aprendizagem.

A seguir temos o quadro 3 que trata dos instrumentos de avaliação utilizados pelos professores.

Quadro 3 - Instrumentos que os professores utilizam

Instrumento de registro	Professores
Escrita	P3, P4, P5 e P6
Desenho	P3, P4, P5 e P6
Blog	P2, P4 e P5
Avaliação com “Carinhas” (anotações em desenhos)	P1, P2 e P4
Perguntas abertas e fechadas	P4 e P5
Diálogo	P3 e P6
Observação	P3 e P4
Portfólio	P5
Testes	P6
Produção de Texto	P5
Apresentação de vídeos sobre os conteúdos trabalhados	P4

Fonte: Os autores.

A seguir está o quadro 4 que se refere às práticas desenvolvidas a partir da aplicação

dos instrumentos.

Quadro 4 - Práticas desenvolvidas a partir dos resultados obtidos com a aplicação dos instrumentos

Categorias	Elementos de aproximação das respostas	Professores respondentes
Em relação ao aluno	Compilação dos dados verifica-se as dificuldades dos alunos e promove um diálogo, identifica o que estão aprendendo, dá um retorno referente às relações entre aluno-aluno e aluno-professor.	P1, P2, P3, P4, P5, P6
Em relação ao planejamento /aula	Orienta a aula, avalia para rever planejamento diário e para o próximo ano.	P3, P5 e P6
Em relação ao currículo	Avalia o currículo, discute na área a respeito dos conteúdos e eixos temáticos, repensa e modifica o planejamento.	P1 e P6

Fonte: Os autores.

As práticas desenvolvidas a partir dos resultados obtidos com a aplicação dos instrumentos por parte dos professores se diferenciaram em três categorias; em relação ao aluno, em relação ao currículo e em relação ao planejamento/aula.

De acordo com as respostas obtidas todos os professores todos eles usam os resultados para modificar algo em relação ao aluno, como por exemplo:

Depois de aplicação do instrumento faz a compilação dos dados caso perceba alguma dificuldade é repassado ao grupo de professores e quando necessário faz-se o encaminhamento do aluno para o setor de psicologia. (P1)

Faço a compilação dos dados e levanto algumas considerações com os alunos. (P2)

Os professores ressaltaram levantar considerações com os alunos sobre os dados recolhidos, repassar um aluno com dificuldade para o grupo de professores e as atividades realizadas dá algum posicionamento daquilo que os alunos estão aprendendo, de certa forma as atitudes dos professores, vão ao encontro com a avaliação formativa. A avaliação formativa é uma avaliação que regula o processo ensino aprendizagem, pois é a partir dela que o professor consegue detectar como os alunos estão progredindo, assim como as principais dificuldades e potencialidades. Logo, a avaliação formativa permite que o professor ajuste o ensino a fim de alcançar os objetivos propostos.

Por fim, dos professores que utilizam a avaliação para que no final do ano seja discutido no grupo dos professores sobre o currículo, como exemplo vejamos a seguir:

Depois da compilação dos dados utilizo muito mais do registro para eu orientar a aula do que para eu avaliar, o que foi registrado vai interferir no planejamento para o próximo ano (P3).

Darido (2012, p. 130) “defende que a avaliação deve mostrar-se útil para as partes envolvidas – professores, alunos e escola – contribuindo para o autoconhecimento e para a análise das etapas já vencidas”. A compilação dos instrumentos deve conseguir melhorar o processo de ensino e aprendizagem daquele ano.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho teve como foco central a avaliação na Educação Física escolar, tema ainda incipiente na produção científica da área.

Em síntese, podemos dizer que as respostas dos professores participantes da pesquisa nos levaram a inferir um conceito de avaliação como algo inerente ao processo ensino aprendizagem, colaborando na identificação dos conhecimentos aprendidos pelos alunos (feedback) e como ato pedagógico que pode ser visto no âmbito da aprendizagem do ensino e currículo.

Em relação à finalidade da avaliação a maioria dos professores a entende como forma de identificar se houve assimilação do conhecimento/conteúdo, outros, em menor parte, a vê como uma ação metodológica e como forma de rever planejamento, um grupo menor ainda consegue perceber as duas finalidades anteriormente citadas.

Quanto aos instrumentos utilizados pelos professores podemos dizer que eles apresentam certa variedade, sendo sete no total, sendo que os instrumentos mais utilizados são o desenho e a escrita.

No que se referem às práticas aplicadas pelos professores a partir dos instrumentos utilizados, pode-se verificar que abrange em sua maioria os alunos seja para verificar as dificuldades, ou identificar o que estão aprendendo, ou para dar um retorno referente às relações entre aluno-aluno e aluno-professor. Em menor incidência as práticas servem para rever planejamento e por último o currículo.

Quanto aos limites existentes para aplicação das práticas avaliativas verificamos que a maioria dos professores disse ser a rotina de trabalho e a estrutura da escola.

Este estudo trouxe elementos para a compreensão do processo de avaliação na Educação Física Escolar da Eseba, escola considerada referência no município de Uberlândia, e a partir das reflexões advindas dos resultados, quem sabe ressignificar a prática da avaliação

da área, na própria escola, assim como contribuir com outros profissionais da mesma área de interesse.

6. REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE ENSINO SUPERIOR. **Portaria nº 959 de 27 de setembro de 2013**. Estabelece as diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais. Brasília: Gabinete do Ministro, 2014.

CORTESÃO, L. Formas de ensinar, formas de avaliar. Breve análise de práticas correntes de avaliação. In: ABRANTES, P.; ARAÚJO, F. (Orgs.). **Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas**. Lisboa: Ministério da Educação. 2002, p. 37-42.

DARIDO, S. C. A avaliação da educação física na escola. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, v. 16, p. 127-140.

DARIDO, S.; RANGEL, I. **Educação Física na escola: Implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogans S.A, 2005.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. (Eseba/UFU). **Parâmetros Curriculares da Eseba (PCE): Área Educação Física**. Uberlândia: Eseba/UFU, 2014.

FERNANDES, D. **Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas**. Cacém: Texto Editores, 2005.

FERNANDES, D. **Avaliação das Aprendizagens: Uma agenda, muitos desafios**. Cacém: Texto Editores, 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GUBA, E.; LINCOLN, Y. *Fourth generation evaluation*. London: Sage, 1989.

LEFEBVRE, Henri. *La presencia y la ausencia: contribución a la teoría de la representaciones*. México: Fondo de Cultura Economica, 1983.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2000.

VILLAS BOAS, B. M. F. Compreendendo a avaliação formativa. In: VILLAS BOAS, B. M. F. (Org.). **Avaliação formativa: práticas inovadoras**. Campinas: Papirus, 2011, p. 13-42.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



AVALIAR, ACOMPANHAR E INTERVIR: UMA ANÁLISE NAS PRÁTICAS DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DE ITUBERÁ-BA

Gilmara Santos de Jesus – SEMEC (gil.uneb@gmail.com)

Eixo 02: Avaliação no Ensino Fundamental I

Tipo: Relato de Experiência

1. INTRODUÇÃO

Avaliar é um ato intrínseco do ser humano, na vida cotidiana estamos em um constante processo de avaliar e ser avaliado seja através de condutas informais que fazem julgamentos, comparações e reflexões que orientam as ações do dia a dia ou formalmente por meio de ponderações sistemática e organizada que permite ter tomada de decisões mais assertivas. E pelo fato da avaliação se fazer presente em quaisquer circunstâncias da vida do ser humano esta constitui-se em uma abrangência muito ampla que necessita ser delimitado para fins de estudos e devida utilização.

No âmbito educacional, existe uma série de pesquisas, debates e discussões que permeiam a avaliação escolar, esta não ocorre em um vazio conceitual, mas, está sempre a serviço de uma determinada teoria dimensionada através das concepções que se tem da sociedade, do indivíduo social, da educação, do ensino e da aprendizagem. Pode ser compreendida como uma prática formalmente organizada e sistematizada e que necessita ocorrer de forma intencional e com objetivos claros que deem subsídios ao processo de ensinar e aprender.

Ao compreender que a avaliação pode ser um meio e não um fim em si mesma, os professores podem construir e repensar sua prática pedagógica, definir as estratégias que possam consolidar a efetiva aprendizagem dos seus estudantes. Em 2018, a Secretaria Municipal de Educação de Ituberá, realizou a adesão ao Programa Mais Alfabetização – PMALFA, que tem por objetivo fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º e 2º ano do ensino fundamental. Dentre as suas diretrizes o programa vai estabelecendo formas para que o acompanhamento



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



sistemático da progressão da aprendizagem dos estudantes seja assegurado. Quando se avalia de perto o desenvolvimento da aprendizagem amplia-se a possibilidade de perceber os avanços e rupturas, por sua vez, o monitoramento pode atuar como uma ação preventiva para que o docente possa intervir na aprendizagem e reorientar o ensino.

Nesta ótica, a composição deste relato emerge da necessidade, como professora alfabetizadora e coordenadora municipal do Programa Mais Alfabetização, de refletir e compartilhar com os pares sobre o olhar sensível e observador do professor no processo avaliativo dos seus alunos e a partir deste prognóstico realizar intervenções específicas para turma e/ou para cada estudante de acordo a sua dificuldade de aprendizagem. Entretanto, para compreender melhor a manifestação geral das ações, o comportamento, e as interações das pessoas envolvidas com a situação, este compartilhamento abrangerá a coordenadora municipal do programa, as coordenadoras pedagógicas, os gestores escolares, os assistentes de classe e os professores do 1º e 2º Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que participam das ações empreendidas pelo Programa Mais Alfabetização. A coleta de dados foi realizada por meio de leitura de documentos, análise do sistema de monitoramento, observação das formações e acompanhamento das práticas alfabetizadoras nas escolas no âmbito do programa.

Ademais, este relato intenciona tecer contribuições que corroboram tanto para a inserção de novos instrumentos, outras formas de se conduzir o processo de alfabetização dentro das escolas públicas brasileiras, quanto por discutir sobre um sistema de informação em benefício da equipe de professores. Dessa forma, a finalidade desta rede de experiências consiste em refletir sobre formas de avaliar, acompanhar e intervir ao longo do processo de alfabetização, para que não se acople a cultura do fracasso irreversível ou da progressão automática sem aprendizagem efetiva.

2. DA AVALIAÇÃO À INTERVENÇÃO: OS INSTRUMENTOS BALIZADORES PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA MEDIADORA.

No âmbito educacional a concepção de avaliação não deve ser compreendida apenas por uma única ótica teórica e prática e, sim, esta deve ser analisada por diferentes véis levando em consideração os sujeitos envolvidos e o contexto no qual está se aplica. Precisa ser tratada com



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



responsabilidade, de maneira criteriosa, exequível, por ser o ato de avaliar executado por alguém que também possui seus defeitos e virtudes, por conseguinte, avalia o desempenho de outro indivíduo que também possui suas dificuldades.

Nessa direção, percebemos que a avaliação no contexto escolar não deve ocorrer como uma atividade neutra ou estritamente técnica mas, por meio da relação pedagógica que envolve intencionalidades de ação. Ao lançar um olhar sobre a aprendizagem o professor poderá utilizar-se do processo avaliativo em prol dos seus estudantes para sustentar resultados positivos em seu desempenho escolar. Demo (2000), acrescenta que:

“Avaliar não é apenas medir, mas, sobretudo, sustentar o desenvolvimento positivo dos alunos. Quer dizer, não se avalia para estigmatizar, castigar, discriminar, mas para garantir o direito à oportunidade. As dificuldades devem ser transformadas em desafios, os percalços em retomadas e revisões, as insuficiências em alerta” (p. 97).

Este fato, nos levou pensar sobre como desenvolver práticas pedagógicas que desmistificasse a função classificatória e excludente da avaliação para atuar em sintonia com a aprendizagem. Portanto, aproveitamos a proposta do Programa Mais Alfabetização para adequarmos suas finalidades à nossa realidade e organização municipal. Assim, em 2018, aderimos ao programa em 17 escolas da rede de ensino de Ituberá-Ba, sendo estas: 9 localizadas na zona urbana (EMEF: Altiva Lisboa Casali, EMEF: Deise Françoise, EMEF Hélio Nunes de Moraes, EMEF: Jamie Leite Cairo, EMEF: Marechal Costa e Silva, EMEF: Marechal Castelo Branco, EMEF: Nelson David Ribeiro, EMEF: Professor Bernardo Galvão, EMEF: Zulmira Santos); 6 na zona rural (EMEF: Airton Bezerra de Menezes, EMEF: Altina Ana, EMEF: Aristides Novis, EMEF: Césare Casali, EMEF: Fernando Mário, EMEF: Jubiabá) e 2 na zona marítima (EMEF: Santo Antônio e EMEF: Senhor do Bonfim). Atendendo durante este ano a 584 estudantes, 23 professores alfabetizadores, 17 assistentes e 7 coordenadores pedagógicos, sendo as ações direcionadas para o 1º e 2º ano no Ensino Fundamental.

No desenvolvimento do programa todo professor regente contou com o apoio de um assistente de alfabetização para o desenvolvimento de atividades pedagógicas que foram sendo planejadas de acordo as necessidades da turma. Além disso, os docentes contaram com o Sistema de Orientação Pedagógica e Monitoramento do PMALFA. Como parte desse sistema foram elaborados pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAED, uma



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



proposta de avaliação constituída por testes que objetivam oferecer às unidades escolares as condições para realizarem um diagnóstico acurado das habilidades básicas e essenciais que devem ser desenvolvidas pelos estudantes ao longo do ensino fundamental, especialmente na alfabetização. A proposta dessa aplicação foi construída para que os professores pudessem a partir dos resultados planejar estratégias para superar as dificuldades de aprendizagem detectadas.

Dessa forma, foram disponibilizados 3 testes periódicos que foram classificados como: 1. Avaliação Diagnóstica ou de Entrada: tinha como propósito avaliar o nível de alfabetização das crianças no início; 2. Avaliação formativa de processo: visa avaliar o avanço que as crianças puderam desenvolver ao longo do ano; 3. Avaliação formativa de saída: com a finalidade de apresentar os resultados alcançados por cada turma. Após, a aplicação a equipe da unidade escolar tinha acesso a devolutiva para análise, leitura e interpretação dos resultados considerando as fragilidades e avanços de cada estudante.

Utilizando-se destes mecanismos disponibilizados pelo PMALFA e cômicos de que deve-se existir uma avaliação diagnóstica, processual, formativa e mediadora da aprendizagem (BLOOM, 1983; HOFFMANN, 2009; LUCKESI, 2002; ZABALA, 1998;) , focamos em um desenvolvimento do trabalho para que a partir do panorama exibido do perfil da turma o professor alfabetizador pudesse realizar este acompanhamento e monitoramento, para então, promover as intervenções pedagógicas necessárias para que cada estudante atingisse os objetivos e tivesse um efetivo aprendizado.

Nessa perspectiva intencional do desenvolvimento educacional, os professores se deparam com os desafios que se apresentam no processo de ensino-aprendizagem de como poderão proceder para levar a criança dominar o sistema de escrita alfabético e adentrar no universo da leitura sem caírem no fatídico fracasso da alfabetização. Para tanto, é preciso que os docentes utilizem-se de estratégias que possam acompanhar o desenvolvimento dos seus estudantes, monitorar as progressões de cada um ao longo do processo e, por conseguinte, planejar práticas mediadoras a partir das dificuldades específicas encontradas nos alunos para desenvolver a leitura e escrita. Como afirma Morais (2009, p. 174),

Daí que não podemos deixar o tempo no ciclo ou etapa inicial de alfabetização “ir passando”, sem que estejamos monitorando o que cada aluno está alcançando, em



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



termos de progressos, e identificando com mais precisão onde vamos intervir, para que construa os conhecimentos ainda não consolidados.

Ao lidarmos com os anos iniciais do Ciclo de Alfabetização, concentramos nossos esforços para que a avaliação acontecesse de forma especial pela observação e pelo sentimento de responsabilidade incessante ao longo de todo percurso da aprendizagem. Assim, para refletirmos sobre este processo de construção e mediação da aprendizagem a primeira etapa se caracterizava com a realização de formações continuadas para os professores alfabetizadores, assistentes de classes, gestores escolares e coordenadores pedagógicos. As formações ocorriam em espaços e tempos diferenciados, ora ocorriam formações específicas para professores e assistentes, ora para gestores escolares e coordenadores pedagógicos, em outros momentos aconteciam para todos os profissionais envolvidos, levando-os a repensarem sobre suas práticas alfabetizadoras e as formas pelas quais deveriam promover a gestão da aprendizagem.

Logo, os conteúdos das formações levavam em consideração o contexto de trabalho dos professores que colaboram para que as experiências fossem compartilhadas e pensadas no coletivo, contribuindo para que houvesse uma apropriação sobre as mudanças, transformando-as em práticas concretas de intervenção que dê sentido aos percursos significativos da aprendizagem. Após as formações a segunda etapa se concretizava com os planejamentos, onde cada professor planejava a organização do seu trabalho pedagógico de acordo as necessidades específicas de cada turma, os encontros para planejamento, por sua vez, ocorriam dentro de cada unidade escolar sobre a mediação do coordenador pedagógico. Então, neste momento os professores, assistentes de classe e coordenadores tinham a oportunidade de pensar sobre o aprendizado de cada estudante a partir da avaliação realizada continuamente e direcionar as intervenções necessárias para que seus estudantes avançasse em seu desenvolvimento.

Na terceira etapa, utilizávamos da avaliação da aprendizagem que perpassavam por variados momentos realizados através de observações feitas ao longo das aulas onde os professores iam registrando o desempenho de cada estudante por meio de anotações, relatórios e construção do portfólio da turma. “Nesse contexto a avaliação educacional deverá manifestar-se como um mecanismo de diagnóstico da situação, tendo em vista o avanço e o crescimento e não a estagnação disciplinadora” (LUCKESI, 2002, p. 32). A partir, desse olhar sensível e observador o professor poderá amparar os seus estudantes através de “[...] um ato acolhedor,



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



integrativo, inclusivo [...]” (Idem, p. 172), para então, redirecioná-los a sua aprendizagem de acordo com suas fragilidades.

Atrelado a isto, utilizamos os instrumentos disponibilizados pelo PMALFA para fortalecer as práticas avaliativas e planejamentos dos professores. Neste sentido, com o período previamente definido, aplicamos em cada turma do 1º e 2º ano, após a aplicação os dados eram lançados no Sistema de Orientação Pedagógica e Monitoramento e, posteriormente, os resultados eram disponibilizados neste mesmo sistema, através de gráficos demonstrando o desempenho da escola, da turma e tabelas especificando o desempenho de cada estudante.

Na quarta etapa, os coordenadores pedagógicos, em cada unidade escolar, reuniam com os professores, assistentes de classes e gestores escolares para realizar a análise e apropriação dos resultados e, então, a equipe escolar elaborava um plano de ação que pudessem contribuir para dirimir as deficiências do presente momento em seu contexto e, por sua vez, cada professor planejava atividades interventivas de acordo as habilidades mais fragilizadas de seus estudantes. Compreendendo que “avaliar um aluno com dificuldades é criar a base do modo de como inclui-lo dentro do círculo de aprendizagem; o diagnóstico permite a decisão de direcionar ou redirecionar aquilo ou aquele que está precisando de ajuda” (LUCKESI, 2002, p. 173). Após esta dinâmica ocorrida nas escolas, a coordenadora do PMALFA reunia com os atores envolvidos para discutir sobre os resultados e dá continuidade a este ciclo.

Por conseguinte, a criticidade se instaurou nas práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores que diariamente refletem os resultados deste trabalho constituído em equipe, pensando e repensando em nossos contributos para os estudantes desse tempo presente e que se preparam para seu tempo futuro. Nesse cenário de novas exigências educacionais existe uma inclinação para tornar o ensino como prática reflexiva, destacando a possibilidade de volver o professor um pesquisador pautado em suas próprias ações, com intuito de refletir sobre sua prática educativa.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões e considerações acrescidas neste ponto do trabalho não poderão ser concebidas como pontos finais, haja vista que este estudo defende a dinamicidade e



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



heterogeneidade presentes na educação. Podemos então, considerá-las como sistematizações acerca de uma realidade dinâmica, que possivelmente poderá apresentar diferentes direcionamentos em outras pesquisas.

Nessa incessante busca, surge a necessidade de repensar sobre os processos de alfabetização, considerando suas múltiplas facetas e a necessidade de integrar na formação continuada docente diferentes aportes teóricos que subsidiem o estudo desses fenômenos. Portanto, ao refletir sobre a constituição da alfabetização é de extrema necessidade discutir sobre a avaliação da aprendizagem neste contexto pois, a mesma irá dá condições para que o docente possa desenvolver suas ações a partir da teoria condizente com estes aspectos e fazer articulação com a prática de ensino, estabelecendo um equilíbrio entre ambos.

No transcorrer do ano letivo de 2018, ao intercedermos o trabalho da alfabetização utilizando-se de uma avaliação diagnóstica, formativa, mediadora, processual num movimento que implica uso de instrumentos, registros, pareceres, a auto avaliação docente, sempre em defesa da consolidação da aprendizagem significativa, com fins na inclusão, na necessidade de contemplar o heterogêneo, conseguimos intensificar as aulas com atividades interventivas como instrumento facilitador da gestão da aprendizagem, utilizando destes resultados e indicativos como ponto de partida para o planejamento diário, atentando-se para as necessidades de cada estudante.

Outro aspecto elucidado nesta experiência foi à contribuição da formação continuada para a constituição dos saberes docentes em função do desenvolvimento profissional. Através das observações realizadas, ficou evidente a necessidade de preparação para que os professores aprendam a articular os saberes existentes com suas práticas educativas buscando refletir sobre suas ações educativas como algo passível de mudanças que necessitam ser (re)significadas, com intuito de atender as demandas educacionais. Neste sentido, os professores relataram como as formações foram significativas para a constituição de seus saberes docentes, troca de experiências com seus pares e fortalecimento das suas práticas. Assim como, reafirmaram a relevância de compreender e realizar corretamente a avaliação através de um olhar sensível e observador que lhes dê condição de alcançar as necessidades específicas de cada estudante para promover seu efetivo avanço em seu processo de alfabetização.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



Por fim, salientamos que este relato discutiu por meio de fundamentos teórico-práticos os contributos na avaliação da aprendizagem, através da análise das práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras que atuaram no Programa Mais Alfabetização, na rede de ensino de Ituberá-Ba, tentando elucidar as suas particularidades e os aspectos mais relevantes para a formação continuada docente. Consideramos assim, ter contribuído tanto para a compreensão do intrínseco papel que tem a avaliação no desenvolvimento educacional, no que tange a ressignificação dos saberes da práxis docente e ao aprendizado do aluno; quanto por fornecer bases de reflexões críticas que concebem a avaliação como eixo essencial para a transformação educacional.

REFERÊNCIAS

BLOOM, B. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira, 1983.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre; Editora Mediação, 2009.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MORAIS, A. G. **O sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Ática, 2009.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO ESCOLAR DOS ANOS INICIAIS À PESQUISA CIENTÍFICA

¹Liliane Santos Fróes – UESB (lili.froes@hotmail.com.br)

²Jorge Costa do Nascimento – UESB (pepeucosta1@hotmail.com)

EIXO 2: Avaliação no Ensino Fundamental I

Tipo: Relato de Experiência

INTRODUÇÃO

Este relato descreve uma experiência vivida no município de Jitaúna–BA, com a prática da avaliação da aprendizagem na rede pública de ensino, nos anos iniciais do ensino fundamental, representando uma ação da equipe gestora a partir dos resultados da avaliação diagnóstica sobre a aprendizagem dos estudantes da rede acerca de conteúdos de ensino do componente curricular de Língua Portuguesa e de Matemática.

A prática da avaliação da aprendizagem foi o esteio provedor de reflexão crítica concernente ao contexto educativo do município. E a partir dessa, destacou-se a necessidade de estudo aprofundado, em nível de pós-graduação *Strictu Sensu*, sobre a formação de professores relacionando-a, ao crescimento na construção do conhecimento do professor quantos aos conteúdos escolares (SHULMAN, 1986) referentes à Matemática, seu ensino e aprendizagem nos anos iniciais.

O contexto gerativo desta análise surgiu, inicialmente, após divulgação dos dados da avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no ano de dois mil e dezessete (2017), referente ao desempenho de estudantes pertencentes à rede pública de ensino, do município em questão, quanto aos conteúdos de ensino de Língua Portuguesa e de Matemática dos anos iniciais.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores – PPG-ECFP, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia -UESB, Campus de Jequié.

² Professor Doutor do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores – PPG-ECFP, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB, Campus de Jequié.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



Devido à consideração de que o IDEB não dar conta das especificidades dos contextos escolares avaliados. A gestão da educação do município, preocupada com a aprendizagem dos estudantes, decidiu aplicar um instrumento diferente para coletar dados e efetuar uma avaliação diagnóstica da rede em relação à aprendizagem dos conteúdos dos componentes curriculares supracitados.

O objetivo do diagnóstico era identificar e medir o domínio das aprendizagens dos estudantes, quanto aos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática por meio da aplicação de um instrumento de coleta de dados e posteriormente seguir aos dados produzido a análise, qualificação e tomada de decisão. Porém, a análise realizada junto a docentes, coordenadores das unidades escolares e núcleo pedagógico da Secretaria de Educação do município, revelaram outros aspectos do complexo processo educativo que ampliaram a observação sobre a realidade educativa.

A FAVOR DA PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM

O fenômeno da aprendizagem é analisado por diferentes perspectivas teóricas e a definição de seus elementos constituintes varia a depender das tendências epistemológicas que este objeto de investigação se fundamenta. Embora, também se relacione entre ciências diferentes que teorizam sobre tal fenômeno de modo específico, em humanos, a aprendizagem relaciona-se à educação englobando, indissociavelmente, processos de ensino no sentido de desenvolvimento de pessoas.

Assim, em função do desenvolvimento humano e da perspectiva das interações sócio-histórico-cultural enquanto aprendizagem-ensino-aprendizagem, a educação pode ser considerada como um processo contínuo, aberto, flexível, que não se limita ao universo subjetivo do sujeito aprendente. Antes, este sujeito cognoscível, influência e é influenciado por outros sujeitos e/ou objetos com quais interage. Portanto, é fundamental que a escola, enquanto espaço socioeducativo, favoreça a aprendizagem.

(RE) QUALIFICANDO O ENSINO: REFLETINDO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



Dadas as considerações sobre a capacidade humana de estar sempre aprendendo, podemos afirmar que o sujeito humano “professor” é um sujeito “aprendente” que também ensina e aprende quando ensina e isto acontece em contextos e espaços formativos diversos sejam eles formais, informais ou não formais.

A educação formal, institucionalizada, tem o status de validar a formação profissional de professores e em seu percurso histórico sempre esteve passível a influências ideológicas e interesses diversos. Todavia, estamos em consenso com modelos orientados por uma abordagem prática os quais segundo Chapani (2010):

Apresenta um estatuto epistemológico próprio e dão *status* privilegiado ao saber por ela produzido, buscam superar as deficiências apresentadas pela abordagem técnica, particularmente a relação linear e mecânica entre o conhecimento técnico- científico e a prática na sala de aula, levando em consideração as características dos fenômenos educativos (complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores), colocando o professor no centro desse processo, uma vez que a construção do conhecimento se dá na reflexão, análise e problematização da prática.

Cursos de formação continuada em serviço cuja participação não é por iniciativa direta do professor, podem sofrer o desgaste da força da inércia docente projetando-os para frente, no sentido de crescimento da construção do conhecimento no professor (SHULMAN, 1986) ou tal força pode fazê-los retroceder a posturas mais conservadoras ou deformadas ante a participação em tais cursos, que por não encontrar sentido, justificam sua resistência.

Mas, a resistência, as críticas, os dissabores de professores sobre políticas públicas em educação e todo o contexto experienciado (LARROSA, 2002) não podem ser ignorado, pois estes questionamentos são frutos de reflexões (SCHON, 1992, GIROUX, 1997) sobre a própria práxis (FREIRE, 2001) e coordenadas por suas “crenças” fluídas por entre suas concepções, emoções, sentimentos, conhecimentos, motivações e atitudes (CHACÓN, 2003) em função de sua ação na prática em sala de aula. Assim, as crenças se constituem em uma das dimensões fundamentais para compreender o trabalho que o professor desenvolve com os conteúdos de matemática nos anos iniciais.

Avaliar as crenças é um importante caminho para a compreensão das ações práticas que acontecem no interior da sala de aula no dia a dia. Pode ser útil condição para



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



compreender e superar fragilidades quanto ao percurso formativo em alunos e professores em contexto sistematizado de atuação (CHAPANI, 2010, p. 175-181).

Um procedimento prévio que considera os saberes da experiência do professor com possibilidades de “tocar” na prática docente, sendo estes sujeitos, os próprios engenheiros do processo de reflexão, avaliação e tomada de consciência sobre suas crenças e concepções e a construção do crescimento do seu conhecimento, levando-se em conta o contexto sócio-histórico-cultural mediado pela linguagem (VIGOTSKY, 1989) (re) qualificando assim o ensino ministrado.

A Avaliação da Aprendizagem no Ensino Escolar dos anos iniciais: acompanhamento da aprendizagem

A aprendizagem dos estudantes na escola, segundo os estudos de Luckesi (2005), ainda se ver muito limitada a uma qualificação atribuída por meio de exames, os quais são utilizados para representar todo o seu percurso de aprendizagem, desprezando a análise das informações evidenciadas por estes instrumentos e outras dimensões, estagnando o processo de ensino, o qual pode seguir o seu curso sem reflexão sobre sua eficácia ou necessidade de reformulação, comprometendo assim o desempenho dos estudantes e qualificação do projeto educativo.

Todavia, a prática da avaliação da aprendizagem na escola possui um caráter acolhedor da realidade tal como se apresenta. E para tanto, se inicia diagnosticando a realidade, qualificando os dados obtidos, para que se decida e se construa intervenções que favoreçam o processo de ensino cujo foco central é a aprendizagem dos estudantes. Acreditamos que tal prática, se dá durante todo o ano letivo e não apenas em dias específicos de aplicação de “provas”.

Pensamos o estudante enquanto um ser integral, pleno, dinâmico, um ser em construção. Portanto, defendemos a cultura da avaliação da aprendizagem como recurso pedagógico de acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem coerentemente articulado a um projeto educativo.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



A experiência com a Avaliação da Aprendizagem e a Pesquisa Científica: avaliando dados, tomando decisões e produzindo pesquisa

A experiência da prática da avaliação da aprendizagem representada por uma ação da gestão da educação do município iniciou com a aplicação de um instrumento para coleta de dados diferente do aplicado pelo IDEB. Estava pautado nos direitos de aprendizagem que, em tese, referenciava o ensino na rede (em transição de governo na época), o qual tinha por base do processo pedagógico, as orientações desenvolvidas nos cursos de formação continuada em serviço, por meio de um programa governamental de formação de professores (o Pacto Nacional de Educação na Idade Certa – PNAIC) que abrangia as turmas do 1º ao 3º ano dos anos iniciais.

Os docentes destas turmas aplicaram o instrumento, no qual cada questão correspondia a um direito de aprendizagem (objetivo) referente aos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. Os dados produzidos nas unidades escolares (sete unidades) foram sistematizados pela secretaria de educação do município, a qual promoveu um encontro com os docentes das turmas avaliadas e gestores para qualificar tais dados.

Neste encontro, os dados proporcionaram a reflexão e qualificação sobre diversos aspectos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem. Dentre estes, indicou também, resultado semelhante ao informado pelo IDEB, a saber: crescimento no desempenho em Língua Portuguesa e declínio em Matemática, mesmo após proposta e execução de cursos de formação continuada em serviço, para os professores da rede. Enquanto que se esperava como efeito destes cursos, a qualificação no ensino e melhores ganhos nas aprendizagens dos estudantes.

A partir da reflexão neste encontro foi decidido que a Secretaria de Educação do Município precisava construir de imediato um plano de curso unificado como referência para as unidades escolares, uma vez que os conteúdos de ensino de forma geral estavam centrados nos livros didáticos e em atividades avulsas baixadas da internet, e, portanto, a exemplo de conteúdo de ensino da Matemática com menor indicador de aproveitamento, a Geometria,



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



raramente era contemplada no planejamento das aulas uma vez que nos livros didáticos utilizados só aparecia em suas páginas finais.

Foi decidido que a necessidade de reavaliar o projeto educativo das escolas e propostas de formação continuada em serviço a serem ofertadas pela rede era urgente! De forma geral não havia fundamentação teórica clara para os docentes quanto aos conteúdos de ensino sobre os quais organizava suas práticas educativas. O núcleo pedagógico da Secretaria de educação do município de Jitaúna-BA, também sentiu dificuldades em relação a epistemologia dos conteúdos de ensino, a relação entre o professor o estudante e o saber. Ou seja, o entendimento sobre os porquês que se ensina o que se ensina nas escolas, com especial destaque para a Matemática dos anos iniciais do ensino fundamental constituindo a necessidade de estudo mais aprofundado sobre tal ensino.

Para tanto, foi iniciado um projeto de pesquisa científica submetido à seleção do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus Jequié. O Projeto foi aprovado, está vinculado à linha de pesquisa: Formação de Professores e sob a orientação de um professor pesquisador, da Educação Matemática, segue em andamento com a proposta de compreender quais crenças predominam entre licenciados em Pedagogia acerca da Matemática, seu ensino e sua aprendizagem nos anos iniciais.

O recorte para Pedagogos foi devido ao fato de ser este o profissional que atua nos anos iniciais e cuja formação inicial de forma geral contempla conteúdos e metodologias para o ensino do componente, não apenas, de Matemática de forma sucinta. Quanto à pesquisa sobre as crenças, nos baseamos nos estudos de Chacón (2003), a qual afirma ser elas um componente afetivo mobilizador e gestor de ações e/ou mudanças na prática de ensino e na aprendizagem.

Adotamos a abordagem do professor enquanto intelectual transformador (GIROUX, 1997) considerando seus conhecimentos prévios, quanto ao desafio proposto ao ensino da matemática no município em questão e sob tal perspectiva, segue-se a análise sobre o fenômeno da ação docente em sala de aula enquanto ação posterior a um complexo processo cognitivo o qual segundo (CHACÓN, 2003) envolve o campo do domínio afetivo, a saber: as atitudes, emoções e crenças.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



O referencial teórico do projeto de pesquisa baseia-se: na epistemologia da prática docente, fundamentado nas pesquisas produzidas por Tardif (2017, 2014), Chapani (2010), Larrosa (2002), Freire (2001), Giroux (1997), Schon (1992), Shulman (1986); a literatura sobre a aprendizagem está referenciada nos estudos realizados por Moreira (2011) e finalmente na Educação Matemática tomando como referências: Almouloud (2007), Gómez Chacón (2003), Pais (2002), Thompson (1997). Trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza interventiva, com professores efetivos da rede pública de ensino do município de Jitaúna-BA.

O desenho metodológico terá como recurso a entrevista em profundidade, utilizando narrativa de histórias orais, contextualização da realidade e formação de grupo focal. Aos dados produzidos seguirão a discussão quanto às crenças destes professores em relação à Matemática, seu ensino e sua aprendizagem e o potencial formativo de cursos de formação continuada em serviço dos quais os docentes participaram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática da avaliação da aprendizagem, isto é, diagnóstico-qualificação- tomada de decisão/intervenção, ampliou a observação sobre o contexto situacional educativo do município nos anos iniciais, e nesse sentido, vários dilemas foram percebidos tais como: ausência de registro e clareza quanto às propostas educativas nas unidades escolares; necessidades diferentes sejam estas: pedagógicas, socioeconômicas, estruturais e etc.

Algumas das aprendizagens que a equipe gestora do município teve com esta experiência de prática de avaliação foram: 1) o acompanhamento às unidades escolares precisava ser mais freqüente a fim de desenvolver um trabalho colaborativo; 2) É preciso clareza quanto às propostas educativas das unidades; 3) as formações continuadas em serviço precisam considerar necessidades situadas nos contextos escolares, 4) os professores polivalentes (Licenciados em Pedagogia) de forma geral apresentam dificuldades quanto à compreensão da epistemologia dos conteúdos dos componentes curriculares os quais organizam e planejam o ensino. Sendo, portanto, importante a interlocução entre educação básica e o ensino superior e 5) a prática da avaliação da aprendizagem deve ser constante e se



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



constituiu em uma atividade formativa para profissionais da educação com diferentes perspectivas sobre o mesmo fenômeno que os uniu: a aprendizagem dos estudantes!

Destarte, o olhar sensível oportunizado pela prática da avaliação da aprendizagem, proporcionou a ampliação de informações sobre a realidade, análise sobre questões pontuais, intervenções formativas nas práticas dos docentes diante de necessidades reais situadas nos contextos escolares, desenvolvimento de pesquisa científica fazendo assim uma interlocução entre a Educação Básica e o Ensino Superior esperando a publicação muito em breve sobre a avaliação dos novos dados que estão sendo produzidos em campo, após parecer favorável do Comitê de Ética na Pesquisa.

REFERÊNCIAS

BEJARANO, NRR. SOARES, IMF. **Crenças dos Professores e Formação Docente**. Revista Faced, Salvador, n.14, p.55-71, Jul./dez. 2008.

BOGDAN Robert C., BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CHAPANI, D.T. **Políticas públicas e história de formação de professores de Ciências: uma análise a partir da teoria social de Habermas(Tese) . UESP, Bauru, 2010**.

CHACÓN, I. M. G. **Matemática emocional: os afetos na aprendizagem matemática**. Tradução Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem** [Trad. Daniel Bueno]. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. Reelaborando conceitos e recriando a prática. 2ª ed. rev. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005.

MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2011.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



SCHÖN, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, António (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SHULMAN, L. S. **Those who understand: knowledge growth in teaching**. Educational Researcher, 15 (2), 1986. p. 4-14.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini and MEGID NETO, Jorge. Uma proposta de tipologia **para pesquisas de natureza interventiva**. *Ciênc. educ. (Bauru)* [online]. 2017, vol.23, n.4, pp.1055-1076. ISSN 1516-7313. <http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320170040013>.

THOMPSON. A. G. **A relação entre concepções de matemática e de ensino de matemática de professores na prática pedagógica**. Trad. The relationship of teachers' conceptions: of mathematics and mathematics teaching to instructional practice. In Educational Studies in Mathematics, n.15, p.105-127,1984. In Zetetiké, v.5, no. 8, p.11-43, 1997.

VIGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



INSTRUMENTOS USADOS PELOS PROFESSORES PARA A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DO ALUNO: UM ESTUDO DESCRITIVO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL

Heike Schmitz – UFS (hs.contato.ufs@gmail.com)

Beatriz Noia Souza – UFS (beatriz_noia@outlook.com)

Theyres Gabriele Santos Almeida – UFS (themiresgabriele@gmail.com)

Grupo de Pesquisa em Avaliação, Política, Gestão e Organização da Educação (APOGEU)

Eixo 2: Avaliação no Ensino Fundamental I
Tipo: Comunicação Oral

RESUMO

Essa pesquisa trata da avaliação formativa com foco nos instrumentos de avaliação, recorrendo a discussão conceitual de Haydt (2008) e Luckesi (2010). Norteada pela pergunta sobre quais instrumentos de avaliação são utilizados no ensino fundamental I e por que os professores optaram por esses, buscamos compreender a escolha de instrumentos de avaliação. Tendo em vista a avaliação formativa, propomos especificamente: 1) Descrever as concepções de avaliação aplicadas no contexto escolar; 2) Identificar os tipos de instrumentos de avaliação usados pelos professores; 3) Sistematizar as razões e/ou motivos da escolha de determinados instrumentos de avaliação pelos professores. Para alcançar os objetivos propostos realizamos um estudo descritivo em uma escola municipal de Aracaju/Sergipe que obteve um dos maiores crescimentos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Na coleta de dados fizemos além de uma análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, a aplicação de um questionário com doze professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e entrevistas coletivas com nove deles. Também realizamos uma entrevista semiestruturada com a coordenação pedagógica e direção da instituição. Como resultados principais constatamos que os instrumentos mais utilizados avaliavam predominantemente a produção escrita do aluno. A prova oral pouco se usava por não demonstrar aos pais o motivo da nota obtida pelos seus filhos. Já o seminário não se faz mais uso devido a idade dos alunos. Os instrumentos para avaliar o comportamento do aluno, que perguntamos no questionário e na entrevista, eram na maioria desconhecidos pelo corpo docente, entre eles aqueles das quais se espera um potencial maior para contribuir a avaliação formativa.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem, Avaliação formativa, Instrumentos de avaliação.

1. INTRODUÇÃO

É por meio da avaliação da aprendizagem que o professor vai obter informações sobre o desenvolvimento escolar dos alunos. Sua execução abrange três dimensões, a de avaliar para diagnosticar, acompanhar e/ou classificar (HAYDT, 2008). A avaliação diagnóstica é realizada para verificar previamente o nível de conhecimento dos estudantes. Com essas informações, o professor pode planejar o seu trabalho pedagógico partindo do conhecimento que os alunos possuem. Enquanto na avaliação formativa o professor recorre ao uso de diferentes instrumentos no intuito de identificar quais são as dificuldades e avanços dos alunos, oferecendo-lhe constantes *feedbacks* a respeito da sua aprendizagem. Já a terceira forma é a avaliação somativa, que é utilizada para aferir se o aluno alcançou o objetivo pré-determinado, acrescentando uma nota por seu desempenho.

Esse esclarecimento sobre as três concepções de avaliação, contribui para refinar o foco dessa pesquisa que é a avaliação formativa. Este estudo é relevante porque a avaliação da aprendizagem, com foco nos aspectos qualitativos do desempenho do aluno, é evidenciada no artigo 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996). (BRASIL, 1996). Mesmo assim, pesquisas demonstram o uso predominante da avaliação somativa nas escolas (LOPES, 2012; OLIVEIRA, 2014; SILVA, 2015; SILVA, 2016). E o uso de exames e provas com a finalidade de mensuração tornou-se frequente nas escolas brasileiras (LUCKESI, 2010). Por isso, essa pesquisa concentra-se nos instrumentos de avaliação com a intenção de compreender o seu potencial para uma avaliação formativa.

Assim, levantamos as seguintes perguntas norteadoras: Quais instrumentos de avaliação são utilizados pelos professores? Por que são escolhidos? O objetivo geral desta pesquisa é compreender a escolha de instrumentos de avaliação pelos professores. Especificamente propomos: 1) Descrever as concepções de avaliação aplicadas no contexto escolar; 2) Identificar os tipos de instrumentos de avaliação usados pelos professores; 3) Sistematizar as razões e/ou motivos da escolha de determinados instrumentos de avaliação pelos professores.

Para alcançar esses objetivos foi realizado um estudo descritivo em uma escola da rede municipal de Aracaju/Sergipe. Na coleta de dados analisamos o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, aplicamos um questionário fechado com doze professores dos anos iniciais do ensino fundamental e uma entrevista coletiva com nove deles. Além disso, realizamos uma entrevista semiestruturada com a coordenação pedagógica e direção.

2. INSTRUMENTOS PARA AVALIAÇÃO FORMATIVA

Na avaliação formativa deve-se, conforme Carvalho (1987) e Haydt (2008), utilizar diferentes instrumentos de avaliação que favoreça tanto a retroalimentação do professor e a reorganização do seu planejamento em prol da aprendizagem do aluno. Isso é o que podemos chamar de *feedback*. Ao passo que, identificando e compreendendo os erros e acertos dos alunos, o professor dá, por meio da sua correção, um retorno para o aluno e ele pode buscar formas de superar as suas dificuldades.

Com o *feedback* é possível também que o aluno direcione o professor sobre a forma dele de ensinar, e, até sobre como ele avalia. Isso porque, com o instrumento adequado, é possível que o aluno dê ao professor a chance de conhecer e refletir sobre as insuficiências na forma de ensinar. É nessa perspectiva que se espera da avaliação formativa a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Esse fator também se repercute na fala de Luckesi (2010), uma vez que:

O professor, na medida em que está atento ao andamento dos seus alunos, poderá, através da avaliação da aprendizagem, verificar o quanto o seu trabalho está sendo eficiente e que desvios está tendo. O aluno, por sua vez, poderá estar descobrindo em que nível de aprendizagem se encontra, dentro de sua atividade escolar, adquirindo consciência do seu limite e das necessidades de avanço. (LUCKESI, 2010, p. 83).

A intenção é que a avaliação não seja voltada exclusivamente a contribuição de uma nota do aluno, mas que haja um olhar qualitativo, formativo e contínuo para o seu aprendizado. Para que isso ocorra é necessário que o professor conheça a diversidade de instrumentos de avaliação. De acordo com Carvalho (1987) os instrumentos de avaliação proporcionam uma amostra com relação a aprendizagem do aluno. Eles não abrangem todas as informações, mas através do seu uso é possível saber de forma sistemática se o aluno apresenta um determinado comportamento que indica “[...] se há ou não um determinado *abstractum* intelectual ou afetivo [...]” (CARVALHO, 1987, p. 345).

Além disso, a diversificação dos instrumentos favorece a avaliação já que permite identificar com maior precisão as dificuldades e potencialidades dos educandos, e ao mesmo tempo ampliam as possibilidades de informações sobre o seu desenvolvimento (HAYDT, 2008). Pode-se avaliar, por exemplo, a produção oral, escrita e o comportamento do aluno.

Para avaliar a produção escrita há instrumentos como a prova escrita, o portfólio, mapas conceituais, tarefa de casa ou classe, por exemplo. A prova escrita, apesar de ser utilizada para mensuração do desempenho pode também ser usada na perspectiva formativa. Esse instrumento é composto por perguntas fechadas e/ou abertas a serem respondidas pelos alunos por escrito,

individualmente ou em cooperação com outro colega, sem ou com consulta de material (CONCEIÇÃO, 2017). O portfólio é uma coleção organizada de trabalhos feitos pelo aluno que demonstra os seus avanços, esforços e dificuldades (BONA; BASSO, 2013). Já os mapas conceituais são representações organizadas de determinados conceitos sobre os conteúdos e/ou conhecimentos (CONCEIÇÃO, 2017). A tarefa de casa é uma atividade escolar realizada pelo discente fora do período e/ou horário regular de aula enquanto a tarefa de classe é realizada individualmente ou coletivamente na sala de aula.

Para a avaliação da produção oral do aluno há, por exemplo, instrumentos o seminário e a prova oral. O seminário é uma exposição oral realizada pelo aluno sobre uma certa área do conhecimento. A prova oral é um tipo de entrevista entre o professor e o aluno sobre um determinado tema e/ou conteúdo. (CONCEIÇÃO, 2017).

O teste sociométrico, ficha de anedotário, ficha de verificação e de escala de classificação podem auxiliar ao professor na avaliação do comportamento do aluno. A sociometria é utilizada para “[...] analisar, mensurar as características individuais dos alunos e a interação dos mesmos com os seus colegas de classe por meio de trabalhos em equipe e/ou dinâmica de grupos [...]” (CONCEIÇÃO, 2017, p. 51). Quando se realiza anotações e chega-se a conclusões em referência ao comportamento apresentado pelos alunos nos momentos de aprendizagem utiliza-se a ficha de anedotário. A ficha de verificação contém alternativas com comportamentos que foram previamente selecionados pelo professor. Nela se registra se o aluno apresentou determinado comportamento ou não. Na ficha de escala de classificação, o(a) professor(a) preenche em uma escala gráfica com graus de possíveis comportamentos onde associa-se as observações sobre o comportamento dos alunos (HAYDT, 2008). Nas fichas cumulativa e individual são registrados os fatos mais relevantes da vida escolar do aluno, sejam sobre aproveitamentos, dificuldades de aprendizagem, resultados de avaliações, entre outros.

Além disso, pode-se realizar a avaliação pelo próprio aluno com a autoavaliação e revisão por pares. No caso da autoavaliação, o próprio discente avalia suas potencialidades e fraquezas, analisa o que aprendeu durante o processo de ensino-aprendizagem e o que precisa melhorar. Já na revisão por pares o aluno julga, critica ou refuta a atividade do seu colega de classe (CONCEIÇÃO, 2017).

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Realizamos um estudo descritivo em uma escola da rede municipal de ensino de Aracaju. O critério de escolha dessa instituição de ensino foi que ela pertence ao grupo das

escolas com um dos maiores Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹. A instituição oferece matrículas para alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, em turno matutino e vespertino. No total atende 277 alunos e conta com dezesseis professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo treze polivalentes e três de educação física.

Após o pedido por meio de Carta de Anuência solicitando a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) para a realização da pesquisa e sua autorização, iniciamos a pesquisa de campo em 20 de dezembro de 2017. Como preparativos da pesquisa de campo foram elaborados um questionário fechado para os professores da escola, o roteiro da entrevista coletiva para o grupo focal de docentes, como também o roteiro da entrevista semiestruturada com a coordenação pedagógica e gestora da instituição de ensino.

No primeiro momento foi feita uma análise do Projeto Político Pedagógico (PPP). Para levantar dados sobre os instrumentos avaliativos utilizados pelos professores foi aplicado um questionário fechado no dia 28 de dezembro de 2017 junto com o termo de consentimento livre e esclarecido. Nesse dia treze professores estavam presentes, mas um docente não aceitou participar da pesquisa. Dessa forma, doze professores responderam o questionário, sendo seis do turno matutino e seis do vespertino.

Após a análise dos dados levantados por meio do questionário, realizamos, no dia 13 de janeiro de 2018 uma entrevista coletiva com os professores. Essa entrevista foi realizada com a intenção de compreender os motivos dos professores para escolher determinados instrumentos avaliativos. Foram convidados a participar da entrevista coletiva todos os professores, mas, no total participaram nove, dividido em dois grupos (um com cinco professores e outro com quatro). Optamos por essa divisão de grupos antes da realização da entrevista, porque um número menor aumenta a oportunidade de cada um se pronunciar.

Antes de iniciar a entrevista, apresentamos um glossário aos docentes com os instrumentos de avaliação que continham no questionário porque na análise dos dados surgiu a impressão de que os professores associam ideias diferentes a cada instrumento. Percebemos a desvantagem da aplicação de um questionário fechado por ele não oferecer a possibilidades de pedir um esclarecimento, caso não entender as instruções ou até mesmo, as perguntas (GIL, 2008).

¹ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) criou o IDEB em 2007 para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. O índice é elaborado a partir do desempenho dos alunos na Prova Brasil e índice de evasão, repetência e taxas de aprovação da escola, coletados pelo Censo Escolar.

Toda a entrevista foi gravada e transcrita, além de ser acompanhada com o diário de campo no qual foram feitas anotações sobre o que os professores falavam, inclusive para identificar os professores que receberam um crachá com número. Mesmo assim, isso se não eliminou uma das desvantagens de uma entrevista (coletiva), isto é, de que o entrevistado responda as perguntas da forma que ele considera adequada tendo em vista ou a influência do aspecto pessoal do entrevistador (ou das outras pessoas presentes), assim como a retenção de informações importantes pelos participantes que sentem receio de que sua identidade seja relevada e o pequeno grau de controle no momento de coleta de dados (MARCONI; LAKATOS, 2010).

Após a análise dos dados levantados, realizamos uma entrevista semiestruturada com a gestora da escola e, em seguida, com a coordenação pedagógica. Com ela buscamos compreender o processo avaliativo dos alunos da instituição. Essas entrevistas ocorreram no dia 16 de maio de 2018.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com relação ao primeiro objetivo específico dessa pesquisa, isto é, descrever as concepções de avaliação aplicadas no contexto escolar, constatamos que não foi possível identificar uma concepção coletiva da escola sobre a avaliação da aprendizagem do aluno, pois no PPP da escola não é mencionado em nenhum momento a avaliação.

Na entrevista com a coordenação e direção da escola, ambas confirmaram a presença de uma avaliação somativa e formativa na instituição, porém, não utilizaram esses termos em suas falas. Após um breve esclarecimento sobre a distinção entre avaliação formativa e somativa, a diretora mencionou que o resultado de cada avaliação parcial está sendo dado imediatamente ao aluno. Ao final do ano letivo se soma as avaliações realizadas e diante do resultado se discute a situação do aluno entre professores e gestão no que diz respeito a sua aprovação ou reprovação. Os relatos apresentados pela coordenação e gestão nos indica a predominância de uma concepção de avaliação somativa, já que o *feedback*, elemento essencial da avaliação formativa, não acontece.

No que diz respeito ao segundo objetivo específico da pesquisa, identificamos que os instrumentos mais utilizados pelos professores avaliam predominantemente a produção escrita do aluno. Os instrumentos mais utilizados, de acordo com o questionário aplicado, é a tarefa de casa, tarefa de classe e prova escrita. A produção oral é avaliada por alguns professores através da prova oral. Com relação ao comportamento do aluno, a maioria dos professores explicitaram

no questionário que desconhecem os instrumentos. Esse resultado demonstra que o professor acaba deixando de lado outras competências a serem avaliadas como a produção oral, comportamento, autoavaliação do próprio aluno, entre outras. No momento em que o professor se detém em um único instrumento avaliativo, ele não consegue captar informações suficientes para conseguir avaliar um aluno.

No terceiro objetivo específico desta pesquisa analisamos os motivos de escolha de determinados instrumentos de avaliação pelos professores. Nas entrevistas com os docentes, percebemos que a tarefa de casa e tarefa de classe é utilizada como um momento de reforço para que o aluno possa assimilar o que foi abordado em sala de aula. A depender do retorno que o professor dá ao aluno, elas podem servir à avaliação formativa. No entanto, as tarefas de casa podem ser uma proposta tradicional quando acontecem, apenas, por mera repetição. Neste sentido, recomendamos como futura pesquisa, uma análise mais detalhada das correções e *feedback* dados pelos professores nas tarefas aplicadas.

Os registros individuais, apontados por uma docente, feitos na ficha de anedotário trazem alguns indícios de que esse instrumento favorece a avaliação formativa no momento em que possibilita informações sobre os avanços dos discentes. A partir dessas informações, a professora consegue elaborar atividades diferenciadas para os discentes, sendo esta uma das características da avaliação formativa, pois os aspectos qualitativos prevalecem sobre os quantitativos. A avaliação torna-se um mecanismo para auxiliar nas dificuldades dos alunos, localizando, trabalhando e potencializando competências e habilidades.

A prova escrita e prova oral também foram mencionadas por alguns docentes como uma forma de saber sobre as potencialidades e fragilidades dos discentes, porém, é limitado somente ao conhecimento cognitivo. E uma prova oral ou escrita não abarcam todas as informações sobre o avanço do discente. Por isso, necessita-se diversificar os instrumentos de avaliação.

Como obstáculos para utilização dos outros instrumentos avaliativos mencionou-se o excesso de alunos por turma para realizar um registro individualizado e o período de tempo gasto na elaboração dos mapas conceituais. A falta de provas para demonstrar aos pais o motivo da nota dos seus filhos na prova oral também foi um motivo mencionado. Percebemos aqui a preocupação dos professores com a função somativa da avaliação.

A idade dos alunos também foi apontada como um obstáculo para realização de seminários. A depender da forma como eles são organizados, podem ser um recurso avaliativo usado também no ensino fundamental dos anos iniciais. Isso porque é possível estimular os alunos a realizar pesquisas e apresentar os resultados em seminários orais com meios e mídias adequadas a sua idade.

No que diz respeito a autoavaliação ou avaliação mútua pelos próprios alunos, uma professora apontou que já realizou a revisão por pares através do ditado, mas não utiliza mais, pois nos momentos das correções os alunos apagavam as respostas dos outros discentes e isso acabava impossibilitando a avaliação. A desvantagem mencionada pela professora indica que os alunos, gradualmente, precisam ser ensinados a como se autoavaliar e como avaliar o outro. Isso não é um motivo de abrir mão da revisão por pares, ao contrário, é um motivo de utilizá-la mais para criar esse momento de aprendizagem.

Os resultados desta pesquisa indicam que a percepção da avaliação do aluno se refere ainda mais ao desempenho do mesmo do que a sua aprendizagem e se recomenda: a) uma melhor articulação entre a prática pedagógica e a proposta do PPP da escola, ou seja, uma atualização coletiva do PPP para que se sensibilize os professores pelos aspectos da avaliação formativa. Sugerimos também b) um momento de reflexão coletiva sobre as demandas dos professores a respeito de conhecimento sobre a avaliação formativa para que a coordenação pedagógica em conjunto com a gestão e a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) possa elaborar estratégias de formação continuada a respeito.

Como perspectiva desta pesquisa, apontamos aqui ao planejamento de uma continuação da pesquisa, desta vez, com o foco na análise detalhada do *feedback* dado pelo professor na correção de instrumentos que avaliam a produção escrita do aluno, como também numa pesquisa que investiga de que forma a avaliação da aprendizagem do aluno está sendo aproveitada para uma avaliação institucional da eficácia escola.

REFERÊNCIAS

BONA, A. S.; BASSO, M. V. A. Portfólio de Matemática: um instrumento de análise do processo de aprendizagem. **Bolema**, Rio Claro, v.27, n. 46, p. 399-416, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bolema/v27n46/v27n46a05.pdf>> Acesso em: 18 fev. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário oficial da República Federativa de Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CARVALHO, I. M. **O processo didático**. 6. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1987.

CONCEIÇÃO, J. L. M. **Instrumentos de avaliação formativa: panorama e percepção docente**. 2017. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008.

- LOPES, M. T. L. **Representações sociais de avaliação da aprendizagem por pais e professores de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.** 2012. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2012.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 21. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- OLIVEIRA, W. M. **“Devolutiva” e avaliação formativa.** 2014. 123 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais). Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2014.
- SILVA, A. M. **Geografia no ensino médio: práticas de avaliação em escolas estaduais de Juiz de Fora – MG.** 2016. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, 2016. Disponível em:< <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/3805>>. Acesso em: 16 jan. 2019.
- SILVA, D. M. **Avaliação do professor pelo aluno: o ensino e a prática avaliativa em geografia em escolas públicas municipais de Fortaleza/CE.** 2015. 246f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em:< http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/14794/3/2015_tese_dmsilva.pdf> Acesso em: 16 fev. 2019.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



INTERFACES DA AVALIAÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO: A ORALIDADE, O DESENHO E A ESCRITA

Arlete Xavier de Brito Dias – UFS (arletexbd@hotmail.com)
Rebeca da Silva Santos – UFS (rebecasantosj@outlook.com)
Suzana Mary de Andrade Nunes – UFS (suzanamary@hotmail.com)

Relações de Saberes e Subjetividades: Alfabetização, Linguagens e Trabalho - RESSALT

Eixo 02: Avaliação no Ensino Fundamental I
Tipo: Relato de Experiência

1. INTRODUÇÃO

Pretende-se, neste trabalho, fazer um relato de experiência das práticas pedagógicas executadas, em sala de aula, numa turma do 1º ano do Ensino Fundamental, período dedicado à alfabetização. No contexto de execução das práticas pedagógicas, uma professora contou com a colaboração de duas bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) 2018/2019, coordenadas por uma professora da Universidade Federal de Sergipe.

O objetivo, portanto, deste relato de experiência, transcende ao processo ensino-aprendizagem entre a professora e os estudantes do Ensino Fundamental, uma vez que, a importância da formação do professor, realizada nas universidades públicas, aponta para dimensão ensino e pesquisa, entendimento embasado na formação do professor pesquisador. Com isso, o relato de experiência é resultado de um trabalho colaborativo entre a Escola Pública de Ensino Fundamental I e a Universidade Federal de Sergipe, a fim de alcançar resultados mais positivos para a alfabetização no Estado de Sergipe.

Nesse sentido, tanto a professora como as bolsistas e a coordenadora do PIBIC foram contempladas no que tange a apropriação do conhecimento e experiências que constituem o exercício profissional nos diferentes papéis do sistema educacional.

Assim sendo, este relato de experiência tem por objetivo descrever algumas formas de avaliação da aprendizagem com crianças no ciclo de alfabetização, especificamente, junto aos

alunos do 1º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Professora Normélia Araújo Melo, localizada no município de São Cristóvão/Sergipe. Foram relatadas as práticas pedagógicas – exposição de conteúdo, recurso didático e avaliação qualitativa e contínua da oralidade, do desenho e da escrita, a partir do trabalho desenvolvido por meio de sequências didáticas.

A preocupação com a avaliação não está voltada apenas para a atribuição de notas, classificação, formas de recompensa ou punição, o avaliar precisa trazer para as crianças formas diferenciadas de se manifestar e de se comunicar. Aristóteles, em sua obra, a *Ética* (2001), falava sobre a importância de presenciar e experienciar a realidade. A partir daí, a experiência cotidiana de sala de aula junto aos alunos, mostrará processos de avaliação criadores e recriadores de conhecimento, bem como de cultura.

A avaliação, no contexto escolar é um componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes (LIBÂNEO, 2013).

Soares (2013) assinala que a alfabetização deve ser analisada sob a perspectiva das classes sociais, uma vez que os conhecimentos e experiências das crianças das classes privilegiadas são incorporados aos conhecimentos que a escola considera cultura construída pela humanidade, ao contrário, dos conhecimentos adquiridos pelas crianças das classes populares, esses são rejeitados, submetendo-as a esquecê-los por serem considerados inadequados a cultura escolar. Portanto, logo de início as crianças das classes populares passam por um processo de desaprendizagem/aprendizagem, quando lhes são apresentados os primeiros esquemas de planejamento, execução e avaliação do processo ensino-aprendizagem.

A turma do 1º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Professora Normélia de Araújo Melo, no ano de 2018, era composta por alunos com a faixa etária de 5(cinco) a 8 (oito) anos de idade. São crianças das classes populares, filhas/os de empregadas domésticas, pedreiros, vendedores ambulantes, motoristas, mototaxistas, donas de casa, etc.

Os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2016, foram, segundo metodologia de análise “insuficientes” dos componentes de iniciação da Leitura e Escrita (nível 1), deixando o Estado de Sergipe no ranque de penúltimo lugar dos entes federativos com índices de insuficiência se comparados com a média nacional e regional.

O relato de experiência poderá vir a contribuir com a reflexão de professores alfabetizadores e alunos do Curso de Pedagogia, a respeito das práticas para avaliação

formativa, no sentido de auxiliar o alfabetizando a se desenvolver, fazendo interlocução com outros autores, com ideias, ampliando-as e aprofundando-as.

No processo de avaliação na alfabetização, os professores precisam ficar atentos ao valor da oralidade das crianças, seus desenhos e incorporação em termos de leitura e de escrita, considerando-os como sujeitos ativos e capazes de imprimir a sua voz, os seus escritos e realizar as conexões necessárias, que permitam a constituição do aprender a partir dos seus aspectos individuais e aqueles adquiridos em suas relações sociais em sala de aula e na vida.

O trabalho apresenta as práticas pedagógicas compreendidas desde o diagnóstico realizado coletivamente e individualmente na turma do 1º ano; a exposição do conteúdo; os recursos didáticos utilizados, analisados e avaliados no sentido de perceber os resultados eficazes ou não do processo aprendizagem. Assim, a avaliação deve ser compreendida como um processo dinâmico, de aproximação, mediação, diálogo, de interação entre professor/aluno, aluno/aluno, objetivando a tomada de decisões com vistas a um fazer didático mais crítico e comprometido com o desenvolvimento dos alunos e alcance dos objetivos de ensino.

2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS AVALIATIVAS NA ALFABETIZAÇÃO

Parte-se que a mobilização para realizar este trabalho, deve-se, sobretudo, ao compromisso de diminuir as desigualdades sociais a partir de uma prática pedagógica, que visa romper com a reprodução da pobreza, ao passo que se firma no desejo de transformação social e de respeito aos direitos dos cidadãos previsto pela Constituição.

O ato de avaliar, encontra-se presente na vida do ser humano uma vez que as pessoas, a todo momento, são levadas a tomar decisões que são guiadas a partir de julgamentos. Desta forma, existe a necessidade do discernimento para identificar o caminho verdadeiro e correto no intuito de alcançar os objetivos desejados (KENSKI, 2001).

As práticas para avaliação aqui descritas envolvem as interfaces da oralidade, do desenho e da escrita dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, nos quais pode ser observado o desenvolvimento potencial e real. No primeiro, segundo Rangel (2005), encontram-se as condições ou predisposições para alcançar a aprendizagem, mas as funções ainda não estão consolidadas; no nível de desenvolvimento real, o indivíduo já demonstra independência e autonomia de compreensão e ação diante do objeto do conhecimento.

Assim, reforça-se a concepção de Luckesi (2010) e de Franchi (2012) ao destacar o desejo que transcende os limites dos interesses materiais, não menos importante, mas não

suficientes para melindrar a oportunidade de execução de práticas pedagógicas que promovam a aprendizagem dos conteúdos na alfabetização com estudantes das classes populares.

É pena que isso ocorra, pois o trabalho é um meio eficaz para aprendermos a encontrar a profunda satisfação da vida. O trabalho pode ser uma fonte para aprendermos mais sobre nós mesmos e para desenvolvermos relacionamentos positivos e saudáveis (LUCKESI, 2010, p. 155).

O trabalho realizado em salas de aula das escolas públicas, em fase de alfabetização, nem sempre reconhecidos pela sociedade não pode ser aprisionado pela insígnia do ‘salve-se quem puder’, ao contrário, deve criar um espírito de resistência que mova condições na construção de redes de cooperação, de modo que o diálogo entre o professor e os estudantes sejam alicerçantes para o exercício de uma cidadania autônoma e participativa. Assim, o conhecimento é fundamentalmente um processo resultante de uma intensa interação.

Para Esteban (2012, p. 591) o processo de avaliação pode integrar-se ao movimento de práticas amparadas na reflexão, diálogo e interação, “[...] em que erro e acerto não são posições com valores desiguais, mas expressões dos diferentes sujeitos, processos e conhecimentos que dialogam na produção de novas possibilidades, de saber e de fazer”.

Franchi (2012) assinala que práticas pedagógicas que promovam a autonomia da leitura e da escrita, bem como a autonomia de construir o seu próprio pensamento são expedientes que devem ser valorizados nas salas de aula, tendo em vista as escolhas didático-pedagógicas no processo de alfabetização.

Nesse sentido, tanto Franchi (2012) como Soares (2013) defendem um alfabetizar letrando por se constituírem atos de linguagem que “concebe um caráter social e constitutivo dos sistemas de representação das relações das crianças consigo mesma, com os outros e com o mundo” (FRANCHI, 2012, p. 21).

2.1 A PRÁTICA PEDAGÓGICA PENSADA E AVALIADA EM SALA DE ALFABETIZAÇÃO

Inicia-se a aula, e realiza-se as atividades de acolhimento que introduz ações e práticas cotidianas. Uma das primeiras ações é o atendimento individual de cada criança, essencial para tirar dúvidas bem como criar um ambiente de autoconfiança em seu processo de aprendizagem. Assim, na alfabetização, existem diversas maneiras de introduzir a criança à leitura e escrita e uma delas é a leitura de histórias infantis.

Para a sequência didática deste relato de experiência, usou-se uma adaptação da história “O bosque das figuras planas” de Andreia Hall, que apresenta as aventuras de um personagem conhecido como Pinóquio e as trapalhadas em que se mete, num bosque encantado, repleto de figuras geométricas governado por uma poderosa rainha.

O livro foi apresentado usando data show, ressaltando, inicialmente, a capa e o título. Após a leitura da história, houve discussão da proposta do livro e, posteriormente, aquele conhecido momento “você e o livro”, no qual os alunos puderam dar asas à sua imaginação numa roda de conversa, importante momento da oralidade, expondo suas ideias, sentimentos, opiniões e pensamentos.

A linguagem oral é uma possibilidade de inserção das crianças e participação social diversa. Porém, o desenvolvimento dessa capacidade precisa ser privilegiado pela escola, constituindo-se num ambiente que respeite a sua voz e a vez dos alunos (BRASIL, 1998).

É de grande valia o professor acompanhar o desenvolvimento da linguagem oral da criança. A observação e a avaliação são fundamentais para detectar pequenos progressos e compreender os avanços linguísticos dos alunos. Ao chegar à escola, é importante que o professor conheça o contexto de onde cada criança vem, a fim de compreender, respeitar seu jeito de falar e poder trabalhar as dificuldades identificadas sem inibir ou desvalorizar nenhuma (CHAER; GUIMARÃES, 2012, p. 80).

No desenvolvimento da linguagem oral, a observação tem primordial importância. A observação dos alunos é um procedimento de avaliação que conforme Libâneo (2013) deve cumprir funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar.

Após a discussão do livro foi oferecido aos alunos, assim como propõe a história, uma folha de papel sulfite com algumas setas que serviram de base para a construção do bosque das figuras planas, para que eles conhecessem e identificassem, as formas geométricas, cultivando a percepção, o imaginário, e a capacidade de simbolizar o repertório imagético.

Cada aluno foi produzindo a sua obra de arte, sempre fazendo uso das figuras geométricas trabalhadas, seja na construção das árvores, da estrada e da casa, que na história se apresentam como o castelo da rainha. As associações não pararam por aí, os alunos ao mesmo tempo em que desenhavam o bosque iam relatando sobre as figuras geométricas que eles encontram presentes no cotidiano, seja nas mesas da escola, no desenho da laranja que chupa, na tampa da garrafa, nas roupas da realeza, no próprio personagem principal da história - o Pinóquio - feito no computador com figuras geométricas planas.

A alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas, as práticas sociais, assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças. Quando tentam compreender, elas necessariamente transformam o conteúdo recebido. Além do mais, a fim de registrarem a informação, elas a transformam (FERREIRO, 2015, p. 25).

Ademais, as informações recebidas e transformadas pelos alunos deram origem aos desenhos, que se apresentam como uma configuração da linguagem, auxiliando-os nas expressões, opiniões e visões sobre o mundo. O desenho serve de base para avaliação fundamentada na compreensão do texto narrativo, no qual estão presentes os componentes: personagens, enredo, tempo, conflito e o narrador. Percebe-se a composição interposta da grafia e da imagem numa interface semiótica de aprendizagem. De acordo com Vygotsky (1989), envolve a elaboração da representação simbólica por parte da criança, que atribui sentido à sua realidade. Trata-se de um precursor da escrita.

A avaliação através do desenho envolve as diferentes construções da aprendizagem. Hoffmann (2009) traz a promoção de uma “avaliação mediadora”, que tem por objetivo estudar as reações das crianças em suas conquistas, fornecendo-as novos desafios. O professor precisa ficar atento às produções das crianças no sentido de perceber suas tentativas, e possibilidades.

Luckesi (2010) assinala a avaliação como um processo qualitativo relevante sobre dados do processo de ensino e aprendizagem. Uma forma de auxiliar o professor a tomar decisões de quais rumos deverão seguir. A apreciação qualitativa permite uma tomada de decisão sobre o que deve ser feito em seguida.

Desta maneira, os alunos, de posse de figuras planas, optaram por construir o Pinóquio, personagem principal da história, outros, preferiram usar a criatividade na construção de carros, dando origem a desenhos bidimensionais.

Num outro momento, os alunos construíram e realizaram análise de gráficos. Receberam moldes das figuras planas (círculo, triângulo, retângulo e quadrado) e a partir daí puderam montar seus gráficos, os quais foram explorados na relação entre quantidade e número, maior e menor, ordem crescente e decrescente, igual e diferente, a partir de registros escritos.

Assim, a escrita é uma possibilidade de desenvolvimento dos alunos, ela “[...] se converte num objeto de ação e não de contemplação. É possível aproximar-se dela sem medo, porque se pode agir sobre ela, transformá-la e recriá-la” (FERREIRO, 2007, p.47), para que haja apropriação. É importante avaliar a escrita dos alunos uma vez que traz informações importantes sobre o que o aluno conhece e o que ele ainda precisa atingir em termos de escrita.

O que avaliar é definido por uma matriz de referência que, por sua vez, se baseia em uma matriz de ensino” que apresenta relação tanto com a produção de conhecimento científico da área como com a prática da sala de aula, realizada através dos registros visa verificar o desenvolvimento das habilidades intelectuais dos alunos na assimilação dos conteúdos (ROCHA; MARTINS, 2012, p. 3).

Em todo o processo de avaliação é necessário que o professor desenvolva alguns questionamentos sobre o aprendizado dos alunos. Nas palavras de Libâneo (2013), os conteúdos estão acessíveis, significativos e bem dosados? Os métodos e os recursos auxiliares de ensino estão adequados? Está havendo comunicação adequada com todos os alunos? Está havendo a necessária atenção aos alunos com mais dificuldade? Os alunos estão conseguindo ampliar suas aspirações, a terem perspectivas de futuro, a valorizarem o estudo.

Os processos avaliativos devem levar em consideração diferentes indicadores, uma vez que as aprendizagens são multidimensionais. Por isso Hadji (2001) aponta a necessidade de adentrar aos mais diversos ângulos da avaliação.

Sendo assim, a avaliação é um termômetro do trabalho do professor quando analisa os resultados dos rendimentos dos seus alunos e a partir daí obtém informações sobre o desenvolvimento do próprio trabalho.

Freire (2001 p.39) afirma que: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Se a avaliação faz parte de todo o cotidiano humano, em sala de aula não é diferente, deve estar diretamente ligada a um projeto educativo amplo atendendo ao alcance de objetivos que atendam às necessidades dos alunos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As etapas planejadas e executadas demonstram um conjunto de estratégias visando a avaliação de uma série de atividades que envolviam a oralidade, o desenho e a escrita. Desta forma percebeu-se que a avaliação de melhor qualidade é aquela que cria condições para que os alunos desenvolvam suas capacidades cognitivas

Percebe-se que os resultados das avaliações sequenciais de práticas pedagógicas possibilitam atribuições do desenvolvimento pontual que ao longo se processa e traz um olhar abrangente das dificuldades e sucesso dos alunos durante todo percurso pedagógico.

Houve uma preocupação em trazer conteúdos primários das matrizes curriculares do 1º ano do Ensino Fundamental I com uma didática inovadora e com objetivos claros para desenvolver o raciocínio lógico, a compreensão sintático-semântica da linguagem e uso do

referencial metalinguístico. Assim, os alunos aprendiam de uma maneira prazerosa e embasada nas propostas educacionais conferidas pelos planejamentos e bases curriculares.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. 4 ed. Brasília: UnB, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHAER, Mirella Ribeiro; GUIMARÃES, Glória Amorim. A importância da oralidade: educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. **Pergaminho**, (3):71-88, nov. 2012.
ESTEBAN, Maria Teresa. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 51 set.-dez. 2012.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 2007

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

KENSKI, Vani Moreira. **Avaliação da aprendizagem**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro et al. *Repensando a didática*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

FRANCHI, Eglê. **Pedagogia do alfabetizar letrando: da oralidade a escrita**. São Paulo: Cortez, 2012.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 24. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

RANGEL, Mary. **Métodos de ensino para aprendizagem e a dinamização das aulas**. São Paulo: Papirus, 2005.

ROCHA, Gladys; MARTINS, Raquel Fontes. **Avaliação da escrita externa à escola nos três primeiros anos do ensino fundamental:** um subsídio para a prática docente? 2012. Disponível em: http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/GladysRocha_res_int_GT1.pdf Acesso em 12 mar. 2019.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



O PROFESSOR, SUAS CONCEPÇÕES E AÇÕES NA PERSPECTIVA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Richardson Batalha de Albuquerque – UFS
professor.richardson.albuquerque@gmail.com
Rita de Cácia Santos Sousa – UFS
(ritacassouzaa@yahoo.com.br)

**Núcleo de Estudos, Extensão e Pesquisa em Inclusão Educacional e Tecnologia Assistiva-
Núpita/UFS**

Eixo 2-Avaliação no Ensino Fundamental I
Tipo: Comunicação Oral

RESUMO

A pesquisa teve como finalidade compreender como o professor a partir do seu cotidiano profissional na sala de aula concebe a avaliação da aprendizagem escolar para os alunos com Deficiência Intelectual. O campo da coleta de dados se constituiu em uma escola pública da rede estadual de ensino na cidade de Aracaju, estado de Sergipe. Por critérios de inclusão desta pesquisa, dentro do campo na coleta de dados, participaram 5 professoras do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, que vivenciaram no contexto da sala de aula a experiência em lecionar para alunos com Deficiência Intelectual. Os resultados iniciais encontrados após a análise dos dados revelaram três categorias de análise: complexidade, falta de metodologias e infantilização sobre o processo da avaliação da aprendizagem escolar para os alunos com Deficiência Intelectual. Ao investigar os professoras partindo das suas concepções e ações, obtivemos a partir das suas falas os significados dos discursos possíveis de serem compreendidos. Os resultados devem ser potencializados sobre o direcionamento de possíveis intervenções didáticas e pedagógicas na busca de soluções para que o aluno com Deficiência Intelectual alcance o conhecimento necessário para sua autonomia de vida sem sujeição de momentos artificiais da avaliação.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem, Deficiência Intelectual, Professor.

1. CONCEPÇÕES E AÇÕES FRENTE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR PARA OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A avaliação do aproveitamento escolar do aluno com deficiência se caracteriza como um processo complexo devido às especificidades de suas necessidades e de seu desenvolvimento, muitas vezes bastante diferenciado.

As características específicas de alguns quadros de deficiência dificultam a avaliação pedagógica e o estabelecimento das adequações ou adaptações necessárias para se garantir a escolaridade desse aluno.

A avaliação da aprendizagem escolar inclusiva é caracterizada por operar basicamente, no processo de aprendizagem, transcendendo a centralização do rendimento obtido pelos alunos, exclusivamente com notas.

Essa avaliação objetiva auxiliar os docentes na tomada de decisões essenciais para as práticas de ensino (no que se refere a planejar e aplicar esse processo avaliativo), modificando esse processo sempre que houver necessidades em relação ao fazer e aprender do aluno.

Portando, a avaliação da aprendizagem escolar não está somente na soma pontos atribuídos por cada instrumento do ato avaliativo e sim, nas interações realizadas no contexto do ensino e aprendizagem.

Dentro deste contexto, como o professor concebe o processo da avaliação escolar para os alunos com Deficiência Intelectual, garantindo-lhes uma formação escolar representativa para suas vidas diárias?

Na tentativa de buscarmos as respostas necessárias para a validação da pesquisa, a pesquisa teve como finalidade compreender como o professor concebe e age diante a avaliação da aprendizagem escolar para alunos com deficiência intelectual.

Durante décadas, foi admitido que a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual se constituía somente pelo uso de materiais concretos. O aluno deveria ter contato com o objeto e a partir disso iniciar os treinos insistentes, alienantes e descontextualizados.

Ao contrário do que se pensava e se acreditava, a abordagem no trabalho com esse público deve ser voltada ao desenvolvimento de suas funções cognitivas.

De modo geral, o aluno com deficiência intelectual costuma apresentar uma característica de dependência do outro para aprender.

Diante deste cenário, a avaliação da aprendizagem escolar deve ser concebida pelo professor como elemento pedagógico de grande valor, uma vez que garante ao aluno a oportunidade de exercitar seus conhecimentos.

Esses conhecimentos são construídos a partir da interação ensino e aprendizagem, ou seja, dentro de suas cognições, os alunos avançam, porém, cada um com suas particularidades. Essas particularidades devem ser respeitadas na elaboração e aplicação da avaliação para todos os alunos independentemente da sua condição física, motora ou intelectual.

Para Valentim e Oliveira (2013) ao destacarem que “no caso da deficiência intelectual, os processos de escolarização das pessoas têm-se mostrado bastante complexos, devido à

especificidade de alguns quadros da deficiência; portanto, seu processo de avaliação da aprendizagem tem se caracterizado, frequentemente, da mesma forma”. (p. 853)

Para minimizar essa complexidade é necessário adequações dos processos que constituem esse ciclo, quer dizer, os momentos de avaliação devem ser contínuos, de modo a captar suas possibilidades de aprendizagem, assim como os instrumentos devem ser adaptados, a fim de avaliar e acompanhar o que ele é capaz de fazer, sozinho e/ou com ajuda, oferecendo informação para atuar nas suas necessidades.

Ao avaliar o aluno com DI o professor deve buscar práticas pedagógicas que respeitem a realidade, a individualidade, as necessidades e o tempo de aprender destes alunos, buscando sempre materiais que auxiliem nesse processo.

A complexidade em garantir a aprendizagem através da avaliação escolar para os alunos com DI, produz muitas vezes um cenário escolar inadequado para o seu desenvolvimento intelectual.

A escola vai tratando o deficiente como eterna criança: sua programação é sempre uma programação da Educação Infantil – recortes, colagens, ligar figuras, pintar no limite, treinar a coordenação motora como pré-requisito para a escrita e a leitura, discriminar o que é igual, o que é diferente, repetir, seguir o modelo, novamente recortar, colar, contar musiquinhas (o diminutivo é proposital), limpar as mesas, lavar o rosto, escovar os dentes, pentear os cabelos, abotoar, amarrar, colar, recortar, montar [...]. (PADILHA, 2005, p. 122/123)

Para Campos e Oliveira (2005), situações como as descritas acima são uma realidade para o aluno com DI. É justamente essa infantilização tanto por parte da escola quanto da família que acaba gerando prejuízos no desenvolvimento do educando.

Se as condições cognitivas limitam o aluno com deficiência a aprender, como tornar a avaliação um instrumento adequado para a realidade de cada deficiência, já que existe uma complexidade que dificulta as ações pedagógicas no ensino desses alunos. “a avaliação do aproveitamento escolar do aluno com deficiência tem-se caracterizado como um processo complexo devido às especificidades de suas necessidades e de seu desenvolvimento, muitas vezes bastante diferenciado”. (CAMPOS E OLIVEIRA, 2000, p.55)

Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem deve ser um método interativo que envolve uma relação de aproximação entre professor e aluno: potencializar e valorizar o processo aprendizagem, pesquisar as estratégias de aprendizagem dos alunos e oferecer sugestões potencialmente úteis para o ensino.

Sem um referencial ou sem instrumentos de avaliação adequados, as informações, as necessidades, as potencialidades do aluno com DI se

perdem pelo cotidiano escolar e, dessa forma, sem registros, ou com registros insuficientes ou pouco sistematizados, a avaliação não significa apoio para o professor refletir sobre sua prática pedagógica e planejar seu trabalho. O processo de avaliação do aluno com DI se destaca dentre as adequações curriculares necessárias à prática pedagógica da escola comum, no contexto inclusivo. (VALENTIM, 2011, p.107-108)

As estratégias no ato avaliativo para os alunos com deficiência intelectual devem garantir as necessidades específicas de cada um, na perspectiva de garantias do seu desenvolvimento em aprender. Para que isso ocorra, é preciso utilizar melhor a interlocução e as observações realizadas no cotidiano escolar nas adequa

O professor deve aprimorar seu olhar para o potencial do aluno, analisando suas condições de aprendizagem, seu desenvolvimento, sem que seja necessário conceber artificialismos no processo avaliativo.

Ferreira (1994), afirma que a avaliação da aprendizagem para os alunos com deficiência intelectual perpetua um trabalho pedagógico que tem por base um sujeito abstrato, descontextualizado, com ações massificadoras, generalizadas, repetitivas, com uma individualização excessiva do ensino, permanência de um status infantil do aluno.

Segundo o autor supracitado, as atividades pedagógicas têm por essência um sujeito abstrato, coisificado, descontextualizado, uma visão de exclusão do conhecimento e das possibilidades de aprendizagem.

Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem deve ser um método interativo que envolve uma relação de aproximação entre professor e aluno: potencializar e valorizar o processo aprendizagem, pesquisar as estratégias de aprendizagem dos alunos e oferecer sugestões potencialmente úteis para o ensino.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E TRATAMENTO DOS DADOS

O objetivo desta seção foi traçar o perfil da fundamentação utilizada na escolha da técnica e instrumento na análise e coleta de dados que validaram os resultados encontrados.

Para tanto, optamos na condução dessa pesquisa pelo estudo qualitativo, defendido por Prodanov (2013) como pesquisa de caráter explicativo e interpretativo, permitindo entender a natureza do fenômeno social em constante transformação.

Conforme Ludke e André (1987)

A pesquisa qualitativa em ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento [...] a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo.

[...] Como os problemas são estudados no ambiente em que eles ocorrem naturalmente, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador (LÜDKE E ANDRÉ, 1987, p.11)

O ambiente natural, o qual é mencionado pelos autores, ocorreu em uma escola pública da rede estadual de ensino situada no município de Aracaju, tendo como referência professores do ensino fundamental I que, em suas práticas cotidianas em sala de aula, possuem alunos com deficiência intelectual.

Este ambiente natural para a coleta de dados teve como suporte os princípios investigativos da fenomenologia que de forma geral, é uma corrente filosófica que assegura o sentido dado ao fenômeno.

Qualquer estudo sobre essa base filosófica deve ser conduzido a partir de uma pergunta essencialmente sobre uma experiência do espaço vivido, ou seja, no ambiente onde o sujeito constrói e dinamiza o seu saber.

Para buscarmos esses significados optamos como estratégia de pesquisa o estudo de caso, fornecendo-nos os resultados para o que se pretendeu compreender: o saber fazer do professor dentro do processo avaliativo para os alunos com deficiência intelectual.

De acordo com Yin (2005, p.32), “o Estudo de Caso é um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência”.

Segundo o autor, este método é adequado para responder às questões “como” e “por que”, que são questões explicativas e que tratam de relações operacionais que ocorrem ao longo do tempo mais do que frequências ou incidências.

A escolha dos indivíduos envolvidos se justificou pelo critério de inclusão sobre os professores que em suas práticas de ensino na sala de aula comum, possuíam alunos com deficiência intelectual.

Para o rigor científico na coleta e registro dos dados, a entrevista semiestruturada, foi o instrumento que melhor articulou a análise de dados aos objetivos da pesquisa, uma vez que as perguntas foram conduzidas sobre a flexibilidade de o entrevistado reconduzir sua fala sempre que necessário e do pesquisador promover um ambiente seguro.

Manzini (1990/1991) contribui com essa concepção ao destacar que:

[...] a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Segundo esse autor, na execução da entrevista semiestruturada podem surgir informações de forma mais livre, sendo que as respostas não se limitam a um padrão de alternativas. [...] (p.154)

Desse modo, o roteiro representou uma alternativa pela qual o pesquisador se organizou para o processo de interação com os entrevistados.

Sobre essas ideias, o perfil da entrevista semiestruturada aplicada com os professores se caracterizou com questões delineadas a partir da categoria geral, avaliação da aprendizagem para alunos com DI.

Para Minayo (2008), a palavra categoria

[...] se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada à ideia de classe ou série. As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. (MINAYO, 2008, p. 70)

As categorias gerais garantiram o delineamento na classificação de expressões apresentadas pelos professores sobre conceitos mais específicos validados através da fundamentação teórica desta pesquisa.

O autor ainda reforça que este tipo de procedimento pode ser utilizado em qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa, sendo que as categorias podem ser estabelecidas antes do trabalho de campo, na fase exploratória da pesquisa, ou a partir da coleta de dados. Aquelas estabelecidas antes são conceitos mais gerais e mais abstratos.

Deste modo, a condução da entrevista semiestruturada pela qual optamos nesta pesquisa foi direcionada sob a ótica do seguinte tema: Concepção sobre a avaliação da aprendizagem escolar para os alunos com D.I

As entrevistas foram agendas antecipadamente, realizadas pelo próprio pesquisador, tendo duração de 30 minutos.

O conteúdo das entrevistas foi transcrito de forma integral, sendo categorizado em eixos para uma análise rigorosa com suporte na fundamentação teórica que alicerça este estudo.

Na realização das entrevistas, utilizamos aparelho celular com aplicativo específico de gravação de som com autorização prévia dos professores, mantendo o anonimato em atendimento ao que dispõe o parágrafo único do artigo 143 da Lei 8.069/90.

2.1. Técnica para a coleta de dados

Adotamos como técnica a Análise Temática que segundo Minayo (2008), é a melhor forma para atender a investigação qualitativa, uma vez que o tema representa uma afirmação sobre um assunto, ou seja, expressa os significados ocultos trazidos pelos sujeitos da pesquisa.

Realizamos uma leitura e releitura do material obtido na entrevista, categorizando frases a partir de conceitos existentes na fundamentação teórica da pesquisa.

Os significados e sentidos dados às falas dos professores apresentaram-se com base nas fundamentações de análise temática de Minayo (2008): “As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso.” (p. 70).

Construir essas categorias de análise sobre o embasamento da entrevista semiestruturada garantiu a pesquisa um rigor metodológico que assegura respaldo e cientificidade exigidos em qualquer pesquisa acadêmica que trate os dados sobre uma perspectiva de natureza qualitativa e fenomenológica.

Sendo assim, a construção dos sentidos e significados dos discursos do professor a partir das suas concepções e ações na perspectiva da avaliação da aprendizagem escolar de alunos com deficiência intelectual, se constituiu com base na interpretação feita pelo pesquisador dentro das etapas da análise temática.

Realizamos uma leitura e releitura do material obtido na entrevista, categorizando frases a partir de conceitos existentes na fundamentação teórica da pesquisa.

Estruturamos a análise temática a partir das ideias de Minayo (2008).

Pré-análise: fizemos uma leitura fluente a fim de identificar nas falas a representação dos objetivos da pesquisa, alinhados com a fundamentação teórica.

Fizemos uma leitura profunda, garantindo o rigor metodológico na interpretação das falas tal como elas foram, sem interferências e manipulações dos pesquisadores.

Exploração do material: nesta etapa, os registros de palavras e expressões mais recorrentes foram recortados com objetivo de agrupá-las em temáticas relacionadas com as categorias gerais pré-estabelecidas.

Com os recortes de palavras e expressões, registrou-se as categorias de análise, obedecendo a uma tríade: objetos da pesquisa-fundamentação teórica- fenomenologia.

Tratamento dos resultados: foi o momento em que os dados agrupados em categorias passaram a ser interpretados e inter-relacionados com a a fundamentação teórica da pesquisa. Nesta fase, a intencionalidade e intensidade das falas dos professores representam suas experiências e modos de conceber a avaliação da aprendizagem para os alunos com deficiência intelectual.

A organização dos dados possibilitou compreender as concepções que os professores possuem dentro das suas vivências em sala de aula sobre seu saber fazer. Além disso, permitiu compreender como ocorre a elaboração e realização da avaliação da aprendizagem de alunos

com deficiência intelectual.

No processo de investigação, as interações dos professores envolvidos na pesquisa proporcionaram a construção e revelação do saber individual de cada um nas suas vivências diárias em sala de aula, na promoção da avaliação para o aluno com DI.

Através do eixo temático, obtivemos as categorias de análise, fundamentais para as revelações dos sentidos dados as falas dos professores.

Eixo temático: O professor suas concepções e ações frente a avaliação da aprendizagem para os alunos com deficiência intelectual

Categorias:

1. Complexa
2. Ausência de metodologias
3. Infantilização

1. Categoria complexidade

Dentro da categorização de complexidade na avaliação dos alunos com DI, três professoras revelaram seus saberes na perspectiva da avaliação dos alunos com DI.

É difícil avaliar esses alunos. Mesmo com minha experiência na sala de aula e no dia a dia eu não sei avaliar meu aluno com deficiência intelectual. [...] **PROFESSORA 2**

[...] é um desafio de todos e não jogando somente na responsabilidade do professor. Tenho 20 anos de experiência em sala de aula, mas com esses alunos eu não sei o que fazer, é complicado avaliar a aprendizagem deles. **PROFESSORA 4**

É muito difícil avaliar estes alunos. Acho extremamente difícil fazer uma avaliação com eles. Minha experiência do dia a dia não é suficiente para avaliar eles. **PROFESSORA 5**

Campos e Oliveira (2005) nos confirmam esses posicionamentos dos professores ao afirmarem que a avaliação escolar do aluno com deficiência é marcada por um processo complexo. [...] “juro não sei mesmo. Eu tento, mas é muito complicado” **PROFESSORA 2.**

2. Categoria ausência de metodologias

A **PROFESSORA 1** releva “[...] não tem um método que me oriente. Não tem uma estratégia que me auxilie na hora de avaliar este aluno com deficiência Intelectual.

Na mesma perspectiva a **PROFESSORA 3** releva que: me formei a pouco tempo e logo passei neste último concurso. Chego na realidade da escola e não sei avaliar esses alunos. Não temos um apoio de alguma metodologia para nos orientar como avaliar estes alunos. [...]

A ponderação dos docentes direciona para a ausência de metodologias que de fato saibam auxiliá-los no processo da avaliação da aprendizagem dos alunos com DI.

Alinhar-se a essa fundamentação a continuidade da fala da **PROFESSORA 1** “onde estão as metodologias reais e concretas para que possamos aplicar. Aqui na escola tem uma professora na sala de recursos, ela ajuda e muito, mas não posso ficar dependente dela para avaliar o meu aluno com deficiência Intelectual. Já perguntei a ela se tem algum livro para me ajudar, ela disse que não existe”.

Sem um referencial, ou sem instrumentos de avaliação adequados, as informações, as necessidades, as potencialidades do aluno com DI. se perdem pelo cotidiano escolar e, dessa forma, sem registros, ou com registros insuficientes ou pouco sistematizados, a avaliação não significa apoio para o professor refletir sobre sua prática pedagógica e planejar seu trabalho. (VALENTIM, 2011, p.107).

Tal adequação auxilia na identificação das suas necessidades, podendo indicar caminhos por onde o professor deve seguir, no processo de inclusão escolar do aluno com DI, transformando as informações coletadas, com instrumentos de avaliação dinâmicos em possibilidades a serem desenvolvidas.

3. Categoria infantilização

As 5 professoras revelaram uma ação de retrocesso na aprendizagem do aluno com deficiência Intelectual. A justificativa geral é a falta de estratégias para saber avaliar esses alunos.

Uma professora revelou que, o aluno com DI está com ela no 5º ano, mais como ele não acompanha os conteúdos e demais atividades na hora de avaliar ela faz atividades a nível do 1º ano.

[...] bom eu pego atividades do 1º ano e aplico para ele. Essas atividades não passam de desenhos para que ele pinte já que ele não escreve e não lê” **PROFESSORA 1**.

A **PROFESSORA 2** revelou que para avaliar seu aluno com DI do 3º ano ela recorre a coisas que ele gosta de fazer, mesmo que isso não desenvolva sua aprendizagem escolar. “Eu faço deixo ele pintar, desenhar e brincar com a massinha de modelar. Pego esses desenhos, pinturas e modelagens e vejo o que posso fazer para tirar a nota e avaliar ele”

A **PROFESSORA 3** expressou que seu aluno com DI também é Down , por essa situação ela recorre somente a atividades avaliativas de cobrir as letras e números tentando ver

se ele aprende: “ele tem dificuldades para falar, para se expressar, eu como não entendo, pego e faço atividades de cobrir letrinhas, números e desenhos para estimular ele a aprender ao mais firmeza nas mãos”

Segundo Padilha (2005) essa ação da **PROFESSORA 3** representa “uma programação da Educação Infantil – recortes, colagens, ligar figuras, pintar no limite, treinar a coordenação motora como pré-requisito para a escrita e a leitura, discriminar o que é igual, o que é diferente, repetir, seguir o modelo, novamente recortar, colar, contar musiquinhas [...]. (PADILHA, 2005, p. 122/123).

As **PROFESSORAS 3 e 4** apresentaram contextos de ações semelhantes diante o processo avaliativo dos alunos com DI: **PROF 3** “Meu aluno com DI não tem condições de estar na segunda série. Ele não sabe fazer nada. Coloco ele para pintar desenhos e tiro a nota”. **PROF 4** “Essa menina não sabe fazer nada, fica aqui a manhã toda e não consegue copiar nada do quadro. Está aí no 4º ano e nada sabe fazer. Só sabe pintar”.

Ferreira (1994), afirma que esse tipo de postura do professor diante a avaliação da aprendizagem para os alunos com deficiência intelectual perpetua um trabalho pedagógico que tem por base um sujeito abstrato, descontextualizado, com ações massificadoras, generalizadas, repetitivas, com uma individualização excessiva do ensino, permanência de um status infantil do aluno.

Entender a avaliação como processo, garante ao professor uma flexibilidade de ações didáticas e pedagógicas para adaptar as possíveis provas as realidades dos alunos com Deficiência Intelectual.

Em nossa experiência docente na rede pública estadual, o número de alunos excedia a realidade para uma boa atuação didática, buscávamos garantir ao aluno com deficiência Intelectual uma aprendizagem real, ou seja, de acordo com as condições dele enquanto pessoa.

Para uma abordagem representativa da avaliação possibilitávamos identificar e explorar todos os canais de aprendizagem dos alunos com Deficiência Intelectual: sua maneira particular de aprender; suas formas de interação; suas experiências com o ambiente.

O papel do professor no processo avaliativo é valorizar a interação e construção que o aluno com deficiência possui com o mundo. Em sua atuação, o docente precisa acompanhar a aprendizagem desse aluno, compreendendo seus limites e ampliando suas possibilidades de desenvolvimento.

Não é tarefa simples avaliar a aprendizagem dos alunos com DI. O saber docente sobre

este processo pedagógico é carente de suportes teóricos e metodológicos, o que muitas vezes leva a lacunas na ação didática do professor.

Mesmo com todas as lacunas existentes, o professor no seu saber pode garantir um processo avaliativo para estes alunos, basta um planejamento sistematizado e sobre ele criar ações simples, porém de efeito.

3. CONSIDERAÇÕES

Ao investigar os professores partindo das suas concepções e ações, obtivemos a partir das suas falas os significados dos discursos possíveis de serem compreendidos.

De acordo com a temática apresentada, os professores apresentaram que o mesmo se constitui no cotidiano da sala de aula e os condicionantes que ela apresenta, garantindo a construção da identidade profissional docente.

Os resultados apontam que o saber do professor no direcionamento da avaliação da aprendizagem para os alunos com DI, necessita ser refletida, uma vez que a ausência de metodologias precisa ser debatida para que os docentes não tenham essas faltas como justificativa concreta para afirmar um não saber fazer.

Nesse sentido, os resultados devem ser potencializadores da intervenção educativa, na busca de soluções para que o aluno com deficiência intelectual alcance o conhecimento, mesmo que de forma diferenciada dos outros alunos, sem, contudo, sujeitar estes em momentos artificiais de avaliação.

Apontamos como sugestão, possibilidades de novas investigações acerca da temática desenvolvida em nossa pesquisa como objetivo de identificar possíveis contradições ou ausência de análises que ainda não foram explorados acerca do saber fazer na condução de um processo avaliativo para o aluno com Deficiência Intelectual.

Apesar das complexidades no direcionamento de saberes e metodologias adequadas ao processo avaliativo dos alunos com DI, compreendemos que um possível retorno a comunidade escolar na qual a pesquisa foi realizada é de grande relevância, uma vez que, apresentar os resultados encontrados possibilitará um novo olhar sobre a avaliação da aprendizagem.

A experiência profissional dos autores dessa pesquisa em relação ao processo avaliativo para os alunos com deficiência Intelectual, poderá contribuir com a realização de oficinas do conhecimento, objetivando construir mesmo que de forma simples, estratégias didáticas que promovam ações pedagógicas essenciais para o saber fazer docente na perspectiva

da avaliação da aprendizagem para os alunos com deficiência Intelectual.

Não concluímos este estudo, apenas revelamos através dos resultados encontrados as concepções e ações dos professores acerca do seu saber fazer em detrimento ao processo da avaliação escolar para alunos com Deficiência Intelectual.

REFERÊNCIAS

- CAMPOS, Thaís Emília; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio. **Os estudos em Avaliação Educacional**. Revista EAE. Estudos em Avaliação, São Paulo, v. 16, n. 31, jan./jun. 2005
- FERREIRA, M. C. C. **A prática educativa e a concepção de desenvolvimento psicológico de alunos com deficiência mental**. Campinas, 1994, p. 160. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas.
- LUDKE e MEDIANO, Zélia. **Avaliação na escola de 1º grau**. Educação e Seleção, n.16, p.11- 20, São Paulo, 1987.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento** - pesquisa qualitativa em saúde, 11.ed. São Paulo: Hucitec, 2008.
- MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.
- OLIVEIRA, A. A. S.; CAMPOS, T. E. **Avaliação em Educação Especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência**. Estudos em Avaliação Educacional. V.16, n.31, jan./jun. 2005.
- PADILHA, A. M. Lunardi. **Práticas Pedagógicas na Educação Especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção do deficiente mental**. 2 ed. Campinas: Fapesp, 2005.
- PRODAVOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2ª ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- VALENTIM, F. O. D. **Inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar**. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.
- VALENTIM, F. O. D.; OLIVEIRA, A. A. S. **Avaliação da aprendizagem e deficiência intelectual na perspectiva de professores do ensino comum**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 13, n. 40, p. 851-871, set./dez. 2013.
- YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi. – ed. – Porto Alegre: Bookman, 2005



I Congresso Nacional de Avaliação da Aprendizagem
- I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



O USO DE TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO POR DOCENTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

José Luis Monteiro da Conceição – UFS (luisuneb1@hotmail.com)
Diana Viturino Santos – UFS (dianaviturino@yahoo.com.br)

Eixo 2: Avaliação no Ensino Fundamental I
Tipo: Comunicação Oral

RESUMO:

Neste artigo, focaliza-se o uso de técnicas e instrumentos avaliativos pelos docentes em prol da avaliação formativa. Entende-se como avaliação formativa, aquela que possibilita tecer, por meio da utilização de diversas técnicas e instrumentos, indicações sobre os avanços e as dificuldades que acontecem ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Deste modo, levantou-se as seguintes questões: Quais as técnicas e instrumentos de avaliação são utilizados pelos professores? Por que são escolhidos? Assim, busca-se identificar os tipos de técnicas e instrumentos de avaliação usados pelos docentes e sistematizar as razões e/ou motivos da escolha de determinadas técnicas e instrumentos. Em primeiro momento, se dedicou ao domínio teórico sobre a temática da avaliação da aprendizagem com base em autores como Luckesi (2006), Esteban (2002), Haydt (2008), entre outros. Em seguida, realizou-se uma pesquisa de campo de natureza qualitativa por meio de um estudo descritivo em duas escolas da rede municipal de ensino de Nilo Peçanha/BA. Utilizou-se como instrumentos de coleta de dados a aplicação de questionário e entrevista coletiva com 8 (oito) professores que lecionam do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Esta pesquisa evidenciou que as técnicas e instrumentos mais utilizados são a prova escrita, tarefa de casa, tarefa de classe, portfólio e autoavaliação. Por um lado, esses instrumentos são escolhidos para dar comodidade ao professor em seu trabalho pedagógico e satisfazer a solicitação dos pais dos alunos e da coordenação pedagógica da escola. Por outro lado, os instrumentos são escolhidos pelos docentes para fazer uma autoanálise da sua prática pedagógica e, possivelmente, reorganizá-la e para o educando compreender as suas potencialidades e fraquezas. A pesquisa revelou, ainda, como obstáculos para a realização de uma avaliação formativa o excesso de estudantes em sala de aula e a escassez de tempo dos professores.

Palavras-chave: Avaliação formativa, Docentes, Técnicas e instrumentos de avaliação.

1. INTRODUÇÃO

A avaliação é um elemento-chave do processo de ensino e aprendizagem, pois, por meio dela se verifica se objetivos previstos foram alcançados e se o caminho tomado levará a chegada desejada. É na avaliação somativa que se mede o desempenho do aluno para definir o alcance ou não de objetivos predefinidos, e é, sobretudo, da avaliação formativa que se espera poder estabelecer um *feedback* contínuo sobre o andamento do processo de ensino e aprendizagem.

Uma das características da avaliação formativa é a capacidade de gerar, com agilidade, informações úteis e necessárias sobre etapas vencidas e dificuldades encontradas pelos educandos. Por isso, focaliza-se aqui no estudo sobre técnicas e instrumentos avaliativos em prol da avaliação formativa. São diversas as técnicas e instrumentos que se pode utilizar para obter e selecionar informações sobre a aprendizagem dos estudantes, deste modo é preciso ter conhecimento acerca do extenso leque de possibilidades.

Como todos os instrumentos possuem as suas limitações, propõe-se que na prática avaliativa ocorra uma diversificação dos instrumentos utilizados. Cada momento do processo avaliativo requer uma técnica e instrumentos específicos adequados às finalidades da avaliação empreendida. Assim sendo, faz-se necessário recorrer a diferentes técnicas e instrumentos visando atender aos diversos tipos de conteúdo, à idade dos estudantes e as competências e habilidades que se deseja avaliar o que possibilitará uma análise da aprendizagem dos educandos sob diferentes aspectos e em diferentes níveis de profundidade. (DESPRESBITERIS; TAVARES 2009)

Nesse sentido, questiona-se: Quais as técnicas e instrumentos de avaliação são utilizados pelos professores? Por que são escolhidos por eles? A pesquisa tem como objetivos identificar o tipo de técnicas e instrumentos de avaliação usados por professores e sistematizar as razões e/ou motivos da escolha de determinados técnicas e/ou instrumentos de avaliação.

Para atender aos objetivos propostos, optou-se por realizar uma pesquisa de natureza qualitativa por meio de um estudo descritivo em duas escolas municipais de Ensino Fundamental I localizadas no município de Nilo Peçanha, no estado da Bahia. Participaram do estudo 8 (oito) professores que lecionam do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

Este trabalho está organizado em três seções além da introdução e das considerações finais. A primeira seção apresenta uma análise da legislação educacional no tocante à avaliação da aprendizagem e descreve a avaliação formativa e sua possível contribuição ao *feedback*. A segunda seção traz uma discussão acerca dos instrumentos de avaliação

destacando suas potencialidades de *feedback* tanto para o aluno, quanto para o professor. Por fim, a terceira seção apresenta evidências empíricas do uso de instrumentos de avaliação pelos professores.

2. DETERMINAÇÕES LEGAIS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN/1996 (BRASIL, 1996), no que diz respeito à avaliação da aprendizagem escolar, não desconsidera os aspectos somativos no processo avaliativo, mas determina a prevalência da avaliação formativa.

Conforme a LDBEN/1996, em seu artigo 24, parágrafo V, a verificação da aprendizagem ocorrerá de acordo com os seguintes critérios:

a) **avaliação contínua e cumulativa** do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; b) possibilidade de **aceleração de estudos** para alunos com atraso escolar; c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito; e) obrigatoriedade de **estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo**, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos. (BRASIL, 1996, grifos nossos).

A lei explicita claramente que a avaliação qualitativa deve ser considerada mais importante do que a avaliação quantitativa. Nesse sentido, compreende-se aqui a recomendação de se dar maior atenção a regulação do processo de aprendizagem para identificar as dificuldades e os porquês dos erros ao invés de se constatar quantos erros e acertos os educandos obtiveram. E para isso, assim estabelece o artigo, também se assegura a oferta de estudos que têm como objetivo auxiliar o estudante que apresenta casos de baixo rendimento na aprendizagem com a finalidade de se dirimir as dúvidas e superar as dificuldades surgidas ao final de cada unidade escolar. Além disso, a escola deve oferecer um sistema de aceleração de estudos e um aproveitamento de estudos.

Deste modo, a avaliação formativa pode ser compreendida como um acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem. Por meio desse monitoramento se busca conhecer e identificar as causas das falhas da aprendizagem, a fim de possibilitar ações pedagógicas para corrigi-las. A avaliação formativa tem como objetivo, portanto, informar o estudante sobre o resultado da aprendizagem e, ao mesmo tempo, dar suporte ao professor na sua constante reflexão sobre a adequação do seu ensino às necessidades do educando. Nesta avaliação, bus-

cam-se caminhos favoráveis e adequados para aquisição do saber e as capacidades metodológicas e sociais do estudante. Partindo deste pressuposto, “o educador acompanha mais metodicamente os alunos e o processo de aprendizagem de cada um, de forma interativa e constante, de maneira a ajudar suas intervenções pedagógicas as situações didáticas, visando otimizar a aprendizagem e o desenvolvimento de competência” (GARCIA; TENÓRIO, 2012, p.356).

Entende-se então que o educando é acompanhado e comparado em diversos momentos pelo professor, para verificar como melhorou o seu processo de aprendizagem, referente a um objetivo preestabelecido, por um lado, mas também referente ao seu próprio desempenho anterior. O professor tem a possibilidade de praticamente interferir quando achar necessário no processo de aprendizagem do educando. Dando-lhe constantemente um *feedback*, para que o aluno possa, inclusive, imediatamente autorregular a sua aprendizagem.

O erro do estudante, na perspectiva da avaliação formativa, passa a ter um novo significado. Ele faz parte do processo de ensino e aprendizagem e não é visto como um ponto negativo. Ao contrário, ele é entendido como suporte para construção do conhecimento e crescimento do educando. (LUCKESI, 2006; ESTEBAN, 2002).

O papel do professor nessa perspectiva passa, portanto, por um processo de transformação. Ele deixa de ser instrutor e assume a função de um mediador e conselheiro.

Ao colocar em prática a avaliação formativa na sala de aula, desaparecem também os limites rígidos entre as atividades de aprendizagem e atividades de avaliação (MORALES, 2003). Assim, confirma-se que a avaliação faz parte do agir e é considerada elemento-chave do ensino. Qualquer atividade relevante para a aprendizagem pode ser utilizada como meio para avaliar, desde que o professor tenha estabelecido com clareza os objetivos da atividade e se coloque permanentemente como um investigador dos processos de conhecimento.

Nesse ínterim, a qualidade dos instrumentos elaborados pelo professor com o objetivo de coletar dados acerca da aprendizagem dos estudantes é fundamental, já que o acesso a resultados confiáveis pode auxiliar o professor a tomar decisões mais adequadas. O tópico seguinte trata acerca de instrumentos e técnicas de avaliação da aprendizagem, com foco no potencial desses instrumentos em dar ao aluno o *feedback* necessário para que possa compreender melhor seu próprio processo de aprendizagem e ao professor os elementos para que possa (re)planejar e (re)organizar sua prática docente.

3. O POTENCIAL DO *FEEDBACK* DE INSTRUMENTOS AVALIATIVOS

O *feedback*, entendido como retorno e realimentação do processo de ensino e aprendizagem entre professor e aluno, exerce uma função imprescindível, pois o comunicado constante sobre o desempenho e todos os aspectos educativos a ele relacionados auxiliam e orientam a busca de melhoria ainda durante o percurso de aprendizagem (GARCIA; TENÓRIO, 2012).

Conforme Borges e outros (2014) o *feedback* deve ser fornecido imediatamente, sempre após a efetivação das atividades propostas pelo professor em sala de aula. Ele deve ser também contínuo, ou seja, o aluno tem que ser assistido e orientado constantemente quanto a seus acertos ou erros. O *feedback* aborda tanto os pontos negativos como os pontos positivos observados no comportamento e na construção e produção do estudante, pois mesmo que tenha que dizer sobre suas falhas de aprendizagem, é importante que se fale sobre seus acertos, a fim de fortalecê-lo e continuar encorajando-o.

Também se aponta a importância de diferenciar os instrumentos para avaliar o conhecimento e as capacidades dos educandos. Por exemplo, se “[...] o aluno não domina a escrita suficientemente para expor um raciocínio mais complexo sobre como compreende um fato histórico, mas pode fazê-lo perfeitamente bem em uma situação de intercâmbio oral, como em diálogos, entrevistas ou debates” (BRASIL, 1997, p.57), cabe ao professor considerar isso no processo avaliativo.

Existem diversos instrumentos para operacionalizar a avaliação da aprendizagem. Vários instrumentos usados de forma combinadas entre si, permitirão ao professor identificar com maior eficácia o nível, as potencialidades e dificuldades de aprendizagem do estudante (HAYDT, 2008), pois, pode se pressupor que quanto mais se aproveita da variedade de instrumentos avaliativos, mais se tem informações sobre o desenvolvimento da aprendizagem do estudante.

Nesse sentido, diferenciam-se três técnicas de avaliação: a avaliação da produção escrita do aluno, a da produção oral e do comportamento. Para cada uma, existem diversos instrumentos. Para avaliar a produção escrita do aluno se pode aplicar, por exemplo, a prova escrita, testes escritos, tarefa de casa. Esses são talvez os mais conhecidos. Também o portfólio está ganhando mais atenção na discussão educacional. No entanto, existem também instrumentos ainda menos conhecidos, como o mapa conceitual.

Os alunos se pronunciam e refletem seu processo de aprendizagem também oralmente. Há também diferentes formas para avaliar essa produção oral nas quais se pode citar prova oral e seminário. E seu comportamento em sala de aula (e, aliás, também fora da sala – na escola como um todo) também torna-se oportunidade de aprendizagem, sobretudo, no

desenvolvimento de capacidades metodológicas e sociais. Por isso, a avaliação formativa do seu comportamento também é uma maneira de acompanhar e ajudá-lo na sua aprendizagem. Como exemplo de instrumento para avaliar o comportamento pode-se citar a ficha de observação e o teste sociométrico. O tópico seguinte apresenta dados empíricos acerca do uso de instrumentos de avaliação pelos professores.

4. EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS DO USO DE INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO PELOS DOCENTES

A presente pesquisa de natureza qualitativa foi desenvolvida em duas escolas municipais de Ensino Fundamental I, localizadas na zona rural de Nilo Peçanha/BA município situado a 105 km de distância da capital, Salvador. Participaram do estudo 8 (oito) professores.

A coleta dos dados ocorreu entre os meses de outubro e novembro de 2017. Em um primeiro momento elaborou-se um questionário fechado a ser respondido pelos professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental das escolas pesquisadas para sondar quais dos instrumentos apresentados são conhecidos e quais desses são utilizados na escola. Nesse questionário constavam os seguintes instrumentos: prova escrita, mapa conceitual, tarefa de casa, tarefa de classe, portfólio, seminário, prova oral, ficha de anedotário, ficha cumulativa, ficha de verificação, ficha de escala de classificação, teste sociométrico, autoavaliação e revisão por pares. Foi solicitado que os professores apontassem se conheciam ou não os instrumentos citados e o seu uso. Assim, utilizou-se as seguintes alternativas: 1) Desconheço; 2) Conheço, mas nunca usei; 3) Conheço, já usei, mas não uso mais; 4) Uso, mas uso pouco; 5) Costumo usar.

O Gráfico 1 apresenta os instrumentos de avaliação que os professores disseram que costumam utilizar para avaliar a aprendizagem dos estudantes:

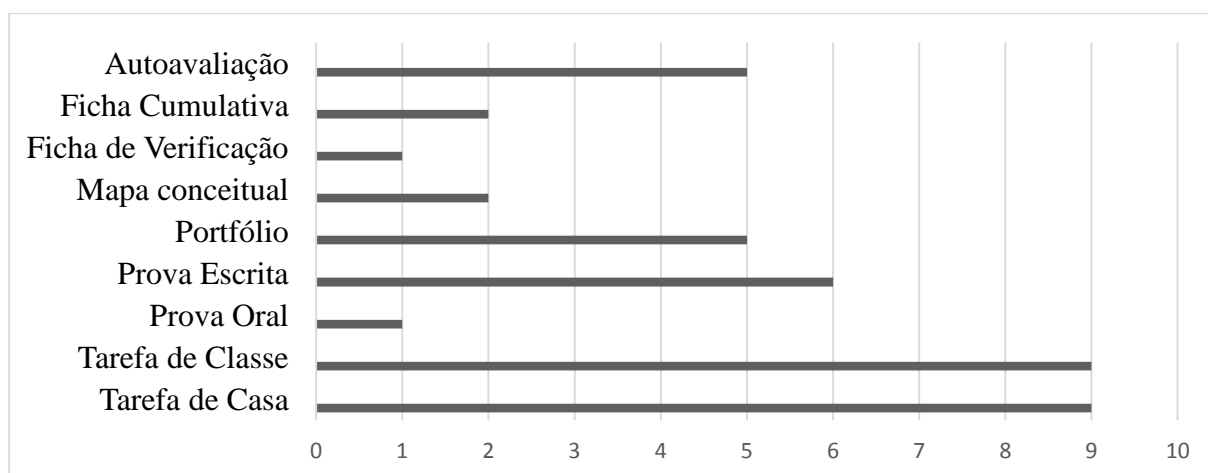


Gráfico 1 – Instrumentos de Avaliação que os participantes da pesquisa costumam usar
 Fonte: Elaborado pelos autores, 2018.

Observa-se que os instrumentos mais utilizados pelos docentes foram a tarefa de casa, atividades de classe e a prova escrita. Cabe destacar, que a maioria dos instrumentos utilizados servem para coleta de informações acerca da produção escrita dos estudantes, poucos professores admitiram fazer uso de instrumentos que permitam avaliar o percurso da aprendizagem dos estudantes oralmente. Além disso, observa-se que os professores não usam com frequência instrumentos de avaliação do comportamento do educando, como por exemplo, testes sociométricos ou fichas de observação, para acompanhar e auxiliá-lo nesse tipo de aprendizagem.

Após essa identificação dos instrumentos mais utilizados pelos docentes aplicou-se uma entrevista coletiva, em grupo focal, com esses professores. Elaborou-se neste roteiro perguntas abertas para que os professores pudessem dialogar entre si acerca do assunto proposto em cada pergunta. Em seguida, sistematizou-se as razões e/ou motivos do uso e o que impede os professores de utilizar determinadas técnicas e instrumentos de avaliação durante o processo de ensino e aprendizagem.

Na entrevista coletiva os professores sinalizaram justificativas da escolha de instrumentos avaliativos. As justificativas apresentadas podem ser organizadas em quatro categorias: 1) escolha de instrumentos que oferecem maior comodidade para o docente no seu trabalho pedagógico; 2) atendimento a solicitação da coordenação pedagógica da escola; 3) atendimento a solicitação dos pais e/ou responsáveis pelos estudantes e 4) escolha do instrumento relacionada à reflexão do percurso de aprendizagem do estudante e um repensar das ações pedagógicas do professor.

A seguir apresenta-se algumas falas que ilustram cada uma dessas categorias. A escolha dos instrumentos está voltada para dar comodidade ao professor no seu trabalho pedagógico assim relatou o P1 “Tarefa de casa, prova escrita e ficha cumulativa são os instrumentos mais fáceis para trabalhar com a turma que leciono [...]”. Conforme a fala de dois professores “[...] há uma supervisão da coordenação pedagógica na sala de aula para verificar se estamos ou não utilizando os instrumentos indicados [por ele, coordenador].” O P4 nos diz que a escolha do instrumento estaria “[...] a critério da coordenação da escola.”

Diante desses dois argumentos, a nosso ver, cabe ao professor selecionar os instrumentos de avaliação que estejam em consonância com o objetivo proposto no planejamento conforme aborda Haydt (2008). A coordenação pedagógica, nesse sentido, teria o papel de orientar os professores acerca das características e finalidades dos diferentes instrumentos avaliativos para que de posse desse conhecimento os docentes pudessem selecionar os que melhor se adequam a sua turma, não se constitui, portanto, a sua função interferir diretamente na escolha dos mesmos.

Como explicitado no Gráfico 1 a tarefa de casa constitui-se um instrumento utilizado por todos os professores participantes da pesquisa. Um dos argumentos utilizados para justificar esse uso foi a cobrança dos pais e/ou responsáveis pelos estudantes. Assim explicam os professores: “Utilizo, por exemplo, a tarefa de casa, porque os pais da minha turma cobram demais.” (P2). “Uso mais a tarefa de casa nas minhas aulas, porque os pais pegam no pé. Solicitam demais da gente!” (P5) e o outro professor participante da pesquisa ratificou dizendo que “a frequência de utilizar a tarefa de casa é porque os pais pedem, cobram muito.” (P6).

Entendemos a importância da tarefa de casa para reforçar a aprendizagem dos educandos e, ao mesmo tempo possibilitar ao professor identificar quais as possíveis dificuldades do mesmo em relação ao conteúdo proposto conforme discutiram Fernandez e outros (2014). No entanto, a justificativa da escolha deste instrumento avaliativo apresentada acima não beneficia uma avaliação formativa, pois se escolhe para atender à exigência dos pais ou responsáveis dos estudantes não se apresentando um argumento pedagógico para tal utilização. A nosso ver, cabe à família ter ciência do processo avaliativo, mas não interferir na escolha dos instrumentos de avaliação que os professores utilizam para avaliar seus alunos durante o processo de ensino e aprendizagem. A decisão é de responsabilidade da escola e, especificamente, do docente.

Observou-se também que se escolhe os instrumentos para o aluno fazer uma reflexão do seu percurso de aprendizagem e o professor repensar as suas ações pedagógicas e, ao

mesmo tempo, reorganizar sua prática em sala de aula. Nesse contexto, adotou-se, especialmente, o uso de dois instrumentos o portfólio e a autoavaliação. Conforme o participante P7 “Utilizo sempre também o portfólio para que os meus alunos relatem tudo que aprendeu e não aprendeu durante o processo de ensino e aprendizagem. E, a partir daí, tenho oportunidade de ler um por um e fazer uma autoanálise do meu trabalho também né?”. Já o professor P8 explicitou “Opto com frequência a autoavaliação. Os alunos precisam se autoavaliarem. Eles precisam dizer o que foi bom, o que não foi, o que precisa melhorar, como foi a sua participação durante a aula e etc.”

Evidencia-se que o uso tanto do instrumento portfólio, quanto da técnica autoavaliação possibilitam ao professor dar autonomia para que o aluno faça uma análise do seu próprio percurso de aprendizagem. Deste modo, o professor desmistifica a ideia de que somente a ele cabe avaliar o processo de ensino e aprendizagem como foi mostrado por Beauchamp et al., (2007).

Além de explicitar o porquê se opta em utilizar determinados instrumentos e técnicas de avaliação, os professores sinalizaram algumas razões que impedem e/ou interferem na escolha de determinados instrumentos na sua prática pedagógica. Dentre os argumentos apresentados estão a faixa etária dos estudantes “[...] por questão da faixa etária, ou seja, o instrumento mapa conceitual e portfólio, por exemplo, não uso porque minha turma não tem maturidade [...]”. (P2).

A respeito disso, é possível dizer que por mais que o professor entenda que tal técnica e instrumento de avaliação sejam complexos demais para a sua turma, cabe a ele fazer as devidas adaptações necessárias. Essas adaptações deverão estar condizentes com a realidade dos seus alunos e, na oportunidade, mediá-los e orientá-los.

Além da faixa etária, a falta de autodeterminação do professor o impede de escolher e usar outros instrumentos, pois como revelou um dos docentes “ultimamente não temos autonomia [...]”. (P2).

Os professores P2 e P4 destacam outro tipo de obstáculo. “[...] o tempo curto demais [...]”. Além disso, “[...] nenhum professor aqui tem uma auxiliar de ensino.” (P3). Outros argumentam que por conta da superlotação de alunos na sala de aula fica muito difícil de utilizar principalmente os instrumentos de avaliação do comportamento do aluno. “A sala é lotada, [...]”. afirmou o P1. O professor P6 explicou “Eu, por exemplo, conheço fichas de anedotário, classificação e verificação, mas para a turma superlotada de alunos que tenho... é missão impossível de utilizar. Tenho 35 alunos”. O docente P8 apontou que “A sala é lotada para eu utilizar fichas de anedotário, classificação e verificação. Tenho 30 alunos.”

Entende-se que o excesso de alunos na sala de aula e a escassez do tempo podem dificultar o professor fazer algum atendimento mais individualizado para aquele educando que demonstra não ter compreendido bem os conteúdos, porém, a nosso ver, o professor não deve deixar de intervir e fazer esse tipo de atendimento. Sugere-se, então, mesmo com esses obstáculos, que o professor contemple em seu planejamento e fazer pedagógico um período de tempo com um ou dois educandos por dia para fazer essa observação e intervenção.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objeto a avaliação da aprendizagem escolar. Focalizou-se no uso das técnicas e instrumentos de avaliação em prol da avaliação formativa. Para tanto investigou-se quais técnicas e instrumentos de avaliação são utilizados por professores da rede municipal de ensino de Nilo Peçanha/BA e por que são escolhidos.

A respeito dos tipos de instrumentos de avaliação constatou-se por meio do questionário que dentre os instrumentos mais utilizados estão a prova escrita, tarefa de casa, tarefa de classe, portfólio e autoavaliação.

Dentre os argumentos utilizados para a escolha de determinado instrumento estavam a comodidade que esse dava ao professor em seu trabalho pedagógico e o atendimento a solicitação dos pais dos alunos e da coordenação pedagógica da escola. Nota-se que a apresentação de tais motivos mostra que o critério para a escolha de instrumentos de avaliação para alguns dos professores pesquisados não está relacionado ao seu potencial em benefício da avaliação formativa.

Por outro lado, a escolha de instrumentos como portfólio e autoavaliação aponta a preocupação de alguns professores em utilizar instrumentos que permitam ao estudante analisar seu percurso de aprendizagem e ao professor reorganizar sua prática pedagógica. Esses instrumentos quando utilizados nessa perspectiva tem um potencial para uma avaliação formativa.

Cabe destacar que em uma concepção de avaliação formativa, caso o resultado do *feedback* aponte os principais pontos que o aluno necessita melhorar, o professor deverá acompanhar de forma individual e, na oportunidade orientá-lo, buscar novas estratégias de ensino para sanar as principais dificuldades apresentadas pelo aluno. No entanto, a pesquisa revelou alguns obstáculos que, na percepção dos professores, impedem a realização de um acompanhamento individual do educando em sala de aula. Dentre os principais obstáculos citados estão o excesso de estudantes nas turmas e a escassez de tempo dos docentes.

Neste sentido, recomenda-se por um lado que tanto a Secretaria de Educação quanto as escolas invistam no desenvolvimento profissional dos professores e das coordenações pedagógicas no tocante a avaliação da aprendizagem escolar, especificamente, sobre a utilização das técnicas e instrumentos de avaliação em benefício da avaliação formativa. E, por outro, que de forma colaborativa os órgãos responsáveis por gerir a educação do município junto a professores e gestores escolares discutam a respeito das soluções que se fazem necessárias e urgentes para os obstáculos apontados que prejudicam uma avaliação da aprendizagem eficiente e eficaz.

REFERÊNCIAS

BEAUCHAMP, J; PAGEL, S.D; NASCIMENTO, A.R. do. (org). **Ensino Fundamental de nove anos: orientação para inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BORGES, M. C. et al. Avaliação formativa e feedback como ferramenta de aprendizado na formação de profissionais da saúde. **Revista de Medicina**. São Paulo, 19 jun. 2014. Disponível em: http://revista.fmrp.usp.br/2014/vol47n3/11_Avaliacao-formativa-e-feedback-como-ferramenta-de-aprendizado-na-formacao-de-profissionais-da-saude.pdf >. Acesso em: 19 mai. 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

DESPRESBITERIS, L; TAVARES, M. R. **Diversificar é preciso: Instrumentos e Técnicas de Avaliação de Aprendizagem**. São Paulo: Senac, 2009.

ESTEBAN, M. T. (org.). **Avaliação no cotidiano escolar**. In: _____. Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 07- 28.

FERNANDEZ, A. P. O. et al. Envolvimento parental na tarefa escolar. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 18, Número 3, Set/Dez de 2014. Disponível em:<

<http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n3/1413-8557-pee-18-03-0529.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

GARCIA, R. P. M; TENORIO, Robson Moreira. **O uso e as potencialidades do feedback processual na avaliação da aprendizagem.** In: TENORIO, R. M; FERREIRA, R. A.; LOPES, U. M, orgs. Avaliação e Resiliência – diagnosticar, negociar e melhorar. Salvador: EDUFBA, p. 353-375, 2012.

HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem.** 6. ed. São Paulo: Ática, 2008.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem Escolar.** 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MORALES, P. **Avaliação escolar, o que é e como se faz.** São Paulo: Loyola, 2003.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



PERCEPÇÕES DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA, NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO, SOBRE O PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO

Ilvanete dos Santos de Souza – UFBA (ilvanetess@gmail.com)
Verônica Maria Miranda da Silva– UFT (veronicammsilva@gmail.com)
Viviane dos Santos de Souza - UESB (dossantosdesouzaviviane@gmail.com)

Eixo 02: Avaliação no Ensino Fundamental I
Tipo: Relato de Experiência

1. INTRODUÇÃO

A inquietação que nos conduziu a propor esse relato de experiência emergiu de um curso de extensão, no formato de uma formação continuada, realizada com professores que ensinam matemática no ciclo de alfabetização (1º e 2º ano) de uma rede pública de um município localizado no Território da Bacia do Rio Grande no Oeste da Bahia. Dessa forma, nós interrogamos sobre: Como os professores que ensinam Matemática no ciclo de alfabetização percebem o Programa Mais Alfabetização (PMALFA) quanto às etapas que compõem esse programa de avaliação? Sendo assim, esse relato de experiência teve como objetivo: Analisar as percepções dos professores que ensinam matemática no ciclo de alfabetização, no contexto de um curso de formação continuada, sobre as matrizes de referência para avaliação (Diagnóstica, Percurso e Somativa), os tipos de avaliação (Diagnóstica, Percurso e Somativa) e os cadernos de avaliação disponibilizado pelo Programa Mais Alfabetização.

Os motivos que justificam esse relato de experiência pautam-se sobre as “vozes” dos professores sobre o programa de avaliação no ciclo de alfabetização. Além de apresentar possíveis *insights* sobre as formas como os professores que ensinam matemática nesse ciclo se deslocam o que é vivenciado neste programa para o cotidiano da sala de aula da educação básica.

Nas próximas seções, mobilizaremos alguns estudos sobre as políticas públicas e os programas de avaliação no ciclo de alfabetização. Posteriormente, apresentaremos o contexto e os participantes no qual os dados foram produzidos, o método que viabilizou a produção e análise dos dados, bem como as conclusões.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



2. AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O PROGRAMA DE AVALIAÇÃO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: O QUE DIZEM OS PROFESSORES?

Criado a partir da Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), o **Programa Mais Alfabetização**, preconiza dá suporte e garantir que o processo de alfabetização se consolide em todas as unidades de ensino para os alunos matriculados no primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental, fazendo assim cumprir os critérios já constituídos pela a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018). Pois, esse programa compõe os ideais da Política Nacional de Alfabetização, proposta pelo MEC, no ano de 2017, que teve como objetivo melhorar os baixos índices apontados pela Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) (BRASIL, 2018).

Nesse contexto no ano de 2018 foi realizado um curso de formação continuada, com duração de quatro encontros, com carga horária de 12 horas, cujo objetivo foi orientar os professores que ensinam matemática no ciclo de alfabetização quanto ao reconhecimento das matrizes de referências para avaliação (Diagnóstica, Percurso e Somativa), os tipos de avaliação (Diagnóstica, Percurso e Somativa), bem como os cadernos de avaliação disponibilizado pelo Programa Mais Alfabetização. Participaram dessa formação 53 professores de 22 escolas municipais que ensinam matemática no ciclo de alfabetização (1º e 2º ano) de uma rede pública de um município localizado no Território da Bacia do Rio Grande no Oeste da Bahia.

No entanto, para esse relato de experiência, devido a densidade de experiências, vivenciadas nessa formação, iremos apresentar apenas um recorte dessa formação, materializada em um único encontro. O que justifica essa opção são as reflexões advindas dessa vivência sobre como os professores percebem e ressignificam sua relação com esse programa.

Este encontro foi realizado no dia 02 de outubro de 2018, em uma sala de reunião, localizada na secretaria de educação dessa rede, no turno vespertino, com duração de quatro horas. Iniciamos o encontro com a presença de 53 professores que ensinam matemática no ciclo de alfabetização (1º e 2º ano).

Após exposição do roteiro das ações que foram realizadas no encontro. A formadora fez uma breve apresentação, com auxílio de slides (Matriz de Percurso x Matriz Somativa; e Matriz de referência da avaliação Somativa).



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



Após, foram distribuídas as Matrizes de Percurso e a Matriz Somativa para apreciação, análise e comparação desses documentos. Foi sugerido que os professores se organizassem em grupos. Conforme figura 1 abaixo:

Figura 1: Apreciação e análise, nos grupos, das Matrizes de Percurso e Matriz Somativa.



Fonte: Autores (2018)

Podemos visualizar na figura 1 acima, os professores organizados por grupos realizando a apreciação e análise das Matrizes de Percurso e a Matriz Somativa. Durante esse momento cabe salientar que alguns destes professores estava tendo o segundo contato com esses documentos. Foi ainda perceptível que em alguns grupos os professores discutiram buscando identificar os descritores que formavam cada uma das matrizes.

Observa-se, ainda, que segundo os documentos oficiais, o PMALFA compreende desde a formação inicial e até a continuada do professor que ensina no ciclo de alfabetização (BRASIL, 2018). A primeira pelo Programa Residência Pedagógica para apoiar o profissional assistente dando assistência ao professor regente por um período de 05 horas semanais, na maioria das vezes ou em até 10 horas em casos específicos (BRASIL, 2018). Já a formação continuada se dá através da formação do PNAIC aperfeiçoado, oferecendo até mestrado profissional em alfabetização e didática aplicada, para os professores alfabetizadores (1º e 2º ano) e até para a equipe da gestão escolar e também das secretarias de educação (BRASIL, 2018). De acordo com a figura 2:



I Congresso Nacional de Avaliação da Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



Figura 2: Professores que ensinam matemática identificando, nas questões que compõem os cadernos de avaliação de Percurso, os descritores da Matriz de Referência Somativa.



Fonte: Autores (2018)

Neste momento, na figura 2, a formadora sugeriu a comparação da matriz de referência com os cadernos de avaliação, e a professora Rita¹ falou: “o resultado da avaliação em sua turma não será bom, por que a proposta curricular do município não contempla o descritor em relação ao ordenamento até a terceira ordem”. Esta era uma das preocupações de alguns professores ao longo da formação, pois o modelo de questão das avaliações analisados nos cadernos não condiz com a realidade da sala de aula. O professor Marcos estava muito preocupado com o resultado da avaliação, foi sugerido pelo formador que poderia fazer um relatório do mapeamento dos gráficos para justificar o número inferior de acertos.

A professora Ana disse que estava tendo grande dificuldade em reconhecer os descritores, pois anteriormente não teve contato com a matriz de referência e que durante as coordenações pedagógicas não fizeram análises das questões da avaliação. Apenas aplicaram as provas e lançaram no sistema, pois não realizaram em nenhum momento um estudo e que durante a formação achou muito interessante relacionar o descritor com o modelo de questão.

Neste momento, o formador questionou os professores a respeito do modelo de questões que está sendo cobrado nas avaliações são os mesmos nos livros didáticos ou nas atividades de rotina? E a professora Joana respondeu que infelizmente não era. Então, a formadora indagou que esse era um dos objetivos da formação que muitas das vezes o que induz o aluno ao erro, não é que ele não sabe o conteúdo e sim que não foi proposto atividades que contemplem os modelos das questões das avaliações.

¹ O nome dos professores é fictício.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



Desde as discussões em relação a formação do professor e a aplicação das avaliações externas nota-se esta angústia de qual o sentido de alfabetizar e o objetivo dos Programas de alfabetização, pois trabalham com modelos de provas que não condiz com a proposta do município. Por isso, é relevante lembrar que com a BNCC e as habilidades e competências que os alunos precisam ter para determinado ano em todas as redes particulares e públicas são as mesmas, sendo assim possível diminuir esta discrepância entre o currículo e as provas externas.

O PMALFA além de realizar a avaliação de fluência, também faz uso da avaliação de leitura, escrita e matemática para assim possibilitar a consolidação da gestão das secretarias de educação, das unidades escolares e o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2018). Sendo relevante ressaltar que o Programa Mais Alfabetização é baseado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394.

Enfatizando que as discussões a respeito da alfabetização no Brasil vêm passando por várias perspectivas teóricas e metodológicas, nos últimos anos, assumindo novos olhares e pesquisas através das ações de formação continuada de professores e documentos que dão base a esta modalidade de ensino (BRASIL, 2018). São exemplos dessas ações a produção de material didático, avaliações periódicas em larga escala, como é o caso da Provinha Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e também as ações desenvolvidas do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2018).

Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular elencou-se algumas inquietações sobre o processo de alfabetização. Uma dessas interrogações recaem sobre o tempo necessário para alfabetizar, ou sobre a melhor forma de ensinar a ler e a escrever e ainda como deve ser alfabetizado este aluno de acordo com os objetos dos conhecimentos, disposto na BNCC e a elaboração do currículo?

A BNCC traz alguns princípios dos documentos que norteavam a alfabetização, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais. A base apresenta algumas mudanças em relação ao ciclo de alfabetização, pois esse documento traz uma perspectiva em relação a fala e a escrita, justificando a importância do reconhecimento do sistema alfabético e numérico, sendo esse o foco principal da ação pedagógica nos primeiros anos do Ensino fundamental. A seguir, apresenta-se a figura 3:

Figura 3: Confeção e socialização de painéis com o resultado da análise das questões que compõem os cadernos de avaliação de Percurso e seus respectivos tópicos e descritores da Matriz de Referência Somativa.



Fonte: Autores (2018)

Para finalizar o encontro, depois das discussões, como pode ser observado na figura 3, a formadora orientou os professores analisarem quatro modelos de caderno de avaliação, dois do primeiro ano e dois do segundo ano, em que foi identificado os descritores nas vinte e duas questões, sendo duas questões de modelo e as outras vinte questões são da avaliação. Foi proposto pelo formador a montagem de painéis e a divisão das questões por tópicos, para assim, tabular quantas questões de números e operações, tratamento da informação, grandezas e medidas e geometria.

Depois da tabulação dos dados das provas analisadas por grupo, houve um momento de socialização das questões em que os professores dividiram as questões por tópicos e observaram questões envolvendo tabelas, gráficos, figuras espaciais, posição e entre outros.

Um fato que chamou a atenção foi a participação da professora Cláudia, pois ela já havia participado de outros momentos de formação de descritores da prova Brasil, e é também coordenadora da rede e em uma de suas falas disse que faz questão de participar dos cursos de formação para assim poder contribuir para uma melhor orientação nas coordenações pedagógicas.

Para Bazani (2017) a BNCC dá continuidade aos outros documentos anteriores no que diz respeito a alfabetização nos dois primeiros dois anos, em que o aluno precisa da aquisição do sistema de escrita alfabética e numérico. Ainda de acordo com essa autora para que a alfabetização aconteça é necessário mais compromisso com a educação infantil, pois o processo de alfabetização é iniciado muito antes do primeiro e segundo ano do ensino fundamental.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



Por isso, pensar no processo de alfabetização é imprescindível entender que o processo não é apenas os alunos e professores, mas toda uma estrutura educacional, que se transforma a cada nova proposta (BAZANI, 2017). Investigar sobre a alfabetização deve levar em consideração todo o desenvolvimento do indivíduo desde o cultural, social e emocional.

Corroborando com Bazani (2017) nota-se que a proposta da BNCC para a alfabetização visa atender mais as exigências diversas, não levando em consideração o desenvolvimento do indivíduo em relação a sua aprendizagem. Ainda existe várias questões a serem respondidas em relação a alfabetização, apesar do destaque que tem na Base, percebendo assim que ainda há muito que ser discutido em relação ao ensino e aprendizado na alfabetização, pois as discussões está longe de ser finalizadas, mas a BNCC é um passo relevante neste momento.

Segundo Viédes e Aranda (2018) nota-se que a maior preocupação das políticas públicas educacionais está em melhorar os resultados da ANA, em relação a alfabetização dos alunos, não tendo uma preocupação pedagógica, pois os resultados das avaliações externas continuam insatisfatórios e com resultados estagnados.

Para isso, as políticas públicas em relação a alfabetização terá um grande desafio pela frente, pois para que haja um ensino significativo é preciso que tenha um caminho plural de liberdade, garantias e aquisição que não devem ser omitidos, retirados ou negados para a formulação das políticas de alfabetização em que a escola é apenas um espaço para resultados, ou seja, a escola deve formar indivíduos reflexivos e críticos no espaço em que ocupa na sociedade.

Com os estudos de Viédes e Aranda (2018) em seu artigo intitulado de: “O voo da coruja de minerva sobre a política nacional de alfabetização”, descrever o processo de alfabetização e as políticas públicas que visam a alfabetização e compara o voo da coruja de Minerva para fazer uma crítica aos programas de alfabetização, pois as políticas públicas estão alçando voos tardios em relação as práticas de ensino no novo tempo, em que é necessário está contido estudos sobre a avaliação e políticas para a alfabetização dos alunos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



Quando tivemos as indagações que nos conduziram a propor este relato de experiência, a partir de um curso de formação continuada com professores alfabetizadores (1º e 2º ano) que ensinam matemática, uma das maiores preocupações é de como os programas são trabalhados com os professores e de como estes percebiam a matriz de referência e as avaliações.

Como foi percebido em relação as falas dos professores da necessidade de novos estudos que ultrapassem a discrepância entre a teoria e a prática. Pois, em seus discursos nota-se a angústia de alfabetizar os alunos e ao mesmo tempo em melhorar os resultados dos programas de avaliação. É o que eles devem fazer para conciliar o que o currículo da rede orienta e o que é cobrado nas questões das avaliações externas. Observando-se que é neste momento em que as vozes dos professores emergem no momento de colaboração surgindo as dúvidas, os avanços para possíveis aplicações e reflexos para a sala de aula.

Então podemos dizer que a alfabetização não é uma temática recente e muito menos acabada e que há muitas discussões a respeito de como os alunos possam adquirir o sistema alfabético e numérico. E percebemos aqui, um pouco das “vozes” dos professores sobre o programa de avaliação no ciclo de alfabetização. Nesta formação continuada, ao atender os interesses de alcançar índices maiores no resultado das avaliações externas, mascarando os resultados insatisfatórios. Não considerando todos os pressupostos de uma baixa qualidade na alfabetização e os professores preocupados com o cotidiano da sala de aula, os acertos dos alunos nas avaliações externas e o insucesso nos dados divulgados.

REFERÊNCIAS

BAZANI, Letícia Valéria. **A Alfabetização na Nova Base Nacional Comum Curricular.** Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Maringá. 2017. Disponível em: <http://www.dfe.uem.br/TCC/Trabalhos-2017/2017.html> acesso em 12/03/19.

BRASIL. MEC. INEP. **Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018.** Institui o programa Mais Alfabetização. Brasília: Diário Oficial da União, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** 3ª versão revista. Brasília: MEC, dez. 2017.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



VIÉDES, Silvia Cristiane Alfonso; ARANDA, Maria Alice de Miranda. O voo da coruja de Minerva sobre a Política Nacional de Alfabetização. **Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem (RBECL/UEMS)**. Campo Grande. V.2, n. 2, p. 37-45, 2018



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



QUANDO AS LÓGICAS INFANTIS DESAFIAM AS PRÁTICAS AVALIATIVAS COTIDIANAS: TENSÃO, DIÁLOGO E CRIAÇÃO

Dilcelene Quintanilha de Resende Cordeiro – CPII/UFF (dilcelenecordeiro@gmail.com)

Bruna de Souza Fabricante Pina– CPII/UFF (brunadesouzafabri@gmail.com)

Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Avaliação na Escola Pública

Eixo 02: Avaliação no Ensino Fundamental I

Tipo: Comunicação Oral

RESUMO: Desafios vividos por docentes da educação básica na rede pública, especialmente aqueles relacionados ao processo de avaliação, têm se colocado como questão de reflexão para nós, que realizamos pesquisas com o cotidiano escolar e acreditamos em sua potência como espaço de formação, de pesquisa e de produção de conhecimentos. Ao acompanhar o trabalho docente com as crianças, em escolas públicas, percebemos que as infâncias populares desafiam as práticas avaliativas hegemônicas. Suas diferentes lógicas, seus saberes e ainda não saberes, suas perguntas desconcertantes e respostas não previsíveis inquietam. Interessa-nos pensar como a escola, que se constitui a partir da diferença, lida cotidianamente com as diretrizes, orientações e normativas oficiais que prescrevem um currículo único, metodologias específicas e avaliação padronizada. Reconhecemos, então, a necessidade de incluímos em nosso estudo um debate sobre as concepções de infância presentes nas políticas públicas que orientam o trabalho educativo com crianças e sobre as funções da avaliação no cotidiano escolar, a partir dos estudos de Sacristán (2007) e dos indícios que encontramos nas pesquisas. Apostamos no diálogo como procedimento teórico-metodológico, pois o consideramos indispensável aos processos investigativos que tomam como foco as práticas, os processos de aprendizagem e os conhecimentos, uma vez que favorece a partilha e a produção coletiva de modos de fazer e de pensar. Reconhecendo o esgotamento do modelo teórico-epistemológico de avaliação ainda hegemônico no cotidiano escolar e que tem produzido silenciamento, invisibilidade dos sujeitos e de seus conhecimentos, apontamos como necessária a compreensão da não neutralidade das práticas (FREIRE, 1986) e a criação de possibilidades com as crianças, tomando como referência a “avaliação como prática de investigação” (ESTEBAN, 2006).

Palavras-chave: funções da avaliação, diálogo, infância.

Quem se aventura à pesquisa com o cotidiano escolar, não raro é tomado de alguns sentimentos: surpresa – por não encontrar o que leu nas descrições dos manuais de formação de docentes/gestor@s; medo – quando descobre que o arcabouço teórico trazido é insuficiente para lidar com sua complexidade; inquietação – diante da impossibilidade de responder às múltiplas demandas que pululam sem parar. E o misto desses sentimentos, ao contrário de

imobilizar, coloca-nos em atitude de busca, de desejo por encontrar pistas e indícios para a construção de respostas, ainda que provisórias e locais, para os desafios que se apresentam dia-a-dia.

As pesquisas que subsidiam este trabalho nasceram desse emaranhado de medo, desejo, inquietação e surpresa que emergiram quando tomamos como foco investigativo as práticas avaliativas nos cotidianos escolares. O *locus* das investigações foram unidades escolares situadas em quatro municípios da região metropolitana do Rio de Janeiro, atendendo, majoritariamente às crianças das classes populares.

Os desafios vividos por docentes da educação básica com as quais dialogamos nas pesquisas, especialmente aqueles relacionados ao processo de avaliação, foram tomados como questão de reflexão para nós, que realizamos pesquisas com o cotidiano escolar (GARCIA, 2003) e acreditamos em sua potência como espaço de formação, de pesquisa e de produção de conhecimentos. Ao acompanhar o trabalho docente com as crianças, nessas escolas públicas, percebemos que as infâncias populares desafiam as práticas avaliativas hegemônicas. Suas diferentes lógicas, seus saberes e ainda não saberes, suas perguntas desconcertantes e respostas não previsíveis inquietam. Por isso, interessou-nos pensar como a escola, que se constitui a partir da diferença, lida cotidianamente com as diretrizes, orientações e normativas oficiais que prescrevem um currículo único, metodologias específicas e avaliação padronizada.

Inicialmente, trataremos, a partir dos achados da pesquisa, concepções de infância e de avaliação evidenciadas nas práticas d@s docentes, destacando as tensões e desafios teórico-epistemológicos. Prosseguindo, as funções da avaliação no cotidiano escolar são problematizadas a partir dos estudos de Sacristán (2007). O trabalho ainda lida com reflexões que nos mobilizam a pensar a avaliação e a pesquisa como práticas dialógicas, tomando como referência a “avaliação como prática de investigação” (ESTEBAN, 2006), refletindo sobre as possibilidades democráticas para o trabalho pedagógico que se organiza de forma partilhada e coletiva, entre docentes e crianças.

1. CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E DE AVALIAÇÃO: FIOS E NÓS TECIDOS NO COTIDIANO ESCOLAR

Na aproximação com o cotidiano escolar, em nossas pesquisas e/ou na atuação como docentes, vimos em um movimento de (re)pensar as práticas avaliativas e as compreensões de infância que fundamentam as normativas, orientações oficiais e as políticas públicas para educação básica no Brasil. As concepções implícitas/explicitas nesses documentos, têm

atravessado as práticas pedagógicas cotidianas e a avaliação. Contudo, os encontros com as crianças têm nos mobilizado a refletir sobre as limitações de propostas hegemônicas que visam à homogeneização de saberes e do modo de aprender. As meninas e meninos com seus modos singulares de ver, sentir, pensar e viver o mundo, seguem resistindo e questionando práticas que excluem e/ou negam as diferenças.

A concepção de uma infância única foi historicamente se constituindo e fundamentando os princípios orientadores do trabalho educativo com as crianças, compreensão que empobreceu o pensamento pedagógico ao ignorar as diferenças e os modos plurais de ser criança e de se viver as infâncias, muitas vezes negados ao longo do processo avaliativo. No Brasil, com suas dimensões continentais e marcas coloniais, não podemos pensar em infância no singular, mas em infâncias brasileiras.

Ao pensarmos a ideia da infância, mesmo com o reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos, entre eles a educação e a participação, não podemos apenas considerar sua dimensão cronológica, mas compreendê-la como uma noção que é atravessada por “variáveis sociais, econômicas e culturais” (QVORTRUP, 2011), como experiência humana, “como presença e não como ausência; como afirmação e não como negação, como força e não como incapacidade” (KOHAN, 2003 p.41). Muitas das políticas públicas e propostas pedagógicas, ainda colocam a infância como tempo do não saber, da ignorância, negando toda a potencialidade que lhe é própria e a criança, muitas vezes, compreendida como alguém que ainda não é e está para ser.

Nossos encontros cotidianos com as crianças e docentes, têm nos possibilitado (re)pensar os fazeres pedagógicos e práticas avaliativas, que de algum modo se filiam à concepção de uma infância, única, estática, hegemônica, bem como nos modos de ser criança fundamentados numa lógica desenvolvimentista e dentro de padrões esperados. Os saberes das infâncias populares, com as quais trabalhamos e pesquisamos, nos convidam a refletir sobre o quanto a prática pedagógica e a avaliação precisam dialogar com as histórias, as maneiras de ser e estar no mundo das crianças, legitimando a potência das diferenças, não as transformando em desigualdade.

Em sua versão hegemônica, a avaliação da aprendizagem é aquela tarefa de medir o conhecimento ou habilidade, julgar resultados a partir de padrões pré-definidos e atribuir a eles valor para tomar decisões. Uma consulta ao dicionário Michaelis, em sua versão on-line¹, mostra como os significados da palavra avaliação a aproximam dessa visão: 1- Ato ou efeito de

¹ A versão online do dicionário Michaelis está disponível pelo link <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em 10/01/2019.

avaliar(-se). 2- Apreciação, cômputo ou estimação da qualidade de algo ou da competência de alguém. 3- Determinação do preço justo de qualquer coisa alienável. 4- Valor de bens, determinado por avaliadores.

Nessa perspectiva, de base teórico-epistemológica racionalista, positivista, que afirma a existência de uma realidade objetiva, estudada e explicada pelo uso de metodologia validada cientificamente, a avaliação relaciona-se às ideias de mérito, julgamento, punição, recompensa, com finalidade social classificatória, de seleção, exclusão e é a ferramenta para manutenção da organização social, desde a escola, segundo o modelo instituído pela modernidade.

Ao estudar o tema, e tratando de um instrumento clássico dessa compreensão de avaliação, Barriga (2003, p.51) afirma que “o exame se converteu num instrumento no qual se deposita a esperança de melhorar a educação”. Em sua argumentação, o pesquisador vai mostrando, pela evolução da prática do exame na história da pedagogia, como a complexidade das questões que envolvem o âmbito educacional foi sendo reduzida até o ponto de se ter a ilusão de que uma solução técnica pode responder a todos os desafios da educação. Pedagogia do exame é o nome atribuído pelo pesquisador a esse processo de conversão dos problemas de natureza complexa a uma questão simples facilmente solucionável.

Indo na contramão dessa pedagogia, da compreensão da infância como única, das concepções hegemônicas da avaliação classificatória, meritocrática, propomos o exercício reflexivo de (re)pensarmos nossos fazeres pedagógicos e avaliativos em diálogo com as crianças e suas lógicas. Entendendo ser preciso “olhar mais de perto, com menos pressa, de modo tateante e iterativo para os processos infantis se possível ouvindo, lendo, vendo as palavras e imagens que essa criança não cessa de tentar nos dizer” (MELLO, 2009, p.81). Com nossas pesquisas, ao nos aproximarmos do cotidiano das escolas com as quais partilhamos o trabalho investigativo, é pulsante a necessidade de (re)ver a avaliação, suas funções e seus desdobramentos.

2. PISTAS E INDÍCIOS DAS FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR

Ao acompanhar conversas nos corredores escolares, entre pais, alunos, alunas e docentes, recorrentes na escola em inícios e finais de bimestres/trimestres, notamos que quando o tema é avaliação, o enfoque recai quase sempre em sua função social, isto é, na relação visceral entre sucesso/fracasso escolar e sucesso/fracasso na vida, na sociedade, no mercado de trabalho, o que recoloca a questão de sua não neutralidade. “Seu filho não fez quase nada na prova, não foi bem na avaliação, sinal de que no final do ano será reprovado... se a situação aí

fora já está ruim pra quem se dá bem na escola, imagina pra quem não consegue sucesso nem aqui?”

Ser classificado como aluno bom da turma, responder a tudo na prova, tirar nota máxima na escola não quer dizer que o aluno aprendeu, ou se desenvolveu. Representa, na verdade, para uma dada concepção, que o menino ou a menina vai ser bom profissional, bom cidadão, alguém em quem vale a pena investir.

Selecionar e classificar, seguindo valores e demandas previamente estabelecidos pela fixação hegemônica de padrões, que a sociedade adota para hierarquizar sujeitos e manter a cruel desigualdade social, acabaram sendo as funções hegemônicas da avaliação.

Quino (2010), cartunista argentino que, nos idos dos anos 60, criou as tirinhas da Mafalda, nos ajuda a notar os efeitos da avaliação, especialmente o de projeção psicológica. Uma das personagens, Felipe, amigo e vizinho da Mafalda, se vê às voltas com o momento em que será avaliado:



Imagem 1 - Tirinha da Mafalda.

Fonte: Quino, 2010.

A aspiração de sobressair diante da classe encontra guarida e faz sentido num contexto de classificação para hierarquização dos sujeitos dentro do grupo. A mudança no modo como a personagem vê a si mesma e aos outros é alterada diante da valorização dada. O aumento da autoestima é revelado pelo cartunista pelo aumento do tamanho da personagem no último quadrinho.

Apesar do predomínio da função social, a função pedagógica da avaliação também está presente no cotidiano escolar, destacando sua integração com a aprendizagem e o desenvolvimento, revelando sua ambivalência.

De harmonização nem sempre fácil no cotidiano escolar - inúmeras vezes, gerando tensões entre posições divergentes, chegando a contradições, inclusive -, as práticas avaliativas ora revelam suas funções explicitamente ora implicitamente. Para ajudar a compreendê-las, recorreremos à sistematização proposta por Sacristán (2007, p. 323):

- A) Definição dos significados pedagógicos e sociais
- B) Funções sociais
- C) Poder de controle
- D) Funções pedagógicas
- E) Funções na organização escolar
- F) Projeção psicológica
- G) Apoio da investigação

Neste texto, importará a função *definição dos significados pedagógicos e sociais*, que traz à tona a mais recente discussão em torno da avaliação que diz respeito à qualidade da educação. Chegou ao cotidiano escolar pelas vias institucionais, de formas variadas, com *status* de legalidade: geralmente, documentos emitidos por instâncias superiores do sistema educacional, que pretendem regular, controlar as práticas docentes. Com a importação de termos e conceitos da área administrativa empresarial, como eficácia, excelência, metas, resultados, entre outros, postulam os referenciais a partir dos quais avaliar.

Estamos elaborando uma forma mais eficiente e prática para compilar e analisar os resultados trimestrais das turmas do Ciclo de Alfabetização, que serão automaticamente transformados em gráficos. Essa ferramenta será de grande auxílio tanto para a Secretaria Municipal de Educação, como para a Equipe Diretiva, da Escola. Nosso intuito é tornar o trabalho, que já é realizado, mais eficiente. (Trecho de documento remetido pela Secretaria Municipal de Educação a duas escolas participantes das pesquisas, para orientar a análise de resultados dos alunos do ciclo de alfabetização que corresponde ao 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental).

A função de definição dos significados pedagógicos e sociais impacta o modo como @s docentes vão praticar a avaliação, pois sabem que os resultados de sua turma serão analisados e comparados aos de outras, quando da apreciação da escola em âmbito municipal, e/ou estadual e/ou nacional.

É recorrente, no âmbito da educação básica, a proposição de orientações para realização de diagnósticos, cujos resultados, comparados a padrões previamente definidos, são categorizados e organizados em tabelas que, numericamente, vão informando sobre níveis de aprendizagem e desenvolvimento.

FICHA DE DIAGNÓSTICO DE LEITURA E ESCRITA (1º AO 3º ANO)													
ALUNOS		LEITURA						ESCRITA					
		Ainda não lê		Lê frases		Lê textos		Ainda não escreve		Escreve somente palavras		Produz textos	
1		Silabando	Com fluência	Silabando	Com fluência	Com pausas	Com fluência	Não ortograficamente	Ortograficamente	Com frases soltas dentro do texto	Ceios		

Imagem 2. Quadro de acompanhamento do diagnóstico de leitura e escrita utilizado em uma das redes municipais de ensino envolvidas nas pesquisas.

Tais encaminhamentos estão em acordo com as proposições da Provinha Brasil², apresentada como “um instrumento de avaliação padronizada, [que] produz uma medida quantitativa (...) O valor numérico é usado para quantificar ou operacionalizar um conceito abstrato, no caso, os níveis de alfabetização” (BRASIL, 2016, p. 8).

O que percebemos com a pesquisa é que grande parte das propostas de ensino são pensadas a partir dos modelos propostos pelas políticas públicas de avaliação que se baseiam na pedagogia do exame, tal como problematizada por Barriga (2003). Isto implica no uso de atividades que se fundam na fixação de um desenvolvimento cognitivo estimado para a idade da criança, que permite a definição dos conhecimentos adequados, sempre do mais simples para o mais complexo, para se aprender naquele determinado nível de desenvolvimento (currículo único), e a prescrição de procedimentos de avaliação padronizados para medir o quanto do esperado foi alcançado.

As lógicas infantis, os modos próprios de aprender e os percursos diversos que as crianças fazem para se apropriarem da leitura e da escrita desafiam estes modelos padronizados, homogeneizadores, exigindo ruptura com a perspectiva teórico-epistemológica hegemônica que acredita ser possível encaixar todas as crianças em três ou quatro categorias.

É árdua e necessária a tarefa de desconstruir o que já está cristalizado, naturalizado. É também um compromisso ético e político. E a afirmação de Sacristán (2007, p. 325) esclarece o porquê: “Quando se pratica a avaliação na educação obrigatória com traços seletivos e hierarquizadores é uma prática antissocial, pois não se trata de escolher os melhores por suas conquistas”, mas de impedir alguns de usufruírem o direito que já lhes foi concedido. Rever nossas práticas é, sobretudo, um compromisso ético que firmamos.

Ao propor alternativas que se posicionem contra essa usurpação de direitos no processo de avaliação, podemos dizer que está em curso a (trans)formação de práticas avaliativas emancipatórias.

Nesse sentido, numa perspectiva contra-hegemônica, a *avaliação como prática de investigação*, tal como formulada por Esteban (2006) nos indica a necessidade de reconsiderar a noção de erro como ausência de conhecimento, de impossibilidade, de incapacidade e propõe que, ao investigar o processo de aprendizagem, o erro deve ser considerado indício de

² Implementada no período compreendido entre 2008 e 2017, como resposta aos baixos níveis de desempenho d@s estudantes, identificados desde 1990 nos testes que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica, a Provinha Brasil, instituída pela Portaria Normativa nº 10, de 24 de abril de 2007, é foco dos estudos empreendidos em nossas pesquisas. Constituída de testes de Leitura e de Matemática aplicados aos alunos do 2º, visava, como indicava o Guia de Apresentação, Correção e Interpretação dos Resultados, à avaliar o nível de leitura dos estudantes e o processo de alfabetização em Matemática.

conhecimento e desconhecimentos, saberes e ainda não saberes, exigindo a proximidade entre os sujeitos do processo que envolve aprender e ensinar, pelo diálogo.

3. O DIÁLOGO: UMA APOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA

Apostamos no diálogo como procedimento teórico-metodológico, pois o consideramos indispensável no processo investigativo que tome como foco as práticas, os processos de aprendizagem, os conhecimentos, uma vez que favorece a partilha e a produção coletiva de modos de fazer e de pensar.

O diálogo é a janela de possibilidade para que a avaliação não seja um olhar único do docente sobre os estudantes, determinando o quão perto ou longe do seu padrão a resposta da criança está; é a chance de aprofundar, discutir, ampliar o que antes poderia ser considerado resposta errada, deixando escapar os indícios dos caminhos que a criança fez para aprender e de novos deslocamentos que podem aparecer como necessidade; é a forma de estabelecer uma relação pedagógica democrática entre professora e crianças, na qual ambos aprendem uns com os outros. Paulo Freire (1987, p. 13) já dizia: “O diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum”.

Numa das escolas envolvidas na pesquisa, uma criança nos ajudou a pensar sobre a potência das propostas dialógicas no processo de aprendizagem. Apontada na reunião pedagógica como uma criança com dificuldades de aprendizagem, Marina³, estudante do 2º ano do ensino fundamental em 2018, preocupou a professora desde os primeiros dias de aula. Quando iniciamos a pesquisa em sua sala de aula, em maio daquele ano, o nome da aluna logo apareceu em sua narrativa sobre os desafios que identificava: não conseguia saber o que a menina estava aprendendo sobre a leitura e a escrita, porque a menina se mantinha quieta, sem realizar as atividades, com o semblante sempre muito fechado e evitando o contato com outras crianças.

Buscando a construção de um diálogo com a professora e a turma, ao nos apresentarmos aos estudantes e explicarmos os motivos da pesquisa que estávamos desenvolvendo, dissemos que estávamos interessados em descobrir como eles estavam aprendendo a ler e a escrever, que queríamos saber o que ajudava os meninos e as meninas nessa aprendizagem. Além de outras sugestões, a turma apontou o uso de jogos e brincadeiras como possibilidade para as

³ Nome fictício, como acordado com as professoras participantes da pesquisa.

aprendizagens. A professora logo lembrou que cada turma da escola tinha recebido, no início do ano letivo, uma caixa de jogos, mas ainda não tinha utilizado. Ela ainda estava na secretaria escolar.

Combinamos com a turma que levaríamos a caixa de jogos para a sala de aula e, semanalmente, aprenderíamos a jogar um deles. A festa foi grande!! Marina foi uma das crianças que muito se animou com o combinado. Após construir coletivamente as regras de convivência para uso dos jogos. Para cada semana, um jogo era escolhido e, depois de lido e compreendido o texto instrucional com o modo de jogar, as crianças se organizavam em duplas ou grupos e, com ajuda da professora, jogavam. Não sem conflitos, as crianças foram aprendendo a lidar com seus conhecimentos e desconhecimentos, foram percebendo que podiam contar com a ajuda do outro quando não conseguiam resolver sozinhas os desafios do jogo e, aos poucos, a professora foi percebendo o quanto a Marina já se sentia segura para tentar mostrar o que já sabia sobre a leitura e a escrita, depois que construiu parcerias com os colegas de sala durante os jogos.

Num dia em que o jogo escolhido foi a forca, Marina chamou a professora para perto de si e disse: “- Tia, eu sei a palavra, mas não consigo dizer. Você me ajuda?”

A fala da menina nos alerta sobre o perigo de classificarmos o silêncio ou o erro como ausência de conhecimento e reafirma a necessidade de uma prática investigativa que compreenda o processo de produção de conhecimentos como lacunar, não linear, que exige deslocamentos para uma aproximação, não apenas física, mas em direção às lógicas infantis, às culturais das crianças, para tentar compreendê-las e com elas estabelecer diálogo. Sem esse movimento não há possibilidade de abertura ao outro, de diálogo, de intervenção no processo de aprendizagem, a favor do sucesso da criança. A partir do diálogo com a Marina, oportunizada pelo pedido de ajuda, a professora pode começar a compreender os caminhos que a menina fazia para aprender. Ao final daquele período letivo, a menina lia e escrevia, ainda com ajuda, demonstrando desejo de continuar seu processo de aprendizagem.

Nos diálogos tecidos ao longo de nossas pesquisas temos reconhecido a necessidade de o processo avaliativo se constituir de forma dialógica (FREIRE,1987). Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem deve ser considerada como uma composição dos saberes das crianças e docentes, em diálogo, e visa à transformação, quer seja do contexto no qual se inserem, quer seja dos encaminhamentos do trabalho pedagógico.

As práticas avaliativas, quando dialógicas, podem se constituir de forma mais horizontalizada, favorecendo que os sujeitos envolvidos, crianças, famílias, docentes,

funcionários da escola, possam articular-se, ouvir-se, partilhar saberes e ainda não saberes, tecer consensos e dissensos, tornando o processo avaliativo mais democrático e menos autoritário.

A dialogicidade, como propõe Freire (1975), é essencial para a construção de uma “educação como prática da liberdade”. O diálogo é peça fundamental para que possamos desenvolver a criticidade e juntos refletir sobre nossos fazeres avaliativos e pedagógicos.

Ao longo da pesquisa e aproximação com o cotidiano das escolas, entendemos que a participação das crianças é fundamental, elas pensam a escola e o aprender de modos diversos e ao serem ouvidas no processo avaliativo, podem contribuir com suas interpretações e reflexões sobre como aprendem e como a proposta pedagógica pode ser encaminhada. Fomos compreendendo que instrumentos como, as provas ou testes, não fornecem elementos suficientes para avaliar a aprendizagem, fazendo-se necessário o uso dos diferentes instrumentos e procedimentos que produzam dados sobre os processos de aprender, possibilitando intervenções, desdobramentos e transformação no trabalho pedagógico e favorecendo as aprendizagens.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as pesquisas, compreendemos que os processos avaliativos se constituem de forma articulada às concepções de educação, de infância, de currículo, do processo de ensino-aprendizagem, por isso, concordamos com o princípio freiriano que se refere à compreensão da não neutralidade das práticas. Compreendemos, que muitos dos fazeres do cotidiano escolar estão orientados algumas vezes de forma explícita e outras de forma implícita, pelas concepções teórico-epistemológicas que sustentam um currículo único, metodologias específicas e avaliação padronizada.

Sendo assim, o compromisso com a avaliação emancipatória, que se vinculada à ideia de “educação democrática, com propósitos e práticas de inclusão dos educandos”, convida a uma postura crítica diante das relações que a avaliação hegemônica tem com o projeto educativo e de sociedade que emprega a lógica de mercado em seus modos de fazer e de pensar.

Ao compreender que não existe prática neutra, pode-se perceber o caráter político implícito em cada *quefazer* e o caráter pedagógico de cada política, não sendo possível agir no mundo sem deixar marcas. Nossas práticas e modos de nos relacionarmos com o outro afeta-os e nos afetam.

Esta compreensão ajuda a desfazer a equivocada e perigosa ideia de que propostas curriculares padronizadas, acompanhadas de práticas avaliativas estandardizadas, têm apenas a

intenção de ajudar @ docente que, por falta de tempo e má qualificação⁴, não consegue dar conta do seu fazer pedagógico. Ao escolher pel@s docentes as atividades, há uma intencionalidade implícita que, como diz Paulo Freire, não será revelada por seus idealizadores, mas precisa ser desvelada e combatida por quem foi/vai construindo uma consciência crítica.

As propostas avaliativas muitas vezes têm se filiado a uma perspectiva hegemônica, classificatória, excludente que invisibiliza saberes, defende o erro e os ainda não saberes como incapacidade. Contudo, ao nos aproximarmos das crianças e docentes, refletimos sobre as possibilidades de pensarmos e desenvolvermos a avaliação como processo de investigação. No diálogo com os sujeitos que participam do processo educativo, podemos investigar sobre o modo como as crianças desenvolvem suas aprendizagens e como podemos potencializá-las, bem como (re)pensar nosso fazer docente.

A concepção da avaliação como prática de investigação (ESTEBAN, 2000), nos convoca a buscar compreender os processos de aprendizagem, a partir das pistas e indícios encontrados no cotidiano e pensar sobre o que e como tem se aprendido, bem como o que pode ser feito para que possamos aprender mais. Investiga-se como as crianças têm vivenciado os processos de aprender e a partir das reflexões produzidas, podemos pensar encaminhamentos para o trabalho pedagógico que favoreçam as aprendizagens.

Seguimos acreditando no que podem as crianças e suas lógicas, especialmente quanto ao processo avaliativo, se o constituímos de forma dialógica, coletiva e preocupada não em medir conhecimentos, mas, em potencializar o processo de ensino-aprendizagem. Parece-nos que o cotidiano escolar está apontando que o encontro com as crianças, pautado pela escuta sensível, no olhar atento e sensibilidade, pode indicar caminhos outros para a avaliação.

REFERÊNCIAS

BARRIGA, Ángel Diaz. Uma polêmica em relação ao exame: In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 51-82.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 10**, de 26 de abril de 2007.

_____. Inep, Ministério da Educação. **Provinha Brasil: guia de apresentação, correção e interpretação de resultados**. Brasília: Inep e Ministério da Educação, 2016.

ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliar: ato tecido pelas imprecisões do cotidiano. 23^a **Reunião da ANPED**, Caxambu, 2000.

⁴ Estas são as justificativas que as políticas públicas de avaliação hegemônicas apontam para a prescrição que trazem em seus documentos oficiais.

_____. **O que sabe quem erra:** reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GARCIA, Regina Leite. A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite (org.) **Método, Métodos, Contramétodo.** São Paulo: Cortez, 2003.

KOHAN, Walter Omar. **Infância.** Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MELLO, Marisol Barenco de. Lógicas Infantis: É a criança um outro? In: LOPES, Jader Janer Moreira; MELLO, Marisol Barenco de. **“O jeito que nós crianças pensamos sobre certas coisas: dialogando com lógicas infantis.”** Rio de Janeiro, RJ: Rovellet, 2009.

QUINO. **Toda Mafalda.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

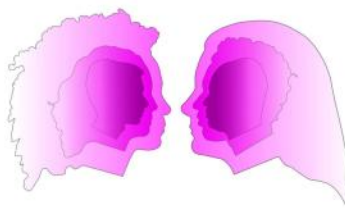
QVORTRUP, Jens. Apresentação – Nove teses sobre a infância como um fenômeno social. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011.

SACRISTÁN, J. Gimeno. A avaliação do Ensino. In: SACRISTÁN, J. Gimeno. GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e Transformar o Ensino.** Porto Alegre: Artmed

EIXO 3

AVALIAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Páginas 213 - 255



GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS
EM AVALIAÇÃO PARA APRENDIZAGEM

TEATRO E EDUCAÇÃO FÍSICA NA SALA DE AULA: A AVALIAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE ESCUTA SENSÍVEL ENTRE ÁREAS DE CONHECIMENTO

Clotildes Maria de Jesus Oliveira Cazé (pibid.temart.cearc@gmail.com)
Joane Macieira dos Santos (joanemacieira.ufba@gmail.com)

Eixo III: Avaliação do Fundamental II
Tipo: Relato de Experiência

Resumo

Este relato de experiência traz uma reflexão sobre o projeto “Jorge, o menino Amado”, desenvolvido em comemoração aos 100 anos do autor baiano pelo PIBID no subprojeto interdisciplinar TEMART. No relato, observamos a relação entre as instâncias do ensino aprendizagem e o processo avaliativo pautado em critérios presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). Neste contexto, ressaltamos a interdisciplinaridade das ações entre as disciplinas de Educação Física escolar e de Arte, especificamente a linguagem do Teatro, a partir da relação, do diálogo e do desenvolvimento de ações vocais, gestuais e corporais, além de escritas textuais e imagéticas. No decorrer das ações, a avaliação se deu em uma perspectiva processual e contínua pretendendo a emancipação e a autonomia do saber-fazer do ser sensível e integral em construção; conduzindo e reorganizando os conteúdos e os objetivos a fim de produzir um conhecimento significativo. Assim, foi priorizado o processo de criação a partir do jogo teatral. Autores como Fazenda, Luckesi, Reverbel, Spolin, Vygotsky, também os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte e Educação Física foram consultados para a elaboração da proposta pedagógica, além da condução e organização do planejamento das aulas. Finalmente, para a escritura desse relato de experiência.

Palavras Chave: Avaliação, Teatro, Educação Física, PIBID, Interdisciplinaridade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), em seu livro de introdução, apontam como um dos objetivos da 5ª à 8ª séries¹ que os estudantes, ao final do ensino fundamental, sejam capazes de

[...] utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação (BRASIL, 1998, p. 10).

¹ Atualmente, com o ensino de nove anos, 5ª a 8ª séries correspondem aos grupos do 6º ao 9º anos.

A partir desse objetivo, graduandos-bolsistas de diferentes áreas do conhecimento participaram do subprojeto interdisciplinar do PIBID²-TEMART³ da Escola de Teatro da UFBA, sob a coordenação do Professor Dr. Fábio Dal Gallo, e desenvolveram ações buscando as interfaces entre as suas áreas de conhecimento em consonância com área de atuação do professor-supervisor.

Uma dessas ações foi o projeto em homenagem aos 100 anos de Jorge Amado, desenvolvido nas turmas de Educação Física dos 6º e 7º anos do Colégio Estadual Adroaldo Ribeiro Costa, situado no fim de linha da Rua Nossa Senhora do Resgate, Cabula, Salvador/Bahia. A construção do projeto se deu

[...] a partir das observações das aulas de jogos e brincadeiras e seus possíveis desdobramentos; a pesquisa de jogos populares, jogos tradicionais, de rua e de roda e a sua presença no universo lúdico infanto-juvenil. Da literatura amadiana foram escolhidas as obras infanto-juvenis “O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá” e “A bola e o goleiro”; tendo por tema gerador “100 anos de Jorge Amado: Arte, Cultura, Memória e Meio Ambiente em Movimento”. A leitura, discussão, dramatização, reflexão e resenha dos textos em diferentes visões autorizam esta proposta interdisciplinar com eixo central nos Jogos e Brincadeiras, componentes da Cultura Corporal (CAZÉ et al, p.7063).

No PIBID-TEMART, a interdisciplinaridade é um dos princípios metodológicos inerente ao trabalho desenvolvido pelos graduandos-bolsistas, professores-supervisores e professor-coordenador; utilizada desde o planejamento na escolha dos conteúdos de cada área até a avaliação de cada fase realizada.

Um diálogo, uma interação entre as áreas buscando uma integração significativa das metodologias adotadas a fim de trabalhar conceitos distintos de modo que o estudante compreenda que a vida prática, cotidiana, não se dá de forma estanque, que existe uma rede que une os conhecimentos e os modos de saber-fazer. É na prática pedagógica, nos procedimentos metodológicos, nas ações diárias de uso-reflexão-uso que os estudantes, os graduandos-bolsistas e o professor-supervisor tem a possibilidade de descobrir qual o melhor modo de atuar para alcançar os objetivos propostos.

É justamente no momento da reflexão e reorganização dos conteúdos, das metodologias, dos objetivos que a avaliação é mais que necessária. A partir da prática avaliativa que é possível

² Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência.

³ Teatro, Educação, Meio Ambiente e Arte.

rever o percurso e ajustá-lo às necessidades dos estudantes; a interdisciplinaridade das ações depende das posturas e das atitudes do coletivo perante o conhecimento.

Ivani Fazenda (1998, p.42) compreende a interdisciplinaridade como “[...] um processo integrador, articulado, orgânico, de tal modo que, em que pese as diferenças de formas, de meios, as atividades desenvolvidas levam o mesmo fim. Sempre uma articulação entre totalidade e unidade”.

No Colégio Estadual Adroaldo Ribeiro Costa, o subprojeto interdisciplinar PIBID-TEMART foi iniciado em setembro de 2012 com a participação de cinco bolsistas-graduandos. Em 2013, o colégio foi municipalizado e o projeto permaneceu até fevereiro de 2014. Aqui está relatada a experiência do Teatro em relação com a Educação Física.

A metodologia de trabalho foi baseada nos jogos teatrais e dramáticos (RYNGAERT 2009; SPOLIN, 2010), sendo jogos de integração, sensibilização e improvisação que proporcionam um contato direto com as técnicas e habilidades das artes cênicas, com o intuito de proporcionar aos educandos a vivência de conhecimentos do Teatro, assim como desenvolver competências e habilidades necessárias à composição de um produto cênico apresentado no final do processo. De acordo com o PCN de Arte, ao adotar essa metodologia,

[...] espera-se que os alunos, progressivamente, adquiram competências de sensibilidade e de cognição em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, diante da sua produção de arte e no contato com o patrimônio artístico, exercitando sua cidadania cultural com qualidade (BRASIL, 1998, p.47).

O percurso teatral sempre iniciado com os jogos, seguido de exercícios de respiração, locomoção rítmica e reconhecimento espacial. Nesse proceder, os jogos facilitavam a integração, envolvendo os participantes e permitindo uma entrega ao exercício proposto. A interação coletiva também possibilitava a manifestação de valores individuais, fortalecendo a relação entre os estudantes e enriquecendo a nossa experiência criativa. Para Spolin (2010, p.03), “Experientiar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo”, pois

O jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessárias para o jogo e em si, através do próprio ato de jogar. As habilidades são

desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda a estimulação que o jogo tem para oferecer. (SPOLIN, 2010, p. 04).

E como bem aponta Spolin (2010, p.4), os jogos contribuem significativamente para desenvolvimento das atividades, de maneira fluida, espontânea, ampliando o potencial criativo dos estudantes, visto que “As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo estímulos que o jogo tem para oferecer – é este o exato momento em que ela está verdadeiramente aberta para recebê-las”.

Para Johan Huizinga (2008), o jogo está na gênese do pensamento, da descoberta de si mesmo, da possibilidade de experimentar, de criar e transformar o mundo a partir das inferências no mundo pelo sujeito que brinca.

Possibilitar a presença do Teatro nas aulas de Educação Física acionou a necessidade da criatividade, levando a necessidade de adotar Lev Vygotsky em nosso projeto, visto que o mesmo esclarece a importância da criatividade na educação, sendo uma criação humana capaz de gerar algo novo a partir da imaginação, visto que

[...] a imaginação é à base de toda atividade criadora e se manifesta em todos os aspectos da vida cultural possibilitando a criação artística, científica e técnica. Todo o mundo da cultura é, portanto, produto da imaginação e da criação humana. Neste sentido, existe criação não só nas obras dos grandes inventores e sábios, mas sempre que o ser humano imagina e cria algo novo. Os processos criadores existem desde a tenra infância e se desenvolvem a partir de elementos da realidade. A atividade criadora da imaginação se encontra, pois, em relação direta com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem. (FREITAS, 2007, p. 77).

Em relação à avaliação das atividades realizadas, aconteceu a partir das leituras e discussões dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte e de Educação Física associado às leituras de Cipriano Luckesi (2005) que contribuiu para melhor compreendermos a importância da avaliação como um processo que, além de integrativo, deve ser inclusivo e acolhedor; deve envolver o afeto, o respeito e o olhar sensível ao conhecimento do estudante. Para o autor

O ato de avaliar, devido a estar a serviço da obtenção do melhor resultado possível, antes de mais nada, implica a disposição de acolher. Isso significa a possibilidade de tomar uma situação da forma como se apresenta, seja ela satisfatória ou insatisfatória, agradável ou desagradável, bonita ou feia. Ela é assim, nada mais. Acolhê-la como está é o ponto de partida para se fazer qualquer coisa que possa ser feita com ela. Avaliar um educando

implica, antes de mais nada, acolhe-lo no seu ser e no seu modo de ser, como está, para, a partir daí, decidir o que fazer (LUCKESI, 2014, p. 01).

Para Luckesi (2014), a disposição para acolher é construída passo a passo, é o ponto de partida para qualquer prática avaliativa, sendo um estado psicológico contrário ao estado de exclusão. O autor entende que o ato de avaliar implica dois processos articulados e indissociáveis que são a diagnose e a decisão sobre o caminho a seguir.

A função da avaliação é orientar a aprendizagem, é sempre uma negociação que busca a qualidade do ensino e, conseqüentemente, da qualidade de vida; não pode ser compreendida como ameaça. O autor afirma que a prática da avaliação deve reconhecer o potencial dos estudantes. Nesse sentido, a avaliação é diagnóstica e deve ir além da constatação dos fatos, buscando meios de melhorar o ensino e a aprendizagem. Nessa compreensão, a avaliação é um ato estético, ético e político de transformação do saber e do fazer. Portanto

Avaliar implica conhecer como os conteúdos de Arte são assimilados pelos estudantes a cada momento da escolaridade e reconhecer os limites e a flexibilidade necessários para dar oportunidade à coexistência de distintos níveis de aprendizagem em um mesmo grupo de alunos. Para isso, o professor deve saber o que é adequado dentro de um campo largo de aprendizagem para cada nível escolar, ou seja, o que é relevante o aluno praticar e saber nessa área. (BRASIL, 1998, p.54).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) de Arte e de Educação Física apresentam critérios de avaliação analisando as aptidões e as potencialidades dos estudantes, a partir da observação e dos estímulos às expressões vocais, gestuais e corporais.

Pelo próprio caráter da Educação Física e do Teatro, com atividades focadas no corpo em movimento, critérios como interesse, participação, organização para o trabalho cooperativo, respeito aos companheiros, estão presentes em situação de aula, facilitando a observação e com ações avaliativas imediatas para a melhoria da atividade e das atitudes dos estudantes perante o conhecimento.

Em relação ao Teatro, como uma das linguagens que compõe a disciplina Arte, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais,

Os alunos devem participar da avaliação de processo de cada colega, inclusive manifestando seus pontos de vista, o que contribuirá para ampliar a percepção do processo de cada um em suas correlações artísticas e estéticas. Aprender ao ser avaliado é um ato

social em que a sala de aula e a escola devem refletir o funcionamento de uma comunidade de indivíduos pensantes e responsáveis (BRASIL, 1998, p. 66).

Quanto à Educação Física, a avaliação é vista como um momento essencialmente processual e deve acontecer durante toda a aula, observando as dimensões atitudinal, conceitual e procedimental.

A avaliação processual dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais deverá ser integrada, podendo ter momentos formalizados que enfatizem uma ou outra categoria. É aconselhável que esse processo integre também a avaliação do aluno, não só como auto-avaliação, mas também como reflexão sobre a metodologia e a organização do processo de trabalho, dando subsídios para o professor avaliar seu próprio trabalho e planejar sua continuidade (BRASIL, 1998, p. 58).

Desta forma, um dos objetivos da avaliação, tanto no Teatro quanto na Educação Física, como atividades centradas principalmente no saber-fazer corporal, é auxiliar a compreender o modo pelo qual o estudante é capaz de acionar recursos próprios para enfrentar situações/problemas que sejam apresentadas, articulando a linguagem cênica através da expressão vocal com a linguagem gestual e corporal da Educação Física a partir dos jogos teatrais e também dos jogos e brincadeiras populares e tradicionais que foram utilizados como caminhos metodológicos.

Neste contexto, é necessário perceber a capacidade de síntese da experiência teatral, correlacionando às suas observações e impressões das atividades desenvolvidas nas aulas ao cotidiano. Para a avaliação, é possível expressar o aprendido através dos jogos teatrais, dos jogos dramáticos e de improvisação, e também a produção textual e imagética.

Assim, pode ser observada a organicidade e a estruturação do pensamento e da ação dos jogos no desenvolvimento das aulas e na construção da encenação, pois, como esclarece Ryngaert (2009, p.39) “o jogo facilita uma espécie de experimentação sem riscos do real, na qual o jogador se envolve profundamente. [...]. Ele situa um espaço potencial definido como o campo da experimentação criativa”. O autor afirma que

O jogo coloca-se acima do teatro e acima da terapia, como uma experiência sensível fundadora do desenvolvimento do indivíduo em sua relação com o mundo, no âmago do campo cultural. O trabalho do jogo, como o da Arte, se situa entre o subjetivo e o objetivo,

a fantasia e a realidade, o interior e o exterior, a expressão e a comunicação (RYNGAERT, 2009, p. 41).

Ainda observando o PCN de Arte, o estudante deve ser avaliado em sua capacidade de jogar, improvisar, expressar em corpo, voz e texto as suas sensações e observações sobre o fazer teatral, dialogando com as ações diárias. Também deve ser analisado o nível de participação e compreensão dos elementos ofertados durante o percurso das aulas de Teatro, somando as avaliações que acontecem de imediato através de proposições cênicas elaboradas ao término de cada aula, levando em consideração o nível de compreensão e de criticidade dos estudantes.

Neste contexto, todos avaliam e, simultaneamente, são avaliados, pois como preconiza o PCN de Arte (1998, p.54), “Os alunos devem participar da avaliação do processo de cada colega, inclusive manifestando seus pontos de vista, o que contribuirá para ampliar a percepção do processo de cada um em suas correlações artísticas e estéticas”.

Também devem ser observadas as habilidades e competências quanto à criatividade e capacidade de estruturar as produções que possam gerar um produto cênico organizado. Desta forma, na avaliação conceitual e procedimental é possível perceber se o estudante é capaz de identificar os elementos constituintes da atuação, tais como cenário, figurino, iluminação, sonoplastia.

Assim pode-se observar o grau de integração do estudante na encenação e compreensão do Teatro no que se refere ao produto cênico. Ana Mae Barbosa, ao escrever o prefácio do livro de Olga Reverbel (1997, p. 10), afirma que a partir do Teatro, é possível levar os estudantes “a explorar as outras artes, capacitando-os a escolher uma música para tal ou qual cena, um figurino e um cenário”.

Nas aulas de Teatro, o estudante também deve ser avaliado a partir de suas escritas sobre as cenas construídas, observando a elaboração do roteiro a partir de críticas sobre suas próprias produções, sobre seu processo criativo e atividades propostas pelo professor e também sobre conteúdos diversos apresentados e discutidos nas aulas para enriquecer o conhecimento.

Assim, são analisados os critérios e fundamentos utilizados em suas colocações, sejam escritas ou orais, sem discriminação artística, estética, étnica ou de gênero. Assistir aos trabalhos dos colegas, e também filmagens de espetáculos e textos dramáticos auxilia o desenvolvimento da consciência crítica e a construção de argumentos pautados nas observações

e nas vivências fundamentando o fazer a partir da leitura e compreensão das críticas e julgamentos dos colegas, aprofundando ainda mais a sua perspectiva do fazer.

De acordo com os PCN de Arte, no ensino de Teatro, a avaliação deve ser aplicada de maneira processual, com a observação do grau de participação nas aulas e compreensão dos elementos apresentados e/ou discutidos durante as aulas. No desenvolver do projeto, utilizamos a avaliação diagnóstica, a formativa e a somativa de acordo com os objetivos da cada fase do processo. No processo, como esclarece o PCN de Educação Física, os instrumentos de avaliação devem

[...] atender à demanda dos objetivos educativos expressos na seleção dos conteúdos, abordados dentro das categorias conceitual, procedimental e atitudinal. A predominância das intenções avaliativas ocorrerá dentro de uma perspectiva processual, ou seja, facilitará a observação do aluno no processo de construção do conhecimento. Essa avaliação contínua compreende as fases que se convencionou denominar diagnóstica ou inicial, formativa ou concomitante e somativa ou final (BRASIL, 1998, p.58).

Para alcançar os objetivos propostos, atendendo à interdisciplinaridade, a avaliação foi trabalhada a partir das atividades de expressão corporal, da produção escrita, imagética e cênica. Também foram utilizadas as avaliações imediatas que ocorriam ao final de todas as aulas pela apresentação de células cênicas construídas pelos participantes após os estímulos dados, considerando-se também os comentários e as críticas do grupo sobre o que foi apresentado nas rodas de conversa realizadas ao final de cada aula.

Considerações Finais

Na parceria entre a Educação Física e o Teatro como linguagem da disciplina Arte, ambas da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, percebemos a importância e a relação entre os jogos e brincadeiras, conteúdos da Educação Física e os jogos teatrais e dramáticos do Teatro, oportunizando uma aproximação do estudante com a linguagem teatral e com a linguagem corporal, simultaneamente. Assim, percebemos o quanto esses funcionam como facilitadores da integração e do envolvimento do sujeito com o conhecimento no coletivo.

Assim, os corpos se comunicam, se expressam, avaliam e são avaliados durante todo o percurso criativo cujas práticas reverberam significativamente no desenvolvimento sociocultural do estudante.

Na experiência relatada, a avaliação foi uma das etapas do percurso artístico-criativo-pedagógico, na qual, educandos, graduandos-bolsistas e professora-supervisora se escutaram, se apreciaram e aprenderam coletivamente em uma prática dialógica que contribuiu para que todos construíssem a trajetória do aprendizado compartilhado.

Nesse fazer, para que a aprendizagem fosse significativa, foi necessário que o grupo de professores em formação estivesse atento e sensível a fim de orientar, pontuar, incentivar, mediar e apresentar caminhos que contribuíssem para o desenvolvimento das potencialidades dos educandos, de modo democrático e compartilhado, possibilitando uma aprendizagem criativa, crítica, estética, ética, política e emancipada.

Referências

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Arte. Brasília: MEC /SEF, 1997. Volume 6, 116p.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Educação Física. Brasília: MEC /SEF, 1998. Volume 7, 114p.
- CAZÉ, Clotildes et al. Jorge, o menino amado: PIBID/TEMART em uma proposta interdisciplinar na cultura corporal. In: LOPES, Amélia et al. **Trabalho Docente e Formação - Políticas, Práticas e Investigação:** pontes para a mudança. Porto, Portugal: CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2014. Vol. VI, p. 7063-7077. ISBN: 978-989-8471-13-0 Disponível em: https://www.fpce.up.pt/trabalhodocenteformacao/assets/TrabalhoDocenteEFormacao_VolVI.pdf. Acesso em: 20/01/2019.
- FAZENDA, Ivani C. A. **Didática e interdisciplinaridade.** Ed 13. Campinas, SP: Papyrus, 1998.
- FREITAS, Maria Teresa (2007). **Vygotsky e Bakhtin, Psicologia e Educação:** um intertexto. 4 ed. São Paulo/Minas Gerais: Ática/EDUFJF. Série Fundamentos 107.
- HUIZINGA, Johan (2008). **Homo ludens:** o jogo como elemento da cultura. Tradução de João Paulo Monteiro. 5 ed. São Paulo: Perspectiva.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1421320/mod_resource/content/1/O_ato_de_avaliar_a_aprendizagem_Luckesi.pdf. Acesso em: 21/03/2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola:** reelaborando conceitos e criando a prática. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar:** práticas dramáticas e formação. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro.** Trad. e rev. Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2010. (Estudos; 62, dirigida por J. Guinsburg).



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



EDUCAÇÃO FÍSICA E ARTE/TEATRO: UMA APROXIMAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM UMA AVALIAÇÃO DO SER SENSÍVEL

Leticia Argolo – UFBA (leticia.argolo@gmail.com)
Clotildes Maria de Jesus Oliveira Cazé – UFBA (clocaze@hotmail.com)

Eixo III: Avaliação no Fundamental II
Tipo: Relato de Experiência

1. INTRODUÇÃO

O que mais aproxima a Educação Física escolar da Arte, em específico das aulas de Teatro? O jogo. Para o Coletivo de Autores (1992; p.45) o jogo “[...] é uma invenção do homem, um ato em que sua intencionalidade e curiosidade resultam num processo criativo para modificar, imaginariamente, a realidade e o presente”.

Olga Reverbel (1997, p. 25) afirma que o jogo é um “[...] meio natural de aprendizagem, [...]” que está presente desde o início de toda aprendizagem em Arte. O jogo, sendo uma forma de linguagem corporal, é fundamental, pois possibilita a descoberta de limites e possibilidades individuais, a presença de si e do outro e também do mundo que nos rodeia.

Lev Vygotsky (2007) defende que a característica primordial do jogo é a presença da imaginação, função vital e criadora para o desenvolvimento do ser humano. A parceria entre a Educação Física Escolar e o Teatro nas aulas reforça o pensamento do autor, ao apontar que a criatividade é uma criação humana capaz de gerar algo novo a partir da imaginação.

[...] a imaginação é a base de toda atividade criadora e se manifesta em todos os aspectos da vida cultural possibilitando a criação artística, científica e técnica. Todo o mundo da cultura é, portanto, produto da imaginação e da criação humana. Neste sentido, existe criação [...] sempre que o ser humano imagina e cria algo novo. Os processos criadores existem desde a tenra infância e se desenvolvem a partir de elementos da realidade. A atividade criadora da imaginação se encontra, pois, em relação direta com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem. (FREITAS, 2007, p. 77).

Na escola, a Educação Física não pretende formar o atleta de rendimento, assim como a Arte não pretende formar “[...] um aluno-ator, um aluno-pintor ou um aluno-compositor, mas sim dar oportunidades a cada um de descobrir o mundo, a si próprio”, (REVERBEL, 1997, p.22), mas sim levar o estudante a desenvolver a consciência da importância destas áreas de conhecimento na sua formação como ser humano.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



Quanto a Arte como disciplina, Ana Mae Barbosa (1997, p.102), no prefácio do livro de Reverbel, lembra que a partir do Teatro, é possível levar os estudantes “a explorar as outras artes, capacitando-os a escolher uma música para tal ou qual cena, um figurino e um cenário”.

Dentre as atividades realizadas no ano de 2019, ressaltamos as ações desenvolvidas em parceria entre as disciplinas de Educação Física e Arte/Teatro para a realização do #TransformaÊ 2019 – virada educacional na Bahia, uma proposta do governo estadual que ocorreu na terceira semana do mês de setembro reunindo todas as atividades desenvolvidas nas diferentes disciplinas que compõem o currículo.

O site do Consed (2017) esclarece que o #TransformaÊ é uma ação que promove “[...] 12 horas de atividades simultâneas com o objetivo de transformar o ambiente escolar, a partir de intervenções sociais e artísticas, na busca de identificar e difundir práticas inovadoras” através de projetos de Arte, esporte, cultura, ciência, inovação e empreendedorismo desenvolvidos nas escolas estaduais.

2. A ATIVIDADE NA ESCOLA

Durante todo o segundo trimestre foi desenvolvida uma proposta de experiência pedagógica no âmbito da Cultura Corporal a partir da contextualização e da interdisciplinaridade entre áreas de conhecimento da Educação Física e da Arte/Teatro na turma do 9º ano A, turno vespertino do Colégio Estadual Góes Calmon situado em Brotas, Salvador/Bahia. Acreditamos que a parceria entre estas áreas de conhecimento facilitou a ampliação e a sistematização do conhecimento apreendido e incorporado pelos estudantes.

Em relação à proposta desenvolvida na turma do 9º ano A, o tema gerador do projeto foi à questão da violência contra a mulher. Desenvolvemos esta proposta a partir da crônica “Como matei a minha filha” de Cadu de Castro, e também do poema “Toda Mulher” de Aluísio Cavalcante Jr., ambas encontradas em páginas do Facebook. Também foram pesquisadas e discutidas as Leis Maria da Penha, nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 e a Lei do Feminicídio, nº 13.104, de 9 de março de 2015 foram lidas, analisadas e debatidas.

A culminância se deu no dia 21 de setembro, no início do terceiro trimestre, em diferentes espaços do colégio, com a participação de todas as turmas do ensino fundamental – anos finais e também do ensino médio, totalizando 18 turmas.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



Contextualizar é relevante no desenvolvimento das atividades, a fim de promover a mediação na construção do conhecimento. Desta forma, os estudantes têm a possibilidade de ressignificar os conteúdos aprendidos a partir do seu potencial real em aplicar o conhecimento adquirido no fazer individual e coletivo. Neste sentido, a contextualização deve ser compreendida como:

[...] a soma de espaços de vivências sociais diretas e indiretas, nas quais os educandos identificam e constroem/reconstroem conhecimentos a partir da mobilização de conceitos, competências e habilidades próprios de uma determinada área e/ou disciplina escolar. Dessa forma, as escolhas de temas/assuntos, que serão motivo de estudo e estruturação de atividades problematizadoras frente à realidade social, não ficam sujeitas às determinações meramente acadêmicas, que circundam e conferem supostas escalas de rigor analítico aos conhecimentos construídos/reconstruídos pelos educandos no fazer cotidiano das atividades escolares. (PCN+ Ensino Médio, 2002, p. 22).

Associada à contextualização faz-se presente à interdisciplinaridade em uma perspectiva de construção do saber compartilhado. Neste contexto

[...] o caráter interdisciplinar [...] se obtém por uma prática docente comum na qual, diferentes disciplinas mobilizam, por meio da associação ensino-pesquisa, múltiplos conhecimentos e competências, gerais e particulares, de maneira que cada disciplina dê a sua contribuição para a construção de conhecimentos por parte do educando, com vistas a que o mesmo desenvolva plenamente sua autonomia intelectual. Assim, o fato de diferentes disciplinas trabalharem com temas também diversos não implica a inexistência de trabalho interdisciplinar, desde que competências e habilidades sejam permanentemente mobilizadas no âmbito de uma prática docente, [...] centrada na associação ensino-pesquisa. (PCN+ Ensino Médio, 2002, p. 16).

Atuar de modo interdisciplinar facilita a compreensão de que o conhecimento humano não está guardado em caixas fechadas sem possibilidade de comunicação. Importante à presença das disciplinas com seus conhecimentos específicos, mas é na relação entre os conhecimentos de diferentes áreas e a contextualização dos mesmos que a vida se dá na prática cotidiana.

Fazenda (1994) afirma que a interdisciplinaridade é um processo contínuo e infindável de elaboração e reorganização do conhecimento. Este processo exige, tanto do professor quanto do estudante, uma postura crítica e aberta à realidade para apreendê-la e, simultaneamente, apreender-se nela, desta forma necessita que a realidade seja vivida plenamente.

Quanto à avaliação, para Cipriano Luckesi (2005), a avaliação da aprendizagem deve ser compreendida como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Avaliação como meio de transformação.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



Neste contexto, a avaliação deve fazer parte da rotina diária da sala de aula, deve ser contínua e processual, sendo um dos aspectos essenciais do processo ensino e aprendizagem. A avaliação está diretamente proporcional aos conteúdos trabalhados e aos objetivos propostos. Partindo do pressuposto que a avaliação seguiu uma composição transversal, em roda, compartilhada e orientada na estrutura de horizontalidade, possibilitou que ocorresse uma integração, uma autoanálise e também uma análise coletiva.

Nesta perspectiva, estar em roda, permitiu que o espaço de escuta e da fala quanto à partilha de experiência, conduziu os estudantes ao processo de criação compartilhado, mútuo e colaborativo. Assim, ao final das atividades diárias, nas aulas de Educação Física em um diálogo interdisciplinar com a Arte/Teatro era construído processos avaliativos em círculo.

Estas rodas de conversa levaram tanto os estudantes quanto às professoras a perceberem o processo das narrativas individuais como desdobramentos dos ensejos e apropriações da turma sobre a temática, fosse em compreender o processo de ensino e aprendizagem, fosse também, em identificar os tipos de violência em suas diferentes nuances, até então desconhecidas para a grande maioria. Também foi possibilitado que os estudantes se autoavaliassem diante das situações relacionadas ao cotidiano escolar e extraescolar, no que se referia ao tema “Violência(s) contra a mulher”.

A avaliação permite reorganizar, redefinir e realimentar o processo ensino aprendizagem em seus pares dialéticos. No projeto foi realizada a avaliação nas dimensões diagnóstica, formativa e somativa em busca de uma avaliação de caráter emancipatório das inteligências que promova a autonomia do pensar do estudante.

A avaliação diagnóstica apresentou subsídios para que o professor percebesse o conhecimento prévio do contexto cultural a partir da constatação e da leitura dos dados da realidade na qual o estudante estava inserido.

A avaliação formativa direcionou a prática pedagógica, pela análise cotidiana identificou e autorizou a reorganização e adequação dos conteúdos com a real aprendizagem dos estudantes. Também auxiliou na organização do conteúdo a ser trabalhado a partir do conhecimento sistematizado ao longo da história da humanidade em consonância com a



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



criatividade, a inventividade, as possibilidades do estudante de recriar o conhecimento apreendido.

Por ser processual, é possível pensá-la como a união das diferentes formas de avaliar desde a produção escrita até as atividades de expressão corporal, valorizando as diferentes linguagens e áreas que constituem o conhecimento humano. Uma ação que ocorre em um trânsito de mão dupla entre o estudante e o professor que aprimora, regula e orienta os objetivos, os conteúdos e a metodologia do processo ensino aprendizagem.

Neste processo é possível valorizar cada etapa do aprender individual que envolve a autoavaliação em uma perspectiva crítica e também o fazer coletivo pautado no trabalho cooperativo e solidário do compartilhamento do aprendido.

Compreendendo essas múltiplas possibilidades de avaliações, o conteúdo específico das disciplinas envolvidas interdisciplinarmente - Educação Física e Artes/Teatro permeiou por estruturas e promoveu a ignição de estímulos prévios que, mediante o processo de criação artística, colocou os estudantes como participantes ativos na construção do conhecimento, sendo, pois, mola propulsora do protagonismo juvenil.

Quando em jogo, os estudantes participaram ativamente das elaborações cênicas propostas pela professora de Teatro, se posicionando de maneira autônoma e agindo na observação prévia do seu direcionamento enquanto integrante do grupo. As ações do gestual corporal também foram utilizadas ao máximo buscando uma expressividade da ação coletiva.

Com isso, em sala de aula, a avaliação esteve imbricada ao processo, partindo da experiência que conduziu à escrita da experiência vivenciada. Neste contexto, identificamos que os estudantes foram responsáveis por trazerem a tona os seus olhares despertados pela relação entre a mediação dos conteúdos propostos com os objetivos a serem alcançados sob a condução atenta das professoras, o que resultou em um produto artístico que valorizou a solidariedade, a afetividade coletiva e o respeito às colegas de classe como mulheres presentes e parte do processo.

A avaliação somativa permitiu perceber o conhecimento sistematizado e já reorganizado pelo estudante após a interferência do professor no conhecimento já aprendido ao longo da



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



avaliação formativa. Pela coleta e observação dos resultados foi possível rever os conteúdos e objetivos para melhor atingir os resultados pretendidos.

No projeto desenvolvido, em relação à Educação Física, para o Coletivo de Autores (1992, p. 98), “a avaliação do processo de ensino-aprendizagem é muito mais do que simplesmente aplicar testes, levantar medidas, selecionar e classificar alunos”.

Em relação à disciplina Arte, a avaliação pode adquirir diferentes contornos, a depender das possibilidades do professor. Assim, o professor de Arte pode:

[...] exercer o papel do crítico, do curador, do pesquisador muito privilegiado, pois propõe, participa, conhece o processo de criação dos alunos e seus contextos específicos. O professor tem a oportunidade única de avaliar continuamente o trabalho dos alunos e alimentá-los com comentários, conhecimento, materiais. O professor ocupa uma posição que muitos críticos gostariam de ocupar: participar do processo e compartilhar o produto (CARTA MAIOR, 2006, s/n).

Neste contexto, tanto na Educação Física quanto na Arte, em relação às questões práticas/procedimentais, a avaliação não deve ser composta por notas e conceitos visto que cada estudante cria e executa a partir das suas possibilidades corporais. O que deve ser valorizado, observando a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) são os aspectos atitudinais, o modo de ser colocar perante o conhecimento e como aplicá-lo na prática. O aspecto conceitual admite outros modos de avaliação como a avaliação escrita que deve valorizar sobremaneira a produção textual a partir do aprendido na vivência corporal.

Assim, em todas as ações houve os momentos avaliativos informais e formais, explícitos e ocultos, necessários ao processo de reorganização dos objetivos e dos conteúdos; tendo, pois uma finalidade, um sentido e uma *modus operandi* caracterizado pela intencionalidade do trabalho desenvolvido alinhado ao projeto político pedagógico do colégio.

Neste sentido, a avaliação orientou e reorganizou a prática na sala de aula, estabelecendo relação entre estudantes e professoras, entre os conteúdos selecionados e o trato científico e metodológico, além dos valores implicitamente presentes na postura profissional das professoras perante a turma e o conhecimento.

Para entender a avaliação, necessário se faz compreender que no processo ensino e aprendizagem todas as instâncias presentes em um planejamento caminham juntas. O conteúdo, os objetivos, a metodologia, e que além destas questões:

[...] o fundamental da aprendizagem não reside na formalização ordenada e



**I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP**
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



arrumadinha de saberes, mas em algo fundamental, ou seja, a aquisição de



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



flexibilidades adaptativas de todo gênero e a manutenção da curiosidade criativa para novas formas de acesso ao conhecimento (ASSMANN, 1998, p. 147).

Interessante observar que se a aprendizagem não deve ser formatada em uma única direção, também a avaliação não deve ocorrer deste modo, seguindo apenas modelos pré-estabelecidos de testes e provas com valores numéricos e/ou conceituais.

A avaliação pode e deve ser ampla, variada, com múltiplas possibilidades de observação. Trabalhar as questões práticas, incluir as atividades expressivas, levando para a aprendizagem corporal o conhecimento teórico, possibilitando que o estudante descubra as suas múltiplas competências e habilidades como preconiza a BNCC; assim deve ser percebida a avaliação, uma incorporação de saberes.

Saberes que tecem a teia da vida, uma trama conceitual que é fortalecida pela vivência diária do que foi realmente aprendido e transformado em corpo. Neste fazer é possível perceber o que ainda não foi aprendido de fato, o que ainda não se transformou em zona de desenvolvimento real como lembra Vygostky (2007).

A avaliação permite que o conhecimento ainda não incorporado, o que não se transformou em corpo, o que ainda necessita do outro para ser aprendido, seja revisitado quantas vezes forem necessárias para que a aprendizagem ocorra. Um mediador atento às mensagens que o sujeito que aprende envia solicitando auxílio, seja através da oralidade ou através do corpo que fala.

Para que esta comunicação ocorra se faz necessário que ao longo do percurso os participantes do processo promovam uma escuta sensível do estado de prontidão do sujeito que aprende, que se coloque no lugar do outro, que perceba os limites e dificuldades que surgem e busque meios de reorganizar o conhecimento.

A metodologia incluiu leitura e discussão das leis, reflexão, reescrita e dramatização da crônica e do poema. As atividades foram baseadas nos jogos teatrais, nas atividades de expressão corporal, no fazer lúdico, na sistematização dos conteúdos. O principal objetivo das ações desenvolvidas foi promover uma educação crítica, reflexiva, emancipatória das inteligências, pautada em um saber-fazer ético, estético e político.

Autores como Isabel Marques e Fábio Brazil (2006), Ivani Fazenda (1994), Olga Reverbel (1997), Lev Vygostky (2007), Coletivo de Autores (1992), além de documentos



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



como as Diretrizes Curriculares Nacionais (2002) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e também leis que abordam a violência contra a mulher contribuíram para a fundamentação teórica da proposta de experiência pedagógica interdisciplinar.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação para ser considerada emancipatória das inteligências precisa partir da realidade, apontar os eixos formativos da aprendizagem, indicando o progresso do estudante nas diferentes áreas de conhecimento, além de propor meios que permitir ao estudante encontrar meios de superar as dificuldades encontradas e avançar na construção do conhecimento a partir do conhecimento já incorporado ao lastro corporal.

4. REFERÊNCIAS

- ASSMANN, H. *Reencantar a educação*. São Paulo: Vozes, 1998.
- BAHIA, SEC/BA. #TransformaE - In: *Práticas da escola*. Bahia: Consed, 13/09/2017. Disponível em: <http://www.consed.org.br/central-de-conteudos/transformae-escolas-se-preparam-para-a-segunda-virada-educacional-bahia>. Acessado em: 24/02/2019.
- BRASIL. *Lei do Femicídio*, nº 13.104, de 9 de março de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/L13104.htm. Acessado em: 05/03/2019.
- BRASIL. *Lei Maria da Penha*, nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm. Acessado em: 05/03/2019.
- BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Ensino Médio. *PCN+ Ensino Médio. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas Tecnologias*, 2002.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção Magistério 2º grau – Série Formação de Professores).
- FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 13 ed. Campinas: Papirus, 1994.
- FREITAS, Maria Teresa. *Vygotsky e Bakhtin, Psicologia e Educação: um intertexto*. 4 ed. São Paulo/Minas Gerais: Ática/EDUFJF, 2007. Série Fundamentos 107.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática*. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.
- MARQUES, Isabel; BRAZIL, Fábio. *Arte se avalia?* 2006/04/18. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Midia/Arte-se-avalia-/12/9975>. Acesso em: 20/03/2019.
- REVERBEL, Olga. *Um caminho do Teatro na escola*. São Paulo: Scipione, 1997. (Coleção Pensamento e Ação no Magistério).
- VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Michael Cole et al (org). 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Coleção Psicologia e Pedagogia).



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



PLURALISMO EPISTEMOLÓGICO NO ENSINO DE CIÊNCIAS: APONTAMENTOS PARA A AVALIAÇÃO ESCOLAR.

Camila Cunha – UFBA (cunhacamila17@gmail.com)
Alice Alexandre Pagan – UFS (apagan.ufs@gmail.com)

Grupo de Pesquisa em Educação Matemática e Ensino de Ciências (GPEMEC)

Eixo 3: Avaliação no Ensino Fundamental II
Tipo: Comunicação Oral

RESUMO:

O pluralismo epistemológico para a educação científica considera a existência de diversos tipos de conhecimentos no ambiente escolar. A cultura do aluno é impregnada de significados oriundos de seus contextos de origem, enquanto que o espaço escolar é representante da cultura científica e seus conhecimentos. Estes se encontram nas aulas de ciências e é comum que os professores e as escolas acabem por hierarquiza-los, considerando os conhecimento escolares-científicos como certos e os não científicos como errados. Partindo da perspectiva do pluralismo epistemológico apresentado por Cobern e Loving (2000) o presente artigo busca discutir a possibilidade de uma avaliação escolar que abarque em seus itens a pluralidade epistemológica presente no ambiente escolar, superando a dicotomia erro/acerto em prol de uma avaliação formativa. Apresentamos assim, os resultados de uma pesquisa de mestrado desenvolvida em Sergipe e que buscou elaborar um instrumento de avaliação escolar partindo dos pressupostos do pluralismo epistemológico para os temas do eixo temático “Vida e Ambiente” dos PCN (BRASIL, 1998). Os itens foram construídos segundo o modelo adotado pelo INEP (2010), sendo necessária a construção de uma matriz de referência, validação das questões, aplicação piloto e aplicação final. Foram elaborados dez itens de múltipla escolha que apresentavam em suas alternativas elaborações condizentes com o Ensino Médio, Ensino Fundamental Maior, Ensino Fundamental Menor e Concepções alternativas. Os itens são capazes de avaliar o desempenho escolar dos alunos em ciências, ao mesmo tempo que permitem aos professores compreenderem em que nível de desenvolvimento conceitual seus alunos se encontram, tornando-se um instrumento de avaliação formativo.

Palavras-chave: pluralismo epistemológico, desempenho em ciências, cultura científica

1 INTRODUÇÃO

Difícilmente nos dias atuais, a pesquisa em ensino de ciências negaria a pluralidade de conhecimentos presente nas salas de aulas. Os alunos oriundos de distintos contextos e culturas levam para a escola suas concepções, suas visões de mundo, seus saberes. A escola, por sua vez, ao longo de sua história teve de lidar com essa pluralidade, seja inicialmente negando-a e

substituindo-a pela cultura científica, ou mais atualmente buscando uma maior integração entre os conhecimentos oriundos da cultura dos alunos e os provenientes da cultura escolar-científica.

Essa perspectiva é reforçada por estudos em ensino de ciências que indicam a necessidade de demarcação desses conhecimentos, apontando possíveis ganhos para educação científica. O pluralismo epistemológico aponta nessa direção, informando ao ensino de ciências que as salas de aulas são sempre plurais, multiculturais e que é papel do ensino ampliar as visões de mundo dos alunos, ajudando-os a perceber onde as explicações científicas são mais frutíferas do que os oriundos de sua cultura e onde estes últimos se mostram mais pertinentes a vida do aluno.

Por outro lado, as avaliações escolares ignoram os conhecimentos não-científicos e oriundos da cultura do aluno, visto que buscam aferir se os alunos adquiriram o conhecimento escolar-científico. Certamente assim o é, pois, um dos objetivos da escola é proporcionar às futuras gerações o contato e acesso ao conhecimento científico, que certamente é valioso do ponto de vista social, político e cultural. Logo, as avaliações, tal como as conhecemos, devem informar aos professores, diretores e sistemas educacionais se os mesmos cumprem um dos seus objetivos principais. Essa função é conhecida como somativa e adquire faces punitivas aos estudantes (não é atoa que as avaliações são tão temidas), e em contextos de larga escala são utilizadas para ranquear alunos, turmas e escolas. Contudo, as avaliações escolares também adquirem uma função valiosa, mas que muitas das vezes é esquecida pelos professores e escolas: a função formativa. A avaliação pode não apenas certificar e informar se os conhecimentos escolares-científicos foram aprendidos, mas ajudar professores a aprimorarem seu ensino e a buscar junto dos alunos meios e estratégias para aprenderem o conhecimento científico.

É dentro desse contexto de discussões, que este artigo propõe apresentar itens avaliativos em ciências desenvolvidos durante o mestrado de uma das autoras, e que buscou lançar olhares inovadores sob avaliações de desempenho escolar considerando a perspectiva do pluralismo epistemológico para a educação científica. Assim, buscou-se na referida pesquisa de mestrado, desenvolver um instrumento de avaliação escolar que sirva não como instrumento de punição e ranqueamento dos estudantes, mas que possa avaliar o conhecimento científicos dos alunos e apontar em que nível de compreensão do conhecimento escolar-científico ele está, auxiliando os professores a alcançarem o propósito formativo das avaliações, que há muito foram esquecidos pelas avaliações escolares.

Para construir este instrumento foi realizado um extensivo estudo bibliográfico e empírico para a delimitação de uma matriz de referência que refletisse a pluralidade escolar,

com posterior elaboração de itens de múltipla escolha, sob as orientações de guias de elaboração de itens do INEP, e que possibilitaram a primeira versão de itens avaliativos para o eixo temático “Vida e Ambiente” presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Os itens foram validados por pares, pré-testados e aplicados a uma amostra final de 611 alunos da rede estadual e municipal do estado de Sergipe. Diante da brevidade deste artigo e do nosso interesse particular em discutir novos formatos de itens avaliativos, serão apresentados aqui alguns desses itens, disponibilizando à comunidade científica em educação o produto final de nossa pesquisa.

2 O PLURALISMO EPISTEMOLÓGICO NA EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E AS AVALIAÇÕES ESCOLARES

A atividade científica e os conhecimentos produzidos pela ciência são respaldados pela educação formal e necessitam da mesma para dar continuidade à própria ciência. Contudo, muito tem se questionado acerca da hegemonia científica nos espaços escolares. Do ponto de vista do pluralismo epistemológico proposto por Cobern e Loving (2000), o ensino de ciências deve ter como pressupostos o respeito às formas de conhecimento oriundas de culturas distintas da ciência moderna ocidental. Admite-se a posição de instrução da educação científica, na qual “centra-se sobre a necessidade de levar em conta as visões de mundo dos alunos nas aulas de ciências, particularmente quando elas diferem do quadro científico” (EL-HANI e MORTIMER, 2007, p. 664).

Para os pluralistas epistemológicos não cabe o relativismo, admitindo que todas as formas de conhecimento sejam igualmente correspondentes, mas reserva-se o título de ciência para a ciência ocidental. Argumenta-se que a ciência trouxe contribuições à humanidade e que por isso é reservado um lugar significativo nos currículos escolares. Sob a perspectiva do pluralismo epistemológico, os educadores além de ensinar a ciência padrão, poderiam exercer um currículo que valorize os conhecimentos em suas diversas formas e, mais especificamente no ensino de ciências, entenderem os etnoconhecimentos como outras maneiras de explicar a natureza e não como erros conceituais (COBERN e LOVING, 2000). De igual maneira não se concebe a competição dos conhecimentos, mas sim adequações no que se refere a suas aplicabilidades. Para Cobern e Loving (2000) o pluralismo epistemológico nas práticas escolares fornecem aos alunos a oportunidade de demarcarem onde os conhecimentos científicos são mais adequados e coerentes, e, em oposição perceber os domínios que a cultura científica não é capaz alcançar.

Para Cobern e Loving (2000) a função de uma educação de viés pluralista epistemológico é fornecer aos alunos ferramentas para que eles escolham qual conhecimento utilizar no contexto adequado. “A própria aprendizagem de ciências poderia ser favorecida, na medida em que os alunos aprendessem a reconhecer situações em que o conhecimento científico se apresenta como a melhor forma de conhecimento disponível” (EL-HANI e SEPÚLVEDA, 2006, p. 169). De acordo com Cobern e Loving (2000, p.64)

Defendemos o pluralismo epistemológico e a capacidade de discriminar sabiamente entre ideias opostas. Este último ponto é importante porque as questões da vida tipicamente cruzam com categorias epistemológicas. Não é sempre óbvio ao público quando um problema requer ou não uma solução científica.

Um ensino de ciências pensado sobre um viés pluralista epistemológico supera a hierarquização dos conhecimentos e a dicotomia do senso comum versus ciência. Pois, até mesmo a escola elabora conhecimentos diferentes dos científicos. Para Lopes (1999) a escola, por outro lado, é também um espaço de produção de conhecimento, diferente daquele produzido pelos laboratórios e grandes centros de pesquisa, mas produz conhecimentos que perpassam entre os científicos e os cotidianos. Essa autora os conceitua como conhecimento escolar, que “ao mesmo tempo nega e afirma o conhecimento cotidiano, trabalha contra ele e é sua própria constituição” (LOPES, 1999, p. 137).

Construído pelos sujeitos que participam das instâncias escolares, o conhecimento científico, é reelaborado nas salas de aulas e por materiais didáticos. “O papel da escola é preponderante na constituição desse conhecimento, pois, por interações contínuas, elaboram um *habitus* comum a todos os indivíduos” (LOPES, 1999, p. 137). A escola então é produtora de um saber próprio construído por uma cultura escolar e é duplamente influenciada pelos conhecimentos científicos e cotidianos.

Para Franzolin (2012), os conhecimentos escolares têm como referência o conhecimento científico, mas ao mesmo tempo necessitam dos conhecimentos do cotidiano para viabilizar seu ensino. Para esta autora os conhecimentos escolares têm essas duas fontes de influência. O *laxismo* distancia o conhecimento de referência para que os conteúdos sejam mais acessíveis aos alunos. Por outro lado, o *rigorismo* aproxima os conhecimentos escolares dos conhecimentos de referência.

Dessa forma, o que possa ser considerado incorreto do ponto de vista do conhecimento de referência, pode ser admitido como verdadeiro dentro de um nível de ensino que necessite da sua simplificação para torná-lo compreensível aos alunos daquela faixa etária. Sendo assim, os conhecimentos escolares admitem elaborações dentro de si mesmo, uma vez que o conhecimento necessário para explicar uma criança de 7 anos de idade sobre determinado

conceito científico é mais elaborado com metáforas e analogias que permitem compreendê-lo, do que o conhecimento ensinado a um jovem de 16 anos. Admite-se proximidade entre os conhecimentos de referência e os cotidianos na transposição didática tão necessária ao entendimento dos conceitos científicos.

O acerto e erro sob o ponto de vista de Franzolin (2012) são relativizados ao considerar as reelaborações próprias do conhecimento escolar. Nas avaliações escolares, por oposto, o acerto é supervalorizado, sendo desejável que os estudantes alcancem os conhecimentos mais elaborados dentro do arcabouço de conhecimentos escolares-científicos. As explicações não científicas são consideradas erros, e logo indesejáveis, rejeitados e evitados nas avaliações. A dicotomia entre erro/acerto aponta para uma hierarquização entre os conhecimentos, no qual o conhecimento científico é superior às demais explicações sobre um mesmo fenômeno natural. Um dos pontos principais para o pluralismo epistemológico é justamente a superação desta hierarquização na escola, e portanto da dicotomia erro/acerto.

Ao transpor essas perspectivas para as avaliações escolares, é preciso considerar os tipos de avaliação descritas na literatura. Em relação à aprendizagem, as avaliações podem ser: *diagnósticas*, quando são usadas para investigar os conhecimentos que os alunos possuem sobre determinado assunto auxiliando o planejamento de docentes e gestores escolares; *formativas*, quando a pretensão é “recolher evidências sobre o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, mas entendendo-o como processo contínuo, [...] esse tipo de avaliação não tem uma finalidade classificatória” (BIZZO, 2015, p. 210); e por fim, *somativas*, quando geralmente ocorrem ao final de um período de instrução, classificando os alunos de acordo com a nota alcançada nessas avaliações.

As avaliações podem ainda ser *contínuas* ou *pontuais*, a depender da sua regularidade. Um exemplo de avaliações contínuas são aquelas aplicadas pelos professores com o intuito de verificação da aprendizagem, enquanto as avaliações pontuais buscam aferir resultados acerca de um parâmetro particular. A maioria das avaliações de larga escala aplicadas no Brasil assume um caráter *somativo* e *pontual*. As avaliações acompanham, ou deveriam acompanhar as correntes pedagógicas que influenciam o trabalho escolar. Para Bizzo (2015, p. 210), “as tradições pedagógicas elegem as formas mais convenientes ou adequadas de avaliação” e seus instrumentos podem assumir diversos objetivos e contornos a depender do que se espera medir. Depresbiteris (1998) indica que a avaliação tem relação estreita com a abordagem curricular e que as formas de avaliações da aprendizagem devem estar de acordo com os objetivos que se deseja atingir.

Nas escolas ou universidades os objetivos das avaliações quase sempre estão relacionados com a atribuição de um valor ao rendimento cognitivo dos alunos, o qual é comumente chamado de desempenho escolar. A medição do desempenho após um período de instrução escolar é o que determina um bom ou mau aproveitamento escolar, ou em outras palavras, se um aluno foi aprovado ou reprovado em determinada disciplina.

Conceber o desempenho como medida da qualidade educacional é uma das vertentes usadas nas avaliações escolares. Porém, alguns autores (ALMEIDA, 2014; ALMEIDA, DALBEN, FREITAS, 2013; DALBEN, ALMEIDA, 2015; FREITAS, 2007) lançam críticas acerca dessa postura afirmando que apenas o desempenho escolar, tal como concebido atualmente, não consegue dar conta da multiplicidade que é o processo educativo. Para esses autores, as avaliações em larga escala deveriam captar as diversas vertentes do ensino e da aprendizagem na construção de um indicador de qualidade, visto que “ao assumir outras dimensões da aprendizagem nas escolas, superando as análises unidimensionais, passa a ser reconhecida a característica genuinamente multidimensional do processo educacional” (DALBEN; ALMEIDA, 2015, p. 19).

No que se refere à educação científica, compartilhamos a ideia do pluralismo epistemológico, e partimos dela para ressignificar as avaliações escolares. A valorização e respeito pelas diversas formas de conhecimentos presentes nas escolas é abordada em nossa avaliação, que é dotada de aspectos formativos e possibilita interpretar o desempenho para além da dicotomia erro/acerto.

Uma avaliação pluralista epistemológica apresenta em seus itens a diversidade de explicações para um mesmo fenômeno natural, não considerando que todas essas explicações sejam equivalentes, mas que elas são coerentes com a situação intelectual e cognitiva do aluno que a escolhe em um teste de desempenho escolar. O desempenho escolar proveniente da aplicação dos itens que vamos apresentar aqui, pode fornecer aos professores indicadores acerca do desenvolvimento conceitual de seus alunos. A função formativa é priorizada nos itens desta pesquisa e busca a superação da hierarquização dos conhecimentos, considerando as elaborações não científicas enquanto possíveis explicações para um fenômeno natural.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este artigo é fruto de uma pesquisa de mestrado em ensino de ciências desenvolvida no estado de Sergipe. A referida pesquisa partiu de uma abordagem quali-quantitativa e objetivou produzir um instrumento de avaliação escolar pautado na perspectiva do pluralismo

epistemológico para a educação científica. Para a construção deste instrumento de avaliação, foi necessária a construção de uma matriz de referência, visto que ela “[...] é o instrumento norteador para a construção de itens. [...] É importante destacar que a matriz de referência não se confunde com o currículo, que é muito mais amplo” (INEP, 2010, p.7).

A matriz de referência da nossa avaliação englobou os conteúdos do eixo temático “Vida e Ambiente” e foi construída levando em conta a pluralidade presente nas salas, representada por três grupos: 1. O Estado, a partir dos PCN e o Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Sergipe (SERGIPE, 2011); 2. Os professores, por meio de questionário aplicado à 64 professores de Sergipe; e 3. Os alunos, através do trabalho de Gouw (2013) que discutiu o interesse e postura dos alunos frente a determinados temas da ciência e por meio de observação participante em salas do ensino fundamental.

De posse da matriz de referência partimos para a elaboração dos itens, que seguiu o padrão adotado pelo INEP (2010). Os itens possuem um texto-base (texto, imagens, gráficos) que motiva ou compõe a situação-problema a ser formulada no item; um enunciado, que apresenta o conteúdo solicitado na questão; um comando, que solicita de forma direta o conhecimento ou habilidade que o aluno deverá atender; as alternativas, das quais o aluno deverá escolher o que mais representa a sua resposta ou atitude, sendo essa o gabarito, que evidencia a alternativa mais adequada na resolução da questão e os distratores, que apresentam as alternativas incorretas para o comando dado pelo item.

Os itens foram validados por meio de uma aplicação comentada e pelos pares (professores da educação básica e pesquisadores em ensino de ciências). Após a validação foi realizada a aplicação piloto ($n= 100$) e aplicação final ($n= 611$), em ambas os estudantes pertenciam ao 9º ano do ensino fundamental. A aplicação piloto possibilitou a validação quantitativa por meio da aferição do *Alpha de Cronbach* (HILL, HILL, 2012). O valor máximo do *Alpha de Cronbach* para o teste piloto dos itens referentes ao eixo “Vida e Ambiente” foi de $\alpha = 0,527$, não sendo possível dimensionar uma única variável latente e o alpha aderido foi considerado ainda insatisfatório. Foram realizados novos ajustes às questões, seguida de uma segunda validação por pares, sendo realizada a aplicação final, a qual apresentou um *Alpha de Cronbach* (α) = 0,686. Apesar de Hill e Hill (2012) afirmarem que valores entre 0,6 e 0,7 são aceitáveis, mas não excelentes. Nichols (1999) por outro lado, afirma que valores acima de 0,8 devem ser considerados ideais para pesquisas nas áreas de saúde, como medicina, enfermagem e farmácia. Para trabalhos relacionados a área social, os valores de *Alpha* entre 0,6 e 0,7 são confiáveis. Considerando os parâmetros de Hill e Hill (2012) e Nichols (1999), bem como

admitindo a necessidade de aprimoramento dos itens, o *Alpha* aferido foi considerado satisfatório.

Os dados estatísticos do desempenho escolar da aplicação final do teste são explorados na dissertação de uma das autoras. Não sendo nosso objetivo imediato nesta publicação a discussão destes dados, iremos nos debruçar na próxima sessão a discutir o formato dos itens para o eixo “Vida e Ambiente”.

4 ITENS DE UMA AVALIAÇÃO PLURALISTA EPISTEMOLÓGICA

Foram elaborados para o teste dez itens avaliativos a partir de uma matriz de referência construída por nós e que buscou abarcar a pluralidade de influências sobre o currículo escolar, sendo elas o estado, os professores e os alunos. Após apurada seleção de conteúdos gerais e específicos, foram delimitados os descritores de cada questão, como evidenciado no quadro 1. Na construção dos nossos itens, delimitamos uma escala de medida capaz de aferir o desempenho discente considerando diferentes formas de explicação de conceitos sobre a natureza, ou seja, que englobe no corpo de suas alternativas a pluralidade epistemológica em ciências naturais. As alternativas oscilavam desde aquelas tidas como concepções alternativas até outras científicas de acordo com o nível esperado para o conhecimento escolar-científico. A ideia é que as alternativas sejam indicadores de aproximação e distanciamento dos estudantes em relação ao conhecimento científico de referência, no nosso caso os conhecimentos das ciências naturais.

Quadro 1: Matriz de Referência para o eixo “Vida e Ambiente”

CÓDIGO	CONTEÚDO GERAL	CONTEÚDO ESPECÍFICO	DESCRITOR
VIDAMB01	Questões Ambientais	Efeito Estufa e Aquecimento Global	Relacionar o fenômeno do efeito estufa com o aumento da temperatura.
VIDAMB02	Questões Ambientais	Preservação da Água	Identificar que medidas devem ser tomadas na preservação da água.
VIDAMB03	Ecologia	Cadeias alimentares e fluxo energético	Compreender o que é uma cadeia alimentar e como se distribui a energia entre os níveis tróficos.
VIDAMB04	Ecologia	Relações Ecológicas - Parasitismo	Explicar a relação do parasita com seu hospedeiro.
VIDAMB05	Zoologia	Reprodução dos animais	Diferenciar reprodução sexuada e assexuada.
VIDAMB06	Evolução e Origem da Vida	Adaptação	Relacionar o conceito de adaptação com a evolução dos seres.
VIDAMB07	Biodiversidade e Classificação dos Seres Vivos	Biodiversidade	Explicar a razão pela qual o Brasil é detentor de alta biodiversidade.
VIDAMB08	Microrganismos	Microrganismos e a reciclagem de matéria orgânica	Compreender a ação dos microrganismos como recicladores do material orgânico.
VIDAMB09	Célula e divisões celulares	Mitose e a reposição celular	Compreender o processo da mitose na reposição de células somáticas.
VIDAMB10	Botânica	Reprodução das Plantas – Angiospermas	Explicar como ocorre o processo de reprodução das angiospermas.

Fonte: dados da pesquisa (2016)

Dessa forma, nossa escala contou com quatro alternativas as quais oscilaram entre os conhecimentos dos seguintes níveis: a) Ensino Médio; b) Ensino Fundamental Anos iniciais; c) Ensino Fundamental Anos Finais; d) concepções alternativas, não necessariamente na ordem apresentada aqui. Assim, foram apresentadas aos alunos diversas explicações acerca de um conceito em ciências que transitavam por entre as reelaborações do conhecimento escolar, conforme evidenciado em Franzolin (2012). Dentre elas o aluno deveria escolher aquela que mais representasse a sua explicação diante dos conteúdos do eixo “Vida e Ambiente”. Para a composição das alternativas foram consultados livros didáticos de ciências e biologia, livros e artigos acadêmicos em ciências naturais e um levantamento das concepções alternativas presentes na literatura em ensino de ciências. Apresentamos a seguir o item VIDAMB02

“O consumo doméstico de água é muito grande, sendo que mais ou menos 20% das águas escoam pelos vasos sanitários, 39% alimentam os chuveiros, 22% para lavar louça e roupas, 19% para comidas e bebidas”. É crescente a preocupação com a água, que tipo de medidas você adotaria para conservá-la?

(A) Tratamento de esgoto, evitando contaminação dos rios. Redução do consumo de água nas casas, comércios e indústrias.

(B) Preservação das nascentes dos rios, evitar a contaminação dos rios por esgotos ou outros produtos nocivos ao ambiente e economia de água nas casas e indústrias.

(C) Não jogar lixo nas ruas e nos rios reduzindo assim a poluição para que não falte água nas casas.

(D) Economizar água em casa evitando o desperdício. Preservar as nascentes de rio e não jogar lixo em locais errados.

Figura 1: Item avaliativo para o eixo “Vida e Ambiente”
Fonte: dados da pesquisa (2016)

A estrutura dos itens seguiu a proposta descrita na metodologia, contendo um enunciado, um texto-base (quando necessário), um comando, as alternativas e gabarito. Apesar da estrutura diferenciada das questões, onde cada alternativa versava sobre uma forma de explicar os conceitos em “Vida e Ambiente”, a questão apresentou como gabarito a alternativa mais adequada ao nível de ensino no qual o teste foi aplicado, neste caso, no 9º ano do Ensino Fundamental. Dessa forma, as alternativas que constituíram os gabaritos das questões eram aquelas que elaboravam conceitos típicos desse nível de ensino.

O item VIDAMB02 solicita ao aluno medidas que ele poderia adotar para conservar a água. Dentre as alternativas é perceptível que todas as medidas apontadas são relevantes para resolver a questão proposta pelo item, contudo, algumas apresentam mais elaborações do que

outras, sendo sua resposta mais completa e condizente com níveis mais elevados de escolaridade. Assim, a alternativa **A** deste item elabora uma resposta condizente com o Ensino Fundamental Anos Finais, a letra **B** condiz com o que se espera para um aluno do Ensino Médio, a **C** aborda concepções alternativas e a **D** considera o Ensino Fundamental Anos Iniciais. Por meio da resposta indicada pelo aluno é possível aferir em que nível de elaboração do conhecimento científico o aluno se encontra. Caso seja incompatível com o seu nível de ensino, poderíamos dizer que seu desempenho foi insatisfatório. Se considerarmos o nível escolar dos sujeitos da nossa amostra final, aqueles que optaram pelas alternativas C e D estariam distantes do conhecimento escolar-científico exigido para sua escolaridade, enquanto que aqueles que optarem pelas alternativas A e B demonstrariam um rendimento satisfatório para o seu nível de ensino.

Ressaltamos que é necessário relativizar o erro, uma vez que os conhecimentos escolares permitem reelaborações a depender do nível de ensino e da faixa etária. Do ponto de vista do conhecimento científico as reelaborações que as escolas, os professores e os livros didáticos fazem sobre os conceitos podem ser considerados erros, uma vez que, admitem simplificações e inserções de analogias e metáforas que nem sempre condizem com o conceito elaborado no meio científico.

Se considerarmos as perspectivas apresentadas pelo pluralismo epistemológico é possível pensar em uma avaliação escolar que expresse a pluralidade de conhecimentos que são elaborados e construídos no ambiente escolar. Essa avaliação, ao nosso ver, se aproxima de uma perspectiva formativa da avaliação educacional, pois é capaz de fornecer aos professores informações sobre as aproximações que o aluno estabelece com o conhecimento científico. Se considerarmos que o erro pode ser relativizado de acordo com o nível de ensino, um instrumento avaliativo em que os erros estejam ausentes, pode fornecer elementos para entender em que nível do desenvolvimento conceitual o alunos se encontra.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. C. **Relação entre o desempenho e o entorno social em escolas municipais de Campinas: a voz dos sujeitos**. Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

ALMEIDA, L. C.; DALBEN, A.; FREITAS, L. C. de. **O IDEB: limites e ilusões de uma política educacional**. Revista Educação e Sociedade. Campinas. v. 34, n. 125, p. 1153-1174, out/dez. 2013.

BIZZO, N. **Avaliações em larga escala: breve panorama e perspectivas**. In: PAGAN, A. A. TOLENTINO-NETO, L. C. B d. Desempenho Escolar Inclusivo, 1. Ed. Curitiba, PR: Editora CRV, 2015.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais**. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998

COBERN, W.; LOVING, C. **Defining science in a multicultural world: implications for science education**. Science Education, v. 85, p. 50-67, 2001.

DALBEN, A.; ALMEIDA, L. C.; **Para uma avaliação de larga escala multidimensional**. Estudos e Avaliação Educacional, São Paulo, v. 26, n. 61, p. 12-28, jan./abr. 2015.

EL-HANI, C. N.; SEPULVEDA, C. **Referenciais teóricos e subsídios metodológicos para a pesquisa sobre as relações entre educação científica e cultura**. In: F. M. T. Santos & I. M. R. Greca (Orgs.). A Pesquisa em ensino de ciências no Brasil e suas metodologias. Ijuí-RS: UNIJUI, p. 161–212, 2006.

EL-HANI, C. N.; MORTIMER, E. F. **Multicultural education, pragmatism, and the goals of science teaching**. Revista Cultural Studies of Science Education, v. 2, i. 3, p. 657-702, 2007.

FRANZOLIN, F. **Conhecimentos Básicos de Genética Segundo Professores e Docentes e sua Apresentação em Livros Didáticos e na Academia: aproximação e distanciamentos**, 2012. 416f. Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

FREITAS, L. C. **Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino**. Educação e Sociedade, Campinas, v.28, n 100, p. 965-987, out., 2007

GOUW, A. M. S. **Opiniões, Interesses e Atitudes dos Jovens Brasileiros Frente à Ciência: uma avaliação em âmbito nacional**. Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

HILL, M. M.; HILL, A.; **Investigação por questionário**. 2 ed. Lisboa: Sílabo, 2012

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Guia de Elaboração de Itens**. Brasília, 2010.

LOPES, A. C. **Conhecimento Escolar: Ciência e Cotidiano**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1999.

NICHOLS, D. P. **My Coefficient α is Negative, SPSS Keywords**, n 68, 1999. Disponível em <<http://www.ats.ucla.edu/START/SPSS/library/negalfa.htm>.> Acessado em 21 dez. 2015.

SERGIPE, **Orientações Curriculares para o Ensino de Sergipe**. Secretaria de Estado da Educação, 2011



PORTFÓLIOS DIGITAIS PARA AVALIAÇÃO EM DANÇA: CONEXÕES ENTRE TECNOLOGIAS E ARTES

Gabriella Clavijo de Magalhães – UFRGS (gaby.arsenal@gmail.com)
Aline de Campos – UFRGS (alinedecampos@gmail.com)

Eixo 3 - Avaliação no Ensino Fundamental II
Tipo: Comunicação Oral

RESUMO

Existe um grande potencial de uso de tecnologias digitais como instrumento de avaliação na área de artes/dança. Assim, através deste estudo, busca-se conhecer a forma com que os professores de arte/dança utilizam a tecnologia em sala de aula nos momentos avaliativos e como poderiam utilizá-la na construção dos portfólios digitais/eletrônicos no intuito de visualizar o crescimento artístico de cada estudante de forma criativa, interessante e atual. Para tanto, este artigo apresenta um mapeamento de trabalhos publicados na temática de uso de portfólios digitais em processos de avaliação na área de artes e a incidência de indicações dos documentos oficiais para uso da tecnologia e avaliação, o nível de ensino da pesquisa, a utilização dos portfólios para avaliação e o uso da tecnologia para avaliação, bem como a inclusão destes itens na área de conhecimento de dança. Esses resultados foram agrupados em tabelas e gráficos, analisados e problematizados a partir de alguns teóricos. Foi possível perceber que há esforço para a utilização de tecnologias durante os processos avaliativos, mas ainda há entraves como a formação de professores e a falta de recursos nas escolas. Com a velocidade com que as tecnologias evoluem, instiga-se a utilização de formas de composição dos portfólios com acesso e postagem mais rápidas e acessíveis em busca de uma educação voltada para o agora capaz de abarcar a maior quantidade de formas de expressão possíveis trazendo equidade a este processo.

Palavras-chave: Portfólios, Eletrônicos, Digitais, Avaliação, Dança.

1. INTRODUÇÃO

A avaliação é uma das partes do planejamento escolar. Através dela é possível perceber se os objetivos propostos estão sendo alcançados e se é necessário adaptar as trajetórias em prol da aprendizagem dos estudantes. Luckesi (1998, p. 71) elucida essa questão apontando que, “(...) a avaliação subsidia decisões a respeito da aprendizagem dos educandos, tendo em vista garantir a qualidade do resultado que estamos construindo”. Deste modo, um dos objetivos enquanto professores é desenvolver instrumentos de avaliação capazes de possibilitar esta visão do estudante.

Ainda na perspectiva do autor a avaliação envolve diversas etapas e procedimentos tais como “coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, adicionando a isso o valor e qualidade que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente para aquele tipo de objeto”

(LUCKESI,1998, p. 76).

Sendo a avaliação um momento relevante do processo educacional seja qual for a área de conhecimento. Percebe-se, entretanto, a arte como uma linguagem particular e sensível e que na escola formal traz aos docentes certa ansiedade nos momentos de avaliação. Assim, o caminho apontado pelos teóricos, seria o uso de portfólios de avaliação para abarcar o conhecimento de cada estudante e embasar de forma consistente a avaliação.

Hernandez (1998, p. 100) define o portfólio como o conjunto de diferentes recursos que podem ser “classes de documentos (notas pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controles de aprendizagem, conexões com outros temas fora da Escola, representações visuais, etc.)”. Com isso, oferece um conjunto de evidências interpretativas “do conhecimento do que foi sendo construído, das estratégias utilizadas para aprender e da disposição de quem a elabora em continuar aprendendo” (*ibidem*).

Os portfólios representam um meio mais palpável para o professor conhecer o modo de construção da aprendizagem de cada estudante bem como o que fez mais sentido para ele nas aulas. Percebe-se então os portfólios como um instrumento capaz de disponibilizar ao estudante várias formas de acessar e expor o seu conhecimento em construção. Desta maneira esse recurso se apresenta como uma ferramenta democrática para avaliação, capaz de permitir ao estudante, ao professor e ao grupo entender essa caminhada pedagógica através da análise e problematização desses documentos.

Tendo em vista este contexto, apresenta-se neste estudo um mapeamento do estado da arte com buscas realizadas em documentos em português, centrados na temática do uso de portfólios digitais associados ao ensino e aprendizagem de artes, sobretudo dança. Foram elencadas questões norteadoras para análises relativas a citação de documentos oficiais como referência, uso de portfólio como instrumentos de avaliação, possíveis tecnologias adotadas e como se relacionam com a área de artes/dança. Com as análises dos artigos selecionados foram levantados os pontos mais relevantes com o auxílio de teóricos para fortalecer as problematizações. Ao final, pretendeu-se contribuir com a indicação de algumas ferramentas tecnológicas para aplicação como instrumento de avaliação na área de artes/dança.

2. A INSERÇÃO DA TECNOLOGIA NO ENSINO DE ARTES/DANÇA

Vive-se numa era de transformações de paradigmas vivenciados há muitos séculos. Junto a tudo isso, há o crescimento quase que diário das tecnologias em nossas vidas, seja para a comunicação, para as atividades domésticas, para o entretenimento ou para a educação. Neste aspecto, nossas crianças crescem diferentes de todas as outras gerações, aprendendo a

lidar com informações por todos os lados.

Como a história nos mostra, a cultura é atravessada diretamente pelo momento atual da sociedade e assim como muitos comportamentos se modificam, a arte também sofre adaptações. Na perspectiva de Corrêa (2014) o mundo também cria uma nova dança para o mundo e assim ao mesmo tempo que se tem a "fabricação de novas mídias e produtos eletrônicos, que oferecem às pessoas um ramo muito diferenciado de tecnologias, tem-se a fabricação/elaboração de novos significados para o corpo que dança" (p. 518). Além disso, o autor ainda afirma que a arte é "capaz de expressar a vida do homem, também incorpora as mudanças rápidas do seu dia, as novas informações, os novos aparelhos, a enxurrada de inovações do seu tempo. É uma dança desafiadora, empreendendo a diversidade da cultura humana" (p. 518).

Neste sentido, a dança recebe esses novos elementos transformando tanto a sua forma de criar e disseminar as obras, como esse corpo que dança também é composto por uma nova forma de se relacionar e se colocar no mundo. Anterior aos anos 80 há relatos de montagens de coreografias feitas a partir de anotações de quem tinha a oportunidade de viajar e assistir espetáculos nos grandes pólos de dança. Além disso, também era possível adquirir livros que traziam aprofundamento em conhecidas e em novas técnicas. Mas ainda se tornava difícil interpretar as leituras e colocar no corpo todas essas informações.

Entre os anos 80 e 90 passou a ser mais fácil a aquisição de material em áudio, fita cassete e posteriormente CD, bem como se iniciou o comércio de vídeos VHS através da importação. Atualmente pode-se acessar o YouTube e há a disposição às mais renomadas companhias de dança. Tomazzoni (2008, online) traz a reflexão de que "mesmo que você não aterrisse no planeta-mídia pode sentir a sua ressonância. O fenômeno da dança na mídia traz mudanças radicais ainda pouco compreendidas".

Nota-se que a chegada de novas mídias veio para agregar maior conhecimento e sentido ao mundo da dança. Em tempo, as mídias também foram um meio mais rápido e eficiente de acessar o público, por meio de fotos, cinema, gravações em vídeo, videogame, entre outros. Com o aumento das possibilidades de acesso a dança tornou-se mais fácil a busca de acordo com o interesse do espectador que passou a ser o seu próprio curador. Isso faz com que haja mais ação com a busca "por levar o espectador a uma postura não acomodada diante do que acontece na cena" (CORRÊA, 2014, p. 518). Mesmo quando não há intervenção do público no palco ou no espetáculo, entende-se "o espectador como aquele capaz de atribuir sentido ao que vê, gerando trocas permanentes com o artista. Ambos influenciam-se mutuamente" (CORRÊA, 2014, p. 518).

Assim, percebe-se que as graduações em Dança no Brasil ainda são poucas e as pesquisas em dança na escola formal nem sempre são atraentes aos estudantes. Com poucos profissionais formados, o acesso a disciplina de artes na grade curricular da escola formal também é um desafio. Deste modo, as pesquisas em dança no ensino regular ainda são escassas e as possibilidades de mapeamento necessitam ser adaptadas a esta realidade.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo é caracterizado como uma pesquisa de abordagem mista, composto por dados qualitativos e quantitativos. De natureza aplicada e com objetivo exploratório, onde fez-se uso de procedimentos bibliográficos e documentais. Buscou-se então usar elementos de um mapeamento sistemático como indicado por Kitchenham (apud SANTOS E BARRETO, 2015 p.2) como uma forma de "identificar, avaliar e interpretar as pesquisas disponíveis relevantes para uma questão de pesquisa particular".

A seguir apresentam-se os procedimentos adotados para a realização do mapeamento tendo em vista a elaboração de questões norteadoras capazes de conduzir a busca e análise dos artigos, as fontes e formas de busca dos trabalhos, os critérios de inclusão e exclusão para filtragem dos trabalhos e a forma de sistematização realizada.

3.1. Protocolo de pesquisa

As análises dos artigos foram norteadas pelas questões que foram levantadas tendo em vista o objetivo deste trabalho que são apresentadas na Tabela 1.

CÓDIGO	QUESTÃO
Q1	Os artigos citam algum documento oficial como referência para indicação do uso de tecnologias?
Q2	Os artigos citam algum documento oficial como referência para indicação de formas de avaliação?
Q3	Os artigos relatam uso de portfólio como instrumento avaliativo?
Q4	Os artigos citam uso de tecnologias durante os momentos de avaliação?
Q5	Os artigos mencionam a disciplina de artes/dança?

Tabela 1 - Questões norteadoras do mapeamento. Fonte: elaborada pelos autores.

Os estudos foram selecionados na plataforma Google Acadêmico em documentos em português¹. Uma vez que os estudos específicos na área escolhida mostram-se escassos, escolheu-se esta fonte por sua praticidade e abrangência de resultados, tendo em vista que se trata de um repositório aberto que contém a produção relativa a artigos em revistas, anais de eventos, capítulos de livros, trabalhos de conclusão, dissertações e teses.

¹ Disponível em: <https://scholar.google.com.br/>

Para localizar as pesquisas foram utilizadas combinações as combinações: *avaliação (artes OR dança) ("portfólio digital" OR "portfólios digitais" OR "portfólio eletrônico" OR "portfólios eletrônicos")* filtrando por artigos em língua portuguesa entre 1995 e 2018. A busca retornou 315 resultados. Os resultados foram filtrados através da análise de título, quantidade de palavras-chave presentes e área temática. As pesquisas que contivessem três ou mais das palavras-chave foram eleitas para compor o presente estudo, porém estudos com temáticas de áreas diversas como enfermagem e medicina foram rejeitados.

Foram estabelecidos critérios de inclusão capazes de filtrar trabalhos de relevância para este estudo. Dada a temática específica desta pesquisa, os critérios de fonte (CI1) e tempo (CI2) foram abrangentes para abarcar uma boa quantidade de trabalhos para análise. A Tabela 2 apresenta os critérios que foram determinados.

CÓDIGO	CRITÉRIO
CI1	Trabalhos em periódicos, eventos, repositórios e acadêmicos (monografias, dissertações e teses)
CI2	Publicações entre os anos de 1995 e 2018
CI3	Artigos em Língua Portuguesa
CI4	Trabalho apresenta o uso de portfólio para avaliação
CI5	Contendo duas ou mais das palavras-chave colocadas na busca (arte, dança, avaliação, portfólio digital, e-portfolio, tecnologia, educação, portfolio)
CI6	Publicações com tema principal em avaliação de aprendizagem

Tabela 2 - Critérios de inclusão para o mapeamento. Fonte: elaborada pelos autores.

Já como critério de exclusão optou-se por determinar o que está apresentado na Tabela 3 buscando maior assertividade no conjunto de trabalhos a serem analisados.

CÓDIGO	CRITÉRIO
CE1	Trabalhos que apresentem revisões ou mapeamentos sistemáticos
CE2	Trabalhos duplicados
CE3	Não apresentam os termos chave no seu resumo ou palavras-chave
CE4	Não estavam relacionados a educação
CE5	Publicações que não tinham com tema principal a avaliação da aprendizagem

Tabela 3 - Critérios de exclusão para o mapeamento. Fonte: elaborada pelos autores.

3.2. Trabalhos selecionados

A Tabela 4 apresenta a seleção de artigos tendo em vista os critérios de inclusão e exclusão. Apresenta-se o código que será utilizado posteriormente na análise, o título do artigo, seus autores, o tipo de obra e a fonte.

Código	Título	Autores	Tipo de Obra	Fonte
--------	--------	---------	--------------	-------

A01	Portfólios como instrumentos de avaliação dos processos de ensinar	Alves (2001)	Artigo em evento	Reunião Científica Nacional da Anped
A02	A avaliação das aprendizagens em contexto on-line O e-portfólio como instrumento alternativo	Amante (2011)	Capítulo de livro	Aprendizagem (In)Formal na web social (Paulo Dias & António Osório)
A03	Uma Abordagem da Avaliação Online no Ensino Superior: e-portfolios em Rede Social	Cruz <i>et al.</i> (2010)	Artigo em revista	EDUSER: Revista de educação
A04	Diários de aula e portfólios como instrumentos metodológicos da prática educativa em artes visuais	Charréu e Oliveira (2015)	Artigo em revista	Cadernos de Pesquisa
A05	Portfólios eletrônicos: avaliando o aluno através de portfólios progressivos de multimídia	Campbel (2007)	Artigo em repositório	TBS ministries
A06	O portfólio digital como tecnologia no processo de avaliação	Serafim e Celino (2013)	Artigo em evento	Congresso ibero-americano de ciência, tecnologia, inovação e educação
A07	O Portfólio Digital como Recurso da Avaliação Pedagógica na Educação Infantil	Teixeira, Voos e Gomes (2016)	Artigo em evento	Colóquio Luso-brasileiro de Educação
A08	Portefólios digitais como recurso e estratégia para o desenvolvimento de competências	Santos (2008)	Dissertação	Multimédia em Educação, Didática e Tecnologia Educativa/comunicação e arte - Universidade de Aveiro
A09	Portfólios: Mais um modismo na educação?	Tinoco (2012)	Artigo em revista	Revista Eletrônica de Educação
A10	Refletindo sobre a avaliação no ensino de artes visuais a partir do portfólio	Zamperetti e Ribeiro (2015)	Artigo em revista	Revista Nuances
A11	Portfólio: caminho teórico-metodológico para a formação crítico-reflexiva do arte-educador	Rabelo (2016)	Artigo em revista	Revista multidisciplinar em educação e saúde da faculdade regional Jaguaribana
A12	Uma pedagogia feminista para a dança da criança	Strinson (1995)	Artigo em revista	Revista Pro-posições
A13	Portfólio: Uma proposta de avaliação como reconstrução de processo de aprendizagem	Vieira (2002)	Artigo em revista	Revista Psicologia escolar e educacional
A14	Blogs-Portfólio e Autoria: modalidades de relações e diálogos no PEAD/UFRGS	Zílio e Luzzardi (2010)	Monografia (especialização)	Universidade Federal do Rio Grande do Sul Curso de tutoria em educação à distância
A15	Reflexões sobre o portfólio: os processos avaliativos em artes visuais	Jordão (2013)	Monografia (graduação)	Universidade de Brasília Curso de Artes Plásticas
A16	Ensino de artes visuais: a avaliação que se acredita e que se busca no espaço escolar	Lelis (2006)	Artigo em revista	Olhares e Trilhas
A17	O Portfólio como instrumento de avaliação no ensino de graduação em Artes Visuais	Zanellato (2008)	Dissertação	Universidade Católica de Campinas Centro de ciências humanas e sociais aplicadas
A18	Espelho meu, espelho teu: O portfólio reflexivo no ensino das Artes Visuais	Gomes (2010)	Dissertação	Universidade de Aveiro Departamento de Educação
A19	Reflexões sobre práticas de sala de aula e competências na formação de professores da universidade de Colônia, Alemanha	Lanz (2016)	Artigo em revista	Revista Prácticum
A20	O e-portefólio como ferramenta de ensino, aprendizagem e avaliação na disciplina de instrumento dos cursos básico e secundário de música	Resende (2016)	Dissertação	Universidade católica portuguesa Escola das Artes

Tabela 4 - Artigos selecionados no mapeamento. Fonte: sistematizado pelos autores.

4. DISCUSSÕES E RESULTADOS

Pesquisar em dança no ensino escolar é um trabalho bastante desafiador. A dança como campo de estudo, ainda não possui tradição na formação acadêmica de professores e deste modo as oportunidades de inserção no mercado de trabalho ainda são escassas. Há escolas que ainda optam apenas pelo ensino das artes visuais e outras que ainda desconhecem a possibilidade das demais linguagens artísticas estarem inseridas no currículo.

Diante das pesquisas realizadas, percebe-se a preferência do uso de mídias em educação formal no ensino e aprendizagem e nota-se a utilização de instrumentos digitais avaliativos em maior escala utilizados em cursos de educação à distância. Portanto, aliar tecnologia e avaliação no ensino formal ainda parece um desafio.

Contudo, verifica-se a existência de estudos em outros campos das artes, o que abre espaço a dança e desta forma a possibilidade de favorecer os estudantes em formação, visto que a efemeridade do movimento é beneficiada com a utilização de recursos tecnológicos capazes de promover a captura destes momentos, como fotografia, vídeo e áudio.

Observou-se a grande incidência de portfólios nos extremos do ensino, tanto na educação infantil quanto no ensino superior. Também foram localizados seis artigos com uso de portfólios em nível fundamental e médio, nove sobre ensino superior e dois em cursos livres, como pode-se observar no gráfico da Figura 1.

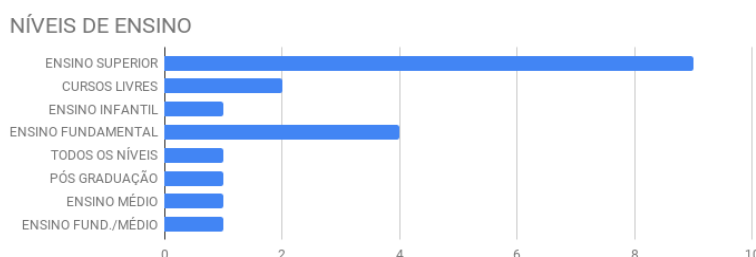


Figura 1- Portfólios nos níveis de ensino. Fonte: Elaborada pelos autores.

Cabe aqui uma reflexão aos pesquisadores que ainda por maior facilidade de coleta de dados, realizam pesquisas em maior número no Ensino Superior, deixando o campo do Ensino Básico carente de pesquisas e com necessidade de um olhar de compreensão e renovação nos seus fazeres pedagógicos. A seguir estão expressas as questões propostas para a busca nos artigos com as respostas concluídas pelas autoras deste trabalho.

4.1 Referência em documentos oficiais

Buscou-se analisar se os artigos citavam algum documento oficial como referência para indicação do uso de tecnologias, ou ainda, se havia incidência de algum documento

oficial como referência para indicação de formas de avaliação. Estas questões foram aglutinadas para discussão pois durante a leitura dos trabalhos foi possível identificar que em onze dos vinte artigos há incidência dos documentos oficiais como balizador das ações pedagógicas, mas não somente para os aspectos de avaliação e tecnologia, mas também para legitimar diversos aspectos pedagógicos.

Destaca-se o A16 que evidencia a utilização dos documentos para ressaltar aspectos sobre a história da avaliação e arte no Brasil, aprofundando sobre as especificidades da avaliação em arte. Interessante perceber que o A5 utiliza os documentos do Ministério da Educação de Quebec para valorizar o uso de portfólios. Bem como classificar tipos de portfólio e destacar os requisitos tecnológicos que os ambientes educacionais necessitam ter para a produção dos portfólios eletrônicos.

Durante a leitura de trabalhos desenvolvidos em outros países que também possuem língua materna o idioma português é bastante interessante ver o uso dos documentos oficiais. Em A8 que o estudo é realizado em Cabo Verde, em A19 que se passa na Alemanha e em A18 e A20 que foi realizado em Portugal.

4.2 Instrumentos avaliativos

No que diz respeito ao uso de portfólio como instrumento avaliativo, todos os estudos trazem os portfólios como instrumento avaliativo, mas cada artigo faz um recorte diferente sobre os objetivos e benefícios do uso dos mesmos. Na maioria dos casos, aposta no portfólio como um instrumento capaz de absorver experiências de aprendizagem diversificadas, fatos relevantes, significativos e contextualizados de forma criativa. Desta forma, proporciona realizar uma avaliação do desenvolvimento global do estudante, capaz de compreender com clareza sua aprendizagem e ter consciência de suas dificuldades, trazendo um novo olhar para o erro e uma investigação crítica do pensamento.

A maior parte demonstrou efetivo engajamento dos estudantes nas propostas, trazendo grande motivação para realização dos trabalhos e orgulho de suas produções, favorecendo a autoestima, a autoria, a autonomia e o senso de coletividade, apostando na troca com o outro. Sob esta perspectiva, notou-se grande diferença no modo de construção dos portfólios e o A9 traz com bastante base essa problematização. No Ensino Infantil os professores organizam as produções dos estudantes para compor o portfólio individual. Já no Ensino Superior a curadoria do portfólio fica por conta dos estudantes.

De acordo com os teóricos apresentados pelas pesquisas mapeadas, o portfólio é um instrumento avaliativo construído pelo estudante em que o professor atua como facilitador

desse processo. Assim, se há a visão de um estudante protagonista da sua aprendizagem no ensino superior, capaz de sistematizar o conhecimento e ter suas próprias escolhas de caminhos de estudo, é necessário incentivá-lo desde os níveis educacionais primários, assim pode-se instrumentalizá-lo desde cedo para ter motivação, autonomia e criticidade suficientes. Entretanto, com a experiência em sala de aula, sabe-se como é difícil realizar uma desacomodação nos modos de operação na prática educativa. Tornar a avaliação mais democrática e participativa não é tarefa fácil no sistema educacional que se está inserido.

Além da dificuldade de realizar o movimento da mudança no ponto de vista operacional da educação, ainda se encontra muitos desafios na profissão. O magistério tem enfrentado pouco incentivo, salários desvalorizados, pouca estrutura nas escolas e escasso apoio das famílias dos estudantes, contribuindo para a falta de motivação dos professores em modificar as ações pedagógicas. Perrenoud (2007) atribui em parte à formação de professores essa pouca habilidade em lidar com o que está fora do padrão esperado, há muitos anos o autor já questionava "em que programas de formação inicial a amplitude desses problemas é levada em consideração?" (p.17). Infelizmente, ainda nos dias de hoje percebe-se um avanço pequeno em relação a este tema.

Os trabalhos A4, A6, A12 e A19 trabalham através dessa abordagem da formação docente, em como o portfólio pode através da reflexão quebrar com os paradigmas da hierarquização do saber e considerar uma parceria entre professor e estudantes. Trazendo aos docentes em formação, responsabilidade pedagógica e clareza nos seus objetivos e progressos.

O A9 ainda traz um pouco da história dos portfólios, oriundos nas artes visuais e na arquitetura. Já o A10 contrapõe essas ideias do que é um portfólio de artista, o qual apresenta a produção artística de um artista e o que é um portfólio de aprendizagem.

4.3 Uso de tecnologias na avaliação

Sobre o tema de tecnologias no apoio à avaliação, algumas pesquisas expuseram as dificuldades enfrentadas pelos docentes pela falta de estrutura material para a realização dos portfólios digitais, bem como problemas com a formação dos docentes ainda pouco preparados para utilizar recursos e instruir educandos. Apenas quatro dos vinte artigos selecionados, não trazem indicação do uso de tecnologias para a sua construção.

Os benefícios apontados pelos estudos para o uso de tecnologia para a construção dos portfólios eletrônicos ou digitais são o aumento da qualidade nesses documentos, pois com o uso de tecnologias é possível agregar maior riqueza de detalhes com a inclusão de fotos e

vídeos. Desta forma o A20 caracteriza o e-portfolio como um instrumento atual, interativo, inovador e justo, proporcionando equidade no momento avaliativo.

Aspectos simples que se destacam foram as citações do A7 quanto ao benefício do portfólio digital promover a sustentabilidade pela redução do uso de papéis e o A4 que aponta o favorecimento à comunicação do portfólio eletrônico, pois há maior rapidez de trocas sem a necessidade do transporte físico do documento. A data de publicação dos trabalhos garimpados, também nos dá indícios do crescimento da pesquisa com tecnologias na educação, já que aponta que 75% dos estudos datados nos últimos 10 anos. Deste modo pode-se perceber o quanto a tecnologia está cada vez mais presente no nosso cotidiano e que há curiosidade em pesquisar como incluí-la na educação, pois de fato a formação de professores ainda não dá conta de arcar com esses conteúdos como Perrenoud (2007 p.11) analisa que “... seria preciso ser adivinho para antecipar as transformações.”

Neste sentido, vale destacar o A5 que fala sobre os benefícios e desafios com o envolvimento da tecnologia para fazer a transição dos portfólios tradicionais para os portfólios eletrônicos.

4.4 Menção a disciplina de artes e dança

Após a sistematização dos itens obtidos, um dos dados que chamou mais a atenção foi a predominância dos estudos em arte contemplarem as artes visuais. Dos vinte artigos que compõem o estudo, cinco são sobre avaliação em artes visuais. Agrupando os demais estudos que mencionam a utilização de portfólios para a avaliação em arte, apenas quatro consideram alguma das demais linguagens artísticas como música e dança.

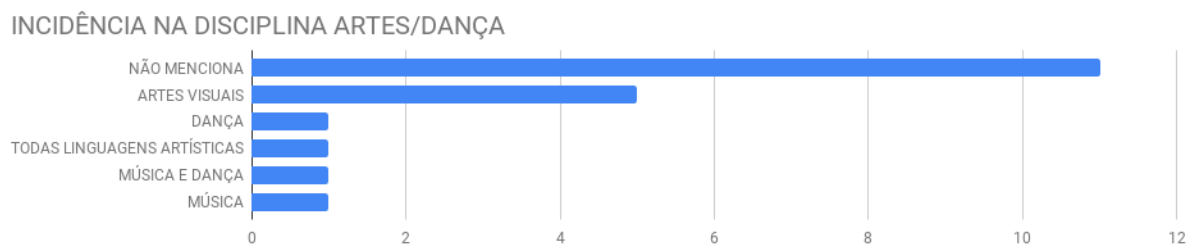


Figura 2 - Predominância de pesquisas em artes visuais. Fonte: Elaborada pelos autores.

Esses números também demonstram a importância em se realizar mais estudos na área de dança e educação no intuito de fomentar a produção acadêmica e a legitimação deste campo de trabalho. Vale destacar que a maioria dos estudos sistematizados apresenta a utilização de portfólios digitais em outros campos de estudo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há tempos já se pode observar as novas tecnologias como influenciadoras diretas dos modismos no mundo da dança, seja através de filmes, novelas ou jogos de videogame. Deste modo a dança se aproxima e se afasta dos espectadores, tendo a premissa das mídias como um novo balizador. Esses desafios contemporâneos suscitam inúmeros questionamentos, fazendo-nos pensar na relação com a rapidez da troca de informações, com o corpo, com as propostas de educação e com o que se quer construir na caminhada da humanidade.

Essas transformações decorrentes desde o início do século XXI para a atualidade demonstram que há novas formas de relação entre escola, dança e sociedade. Compreende-se que a avaliação em arte é um processo subjetivo. Desta forma, pode-se entender que a área de linguagem/arte no ensino formal necessita de um recurso avaliativo que abarque as individualidades dos estudantes e que dê conta desse turbilhão de informações que os estudantes estão tendo acesso. Assim, há muitos entusiastas dos portfólios para tornar esta experiência mais sensível e democrática e que pode dar conta dos conceitos adquiridos, das experiências vividas e das criações dos alunos.

Em um tempo onde até os cadernos de chamada estão no smartphone na palma da mão do professor, porque não utilizá-lo também como recurso de avaliação da aprendizagem? Portanto, percebe-se através dos artigos analisados no mapeamento a eficiência do recurso do portfólio em diversas linguagens artísticas. Mas, um ponto relevante é a utilização de algumas tecnologias obsoletas, como CD-ROM.

Nos dias de hoje, é possível encontrar uma variedade de possibilidades de ferramentas que podem ser adotadas para construção de portfólios digitais. Com a velocidade com que as tecnologias evoluem, instiga-se a utilização de formas de composição dos portfólios com acesso e postagem mais rápidas e acessíveis, talvez em aplicativos de smartphones ou em redes sociais como o Instagram, por exemplo, que é capaz de agrupar vídeo, imagem, texto e áudio de forma simplificada para edição e rápida, bem como possui filtros de visualização. Além deste, como contribuição deste estudo, sugerem-se alguns outros:

- a. **Youtube:** plataforma de vídeos aberta e com possibilidade de grande disseminação;
- b. **Prezi:** ferramenta para apresentação de slides mais dinâmica e menos maçante, capaz de agrupar textos, imagens, vídeos, gráficos, etc;
- c. **Weebly:** criador de sites para inúmeras finalidades, apropriado para construção de portfólios com inúmeros recursos e refinamento nos resultados finais;

d. **Google Drive:** já é bastante utilizado para compartilhar diversos tipos de arquivos. Um ponto positivo é que pode ser compartilhado com quem escolher;

e. **Wix:** plataforma para ser utilizada online para construção e edição de sites.

Ainda há outras ferramentas disponíveis como Abra ePortfolio, Behance, Carteiras fáceis, Voice Thread, Evernote, Kidblog, Três anéis, Wikispaces para educação, Notability, CarbonMade, Coroflot, Kawek, Krop, DeviantArt, Zuinn, entre outros.

Os estudos já apresentaram utilização online através de webportfólios em blogs ou sites específicos e também a utilização de redes sociais como fórum de discussão, mas não implicam o smartphone como um equipamento dinâmico para a construção do saber. Assim, além da possibilidade de estudos futuros centrados no uso de smartphones na construção de portfólios digitais para processos mais assertivos de avaliação na área de artes, segue-se também a caminhando na busca de soluções novas para os antigos problemas da escola para cada vez mais os estudantes sintam-se envolvidos como ambiente escolar, protagonista de suas aprendizagens e autônomos para exercer seu pensamento crítico e criativo.

REFERÊNCIAS

CORRÊA, Josiane Franken SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. **Dança na Educação Básica: apropriações de práticas contemporâneas no ensino de dança.** Revista brasileira de estudos da presença, Porto Alegre, v. 4, n. 3, p. 509-526, set./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/presenca>> Acesso em 18 jan. 2019.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho.** Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998. 147 p.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Verificação ou avaliação: o que pratica a escola?** Série Ideias: FDE, São Paulo, n. 8, p.71-80, 1998. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p071-080_c.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2019.

PERRENOUD, Philippe et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Tradução Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2007. 173p.

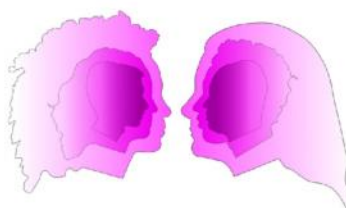
SANTOS, Marco Aurelio dos; BARRETO, Raimundo da Silva. **Mapeamento Sistemático.** 2015. 138 f. Monografia (Especialização) - Curso de Sistemas Embarcados, Instituto de Computação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015. Disponível em: <<https://arxiv.org/ftp/arxiv/papers/1504/1504.01027.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2019.

TOMAZZONI, Airton. **Lost in dance 2: Dançando com a mídia . I dança,** 2008. Disponível em: <<http://beta.idanca.net/lost-in-dance-2-dancando-com-a-midia/>> Acesso em: 18jan. 2019.

EIXO 4

AVALIAÇÃO NO ENSINO MÉDIO

Páginas 256 - 370



GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS
EM AVALIAÇÃO PARA APRENDIZAGEM



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



A AVALIAÇÃO COMO UM AGENTE POTENCIALIZADOR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Rosiane Pimenta Borges - UNEB (rosii_ane@hotmail.com)
Giusepe Lamboglia Bandeira – UNEB (giusepebandeira@hotmail.com)

Eixo 04: Avaliação no Ensino Médio
Tipo: Comunicação Oral

RESUMO

O termo Avaliação tem sido tema constante de debate na nossa sociedade. O que podemos perceber é que se trata de um assunto amplo, carregado de sentidos e significados no processo de ensino e aprendizagem. Pensando nisso e, considerando a avaliação na perspectiva escolar, nada melhor do que inclinarmos a nossa atenção para os sujeitos que fazem diálogo diário e permanente com esse instrumento, os professores. Assim, esse estudo tem como foco principal analisar as práticas e concepções de avaliação utilizadas pelos professores no dia-a-dia da sala de aula. Para a realização dessa Pesquisa, adotou-se a metodologia qualitativa, e como instrumento de coleta de dados, utilizou-se o método de entrevistas, através de questionários. A Pesquisa de campo foi realizada numa escola pública estadual do município de Alagoinhas- Bahia, e participaram desse estudo professores do Ensino Fundamental II e Médio. Para fundamentar a presente Pesquisa, apoiamo-nos nas ideias de diversos estudiosos, tais como Luckesi (2000), Bachelard (1996), Lakatos (2003), Hoffmann (1994), dentre outros autores. Após a realização das entrevistas e análise dos dados, foi possível constatar que a avaliação é um processo contínuo, sistemático e dialógico, cujo objetivo principal é investigar como ocorre o processo de ensino e aprendizagem, todavia é um assunto que carece ainda de muita discussão no meio acadêmico e pedagógico, uma vez que grande parte dos entrevistados associou o seu termo quase que exclusivamente aos exames da aprendizagem e verificação do conhecimento, através da atribuição de notas.

Palavras-chave: Avaliação, Agente potencializador, Ensino-Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

O termo avaliação tem sido bastante recorrente em debates no campo acadêmico e em diversas instituições de ensino. Acreditamos que isso se deve ao fato de vivermos numa sociedade cada vez mais tecnologizada e na era da informação, na qual em fração de segundos já estamos todos conectados sem aos menos sair de casa. Sem dúvida, todas essas

transformações têm exigido também uma nova postura e um novo olhar no que se refere aos processos avaliativos nas instituições educacionais. Desse modo, discutir a avaliação dentro das práticas escolares tornou-se bastante oportuno se levarmos em consideração que ela representa uma prática constante na vida diária de todo ser humano.

Quando se pensa em discutir o termo avaliação, é preciso ter em mente de que ela não é uma prerrogativa exclusiva do mundo da escola, pelo contrário, vai muito além dos muros da escola e se materializa em várias ações situacionais da nossa vida cotidiana e em tudo o que dizemos e fazemos e até naquilo que não dizemos!

Todavia, tratando desse assunto especificamente no contexto educacional, é preciso perceber que a avaliação e o ato de avaliar não se encontram num grande vazio com fim em si mesmo, mas dialogam com toda a prática escolar, isto é, a responsabilidade de avaliar o aluno não se restringe apenas ao professor; mas também aos orientadores, psicopedagogos, enfim, toda a comunidade pedagógica da instituição deve participar da elaboração e construção do conhecimento do aluno e de suas aprendizagens. Inclusive, a avaliação proporciona ao próprio aluno condições de autonomia e ele também pode participar desse processo através da autoavaliação.

Na escola, o ato de avaliar surge como uma grande responsabilidade e quase sempre vem rodeado de uma série de sentimentos e emoções, desde dúvidas, angústias, incertezas, medo, e até incoerências, e constitui-se como um processo de extrema importância para a vida de quem está sendo avaliado. Por isso, para Luckesi (2000), é importante trazer uma discussão que contemple o que as instituições escolares pensam sobre a avaliação, isto é, investigar, capturar, buscar pistas do que se entende pelo ato de avaliar. Afinal, o conceito de avaliação tem sido associado quase que exclusivamente com os exames da aprendizagem, com provas pontuais, cumulativas e classificatórias. Isso, sem dúvida, tem criado uma atmosfera bastante reducionista em torno desse assunto.

[...] Chega de confundir a avaliação da aprendizagem com exames. A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diversa dos exames, que não são amorosos, são excludentes, não são construtivos, mas classificatórios. A avaliação inclui, traz para dentro; os exames selecionam, excluem, marginalizam. (LUCKESI, 2000, p. 07).

Ainda segundo o autor, quando a avaliação assume outros propósitos, isto é, o propósito de compreender o processo de aprendizagem como contínuo, gradual, formativo, constante e que acontece de forma dinâmica, orientada e inclusiva, passa a ter um sentido

valioso, amoroso, reconhecidamente educativo e colaborador para o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no processo.

Segundo Bachelard (1996), ao longo da nossa pesquisa, nos deparamos com vários obstáculos epistemológicos que muitas vezes impedem de criar um olhar crítico e um espírito científico. Um desses obstáculos, segundo o autor, seria o conhecimento geral das coisas, o predomínio de um olhar generalizado, um encantamento de ideias vagas, Por isso, subentende-se da ideia do autor, que ao longo da nossa produção, é necessário romper com os continuísmos, desmontar com os obstáculos epistemológicos e pensar nas coisas como construções abertas.

Desse modo, como pesquisadores e também professores da rede básica de ensino, por vezes inquietos, curiosos e encorajados por essas reflexões, justificamos o nosso interesse em estudar esse assunto, principalmente, por termos a oportunidade de confrontarmos diretamente com as nossas práticas de ensino. Afinal, vivemos num campo de possibilidades, e dentro desse campo, precisamos criar alternativas e outros modos de vidas possíveis que apontem para além do que já existe.

Para fundamentar a presente Pesquisa, apoiamo-nos nas ideias de diversos estudiosos, tais como Luckesi (2000), Bachelard (1996), Lakatos (2003), Hoffmann (1994), dentre outros autores. Esperamos que esse estudo possa colaborar para aberturas e enfrentamentos no processo de (re) construção de conhecimentos, conceitos e aprendizagens em torno da dimensão inclusiva da Avaliação.

2. CONSIDERAÇÕES SOBRE AS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO

A discussão sobre a avaliação do processo de ensino e aprendizagem tem suscitado cada vez mais debate nos sistemas educacionais. Requer preparo técnico, elaborado e grande capacidade de observação dos profissionais envolvidos. Precisa, sobretudo, ser problematizadora, reflexiva e questionadora. Sobre isso, Gadotti (1984), afirma:

A avaliação é essencial à educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematizadora, questionamento, reflexão sobre a ação. Educar fazer ato de sujeito, é problematizar o mundo em que vivemos para superar as condições, comprometendo-se com esse mundo para recriá-lo constantemente (GADOTTI, 1984. p. 52).

As primeiras discussões sobre avaliação surgiram através da psicologia educacional, quando a psicologia experimental começou a conquistar sua condição de ciência. Segundo Luckesi (1995), a avaliação tem sua origem na escola moderna com a prática de provas e exames que sistematizou a partir do século XVI e XVII, com a cristalização da sociedade burguesa.

Para Vasconcelos (1993), a avaliação precisa ser crítica e transformadora. Requer de nós, professores, a capacidade de se colocar no lugar do outro, prestar a atenção aos acertos e erros, e a partir daí estimular e incentivar os alunos na busca incansável pelo conhecimento.

É um processo necessário, mesmo que através dos erros possamos levar nossas crianças aos acertos e a nós cabe estimular o diálogo e as discussões em volta de tal polêmica, o autor busca instituir mudanças com criticidade para tornar nosso fazer pedagógico interessante construindo com desafios e práticas diferenciadas (VASCONCELOS, 1993, p.71).

De acordo com Luckesi (2006), numa entrevista cedida à Revista Nova Escola, o entendimento que se faz sobre a avaliação da aprendizagem escolar ainda é usualmente equivocado, pois funciona como um instrumento de classificação e seleção que pouco contribui para o aprendizado do alunado.

A maioria das escolas promove exames, que não são uma prática de avaliação. O ato de examinar é classificatório e seletivo. A avaliação, ao contrário, diagnóstica e inclusiva. Hoje aplicamos instrumentos de qualidade duvidosa: corrigimos provas e contamos os pontos para concluir se o aluno será aprovado ou reprovado. O processo foi concebido para que alguns estudantes sejam incluídos e outros, excluídos. Do ponto de vista político-pedagógico, é uma tradição antidemocrática e autoritária, porque centrada na pessoa do professor e no sistema de ensino, não em quem aprende.

Já no entendimento de Hoffmann (1994), o ato de avaliar deve ser constante e diário, pois a todo o momento da nossa vida estamos sendo avaliados, assim também como avaliamos. A escola, nesse sentido, funciona somente como mais um ambiente institucional na qual ela se efetiva.

O ato de avaliar é, pois um ato constante na vida de cada indivíduo, visto que é necessário estar sempre pronto para escolher, dentre um número grande de opções, àquela que indique o melhor caminho a seguir, com a maior probabilidade de acerto. Assim, a avaliação não é restrita somente ao ambiente escolar, os indivíduos estão constantemente sendo avaliados e ao mesmo tempo avaliando as inúmeras possibilidades que se apresentam em suas vivências (HOFFMANN, 1994, p.45).

Através dessa breve discussão é possível perceber que o conceito de avaliação no contexto escolar realmente precisa ser ressignificado e reconfigurado, uma vez que a maior parte das nossas escolas ainda traz o entendimento de que o ato de avaliar é classificatório e significa aferir a aprendizagem somente através da atribuição de notas. Como se o processo de ensino e aprendizagem fosse algo estável, fixo e monolítico. Por isso, é preciso redirecionar o nosso olhar para perceber que o ato de avaliar precisa ser processual e em constante movimento, e não acontece da forma como se tem trabalhado em muitas instituições escolares.

2.1 A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DA LDB

O pressuposto essencial dos processos de avaliação definidos na Lei de Diretrizes e Bases pode ser estabelecido como um mecanismo de avaliação continuada do modelo escolar vigente e tem como pretensão real conduzir a construção ou pleno desenvolvimento de um modelo escolar com melhorias pedagógicas contínuas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), publicada pelo Ministério da Educação no ano de 1996, nos oferece como princípios, o respeito à liberdade e o apreço à tolerância, que são inspirados nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. Ambos têm por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania ativa e sua qualificação para o mundo do trabalho.

Ao longo dos tempos, as diretrizes propostas pela LDB passaram por várias transformações e, dentro desse contexto, trouxeram várias discussões sobre questões relacionadas à educação, dentre elas a prática da avaliação escolar. Podemos citar como exemplo, a Lei 4.024. Art. 14, na qual a avaliação possuía um caráter de classificação qualitativa, ficando os processos de recuperação em segundo plano, muitas vezes destinado à família.

Já no que se refere à Lei 9.394/96, Art. 24, inciso V, a verificação do rendimento escolar observou os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito; e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os

casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos; (BRASIL, 1996).

Desse modo, podemos inferir da leitura desse dispositivo que os critérios de avaliação devem ser contínuos e qualitativos. Por isso, nós, como docentes, devemos tornar o nosso olhar sensível para perceber de que modo a avaliação tem favorecido a construção da aprendizagem e também como podemos ressignificar as novas práticas avaliativas a partir disso.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Segundo Gil (2008, p. 45), a Pesquisa é definida como um “processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”.

Para a realização dessa Pesquisa, adotou-se a metodologia qualitativa, e como instrumento de coleta de dados, utilizou-se o método de entrevistas, através de questionários.

A preocupação com o processo e não apenas com os resultados ou produtos, a realização da análise dos dados de forma indutiva, a relevância do significado e o fato de ser uma pesquisa descritiva são algumas das características da abordagem qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1994. p. 70).

A Pesquisa de campo foi realizada numa escola pública estadual do município de Alagoinhas- Bahia, e participaram desse estudo professores do Ensino Fundamental II e Médio. Sobre a Pesquisa de campo, Lakatos (2003), define:

Pesquisa de campo 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. (...) Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los. (LAKATOS, 2003, p. 186).

Para a realização da coleta de dados desta pesquisa foi elaborado um questionário composto por 18 (dezoito) perguntas de caráter misto, combinando questões fechadas de múltipla escolha, e questões abertas, ou seja, que exigiam respostas discursivas dos participantes.

Os dezesseis professores entrevistados (10 do sexo feminino e 06 do sexo masculino), na faixa etária entre 30 a mais de 50 anos. Todos têm experiência em regência de classe, contando uma variação entre 05 anos e 15 anos de trabalho escolar. Vale ressaltar que grande parte desses professores tem investido na formação constante para a prática docente, alguns já possuem especialização e já cogitam a possibilidade de realizar um mestrado.

Para a efetivação das entrevistas, foram realizados questionários com as perguntas que, posteriormente, foram transcritas na íntegra e digitadas para serem analisadas. O instrumento utilizado para a entrevista seguiu um roteiro de questões envolvendo o processo de avaliação. Dentre várias questões propostas no questionário, descrevemos algumas abaixo:

- 1) Como você compreende o termo avaliação?
- 2) Quais os critérios você utiliza para avaliar os seus alunos durante as aulas?
- 3) Quais os instrumentos de avaliação você utiliza em sala de aula?
- 4) Seus objetivos são alcançados no final de cada processo avaliativo?
- 5) Caso não alcance seus objetivos, você adota novos métodos de avaliação?
- 6) Em sua opinião, como a prática de avaliar reflete na vida do aluno?

Como se pode perceber, através dessa breve iniciação à entrevista, procurou-se apreender aspectos teóricos e metodológicos do fazer pedagógico do ser professor, isto é, analisou as práticas e concepções de avaliação utilizadas pelos professores no dia-a-dia da sala de aula. Podemos afirmar, sem sombra de dúvidas, que esse momento foi bastante oportuno, pois permitiu aos professores detalharem a forma como ensinam e avaliam, revelando, assim, aspectos relevantes da sua prática pedagógica.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção desse trabalho de pesquisa foi bastante produtiva e ao mesmo tempo desafiadora, pois permitiu analisar as práticas e concepções de avaliação utilizadas pelos professores no dia-a-dia da sala de aula. O acesso aos dizeres que circulam na materialidade da sua escrita permitiu-nos pensar o lugar que os sujeitos ocupam dentro do contexto de ensino, assim também como concebem o ato de avaliar.

É importante mencionar aqui que a maioria dos professores entrevistados não vê, necessariamente, a avaliação no contexto escolar como algo negativo e com um fim em si mesmo. Eles entendem que esse instrumento pode se transformar em um elemento de

exclusão, caso tenha outra finalidade que não seja o de acompanhar o processo contínuo de ensino e aprendizagem.

Além disso, parece-nos que a grande maioria dos entrevistados ainda concebe a avaliação como um ato classificatório da aferição da aprendizagem, isto é, o ato de atribuir notas e classificar os alunos, conforme os ritmos da aprendizagem.

Por isso, acreditamos que esse assunto precisa de maiores discussões, até mesmo para esclarecer, escutar o outro e perceber também o que ele tem a nos dizer. Afinal, o ato de avaliar de todo e qualquer professor parte de sua concepção de mundo e do que ele espera alcançar dentro desse mundo. Desse modo, acreditamos que a avaliação precisa ser constante e diária e não pode ser encarada apenas como um modo de verificação classificatória da aprendizagem.

Para concluir, acreditamos que o ato de avaliar não compete apenas ao professor, mas a toda comunidade escolar da qual ele faz parte. Assim, se levarmos em consideração que o ato de avaliar é um processo que implica em acompanhamento orientado, constante e diário, os resultados educacionais podem ser transformadores, e, sem sombra de dúvidas, todos ganharão com isso.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A Formação do espírito científico**. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.

BRASIL, **Leis Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

GADOTTI, M. **Pedagogia: diálogo e conflito**. São Paulo: Ática, 1993.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed.. São Paulo: Atlas, 2008.

HOFFMANN, J. M.L. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à Universidade**. Porto Alegre: 1994.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LUCKESI, C. C. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Pátio, Rio Grande do Sul, n.12, p. 6-11, fev/mar. 2000.

LUCKESI, C.C. **Entrevista com Cipriano Carlos Luckesi**. Disponível em:
<<https://novaescola.org.br/conteudo/190/cipriano-carlos-luckesi-qualidade-aprendizado>>.
Acesso em: 10 de abril de 2018.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação da Aprendizagem: Práticas de mudança**. São Paulo: Libertad, 1998.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: ENTRE PERCEPÇÕES E PERSPECTIVAS

Lisandra Amparo Ribeiro Pimentel - UFBA (lispiment@hotmail.com)

Eixo 4: Avaliação do Ensino Médio

Tipo: Comunicação Oral

RESUMO

O presente trabalho é resultado de um panorama literário acerca da avaliação da aprendizagem sob as perspectivas de quatro autores: Jussara Maria Lerch Hoffmann, Celso dos S. Vasconcelos, Cipriano Carlos Luckesi e Léa Depresbiteris. O objetivo deste estudo é explicar contrastivamente as percepções iniciais e mais recentes desses estudiosos da avaliação da aprendizagem, de modo a tecer considerações sobre a teoria e a prática avaliativa no contexto escolar na atualidade. Este constructo estruturou-se por quatro perguntas norteadoras: o que é avaliação da aprendizagem? Como deve ser feita? Para que serve? A quem serve? Resultados: avaliação da aprendizagem não se restringe à verificação de resultados, ela abrange a identificação e problematização de conceitos e atitudes por parte de educadores e educandos numa perspectiva emancipatória, autônoma, processual e somativa, visto que deve valer-se de um amplo instrumental avaliativo permeado de valores éticos. Conclusão: levando-se em conta a importância de se proporcionar uma aprendizagem significativa, de modo que o educadores e educandos construam, desconstruam e reconstruam conhecimentos de forma contínua, dialógica e colaborativa, a prática avaliativa precisa se adequar à perspectiva construtivista e se distanciar das habituais e equivocadas práticas coercitivo-classificadoras, reconhecidamente ineficazes.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação da Aprendizagem. Prática Pedagógica. Instrumentos Avaliativos. Construtivismo.

1 INTRODUÇÃO

No contexto da educação brasileira, permeiam uma série de dilemas, lacunas, faltas, equívocos, enfim, uma diversidade de elementos que obstaculizam a prática avaliativa de qualidade, vetando por vezes o desenvolvimento da aprendizagem de forma significativa e contributiva.

Urgem estratégias e ações que desmitifique o corpus da avaliação dentro do contexto escolar e que introduzam práticas que ressignifiquem os instrumentos avaliativos em prol de um processo de ensino e aprendizagem de excelência, mas, para isso, torna-se, antes,

imprescindível encontrar respostas para uma série de questões tanto latentes quanto relevantes à *práxis* avaliativa, seja no que se refere ao entendimento do que vem a ser realmente a avaliação da aprendizagem, seja no que remete a metodologias, a sua função/utilidade ou a sujeitos e a objetos que a compõem.

2 O QUE É AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM?

A *avaliação da aprendizagem* percorreu a história da educação sempre ocupando lugar de destaque por entre as tendências e teorias pedagógicas, ora como instrumento coercitivo, classificatório e controlador do processo de ensino e aprendizagem, ora como instrumento mediador ou catalizador de aprendizagens. De um extremo a outro, a avaliação tanto promoveu (e ainda promove) exclusão, quanto possibilitou a percepção das individualidades e especificidades dos sujeitos – ensinante e aprendente.

Compreender, apreciar, prezar, reputar-se, conhecer o seu valor, essas são ações que definem o que vem a ser *avaliação da aprendizagem* na concepção de Celso dos Santos Vasconcelos (1998), devendo esta ser uma mediação para a qualificação da prática educativa escolar.

Cipriano Carlos Luckesi (2005), por sua vez, imprime a ideia de que avaliar é cunhar um juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão, ou seja, *avaliação da aprendizagem* “é um ato pedagógico específico com o objetivo de verificar a qualidade da aprendizagem do estudante, subsidiando o seu processo de construção” (LUCKESI, 1992, p. 5), logo, avaliar é uma:

(...) forma de atribuir qualidade a um objeto ou aos resultados de um processo, retirando daí decisões consequentes para a ação posterior; no caso da aprendizagem escolar, para a construção da própria aprendizagem. (LUCKESI, 1992, p. 483).

Segundo Hoffmann (2000), a avaliação consiste na reflexão transformada em ação, que impulsiona o educador a novas reflexões, ou seja, num fazer pedagógico-reflexivo contínuo acerca de sua realidade, da realidade escolar e sobre a trajetória do educando na construção do conhecimento, de modo interativo e mútuo. E na perspectiva da construção do conhecimento, Hoffmann elenca duas premissas: a confiança na possibilidade de educandos construírem suas próprias verdades, e a valorização de suas manifestações e interesses.

Em “Diversificar é preciso... Instrumentos e Técnicas de Avaliação de Aprendizagem” (2009), Léa Depresbiteris e Mariana Rossi Tavares assinalam a importância de o professor

lançar mão de um aparato diversificado de instrumentos avaliativos na análise da aprendizagem do aluno, de modo que esse conjunto lhe ofereça diferentes ângulos e dimensões. No entanto, essas autoras também postulam a insuficiência dessa diversificação se a adoção desses apetrechos se der de forma arbitrária e aleatória.

Diversificar os instrumentos de avaliação, entretanto, não basta. É fundamental evitar sua adoção de maneira aleatória. A avaliação tem componentes teóricos e práticos e possui caráter metódico e pedagógico que configuram suas ações como intencionais, voltadas para o que se desejou alcançar. (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009, p. 16).

Para essas docentes, a avaliação extrapola a metodologia e se fundamenta nos fins, nos propósitos didático-pedagógicos, devendo sempre estar permeada por aspectos éticos e pela qualidade do fazer avaliativo, para que os desvios e os problemas de aprendizagem (muito frequentes) sejam suplantados pela égide da melhoria constante e processual da busca pelo conhecimento (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009).

2.1 COMO DEVE SER FEITA A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM?

Tomando a criança, o jovem e o adulto como sujeitos do seu próprio desenvolvimento e inseridos no contexto de sua realidade social e política, a avaliação da aprendizagem deve ser feita a partir da observação e da investigação por parte do educador de como o educando se posiciona diante do mundo, visto que ele se constitui como ser autônomo intelectual e moralmente – dotado de capacidade e liberdade de tomar suas próprias decisões –, crítico, criativo – inventivo, descobridor, observador – e participativo (HOFFMANN, 2000).

Vasconcelos (1998) propõe a avaliação por meio de duas formas, a saber: a *avaliação socioafetiva*, a qual consiste em avaliar o aluno como um todo, sendo uma das representações mais fortes entre professores quando se referem às suas práticas avaliativas, expressando seus pareceres por meio de notas; e a *avaliação como processo*, que é também chamada de processual, contínua, consiste na atenção e ocupação permanente do professor com a apropriação efetiva do conhecimento por parte do aluno, com a interação aluno-objeto do conhecimento e realidade, constituindo-se, dessa forma, uma postura, um compromisso ao longo do processo de ensino e aprendizagem, e não uma multiplicação de exames.

A avaliação assume valores diferentes para sujeitos diferentes, especialmente em se tratando de seu uso nos dias de hoje, pois, muitas vezes, professores ignoram a qualidade dessa prática enquanto instrumento de emancipação de pessoas, desde que esteja permeada por procedimentos éticos, conforme salientam Depresbiteris e Tavares (2009):

Aliás, toda avaliação envolve decisões éticas, em qualquer nível: sistemas, de currículos, de ensino e aprendizagem. No processo de ensino e aprendizagem, informar, antecipadamente, os alunos sobre quais serão os critérios de avaliação; não realizar apressados juízos de valor, não rotular os alunos com palavras que possam servir de “estereótipos”, de móvito de chacota, e permitir acesso aos resultados, entre outros. (DEPRRESBITERIS; TAVARES, 2009, p. 39).

Deve desenvolver uma prática voltada para a transformação social e, nesta perspectiva, não poderá agir de forma inconsciente e irrefletidamente. Deve usar da avaliação como uma atividade racionalmente definida, dentro de um encaminhamento político e decisório a favor da competência de todos para a participação democrática da vida social. (LUCKESI, 2005).

Para Luckesi (2008), o *erro* deve ser visto de forma dinâmica, como um caminho para o avanço, como suporte para o crescimento/ autocompreensão, seja pela busca individual, seja pela participativa; não devendo acrescer sobre o insucesso/erro culpa e castigo.

Sobre esse aspecto coercitivo, Vasconcelos (2007) pontua que a avaliação carrega uma história de repressão tal que o trabalho de desmitificação e ressignificação para uma perspectiva crítico-libertadora é tão exaustivo quanto imperioso e emergente.

A avaliação, portanto, acaba desempenhando, na prática, um papel mais político que pedagógico, ou seja, não é usada como recurso metodológico de reorientação do processo de ensino e aprendizagem, mas sim como instrumento de poder, de controle, tanto por parte do sistema social, como pela escola, pelo professor, quanto pelos próprios pais(...). (VASCONCELOS, 1993, p. 39).

A marca condutivista da avaliação, embora muito criticada por um sem número de autores, ainda se mostra presente e forte na prática educativa, mesmo em meio à emergência de aprendizagens mais significativas e aprofundadas, e que não priorizem mais a abordagem reprodutivista, e sim a construtivista. Depresbiteris e Tavares (2009) trazem a construção do conhecimento como egiide da abordagem construtivista, a saber:

O construtivismo está interessado em como construímos o conhecimento a partir de nossas estruturas mentais e crenças, usadas para interpretar objetos e acontecimentos. A aprendizagem contribui para o desenvolvimento, pois aprender não é copiar ou reproduzir a realidade. (2009, p. 43).

Mais adiante, essas autoras elencam os tipos de avaliação e seus respectivos teóricos, chamando a atenção para as concepções: diagnóstica – por Scriven e Airasian; a formativa – por Perrenoud, Bloom, Hadji, Hoffmann; a autêntica – por Condemarín, Tardif, Wiggins; e a somativa – Despresbiteris e Tavares. Tipologias essas que não se anulam nem se distanciam, mas se complementam na dimensão avaliativa focada na problematização de conceitos e valorização experiências de aprendizagem.

2.2 PARA QUE SERVE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM?

Ao educador cabe desenvolver um acompanhamento permanente do educando, dinamizando oportunidades de ação-reflexão as quais o incitem a novas questões a partir de respostas formuladas, pois a avaliação constitui-se também de um momento terminal do processo educativo para se transformar na busca incessante de compreensão das dificuldades do educando e na dinamização de novas oportunidades de conhecimento (HOFFMANN, 2000).

A avaliação na prática educativa tem sido, desde os séculos XVI e XVII, direcionada por uma “Pedagogia do Exame”, a qual concentra seu foco: atenção na promoção – as notas predominam os objetivos pedagógicos; atenção nas provas – as provas e exames são usados pelo professor como instrumento de ameaça e tortura prévia dos alunos; e para os pais, o sistema social e os estabelecimentos de ensino que estão voltados para a promoção – notas, provas e exames. (LUCKESI, 2005).

Luckesi (2005), numa leitura sobre o uso da avaliação na pedagogia que ainda se pratica em boa parte das escolas brasileiras, salienta que a relação professor-aluno se constrói à base de do sistema de “aprovação” e “reprovação”, em que as provas não visam auxiliar o aluno em seu processo de ensino aprendizagem. E os pontos a mais ou a menos são recursos usados pelo professor de forma aleatória e a avaliação é usada como disciplinadora social dos alunos e prova de resistência do aluno aos ataques do professor que faz uso do medo e do castigo (de forma explícita ou velada – psicológica).

Esse autor ainda pontua que as notas e médias entre números e conceitos são divindades adoradas por professores (quanto menores as notas, maior a sua “lisura”) e alunos

(vistas como “Santo Graal” a ser conquistadas, não importando por quais meios e recursos), não correspondendo de fato à aprendizagem destes.

Conforme pensamento de Vasconcelos (1998), a avaliação, enquanto reflexão crítica sobre a realidade, deveria ajudar a descobrir as necessidades do trabalho educativo, perceber os verdadeiros problemas para resolvê-los. A rigor, a prática avaliativa, no seu autêntico sentido, está no âmago dos processos de mudança, é parte imprescindível e, diríamos até desencadeadora da atividade transformadora.

Dessa forma, uma avaliação tem como principal função, segundo Depresbiteris e Tavares (2009) proporcionar ao aluno situações de avaliação que que privilegiem o exercício da capacidade argumentativa dos alunos, sem penalidades para pensamentos divergentes, deixando clara a finalidade do trabalho pedagógico. Este deve levar em consideração tanto os progressos quanto as dificuldades dos educandos, “em função do seu próprio padrão de desenvolvimento, necessidades e possibilidades” (COOK, apud DEPRESBITERIS, 2009, p. 55).

2.3 A QUEM SERVE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM?

A ação avaliativa construtivista tem como um de seus principais propósitos gerar um estado de alerta do professor sobre o significado de sua prática, discutindo, avaliando, refletindo, com base nos princípios introduzidos anteriormente. Sendo assim, a avaliação é essencial à docência no seu sentido de constante inquietação, de dúvida. Um professor que não problematiza as situações do cotidiano, que não reflete passo a passo sobre suas ações e as manifestações dos educandos, instala sua docência em verdades prontas, adquiridas, pré-fabricadas (HOFFMANN, 2000).

Salienta Vasconcelos (1998) que a avaliação enquanto instrumento verificador serve: ao sistema social (altamente seletivo); à legislação educacional que, por sua vez, reflete a lógica social; à longa tradição pedagógica autoritária e reprodutora; e à pressão familiar no sentido da conservação das práticas escolares.

(...) *sociologicamente*, a avaliação da aprendizagem, utilizada de forma fetichizada, é bastante útil para os processos de seletividade social. Se os procedimentos da avaliação estivessem articulados com o processo ensino-aprendizagem propriamente dito, não haveria a possibilidade de dispor-se deles como se bem entende. No caso, a sociedade é estruturada em classes e, portanto, de modo desigual; a avaliação da

aprendizagem, então, pode ser posta, sem a menor dificuldade, a favor do processo de seletividade, desde que utilizada independentemente da construção da própria aprendizagem. No caso, a avaliação está muito mais articulada com a reprovação do que com a aprovação e daí vem a sua contribuição para a seletividade social, que já existe independentemente dela. A seletividade social já está posta: a avaliação colabora com a correnteza, acrescentando mais um “fio d’água”. (LUCKESI, 2011, p. 44).

Tomando como base a recorrente prática avaliativa pelas vias do exame, Luckesi (2011, p. 41) afirma que “a sociedade burguesa aperfeiçoou seus mecanismos de controle. Entre outros, destacamos a seletividade escolar e seus processos de formação das personalidades dos educandos”, logo a avaliação serve e tem servido aos donos dos meios de produção que determinam quais são as suas demandas, sobretudo no que se refere à mão de obra, pois, dessa forma, essa sociedade tem como operacionalizar as suas necessidades, valendo-se de subterfúgios – mecanismos como o medo e o fetiche – para a manutenção do *status quo*.

Frente a essa realidade, as pedagogas Léa Depresbiteris e Marialva R. Tavares (2009) reiteram a relevância da diversificação dos instrumentos avaliativos enquanto coletores de informações sobre a aprendizagem do aluno, servindo aos sujeitos da educação – comunidade escolar e pais – como método reflexivo, sugerindo, inclusive que sejam criadas comunidades de investigação dentro e fora da na escola.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a composição deste ensaio, optou-se por uma revisão de literatura, a qual se concretizou por meio de uma pesquisa bibliográfica de cunho descritivo-exploratório, mais especificamente pela análise das obras de Léa Depresbiteris, Jussara Maria Lerch Hoffmann, Cipriano Carlos Luckesi e Celso dos Santos Vasconcelos, todas acerca da Avaliação da Aprendizagem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação da aprendizagem tem se lançado pelas discussões no seio acadêmico e na prática na sala de aula como um desafio e tanto a estudiosos e educadores, uma vez que o percurso da educação brasileira acabou por privilegiar a prática avaliativa classificatória e, por conseguinte, excludente durante muito tempo.

Embora a LDB preconize a prática avaliativa na perspectiva formativa/processual e somativa, essa ainda é uma ação rara no cotidiano das escolas, tanto da rede pública quanto da rede privada, pois o próprio sistema social acaba primando por processos que visem os exames de seleção – para adentrar nas universidades (vestibulares, Enem) ou em concursos públicos –, ditando assim a ordem avaliativa de formação pelos caminhos seletivos e classificatórios.

Dessa maneira, muitos dilemas e obstáculos se elencaram desde a gênese dessa atividade até o contexto atual, colocando estudiosos e educadores frente à latência de uma reforma no sistema pedagógico-avaliativo – da formação docente à sua prática em sala de aula –, de modo que a avaliação da aprendizagem de qualidade e significativa se desloque da prescrição legislativa e, porque não falar do “mundo inteligível”, para a prática efetiva ou o “mundo sensível”/realidade.

A avaliação da aprendizagem não se restringe à verificação de resultados, ela abrange a identificação e problematização de conceitos e atitudes por parte de educadores e educandos numa perspectiva emancipatória, autônoma, processual e somativa, visto que deve valer-se de um amplo instrumentário avaliativo permeado de valores éticos.

REFERÊNCIAS

- DEPRESBITERIS, Léa. **O desafio da avaliação da aprendizagem:** dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: E.P.U., 1989.
- DEPRESBITERIS, Léa; TAVARES, Marialva Rossi. **Diversificar é preciso...** Instrumentos e Técnicas de Avaliação de Aprendizagem. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Pontos e Contrapontos:** do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- _____. **Avaliação:** Mito ou Desafio – uma perspectiva construtiva. 28ª ed. rev. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. [1943]. **Avaliação da Aprendizagem na escola:** reelaborando conceitos e recriando a prática. 2ª ed. rev. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005.
- _____. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 22ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Avaliação da Aprendizagem:** práticas de mudança – por uma prática transformadora. 18ª ed. São Paulo: Libertad, 1998.

_____. **Avaliação:** concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 17ª ed. São Paulo: Libertad, 2007.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



AVALIAÇÃO E PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES: DIÁLOGOS POTENTES, ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS

Autoras:

Camila Avelino Cardoso – Cefet-RJ/ Ppfh/ Uerj (camilaavelc@gmail.com)
Jéssica Coelho de Lima Pereira – SEEDUC/ Ppfh/ Uerj (jessica.coelho.lima@gmail.com)
Karine Oliveira Bastos – CTUR-UFRRJ/ Ppfh/ Uerj (karinebastos.ufrrj@gmail.com)

Co-Autores:

Roberta de Mendonça Porto – Ppfh/ Uerj (bethamendonca10@gmail.com)
Luiz Antonio Saléh Amado – FEBF/ Ppfh/ Uerj (saleh.amado@gmail.com)

**Grupo de Pesquisa: “Dispositivos Pedagógicos e Produção de Subjetividades”
(Uerj/ Ppfh)**

**Eixo 4 – Avaliação no Ensino Médio
Tipo: Comunicação Oral**

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo problematizar, no âmbito do Ensino Médio, a avaliação sob a ótica do exame (DÍAZ BARRIGA, 1993 e 2003), esta que se coloca, de certo modo, a serviço da classificação, da valorização da meritocracia, suggestionando, desse modo, o fracasso escolar. Nesse debate, somos motivadas(os) por uma proposta de avaliação sob o viés da diferença, isto é, sob a perspectiva de avaliação formativa, que não só considera a diferença na escola como é conduzida pelas potencialidades dos estudantes, abrindo caminhos para uma dinâmica pedagógica mais criativa, solidária e plural. Tal discussão emerge do grupo de pesquisa intitulado “Dispositivos pedagógicos e produção de subjetividades”, inserido no Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da UERJ. Foi realizada a revisão de literatura no campo da avaliação, centrada nos estudos de Díaz Barriga (1993, 2003), Afonso (2009) e Esteban (2008), e da produção de subjetividades de acordo com Deleuze; Guattari (1995) e Guattari; Rolnik (2008) e Miranda (2000). Assim, para o desenvolvimento desse trabalho, fomos impulsionadas(os) pelas diferentes experiências pedagógicas dos(as) as(os) autoras(es) e por nosso interesse acerca dos efeitos dos dispositivos pedagógicos como a avaliação da aprendizagem sobre os modos como se constituem os sujeitos. Entendemos, por exemplo, que os discursos sobre a qualidade da educação produzem efeitos, regimes de verdade sobre como o processo educacional deve ser conduzido. Em outras palavras, os regimes de verdade vão fixar e enquadrar os sujeitos em um campo de saber, de modo que a noção de qualidade – conduzindo também os regimes de verdade de fracasso e sucesso escolar – manterá a lógica educacional em uma perspectiva que a faça ser, então, aceita e desejada. De outro modo, pensamos na escola como possibilidade de produção de outras subjetividades, de (trans)formação, portanto, como espaço plural, solidário e democrático.

Palavras-chave: Avaliação, Produção de subjetividades, Qualidade.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo problematizar, no âmbito do Ensino Médio, a avaliação sob a ótica do exame (DÍAZ BARRIGA, 1993, 2003), esta que se coloca, de certo modo, a serviço da classificação, da valorização da meritocracia, sugestionando, portanto, o fracasso escolar. Nesse debate, somos motivadas(os) por uma proposta de avaliação sob o viés da diferença, isto é, sob a perspectiva de avaliação formativa, que não só considera a diferença na escola, como é conduzida pelas potencialidades dos estudantes, abrindo caminhos para uma dinâmica pedagógica mais criativa, solidária e plural.

Além disso, no sentido de ampliar nossas problematizações, nos aproximamos das discussões sobre a produção de subjetividades, entendendo que as nossas ações pedagógicas atuam diretamente nessa produção e são capazes de entrar em um campo de disputas por novos modos de subjetivação mais potentes, que abrem espaço para a singularização e acolhimento da diferença no cotidiano da escola.

Para o desenvolvimento desse trabalho, fomos impulsionadas pelas diferentes experiências pedagógicas das autoras e pelos amplos debates travados entre nós, no contexto do grupo de pesquisa “Dispositivos Pedagógicos e Produção de Subjetividades”, inserido no Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (Ppvh) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Assim, foi realizada a revisão de literatura no campo da avaliação, centrada nos estudos de Díaz Barriga (1993, 2003), Afonso (2009) e Esteban (2008), e da produção de subjetividades de acordo com Deleuze; Guattari (1995) e Guattari; Rolnik (2008) e Miranda (2000).

2. AVALIAÇÃO E QUALIDADE DA ESCOLA: ELEMENTOS AO DEBATE

Nesta pesquisa, referenciada em Afonso (2009), entendemos a avaliação como ato social, portanto, político e pedagógico, estando situada no âmbito de diversas problemáticas por captar demandas e refletir paradigmas presentes na sociedade. Vale enfatizar ainda que a escola está permeada por princípios neoliberais, que podem ganhar materialidade na avaliação (DÍAZ BARRIGA, 1993).

Com relação a este último ponto evidenciado, em um curto e potente artigo, Tatiana Roque (2017) nos provoca a refletir sobre o neoliberalismo, que não se restringe exclusivamente a um sistema econômico. De acordo com a autora, “em escala pouco visível, atuam mecanismos para instalar a concorrência em todas as relações sociais e, por isso, as subjetividades viraram alvos de governo neoliberal” (Ibidem, p. 01). Nessa direção, podemos problematizar as práticas pedagógicas realizadas no cotidiano escolar, que tem sido atravessado de forma significativa por políticas públicas de modo geral, considerando que há uma importante disputa a ser feita no terreno da produção das subjetividades.

Compreendida sob uma perspectiva multidisciplinar, os estudos sobre avaliação recebem contribuições de diversas áreas, como Psicologia, Sociologia, Filosofia, História, sendo assim observada como campo de possibilidades, em que se revelam lógicas de compreensão do conhecimento, de concepções de aprendizagem e desenvolvimento humano, abrindo outros possíveis horizontes para reflexão crítica.

A partir do processo de democratização do acesso à escola pública, muitas discussões se colocaram no campo da Educação, e uma delas se refere à sua qualidade. Presente em diversos grupos sociais, o discurso em defesa da qualidade da educação parece congrega interesses comuns e pode expressar uma convergência de preocupações, sugerindo um aparente consenso de ideias ou uma pretensa existência de um pensamento único quanto ao tema. No entanto, ao sair da superficialidade desse debate, vemos que, por trás das diferentes acepções que essa palavra “qualidade” pode receber, há distintas compreensões e defesas de projetos de sociedade.

Nesse sentido, consideramos relevante discutir as questões referentes à qualidade da educação a partir da concepção da produção dos discursos sobre a qualidade da educação, que servem como elementos para a formulação de políticas educacionais que afetam o cotidiano da escola.

2.1. CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRODUÇÃO DO DISCURSO DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO

Segundo Foucault (2012), o discurso não é apenas um conjunto de signos, mas uma prática que constitui a realidade. Não é algo a ser desvendado e não se refere apenas ao que é dito, mas também ao que não é dito. Não se trata também do sujeito que fala ou do sujeito que ouve, mas de práticas discursivas.

As práticas discursivas caracterizam-se pelo recorte de um campo de projetos, pela definição de uma perspectiva legítima para o sujeito de conhecimento, pela fixação de normas para a elaboração de conceitos e teorias (...). As práticas discursivas não são pura e simplesmente modos de fabricação de discursos. Ganham corpo em conjuntos técnicos, em instituições, em esquemas de comportamento, em tipos de transmissão e de difusão, em formas pedagógicas, que ao mesmo tempo as impõem e as mantêm. (FOUCAULT, 1997, p. 11 e 12).

O discurso, portanto, é uma prática social que produz efeitos, modos de funcionamento, subjetividades, e, talvez, o principal, produz verdades. É uma relação complexa, ou melhor, é um jogo complexo, pois a questão não está centrada no falso e no verdadeiro, mas na produção de um regime de verdades, ou seja, as formas como concebemos, compreendemos e vivemos em sociedade.

Nesse sentido, os discursos sobre a qualidade da educação produzem efeitos, produzem regimes de verdade sobre como o processo educacional deve ser conduzido. Esses regimes de verdade vão fixar e enquadrar os sujeitos em um campo de saber, de modo que a noção de qualidade – conduzindo também os regimes de verdade de fracasso e sucesso escolar – manterá a lógica educacional em uma perspectiva que a faça ser, então, aceita e desejada.

Nesse âmbito, trazemos a contribuição de Esteban (2008) para essa reflexão ao alertar a polissemia e plasticidade da palavra “qualidade”, ressaltando que este debate estará configurado de acordo com as perspectivas políticas e epistemológicas dos projetos sociais em curso. Segundo a autora,

a ideia de qualidade unívoca e no singular se insere em um projeto de escola comprometido com a busca de um enquadramento que homogeneiza culturas, valores, conhecimentos e práticas, em um contexto social profundamente marcado pelo predomínio da epistemologia positivista. O discurso hegemônico sobre a qualidade da educação entretece aos compromissos da democracia (neo)liberal, tornando opacas as contradições presentes no discurso de defesa da escola de qualidade para todos que institui práticas de classificação, denominação, seleção, exclusão e subalternização de muitos (ESTEBAN, 2008, p. 08).

Muitas vezes referenciada pelos altos índices de fracasso escolar, essa discussão sobre a qualidade (ou qualidades) traz à tona a necessidade de se (re)pensar ações que não apenas garantam o acesso e a permanência dos(as) estudantes na escola, mas que promovam o sucesso daqueles(as) que estão nos bancos escolares. Assim, como a escola pública vem atendendo a grande parte das classes populares, especialmente a partir da ampliação do seu

acesso, entendemos que o sucesso na escola pode oferecer protagonismo a essas classes marcadas pelas desigualdades não apenas econômicas, mas também sociais e culturais.

E por que a qualidade da escola interfere no debate sobre avaliação, como proposto no início deste texto? Com Afonso (2009), podemos compreender que, principalmente a partir da década de 1980, o Estado assume o papel avaliador; isto é, ao valorizar o capitalismo de livre-mercado, realiza mudanças significativas a nível local e nacional. Em suas palavras,

(...) o Estado vem adotando um *ethos* competitivo, *neodarwinista*, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos *resultados* ou *produtos* dos sistemas educativos (AFONSO, 2009, p. 49, grifos do autor).

Nessa lógica, o exame ganha centralidade por oferecer a suposta garantia de veracidade dos dados, como propulsor da qualidade da educação. A avaliação funciona como indutora da excelência, como mecanismo de controle e como certificação da qualidade pretendida. Assim, estabelecem-se conhecimentos e objetivos a serem alcançados e o processo avaliativo reduz-se à ótica do exame (DÍAZ BARRIGA, 2003), provocando profundos processos de exclusão ao converter desigualdades sociais em fracasso escolar.

De acordo com Díaz Barriga (1993, p. 11), a nova política educativa a que assistimos é uma “expansão de um pensamento sociológico e econômico de corte neoliberal”. Cabe ressaltar que, segundo o autor, esse pensamento possui como conceitos fundantes a noção de “qualidade da educação, eficiência, eficácia do sistema educativo, maior vinculação entre sistema escolar (entenda-se por currículo) e necessidades sociais (entenda-se por modernização e/ou reconversão industrial)” (DÍAZ BARRIGA, 1993, p. 12). Essa política está pautada em um pensamento conservador, que regressa a velhos valores como raça, família e religião, no âmbito social, e ao capitalismo liberal, no plano econômico.

Díaz Barriga (1993) destaca a crise econômica ocorrida mundialmente em 1968 para justificar as reformas educativas realizadas em diversos países latino-americanos a partir da década de 1970, que se referenciam nesse pensamento neoliberal conservador. É nesse contexto que há a formulação de justificativas “acadêmicas” para a restrição do acesso à educação e a criação de “novos fetiches pedagógicos”. Termos como “qualidade da educação”, segundo o autor, serão mais utilizados como “ideologia (ou falsa consciência) sobre o educativo do que uma orientação sobre determinadas práticas” (DÍAZ BARRIGA, 1993, p.12). O exame ganha o papel de instrumento para restrição à educação, o que estaria

atrelado a essas reformas nas políticas educativas. Recebe centralidade por estar associado à possibilidade de coletar dados sobre o conhecimento dito “objetivo”.

Em contestação a esse processo, Díaz Barriga (1993) reflete que o exame se tornou um espaço superdimensionado, convergindo problemas de diversas índoles, como questões de ordem econômica, psicopedagógica ou social, envolvendo ainda relações de poder e controle. O autor evidencia que o exame não está historicamente relacionado à prática educativa e tampouco vinculado ao conhecimento, mas estaria vinculado a problemas relativos às questões sociais, sobretudo àquelas que não podem se resolver.

Ao contrapor a afirmação de que o exame é elemento inerente à prática educativa, Díaz Barriga (1993) destaca três fatores que consolidam essa contestação. O primeiro estaria relacionado à criação do exame pela burocracia chinesa, sendo usado para eleger membros de castas inferiores. O segundo fator é que, antes da Idade Média, não há evidências de sistemas de exames ligados à prática educativa. Por último, o autor coloca que o estabelecimento de notas (qualificação) para o trabalho escolar é uma herança do século XX para a pedagogia, o que produz problemas com que convivemos até os dias atuais.

Diante das contribuições trazidas por Díaz Barriga (1993) e, ao vivenciarmos os cotidianos de distintas redes municipais, estaduais e federal de educação, percebemos que é possível produzir no interior da escola graves processos de exclusão e desigualdades, através de práticas avaliativas seletivas e classificatórias, como os exames. Como partilha Roque (2017, p. 2), “governar não significa apenas deter o poder político, significa organizar, facilitar e estimular a concorrência nos mais diversos âmbitos da vida social, como resume Foucault”.

Assim, vemos que determinadas práticas pedagógicas realizadas nas escolas estão muito mais adaptadas à conservação social do que à sua transformação. Embora com novas roupagens, observamos que muitas atividades produzidas por nós, profissionais da educação, ainda estão atreladas a um modo de fazer que busca a homogeneização dos conhecimentos, a domesticação dos corpos, a normalização dos sujeitos.

Diante deste quadro, consideramos que (re)discutir o papel da avaliação da aprendizagem, associando-a com os debates da produção de subjetividade, pode nos oferecer importantes elementos para a (trans)formação de práticas pedagógicas a partir de sua problematização.

2.2 DIÁLOGOS POSSÍVEIS E POTENTES SOBRE AVALIAÇÃO E PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES

Longe de propor uma discussão que individualize as questões, parta para decifrações inócuas ou mesmo responsabilize docentes, equipe técnico-pedagógica, outros profissionais e/ou estudantes por fracassos ou sucessos na escola, pretendemos, então, caminhar na tentativa de articular os debates por ora apontados sobre avaliação e produção de subjetividades. Entendemos que, no cotidiano da escola, muitas experiências são tecidas por quem nela trabalha e estuda, as quais, ao não caberem nas práticas avaliativas realizadas, são muitas vezes desperdiçadas e mesmo invisibilizadas.

É pelo fio da diferença e da sua incorporação no cotidiano da sala de aula através da avaliação que chegamos a várias questões que nos guiam e também (des)organizam: É possível pensar/propor/construir uma escola que considere os sujeitos, suas histórias e experiências, como potências, e que não se aproprie – de modo bastante utilitarista – da sua diferença como elemento a ser valorado? Avaliações que considerem estas múltiplas e complexas singularidades são viáveis de fato? O que essas práticas avaliativas, muitas vezes reduzidas a números ou conceitos, tem (re)produzido nos estudantes, famílias, professores? Quais os sentidos da avaliação em uma escola de formação profissional? É possível reconstituir seus sentidos e pensar em outras formas de avaliar?

Pelbart (2016) acrescenta elementos importantes para esta reflexão, ao discutir sobre os modos de existência emergentes das ocupações nas escolas brasileiras pelos(as) estudantes secundaristas, quando, ao assumir o protagonismo na (auto)gestão das escolas, o movimento de estudantes “destampou a imaginação política em nosso país”, inventando “formas de mobilização e comunicação” e suscitando o “diálogo e conexão com as diversas forças da sociedade civil”. Para Pelbart,

se [antes das ocupações] parecia natural que quem decidia sobre os equipamentos escolares eram os gestores, nos seus gabinetes, subitamente isso aparece como uma aberração intolerável. Com isso, todo um conjunto de coisas torna-se intolerável. A mercantilização da educação, as relações de poder vigentes dentro da escola, a disciplina panóptica, os modos desgastados de ensino, aprendizado, avaliação, até mesmo o objetivo da escola... Ao mesmo tempo, em contrapartida, o que até ontem parecia inimaginável (os alunos poderem ocupar e gerir os espaços que lhes são destinados, não apenas para reivindicar seus direitos, aprofundá-los, ampliá-los, mas também para experimentar a força de um movimento coletivo, autogestivo, suas possibilidades inúmeras e inusitadas) torna-se não só possível, mas desejável. (2016, pág. 03)

Pensar nessas e em outras questões nos movem ao debate sobre a produção de subjetividades, tendo em vista os sujeitos com os quais trabalhamos na escola e os atravessamentos desta escola em nós. No entanto, não seria pensar em um indivíduo isolado em suas opiniões e experiências particulares o que pode reduzir este debate muitas vezes aos que são considerados equivocadamente “sinônimos”: indivíduo-sujeito-questões subjetivas. Como nos provoca Miranda (2000): “de qual subjetividade estamos falando?”

É entendendo essa capacidade de invenção na escola, na capacidade de deslocamentos dos estudantes dentro desse campo de disputas que são os modos de subjetivação é que aproximamos a produção de subjetividades desse debate, considerando que não seria possível pensar em um indivíduo isolado em suas opiniões e experiências particulares, mas sim, pensar nos modos de subjetivação em que tudo que chega até nós “são sistemas de conexão direta entre as grandes máquinas produtivas, as grandes máquinas de controle social e as instâncias psíquicas que definem a maneira de perceber o mundo” (GUATTARI; ROLNIK, 2008, p. 35).

O debate sobre subjetividades é vasto, complexo e é possível percorrer caminhos a partir de distintos aportes, que delimitam este conceito. Como destaca Miranda (2000), a noção de subjetividade e a noção de sujeito têm sido pontos centrais na discussão e questionamento dos paradigmas das ciências humanas.

Dessa forma, a autora mapeia interlocutores e contribuições significativas com relação à constituição das correntes de pensamento que estão presentes neste debate. Destaca que são traçados vários perfis de sujeitos, nos quais se busca a “verdade” sobre a condição humana: o sujeito do conhecimento, o sujeito psicológico e o sujeito do inconsciente. Em paralelo, nesse contexto do debate epistemológico, Miranda ressalta o “subjetivismo” que acompanha a subjetividade, o qual ora é negado pela objetividade científica (neutralidade), ora caminha levado por uma constituição estrutural e universal do sujeito.

Miranda (2000, p. 31) evidencia que ambas as concepções “subjetivista” e “objetivista” apontam para o mesmo lugar: o sujeito transcendental, a subjetividade individualizante, prisioneira de uma interioridade, o que parece conduzir o discurso “psi” (psicologia, psicanálise, psiquiatria) para “a redução da subjetividade a uma dimensão psicológica interior, isolando-a de um contexto mais amplo”.

Trazendo outros elementos ao debate, Soares; Miranda (2009) trazem importantes contribuições para diferenciação destes pensamentos. Os autores descrevem, apoiados por Garcia-Roza (1988), uma geografia do pensamento ocidental, tendo dois grandes eixos: um vertical, dos conhecimentos, da episteme, em que o platonismo é o seu maior representante,

com orientação ascendente. E o eixo horizontal, o dos acontecimentos, em que se situam a tradição das escolas cínicas e sofistas.

É neste cenário que a autora faz a crítica a um psicologismo estéril, que se distancia das problemáticas sociais, econômicas, políticas, estéticas e tecnológicas. Como nos coloca Soares; Miranda (2009),

(...) cortadas de suas realidades políticas, de suas condições de produção, de sua polifonia constitutiva e de seu caráter processual, as subjetividades se particularizam, se autonomizam na esfera individual e se tornam idiosincrasias, uma “questão de gosto” remetidas a uma instância oculta, a uma “alma” descolada do corpo, sede do entendimento, da razão e das emoções do sujeito. (p. 415)

Aproximando-se da perspectiva de David Hume – que, em sua filosofia, faz uma crítica aguda às representações na filosofia platônica por não apresentarem as relações –, com a proposta de alargamento do conceito de subjetividade, os autores dialogam com Foucault, Deleuze e Guattari. Cabe destacar ainda que, na topologia deleuziana, Hume apresenta uma consistente crítica ao projeto platônico-hegeliano hegemônico na filosofia ocidental. Acrescentam que esta filosofia é “uma das principais contribuições do empirismo para uma concepção de subjetividade não substancializada e imanente, forjada no seio do *socius* e constitutiva de uma filosofia do acontecimento, localizada no eixo horizontal do pensamento” (SOARES; MIRANDA, 2009, p. 413).

A partir daí, temos uma potente discussão de subjetividade como processo permanente, que se situa num plano histórico-político, no entrecruzamento de diversos fatores, na produção de si e do mundo vivido. Com os escritos do pensador Félix Guattari mais especificamente, dando contornos aos processos de subjetivação na contemporaneidade, temos ainda como referência as noções de máquina e de agenciamento coletivo de enunciação.

A subjetividade sob o prisma da produção, tendo como referência Guattari; Ronlik (2008), nos ajuda a romper amarras do individualismo e da compreensão particularizadas, isto é, contribui para diferenciar os chamados “aspectos subjetivos” como algo meramente individual. Pensar na avaliação – que também é produzida, em nossos(as) estudantes, que também são produzidos(as) –, refletir sobre as relações que estabelecemos, nos perceber nesse processo em meio a este contexto mais amplo é (re)considerar caminhos na tentativa constante e permanente de escapar a modelizações dominantes e estar disposto a muitos atrevimentos. Como muito bem colocado por Guattari, “(...) nada está dado, é preciso, a partir

da compreensão de que a subjetividade é constantemente produzida, lutar por novos campos de possibilidades, inventando no cotidiano novos modos de existência, novas relações consigo mesmo e com o mundo” (SOARES; MIRANDA, 2009, p. 421).

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho se configura como um dos desdobramentos dos estudos realizados no grupo de pesquisa “Dispositivos pedagógicos e produção de subjetividades”, que, com base na Análise Institucional de matriz francesa, reúne profissionais da educação e da saúde em torno das discussões sobre os efeitos dos dispositivos, como a avaliação da aprendizagem e o currículo, sobre os modos como se constituem os sujeitos. Tais discussões se organizam a partir da revisão sistemática da literatura sobre os temas centrais do estudo, bem como a partir das experiências que os componentes do grupo de pesquisa vivenciam em suas práticas profissionais cotidianas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva aqui destacada, a avaliação é potencializada em sua dimensão formativa, estando associada ao que é produzido na escola no âmbito das relações humanas, da construção do conhecimento de forma mais ampla, contribuindo de maneira significativa para a formação da autonomia dos sujeitos e a organização coletiva. Assim, a qualidade da educação não estaria restrita a determinados parâmetros nacionais, que reforçariam o caráter mensurável e classificatório da avaliação.

Nessa direção, entendemos a qualidade da escola relacionada ao compromisso com as aprendizagens significativas dos sujeitos que nela convivem, e que trazem para seu interior os seus (des)conhecimentos e sentidos, às suas marcas, diferenças e singularidades. A qualidade da educação, portanto, não será vista exclusivamente por critérios quantitativos.

Observamos que essa compreensão sobre a qualidade é fundamental para este texto, que se propõe a refletir sobre a investigação das práticas avaliativas, em especial a partir dos olhares, vozes, questões trazidas pelos(as) estudantes e professores(as), os(a) quais são considerados sujeitos fundamentais para a articulação de práticas pedagógicas.

Consideramos que, no interior da escola, movimentos de resistência e de luta são vivenciados, sendo o cotidiano escolar um significativo campo de oportunidades e desafios.

Tendo como preocupação o sucesso de todos e todas, consideramos que a escola pública pode se constituir em um efetivo espaço democrático a partir da realização de práticas pedagógicas mais justas. Tal constituição pode ser tecida a partir do estabelecimento de relações mais solidárias e ações mais coletivas, e práticas sensíveis à produção das subjetividades que permeiam as práticas e políticas avaliativas.

A noção de diferença se insere nesta discussão por apontar possibilidades de fratura dessa política avaliativa ao revelar novos olhares e sentidos às práticas pedagógicas que podem ser desenvolvidas na escola. Em uma proposta de avaliação formativa, a diferença será considerada em sua potencialidade, abrindo caminhos para uma dinâmica pedagógica mais criativa, solidária e plural.

Ainda que com tantos atravessamentos, a possibilidade de, no cotidiano da escola, serem produzidas outras formas de avaliar, ao compreender que a sala de aula pode oferecer uma dinâmica favorável ao reconhecimento e à apropriação positiva da diferença, respeitando os tempos e as aprendizagens dos alunos e alunas, podemos dar passos adiante à constituição de instrumentos avaliativos mais coerentes com uma concepção formativa de avaliação.

Pensar na escola como possibilidade de outros encontros, produções de outras subjetividades, tem nos instigado nesta proposta de pesquisa que se compromete a refletir sobre a avaliação e suas possibilidades de (trans)formação, filiadas à construção de uma escola plural, solidária e democrática.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação – Para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Félix. **Mil platôs** - Capitalismo e Esquizofrenia. V.1. Rio de Janeiro: Ed.34, 1995.

DÍAZ, Ángel. **El examen**: textos para su historia y debate. México: CESU-UNAM, 1993.

_____. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ESTEBAN, Maria Teresa. Silenciar a polissemia e invisibilizar os sujeitos: indagações ao discurso sobre a qualidade da educação. In: **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, 21, p. 5-31. Fev. 2008.

FOUCAULT, Michel. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

_____. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 22 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

GARCIA-ROZA. **Freud e o inconsciente.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

GUATTARI; Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica:** cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 2008.

MIRANDA, Luciana L. Subjetividade: a (des)construção de um conceito. In: SOUZA, Solange J. e (org.). **Subjetividade em questão:** a infância como crítica da cultura. Rio de Janeiro: 7Letras, 2000. p. 29 - 46.

PELBART, Peter Pál. **Carta aberta aos secundaristas.** São Paulo: N-1, Col. Pandemia, 2016.

ROQUE, Tatiana. **Por uma esquerda capaz de disputar a subjetividade.** Le Monde Diplomatique. Fev. 2017.

SOARES, Leonardo Barros; MIRANDA, Luciana Lobo. **Produzir subjetividades:** o que significa?. *Estud. pesqui. psicol.*, Set 2009, vol.9, no.2.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



AVALIAÇÃO FORMATIVA DA LEITURA E CONCEPÇÕES DE LEITURA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO: PROVOCAÇÕES E REFLEXÕES

Dayb Manuela Oliveira dos Santos – IFBA (daybmanuela@yahoo.com.br)

Eixo 04: Avaliação no Ensino Médio

Tipo: Comunicação Oral

RESUMO

Este texto tem como objetivo abordar alguns dos pressupostos teóricos para a prática da avaliação formativa da leitura no Ensino Médio na perspectiva da formação do leitor pela escola. De natureza qualitativa, este exercício de pesquisa teve a pesquisa bibliográfica como ferramenta metodológica e representa um desdobramento do trabalho monográfico realizado pela autora no Curso de Especialização em Educação e Pluralidade Sócio-Cultural, sob a orientação da professora doutora Maria Helena da Rocha Besnosik, na UEFS. Sua realização justifica-se pela compreensão do caráter ideológico de toda atividade humana e, neste sentido, da prática pedagógica, especialmente da avaliação que, em última instância, determina o fracasso ou sucesso do aluno. Neste contexto, a problematização dos modos como a leitura compõe historicamente o imaginário coletivo e, especificamente, dos professores, relaciona-se a própria formação docente e traz implicações ao ensino e avaliação da leitura na escola. Para realização deste trabalho apresentamos o conceito e os pressupostos da avaliação formativa, apresentando-a como contraponto à prática tradicional da verificação pela escola e tendo como suporte teórico as contribuições de autores como Luckési (2002), Romão (2005) e Hadji (2001). Além disto, abordamos a leitura como prática cultural, inscrita na história social e cultural da humanidade e associada a diferentes representações e imagens em contextos e períodos diversos. Neste sentido, foi fundamental a aproximação a autores como Darnton (1992) e Abreu (2001; 2006). Os resultados apontam que a realização da avaliação formativa no contexto da formação do leitor requer o conhecimento da história da leitura, das suas representações nos diversos contextos e classes sociais de modo que a percepção da função social da prática da leitura possa se refletir na prática pedagógica institucional.

Palavras-chave: Avaliação formativa. Prática cultural de leitura. Ensino Médio.

1. INTRODUÇÃO: FORMAÇÃO DO LEITOR NO ENSINO MÉDIO E AVALIAÇÃO FORMATIVA DA APRENDIZAGEM: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO

Este texto busca estabelecer diálogo entre a avaliação formativa e a formação do leitor no Ensino Médio, através da compreensão de que toda atividade humana comporta um



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



caráter ideológico. Esta perspectiva inclui a prática pedagógica e, especialmente à avaliação, a qual em última instância, determina o fracasso ou sucesso do aluno. De acordo com José Eustáquio Romão (2005), as ideologias presentes na formação do professor tendem a influenciar e direcionar sua prática pedagógica.

Embora o caráter ideológico das atividades humanas seja já bastante mencionado em diferentes ocasiões e oportunidades, por várias vezes este vem implícito e a serviço de metodologias e aprendizagens que reforçam, sobretudo nas sociedades capitalistas, os valores e objetivos das classes dominantes. Portanto, o problema está na prática não refletida e não objetivada conscientemente.

Ainda de acordo com Romão (2005), há de se considerar a difusão de vários “mitos” na sociedade, os quais acabam por emperrar a reflexão sobre a atividade pedagógica na medida em que cristalizam alguns pensamentos sem análise prévia. Deste modo, ganha relevância a necessidade de identificar as bases epistemológicas e os modelos pedagógicos que nós, professores, estamos utilizando para as nossas atividades educacionais e, ainda, qual a ideologia presente em nossa prática. Com isso teremos maior clareza sobre os nossos objetivos sócio educacionais, quais estratégias de aprendizagem utilizaremos para alcançá-lo e como avaliaremos este processo.

Tal situação pode ser exemplificada pelo que se espera da formação leitora dos jovens pela escola e de como a leitura é abordada tradicionalmente pela instituição escolar. Deste modo, aqui nos propomos a abordar a leitura para além dos muros escolares para que, assim, melhor possamos entendê-la enquanto uma prática cultural passível de ser abordada, ensinada e avaliada pela instituição escolar.

Para realização deste trabalho recorreremos a pesquisa bibliográfica sobre a prática cultural da leitura. Para tal optamos por teóricos da história cultural tais como Roger Chartier (1988;1999) e Robert Darton (1992), além de Abreu (2006) que aborda a leitura na perspectiva da realidade brasileira. Além disto, foi necessário recorrer a autores como Luckesi (2002), Hadji (2001) e Romão (2005) que abordam a avaliação formativa.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



2. A LEITURA ENTRE IMAGENS E REPRESENTAÇÕES

Entender a leitura como prática cultural implica afirmar que esta prática “não é simplesmente uma habilidade, mas uma maneira de estabelecer significado que deve variar de cultura para cultura” (DARNTON, 1992, p. 218). Além disso, abrange maneiras de ler socialmente partilhadas, que, por sua vez, condicionam as formas e os significados dos gestos individuais.

Outros importantes aspectos são apontados por Abreu (2001b). Segundo esta autora, a própria percepção de que a leitura constitui uma prática diversa e que abrange transformações inscritas historicamente é recente, visto que, até a algumas décadas atrás a leitura era concebida como uma prática neutra e sempre desejada. Assim, pensava-se que a valorização da leitura fosse algo sempre presente e ligada à ideia de formação de sujeitos críticos e melhores desenvolvidos, o que cai por terra ao se observar na história da leitura a presença de leituras proibidas, queima de livros e mesmo de leitores em função de suas transgressões às normas estabelecidas quanto ao que se pode ler ou sobre como se deve ler. Vale ressaltar que esta percepção pressupõe uma concepção de leitura caracterizada pela atribuição de neutralidade e não historicidade e, mais que isso, é ainda fortemente presente contemporaneamente e corresponde, “[...] em linhas gerais, ao que muitos pensam sobre leitura e que alguns tomam como fundamento de sua prática como professores ou como fomentadores de leitura” (Abreu, 2001b, p.1).

Há, ainda, uma tendência a idealizar a prática leitora. Como demonstra Abreu (2001a), há nas representações iconográficas e nas discussões veiculadas pelos meios de comunicação de massa, sobretudo de campanhas de incentivo à leitura, uma representação notoriamente aristocrática dessa prática. Assim, é muito comum associar a leitura a locais tranquilos, ao conforto, as situações descontraídas e de intimidade, às bibliotecas cheias de livros e ao prazer.

Dessa forma, o tão conhecido discurso de que o povo brasileiro não lê e não valoriza a leitura ganha terreno, por desconhecer ou negar práticas efetivas de leitura que não se encaixam nessa representação ideal. “Comentários pejorativos sobre a cultura letrada local incorporam-se ao senso comum, não requerendo mais qualquer tipo de comprovação” (ABREU, 2001a, p.140). Esta



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



configuração, no entanto, tem sido alvo de questionamentos, que buscam explicitar os pressupostos e origem de tal concepção.

Abreu (2001b) aborda que, ao contrário do que comumente se acredita, os resultados da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, por exemplo, apontam que o brasileiro apresenta uma boa relação com a leitura, revelada por representações positivas dessa prática e que há leitores em todas as classes sociais. Não obstante, o acesso e a compra de livros são muito mais presentes nas classes mais abastadas e mais escolarizadas.

Os leitores abordados pela pesquisa acima referida praticam leituras diversas das autorizadas pelo cânone escolar e interagem com materiais impressos como a Bíblia, *best sellers*, revistas em quadrinhos, literatura de cordel, ou seja, escritos relacionados sobretudo aos meios de comunicação de massa, cultura popular e práticas religiosas.

Da mesma forma, é preciso problematizar a concepção divulgada socialmente e acatada pela escola, segundo a qual o valor literário de uma obra constitui elemento intrínseco ao texto, sobretudo aos clássicos. Assim, a prática escolar de determinação dos cânones como únicos materiais válidos de leitura pressupõe interpretações supostamente corretas a legitimar os modos de ler. Contudo, “não há consenso quando se trata de gosto e, especialmente, de gosto literário” (ABREU, 2006, p.15).

A pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” provoca a reflexão também sobre a tradicional composição das bibliotecas públicas. Assim, quando o objetivo é alcançar as camadas populares, é preciso pensar em um acervo que atenda aos interesses desse público que, como atesta a pesquisa em questão e diversas listas de *best sellers*, não tem necessariamente ligação com a literatura clássica. Na verdade, os livros religiosos, técnicos e profissionais ligados à cultura de massa ocupam um espaço bem maior. Chartier (1999b, p.147) apresenta uma reflexão bastante pertinente sobre este aspecto:

É inútil manter um discurso de rejeição total, absoluta, como se a qualidade fosse por essência estranha à cultura de massa. É preciso antes compreender os critérios que vigoram na construção das produções que dão origem a esses produtos derivados. E a meu ver é a partir daí que se deve raciocinar, para além de um discurso nostálgico e melancólico ou de uma cólera denunciadora, que tem suas razões, mas é impotente diante de uma evolução demasiado poderosa.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



Nesse sentido, a formação de leitores proficientes, sobretudo em um país como o Brasil, perpassa a articulação de fatores diversos, muitas vezes silenciados, que, sobretudo, ultrapassam a presença ou ausência de disposição pessoal para ler. Ainda sobre os resultados obtidos na pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, sustenta Abreu (2001b, p. 7):

A pesquisa deixou claro que, nos últimos anos, têm sido enfrentados falsos problemas e têm se deixado de lado questões fundamentais. Não parece necessário fazer campanhas para divulgar a ideia de que ler é um prazer, de que ler faz bem para as pessoas – pois elas demonstraram que já acreditam nisso. Mas é preciso criar condições sociais para que o desejo de ler torne-se realidade, enfrentando as violentas desigualdades sociais brasileiras. Só 7% dos pesquisados encontram-se nos estratos mais abastados da população e desta parcela vêm 48% dos compradores de livros. 14% dos leitores afirmou não possuir nenhum livro enquanto 1% possui uma biblioteca com mais de 500 exemplares.

O propósito de formar leitores não pode ignorar as questões de desigualdade que perpassam toda a esfera social contemporânea. A leitura, assim como todas as práticas sociais, insere-se em um contexto socioeconômico caracterizado pelo consumo e, para concretizar-se, precisa da mediação de suportes materiais, ou mesmo imateriais como os hipertextos, que, por sua vez, constituem mercadorias e que para seu consumo precisam não só de dinheiro como da disponibilidade de um tempo livre dos sistemas de produção. Para Melo (1999, p.64), portanto, é preciso encarar essa problemática como:

Um fenômeno que não pode ser avaliado senão como um produto da sociedade de classes e como decorrência da vigente ordem econômica mundial, gerando respectivamente uma desigualdade entre as classes proprietárias e as classes trabalhadoras e entre países ricos e países pobres, o que se projeta na esfera cultural.

Enfim, por tratar-se de uma prática cultural, inserida, conseqüentemente, na rede de relações maior que compõe o tecido social, a formação de leitor por parte da escola e de professores leitores, não pode restringir-se a consideração dos aspectos mais visíveis nos muros intraescolares. As questões históricas, culturais e econômicas precisam ser levadas em consideração, a fim de se obter uma abordagem o menos fragmentada possível e resultados mais consistentes.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



Todo este quadro pode levar a compreensão do Brasil como um país de não leitores e a escola como repleta de estudantes que não leem e que só seriam elevados a categoria de leitor através de determinadas práticas específicas e valorizadas socialmente.

Neste sentido muitas pesquisas apontam a atribuição do estatuto de não leitor aos alunos por parte dos professores. Tal fato constitui um entrave à própria formação dos jovens como leitores mais maduros, pois esta não consideração pressupõe, mesmo que de forma inconsciente, uma desqualificação de suas práticas. Imersos que estamos em uma sociedade na qual o escrito prepondera, cotidianamente vivenciamos leituras. Quanto a isto, afirma Ottaviano de Fiore (1999) citado por Cerqueira (2007, cap. 2, p.55):

Desde o operário que precisa ler manuais até o advogado que precisa decifrar os textos legais, passando pelo estudante nos exames, o cidadão que enfrenta as urnas, a dona de casa que enfrenta a educação da família, o executivo que enfrenta sua papelada, todos os membros de uma sociedade civilizada são obrigados a utilizar várias formas de leitura e interpretações de livros, jornais, revistas, relatórios, documentos, textos, resumos, tabelas, computadores, cartas, cálculos e uma multidão de outras formas escritas.

No entanto, há na escola, na mídia e mesmo nas instituições superiores a preponderância à valorização da leitura canônica e certo silenciamento, ou mesmo desprezo, às leituras não autorizadas e aos leitores autônomos, não enxergados pela historiografia tradicional, como já foi abordado. Para Chartier (1999b, p. 104):

Aqueles que são considerados não-leitores lêem, mas lêem coisa diferente daquilo que o canône escolar define como uma leitura legítima. O problema não é tanto o de não considerar como não-leituras estas leituras selvagens que se ligam a objetos escritos de fraca legitimidade cultural, mas é de tentar apoiar-se sobre essas práticas incontroladas e disseminadas para conduzir esses leitores, pela escola, mas sem dúvida por múltiplas outras vias, a encontrar outras leituras. É preciso utilizar aquilo que a norma escolar rejeita como um suporte para dar acesso à leitura na sua plenitude, isto é, ao encontro de textos densos e mais capazes de transformar a visão de mundo, as maneiras de sentir e de pensar.

Assim, a desqualificação das leituras realizadas fora do circuito das determinações canônicas não favorece a inserção dos sujeitos e, especialmente, dos educandos na totalidade da cultura escrita. Torna-se preciso, pois, encontrar meios de acolher essas práticas leitoras e, a



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



partir delas, ampliar o horizonte cultural dos estudantes.

Tal acolhimento só se faz possível em um contexto educacional que prime pela avaliação formativa dos sujeitos em contraposição a mera verificação da presença de conhecimentos esperados ao fim de uma jornada de estudos. Neste contexto, a seguir abordaremos os conceitos de verificação e avaliação relacionando-os a prática da formação do leitor pela escola.

2.1 DA VERIFICAÇÃO À AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE LEITORES NO ENSINO MÉDIO

A avaliação pode ser considerada o contraponto à pedagogia do exame ou da verificação. Deste modo, torna-se necessário diferenciar exame ou verificação e avaliação. Assim, a verificação refere-se a investigação de uma verdade em um dado objeto e a constatação ou não de sua presença, já avaliação tem a ver com a atribuição de valor a determinado objeto ou curso de ação com conseqüente posicionamento e tomada de decisão.

A relação entre a prática escolar de aferição da aprendizagem e os conceitos descritos acima levam a constatação de que a escola em geral vem praticando a verificação, no caso da leitura muitas vezes chega-se ao diagnóstico da não leitura por parte dos alunos. Ou seja, simplesmente, coleta-se os resultados da aprendizagem alcançada (ou da falta de leitura ideal por parte dos alunos) e nada se faz em relação aos mesmos. Ao mesmo tempo, Luckesi (2002), propõe a pertinência do uso da avaliação em nossa prática pedagógica por viabilizar o alcance progressivo das finalidades educacionais.

Perceber a pertinência do uso da avaliação abre espaço para outra questão: os princípios referentes a este tipo de prática. Primeiramente, não é possível a efetivação da avaliação como alternativa à verificação sem uma mudança da perspectiva epistemológica. Desta forma, não é possível avaliar tendo uma visão da aprendizagem como produto a ser alcançado no final de um período escolar. A possibilidade de avaliação, portanto, só se torna viável dentro de uma visão da aprendizagem como processo a ser construído. No caso específico da leitura, torna-se necessário



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



ampliar o olhar para a diversidade de práticas presentes socialmente e entendê-las como um conjunto de práticas que pode levar pouco a pouco a maturidade leitora por parte dos alunos.

Como já mencionado, é ainda forte um modo de perceber a leitura presente no imaginário dos brasileiros, que pressupõe o reconhecimento de um leitor ideal como única forma legítima de inserção na cultura escrita. De tal modo,

A busca desse modelo idealizado parece ser a de um leitor compulsivo, profissional, proficiente, diletante e, sobretudo, possuidor de objetos impressos densos, instrutivos e literários. A propagação dessa imagem de leitor ideal acaba por ocasionar o ocultamento, a desvalorização e a marginalização de uma legião de leitores que desenvolvem uma outra maneira de ler que se apoia sobre outros objetos impressos. A partir disso, a compreensão da leitura passa a ficar restrita à dicotomia entre leitores e não-leitores, o que não consegue abraçar a pluralidade e diversidade que marcam a experiência com a leitura (MORAES, 2001, P. 217).

A capacitação profissional para a prática da avaliação neste aspecto é algo a ser destacado pois, a introdução de tal prática exige uma clareza muito grande das transformações implícitas e explícitas inerentes a este processo. Certamente, o educador necessitará de um arcabouço teórico que possibilite à aceitação da comunidade escolar, além de um conhecimento profundo dos conteúdos e práticas que se dispõe a ensinar e a avaliar.

Neste contexto, é fundamental compreender as funções prognósticas, formativa e cumulativa da avaliação no processo de regulação das aprendizagens, as quais devem estar presentes nas ações pedagógicas de forma relacionada, conforme Hadji (2001). Assim, de maneira sucinta, inicialmente o professor deve realizar um diagnóstico do nível de conhecimento dos alunos e, de acordo com este buscar à regulação deste conhecimento efetuando posteriormente uma certificação. Deve-se lembrar que todos estes procedimentos devem acontecer em função dos objetivos definidos.

Deste modo, atualmente e mesmo da perspectiva do senso comum, a leitura é pensada como elemento primordial para a formação dos jovens no contexto do Ensino Médio. No entanto, nesta etapa da Educação Básica, a leitura é muito atrelada a obrigatoriedade. Socialmente, encontramos a leitura associada a variedade de modalidades, propósitos e



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



suportes os mais diversos. E como prática sociocultural, apesar de exigir uma aprendizagem, prescinde de um sentido de obrigatoriedade para se realizar, dada a sua inserção inequívoca nas atividades cotidianas. Como aponta Chartier (1999, p.113):

[...] por sua complexidade, sua imprevisibilidade, pelos caminhos frequentemente encobertos que tomam, as práticas de leitura emanciparam-se frente às ordens e normas – assim como o fizeram as práticas sexuais.

Reconhecer a liberdade das práticas leitoras, por sua vez, não significa defender a não orientação de leituras e a não formação de leitores por parte da escola e acreditar que estes processos possam seguir à própria sorte, de acordo com uma suposta naturalidade. Assim:

[...] há esta multiplicidade de modelos, de práticas, de competências, portanto há uma tensão. Mas ela não cria dispersão ao infinito, na medida em que as experiências individuais são sempre inscritas no interior de modelos e de normas compartilhadas. Cada leitor, para cada uma de suas leituras em cada circunstância, é singular. Mas esta singularidade é ela própria atravessada por aquilo que faz com que este leitor seja semelhante a todos aqueles que pertencem à mesma comunidade. O que muda é que os recortes dessas comunidades, segundo os períodos, não é regido pelos mesmos princípios (CHARTIER, 1999b, p. 91).

Neste contexto, de acordo com Hadji (2001), os professores e a escola como um todo, na tentativa de alcançar os objetivos educacionais institucionalizados, não podem perder de vista a trajetória de vida dos alunos. A escola deve oferecer e propiciar o acesso a um saber formal, mas sem desvalorizar a informação e às particularidades culturais que os diversos alunos trazem para o interior das salas de aula, buscando um diálogo entre diferentes formas de linguagem e as práticas culturais de leitura ilustram este pressuposto.

Ainda tendo em perspectiva os estudos de Hadji (2001), podemos afirmar que o processo de avaliação é indissociável do processo didático na escola, sobretudo, na avaliação formativa. Assim, desde o planejamento escolar, elaboração do plano, escolha e construção dos instrumentos de coleta de dados à interpretação dos resultados obtidos, o objetivo principal do professor deve ser a regulação das aprendizagens dos alunos, ou seja, no nosso caso, a inserção paulatina dos jovens nas práticas culturais de leituras, das mais populares as mais valorizadas socialmente.

Para que isto ocorra de modo pertinente o professor precisa ter clareza sobre o real



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



sentido de sua atividade: qual seja a promoção da aprendizagem dos alunos. Também, precisa envolver os alunos neste processo no intuito de conseguir a auto-regulação e a metacognição dos mesmos. Sendo a auto-regulação um processo consciente de ajuste do processo de aprendizagem pelos alunos e à metacognição uma tomada de consciência de processo de aprendizagem. É ela que possibilita a auto-regulação.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

As reflexões teóricas e provocações presentes neste artigo são parte da monografia por mim desenvolvida na Especialização em Educação e Pluralidade Sócio-Cultural, de 2007 a 2009, sob a orientação da professora doutora Maria Helena da Rocha Besnosik, na UEFS. De natureza qualitativa, a referida monografia teve por objetivo conhecer as concepções de leitura de professoras de Língua Portuguesa do Ensino Médio, fundamentando-se nos aportes teóricos da história cultural e em autores como Roger Chartier (1988;1999) e Robert Darnton (1992), além de Abreu (2006) que aborda a leitura na perspectiva da realidade brasileira. A partir deste trabalho aqui abordamos a leitura como prática cultural e as implicações de tal compreensão para prática da avaliação formativa na escola. Foi necessário, ainda, recorrer aos aspectos conceituais sobre a avaliação, tendo como base a pesquisa bibliográfica de autores como Cipriano Luckési (2002), Charles Hadji (2001) e José Eustáquio Romão (2005). Para tal foi de fundamental importância revisitar os diários de bordo de uma disciplina sobre avaliação da aprendizagem, orientada pela professora Lucile Ruth de Menezes, que cursei na graduação em Pedagogia na UEFS.

O texto apresentado neste trabalho é, portanto, parte do aporte teórico da monografia citada, acrescida de reflexões teóricas sobre a avaliação formativa. Aqui buscamos explicitar as especificidades da leitura enquanto prática cultural e as implicações disto para a prática da avaliação formativa num contexto escolar de busca da formação do leitor crítico e emancipado.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste estudo nos mostra que tornar consciente o caráter ideológico presente nas práticas de leitura e de ensino da leitura na escola, assim como das práticas avaliativas só tem a contribuir



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



para que a prática pedagógica torne-se o mais coerente possível com as nossas ações e desejos de sociedade e tipo de homem.

Neste contexto, fica evidente a necessidade do professor utilizar as tarefas escolares e as leituras propostas na escola, para o diálogo construtivo e não para a classificação. Como também percebe-se a necessidade da escola dominar de tal forma os conteúdos a ponto de perceber a função social dos mesmos e refletir esta percepção na prática pedagógica.

Neste contexto, a problematização dos modos como a prática da leitura compõe historicamente o imaginário coletivo e, especificamente, dos professores, relaciona-se a própria formação docente e traz implicações ao ensino e avaliação da leitura na escola. Para a realização de uma prática avaliativa realmente formativa no contexto da formação do leitor, torna-se fundamental a assunção da abrangência da leitura como uma prática cultural ampla e diversa.

Cabe salientar ainda que os cursos de formação inicial e continuada de professores devem refletir sobre aspectos que envolvem o modo como a leitura tem sido representada e suas implicações na constituição e auto-representação dos leitores, assim como no que se refere ao ensino e avaliação da leitura na escola. Os resultados apontam, ainda, que quando há uma concepção de leitura mais avançada, o modo de perceber a formação do leitor se dá em uma perspectiva mais otimista.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. Diferença e desigualdade: preconceitos em leitura. In: Marinho, Marildes (Org.). **Ler e navegar**: espaços e percursos de leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2001a. p. 139-158.

_____. **Diferentes formas de ler**. Originalmente apresentado na Mesa-redonda *Práticas de Leituras: história e modalidades*, no XXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Intercom, Campo Grande, 2001b. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/Marcia/marcia.htm>.

_____. **Cultura letrada**: literatura e leitura. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

CHARTIER, R. As revoluções da leitura no Ocidente. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999a. (Coleção Histórias da Leitura). p.19-31.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



_____. **A aventura do livro: do leitor ao navegador.** Tradução de Reginaldo de Moraes. São Paulo: UNESP, Imprensa Oficial do Estado da Bahia, 1999b.

DARNTON, R. História da Leitura. IN: BURKE, Peter, (Org.). **A Escrita da História: novas perspectivas.** São Paulo: Universidade Estadual de São Paulo, 1992. p. 199-236.

IORE, O. apud CERQUEIRA, P. **Saberes literários e docência: (re) construindo caminhos da (auto) formação de professores leitores.** 2007. 109 p. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – UNEB, Salvador, 2007.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada.** Porto Alegre: Artmed, 2001

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** São Paulo: Cortez, 2002.

MELO, J. M. de Moraes. Os meios de comunicação de massa e o hábito de leitura. IN: BARZOTTO, V. H. (Org.). **Estado de leitura.** Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura no Brasil, 1999. (Coleção Leituras no Brasil). p. 61-94.

MORAES, A. A. de A. Histórias de leitura em narrativas de professoras: uma alternativa de formação. IN: SILVA, L. Lopes Martins (Org.). **Entre leitores: alunos, professores.** Campinas, SP: Komedí, Arte Escrita, 2001. (Coleção Alle). p.165-245.

ROMÃO, J. E. **Avaliação Dialógica.** Desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2005.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



AVALIANDO A APRENDIZAGEM A PARTIR DA PESQUISA: UMA EXPERIÊNCIA DA AÇÃO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO.

Lucas Gabriel da Silva – UFRN (professorlucasgabriel@gmail.com)
Tânia Cristina Meira Garcia – UFRN (tania_cristina2005@yahoo.com.br)
Ione Rodrigues Diniz Moraes – UFRN (ionerdm@yahoo.com.br)

Eixo 04: Avaliação no Ensino Médio
Tipo: Comunicação Oral

RESUMO:

A avaliação da aprendizagem tem sido temática de várias discussões dentro do contexto educacional, pois assume papel primordial dentro do processo de ensino-aprendizagem. Considerando este contexto, o presente trabalho apresenta algumas reflexões e expõe a importância desta dimensão da prática educativa na construção e execução de uma proposta de ensino baseada na pesquisa como princípio educativo no ensino de Geografia. Tal proposta teve como motivador, atividade requerida no âmbito da disciplina Geografia no Espaço Escolar, do Programa de Pós-Graduação em Geografia, Mestrado Profissional - GEOPROF, tendo sido aplicada com alunos do 2º Ano da Escola de Ensino Médio Professor Gabriel Epifânio dos Reis, localizada no Município de Icapuí (CE). A temática desenvolvida com teve como conceitos centrais: cidadania e consumo sustentável. Como objetivo referente a atividade do mestrado foi estabelecido: Analisar o desenvolvimento de uma proposta de ensino, com fundamento na pesquisa como princípio científico, na perspectiva da avaliação da aprendizagem. Para abordagem teórica foram utilizados estudos de MORETTO (2001), HOFFMANN (2002; 2014), LUCKESI (2011), no que refere a avaliação e, DEMO (2002) por meio de suas reflexões teóricas e práticas do educar pela pesquisa. Com o desenvolvimento da proposta verificou-se que a avaliação dentro deste processo cumpriu um papel de destaque nas suas dimensões políticas e pedagógicas, pois subsidia a construção de um ensino emancipatório.

Palavras – Chave: Avaliação, Proposta de Ensino, Instrumentos, Pesquisa.

1. INTRODUÇÃO

O processo de avaliação da aprendizagem deve primar pela sua característica diagnóstica. Na construção do conhecimento a avaliação tem como função orientar na busca de melhores resultados, considerando as políticas e pedagógicas presentes na ação docente, bem como os aspectos próprios do ato de avaliar. É em meio a essas premissas que o presente relato tentará expor reflexões acerca de uma experiência docente vivenciada na Educação Básica no Ensino Médio em uma escola pública da cidade de Icapuí (CE).

A proposta foi desenhada através do desenvolvimento da disciplina Geografia no Espaço Escolar vinculada ao Programa de Pós-graduação em Geografia, Mestrado Profissional – GEOPROF, com área de concentração no ensino. O mestrado é vinculado a Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, localizado no Centro de Ensino Superior do Seridó – CERES, Caicó (RN). Ao longo do desenvolvimento da disciplina foram realizadas reflexões teóricas e empíricas no que tange a educação geográfica e uma destas resultou na construção de um plano de ensino pautado na pesquisa como princípio educativo (DEMO, 2002).

A aplicação do plano de ensino se deu na Escola de Ensino Médio Professor Gabriel Epifânio dos Reis, situada no município de Icapuí (CE), em uma turma de 2ª Ano. Para a atividade foi abordado como temática central a cidadania e o consumo sustentável, com questões de tendências globais pertinentes na discussão curricular da disciplina de Geografia. Como objetivo de ensino foi definido: Compreender por meio do desenvolvimento da pesquisa como princípio educativo a importância da cidadania na construção de um consumo sustentável que possa assegurar as futuras gerações. Como objetivo da atividade de mestrado foi estabelecido: Analisar o desenvolvimento de uma proposta de ensino, com fundamento na pesquisa como princípio científico, na perspectiva da avaliação da aprendizagem.

Uma vez que a execução do plano de ensino foi realizada dentro dos conteúdos curriculares programáticos para o ano letivo em curso (2018), foi visto pela ótica docente como uma forma avaliativa positiva que permite a perspectiva processual da construção do conhecimento tanto por parte dos educandos como do professor.

2. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E O EDUCAR PELA PESQUISA: BREVES APONTAMENTOS QUE PERMEIAM A AÇÃO DOCENTE

A ação docente é permeada por muitos desafios, um deles é incorporar no desenvolvimento de sua prática novas metodologias que coloquem o educando como foco do processo de aprendizagem, bem como baseada em temas de relevância social e global interligados ao currículo.

Assim sendo ao desenvolver uma proposta de ensino pautada na perspectiva do educar pela pesquisa (DEMO, 2002), para a Educação Básica no Ensino Médio, na disciplina de Geografia, acreditamos que estamos dando uma parcela de contribuição para mudança deste cenário. Por se tratar de um processo de ensino pautado em objetivos que tem como função a construção do conhecimento significativo dos educandos, optou-se por, desenvolver a proposta à luz do processo avaliativo, uma vez que avaliar a aprendizagem está profundamente

relacionada com o processo de ensino e, deve ser conduzida como mais um momento em que o educando aprende (MORETTO, 2001).

A prática docente é permeada por tomadas de decisões a fim de traçar o melhor caminho do processo de ensino-aprendizagem a ser seguido pelo educando. Desta forma ao escolher uma proposta de ensino baseada na construção do conhecimento por meio da pesquisa, estamos assentes de que, em se tratando da aprendizagem escolar, sem pesquisa não há ensino (DEMO, 2006) logo, não havendo ensino, não há aprendizagem significativa, tendo em vista que, pesquisa e ensino, são intrínsecos ao processo de aprendizagem, e dessa forma, sem a perfeita sintonia destes a avaliação torna-se sem efeito. Contudo quando planejados de forma conjunta, o ato de avaliar ganha novo sentido, é transformado em oportunidade ao educando de ler, refletir, relacionar e demonstrar que tem recursos para abordar situações complexas (MORETTO, 2001). Uma vez que o papel da avaliação é diagnosticar o panorama da aprendizagem, com objetivo de subsidiar a tomada de decisão para o melhor da qualidade do desempenho do educando (LUCKESI, 2011) na construção do seu conhecimento.

A construção do conhecimento por meio da pesquisa possibilita aos sujeitos envolvidos no processo, um caráter emancipatório, uma vez que são motivados pelo questionamento, pela reflexão sobre os contextos sociais na qual estão inseridos. Como destaca Demo (2006, p.7) “o conhecer é a forma mais competente de intervir”.

Na concepção do educar pela pesquisa cabe ao professor instigar ao educando a construção do seu conhecimento, motivando-o a solucionar o problema formulado. Na ação docente a dimensão da prática avaliativa deve estar a serviço desta finalidade, ou seja, a avaliação deve permitir a reflexão transformada em ação (HOFFMANN, 2003), onde o educando ocupa o lugar de sujeito principal da aprendizagem. O educador é o mediador entre os conteúdos e os sujeitos envolvidos no processo, na qual o saber-fazer docente deve orientar os caminhos e possibilidades para construção do conhecimento e a solução dos questionamentos, os quais devem orientar todo o percurso da aprendizagem.

Ao criar as condições necessárias em torno de sua prática para executar a pesquisa como princípio educativo, também são criadas as condições de avaliação e, dentro destas se inclui a reflexão da própria ação docente. Como específica Hoffmann (2014, p.81) “As condições de aprendizagem definem igualmente as condições de avaliação, uma vez que se criam ou não situações de investigação e intervenção adequadas à observação ampla e continua da evolução de cada aluno em todas as dimensões abordadas.”

O educar pela pesquisa é o momento pela qual se constrói de forma coletiva, processual e construtiva os conhecimentos propostos. Para o professor, o processo de avaliação, é o

momento de investigações e intervenções em torno de sua prática. O ensino é a ocasião de criar os cenários, não cabendo optar por um “ensino frontal”, devendo criar as condições para observar e intervir no sentido da cooperação entre os alunos, no confronto de ideias (HOFFMANN, 2014) a fim de buscar a solução para os questionamentos propostos. A avaliação neste sentido tem papel primordial na proposta metodológica de ensinar pela pesquisa, pois possibilitará ao professor os *feedbacks* para (re)pensar o trabalho pedagógico e as relações estabelecidas ente professor-alunos e alunos-alunos.

É necessário ainda, enfatizar que faz parte do papel do professor desenvolver uma postura investigativa com os alunos na escola. A pesquisa nesse sentido constitui uma ferramenta que o docente pode lançar mão, ao tratar os conteúdos e ao acompanhar a aprendizagem (BRIGIDO; SILVA, 2012), pois é um caminho que possibilita a edificação da dúvida dentro da reconstrução do conhecimento, incluindo o saber-pensar, e o aprender-a-aprender (DEMO, 2002). De modo que é preciso compreender que como princípio científico a pesquisa está a serviço da produção do conhecimento, e como princípio educativo, encontra-se a serviço da prática educativa em uma perspectiva formativa. Ambos os princípios estão articulados à construção do conhecimento e de saberes em diferentes escalas.

A avaliação ao longo do desenvolvimento de um ensino pautado na pesquisa como princípio educativo, cumpre seu papel político e pedagógico. Político por também está alinhado a característica emancipatória, assim como a perspectiva do educar pela pesquisa, e pedagógica, pois, cumprirá seu papel diagnóstico durante o processo de ensino-aprendizagem na construção dos conhecimentos gerados, na resolução dos questionamentos propostos no momento da motivação da pesquisa aos educandos.

3. A EXPERIÊNCIA DO EDUCAR PELA PESQUISA E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: NARRATIVAS DA AÇÃO DOCENTE

A experiência relatada, trata de uma construção proveniente do Programa de Pós-Graduação em Geografia – GEOPROF, conjunta com a Educação Básica, uma vez que se tratando de um Mestrado Profissional suas reflexões e pesquisas têm como campo a escola e suas dimensões. O projeto de ensino pautado no educar pela pesquisa de Demo (2002) foi desenvolvido na Escola de Ensino Médio Professor Gabriel Epifânio dos Reis, localizada no Município de Icapuí (CE), como já informado. A instituição de ensino atente ao Ensino Médio regular nos três turnos e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). No ano letivo de 2018 a instituição contava com um total de 692 (seiscentos e noventa e dois) alunos

regulamente matriculados. A turma em que foi desenvolvida a proposta, 2º Ano “C”, estava constituída de 37 (trinta e sete) alunos, sendo estes 25 (vinte e cinco) do sexo feminino e 12 (doze) do sexo masculino. A escolha da referida turma para execução da proposta metodológica deu-se por dois fatores: a atuação docente ativa em sala de aula do professor regente e aspectos dos conteúdos curriculares planejados para a série, tendo em vista que possuía relevância e tendência global voltados a cidadania.

É válido salientar que neste relato expomos a construção e execução da proposta e o projeto de ensino em si, na perspectiva da avaliação da aprendizagem

A construção da proposta metodológica de ensino pautada no educar pela pesquisa no âmbito da Geografia iniciou-se com a elaboração de um projeto articulado aos conteúdos, planejamento e rotina tanto do docente regente quanto da escola. Assim o projeto abordou a seguinte temática: Cidadania para o consumo sustentável. A temática foi escolhida em consonância com o currículo prescrito da referida turma, bem como na premissa de temas significativos de relevância na escala local-global característica basilar ao ensino da Geografia crítica.

Como problemática norteadora foi proposto o seguinte questionamento: Como a prática da cidadania poderá contribuir para o desenvolvimento de um consumo sustentável para as gerações futuras? O desenvolvimento da proposta contou com as seguintes etapas de execução em sala de aula.

Etapas	Descrição
Apresentação da proposta Momento de motivação	Foi apresentado a turma do 2ºAno “C” a proposta de educar pela pesquisa, bem como o momento do “ponta pé inicial” que é a motivação para realização da pesquisa, na qual se discute sobre a pesquisa, sua relevância social, e ao final do processo apresenta-se a problemática a qual os alunos terão que solucionar, juntamente aos objetivos traçados e todo o cronograma de realização.
Pesquisa exploratória	Os educandos por meio de grupos reuniram-se nas dependências da escola (laboratório de informática e biblioteca) para realização da pesquisa exploratório sobre a temática. Esta etapa também contou com regime domiciliar na qual os educandos fazendo uso de sua autonomia deram continuidade a pesquisa e construção da materialização dos resultados.
Socialização dos resultados	Nesta etapa os educandos socializaram a construção de seus resultados obtidos com o desenvolvimento da pesquisa motivada pela problemática. Em grupos na forma de seminários fizeram a exposição em apresentação de mídias seus resultados teóricos em relação aos conceitos temáticos envolvidos e posteriormente os resultados sistematizados em um folder informativo.
Avaliação da execução	O momento de avaliação envolveu a todos, educandos e educador com o objetivo de realizar uma reflexão dos pontos positivos e frágeis da execução e desenvolvimento da proposta metodológica da educação pela pesquisa, com a finalidade do melhoramento para futuras execuções. Este momento

da pesquisa e metodologia	contou ainda com aplicação de instrumentos avaliativos para reflexões docentes acerca do desenvolvimento da proposta, objeto este que será o cerne na discussão que iremos seguir posteriormente.
---------------------------	---

Tabela 1: Síntese da sequência didática da proposta metodológica

Fonte: Autores, 2019.

Realizado uma breve apresentação da construção da proposta metodológica pautada na pesquisa como princípio educativo e exposto uma síntese da sequência didática adotada, passamos a descrição acerca da avaliação ao longo deste processo de construção e execução da proposta, entendendo esta dimensão da prática educativa como inerente e indissociável ao processo de ensino-aprendizagem, fazendo-se necessário reflexões também neste sentido.

O processo avaliativo foi pensado em conjunto com o planejamento da ação docente tendo como objetivo acompanhar a aprendizagem do educando, assim pensando nesta premissa ao construir o projeto de ensino pautado na pesquisa como princípio educativo de Demo (2002) o planejamento da avaliação esteve associado a ação planejada e aos objetivos traçados para o desenvolvimento da atividade junto aos educandos. Como salienta Luckesi (2011, p.340) “o planejamento orienta tanto a execução do ensino quanto a avaliação da aprendizagem, o que, necessariamente, significa que os instrumentos de coleta de dados para a avaliação devem ater-se ao que está definido no planejamento de ensino, nem mais nem menos.”

Como afirma Luckesi (2011) aliado a isso, a ação docente planejada também idealiza o processo avaliativo com base nos objetivos traçados e posteriormente com base neles é pensando nos conteúdos ou conceitos envolvidos na execução do ensino. Estes aspectos alicerçam os critérios a serem considerados ao longo de todo processo avaliativo, sempre primando pela essência diagnóstica do ato de avaliar.

Nesse contexto da ação de planejar a execução do ensino e da avaliação também é idealizada e construído os instrumentos de coleta de informações que irão alimentar todo o processo de avaliação de desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Assim aliados “planejamento e avaliação são atos que estão a serviço da construção de resultados satisfatórios. Enquanto o planejamento traça previamente os caminhos, a avaliação subsidia os redimensionamentos que venham a se fazer necessários no percurso da ação” (LUCKESI, 2011, p.184). Para a construção dos resultados pretendidos e traçados no planejamento é necessário idealizar instrumentos de coleta de informações que possibilitarão a reflexão da ação do ensino e execução da proposta.

Nesse sentido foram elencados como instrumentos de coleta de informações para o desenvolvimento da proposta da educação pela pesquisa na série do 2º Ano C, em duas perspectivas, os construídos pelos alunos na qual foram resultantes da sistematização dos

resultados da pesquisa com a solução da problemática motivadora, sendo: mídias em software de apresentação aliado ao seminário e construção de um folder de conscientização. E os construídos pelo docente e ou orientados para a sua realização, sendo: o seminário no que concerne a orientação, e a construção de instrumentos (fichas) para sistematização dos resultados da pesquisa e de seu desenvolvimento tanto pelos educandos quanto pelo docente.

Ao elaborar os instrumentos de coleta de dados para avaliação da aprendizagem dos educandos na perspectiva do princípio educativo que preza pela autonomia do educando, a atenção foi dada ao objetivo de diagnosticar a aprendizagem dos educandos envolvidos no processo, a fim de acompanhar seu acompanhamento, reorientá-los, quando necessário para garantia de obtenção de uma melhor qualidade de suas aprendizagens (LUCKESI, 2011) como também a garantia da solução da problematização que motivou a busca dos resultados por meio da pesquisa.

Diante das reflexões aqui realizadas em torno da dimensão da avaliação da aprendizagem no desenvolvimento da proposta de ensino de uma educação pautada no princípio da pesquisa educativa de Demo (2002) nota-se o quanto este ato da ação docente se faz necessário ser (re)pensado para conquista dos melhores resultados tanto dos educandos ao longo do seu processo de ensino-aprendizagem, quanto ao professor na prática e mediação de suas propostas de ensino. Uma vez que planejamento, execução e avaliação são recursos de desejo (LUCKESI, 2011) e construir uma proposta metodológica de ensino amparada nesta perspectiva tem-se o desejo de construir conhecimentos a partir da realidade empírica dos educandos e ainda que possibilite um ensino emancipatório baseado na prática da cidadania.

Nesse contexto a ação pedagógica assumiu papel importante nas conquistas dos desejos, e teve-se na avaliação uma ferramenta importante para construir os resultados satisfatórios não só aos educandos, mais da própria prática da ação docente. Assim ficou claro o principal papel da avaliação dentro da experiência relatada: auxiliar o educando no seu desenvolvimento pessoal, (LUCKESI, 2011) a partir dos processos de ensino-aprendizagem, neste caso mediado pela pesquisa e autonomia da construção significativa do conhecimento.

4. SISTEMATIZAÇÃO DOS RESULTADOS E A IMPORTÂNCIA DOS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS NO PROCESSO AVALIATIVO

Para construir uma proposta de ensino, seja qual sua tendência ou metodologia, a dimensão da avaliação é característica importante na sua construção por meio do planejamento. Nesse contexto os instrumentos de coleta de dados tornam-se imprescindíveis ao longo de sua execução, pois possibilitaram identificar as informações necessários na ação avaliativa e

posterior avaliação da conquista dos objetivos de ensino-aprendizagem traçados no escopo da proposta metodológica de ensino. Sabendo-se deste fato os instrumentos de coleta de dados idealizados e construídos no projeto de ensino na perspectiva do educar pela pesquisa na série do 2º ano C alimentaram o processo avaliativo e possibilitaram efetivar a essência de aprendizagem significativa aos educandos, e a prática de uma avaliação formativa na perspectiva da ação docente.

Tais instrumentos foram produzidos sobre dois aspectos, como já informado, os voltados aos educandos, os quais foram construídos ao longo do desenvolvimento da pesquisa, e os voltados a ação docente, estes sendo caracterizados para obter dados em relação aos conhecimentos construídos por meio do princípio educativo da pesquisa esboçado por Demo (2002). Entretanto é válido salientar que ambos os instrumentos compuseram o processo avaliativo da execução do plano de forma inter-relacionada.

Nesse contexto caberá neste momento expor os instrumentos de coleta de dados construídos pelos educandos e orientados pelo docente, sendo: a produção de mídia em software de apresentação contendo os resultados teóricos e empíricos obtidos pelos alunos no desenvolvimento e solução dos questionamentos motivados da pesquisa. Os seminários em grupos, na quais os educandos por meio da oralidade tiveram que socializar os resultados construídos e por fim os folders informativos de conscientização, tal instrumento tinha por objetivo materializar os resultados objetivos pelos educandos de forma informativa de modo a despertar para uma prática cidadã do consumo. Todos os produtos de materialização dos resultados (também instrumentos) produzidos pelos educandos foram oriundos da pesquisa exploratória realizada inicialmente nas dependências da escola e posteriormente em regime domiciliar.



Fotografia 01: Alunos da turma do 2º Ano “C” realizando a pesquisa exploratória e socializando os resultados por meio de seminários.

Fonte: Arquivo dos autores, 2018.

A pesquisa exploratória em documentos, livros e demais fontes em geral foi movida pelos questionamentos expostos no primeiro dia de apresentação/motivação de realização da

proposta em sala, sendo o questionamento geral: Como a prática da cidadania poderá contribuir para o desenvolvimento de um consumo sustentável para as gerações futuras? E os questionamentos conceituais secundários: O que podemos entender por cidadania? E consumo sustentável?

As perguntas apresentadas incentivaram os alunos a (re)construir os conhecimentos. Observamos ao final da proposta, que o ensino baseado na pesquisa como princípio educativo permitiu aos sujeitos envolvidos ressignificar os conceitos e conteúdos propostos de maneira a torna-los significativos aos seus processos de aprendizagem.

Deste modo o primeiro produto/instrumento de coleta de dados da sistematização dos resultados da pesquisa realizada pelos educandos foram as mídias em software de apresentação, na qual foram construídas seguindo os critérios de orientação e modelo exposto pelo docente. As mídias em software de apresentação apresentaram sistematização visual do conteúdo teórico e empírico encontrado pelos educandos com vista a solucionar os questionamentos motivadores.

A exposição das mídias foi realizada em forma de seminários, este que também compõe o conjunto de instrumentos proveniente dos educandos. Por intermédio dos seminários foi possível realizar mais etapa da ação avaliativa processual, na qual se pôde observar a transposição didática dos educandos acerca dos resultados teóricos e empíricos construídos com a realização da pesquisa e expostos nas mídias de apresentação, bem como constatar que os mesmos seguiram as orientações e critérios de formatação das apresentações.

Os seminários por sua vez, mostram-se instrumento de coleta de dados bastante enriquecedor para o processo avaliativo, pois permitiu que os educandos usassem da oralidade, autonomia e persuasão para expor seus conhecimentos. Tais características proporcionadas pelos seminários possibilitaram que os próprios educandos se reconhecessem como sujeitos ativos e centrais do processo de ensino-aprendizagem, deixando de lado a perspectiva do “ensino frontal” quando o professor se torna o centro da atenção e detenção do conhecimento a ser aprendido. Os seminários foram realizados em grupos, pensando na construção coletiva dos conhecimentos e desenvolvimento da proposta.

Com a realização dos seminários foi possível realizar um processo avaliativo de forma dinâmica, dado que permitiu uma variação nos instrumentos de coleta de dados no cotidiano escolar, não se prendendo somente a instrumentos pontuais e escritos convencionais na rotina escolar. Passando a adotar instrumentos que viabilizam a exposição de ideias de forma espontânea e que coloquem o aluno como real centro do processo de ensino. No tocante a avaliação da proposta de ensino, o referido instrumento juntamente em cooperação com as

mídias permitiu ao docente diagnosticar os conceitos de cidadania, consumo sustentável e a seleção das práticas de cidadania comprometidas com um consumo consciente apresentados pelos educandos como forma de materialização dos questionamentos motivadores.

Por fim o último instrumento produzido pelos educandos foi o folder informativo de conscientização, na qual tinha como objetivo uma sistematização dos resultados de forma didática e informativa para sensibilização de práticas cidadãs preocupadas com o consumo sustentável. Tal instrumento possibilitou verificar a capacidade de inovação e criatividade dos educandos uma vez que, neste produto em específico não foi exposto critério e orientações rígidas a serem seguidos, ficando livre para usarem da inventividade.



Figura 03. Folder produzido pelos alunos com resultados de suas pesquisas.

Fonte: Arquivo dos autores, 2018.

Por sua vez os instrumentos de coleta de dados de origem da ação docente fizeram parte do planejamento de execução da proposta de ensino de forma mais efetiva, pois foram idealizados em forma de fichas contendo aspectos a serem observados e refletidos ao longo da ação docente no desenvolvimento da proposta, a fim de consolidar os objetivos propostas bem como a aprendizagem significativa dos educandos envolvidos na metodologia do educar pela pesquisa.

Foram elaboradas, posteriormente utilizadas, fichas. A primeira para observação e sistematização da apresentação dos seminários e das mídias em software de apresentação, nestas continham os aspectos conceituais a serem observados na exposição dos educandos. A segunda, um questionário escrito, contendo perguntas relacionadas aos conceitos e desdobramentos da pesquisa. Está foi aplicada aos educandos para registrar de forma escrita os

conhecimentos construídos, tendo em vista que muitos alunos têm dificuldades em expressar suas ideias em público, no caso dos seminários.

Os instrumentos/produtos construídos foram de significativa relevância ao processo avaliativo desenvolvido na discussão da proposta da educação pela pesquisa, pois de forma conjunta professor e alunos puderam realizar reflexões em torno da ação executada e (re)orientar os caminhos quando necessários para construir os conhecimentos em uma aprendizagem colaborativa de modo significativo baseada na problematização pela pesquisa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os aspectos narrados nestes escritos que revelaram o percurso de construção e execução de uma proposta de ensino baseada na pesquisa como princípio educativo, pode-se perceber o quanto se faz importante um olhar crítico e investigativo da ação docente em relação à avaliação e as propostas de ensino que se idealizam com foco na aprendizagem significativa do educando. Sobretudo na construção e planejamento dos instrumentos de coletas de dados, pois estes são primordiais na realização do processo avaliativo, dado que fornecem as informações que irão ser a base para as reflexões em torno da prática e orientar os caminhos para conquista dos objetivos traçados e dos melhores resultados.

A avaliação dentro da proposta metodológica construída e realizada, cumpriu papel primordial junto a ação docente, pois possibilitou refletir frente aos objetivos construídos e deu margem para uma prática educativa pautada no diálogo formativo. Uma vez que permitiu com que o aluno aprenda e se desenvolva de modo a participar do seu próprio processo de aprendizagem de forma ativa e emancipatória.

REFERÊNCIAS

BRIGIDO, S. E. S.; SILVA, A. C. A pesquisa como princípio científico e educativo na formação do professor de geografia e na prática escolar com os alunos do Ensino Fundamental II em Crato-ce. **Caderno de Cultura e Ciência**, Universidade Regional do Cariri – Urca, v. 11, n. 2, p.25-31, dez. 2012.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

_____. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2006, 128p.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Editora Mediação. 2014. 160 p.

_____ **Avaliação Mediadora:** uma prática em construção da pré-escola a universidade/
Jussara Maria Lerch Hoffmann. – Porto Alegre: Editora Mediação, 1993. 20ª Edição revista,
2003. 160 p.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico.** 1. Ed. – São
Paulo: Cortez, 2011.

_____ **Avaliação da Aprendizagem Escolar:** estudos e proposições. – 14 ed. – São
Paulo: Cortez, 2011.

MORETTO, V. P. **Prova:** um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. 9.
ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



CENÁRIO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO DE QUÍMICA

Taissa Lavine dos Santos Carvalho – UFBA (lavinecarvalho@hotmail.com)

Maria Bernadete de Melo Cunha – UFBA (mbcunha@ufba.br)

Eixo 4: Avaliação no Ensino Médio

Tipo: Comunicação Oral

RESUMO

A avaliação da aprendizagem, diferente da prática do exame, é um processo e deve promover o aprendizado do aluno. O presente trabalho teve como objetivo realizar um estudo sobre o atual cenário das pesquisas produzidas na área de Avaliação da Aprendizagem no Ensino de Química, dentro do período de 2013 a 2017. Os dados foram coletados na base de dados do Google Acadêmico e dos seguintes periódicos nacionais da Área de Ensino e Educação em Ciências: Investigações em Ensino de Ciências; Química Nova; Química Nova na Escola; Estudos em Avaliação Educacional Fundação Carlos Chagas; Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista; Educação e Pesquisa. O interesse pela área decorreu de uma das autoras ao cursar, na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, um componente curricular titulado como Avaliação da Aprendizagem, o qual suscitou desejo pessoal de maior apropriação de conhecimento sobre a temática, ainda pouco discutida no curso de Licenciatura em Química. Alguns dos teóricos que embasaram o estudo foram Esteban (2005), Luckesi (2003) e Hoffmann (2005). A caminhada investigativa apontou uma realidade diferente da aguardada, tendo em vista que no curto espaço de tempo no qual se limitou a pesquisa, um total de 17 trabalhos foram selecionados, ou seja, uma quantidade significativa. Os resultados obtidos na análise bibliográfica demonstram que: majoritariamente, no ensino de química, a avaliação reduz-se a capacidade do estudante em memorizar e reproduzir conteúdos; há indicativos da relação do ato de avaliar com a formação de professor; dentre os trabalhos, poucos autores apresentam proposta metodológica visando superação da prática do ensino mecanicista pautado na avaliação pontual.

Palavras-chave: Avaliação, Avaliação da Aprendizagem, Avaliação no Ensino de Química.

1 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO DE QUÍMICA

Os estudos realizados acerca do contexto educacional brasileiro indicam abordagens hegemônicas no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem. A concepção da pedagogia tradicional, introduzida no final do século XIX, caracterizou-se pelo professor como autoridade e detentor do saber, já o estudante como sujeito passivo e secundário, com papel irrelevante na elaboração do conhecimento. Tal concepção também contribuiu para a

utilização da avaliação como instrumento de classificação dos estudantes que sabem, separando-os daqueles que não sabem, pautando-se na verificação de aprendizagens por meio de medidas/notas e utilizando, até mesmo, punição para os que não demonstram aprender.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), estabelece no Art. 24 que a avaliação deverá ser “contínua e cumulativa” do desempenho do estudante, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. Essa é uma tentativa importante de dizer aos profissionais da educação que devem considerar tudo o que o/a estudante conseguiu construir/desenvolver/elaborar/resolver durante todo o processo de aprendizagem.

Não obstante a realidade legislatória, no contexto atual da educação brasileira, a pedagogia tradicional continua em vigência, não sendo raras as escolas que ainda empregam à avaliação da aprendizagem um caráter de exame. Tal fato pode ser facilmente notado seja através da fala de professores como: “hoje faremos uma avaliação!”; dos murais dispostos em escolas com a exposição das notas dos estudantes e classificação dos mesmos em “aprovados” e “reprovados/conservados”; ou da prática docente de associação da avaliação como método de punição à falta de interesse dos discentes. Essas características são próprias da prática do exame que busca fundamento nas notas, na classificação, na exclusão do sujeito.

A avaliação da aprendizagem não se trata de uma temática despercebida no campo da pedagogia, existindo contínuos estudos de teóricos como Esteban (2005), Luckesi (2003), Hoffmann (2005), Saul (2006), Vasconcellos (2006), que explanam o olhar necessário que se deve empregar no avaliar, indicando o caráter diagnóstico, contínuo e cumulativo fundamental ao processo e promovendo avanços no cenário das práticas educativas. Entretanto, a avaliação da aprendizagem ainda é uma área pouco discutida em outros campos voltados a formação docente, como é o caso das Licenciaturas, especialmente quando se trata de cursos das ciências exatas, como: Química, Física e Matemática.

Fazendo referência ao curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal da Bahia (UFBA), este não apresenta em seu currículo disciplina específica para tratar avaliação. Ao passo que, os saberes sobre avaliação não possuem um lugar definido, estes estão diluídos nas diversas disciplinas específicas da licenciatura, chamadas de disciplinas da dimensão prática.

A justificativa para trabalhar com este tema decorreu da experiência de uma das autoras cursar o componente curricular EDC286 – Avaliação da Aprendizagem na Faculdade de Educação (FACED – UFBA), componente optativo na matriz curricular do curso de Licenciatura em Química. As aprendizagens da área de avaliação causaram perplexidade em

relação a diferença entre as ações de “examinar” (pontual) e “avaliar” (processual) no processo de ensino-aprendizagem.

Tendo como base um novo entendimento sobre Avaliação, foi oportuna a prática de análise sobre o cenário atual da Avaliação da Aprendizagem no ensino de Química. Buscando investigar e compreender o contexto de interesse, uma revisão da literatura foi produzida com seleção de artigos científicos e trabalhos monográficos defendidos/submetidos no período de cinco anos, de 2013 a 2017, coletados por meio da base de dados do Google Acadêmico e de alguns periódicos nacionais da área de Ensino e Educação em Ciências.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta revisão teve como objetivo geral investigar e compreender como tem se configurado a Avaliação da Aprendizagem no ensino de Química. Trata-se de uma análise documental, visto que foram utilizados textos (artigos e dissertações) como material empírico para pesquisa, buscando o entendimento de seus conteúdos (MARTINS, 2007).

A pesquisa consistiu na seleção de artigos científicos e trabalhos monográficos (TCC, dissertações e teses) submetidos/defendidos no período de 2013 a 2017, sendo estes coletados através da base de dados do Google Acadêmico e dos seguintes periódicos nacionais da Área de Ensino e Educação em Ciências: Investigações em Ensino de Ciências; Química Nova; Química Nova na Escola; Estudos em Avaliação Educacional Fundação Carlos Chagas; Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista; Educação e Pesquisa. As palavras-chaves utilizadas na busca foram: avaliação, avaliação da aprendizagem, avaliação da aprendizagem no ensino de Química.

As etapas adotadas para o levantamento do material de estudo foram as seguintes:

1. Seleção de todos os artigos científicos e trabalhos monográficos que traziam a palavra-chave “Avaliação”, datadas com publicação dentro do período de 2013 a 2017, verificando o número total de trabalhos que discorriam sobre a temática;
2. Seleção de todos os artigos científicos e trabalhos monográficos que traziam a palavra-chave “Avaliação da Aprendizagem”;
3. Desses artigos científicos e trabalhos monográficos selecionados, verificação daqueles que tratavam sobre a “Avaliação da aprendizagem no ensino de Química”.
4. Leitura dos resumos e conclusões desses trabalhos;

5. Leitura completa dos artigos científicos e trabalhos monográficos que indicassem, após a seleção, discussão sobre Avaliação da aprendizagem no ensino de Química.

A análise dos artigos selecionados durante a pesquisa foi feita por categorização, de modo que as categorias de I a VIII, descritas abaixo, foram elaboradas mediante informações semelhantes identificadas, sendo apresentadas no Quadro 1 exposto no item 3.1. As categorias a serem consideradas foram as seguintes:

I - Apresenta proposta pedagógica

II - Relaciona o ato de avaliar com a formação do professor.

III - Investiga concepções e ações docentes frente á avaliação.

IV - Faz referência a proposta de avaliação dos documentos oficiais do Ministério da Educação.

V - Apresenta relato acerca da dificuldade de docentes no ato de avaliar.

VI - Afirma que no ensino de química a avaliação da aprendizagem reduz-se a capacidade do estudante de memorizar e reproduzir os conteúdos.

VII - Aborda a escassez de pesquisas sobre avaliação da aprendizagem em Química.

VIII - Trata da importância do erro como intervenção formativa.

3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E SUAS FUNÇÕES

Notoriamente, a prática não intencional do avaliar é constantemente realizada por indivíduos no cotidiano, falas como “não gosto desse estilo musical”, “como são altos os impostos cobrados”, “hoje o dia está quente”, são exemplos dessa realidade. De acordo com Fernandes e Freitas (2007), “avaliar, para o senso comum, aparece como sinônimo de medida, de atribuição de um valor em forma de nota ou conceito”. Em contrapartida, tratando-se do avaliar nas escolas, este é um processo ou ação que ocorre de forma premeditada conforme os objetivos do educador.

A forma como se avalia nas escolas é um indicativo da concepção de ensino, de modo que, segundo Villas Boas (2004), a avaliação praticada pode cumprir duas funções: classificar o aluno ou promover sua aprendizagem.

A avaliação existe para que se conheça o que o aluno aprendeu e o que ele ainda não aprendeu para que se providenciem os meios para que ele aprenda o necessário para a continuidade dos estudos. Cada aluno tem o direito de aprender e de continuar seus estudos. A avaliação é vista, então, como uma grande aliada do aluno e do professor. Não se avalia para atribuir nota, conceito ou menção. Avalia-se para promover a

aprendizagem do aluno. Enquanto o trabalho se desenvolve, a avaliação também é feita. Aprendizagem e avaliação andam de mãos dadas, pois a avaliação sempre ajuda a aprendizagem (VILLAS BOAS, 2004, p. 15).

Em decorrência da existência dos exames nacionais em avaliação da aprendizagem, tais como: o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEBC), o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), dentre outros; os exames ainda são a forma mais utilizada em sala de aula, de modo que os alunos são treinados ao longo do processo de ensino e aprendizagem para terem rendimentos satisfatórios nestas provas que objetivam medir seus conhecimentos. Assim sendo, o instrumento avaliativo termina por favorecer o estudo para as notas, quando deveria ter como finalidade a promoção da aprendizagem.

Luckesi (2012) aponta que na prática da aferição do aproveitamento escolar, os professores realizam três procedimentos sucessivos: a medida do aproveitamento escolar, a transformação da medida em nota ou conceito e a utilização dos resultados identificados, servindo tal ato de avaliar como meio de julgar a prática e torná-la estratificada.

Partindo do princípio de que a nota nem sempre representa o conhecimento do aluno acerca do que ele foi avaliado, é preciso ter clareza de que o instrumento avaliativo não deve servir com meio de favorecimento do estudo para as notas, mas sim favorecer o estudo para fomento da aprendizagem.

3.1 ANÁLISE PANORÂMICA DA AVALIAÇÃO NO ENSINO DE QUÍMICA

A coleta realizada nas revistas e periódicos resultou na seleção total de 17 artigos científicos e trabalhos monográficos, submetidos/defendidos no período de 2013 a 2017. Dentre estes, optou-se em expor, sinteticamente, no presente trabalho, somente 10, em decorrência da limitação de páginas determinadas, porém estando todos os 17 listados no Quadro 1, conforme categorias elaboradas.

No artigo “O paradigma da avaliação escolar em discussão na docência em ciências/química”, as autoras Uhmman e Zanon (2013) tratam de algumas dificuldades e possibilidades enfrentadas no campo da avaliação escolar. Reconhecem a avaliação escolar como essencial à aprendizagem dos estudantes e à formação do professor, apontando a diferença entre avaliação e exame. Fazem uso de uma reflexão crítica sobre experimentação envolvendo a temática do “teor do álcool na gasolina” elucidando a necessidade de mudança

na prática docente de modo a superar a prática de ensino mecanicista que objetiva apenas “dar notas”.

Na dissertação de mestrado “O compromisso formativo na avaliação da aprendizagem em química: das concepções às abordagens do erro”, a autora Galvão (2013) realizou uma pesquisa qualitativa com professores de química de três instituições de ensino da Rede Pública Estadual do Município de Londrina-PR, com o objetivo de identificar como tem se efetivado a avaliação da aprendizagem em química e as estratégias de ensino utilizadas pelas professoras mediante os erros dos alunos. Discorre sobre uma realidade presente no ensino de química relacionada à avaliação da aprendizagem estar sujeita a verificação da capacidade do aluno em memorizar e reproduzir os conteúdos. Diferente do esperado, a autora depara-se na pesquisa com professores que realizam práticas avaliativas formativas, distanciando-se da natureza classificatória. Entretanto, a abordagem do erro ocorre de forma inapropriada, havendo valorização da sua correção em detrimento da sua superação.

No artigo “A avaliação da aprendizagem na concepção de professores de química do ensino médio”, os autores Lemos e Sá (2013) realizam uma pesquisa qualitativa com professores de Química do Ensino Médio de escolas públicas da região sul da Bahia com o objetivo de identificar as concepções de avaliação destes. Destacando-se que tais professores lecionam em modalidades especiais de ensino, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Ensino Técnico. Ao longo do artigo, há uma discussão teórica sobre a avaliação formal e avaliação informal, avaliação diagnóstica, avaliação formativa e pedagogia do exame. Conclusivamente, os dados coletados indicaram, de forma predominante, que os professores compreendem a avaliação escolar e verificação da aprendizagem como sinônimos, sendo uma ação que serve para classificar os alunos em aprovados ou reprovados, mediante as notas. Diante das constatações, vê-se a imprescindibilidade de melhorias na formação dos docentes de Química atuantes no Ensino Médio.

No artigo “Análise de instrumentos de avaliação como recurso formativo”, os autores Freire; Silva e Silva Júnior (2016) apresentam uma pesquisa sobre a formação docente de graduandos de Licenciatura em Química de uma instituição pública de ensino superior do nordeste brasileiro. Centrou-se em realizar discussões a partir da resolução de questões de avaliações sobre química orgânica. Os resultados demonstraram que a vivência nas situações colocadas contribuiu para reflexão das práticas docentes, elucidando a necessidade da avaliação apresentar papel central no processo de aprendizagem.

Na dissertação de mestrado “Avaliação no ensino de química: atividades e critérios de professores da educação básica do município de São Paulo”, a autora Nogueira (2015)

realizou uma pesquisa de caráter qualitativo e descritivo, com o objetivo geral de identificar os critérios de avaliação utilizados por docentes da Rede Estadual de Educação Básica, no município de São Paulo. Discorre sobre cenário histórico da educação no Brasil, desde “projeto pedagógico” criado na Europa e praticado pelos Jesuítas, já fundamentado na memorização, aos dias atuais. O estudo revelou os métodos de atribuição de notas utilizados pelos professores, tais como: trabalhos de pesquisas, produção de textos, provas etc, bem como os critérios de avaliação: educação, tranquilidade, cumprimento de normas e regras – obediência, humildade, desempenho/mudanças etc. Por fim, os professores foram classificados mediante os seguintes patamares estabelecidos: docência passiva, docência ativa, docência criativa e docência suspensa.

No artigo “Avaliações da prática educativa na disciplina de química: reflexões a partir das observações do estágio”, as autoras Perotti; Pereira e Aguiar (2016) tecem discussões acerca dos dados coletados na pesquisa qualitativa realizada ao longo do componente curricular Estágio Supervisionado de Observação II, em uma escola pública de Ensino Médio. Buscando compreender como o docente de química participante e seus alunos entendiam as práticas avaliativas, perceberam-se obstáculos no entendimento da avaliação como um processo e superação de ações mecânicas que não caminham de modo a favorecer o aprendizado.

Na dissertação de mestrado “Construindo uma avaliação formativa no ensino de química por meio da teoria da formação das ações mentais por etapas de Galperin”, a autora Andrade (2017) descreve o cenário atual do ensino de Química apontando a memorização e reprodução de conteúdos como uma prática constante, junto à escassez de metodologias que coordenem efetivamente a aprendizagem e a avaliação. Realiza uma pesquisa qualitativa visando identificar como uma proposta teórica-metodológica voltada para a formação do conceito de oxirredução contribuiria na promoção de uma avaliação formativa de acordo com os aportes da Teoria da Formação das Ações Mentais por Etapas de Piotr Yakovlevich Galperin. As investigações que nortearam este estudo revelaram que a prática da avaliação formativa promove um acréscimo na qualidade do processo de ensino com redirecionamento do processo de aprendizagem, estimulando a reflexão dos docentes acerca do papel do ensino e da avaliação na construção dos conceitos científicos.

No artigo “Avaliação da aprendizagem e o erro construtivo no ensino de química”, as autoras Carrijo e Mendes (2017) realizaram uma pesquisa com caráter exploratório-descritivo, utilizando metodologia qualitativa. A partir da sondagem bibliográfica sobre como os docentes tem tratado o erro dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, levantou-se

uma reflexão sobre o papel do erro com ênfase no Ensino de Química. Como constatação, os professores de Química demonstraram ter concepção positiva do erro, percebendo-o como parte integrante do processo, bem como regulador do ensino. Entretanto, em suma, estão fincados em práticas tradicionais voltadas para quantificação e punição. Conclui-se o estudo reafirmando a necessidade do erro passar a ser visto como instrumento de regulação e efetivação da aprendizagem.

No artigo “Avaliação da aprendizagem em Química com uso de mapas conceituais”, os autores Lima e colaboradores (2017) realizam uma pesquisa qualitativa na escola Wladimir Roriz, localizada na cidade de Chorozinho, município pertencente à mesorregião Norte do estado do Ceará. Com base na aprendizagem significativa de David Ausubel, bem como no modelo representacional da estrutura cognitiva, proposto por Joseph Novak, utilizou-se de mapas conceituais para o ensino de conceitos de química orgânica aliados a temática das plantas medicinais, de modo a avaliar as contribuições. A estratégia mostrou-se eficiente visto que possibilitou redirecionamento do processo contínuo e evolutivo dos estudantes mediante avaliação formativa, auxiliando no desenvolvimento cognitivo dos mesmos.

No artigo “A música como possibilidade de avaliação formativa no ensino de química”, as autoras Guimarães; Gomes; Terra e Castro (2017) tecem características da avaliação formativa e apresentam a música como uma proposta de intervenção didática para o ensino de Química, em específico para trabalhar o conteúdo de ligações metálicas. A pesquisa foi realizada em uma instituição pública federal do norte do estado do Rio de Janeiro e os resultados apontaram que a música favorece os estudantes a externarem seus conhecimentos, ao passo que os motiva e os envolve no aprendizado.

O Quadro 1 a seguir, apresenta de forma resumida, os 17 documentos (artigos e dissertações) levantados, sendo analisados nesse trabalho aqueles enumerados do 1º ao 10º, seguindo a ordem da análise realizada acima, indicando as seguintes categorias, de acordo com o que foi estabelecido nos processos metodológicos, quais sejam:

- I - Apresenta proposta pedagógica
- II - Relaciona o ato de avaliar com a formação do professor.
- III - Investiga concepções e ações docentes frente à avaliação.
- IV - Faz referência a proposta de avaliação dos documentos oficiais no Ministério da Educação.
- V - Apresenta relato acerca da dificuldade de docentes no ato de avaliar.
- VI - Afirma que no ensino de química a avaliação da aprendizagem reduz-se a capacidade do aluno de memorizar e reproduzir os conteúdos.

VII - Aborda a escassez de pesquisas sobre avaliação da aprendizagem em Química.

VIII - Trata da importância do erro como intervenção formativa.

Ordem	Documentos	Categorias							
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1º.	O paradigma da avaliação escolar em discussão na docência em ciências/química	X	X						
2º.	O compromisso formativo na avaliação da aprendizagem em química: das concepções às abordagens do erro		X	X		X	X	X	X
3º.	A avaliação da aprendizagem na concepção de professores de química do ensino médio		X	X		X	X		X
4º.	Análise de instrumentos de avaliação como recurso formativo	X	X	X					
5º.	Avaliação no ensino de química: atividades e critérios de professores da educação básica do município de São Paulo		X	X	X	X	X	X	
6º.	Avaliações da prática educativa na disciplina de química: reflexões a partir das observações do estágio			X		X	X		
7º.	Construindo uma avaliação formativa no ensino de química por meio da teoria da formação das ações mentais por etapas de Galperin	X			X		X		
8º.	Avaliação da aprendizagem e o erro construtivo no ensino de química		X		X			X	X
9º.	Avaliação da aprendizagem em Química com uso de mapas conceituais	X							
10º.	A música como possibilidade de avaliação formativa no ensino de química	X					X		
Artigos não analisados nesse trabalho									
11º.	Avaliação no ensino de química: um estudo sobre as dissertações e teses no Brasil							X	X
12º.	Avaliação da aprendizagem no ensino de Química e suas relações com a avaliação da experiência					X		X	X
13º.	Concepções e ações relativas à avaliação por habilidades e competências de professores da área			X	X	X	X		

	de ciências da natureza e matemática							
14º.	O compromisso formativo na avaliação da aprendizagem em química		X		X			X
15º.	Avaliação da aprendizagem no ensino de Química: práticas e concepções sob a perspectiva docente	X	X		X			X
16º.	A construção de Diários de Aula como uma possibilidade de avaliação e reflexão da prática docente de licenciandos do curso de Química	X	X					
17º.	Concepções de ensino e de avaliação de professores de química do ensino médio	X	X	X			X	X

QUADRO 1 – CATEGORIZAÇÃO DOS ARTIGOS PELA ANÁLISE DOCUMENTAL

Fonte: Dados de pesquisa. Salvador, 2019.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da análise exposta, e diferente do esperado, percebe-se que foi possível coletar uma quantidade substancial de pesquisas realizadas e submetidas entre os anos de 2013 a 2017, sobre a temática da Avaliação da Aprendizagem no Ensino de Química. Entretanto, do total de desseze trabalhos, apenas quatro são resultados de dissertações de mestrado, sendo os demais artigos científicos. Dentre estes, somente cinco apresentaram proposta metodológica visando superação da prática do ensino mecanicista marcado pela avaliação pontual.

O estudo demonstra ser unânime entre os autores a afirmativa de que o Ensino de Química está marcado pela memorização e reprodução de conteúdos, sendo a formação do professor um fator determinante que irá caracterizar sua prática avaliativa.

Poucos trabalhos fazem referência à proposta de avaliação estabelecida pelos documentos oficiais do Ministério da Educação. E, de modo também reduzido, explanam o papel e importância do erro na formação do estudante, bem como possíveis dificuldades dos professores na ação de avaliar.

Com base neste trabalho, prosseguindo com os estudos no entorno da temática, buscaremos compreender, por meio de pesquisa de campo, a concepção de avaliação que orienta as práticas avaliativas dos/as professores que lecionam Química em escolas da rede estadual de ensino de Salvador/BA, pela ótica destes professores/as e dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, R. da S. **Construindo uma avaliação formativa no ensino de química por meio da teoria da formação das ações mentais por etapas de Galperin**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco Centro Acadêmico do Agreste Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. Caruaru, 2017.
- AMARAL, L. C.; THOMAZ, E. A construção de Diários de Aula como uma possibilidade de avaliação e reflexão da prática docente de licenciandos do curso de Química. **33º Encontro de Debates sobre o Ensino de Química**. Ijuí, Unijui. 2013.
- ARRUDA, C. de A.; SANTOS, M. T. da S.; VIEIRA, W. E. da S.; VIANA, K. da S. L. Avaliação da Aprendizagem no Ensino de Química e suas relações com a Avaliação da Experiência. **XVIII Encontro Nacional de Ensino de Química (XVIII ENEQ)** Florianópolis, SC, Brasil, 2016.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996.
- CARRIJO, A. R. D.; MENDES, A. N. F. Avaliação da aprendizagem e o erro construtivo no ensino de química. **Experiências em Ensino de Ciências**. v.12, n.6, 2017.
- ESTEBAN, M. T. **Ser professora: avaliar e ser avaliada**. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.) Escola, currículo e avaliação. 2.ed. São Paulo, Cortez, 2005, p. 13-37.
- FERNANDES, C.O.; FREITAS, L.C. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: MEC, 2007.
- FREIRE, M. DA S.; SILVA, M. G. L. DA ; SILVA JÚNIOR, C. N. DA . Análise de Instrumentos de Avaliação como Recurso Formativo. **Química Nova na Escola**. v. 38, p. 33-39, 2016.
- GALVÃO, E. C. **O compromisso formativo na avaliação da aprendizagem em química: das concepções às abordagens do erro**. 2013. 113 f. Dissertação (mestrado) – Mestrado em Educação, Departamento de Educação, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Federal de Londrina, 2013.
- GALVÃO, E. C. **O compromisso formativo na avaliação da aprendizagem em química**. Roteiro, Joaçaba, v. 41, n. 2, p. 379-406, maio/ago. 2016.
- GUIMARÃES, M. B. ; GOMES, S. F. ; TERRA, V. S. M. ; Castro, D.L. A música como possibilidade de avaliação formativa no ensino de química. In: **57º Congresso Brasileiro de Química**, 2017, Gramado/RS. Ensino de química, 2017.
- HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2005, 35. ed. revista . 104 p.
- LEMOS, P.S; SÁ, L.P. A avaliação da aprendizagem na concepção de professores de química do ensino médio. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v.15, n. 03, p. 53-71, 2013.
- LIBERATO, P. A. **Avaliação da aprendizagem no ensino de Química: Práticas e concepções sob a perspectiva docente**. 2015. 31 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Química) - Universidade Federal de Viçosa – UFV, Minas Gerais, 2015.
- LIMA, J. A.; SAMPAIO, C. de G.; BARROSO, M. C. da S.; VASCONCELOS, A. K. P.; SARAIVA, F. A. Avaliação da aprendizagem em Química com uso de mapas conceituais. **Revista Thema**. v. 14, n.2, 2017.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MACENO, N. G.; GUIMARÃES, O. M. Concepções de ensino e de avaliação de professores de química do ensino médio. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**.v. 12, n. 1, 2013. p.24-44.

MARTINS, I. Quando o objeto de investigação é o texto: uma discussão sobre as contribuições sobre as contribuições da Análise Crítica do Discurso e da Análise Multimodal como referenciais para a pesquisa sobre livros didáticos de Ciências. In. **A pesquisa em Ensino de Ciências no Brasil: alguns recortes**. Org.: Roberto Nardi, São Paulo, Escrituras, 2007.

MOURA, T de.; COSTA M. Concepções e ações relativas à avaliação por habilidades e competências de professores da área de ciências da natureza e matemática. **Encontro de Debates sobre o Ensino de Química**. v.1, n.01, 2013.

NOGUEIRA, J. S. **Avaliação no Ensino de Química: Atividades e Critérios de Professores da Educação Básica do Município de São Paulo**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2015.

PEROTTI, B.; PEREIRA, G. A.; AGUIAR, P. A. de. Avaliações da prática educativa na disciplina de química: reflexões a partir das observações do estágio. **Revista Lugares de Educação [RLE]**, Bananeiras-PB, v. 6, n. 12, p. 5-23, jan.-jul., 2016.

SAUL, A. M.. **Avaliação emancipatória: desafios à teorias e a prática de avaliação e reformulação do currículo**. 7. ed. São Paulo, Cortez, 2006.

SILVA, N. M. da; VIEIRA, W. E. da S.; SILVA, A. D. J. da; VIANA, K. da S. L. **Avaliação no ensino de química**: um estudo sobre as dissertações e teses no Brasil. II COINTER PDVL, 2015.

UHMANN, R. I. M.; ZANON, L. B. **O paradigma da avaliação escolar em discussão na docência em ciências/química**. 33º EDEQ (Movimento Curriculares da Educação em Química: o Permanente e o Transitório), 2013.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação: Concepção Dialética – libertadora do processo de avaliação escolar**. 16 ed. São Paulo: Libertad, 2006.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Portfólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2004.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO E AS PROPOSTAS TEÓRICAS PARA ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Myrian Crusoé Sales – UFBA (myriancrusoe@gmail.com)
Núcleo de Pesquisa do Discurso (NUPED)

Eixo 4: Avaliação no Ensino Médio
Tipo: Comunicação Oral

RESUMO:

Quais são os critérios que avaliam do Livros Didáticos (LD) de Língua Portuguesa? Esses critérios levam em consideração o aporte teórico sobre língua, texto e discurso exposto ao professor? O que essas normas de avaliação levam em consideração para aprovar ou rejeitar um instrumento de poder intelectual? Dito isso, fica nítido a responsabilidade dos agentes produtores e fiscalizadores dessa ferramenta pedagógica disseminadora de conhecimentos. Para muitos pesquisadores da área de educação, o LD tem sido objeto de crítica, cabendo ao professor não depender integralmente dele, por outro lado, não se deve descartar o valor e o poder transformador que esta ferramenta trouxe e trazer para o ensino. Diante desses questionamentos, esta pesquisa examinou os critérios de avaliação de três LD de Língua Portuguesa do Ensino Médio e o Manual do Professor, buscando analisar os critérios relacionados à leitura e produção textual, identificando o paradigma mais adotado: se o formal ou funcional para o ensino de compreensão e produção textual. Percebeu-se que há um avanço significativo no ensino de língua materna apresentado nas propostas do LD, pois são expostas concepções inovadoras de texto, entretanto, ainda há LD que mostram o texto apenas como estrutura, como produto da codificação sendo o receptor passivo nesse processo de decodificação, em especial no ensino de gramática. Nos resultados com a análise dos Manuais dos Professores, encarte voltado à “atualização” das teorias para os docentes, percebeu-se que alguns Manuais ultrapassaram os critérios estabelecidos pelo MEC, desta forma, as teorias escolhidas e apresentadas pelos autores do LD enriquecem a formação do docente.

Palavras-chave: Critérios de avaliação do LD, Compreensão e produção textual. Linguística Textual.

1. O LIVRO DIDÁTICO NO PROCESSO DA APRENDIZAGEM: UMA FERRAMENTA (DES) NECESSÁRIA

A produção do Livro Didático (LD) envolve questões financeiras, políticas, culturais, pedagógicas e ideológicas, por isso, a pesquisa deste material didático não deve parar nas academias, ela deve ser divulgada e discutida por diversos segmentos sociais. No Brasil, esta ferramenta didática vem passando por modificações visando melhorar a qualidade do ensino básico, abarcando, inclusive, a formação/atualização dos docentes. Segundo Furtado e Ogawa (2012), “O Brasil ocupa destaque entre os países de maior investimento no uso de LDs na educação pública, pois o uso do LD pode orientar/direcionar os profissionais da educação de como e que forma trabalhar os conteúdos curriculares com os estudantes.” (FURTADO e OGAWA, 2012, p. 05).

Ao pesquisar sobre a trajetória do LD, verificou-se que o uso desse material didático é milenar. Platão, na Grécia antiga, sugeriu uma composição de livros de leitura com uma seleção do melhor de sua época, (SILVA, 2012), depois, no Renascimento, com a invenção da imprensa por Johannes Gutenberg, o livro, com finalidades didáticas, se faz presente em instituições formais de ensino (BAIRRO, 2011). Nas pesquisas de Catiane Colaço de Bairro (2011), o primeiro manual escolar foi “O ABC de Hus”, escrito pelo pensador e reformador religioso Jan Hus, depois, surgem as imagens nos manuais, para a pesquisadora, foi no ano de 1658 que “Comênius, inspirado em Jan Hus, edita a obra ‘O mundo sensível em gravuras’, que apresentava lições acompanhadas de ilustrações. O autor acreditava que a educação deveria começar pelos sentidos.” (BAIRRO, 2011, p. 4).

Para a professora Magda Soares (1996, p. 54), o ensino sempre se vinculou indissociavelmente a um livro escolar, assim, ele pode (in)formar o professor, por isso, muitos educadores o utilizam como verdadeiros manuais a serem seguidos de forma alienada e sem questionamentos, pois o consideram como padrões absolutos a serem seguidos na aprendizagem escolar. Para Carvalho (2007), o LD, muitas vezes, é o “fio condutor” do trabalho pedagógico do professor. Alguns criticam esse lugar adquirido, mas o fato é que, das escolas privadas às públicas, ele é usado e, frequentemente, direciona e orienta o trabalho do professor.

Portanto, o LD não é apenas um suporte para o professor, ele é mais um agente transformador e produtor de conhecimentos que deve dialogar com seus usuários. Por isso, como dito anteriormente, não se pode eximir as condições de produções que regem todo processo em torno da elaboração do material didático, seja essas condições políticas, sociais ou ideológicas.

Na Área de Linguagens, em especial no componente Língua Portuguesa, uma das perguntas feitas por acadêmicos e pesquisadores é: como são articuladas, nos LD, as orientações teóricas e metodológicas para o ensino de língua materna?

Essa pergunta revela a preocupação com os materiais didáticos que trabalham superficialmente o texto ou mantêm uma análise textual na imanência do sistema linguístico o que provoca um descompasso tanto com as propostas inovadoras da Linguística Textual quanto com a Análise do Discurso francesa. Esta seção investiga as razões pelas quais o Livro Didático (LD) não avança em questões relacionadas à construção de sentidos, para tanto, busca respostas nos critérios de avaliação do LD estabelecidos pelo sistema político-educacional que elabora programas específicos como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) o qual subsidia o trabalho pedagógico do professor. Portanto, a pergunta norteadora desta investigação é: quais os parâmetros que regem a elaboração deste material didático tão relevante para o ensino de Língua Portuguesa trazendo à baila a compreensão textual e, por outro lado, como os *Manuais do Professor*, encartes pedagógicos elaborados pelos autores do LD, exploram ou extrapolam estes parâmetros para o docente?

A qualidade desse material didático, que chega às mãos dos alunos e professores, sempre foi discutida por pesquisadores de diversas áreas acadêmicas e pela sociedade. Graças a estas pesquisas, hoje há uma preocupação maior com os conteúdos trazidos nas páginas do LD, além do cuidado com os estereótipos, preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, há preocupação com o conteúdo e o suporte pedagógico que são levados aos professores. Os *Manuais do professor* são avaliados pelos pareceristas que analisam criteriosamente as apresentações dos pressupostos teóricos e metodológicos da obra. Esse cuidado é fundamental, pois essa ferramenta serve como instrumento auxiliar e atualização do professor.

Portanto, o LD é uma ferramenta necessária e, por isso, precisa ser avaliado e discutido por quem produz e por quem usa.

Esse artigo está dividido em: Procedimentos metodológicos; Critérios do MEC para avaliar a compreensão textual no livro didático; As propostas teóricas e os princípios que regem os manuais do professor e Considerações.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para esta pesquisa, foram selecionados três LD da 3ª Série do ensino médio, a saber: **Livro Didático Português 1 (LDP1)** – Português: contexto, interlocução e sentido das autoras Maria Luiza M. Abaure; Maria Bernadete M. Abaure e Marcela Pontara, 2008. **Livro Didático Português 2 (LDP2)** – Português: literatura, gramática, produção de texto dos autores Leila

Lauar Sarmiento; Douglas Tufano, 2010 e o **Livro Didático Português 3 (LDP3)** –Português: língua e cultura do autor Carlos Alberto Faraco, 2010.

Além da análise dos livros, foram examinados os critérios de avaliação do Livro Didático (LD) alusivos à compreensão textual e ao mesmo tempo investigou-se como os *Manuais do Professor* se posicionam frente às teorias da Ciência da Linguagem, em especial a Linguística Textual hodierna a qual concebe o texto como evento dialógico discursivo. Essas análises discutem como os órgãos competentes pela seleção do LD firmam e formam ideias sobre texto disseminadas nos programas oficiais para o ensino de Língua Portuguesa.

De um lado, os critérios de avaliação estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do PNLD 2012 ensino médio, direcionam a elaboração dos materiais didático, do outro, os *Manuais do Professor*, construídos por professores/autores dos LD, têm por finalidade auxiliar o docente com aportes teóricos atualizados que complementam a didática-pedagógica do professor. Portanto, estes dois *corpora* de análise permeiam o quadro atual do IDEB no item compreensão, pois direta ou indiretamente se fazem presentes nas salas de aula.

A seguir, analisaremos os Critérios de avaliação do LD e o Manual do professor.

3. CRITÉRIOS DO MEC PARA AVALIAR A COMPREENSÃO TEXTUAL NO LIVRO DIDÁTICO

Pulicados no Diário Oficial da União, os critérios de avaliação do LD regem a produção desses materiais didáticos, pois, sendo um documento oficial para seleção, as editoras em concorrência tendem a seguir fielmente essas normas com o objetivo de alcançarem a aprovação do material didático. O Edital de 2009 esclarece que a avaliação será feita por critérios eliminatórios:

Considerando-se as características e as demandas do ensino médio, foram definidos critérios que representam um padrão consensual mínimo de qualidade para as obras didáticas. Neste sentido, a avaliação das obras didáticas inscritas no PNLD 2012 se fará por meio da articulação entre critérios eliminatórios comuns a todas as áreas e critérios eliminatórios específicos para cada área e componente curricular.

Os critérios eliminatórios – comuns e específicos – referem-se a requisitos indispensáveis de qualidade didático-pedagógica. A não-observância desses requisitos implicará a exclusão da obra do PNLD. (BRASIL, 2009, p. 19).

Assim sendo, os livros inscritos são analisados por uma equipe especialista de professores universitários que emitem parecer, seguindo as regras estabelecidas. Os aprovados terão suas análises feitas pelos pareceristas do PNLD que são publicados no *Guia do Livro Didático*, um suporte disponibilizado aos professores para auxiliá-los na escolha do LD.

Esses Guias do ensino médio surgem com a implantação do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), em 2004, que prevê a distribuição de livros didáticos para os alunos do ensino médio público de todo o País. Neles, o professor tem acesso às análises feitas por profissionais e pode fazer também sua avaliação, preenchendo formulários próprios pré-estabelecidos pelo MEC para escolher o LD que melhor corresponda ao Projeto Pedagógico da escola. Para elaboração desse material didático, insere-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9394/96) que “assegura tanto o trabalho com os eixos cognitivos comuns às áreas do conhecimento quanto a articulação entre ciência, cultura, trabalho e tecnologia nesta etapa da educação básica” (BRASIL, 2011, p. 83).

Essa pesquisa não tem a pretensão de discutir os discursos implícitos presentes na proposta da Lei, mas fazer reflexões quanto aos critérios usados para avaliar o LD do ensino médio. A Lei, ora citada, determina e direciona como deve ser a educação básica brasileira, pautada na “ciência, cultura, trabalho e tecnologia”, na prática, a ênfase maior está para o trabalho, pois o veículo comunicacional mais usado que é o Livro Didático não estimula a ciência, a descoberta e o raciocínio investigador, ao contrário, apresenta fórmulas prontas e modelos a serem seguidos, preparando o cidadão para o trabalho operacional.

Para analisar melhor essas determinações circunstanciais do LD, esta pesquisa baseou-se também nos Guias do Livro Didático, pois neles os critérios são argumentos de apreciação do material analisado.

Alguns critérios eliminatórios específicos do componente curricular de Língua Portuguesa chamam atenção, como os voltados à leitura, a exemplo do critério 4:

favorece experiências significativas de leitura: pela seleção adequada dos temas; pela definição de objetivos significativos de leitura; pela ativação de estratégias cognitivas que conduzam o aluno para além da simples localização de informações explícitas; pela interação entre leitor-autor-texto; pela mobilização de conhecimentos prévios; pela exploração dos valores semântico-pragmáticos do vocabulário; pela inserção do texto em seus contextos histórico-sociais de produção; pela exploração dos recursos linguístico-textuais que promovem a construção da textualidade; (BRASIL, 2011, critério 4, p. 90).

Diante dessa avaliação, coloca-se em evidência a compreensão textual, considerando o texto não como um produto, mas processo, portanto, há indícios da concepção sociocognitivo-

interacionista para as atividades de leitura, fator importante no trabalho com texto dos LD de Língua Portuguesa.

A proposta apresentada no critério citado sugere um trabalho com aporte teórico fundamentado no funcionalismo, pois não contempla apenas os níveis linguísticos (fonológico, morfológico, sintático e semântico) na sua imanência linguística, fechados em si mesmos, mas no seu contexto de uso. O funcionalismo considera o texto relacionado à função que é desempenhada na comunicação interpessoal. Portanto, nesse paradigma, a intencionalidade também é a marca essencial procedente da pragmática, então, este campo de estudo da linguagem deve ser considerado nas atividades de construção de sentido.

Pede-se nesse critério que o LD explore questões que vão além “da simples localização de informações explícitas”, induzindo o trabalho para a concepção sociocognitivo-interacional do texto, adotando um estudo sobre o texto que considera a interação autor-texto-leitor, não concebendo mais o texto como produto, mas processo, ou melhor, um evento dialógico. No entanto, ao citar a pragmática como um dos critérios, “pela exploração dos valores semântico-pragmáticos do vocabulário”, percebe-se uma limitação nesta concepção filosófica, pois, o valor semântico-pragmático citado ainda concebe uma pragmática presa à semântica, o que para muitos estudiosos esta é uma fase dos estudos da pragmática, de acordo com Pinto (2012), há três principais grupos de estudos da pragmática: O pragmatismo norte-americano; os estudos do ato de fala sob os critérios de J. L. Austin e os estudos pragmáticos interdisciplinares, este último é o que se tem mais desenvolvido nos últimos anos, portanto, há outras ramificações que podem ser exploradas no ensino da linguagem e consideradas pelos agentes produtores e fiscalizadores do LD.

A concepção sociocognitivo-interacional citada neste critério está presente também no *Manual do Professor* e se refere à apresentada por Koch (2008) que ressalta a interação entre autor-texto-leitor, considerando o texto como processo. Nas palavras da autora, esta concepção interacional (dialógica) da língua, “os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto”, portanto, há um conceito de texto como espaço dialógico entre os sujeitos participativos do processo de construção de sentido, mas o texto abarca outras conjecturas que só se realizam no efetivo ato comunicacional, portanto o texto é um processo mental criativo. Hodiernamente, há estudos na Linguística Textual (LT) que mostram avanços significativos na concepção de texto, a exemplo de Heine que afirma:

Considera-se o texto como evento dialógico, semiótico, falado, escrito, abrangendo, pois, não somente o signo verbal, mas também os demais

signos no seio social (imagens, sinais, gestos, meneios da cabeça, elementos pictóricos, gráficos etc.). Assim compreendido, apresentam-se duas camadas que lhe são constitutivas mutuamente: a camada linguístico-formal, que consiste dos princípios morfofonológicos, sintáticos, semânticos e semióticos; e a camada histórico-ideológica, caracterizada pelo processamento de sentidos inferenciais e efetivada a partir de diferentes estratégias (conhecimentos de mundo, conhecimentos partilhados, intencionais, conhecimentos ideológicos, dentre outros) que vão alicerçar a construção desses sentidos. (HEINE, 2018 p. 18-19).

A definição de texto defendida por Heine extrapola a imanência linguística, considerando a camada histórico-discursiva não dicotômica do texto, mas pertencente à unidade textual. Esse conceito de texto amplia a visão no trabalho com compreensão textual, pois ultrapassa a materialidade linguística presente no texto, voltando-se para construção de sentido alicerçada nas diferentes estratégias extralinguística, olhando o texto como evento dialógico, linguístico-semiótico, falado, escrito, presente no cotidiano social humano, considerando o aspecto social e histórico, no entanto, essa percepção ainda não é contemplada nos LD.

É partindo-se de uma concepção de texto que se conduz os trabalhos com o ensino de língua, por isso, a importância de se analisar tais concepções nos materiais didáticos. Se os produtores do LD concebem texto como produto, elaborará questões de compreensão textual explícita no texto, não apresentará para o estudante numa proposta de inferência ou de uso da linguagem, os critérios de avaliação do LD precisam trazer à tona tais propostas inovadoras e desafiadoras do raciocínio.

Ilustra-se mais uma vez outro critério sobre o trabalho com texto nos LD. Este solicita dos avaliadores se o LD “incentiva o contato dos alunos com textos multimodais, levando-os a articularem, em busca da apreensão de sentidos, sinais e recursos verbais e não verbais” (BRASIL, 2009, critério 3, p. 24). Nota-se que os textos “multimodais” devem contemplar a construção de sentidos, porém, as questões apresentadas nos LD muitas vezes não exploram os sentidos explícitos destes textos, pois, consideram-se os recursos linguísticos verbais sem ligação com o contexto, com a linguagem em uso, com o semiótico, com os implícitos ideológicos presentes nos textuais multimodais.

Quanto à produção textual, o critério 6 recomenda se o LD:

proporciona uma experiência produtiva de aprendizagem da escrita: pelo cuidado com a escolha pertinente dos temas; pelas oportunidades de planejamento, revisão e reescrita dos textos; pela definição de propósitos comunicativos claros e relevantes; pela indicação do gênero e do destinatário pretendidos; pela orientação dada quanto à construção da textualidade (seleção lexical, recursos de coesão e coerência,

progressão temática, relevância argumentativa, intertextualidade, marcas da enunciação, adequação ao contexto de produção e circulação do texto); (BRASIL, 2011, critério 6, p. 90).

Esse critério também se fundamenta na pragmática, no sujeito intencional. Mais uma vez estamos diante das propostas do funcionalismo que, alicerçado na pragmática, coloca o sujeito em cena. Esse sujeito pragmático, como bem colocado por HEINE (2012, p. 07), “caracteriza-se por meio dos seguintes aspectos: é livre, individual, consciente e intencional.” Mais adiante, sugere a própria autora que se inclua nos estudos com texto o sujeito social o qual se constrói e é construído na interação com outros sujeitos envolvidos no processo da alteridade. Ao comparar este critério avaliativo do LD com as propostas da LT moderna, é perceptível que no critério *Produção Textual*, os autores devem orientar os estudantes e educadores com base na construção da textualidade, nas escolhas lexicais, marcas da enunciação, entre outros itens que mostraram creditar um sujeito intencional no momento da produção escrita, mas ignora ou ofusca estas escolhas no momento da construção de sentidos.

Dos dez critérios eliminatórios para o componente curricular de Língua Portuguesa, apenas três foram selecionados para análise dessa seção, pois estão mais diretamente ligados à compreensão textual. O item 3 se refere ao texto multimodal, o 4 à construção de sentido e o 6 ao processo de produção textual, os demais contemplam o gênero, literatura, gramática, incentivo à busca de outras informações, oralidade e interdisciplinaridade. Assim, entende-se que estes critérios direcionam o trabalho que os autores e editores terão que produzir, caso contrário, estarão excluídos do processo seletivo do LD. No entanto, os próprios itens não apresentam inovações quanto às concepções textuais para construção de sentido, limitando-se apenas à concepção sociocognitivointeracional, cabe agora ao *Manual do Professor* esclarecer a direção que tomará seus trabalhos com o texto e a construção de sentido.

O Órgão fiscalizador regido pelo MEC que regulamenta tais critérios deve ter o olhar apurado ao aperfeiçoamento dos mecanismos destinados ao processo da aprendizagem, em especial à compreensão textual, pois esta é a pedra angular para a construção ordenada do conhecimento, se o aluno tem dificuldade na compreensão textual, provavelmente terá dificuldade em áreas do conhecimento que requer senso crítico mais apurado.

4. AS PROPOSTAS TEÓRICAS E OS PRINCÍPIOS QUE REGEM OS MANUAIS DO PROFESSOR

Essa seção tem por objetivo refletir sobre os princípios que norteiam a elaboração dos Manuais do Professor e analisar de que forma as propostas teóricas são apresentadas nestes encartes fazendo um paralelo com os paradigmas da ciência da linguagem.

Como dito anteriormente, essa dissertação analisou três LD, percebeu-se então que há uma tradição em organizar separadamente conhecimentos de Literatura, Gramática e Produção Textual, ficando a construção de sentido sem uma seção específica, subentendido que será contemplada nas três partes, por isso, pesquisou-se em cada divisão da obra a concepção de texto e construção de sentidos para analisar de que forma são apresentados os estudos sobre o texto. Primeiro, fez-se necessário esclarecer os princípios que fundamentam os Manuais e conseqüentemente o LD, depois, foram analisadas as propostas teóricas para construção de sentido escolhidas pelos autores e, em seguida, as questões de entendimento do texto na parte dos exercícios.

O Manual do Professor é uma espécie de encarte que acompanha o LD e só está disponível no Livro do Professor. Nele, o autor se posiciona em relação às teorias adotadas para o processo de aprendizagem que auxiliará o trabalho a ser desenvolvido pelo docente. Para o PNLD/MEC,

o manual do professor deve visar, antes de mais nada, a orientar os docentes para um uso adequado da obra didática, constituindo-se, ainda, num instrumento de complementação didático-pedagógica e atualização para o docente. Nesse sentido, o manual deve organizar-se de modo a propiciar ao docente uma efetiva reflexão sobre sua prática. Deve, ainda, colaborar para que o processo de ensino-aprendizagem acompanhe avanços recentes, tanto no campo de conhecimento do componente curricular da obra, quanto no da pedagogia e da didática em geral. (BRASIL, 2012, p. 21).

Diante dessa definição, o Manual e o LD funcionam como “atualização” das teorias didático-pedagógicas para o professor. Ele é elaborado por autores especialistas da área que devem trazer inovações teóricas sobre o ensino, neste caso, de Língua Portuguesa, no entanto, não há uma total autonomia, pois estes encartes são regidos por princípios que norteiam os estudos de cada disciplina.

Estas propostas apresentadas nos Manuais do LD são fundamentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)¹ que regem os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), este coloca o ensino de Linguagens pautado na

¹ Documento que apresenta propostas de regulamentação da base curricular nacional e de organização do Ensino Médio.

constituição de competências e habilidades que permitam ao educando no que se refere à Investigação e Compreensão:

Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias, e escolhas, tecnologias disponíveis etc). (BRASIL, 2000).

A competência citada acima serve também de base para a Matriz de avaliações do Enem, em especial para as produções textuais. Apesar de amplo, ela ressalta a importância de analisar e interpretar recursos expressivos da linguagem de acordo com as condições de produção e recepção, mas não contempla o estudo com a construção de sentido, numa visão dialógica, interacional da língua envolvendo o sujeito responsivo defendido por Bakhtin. Para este filósofo da linguagem, o processo de comunicação discursiva não se dá mediante um fluxo único da fala na qual há o “parceiro do falante”, o “entendedor” que assume uma posição passiva, mas um ouvinte que “ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.” (BAKHTIN, 2011, p. 271).

Outro material que norteia e direciona os trabalhos de língua Portuguesa nos Manuais do Professor pode ser encontrado nos Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio (PCN+) que são orientações educacionais complementares aos PCN. Neles, a autora adota a concepção de texto de Koch e Travaglia para fundamentar as atividades com texto em sala de aula. No entanto, enfatiza-se muito mais a compreensão de texto em seu entorno extralinguístico em textos literários, excluindo textos que proporcionam análises de compreensão bastante proeminente que apresentam uma carga ideológica, social e história significativa para o estudo da compreensão, a exemplos dos textos publicitários, jornalísticos e outros de circulação social. Na orientação para a competência textual, a autora descreve algumas orientações sobre o trabalho com texto e finaliza dizendo: “Por fim, convém ressaltar a importância do reconhecimento, pelo aluno, do texto como objeto sócio-historicamente construído”. (BRASIL, 2000, p. 79). O que seria esse objeto sócio-histórico na concepção da autora, pois logo em seguida, ela cita alguns procedimentos.

- distinguir texto literário de texto não-literário, em função da forma, finalidade e convencionalidade;

- comparar dois textos literários, percebendo semelhanças ou diferenças decorrentes do momento histórico da produção de cada um deles;
- diferenciar, em textos, marcas de valores e intenções de agentes produtores, em função de seus comprometimentos e interesses políticos, ideológicos e econômicos;
- identificar, na leitura de um texto literário, as implicações do tratamento temático e do estilo relativas ao contexto histórico de produção e recepção do texto;
- relacionar o universo narrativo com estilo de época, bem como com estereótipos e clichês sociais. (BRASIL, 2000, p. 79 e 80).

Então, a concepção de sócio-histórica está entrelaçada nas condições de produção de textos literários, pois dos cinco itens, apenas um expressa o texto de forma generalizada, os demais estão pautados nos textos literários. Essa ressalva justifica o porquê de alguns LD explorarem esse elemento textual, em maior ocorrência, nos textos literários como se os outros textos não revelem também essa camada significativa.

Mesmo diante destes princípios que determinam a elaboração dos Manuais e produção dos LD, cabe ao autor definir e escolher a teórica que servirá de apoio para a proposta didática. Essa exposição do arcabouço teórico presente nos Manuais representa a bússola que orientará o trabalho desse material, pois a maneira de conduzir o ensino de língua portuguesa depende da forma como se vê a língua, o texto e o sentido. Se os autores concebem a língua como sistema fechado em si mesmo, formada por estruturas gramaticais isoladas, o trabalho será diferente daqueles que entendem a língua como meio de interação sociocultural ou como evento dialógico. Então, mediante a seriedade que se deve ter com o ensino de língua portuguesa, é salutar saber como as orientações contidas nos Manuais consideram e adotam as teóricas linguísticas e, por outro lado, como são exploradas as atividades com textos para o ensino médio.

Antes das análises de cada Manual do Professor, esta pesquisa destaca a maneira como os autores do LDP2 descrevem o texto na parte destinada à Literatura. Parece que a linguística textual é somente um recurso a favor da literatura, pois, apenas, nesta seção, são vistos assuntos relacionados ao texto como a intencionalidade e intertextualidade.

não se trata de trabalhar classificações e categorias quanto aos procedimentos de construção do texto literário, mas de operacionalizar esses procedimentos em atos de leitura compreensivos e críticos, respeitando ‘as pistas textuais’, para que a significação não caia na arbitrariedade, alheia à ‘intenção do texto’. (SARMENTO; TUFANO, 2010 p. 08).

O ensino de literatura recebe críticas sobre o tratamento que se fazem com as obras literárias. Discutem e ensinam classificações de períodos literários, sem uma análise textual

voltada à construção de sentido, nesse momento, recorrem à LT para sanar essa lacuna, como observada na citação ressaltando a importância dos elementos linguísticos para construção do sentido, mas a compreensão fica presa à intenção do autor, nas escolhas de seus elementos linguísticos. A Linguística Textual hodierna não concebe o estudo de texto na imanência do sistema linguístico, ele ultrapassa as tais camadas, trazendo à tona a camada histórico-social e ideológica.

Ainda sobre o trabalho com textos, estes autores do LD trazem argumentos de pesquisadores da área, como Lígia Chiappini que assevera:

se os formalistas muitas vezes absolutizavam a autonomia do literário não apenas distinguindo os discursos pela forma e esquecendo os fatores institucionais e sociais dessa distinção, mas afirmando sua independência em relação à literatura e à história, os pós-estruturalistas absolutizam muitas vezes o polo do leitor, defendendo a leitura à deriva e concebendo a produção de sentido como ato individual e até arbitrário. (CHIAPPINI, Lígia. *Reinvenção da Catedral*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 249. (Fragmento) (SARMENTO; TUFANO, 2010 p. 09).

Vale ressaltar que os formalistas russos foram os primeiros a darem um passo para o estudo do texto ultrapassando a materialidade linguística, na década de 20 do século XX, no entanto, o princípio da imanência colocado por R. Jakobson que fazia parte deste grupo não se contempla no estudo da LT, pois não se analisa a estrutura do texto em si e por si mesma, não se ignora a exterioridade do texto, seus aspectos ideológicos, social-histórico. Chiappini, na citação, compara os dois paradigmas da linguística enfatizando o sujeito nesse processo. De um lado, os formalistas desprezavam o sujeito em suas análises, de outro, os funcionalistas colocam-no em cena, consideram um sujeito intencional e individual, no entanto, os estudos com texto vêm avançando significativamente e apresenta o texto como evento dialógico discursivo, portanto, a produção de sentido não é um ato individual, mas construído na interação texto-sujeitos.

Esse procedimento faz a diferença na análise textual e não deve ser apenas na leitura de textos literários, mas em todo e qualquer texto passível de fazer análise.

Entende o ensino de língua em dois paradigmas: o formal que analisa a estrutura da língua dentro do sistema linguístico e o funcional que considera o uso, o contexto em que a língua está inserida. Precisa-se mostrar aos Professores a forma que estes paradigmas apresentam e se complementam no estudo da linguagem.

Segue abaixo um quadro-resumo das teorias sobre a linguagem apresentadas nos LD.

Livros	Concepção de texto como estrutura	Concepção dialógica do texto	Princípios da teoria pragmática	Princípios da teoria sociocognitiva	Princípios da Análise do Discurso
LDP-1		X	X	X	X
LDP-2	X	X	X	X	
LDP-3	X	X	X	X	

Quadro 1 – Resumo das teorias sobre a linguagem apresentadas nos LD

5. CONSIDERAÇÕES

Diante das análises e colocações feitas até aqui, esta pesquisa mostrou que os critérios de avaliação do LD servem como condutores para produção desse material didático, assim, observou-se que na apresentação feita de texto e a construção de sentidos há um direcionamento para estudo voltado à concepção sociocognitivointeracional, no entanto, esta concepção não dá conta da construção dos sentidos sugeridos pelo texto, há outras estratégias que provocam uma leitura mais crítica vistas em outras concepções que consideram a ideologia e a historicidade presentes no texto. Por outro lado, os Manuais dos Professores, encarte voltado à “atualização” das teorias para os docentes, podem e devem ultrapassar os critérios estabelecidos pelo MEC, desta forma, investigou-se as teorias escolhidas e apresentadas pelos autores do LD.

Após analisar estes Manuais, chega-se à conclusão que todos fundamentam suas propostas no funcionalismo apontando estratégias baseadas na linguagem em uso, escolhendo concepções dialógicas, pragmáticas e a sociocognitivointeracionais, no entanto, deixam lacunas quanto ao trabalho com o texto na visão hodierna da Linguística Textual, pois alguns ainda não concebem o texto na sua dimensão histórico-discursiva. Apenas um LD se propôs a trabalhar com princípios da análise do discurso, mas não define bem esta sugestão, pois há ramificações dentro desta proposta que exclui uma outra linha. Portanto, há um avanço significativo no ensino de língua materna apresentado nas propostas do LD, pois são expostas concepções inovadoras de texto, entretanto, ainda há escolhas que mostram o texto apenas como estrutura, como produto da codificação sendo o receptor passivo nesse processo de decodificação, em especial no ensino de gramática.

REFERÊNCIAS

BAIRRO, Catiane Colaço de. **Livro Didático: Um Olhar nas Entrelinhas da sua História.** Disponível em: < www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/.../Cj5GgE6L.doc>. Acesso em 07 jan. 2015

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal.** 6. ed. São Paulo: Editora WMF. Martins Fontes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (SEB). **Guia de Livros Didáticos: PNLD 2012 – Língua Portuguesa: Ensino Médio.** Brasília, DF: SEB, 2011.

BRASIL. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2012 – Ensino Médio, de 4 de dezembro de 2009. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF. Disponível em: < <http://www.fn.de.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/3014-editais-antiores>>. Acesso em 09 set 2014

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais mais para o Ensino Médio (PCNEM): Língua Portuguesa.** Brasília, DF: SEF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2014.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães et al. **Dimensões textuais nas perspectivas sociocognitiva e interacional.** In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (org.) *Linguística de texto e análise da conversação.* São Paulo: Cortez, 2010. p. 225-253.

CARVALHO, Maria Angélica Freire de. **Produção e Intelecção de Textos: Fios condutores no processo de ensino-aprendizagem.** In ALVES, Wedencley; RODRIGUES, Marlon Leal (Orgs.). *Discurso e Sentido: questão em torno da mídia, do ensino e da história.* São Carlos: Editora UEMS, 2007.

FURTADO, Andrea Garcia; OGAWA, Mary Natsue. **Políticas Públicas do Livro Didático e o Banco Mundial.** IX ANPED SUL, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012.

HEINE, Lícia [et al.]. **O Texto no Livro Didático de Língua Portuguesa: Breves Reflexões.** Revista Estudos IAT, Salvador, v.2, n.1, p. 171-189, jan./jun., 2012

_____. O texto em discussão: reflexões sobre uma nova fase na Linguística Textual. In: HEINE, Lícia [et al.]. **Inquietações do texto e do discurso: interpelações, debates e embates.** Salvador: EDUFBA, 2018. p. 15 – 32

KOCH, Ingedore Grundelf Villaça. **Introdução à Linguística Textual: Trajetória e grandes temas.** 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009

_____. **O texto e a construção dos sentidos.** 9 ed.; São Paulo: Contexto, 2008b.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender: os sentidos do texto.** 2ª ed.; São Paulo: Contexto, 2008.

LAURIA, Maria Paula Parisi. Língua Portuguesa. In: **PCN+ Ensino Médio. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais Linguagens,**

Códigos e suas Tecnologias. (Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf> Acesso em 01 set. 2013)
Ata da Audiência Pública. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais>>. Acesso em 01 set 2014

PINTO, Joana Plaza. Pragmática. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras.** vol. 2, 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SARMENTO, Leila Lauar; TUFANO, Douglas. **Português: literatura, gramática, produção de texto.** Vol. 3, São Paulo: Moderna, 2010.

SILVA, Marco Antônio. **A Fetichização do Livro Didático no Brasil.** Educ. Real, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em 25 jun. 2013

SOARES, Magda Becker. **Um Olhar sobre o Livro Didático.** Presença Pedagógica. Belo Horizonte; editora Dimensão, v. 2, n. 12, p. 52-63, nov./dez. 1996.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



CURRÍCULO E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM BIOLOGIA ATRAVÉS DE ESTRATÉGIAS ATIVAS: RELATO COM JOGO BOTÂNICO

**Graça Regina Armond Matias Ferreira – EMITEC/SEC/BA/UFBA
(ginamatias@hotmail.com)**

**Eixo 04: Avaliação no Ensino Médio
Tipo: Relato de Experiência**

1. INTRODUÇÃO

No ensino médio, o conteúdo de Botânica é muitas vezes trabalhado de forma tradicional, sem conexões com a contemporaneidade e com as tecnologias aliadas a educação. O objetivo deste relato é descrever uma possibilidade de trabalhar o papel lúdico dos jogos educativos na dinamização do ensino de biologia, analisando o ensino-aprendizagem e perspectivas dos alunos frente à utilização de um jogo educativo intitulado Dominó Botânico, tendo sido adaptado e aplicado no ensino médio.

Como proposta metodológica, foi utilizado as aulas expositivas, de forma interdisciplinar, adaptação e aplicação do jogo, e análise das narrativas sobre os relatos dos alunos após a realização desta atividade. Como reflexão inicial foram apresentados os fundamentos teóricos de tecnologias na educação para a utilização dos jogos e a concepção didática fundamentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, para a formação de professores.

Na sequência, foi priorizada uma discussão sobre o levantamento de algumas experiências utilizando o jogo como narrativas na educação básica. Após, foram relatados os resultados da aplicação do jogo Dominó Botânico para os alunos participantes da atividade bem como das expectativas e validação do uso dessa ferramenta, de forma interdisciplinar e contextualizada, na Intermediação Tecnológica.

Conclui-se que, o jogo Dominó Botânico pode ser uma forte ferramenta de auxílio ao aprendizado significativo e um instrumento de avaliação através de uma forma lúdica, desde que seja realizado um planejamento prévio e cuidadoso e proporcione condições para a realização do trabalho de forma interdisciplinar valorizando assim a contextualização no ensino de biologia, tornando-o mais atrativo através de uma avaliação contemporânea e diferenciada no contexto do ensino de Botânica no ensino médio.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



2. ESTRATÉGIA ATIVA DE APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO EM BIOLOGIA: EXPERIÊNCIA COM O JOGO DOMINÓ BOTÂNICO

O processo de ensino e aprendizagem contemporâneo para ser significativo precisa conter estratégias dinâmicas e versáteis, trazendo conteúdos possíveis de serem contextualizados e aplicados na comunidade escolar em que o aluno está inserido. A integração das mídias e tecnologias com práticas inovadoras no ambiente escolar, nesse processo é urgente, no sentido de uma busca contínua de atração do jovem adolescente do ensino médio, que muitas vezes utilizam dessas tecnologias somente para diversão e desconhecem a potencialidade do seu uso no âmbito educacional.

Baseado nesta concepção, esta investigação defende que, por meio da interação e da interdisciplinaridade é possível aprender conteúdos de ciências naturais, utilizando para isso, os jogos, não somente os classificados como educativos (games sérios), mas os games interativos. Estes são mais utilizados pelos alunos, em outros espaços de aprendizagem e podem proporcionar significação, desde que a narrativa e jogabilidade façam parte integrante do processo educativo, tratando de experiências metodológicas de realidade do professor e aluno.

Todavia, é primordialmente necessário formar professores para que possam participar ativamente destas ações; através de oficinas e envolvimento de casos, abordando as diversas possibilidades que envolvem essa dinâmica. Entretanto, é preciso arriscar e investir na difusão do conhecimento científico destes instrumentos na aprendizagem contínua, interativa e dinâmica do aluno contemporâneo atrelado ao currículo inovador para a educação básica.

Este trabalho foi desenvolvido no contexto da Educação Básica, com alunos do Ensino Médio com Intermediação Tecnológica – EMITEC/BA entre 2017 a 2019, tendo como critério, as discussões nas narrativas sobre a temática/conteúdo “Botânica”.

O objetivo maior deste relato de experiência foi relatar a validação e aplicação de uma ferramenta educativa, demonstrando possibilidades de uma avaliação diferenciada com uso de tecnologias contemporâneas nos espaços escolares, de forma contextualizada e interdisciplinar através do recurso lúdico “Dominó Botânico” para fortalecer a aprendizagem no ensino de Biologia. O trabalho também proporcionou um levantamento das possibilidades e dificuldades na integração dos jogos de tabuleiro, pelos professores da educação de ciências naturais, através



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



de uma investigação do uso e aproveitamento desses jogos nas aulas de Biologia, utilizando este recurso na diversidade da Educação Básica na rede pública de ensino, bem como na integração para o ensino híbrido.

Nessa situação, muitos espaços escolares em seu tradicional, ou na modalidade EaD, continuam reticentes para integrar em seu contexto as tecnologias digitais e temáticas aplicadas à educação, reproduzindo situações de inquietude e de perplexidade frente às mudanças da sociedade contemporânea, cercadas de mudanças culturais e intelectuais.

Em se tratando da educação pública não é diferente; se as tecnologias estão presentes na sociedade contemporânea, é preciso também envolver e incentivar o uso destas nas salas de aula (Pontes, 2000), devido a fornecer um ensino voltado à inclusão dos alunos às tecnologias digitais de informação e comunicação aplicadas à educação formativa, que devem ser utilizadas com coerência e contexto com a realidade local. Segundo Moran (2005), “as tecnologias permitem um novo encantamento na escola, ao abrir suas paredes e possibilitar que os alunos conversem e pesquisem com outros alunos da mesma cidade, país ou do exterior, no seu próprio ritmo”. Em concordância com o autor, é preciso basear as aulas voltadas ao conhecimento científico e à formação de posicionamentos que possam interferir diretamente no cotidiano do aluno, através de um sólido aprendizado formal aplicados em diferentes situações da vida de forma colaborativa e propondo metodologias interativas (Ferreira, 2010; Alves, 2009; Tavares, 2006; Lima, 2003).

O jogo, segundo Piaget (1997), exerce o papel de regulador da aprendizagem, estimula a imaginação, auxilia no processo de interesse, libera a emoção, facilita a construção do conhecimento e promove a autoestima, visto que possibilita ao educando a construção de suas hipóteses, realização de inferências, soluções de problemas, constatações e descartes. Contudo, a ênfase dada ao papel da interação social começou a influenciar a área de jogos em meados dos anos 1990. Os jogos propõem algo que cada vez mais é reconhecidamente importante em pesquisas sobre aprendizagem: colaboração e compartilhamento de estratégias Arnseth, (2006). Este fato é confirmado por Tarouco *et. al.* (2004) quando comenta que: “os jogos podem ser ferramentas eficientes, pois eles divertem enquanto motivam, facilitam o aprendizado e aumentam a capacidade de retenção do que é ensinado, exercitando as funções mentais e intelectuais do jogador”.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



Nesta análise, o campo de utilização dos jogos de tabuleiro em ambientes de aprendizagem é um espaço aberto para discussões e emprego de experimentações envolvendo o uso integrado das tecnologias e conteúdos midiáticos atrelados ao currículo, promovendo a união entre aprendizagem com inovação e conteúdo. Segundo Alves (2009), os espaços de formação podem ser efetivados através de políticas públicas que viabilizem recursos para estruturar e consolidar no Brasil o desenvolvimento de jogos eletrônicos, baseados na Lei nº 10.176 (Lei da Informática), que estabelece regras de incentivo fiscais às instituições de ensino e pesquisa, a fim de oportunizar a criação e desenvolvimento de tecnologias, inclusive jogos e outras mídias digitais com conteúdos que enfatizem e valorizem a cultura nacional (BRASIL, 2002).

É particularmente interessante propor o uso práticas pedagógicas como fonte de geração de situações significativas para a aprendizagem de Ciências e Biologia, porque na maioria das vezes, esse conteúdo é trabalhado de uma forma muito abstrata, sem qualquer correspondência com situações concretas. O que valoriza a sua aplicação, criando estratégias e corroborando com novas estratégias de aprendizagem para a diversidade na educação básica, preconizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's (BRASIL, 1999) e pelos PCN's+ (2002).

A abordagem metodológica é baseada na vertente sócio interacionista, através de uma pesquisa-ação, buscando atingir os objetivos propostos neste trabalho em resposta a uma atividade interdisciplinar que envolva uma avaliação diferenciada, na área de ciências da natureza, desde o planejamento, execução e acompanhamento avaliativo das atividades de experimentação durante as aulas do EMITEC e no ensino híbrido envolvendo a experimentação em biologia. As práticas pedagógicas tiveram um propósito pré-definido, através de aplicações em aulas planejadas, tendo como premissa: proporcionar, através da interatividade e do entretenimento, um treinamento lúdico e participativo, levando à maior absorção e retenção das informações, construção de conhecimento e estímulo de trabalho em equipe.

A narrativa utilizada neste trabalho foi a temática de Botânica dentro do conteúdo curricular de Biologia na 2ª série do Ensino Médio, de forma a contextualizar com o tema transversal da unidade. Foram feitas pesquisas de referenciais teóricos sobre atividades lúdicas e um levantamento de ideias sobre a temática do jogo. O jogo foi aplicado após 4 aulas de estudo das principais Classes do Reino das Plantas, bem como a caracterização do Reino e sua



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



importância ecológica, ambiental, social e alimentar. Após as aulas expositivas, como estratégia de revisão foi aplicado o jogo “Dominó Botânico” no intuito de fortalecer os conceitos e características principais de cada grupo trabalhado dentro desta temática, onde os alunos tiveram oportunidade de resgatar e apreender os conceitos.

Outro ponto positivo foi o de apresentação de propostas de hortas coletivas, e rede solidária de alimentos, que serviram como ponto de partida para futuros empreendedores, dentro ou não desta temática. Vale lembrar que essas aulas foram gravadas e podem ser utilizadas em sala de aula invertida ou através do ensino híbrido, corroborando com a personalização da educação, defendida por Bergmann e Sams, (2016); cujos trabalhos serviram de inspiração para o desenvolvimento deste trabalho. Como culminância foi realizada a aplicação da ferramenta Dominó Botânico nas aulas de Biologia do EMITEC aos alunos do 2º ano de 2017 a 2019. Os resultados e participações puderam ser discutidos nos momentos de Produção e Interação das aulas e serão apresentados nos resultados, além de ter sido reforçada na aula interdisciplinar e de revisão de conteúdos.

A realização dessa atividade permitiu uma imersão no conteúdo do Reino das Plantas bem como as principais características dos principais grupos taxonômicos dentro deste reino: Briófitas, Pteridófitas, Gimnospermas e Angiospermas, após estudar cada um dos grupos separadamente durante a exposição das aulas no EMITEC na 2ª série em 2017 a 2019.

Como atividade de produção da aula para a 2ª série do EMITEC, cujo tema foi “Botânica” (Figura 01), foi aplicado e validado seu uso através da Intermediação Tecnológica. O objetivo da aula foi o de apresentar as principais características de cada grupo do Reino das Plantas facilitando assim a compreensão e o uso do jogo Dominó Botânico (SOARES, 2016), como um jogo de tabuleiro dentro do universo da formal (Figura 02).



Figura 01. Slide de aula com enfoque do tema “Botânica” realizado em Abril de 2017/2018 e Março de 2019 na 2ª série do EMITEC, onde foi aplicado o jogo (Fonte: Arquivo Pessoal, 2017).

DOMINÓ BOTÂNICO - AULA 08 - EMITEC/BIOLOGIA 2ª SÉRIE/ 2017. Fonte: https://www.ufrpe.br/zhanna/c18883/cas18			
<ul style="list-style-type: none"> - NÃO POSSUEM VASOS CONDUTORES. - VIVEM GERALMENTE EM LOGAR UMIDAS E SOMBRILHAS. - SÃO PLANTAS PEQUENAS. - CORPO FORMADO POR: RIZÓIDE, CALÓIDE, FLOIDE. - DEPENDEM DA ÁGUA PARA A REPRODUÇÃO. 			<ul style="list-style-type: none"> - PLANTAS COM SEMBRES (ADAPTAÇÃO PARA A TERRA). - POSSUEM RAÍZ, CAULE E FOLHA. - NÃO PRODUZEM FRUTOS. - NÃO DEPENDEM DA ÁGUA PARA A REPRODUÇÃO.
	<ul style="list-style-type: none"> - PRIMEIRAS PLANTAS A APRESENTAREM UM SISTEMA DE VASOS CONDUTORES. - CORPO FORMADO POR: RAÍZ, CAULE E FOLHA. - O ESPOROÓFITO É DE RÁMIFEROS, GAMETÓFITO PARASÍTICO. - GRANDE REPRODUÇÃO: SEMENTES, BASTANCIAS. 	<ul style="list-style-type: none"> - ÓRGÃO QUE FIXAM AS PLANTAS TERRESTRES NO SOLO OU EM OUTRO SUBSTRATO. - ABSORVEM ÁGUA E SÃO SEMPRE DISPONÍVEL NO AMBIENTE. 	<ul style="list-style-type: none"> - REPRESENTAM OS GRUPOS COM MAIOR NÚMERO DE ESPÉCIES: POSSUEM RAÍZ, CAULE, FOLHA, FLOR, FRUTO E SEMENTE. - SÃO DIVIDAS EM: GRANDES GRUPOS: MONOCOTILEDÔNEAS E DICOTILEDÔNEAS.
			<ul style="list-style-type: none"> - ÓRGÃO QUE DÁ SUPORTE À PLANTA, CONDUZ SEU A BRUTA E ELABORAÇÃO. - PODE SER AEREO, SUBTERRÂNEO OU AQUÁTICO.

Figura 02. Cartas do Jogo Dominó Botânico (Soares, 2016), e sua adaptação para a intermediação tecnológica. (Fonte: Arquivo Pessoal, 2017).

A aula expositiva ministrada e as discussões com os vídeos relacionados a temática do jogo aplicados antes de proporcionar a interação com o recurso foram bem esclarecedoras, fazendo com que o mesmo não se tornasse apenas uma simples brincadeira e permitindo a participação dos alunos durante a interação onde podemos ver os alunos jogando e pela interação conseguimos confirmar sua possibilidade como atividade avaliativa.

Os resultados permitiram uma integração maior no chat, segundo os relatos dos mediadores participantes e dos alunos da Educação Básica nos diferentes contextos de investigação que vivenciaram. Os depoimentos revelam que os alunos tiveram grande interesse nas características estudadas, pois foram motivadas pelo recurso utilizado, agora como uma ferramenta de aprendizagem no ensino de ciências.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



Com a realização deste trabalho, percebe-se que é possível o trabalho com jogos digitais em espaços de aprendizagem, inclusive com interesse tanto dos docentes quanto discente. Assim, no que envolve as TIC's, em se tratando do uso de jogos digitais observa-se que a aplicabilidade desta ferramenta é real, conforme apresentado na teoria e emergente do ponto de vista de trazer um dinamismo e evidenciar questões contextualizadas, referentes ao ensino de biologia, onde o aluno pode aprender na prática o que é visto na teoria.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização deste trabalho, percebe-se que é possível o trabalho com jogos de tabuleiro em espaços de aprendizagem, inclusive com interesse tanto docentes quanto dos discente. No que envolve as Tecnologias de Informação e Comunicação, em se tratando do uso deste recurso observa-se que a aplicabilidade dessa ferramenta é real, conforme apresentado na teoria e emergente do ponto de vista de trazer dinamismo e evidenciar questões contextualizadas, referentes ao ensino de biologia, onde o aluno pode aprender na prática o que é visto na teoria, valorização os aspectos avaliativos.

Sendo os jogos digitais considerados uma ferramenta positiva para utilização em sala de aula, citada tanto pelo corpo docente quanto discente, é preciso modificar a postura dos espaços de aprendizagem para envolver a utilização destas tecnologias no cotidiano das aulas, de acordo com a realidade vivenciada pela comunidade escolar, mas que envolva os alunos e professores nesta imersão de diferentes metodologias aplicadas à educação com auxílio das tecnologias. Para tanto, é preciso incentivo na criação e uso dos jogos em espaços de aprendizagem, pautados nesta justificativa de favorecimento ao aprendizado significativo, tanto de biologia quanto de outras disciplinas, principalmente se trabalhadas em forma de projetos pedagógicos de uma forma interdisciplinar e multidisciplinar, com diferentes contextos e narrativas, favorecendo a diversidade.

O jogo Dominó Botânico se mostrou eficiente para ser utilizado no ensino, de forma avaliativa, principalmente por ser prático (fácil de fazer), versátil (pode ser adaptado para qualquer conteúdo), por proporcionar momentos de interação social entre os alunos e por ser uma ferramenta que tem potencial para facilitar a aprendizagem. Outro ponto é de que é preciso a capacitação e aperfeiçoamento dos professores, visando uma interação entre as tecnologias e



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



capacitação docente relativo a promoção de jogos digitais como uma forma de dinamizar o seu uso nesta área tão importante e na valorização dos jovens e adolescentes.

REFERÊNCIAS

- AARSETH, Espen. **Jogo da investigação: Abordagens metodológicas à análise de jogos.** In: TEIXEIRA, Luis Felipe B. (org.). *Cultura dos jogos - Revista de comunicação e cultura Caleidoscópio*. Lisboa, Edições universitárias Lusófonas, 2º Semestre 2003, nº 4, p. 9-23.
- ALVES, Lynn Rosalina Gama. **Game over: jogos eletrônicos e violência.** São Paulo: Futura. 2005.
- ALVES, Lynn. **Games: desenvolvimento e pesquisa no brasil.** In: HETKOWSKI, T. M. (Org.); NASCIMENTO, A.D. (Org.). *Educação e Contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas*. Salvador: EDUFBA, v. 2. p. 373-394, 2009.
- BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem.** Tradução Afonso Celso da Cunha Serra. 1ª edição. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2016.
- BRASIL Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB n. 4/98. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília, DF: MEC/CNE, 1999.
- BRASIL. PCN+ Ensino Médio: **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências da Natureza e suas Tecnologias.** MEC-SEMTEC, Brasília, 2002.
- FERREIRA, Graça Regina Armond Matias. *Utilização de jogos eletrônicos no ensino de biologia para Alunos da rede estadual de ensino: um estudo de caso no Colégio Estadual de Aplicação Anísio Teixeira (Monografia de Especialização).* Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2010.
- FERREIRA, Graça Regina; LIMA, Mônica Moreau; JESUS, Rosana Sales. **Uso de Paródias no Ensino e Aprendizagem em Biologia.** [51 -63] Capítulo de Livro. In: SANTOS, Letícia Machado dos (Org.) *Educação Básica com Intermediação Tecnológica: tendências e práticas.* Volume 01. Prefácio. 2012.
- LIMA JR, Arnaud Soares de. **Tecnologização do currículo escolar: um possível significado proposicional e hipertextual do currículo contemporâneo.** Salvador, Ba: UFBA, 2003: caps. II, III e IV. (Tese de Doutorado).
- MORAN, José Manuel. *Atividades & Experiências: As múltiplas formas de aprender.* In: **Tecnologia na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC's.** pg. 170 -173. Brasília: Ministério da Educação. 2005
- PIAGET, Jean. **A concepção do número.** São Paulo. Editora pioneira, 1997.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



PONTES, João Pedro. Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios? **Revista Ibero-americana de Educação**. Número 24. Setembro-Dezembro de 2000.

TAROUCO, L. M. R., ROLAND, L. C., FABRE, M. C. J. M., KONRATH, M. L. P. Jogos educacionais, **RENOTE - Novas Tecnologias na Educação**, v. 2, n. 1. 2004.

TAVARES, Marcus Tadeu de Souza. **Jogos eletrônicos: educação e mídia**. II Seminário Jogos eletrônicos, educação e comunicação: construindo novas trilhas. Salvador, Ba. 11 e 12 de setembro de 2006.

TEIXEIRA, Luis Felipe B. (org.). Cultura dos jogos - **Revista de comunicação e cultura Caleidoscópio**. Lisboa, Edições universitárias Lusófonas, 2º Semestre 2003, nº 4, p. 9-23.

SOARES, Paloma Eulina Afonso. **Dominó botânico: uma sugestão de jogo educativo para o ensino de botânica no âmbito do ensino fundamental**. 2016. 65 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Naturais)—Universidade de Brasília, Brasília, 2016.



PRÁTICAS AVALIATIVAS: SENTIDO E SIGNIFICADOS REFLETIDOS NO DESEMPENHO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR¹

Anaína Souza Santana 01 – FICS (anaina.1@hotmail.com)

Eixo 4 – Avaliação no Ensino Médio
Tipo: Comunicação Oral

RESUMO:

O presente estudo, intitulado “Práticas Avaliativas: Sentidos e significados refletidos na aprendizagem escolar”, motivou-se a partir da questão “como as práticas avaliativas, seus sentidos e significados refletem na aprendizagem escolar no Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho no município de Guanambi-Ba? O mesmo tem como objetivo: Compreender e analisar as práticas avaliativas utilizadas na instituição observada, bem como os significados a elas atribuídas por todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. O caminho metodológico percorrido teve uma abordagem qualitativa e quantitativa, dados foram coletados através da análise documental e questionários aplicados aos professores e alunos da instituição. O estudo baseia-se nas ideias de: Hoffmann (2005, 2008), Luckesi (1998, 2000, 2005, 2008), Villas Boas (2004, 2008) e outros. O trabalho traz a fundamentação teórica e conceitual da avaliação, demonstra sua trajetória histórica, evidencia o sistema educacional brasileiro, as avaliações internas e externas características do ensino médio e reflete sobre a definição das palavras educar e educação. Destaca também o conselho de classe e a reunião de pais como práticas avaliativas que colaboram para um aprendizado inclusivo e reflexivo numa perspectiva dialógica e humanizada da avaliação. Os resultados, ainda parciais, denotam que os significados das práticas avaliativas vão além de aprovar ou reprovar e que o caminho para uma aprendizagem efetiva deve primar a divisão e o compartilhamento de responsabilidades por todos os envolvidos no processo de aprendizagem. Os estudos apontaram ainda a necessidade de um olhar mais profundo em relação ao ensino médio, especialmente as práticas avaliativas que ainda denotam o fim do processo da aprendizagem.

Palavras chave: Práticas avaliativas, Reflexão, Responsabilidades, Significados.

1 INTRODUÇÃO

Etimologicamente avaliar vem do latim *a + valere*, que significa atribuir valor e mérito ao objeto em estudo. Logo, podemos inferir que o termo avaliar pode ser utilizado em diversos contextos, seja escolar ou não. Segundo o dicionário Aurélio, avaliar significa: “determinar o

¹ O Presente artigo é fruto de uma pesquisa de mestrado em andamento e tem como objetivo compreender as práticas avaliativas, seus sentidos e significados refletidos no desempenho da aprendizagem escolar.

valor ou valia de; apreciar o merecimento de; reconhecer a força de; fazer ideia de; estimar; ajuizar; calcular”.

Avaliar não é uma tarefa fácil, da mesma forma que ser avaliado também não se caracteriza como tal. Compreender as práticas avaliativas, seus sentidos e significados refletidos no desempenho da aprendizagem escolar é o objetivo desta pesquisa.

A função educara não é uma prerrogativa exclusiva da instituição escolar, mas passa também pela instituição familiar numa perspectiva de compartilhamento de responsabilidades vez que ambas almejam os mesmos objetivos em relação a aprendizagem do sujeito filho/aluno.

O Conselho de Classe se destaca como uma prática avaliativa qualitativa, com feedback não apenas para os alunos, mas para os professores e para a instituição. Proporcionado diálogos e reflexões primordiais para uma avaliação coerente e justa.

No campo educacional, muitas são as discussões acerca da temática avaliação. O ensino médio, etapa final da educação básica, sente de forma mais acentuada o seu peso, pois além da preocupação com as avaliações internas há ainda, as inquietações e expectativas com as avaliações externas o que remete ao estudo voltado para assimilação de conteúdos e consequentemente para uma avaliação voltada para obtenção de notas.

Assim, diante das inquietações enquanto educadora, no sentido de entender, colaborar e participar de um processo avaliativo escolar que seja formativo e significativo no consenti ao ensino e aprendizagem, que seja consciente, onde todos os envolvidos, em especial, professores, pais e alunos, não apenas conheçam o seu papel dentro deste processo, como também tenham objetivos dentro do mesmo e que juntos num sistema de cooperação busquem alcançá-los de forma justa e coerente, é que se fez necessário a iniciação desta pesquisa.

A pesquisa realizada, foi de cunho qualitativo e quantitativo, o contexto de investigação ocorreu no Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho, no município de Guanambi-Ba. Com uma turma de 40 alunos do 3º ano do turno vespertino, com 08 professores atuantes na respectiva turma e com a colaboração da coordenação pedagógica e da equipe gestora da instituição.

2 CONTEXTO HISTÓRICO DO PROCESSO AVALIATIVO

Em meados de 2.05a.c um Imperador Chinês, chamado Shun, para manter ou excluir seu corpo de oficiais costumava avaliá-los a cada triênio. Na Idade Antiga, Gregos e Espartanos faziam jogos e competições. Segundo Lima (2008) Sócrates, em Atenas examinava seus alunos

através do exame oral, vale evidenciar que o termo “conheça-te a ti mesmo” utilizado por ele, remetia a autoavaliação.

Na Idade Média, regida pela fé, surgiu as escolas cristãs, direcionadas pelos monges de forma restrita, as práticas avaliativas eram através de dissertações orais. Para Souza (2005) os doutores medievais preparavam os caminhos da razão e abriram novas perspectivas para avaliação.

Para Aranha (2006) o período Moderno foi influenciado por aspectos humanísticos. Com o surgimento da imprensa, multiplicaram-se os livros, que se tornaram acessíveis, escolas foram fundadas e bibliotecas abertas. Neste contexto e influências surge a Idade Moderna.

Segundo Souza (2005), foi nos Estados Unidos, no século XIX que surgiu o termo avaliação e foi a partir deste momento que houve a institucionalização da prova escrita. A Inglaterra, em 1702, foi o primeiro país a utilizar a prova escrita, devido ao número expressivo de alunos.

O termo “Avaliação institucional” teve seu parâmetro com o jovem educador Norte Americano, Ralph Tyler em 1934, que insatisfeito com os altos índices de reprovação do seu país propôs um método de ensino chamado “educação por objetivos”.

Na Idade Contemporânea, o sistema educacional tradicional sofre influências iluministas, através de algumas correntes pedagógicas. Neste sentido Lima (2008) questiona as práticas avaliativas contemporâneas, ao dizer que neste período surgiram várias correntes pedagógicas, porém a avaliação continua limitada a aplicação de provas.

Todos esses acontecimentos influenciaram as práticas avaliativas atuais e trazem reflexões acerca do seu sentido, significados e efetiva finalidade, potencializando as discussões sobre a forma de avaliar e o método utilizado.

2.1 AVALIAÇÃO NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

No Brasil, é possível destacar as práticas educacionais que influenciaram o sistema educacional brasileiro, através dos Jesuítas, os exames escolares, da forma como conhecemos hoje, foram sistematizados ao longo do século XVI e a primeira metade do século XVII.

Segundo Chaves (2003, p.14) “A Ratio studiorum dos jesuítas promulgada em 1559, resultante em mais de meio século de prática educativa, continha propostas e normas pedagógicas que davam a todas as escolas jesuítas uma configuração comum”. Resquícios destas práticas compensatórias permanecem nos dias atuais. Luckesi (2008) nos diz que:

Os Jesuítas (século XVI), nas normas orientação dos estudos escolásticos, seja nas classes inferiores ou nas superiores, ainda que definissem com rigor os procedimentos a serem levados em conta num ensino eficiente [...], tinham uma atenção especial com o ritual das provas e exames [...]. (2008, p. 22)

O Ministério da Educação e Saúde foi criado em 1930, momento em que se criou o Sistema Nacional de Ensino. Em 1934 a constituição estabeleceu a necessidade de elaboração de um Plano Nacional de Educação. Dos anos 50 aos 90 muitos estudos e pesquisas nortearam a área de educação nas vertentes sociológicas, filosóficas, políticas e tecnológicas.

A criação da Lei 9.394/96 normatizou o sistema educacional, estabelecendo diretrizes que visam disciplinar a educação escolar, promovendo mudanças significativas na educação básica, sinalizando o acesso à educação para todos. A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) está amparada pela Constituição Federal (1988).

O ensino médio, objeto de estudo desta pesquisa, tem sua obrigatoriedade e gratuidade garantida no artigo 208, inciso II, da Constituição Federal e nos artigos 35 e 36 da LDB. Neste cenário, o ensino médio última etapa da educação básica apreça como parte final de um círculo onde espera-se que os estudantes tenham desenvolvido durante a trajetória escolar habilidades necessárias que evidenciem sua autônoma para o exercício crítico e consciente da cidadania.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, condiciona a excelência da educação ao fortalecimento do ensino médio:

Tendo em vista que a função precípua da educação, de um modo geral, e do Ensino Médio – última etapa da Educação Básica – em particular, vai além da formação profissional, e atinge a construção da cidadania, é preciso oferecer aos nossos jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais. (BRASIL, 2013, p.146)

Neste sentido, é possível inferir que o objetivo da avaliação, não é estabelecer parâmetros para promoção de alunos às séries seguintes ou reprovar os que não atingirem a média. Média, que não é unificada, sendo diferente para muitas escolas. Então, um aluno que foi reprovado em uma determinada escola em que a média vigente era 7 (sete), poderia ter sido aprovado em outra em que a média fosse 6 (seis) ou 5 (cinco).

Luckesi (2005) traz algumas reflexões sobre a utilização das notas e não das competências pedagógicas:

Será que o educando manifestou uma melhor e mais adequada aprendizagem, não deveria assim ser considerado? Então, por que classificá-lo abaixo do possível valor do seu desempenho? A possível competência não deveria ser, segundo as regras do ritual pedagógico, registrada em símbolos compatíveis e correspondentes? Por que então modifica-la? (LUCKESI, 2005, p.36)

Para os estudantes do último ano do ensino médio, além das avaliações internas, características da instituição, há uma atenção especial as avaliações externas, também conhecida como avaliação de larga escala. Como por exemplo, o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) que sinaliza para os estudantes a possibilidade de ingresso em uma universidade e constitui para o governo um indicador capaz de mensurar a qualidade do ensino médio. A matriz curricular do ENEM tem por base competências definidas para o exame.

Art. 2 Constitui objetivo primordial do ENEM aferir se aqueles que dele participam demonstram, ao final do ensino médio, individualmente, domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e se detêm conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. (Portaria nº 468 de 03 de abril 2017)

Luckesi (2005) levanta a discussão da incoerência de atribuir notas ao avaliar por competência. Zanchet (2003) questiona o uso do termo avaliação para o ENEM, pois acredita que avaliação é um processo amplo e não se resume a um processo isolado. Então nos moldes que é realizado, seria apenas parte de processo e não corresponderia ao todo:

Reduzir a avaliação à aplicação de um exame, é reforça uma visão mecanicista e simplificadora, constituída como uma tecnificação da formação. Esta perspectiva é responsável pela proliferação das provas de rendimento e das escalas de atitudes, onde as metas estão predeterminadas e os fins estão fixados, delegando à avaliação a medição do êxito nos resultados obtidos. (ZANCHET, 2003, p.05)

2.2 A REUNIÃO DE PAIS E O CONSELHO DE CLASSE COMO PRÁTICAS AVALIATIVAS

O verbo educar provém do latim educare. De acordo o dicionário Aurélio a palavra Educar significa: dar ou oferecer (a alguém) conhecimentos e atenção especial para que possa desenvolver suas capacidades intelectuais, morais e físicas.

Este conceito remete a reflexões sobre a pluralidade do significado do verbo educar no sentido mais amplo da palavra, que compreende a formação do indivíduo. Nesta perspectiva

família e escola trilham o mesmo caminho, necessitando de uma relação de cooperação para uma aprendizagem efetiva, significativa e transformadora para o sujeito, que é ao mesmo tempo aluno para a instituição escolar e filho para a instituição familiar.

A constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205 nos diz que “a educação é um direito de todos e dever do Estado e da Família”. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em seu artigo 4º reitera o dever da família na formação educacional dos filhos:

“É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à liberdade e a convivência familiar e comunitária”. (BRASIL, 1990, p.20)

A legislação é clara quanto a inclusão da família no contexto escolar. Nesta perspectiva família e escola necessitam estabelecer uma relação interativa, dialógica e de confiança. Na concepção de uma educação cooperativa onde as responsabilidades são compartilhadas, Reis (2007, p. 6) afirma que “A escola nunca educará sozinha, de modo que a responsabilidade educacional da família jamais cessará. Uma vez escolhida a escola, a relação com ela apenas começa. É preciso o diálogo entre escola, pais e filhos”.

As reuniões de pais e mestres deveriam ocorrer no início do ano letivo com objetivos definidos pela instituição, mas costumam acontecer ao final do fechamento de cada unidade letiva. Isso leva aos pais a ideia errônea de que o encontro será para discutir sobre “aprovação e reprovação” ou “bom e mau comportamento”.

O conselho de classe, é uma prática avaliativa qualitativa, que se caracteriza como um espaço de reflexão do processo avaliativo. As análises e deliberações propiciam ações coletivas que visam o desenvolvimento pedagógico do estudante. Neste contexto Libâneo (2001) elenca os objetivos do Conselho de Classe:

-Aprimoramento do diagnóstico dos problemas e dificuldades; - Obtenção de informações para facilitar o aconselhamento ao aluno; - Busca de soluções alternativas para as dificuldades que aparecerem; - Elaboração de programas de recuperação e outras atividades de apoio; - Reformulação do plano de ensino (revisão, retomada da matéria, etc.); - Identificação de progressos e mudanças de comportamento de alunos. (LIBÂNEO, 2001, p.234-235)

Diante do exposto é possível refletir sobre a importância do momento do Conselho de Classe, momento que resultará não apenas em análise de resultados finais, mas em análise de desempenho cotidiano, discussões, reflexões que mostram como o professor/aluno chegou a

aquele resultado, proporcionando a equipe pedagógica realizar intervenções com ações juntamente com os professores que possam favorecer o aprendizado dos alunos.

A avaliação realizada no conselho não se limita ao aluno, mas de todas as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores. Sobre essa autoavaliação proporcionada no espaço do conselho Dalben (2004) assevera que:

[...] a reflexão sobre seu próprio trabalho é o melhor instrumento de aprendizagem e de formação em serviço, já que permite a ele se colocar diante de sua própria realidade de maneira crítica. Nesse contato com a situação prática, o professor tem chances de adquirir e construir novas teorias, novos esquemas e novos conceitos, assim como vivenciar seu próprio processo de aprendizagem. (DALBEN, 2004, p. 75)

Nesta perspectiva os aspectos qualitativos prevalecem sobre os quantitativos. Sob esta ótica Luckesi, (2006, p.44) reitera que “a avaliação deverá verificar a aprendizagem não só a partir dos mínimos possíveis, mas a partir dos mínimos necessários” nessa linha o autor enfatiza ainda que entende a “avaliação como juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão” Luckesi (2006, p. 69). Assim, avaliar se configura uma parte complexa do processo educacional.

2.4 CONCEPÇÃO DA AVALIAÇÃO NUMA PERSPECTIVA HUMANIZADA

Partindo do pressuposto que princípios básicos para a humanidade como igualdade, liberdade e educação são direitos sinalizados na legislação brasileira (Constituição Federal de 88, LDB, 9394/96 e ECA), a escola como uma instituição social deve ser o local onde exercício da cidadania possa imperar.

Neste contexto, os profissionais da educação precisam ter delineados o entendimento acerca da sociedade a qual atuam e do método que a ela se vai aplicar. Conforme Luckesi, (2005, p.28) “a avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica”. De acordo Freire:

O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como um processo de busca. (FREIRE, 1987, p.34)

O autor dialoga também sobre os educadores que tem por objetivo a domesticação do estudante e aqueles educadores que pretendem a humanização dos educandos. Como são duas vertentes diferentes, as práticas de avaliação também se distinguem, sendo uma voltada para avaliação institucional e outra para a avaliação da aprendizagem. Para Luckesi:

A prática da avaliação escolar, dentro do modelo liberal conservador, terá de, obrigatoriamente, ser *autoritária*, pois, esse caráter pertence a essência dessa perspectiva de sociedade, que exige controle e enquadramento dos indivíduos nos parâmetros previamente estabelecidos de equilíbrio social, seja pela utilização de coações explícitas seja pelos meios sub-reptícios das diversas modalidades de propaganda ideológica. A avaliação educacional será, assim, um instrumento disciplinador não só das condutas cognitivas como também das sociais, no contexto da escola. (LUCKESI, 2005, p. 32)

O autor discorre também sobre a prática oposta, afirmando que:

Ao contrário, a prática de avaliação nas pedagogias preocupadas com a transformação deverá estar atenta aos modos de superação do autoritarismo e ao estabelecimento da autonomia do educando, pois o novo modelo social exige a participação democrática de todos. Isso significa igualdade, fato que não se dará se não se conquistar a autonomia e a reciprocidade de relações (PIAGET, 1973, LUCKESI, 1984, p. 32)

Diante do exposto é possível perceber que praticas avaliativas, baseadas em moldes autoritaristas, versam uma pedagogia conservadora, enquanto uma prática avaliativa democrática busca a transformação social e reflete os direitos e anseios dos seres humanos já expressados na legislação.

Nesta perspectiva a avaliação não pode ser praticada de forma classificatória, Luckesi, (2005) ressalta que “a atual prática de avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico como deveria ser construtivamente”. O Autor alerta que:

[...] O educando como sujeito humano é histórico; contudo, julgado e classificado, ele ficará, para o resto da vida, do ponto de vista do molde escolar vigente, estigmatizado, pois as anotações e registros permanecerão, em definitivo nos arquivos e nos históricos escolares, que se transformam em documentos legalmente definidos. (LUCKESI, 2005, p.35)

Muitas vezes, as avaliações nas instituições escolares são praticadas com um fim, e não como um meio, neste sentido Luckesi, nos diz que:

[...] de fato, o momento da avaliação deveria ser um “momento de fôlego” na escalada para, em seguida, ocorrer a retomada da marcha de forma mais adequada, e nunca um ponto definitivo de chegada, especialmente quando o

objeto da ação avaliativa é dinâmico como, no caso, a aprendizagem”. (LUCKESI, 2005, p. 34-35)

A luz das reflexões do autor, é possível inferir que a o princípio da igualdade previsto na legislação, ainda não é efetivo dentro das práticas avaliativas no âmbito escolar. Esta situação pode se caracterizar como uma forma de opressão. Para (FREIRE, 1987, p.47), “falar, por exemplo, em democracia e silenciar o povo é uma farsa. Falar em humanismo e negar os homens é uma mentira”. Logo, falar em competências e habilidades e estipular uma nota para classificar é no mínimo incoerente.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa teve início em 16 de julho de 2018, no Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho, no município de Guanambi-Ba, com previsão de término para o dia 30 de novembro de 2018.

A pesquisa realizada foi de cunho qualitativo e quantitativo, Minayo (2001, P. 22) afirma que “o conjunto de dados quantitativos e qualitativos não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois, a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia”.

Minayo (2010, P. 17) diz ainda que “como não somos gênios, precisamos de parâmetros para caminhar no conhecimento”. Caracterizando-se assim a importância do método no trabalho de pesquisa. Lakatos e Marcone (2003, p.83) também destacam essa importância ao dizer que “O método é o conjunto das atividades sistemáticas que, com mais segurança economia, permite alcançar o objetivo-conhecimentos válidos e verdadeiros traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista”. Dentro desta perspectiva e visando o sujeito/ator dentro do processo de construção do conhecimento o método utilizado foi o fenomenológico, preconizado por Husserl.

Desde o início uma relação de confiança foi estabelecida. De acordo Minayo (1994, p.64-65) “a entrada no campo implica, em primeiro lugar, uma aproximação com as pessoas da área selecionada para estudo. A autora destaca a postura do investigador em relação a problemática a ser estudada e a interação entre o pesquisador e os atores sociais envolvidos no trabalho.

A escolha do 3º ano, configurou-se após análise do perfil dos alunos pelo PPP (Projeto Político Pedagógico) da instituição, por acreditarmos se tratar de alunos com nível de maturidade maior, em relação a avaliação, do que os alunos das séries anteriores. O turno

Vespertino, por ter um número maior de discentes, ser intermediário entre os outros turnos e possuir características encontradas tanto no matutino como no noturno foi selecionado para a pesquisa. Os professores colaboradores, foram os que atuam na turma selecionada, totalizando 08 (oito) profissionais, vale ressaltar que a maior parte dos docentes possuem 40h semanais e por isso a maioria são os mesmos que atuam nos outros turnos com as turmas de 3º ano.

No estudo em questão, a análise documental se justifica pela necessidade de observação de documentos de abrangência, local, estadual e nacional que regulamentam e normatizam o processo avaliativo bem como direcionam o trabalho da instituição escolar como: o PPP (Projeto Político Pedagógico), os planos de curso, as Orientações Curriculares para o Ensino, a Matriz curricular par o ensino médio, os PCNEM-Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio, a BNCC – Base Nacional Curricular do Ensino Médio, homologada pela PORTARIA 1.570 publicada em diário oficial em 21/12/2017, a Portaria nº 10228/2016 e Instrução Normativa 002/2016 de 05 de dezembro de 2016, Portaria de nº 6562/2016 de 07 de dezembro de 2016 e a PORTARIA Nº 5.872, de 15 de julho de 2011.

A análise de todos esses documentos foi muito relevante para a investigação da pesquisa. Uma vez selecionados, todos foram lidos com afinco. Permitindo uma melhor compreensão do objeto de pesquisa. Segundo Bardin (2009), a regra da exaustividade na análise documental garante que não se deixe nenhum elemento de fora da possibilidade de análise.

Na sequência um questionário com perguntas objetivas e subjetivas foi aplicado tanto para os professores quanto para os estudantes. A opção pelo questionário ocorreu por vários fatores, dentre eles, por proporcionar uma execução sem influenciar os sujeitos da pesquisa e por possibilitar a extração de uma amostra eficiente, vez que não seria possível a observação de todo o público da instituição.

Segundo Lakatos e Marconi (2003, P. 201), “o questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistado”.

Os questionários foram enumerados de 01 a 40. Cada um correspondendo a um aluno, que passou a ser representado pelo número e não pelo nome. Com os educadores também houve a necessidade de uma representatividade que não expusesse o nome, inclusive dois professores não se identificaram, então, todos foram classificados por letras na sequência do alfabeto. Desta forma, a coleta de dados, ocorreu de forma ética, com isonomia e imparcialidade, proporcionando aos envolvidos segurança e confiança na pesquisa.

De posse dos questionários devidamente respondidos, procedeu-se o registro das informações. Que vieram contribuir para embasar o tema da pesquisa “Práticas Avaliativas: sentidos e Significados refletidos no desempenho da aprendizagem.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo constatou que a questão da pesquisa é extremamente complexa, visto que, não referencia apenas o aluno, mas também os pais, professores e a instituição escolar. Nesse sentido, os estudos apontaram que mesmo com tantas mudanças ocorridas no sistema educacional, em especial no ensino médio, as práticas avaliativas ainda denotam o fim do processo de aprendizagem.

Compreender os conceitos e os aspectos legais que regem as práticas avaliativas permitiu perceber que a avaliação sob a ótica do sistema educacional é extremamente abrangente e em alguns aspectos divergente. Abrangente porque visa a formação integral do indivíduo para atuação na sociedade de forma crítica e consciente, mas divergente porque condiciona um juízo mensurável sobre a formação que a mesma legislação assegura como um direito.

Notou-se também que os aspectos qualitativos não estão refletidos nos dados expressos em notas nos boletins de rendimento escolar. Para o questionamento “ O seu boletim de notas corresponde ao seu aprendizado? ” 47% dos discentes responderam que sim, seguida de 38% que disseram nem sempre e, 16% afirmaram que não.

Na perspectiva de uma prática avaliativa processual onde as responsabilidades são compartilhadas, os estudantes foram questionados sobre o que eles fazem quando não atingem resultados satisfatórios nas avaliações. 62% afirmaram procurar estudar mais e tentar recuperar a nota na próxima unidade, 33% disseram ficar preocupados e apenas 5% afirmaram que observam onde erraram e tentam aprender mesmo não valendo mais nota. Estes dados demonstram que a valorização da nota, ainda é uma constante no ensino médio.

Evidenciou-se a reuniões de pais como uma prática avaliativa que não exprime significados notáveis e apropriados pelos pais e alunos, tendo sua importância minimizada ou mesmo ignorada dentro do processo de ensino e aprendizagem, visto que, ao serem questionados sobre o nível de participação dos pais nas reuniões escolares, apenas 13% dos alunos disseram sempre, 12% quase nunca, 34% nunca e 40% às vezes.

As respostas para as questões abordando o conselho de classe, evidenciaram que 95% dos estudantes reconhecem o conselho como forma de avaliação, mas a maior parte deles cerca

de 55% afirmaram desconhecer os critérios utilizados neste processo, o que denota a necessidade de transparência no processo avaliativo.

Questionados sobre palavras que exprimem significados para avaliação, as respostas dos docentes variaram entre “feedback, termômetro, reflexão, retorno, oportunidade e aprendizagem”. O mesmo questionamento foi direcionado aos os alunos que responderam “tensão, preocupação, medo, hora da verdade, dificuldades, tudo ou nada”. As divergências nas respostas evidenciam a necessidade de ações dialógicas que descaracterizem conceitos negativos e estigmatizados para a avaliação.

Após toda abordagem em volta da temática avaliação, com foco no ensino médio e nas práticas avaliativas com sentidos e significados refletidos na aprendizagem escolar, sugerimos que a escola busque alternativas que proporcionem uma maior aproximação da família no processo de ensino e aprendizagem e que enfatizem práticas avaliativas que ocorram de forma ética e coerente onde as ações e responsabilidades sejam compartilhadas por todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, C.R. **O que é educação**. Editora Brasiliense, coleção primeiros Passos. São Paulo, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96**. Brasília. MEC, 1996.
- _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente 8069/90**. Brasília. MEC 2004.
- _____. **Constituição Federal**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- ESTEBAN, M. T. **A Avaliação no Cotidiano Escolar**. In: ESTEBAN, M.T. (org.) *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro, DP&A Editora, pp.7-28, 1999.
- DALBEN, Â. I. L. de F. **Trabalho escolar e conselho de classe**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1996. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).
- _____. **Conselho de Classe e avaliação - perspectivas na gestão pedagógica da escola** 3. ed. Campinas: Papirus, 2006. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).
- GARCIA, R. P. M. **Avaliação da aprendizagem na educação a distância na perspectiva comunicacional**. Cruz das Almas/ BA: UFRB, 2013.
- FERREIRA, L. M. S. **Retratos da avaliação: conflitos, desvirtuamentos e caminhos para superação**. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

- _____. _____. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- HOFFMAN, J. **Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtiva**. 39. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- _____. **Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 41. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. **Avaliação da Aprendizagem escolar**. 7ª ed. São Paulo Cortez, 1998.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.
- MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MORAN, J. **A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5ª Ed. Campinas: Papirus, 2013, p. 89-90
- MORETO, V. P. **Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. 8. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PARO V. H. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 2007.
- PAROLIM, I. **As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares**. Fortaleza, 2003.
- PIAGET, J. **Para onde vai à educação?** Rio de Janeiro: José Olímpio, 2007.
- VASCONCELLOS, C.S. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito de transformações. São Paulo: Libertad, 2001.
- _____. **Avaliação da aprendizagem: Práticas de mudanças por uma práxis transformadora**. 5ª. ed. Cadernos Pedagógicos do Libertad. Vol. 6. São Paulo: Libertad, 2003.
- VILLAS BOAS, B. M. de F. **Portfólio: avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas; SP: Papirus, 2004.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



QUANDO O ESTÁGIO SUPERVISIONADO ALICERÇA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE SER PROFESSOR: UMA REFLEXÃO DA PRÁTICA DOCENTE.

Luana da Silva Santana Sousa – UNEB (luanasousa21@hotmail.com)

Eixo IV: Avaliação no Ensino Médio
Tipo: Comunicação Oral

RESUMO

O trabalho intitulado: ‘Quando o estágio alicerça a aprendizagem significativa de ser professor: uma reflexão da prática docente’, objetivou-se em ‘analisar a vivência de estágio, a fim de fazer reflexões sobre a minha prática profissional, diante dos elementos de aprendizagens significativas’. O Estágio Supervisionado é o conjunto das atividades de ensino-aprendizagem relacionadas ao meio social, profissional, cultural e didático-pedagógico. A busca pelo saber pedagógico é um dos meios em que o professor pode construir sua trajetória e fundamentá-la no espaço escolar. Ser professor reflexivo é ir à busca do equilíbrio tanto emocional como profissional, e encaixá-los diante da própria reflexão e sua rotina. A aprendizagem significativa é um instrumento indispensável tanto para o docente que planeja, como para o aluno que aprende. Durante meu estágio confeccionei um portfólio, instrumento ao qual fiz uma retrospectiva autonarrativa, diante disso, fui à busca de autores que foram essenciais para fundamentação, tornando-se principais fontes inspiradoras como: Moreira (1982), Pérez (2006), Pimenta (2002) O Estágio Supervisionado II (EDC008) aconteceu no período de nove semanas: 14 de março de 2018 a 16 de maio de 2018, durante a primeira unidade do ano letivo de 2018, no Colégio X, situado na cidade de Alagoinhas/BA – Brasil. Este estágio permitiu analisar a vivência de estágio, a fim de fazer reflexões sobre a minha prática profissional, diante dos elementos de aprendizagens significativas, e ao mesmo tempo adentrar nas dimensões de construção da identidade docente. É notório que no período de atuação podem ocorrer alterações a todo instante, principalmente quando se depara com: falta de material na escola, excede o momento de ministração da aula, ausência ou falha nos equipamentos multimídias e acaba por fim nos ‘chamados improvisos’. Vale à pena ressaltar que a reflexão, assim como o ato de ‘replanejar’, contribuiu muito para construção de identidade profissional.

Palavras-chave: Formação profissional, Reflexão, Conhecimento, Portfólio.

1 INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado é o primeiro contato que o aluno-professor tem com seu futuro campo de atuação. Por meio da observação, da participação e da regência, o licenciando poderá refletir sobre e vislumbrar futuras ações pedagógicas.

Através dessa reflexão, Barreiro e Gebran (2006, p. 22) informam que:

A formação inicial é o começo da busca de uma base para o exercício da atividade docente. Concebida assim, deve assentar-se em concepções e práticas que levem à reflexão, no sentido de promover os saberes da experiência, conjugados com a teoria, permitindo ao professor uma análise integrada e sistemática da sua ação educativa de forma investigativa e interventiva.

Os autores deixam claro que na formação inicial temos as mesmas responsabilidades que teremos após egressos, quando já no mercado de trabalho em exercício. Devemos desenvolver a prática e refletir sobre ela (tanto na formação inicial quanto continuada) analisando nossas ações, para poder ou repeti-la se for viável ou modificá-la caso tenha problemas.

É viável a elaboração de atividades diferenciadas, de planos de aula que contemplem a oralidade, a escrita e a leitura dos alunos, bem como, preparar o conteúdo priorizando também o lúdico (jogos) de forma a diversificar a prática do professor estagiário.

De acordo com Pimenta (2002), é no momento do Estágio que o aluno tem a oportunidade de conhecer mais a respeito da profissão, tendo o pensamento se deve seguir ou não, identificando na própria teoria o que será vivenciado em sua prática. Sendo assim, o Estágio Supervisionado II foi uma etapa de suma importância para o discente – professor, pois foi nela que se vivenciou a realidade do espaço escolar, além de trabalhar a relação interpessoal de quem ministrou a aula.

O presente trabalho teve o objetivo de analisar a vivência de estágio, a fim de fazer reflexões sobre a minha prática profissional, diante dos elementos de aprendizagens significativas, e ao mesmo tempo adentrar nas dimensões de construção da identidade docente. E especificamente tivemos os objetivos de: (i) descrever sobre o uso de mapas conceituais e esquemas; (ii) discutir e refletir sobre ações voltadas ao processo da construção de planos de aula; (iii) analisar os aspectos positivos e negativos da apresentação de slides em sala de aula.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 CONSTRUINDO O CONHECIMENTO E ENTENDENDO A PROFISSÃO

De acordo com Cunha (2008), o conhecimento que o professor adquire é atribuído devido ao tempo, experiência pós-jornada e todos os mecanismos teóricos que assim seguem, não significa que este seja fruto da própria instituição de ensino. Dessa forma, o conhecimento provém também de ambientes onde aconteçam movimentos: sociais, sindicais e comunitários, que querendo ou não pode ter influência precisa no cotidiano do professor ainda na formação docente.

Para Tardif (2002) o professor precisa trabalhar integralmente em cima dos seus saberes, pois o ambiente escolar tem que estar provido dessa interação. Além disso, vale lembrar que o papel desse profissional segundo o autor é de ‘transmitir’ essa sabedoria acima

de materiais que são essenciais para que essa prática aconteça, mantendo diante da sociedade o ‘ser profissional’.

Santos (2015) deixa claro que ser professor é assumir suas responsabilidades, ter olhar estratégico sobre tudo, ter valores sociais, culturais, além de mostrar para seu aluno que a sua missão se baseia em ir além do que foi lhe foi proposto. Um profissional que busca a reflexão em seu trabalho, não se limitará no modelo sistemático, e sim valorizará o conhecimento que foi construído no decorrer do tempo.

Tardif (2002) explica que o professor tem que estar interado de todo seu programa curricular, seja o assunto, atividades ou qualquer conteúdo que venha a ser trabalhado em sala de aula. Contudo, é sempre interessante ter como ponto fundamental para o conhecimento, manter a relação de assuntos desde a educação até a pedagogia, onde complementa suas reflexões práticas, havendo uma interação cotidiana entre aluno e professor.

Pimenta (2002) afirma que a vida do professor reflexivo aborda desde o envolvimento do seu trabalho com os saberes específicos da profissão, até os materiais que se utiliza na sala de aula, adquirindo com o tempo a sua própria evolução enquanto profissional e a transformação de toda uma comunidade escolar.

Desta forma, para se formar/tornar professor, vai-se além da constituição teórico/prático do processo. É preciso um momento biológico: a reflexão.

2.2 REFLEXIVIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE

Pimenta (2012) conta que nos anos 90 o chamado ‘professor reflexivo’ teve um destaque bem acentuado dentro do âmbito escolar, contudo a sua repercussão chegou a ser confundida enquanto adjetivo - em paralelo com o próprio ser humano, atribuindo também aos movimentos teóricos que serviam para compreensão do trabalho do professor.

Para Perrenoud (2002) se tornar um profissional reflexivo é estar periodicamente em estado de reflexão diante das suas próprias práticas, pois a partir disso que conseguirá trabalhar ativamente no espaço escolar. É pensando nessa questão de interação que Alarcão (1996) destaca o comportamento que o professor tem que apresentar diante da reflexividade:

O comportamento do indivíduo que se propõe pensar reflexivamente deve ser inspirado na luta contra uma atitude mental excessivamente positiva e dogmática, mas exige também a capacidade de suportar o estado de dúvida e a impaciência perante a morosidade do ato de pesquisa (p.52).

O autor deixa claro que o pensamento reflexivo vai muito além da teoria, cabe ao professor se debruçar em todos os aspectos, principalmente no que diz respeito às atitudes mentais, pois é importante mais que tudo envolver as questões práticas a teoria, firmando acima da palavra coerência, suportando qualquer sensação de dúvida e obtendo uma relação ativa no que diz respeito ao seu trabalho.

A formação do professor reflexivo está totalmente ligada na questão das suas práticas dentro do ambiente escolar, sendo assim, é difícil não relacionar sua reflexão ao que precisa ser repassado aos alunos, significa que o conteúdo remete a aprendizagem significativa que será definida mais pra frente, sendo o mecanismo fundamental para abrir seu caminho em sala de aula: seja no sentido de motivar seus alunos, demonstrar o domínio do conteúdo, compartilhar experiências e principalmente interação social.

2.3 AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Para Moreira (2006, p. 38, **grifo do autor**): “a aprendizagem significativa é o processo por meio do quais novas informações adquirem significado por interação (não associação) com aspectos relevantes preexistentes na **estrutura cognitiva**”. É importante ressaltar que o novo conteúdo deve ser significativo e que o aluno manifeste disposição para aprender.

Moreira (1982) ainda relata a respeito dos chamados organizadores prévios, que trata de materiais provisórios apresentados antes mesmo do material a ser estudado. Fazendo uma análise simples para o melhor entendimento, o mesmo serviria como uma ‘ponte’ entre o que o aprendiz já sabe ao que deverá aprender naquele momento, assim o material é muito útil para facilitar no ensino-aprendizagem.

Para Moreira (1982) os mapas conceituais têm o objetivo de refletir sobre a organização conceitual de um determinado assunto. Além disso, o autor enfatiza que o mapa conceitual tem que ser visto conforme sua estrutura conceitual podendo ser traçados por vários ângulos e para qualquer disciplina, porém o foco será sempre o mesmo.

Pensando nas técnicas do professor, podemos considerar então que a aula expositiva é importante, entretanto não é suficiente porque cumpre apenas a primeira etapa do ensino, que é a apresentação do conhecimento. Para dar sentido ao que está sendo ensinado, é necessário organizar “atividades com as quais o aluno possa generalizar diferenciar, abstrair e simbolizar os conceitos trabalhados” (ANASTASIOU, 2006, p. 22).

Bordenave e Pereira (2002) explicam que as estratégias de ensino podem ser referidas como ‘situações criadas pelo docente’ que dar oportunidade imediata para que os alunos

possam interagir como que foi aprendido. Neste caso, o docente seleciona ‘atividades’ que envolvam a classe com o assunto que está sendo passado naquele momento, sejam atividades individuais ou coletivas.

O papel do professor é organizar a aula de acordo com as necessidades dos educandos, ou seja, fazer um balizamento entre o conteúdo proposto respeitando a idade e o grau de dificuldade do grupo a ser trabalhado. Por isso mesmo que Anastasiou (2006) chama atenção acima sobre a importância da aula expositiva, e reflete na questão de dar oportunidades ao ‘novo’, inventar, criar e fazer com que os estudantes possam de alguma forma sinalizar o que foi aprendido na sala de aula.

Para Veiga (1991) a demonstração didática é uma técnica que envolve o aluno em diversas áreas tecnológicas, a fim de estimular o mesmo a se posicionar, construir críticas e refletir totalmente sobre sua prática. Neste sentido, o ensino didático buscar o envolvimento de discente e docente, na intenção de proporcionar a melhor aprendizagem.

Os recursos podem ser utilizados demonstrando recortes de produções, imagens, documentários, filmes, comerciais que atraiam os alunos, ou seja, a finalidade do material é ampliar a zona de interesse na sala de aula. De acordo com Costa (2005), foram feitos vários estudos por diversos profissionais e os resultados detectaram sobre a importância do uso da imagem, que as mesmas agem com rapidez e facilidade na memória do ser humano.

A aprendizagem significativa em sala de aula é muito importante para integração entre alunos e professor, bem como conhecimento, pois auxilia na construção de pensamentos, sentimentos e ações, engrandecendo ambas as partes. Nesse sentido, Jou e Sperb (2006) observam a metacognição como um mecanismo que trabalha diretamente com os processos de informações, ou seja, o conhecimento do ser humano aliado a mecanismos essenciais para seu desempenho.

Desta forma, a aprendizagem significativa é um instrumento indispensável para o professor, pois durante o seu planejamento, no auxílio da didática e principalmente no instante em que passa a narrar sua prática, esse mecanismo é utilizado. Com isso, trataremos abaixo sobre o assunto, a fim de mostrar que a narrativa vem para dar caminhos a carreira docente.

2.4 AS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS ENQUANTO DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO

Peréz (2006) informa que o ato de narrar vem que contar uma história de si mesmo, pois a pessoa necessita fazer uma construção de ideias, que leve a pensar o que acontece na realidade, imaginar ou até mesmo concretizar alguns sonhos. Já Oliveira (2006) acredita que

narrar vem de adentrar em universos distintos, mesmo que seja necessário fazer uma construção de vida, misturando o pessoal, profissional e todos os elementos que os rodeiam.

Segundo Pérez (2006) a escrita é um instrumento de origem reflexiva, onde ocorre a produção da narrativa que relata de si, relacionando a sua profissão de docente, desencadeando suas ações, pretensões e alternativas. Neste sentido Passegi (et. al., 2006) diz que escrever é um processo de reconstrução de saberes ocultos, que facilita a compreensão do outro e da atividade que exercemos.

Diante da opinião dos autores, o estudo narrativo permite que o professor se reconheça e faça uma reflexão de tudo vivido, tornando essencial para sua carreira profissional. O desenvolvimento só contribui para a boa execução da profissão, ou seja, para ser professor tem que refletir e desempenhar o papel de formador de conhecimento.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 TIPO DE PESQUISA E INSTRUMENTOS

A realização e desenvolvimento desse trabalho foi possível diante da aplicação das narrativas autobiográficas no processo de Estágio Supervisionado, aliados a instrumentos de pesquisa, tal pesquisa, de caráter qualitativo.

Para Pereira (2015) a pesquisa qualitativa tem o papel para formação docente:

A pesquisa é de base qualitativa e visa investigar o papel do estágio curricular na formação docente, avaliando reflexivamente sua contribuição para a formação dos sujeitos envolvidos na pesquisa, com a utilização do método crítico dialético e o aporte autobiográfico na análise de dados, pois este projeto procurará entender o estágio curricular como práxis humana que, por sua vez buscar analisar a formação do professor e do estudante, no campo da pesquisa, ensino e extensão, trabalhando com descrições, comparações e interpretações, sendo assim do tipo observacional e interpretativista (p.61).

Assim, a pesquisa serviu para observação do papel do professor-estagiário no âmbito escolar, ou seja, através da utilização das narrativas autobiográficas se descrevem e interpretam sobre a função que o professor em formação precisa executar na sua prática em sala de aula.

O instrumento suporte utilizado para coleta dados foi o portfólio, onde através no mesmo pude planejar construir e descrever todo meu trajeto enquanto professora-estagiária. Esse material junto aos referenciais teóricos pesquisados foi de suma importância para o meu desenvolvimento em sala de aula.

Para Bastos (2015) a autobiografia quando é trabalhada através do portfólio, permite que cada aluno em formação reflita sobre sua trajetória e contemple com o seu fazer pedagógico, para que assim possa desenvolver suas atividades no ambiente escolar.

Durante o estágio a docente supervisora do componente curricular Estágio Supervisionado II, orientou tanto a mim quanto aos colegas (Estagiários) a como elaborar um plano de aula, e que através dele podíamos ajustar conteúdo da semana, selecionar atividades a serem desenvolvidas, podendo também fazer uma avaliação do que víamos em sala.

3.2 *LOCUS* DE PESQUISA E OS ALUNOS PARCEIROS

A pesquisa foi realizada durante o Estágio Supervisionado II no período de 9 semanas, sendo que as duas primeiras semanas foram de observação com coparticipação: 4 horas/aula e a regência: 14 horas/aula, totalizando 18 horas/ aula, no período de 14 de março de 2018 a 16 de maio de 2018, durante a primeira unidade do ano letivo, num Colégio Estadual do Município de Alagoinhas, que será denominado como ‘Colégio X’.

A turma do 1ºAM do Ensino Médio apresentava uma faixa etária entre 15 a 18 anos, tendo um total de 40 alunos matriculados, sendo que apenas 35 frequentam regularmente. Tratava-se de uma turma mista diante da quantidade de rapazes e moças, e fazendo uma breve análise prévia, eles eram bem tranquilos e participativos.

3.3 COMEÇANDO MINHAS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS

3.3.1 O personagem da narrativa e o seu caminho diante da profissão [...]

Este é o momento ao qual farei uma reflexão da minha trajetória enquanto estagiária. Meu nome é Luana Sousa, tenho 32 anos, sou paulista, vim de uma família de baianos, bem estruturada, humilde e conservadora. Formada na área de Técnico em Meio Ambiente, hoje busco através da luta dia após dias, pela formação acadêmica dentro da Universidade do Estado da Bahia, então busco através da reflexão de Barreiro e Gebran (2006, p. 22) informar que:

A formação inicial é o começo da busca de uma base para o exercício da atividade docente. Concebida assim, deve assentar-se em concepções e práticas que levem à reflexão, no sentido de promover os saberes da experiência, conjugados com a teoria, permitindo ao professor uma análise integrada e sistemática da sua ação educativa de forma investigativa e interventiva.

A opinião das autoras ajuda a mostrar o quanto esse estágio, apesar da carga de responsabilidade, é de suma importância na minha jornada acadêmica, não só por adquirir

experiência, mas porque num futuro próximo venha a por em prática atividades diversas, planos de aula e tudo que marcou do início ao final nessa trajetória.

Nesta linha de raciocínio e a partir de conteúdo, o essencial ao meu ponto de vista é poder fazer uma autorreflexão do quem sou e o que represento para meus alunos, ou seja, fazer uma retrospectiva da minha própria narrativa autobiográfica. Nesse sentido, a seguir daremos prosseguimento sobre a questão ‘das minhas narrativas autobiográficas’ e continuar refletindo a respeito do seu significado na vida docente.

3.3.2 A regência e as atividades de planejamento

As aulas de estágio aconteciam todas as quartas-feiras no primeiro e último horário (07:00h – 08:40h/10:40h – 11:30h), sendo que durante o período da regência houve várias alterações, o que pra mim como estagiária da turma foi complicado, pois analisando o professor que passa a manhã toda na escola (no caso da minha regente), qualquer intercorrência dessa não a prejudicaria.

Além do trabalho nas escolas, existiam encontros semanais com a docente da disciplina, sendo todas as terças-feiras dentro da própria UNEB. Este encontro era dividido em duas etapas: (i) GRUPAL - Na presença de todos os estagiários, onde a docente explicava passo a passo do que se tratava o estágio, refletindo e discutindo a nossa vivência (compartilhando experiências); (ii) INDIVIDUAL - Atendimento para tirar dúvidas sobre o que era confeccionado: planos de aula, atividades diversas, etc.

Agora falaremos um pouco sobre a importância da autonarrativa, através do portfólio, que possui várias funções, inclusive de descrição do espaço e da vida profissional e pessoal do professor.

3.3.3 Autonarrativa incorporada ao portfólio

Recordando meu período de estágio de regência no Ensino Médio, foi proposto pela docente da disciplina à confecção do portfólio, através do mesmo pude relatar e registrar toda minha vivência em sala de aula, medos, receios, expectativas e realidades que tive que enfrentar no espaço escolar. Para Bastos (2015, p.62):

Os portfólios são dispositivos metodológicos que permitem a escrita metodológica de si na sala de aula. [...]. Nos portfólios, elas narram, registram, bordam e refazem suas metodologias, desnudando seus momentos de conflito e, conseqüentemente, constituindo um meio de reflexão, que evidencia o quanto o percurso é árduo, conflituoso, e acima de tudo construtivo.

Desta forma, o autor acima destaca que o portfólio trata-se de um dispositivo metodológico importante capaz de auxiliar tanto na escrita como em qualquer procedimento práticos, pois o mesmo contém instrumentos necessários para trabalhar em sala de aula. Vale relembrar que o dispositivo serve para descrever toda formação e refletir além de construção de identidade, relacionar tudo que foi e irá ser trabalhado no ambiente escolar.

Bastos (2015) observa que o instrumento portfólio é o caminho mais adequado para o discente fazer uma autoavaliação, pois sua escrita acaba por gerar uma reflexão de toda prática que será desenvolvida mais a frente. A confecção do mesmo durante o estágio, teve êxito bem significativo, pois graças ao uso desse mecanismo tive a oportunidade de refletir sobre como foi planejar minhas aulas, analisar a turma diante do que poderia ser trabalhado, elaborar atividades e trabalhar diretamente com os métodos pedagógicos.

3.4 AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS

A relação dos alunos com o corpo acadêmico era participativa, natural e se tivessem que perguntar não existia a palavra ‘vergonha’, pois podia classificá-los como desinibidos, o que para o ambiente descrito é fundamental. Pensando nisso, Freire (1996) destaca a importância dessa relação da seguinte forma: “o clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autênticas ao caráter formador do espaço pedagógico” (p. 103).

Assim, o autor destaca que essa relação é saudável para todos, desde que tenha momento para tudo, haja principalmente o respeito entre as partes. O ser humano depende um do outro para praticamente tudo, no espaço escolar é semelhante, levando em conta que ensinar é uma troca de ideias.

Nesta visão, o regente traz toda aprendizagem, experiências passadas e obrigações atuais para dentro do seu espaço de trabalho, no intuito de trabalhar dentro das pretensões de formação de verdadeiros cidadãos – os alunos. É importante pensar que o professor acaba por desempenhar o papel de dedicar-se em educar, tornando-se essencial na busca da aprendizagem – sendo os verdadeiros dispositivos para que eu me torne de maneira honrosa o mesmo papel a partir de agora.

3.5 EXECUTANDO O PLANEJAMENTO E TOMANDO O RUMO DAS AULAS

O papel do professor hoje é de formação de saberes, contudo, é de responsabilidade do mesmo, estudar, planejar e arquitetar qualquer ação executada em sala de aula. Lembrando

que refletir sobre a sua profissão torna-se mais fácil tanto para sua execução, como para sanar qualquer dúvida existente no espaço escolar.

Luckesi (1994) afirma que o exercício do planejamento quando se trata de assuntos educativos é qualquer ação antecipada de uma execução, ou seja, para qualquer atitude tomada em sala de aula juntamente com os recursos disponíveis, torna-se essencial executar primeiramente seus princípios pedagógicos, pois através do mesmo daria para desempenhar um bom trabalho.

Na minha visão, o ato de planejar é rico de estratégias positivas, que no final será essencial para desempenhar um grande trabalho, pois quando você planeja cuidadosamente não terá porque acontecer algo errado ou situações constrangedoras. No meu caso, aprender a planejar dentro da instituição me trouxe benefícios, além de me proporcionar diversas formas de trabalhar dentro da sala, e principalmente atender aos mecanismos da didática, que é caminho para um espaço de desmistificação no que diz respeito ao sistema ‘corriqueiro’ que as escolas costumam adotar – manipulação de aula com apenas quadro, livro e giz.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estágio Supervisionado foi representado como ‘a escola de aprendizagem’, pois através do mesmo pude vivenciar toda a trajetória que o estudante em formação precisa, as divergências, troca de experiências, vivendo as situações inesperadas, as quais adquirir flexibilidade para enfrentar, e com toda paciência resolver.

Ser professor é exatamente isso, se debruçar nos livros pra planejar e passar para seus alunos o conteúdo da forma mais dinâmica possível. É ter mil e uma alternativas e cumprir a missão, tendo seus objetivos alcançados – ser o semeado do conhecimento. Todos os pilares ensinados pelas Universidades no que diz respeito às Licenciaturas são essenciais para a formação docente, pois o formando está em processo de transformação o tempo inteiro.

A confecção do portfólio tornou-se para mim um recorte de memórias, tipo um álbum de fotos e recordações. Esse dispositivo contribuiu muito no meu trabalho, pude enriquecer a minha monografia com alguns itens, além de somar quando precisei dos conteúdos já elaborados, além disso, o mesmo serve também como uma autoavaliação.

O planejamento foi um dos temas que mais enriqueceram meu trabalho, pois é neste caminho que trabalhamos profissionalmente e fazemos uma grande reflexão sobre o que tem que ser e como dever ser trabalhado. Planejar o estágio me trouxe mais segurança enquanto

profissional, a responsabilidade também pode ser descrita já que para exercer qualquer profissão hoje temos que atingir essa meta.

A aprendizagem significativa é muito importante para o desenvolvimento da educação do aluno. Desta forma, a partir de conteúdo antigo foi buscado que se aprendesse o novo, como ‘peças’ que precisam se encaixar para que determinassem o resultado final.

O estágio possibilitou a capacidade de desenvolver as relações interpessoais, dar sentido ao trabalho diante de algumas alternativas, além disso, enriquecer mais ainda a minha prática docente mesmo sendo um momento inicial. Posso afirmar que esse trabalho me possibilitou a vivenciar mais uma etapa da minha vida, navegar na profissão com segurança e atracar no cais com mais bagagem.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (org). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Editora Porto, 1996.

ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P.(orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em sala de aula. 6. Ed. – Joinville, SC: UNIVILLE, 2006.

BARREIRO, Iraíde M. de F.; GEBRAN, Raimunda A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Ed. Avercamp, 2006.

BASTOS, Tainara dos Santos. Portfólios: um caminho para a reflexão sobre a práxis docente. In: PEREIRA, Áurea da Silva. (Org.). **Práticas de pesquisa autobiográfica**: letramentos, memórias e narrativas. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

COSTA, Cristina. **Educação, imagem e mídias**. São Paulo: Cortez, 2005. 12v.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papyrus, 1989. 20ª Edição, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

JOU, G. I., & Sperb, T. M. (2006). A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. *Psicologia Reflexão Crítica*, 19, 2, 177-185.

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

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa: A teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

MOREIRA, M. A. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

OLIVEIRA. **Implica-se... Implicando com professores: tentando produzir sentidos na investigação\formação**. In: SOUZA. Eliseu Clemente. Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino. Porto Alegre: Salvador, 2006.

PASSEGI et. al. **Formação e pesquisa autobiográfica**. In: SOUZA. Eliseu Clemente. Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino. Porto Alegre: Salvador, 2006.

PERÉZ. **História de escola e narrativas de professores: a experiência do GEPEMC. Memórias e cotidiano**. In: SOUZA. Eliseu Clemente. Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino. Porto Alegre: Salvador, 2006.

PERRENOUD, P. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e razão pedagógicas**. Porto Alegre: Artmed editora, 2002.

PEREIRA, Áurea da Silva (org.). **Práticas de Pesquisa Autobiografia: Letramentos, Memórias e Narrativas**. 1ed – Curitiba, PR: CVR, 2015.

PIMENTA, Selma G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Sheila. R. dos. Narrativa de professores de língua portuguesa: o que representa ser professor de português. In: PEREIRA, Áurea da Silva. (Org.). **Práticas de pesquisa autobiográfica: letramentos, memórias e narrativas**. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
VEIGA, Ilma Passos Alencastro. “Nos laboratórios e oficinas escolares: a demonstração didática”. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). **Técnicas de ensino: porque não?**. Campinas: Papirus, 1991. p. 131 – 146.

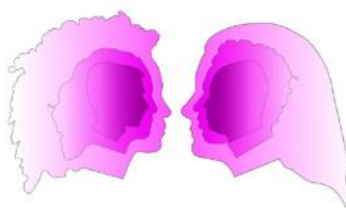
EIXO 5

AVALIAÇÃO

NO

ENSINO SUPERIOR

Páginas 371 - 567



GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS
EM AVALIAÇÃO PARA APRENDIZAGEM



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



A AUTOAVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO DE ESTUDANTES DE LICENCIATURA DA UFBA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Louise Pires Nobre – UFBA (lounobre@gmail.com)
Rosa Helena Ribeiro – UFBA (rosaribbeiro@gmail.com)
Rogério Lázaro Júnior – UFBA (rogeriolazarojr@gmail.com)

Eixo 5: Avaliação no Ensino Superior
Tipo: Relato de Experiência

1. INTRODUÇÃO

Este relato de experiência tem o objetivo de descrever e discutir as experiências de autoavaliação individual e em grupo vivenciadas no componente curricular “EDC287 - Avaliação da Aprendizagem” da Universidade Federal da Bahia, sob a ótica de três estudantes de licenciatura: duas estudantes do curso de Pedagogia e um estudante do curso de Licenciatura em Computação, este último, monitor da turma. A turma era composta por um conjunto de 38 estudantes que cursaram o componente ministrado no turno noturno do semestre 2018.1, majoritariamente composta por estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Computação.

Utilizamos como fonte bibliográfica autores que discutem avaliação formativa, avaliação na educação superior e autoavaliação de acordo com Cipriano Luckesi (2016), Jussara Hoffman (2014), Benigna Villas Boas (2008). E, como fonte documental, as fichas de autoavaliação, bem como os registros do monitor.

A finalidade principal deste componente é que os estudantes compreendam a Avaliação da Aprendizagem como ato pedagógico e político que contribui para o processo de ensino e de aprendizagem. Dentro desta perspectiva, Hoffmann (2014) entende que:

Estudar avaliação não significa estudar teorias de medidas educacionais (elaboração de testes) e tratamentos estatísticos (na atribuição de notas e



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



conceitos, cálculos de médias, análise de itens de testes). Não devemos nem mesmo iniciar por essas discussões, porque a elaboração de instrumentos e registros de avaliação são a imagem de um trabalho, refletem o significado da avaliação, devem ser discutidos a posteriori. (p. 178)

Tendo em vista esta compreensão, a professora responsável pelo componente planejou experiências de heteroavaliação e autoavaliação para a turma, como também promoveu o estudo sobre os documentos e diretrizes oficiais, concepções e autores que discutem Avaliação da Aprendizagem.

Segundo Luckesi (2016), heteroavaliação é quando um sujeito avalia outro(s) e autoavaliação, quando o sujeito avalia a si mesmo. Todos os estudantes já haviam experienciado a heteroavaliação, mas nenhum entre nós havia realizado a autoavaliação com critérios pré-estabelecidos e acordados por toda a turma ou sequer pensado que a autoavaliação realizada por nós poderia compor a nota final em um componente curricular na universidade.

Um fator importante discutido no componente foi o seguinte: estamos sempre nos autoavaliando, seja na qualidade do que fazemos, ou quanto à conclusão daquilo que planejamos em um determinado dia. A autoavaliação esteve sempre presente no nosso cotidiano, mas a experiência de autoavaliação na educação, baseada nos critérios e pesos acordados, foi de fato algo novo.

Em razão da nossa primeira impressão, que foi de dúvida quanto à proposta, porém seguida pelo encantamento com a experiência da turma, de um modo geral, e em particular a experiência destes três estudantes, escolhemos relatar como a autoavaliação foi um importante exercício de metacognição para a construção da nossa identidade profissional aumentando o nosso repertório quanto às possibilidades de conquistar maior responsabilidade e autonomia sobre a nossa aprendizagem, o que para nós é imprescindível na formação enquanto futuros professores.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



2. AS EXPERIÊNCIAS COM AUTOAVALIAÇÃO

Ao passo que a avaliação formal consiste em provas, relatórios e produções diversas, a avaliação informal ocupa mais tempo que a formal. Segundo Villas Boas (2008, p.44)

Quanto mais tempo o aluno passa na escola em contato com professores e outros educadores, mais ele é alvo de observações, comentários, até mesmo por meio de gestos e olhares, que podem ser encorajadores ou desencorajadores. Tudo isso compõe a avaliação informal, que se articula com a formal.

Na experiência do componente, foi utilizada a avaliação informal como mais um instrumento de avaliação da aprendizagem, diferente das experiências julgadoras as quais ficam a critério subjetivos não explícitos tal qual Villas Boas (2008) se refere. Desta vez, os critérios da avaliação informal foram usados de forma a transitar entre a avaliação formal e informal, ainda que os critérios fossem considerados informais (os mesmos serão discriminados posteriormente). Mesmo diante desta estrutura dos critérios, a autoavaliação foi usada de modo formal.

Tanto a autoavaliação como a heteroavaliação fazem parte da avaliação formativa, que, segundo Villas Boas (2004), é aquela que promove a aprendizagem de todos - estudantes e professores - e o desenvolvimento da escola. A intenção das experiências que foram propostas pela professora do componente curricular “Avaliação da Aprendizagem” centraram-se neste propósito: para que ocorresse a melhoria do sujeito, no caso, os estudantes e a própria docente, como também do processo de ensino e aprendizagem que repercute na futura atividade profissional desses estudantes de licenciatura.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



2.1 CONTEXTO DE APLICAÇÃO: A AUTOAVALIAÇÃO ATRAVÉS DAS ESTUDANTES

Aqui trataremos de duas experiências: a autoavaliação em grupo e a autoavaliação individual. Em ambos os casos foram utilizados critérios. Na elaboração dos critérios dessas duas atividades, a professora levou para aula um documento feito por uma turma anterior e em seguida discutimos critérios que foram incluídos, excluídos e repensados de acordo com as especificidades da nossa turma, bem como, pensamos também o valor de cada critério, constituindo assim um painel.

A postura da professora regente da turma mostrou-se salutar para compreendermos que o processo de ensino e aprendizagem é uma via de mão dupla entre professor e estudante, e, por esta razão, em nenhum momento a docente se opôs a considerar as interferências e sugestões da turma sobre os critérios elaborados.

As atividades avaliativas começaram pelos seminários: sete grupos de trabalho (GTs) foram formados para que a turma pudesse transitar pelos principais autores e autoras que discutem Avaliação da Aprendizagem. Neste sentido, cada GT se dedicou a estudar uma obra referente aos autores previamente selecionados pela professora. Os autores e autoras foram: Benigna Villas Boas, Cipriano Luckesi, Cláudia Fernandes, Ilza Sant'anna, Jussara Hoffmann, Luiz Carlos de Freitas e Maria Teresa Esteban.

O momento de apresentação dos seminários foi precedido de leitura e discussão do livro sorteado para cada equipe e depois foi elaborado um espelho da obra contendo um resumo dos capítulos, as principais questões que a obra levantou, e suas potencialidades e fragilidades. Para fechar este ciclo, cada equipe construiu uma apresentação para a turma com base no espelho da obra e, então, realizou a exposição oral do conteúdo estudado.

Os critérios para realização da autoavaliação do GT foram: 1. Domínio de conteúdo [levantou duas ou mais problematizações e destacou o(s) tema(s) principal(ais)]; 2. Clareza e objetividade (descreveu como o livro está estruturado e construiu uma descrição do livro para



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



cada GT); 3. Capacidade crítico-analítica (apresentou e discutiu potencialidades/fragilidades da obra); 4. Articulação com o grupo.

Da mesma forma em que a heteroavaliação era praticada - ao passo que os GTs avaliavam uns aos outros -, após a apresentação do seminário, cada equipe deveria fazer o exercício de autoavaliação individual no grupo, como também de avaliar seu próprio grupo. Assim, essa foi a primeira experiência de autoavaliação no componente.

Podemos destacar o momento em que realizamos a autoavaliação em grupo e atribuímos notas baixas para a nossa apresentação em relação às notas que os demais grupos atribuíram para nós (integrantes do mesmo GT). Percebemos que isto se deu por motivos que envolviam a nossa relação com os componentes do grupo, a performance da apresentação e a comparação entre as apresentações da turmas.

Quanto à autoavaliação individual com vistas à consecução dos objetivos estabelecidos, foram propostos os seguintes critérios: 1. Fui dedicado com o Componente Curricular; 2. Desenvolvi as atividades conforme os critérios negociados; 3. Fui participativo no Componente Curricular; 4. Fui assíduo nas aulas; 5. Interagi no ambiente da turma; 6. Consegui diferenciar Avaliação da Aprendizagem e Exame; 7. Consegui construir/utilizar os instrumentos de avaliação; 8. Consegui construir critérios de Avaliação; 9. Aprendi sobre as funções da avaliação; 10. Fui justo e ético ao realizar a heteroavaliação. Os cinco primeiros critérios valiam 0,1 e os cinco últimos 0,2 somando um total de 1,5 pontos. Ao final havia um comentário aberto para relatar a experiência de autoavaliação.

Nos registros da autoavaliação individual percebemos que o diferencial dessa experiência, observada por nós, foi a existência dos critérios pré-estabelecidos e acordados por todos, critérios estes que conferiram caráter de confiança na efetivação das notas. Afinal, estabelecer notas para si de acordo com critérios muito consistentes pode parecer fácil, mas não é. Afirmamos isto pois notamos que autogerir a nossa aprendizagem é não ficar dependente das impressões dos colegas ou da professora para validar o que havíamos construído no componente. Na autoavaliação, nós não podíamos responsabilizar terceiros sobre a nossa aprendizagem sem nos colocarmos como o centro dela.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



Tanto na autoavaliação em grupo quanto na autoavaliação individual, o respeito aos critérios consistiu em sermos honestos com o nosso percurso formativo durante o período das aulas. No momento da autoavaliação recorremos ao conteúdo desenvolvido ao longo do semestre, às experiências construídas com os colegas de equipe (ao realizarmos a autoavaliação da produção e apresentação dos seminários) e a autoavaliação individual (ao realizarmos a autoavaliação geral e no componente). Ou seja, a todo momento nos interrogávamos como estávamos praticando a autoavaliação.

Como vimos em Luckesi (2016), a autoavaliação é atravessada pela subjetividade do avaliador. Neste sentido, foi necessário fazermos o caminho da aprendizagem: consultar nossos cadernos, recordar nossas presenças e ausências, perceber o quanto a relação com a turma, o monitor e a professora, possibilitaram um ambiente seguro para colocarmos nossas dúvidas e por fim termos o cuidado de ser justas conosco sem nos encher de defeitos ou rasgar-nos em elogios.

2.2 CONTEXTO DE APLICAÇÃO: A AUTOAVALIAÇÃO ATRAVÉS DO MONITOR

A experiência de mediação do componente curricular foi considerada como muito rica, partindo do pressuposto de que, desde o planejamento ao exercício da monitoria, algum aspecto da avaliação da aprendizagem estava envolvido. Visto que já existia, no monitor, uma experiência prévia neste componente enquanto estudante, no semestre anterior, desta vez outra ótica foi suscitada: de quem se autoavaliava enquanto estudante para quem se autoavalia enquanto monitor.

No papel de observador e orientador, o processo de autoavaliação era feito em forma de questionamentos quanto à participação e envolvimento no componente. De acordo com critérios que foram estabelecidos para se autoavaliar, levantavam-se perguntas como: as atribuições estão sendo feitas de forma satisfatória? Como é possível usar os conhecimentos já adquiridos para melhorar os processos do componente curricular?



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



O resultado destas reflexões gerou algumas melhorias no processo, em forma de otimizações sugeridas e aplicadas pelo monitor. Um exemplo disto foi o recurso de visualização de frequência, feito através de uma planilha eletrônica colaborativa, no qual a avaliação da participação dos alunos era melhor observada por todos os sujeitos: estudantes, monitor e professora. A autoavaliação é importante, não só no aspecto acadêmico, como em todas as atividades realizadas, pois o processo de autoavaliação promove uma análise do que está sendo feito e acarreta ações que viabilizem um progresso.

No escopo da aprendizagem, existem critérios a serem seguidos, considerando que a avaliação em si sempre busca a melhoria. A autoavaliação realizada pelos monitores sempre tentou aprimorar os aspectos do componente curricular, tornando a experiência melhor e evitando falhas. Por isso que uma das atividades do monitor era a de acompanhar e orientar os estudantes do componente curricular nas atividades e estudos recomendados, de forma que a aprendizagem pudesse ser atingida da melhor forma possível, tomando como base o planejamento do componente e a experiência prévia de já cursar o componente curricular.

Visando estes detalhes, a experiência da monitoria foi considerada muito significativa para a formação docente, pois, através da avaliação, especialmente a autoavaliação, e a relação entre a turma, foi possível melhorar as experiências, e atingir um patamar maior nas aprendizagens.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência da autoavaliação realizada por nós - estudantes e monitor -, foi importante para a construção da nossa identidade profissional e para a emancipação e autocrítica.

Retomando aqui o conceito de avaliação formativa, vimos que esta experiência em específico demonstra a necessidade de que os docentes da educação superior explorem outros instrumentos de avaliação com a finalidade de apresentar um repertório em que o estudante possa utilizá-lo a posteriori no exercício profissional. A autoavaliação é um exemplo disso,



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



pois praticada de forma ética e honesta pode propiciar uma melhoria no desempenho pessoal dos estudantes e fazê-los praticar o exercício de alteridade quando estiverem avaliando seus futuros alunos.

Seguindo esta linha de pensamento, consideramos que a autoavaliação, aprendida e praticada desde a graduação, permite que o futuro docente, ao ingressar na sua atividade em sala de aula, pense sempre na melhoria dos sujeitos no processo de ensino e aprendizagem e não só na aferição de notas.

REFERÊNCIAS

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 33 ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LUCKESI, C. **Avaliação em Educação**. Disponível em: <<http://luckesi.blogspot.com/2016/07/110-heteroavaliacao-auto-avaliacao-e.html>> Acesso em: 13 mar. 2019.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Papirus Editora. Campinas. SP. 2004

VILLAS BOAS, B. M. F. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Papirus Editora. Campinas. SP. 2008



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



A CONSTRUÇÃO DE WEBDOCUMENTÁRIOS ENQUANTO PERCURSO AVALIATIVO NO COMPONENTE – ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO I

Abinalio Ubiratan da Cruz Subrinho – UNEB (ubiratansobrinho80@gmail.com)

Linguagem, Estudos Culturais e Formação do Leitor (LEFOR)

Eixo 05: Avaliação no ensino superior

Tipo: Relato de Experiência

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas têm se registrado um aumento significativo nos movimentos de diálogo e de reformulação dos currículos do ensino superior. Temporalmente, esses objetos que norteiam às práticas educativas/formativas passam por um processo de atualização o qual possibilita que o direcionamento da formação profissional esteja mais próximo dos anseios e das necessidades da sociedade e, do indivíduo em seu contemporâneo. Em detrimento destas ações outros documentos, epistemologias e instrumentos pedagógicos também são revistos, como é o caso dos métodos avaliativos.

O contínuo burilamento nos conceitos e nas práticas de avaliação possibilitara à docentes e discentes uma maior implicação a estes objetos e etapas tão fundamentais no percurso de formação dos sujeitos. As consequências deste maior engajamento da comunidade escolar aos movimentos de elaboração, de aplicação e de reflexão sobre os resultados das avaliações favoreceram o surgimento de algumas fissuras e mudanças paradigmáticas na prática de avaliar como, por exemplo, a desconstrução do entendimento de avaliação enquanto instrumento de poder ou mecanismo punitivo, equívocos que contemporaneamente encontram-se superados. Deste modo, como percebido nos estudos de Luckesi (1994), na atualidade, as orientações sobre a construção das avaliações e o próprio ato de avaliar ganham outros contornos; devendo estar centrados na verificação das aprendizagens.

Nesta perspectiva, como observa Kenski (1994), a avaliação torna-se um procedimento amplo, complexo e sistemático exigindo dos docentes sapiência, nitidez dos objetivos que se



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



pretende alcançar para que posteriormente possam selecionar qual percurso e qual tipo avaliativo deve se acolher em sala de aula. Logo, embasados por esses pressupostos epistemológicos, teóricos-metodológicos e pelo entendimento de que o formato da avaliação assumida pelos docentes incide diretamente na organização dos estudos dos discentes é que dialogamos neste relato sobre uma experiência vivenciada numa turma do curso de Letras Língua Portuguesa e Literaturas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias (DCTH), no componente curricular – Estágio Curricular Supervisionado I, na qual propomos a construção de um Webdocumentário (Webdoc). Dispositivos elaborados a partir das experiências e reflexões dos discentes nos lócus de estágio, percebendo-os enquanto itinerário formativo e verificador das aprendizagens adquiridas com os estudos e vivências.

Destarte, com a proposição da atividade supracitada objetivamos, de forma precípua, trazer à baila o (re)pensar dos recursos e práticas avaliativas nos componentes de Estágio, de modo a apresentar aos alunos outras possibilidades para exercerem a criatividade/inventividade e a reflexividade do enxergar-se professor, assim como de tecer, por meio das narrativas audiovisuais, um relato de experiência acerca deste processo formativo. Para tanto, adotamos avaliações processuais e a autoavaliação enquanto meios para se alcançar os objetivos propostos. Com o desenvolvimento das atividades percebemos a adesão e engajamento massivo da turma, também a produção de arquivos de áudio e vídeo de auto teor crítico, perpassadas pelo cuidado e pelo sensível consigo, com suas experiências e com as trocas dialéticas inerentes a quaisquer formação humana e profissional.

2. PRÁTICAS FORMATIVAS E OS ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS

As licenciaturas são imbuídas da função de formar professores para atuarem nas etapas que compõem a educação básica em suas diversas modalidades de ensino e nos plurais espaços de aprendizagens. Grosso modo, esses cursos contemplam em seus currículos grandes eixos epistemológicos os quais integralizam componentes de teor teóricos, construídos a partir de



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



reflexões hipotéticas cujas ementas estão voltadas para o entendimento das origens, percursos historiográficos, da natureza e da dimensão filosófica/sociológica de uma determinada área do conhecimento, língua portuguesa, matemática, biologia, dentre outras. Assim como, formado por cadeiras dialógicas sobre os aspectos práticos do processo de ensino e aprendizagens dessas ciências.

Destarte, neste bojo podemos incluir componentes como: Práticas Pedagógicas, Metodologia do Ensino, Seminário Interdisciplinar de Pesquisa, dentre outros que, com as mais variadas nomenclaturas, se debruçam sobre o estudo da profissionalização e da identidade docente, das abordagens, métodos, materiais, recursos didáticos que o então aluno-mestre dispõe/disporá para melhor mediar conteúdos e para suscitar a geração de conhecimentos em seus educandos [os sujeitos das aprendizagens]. Contudo, há um objeto dentro desse tabuleiro que aqui destinamos uma maior atenção; os Estágios Curriculares Supervisionados.

Os Estágios, conforme conceitua Pimenta (1995), aproximam as relações teóricas e práticas do fazer docente, também possibilitam que os alunos, de modo supervisionado, possam experienciar o cotidiano escolar de dois modos: (a) por meio das observações – percebendo o ecossistema do triângulo didático estabelecido nas relações aluno, professor e aprendizagens; ou (b) por intermédio de um processo mais ativo – construção de diagnósticos, elaboração de projetos de intervenção (em espaços formais e não formais de aprendizagens), assunção da regência de uma sala de aula para construção de repertório, experiências práticas, técnicas, vivências que constituirão a formação profissional destes discente.

Para além do exposto aos docentes responsáveis pela mediação e acompanhamento dos discentes em Estágio, compete forma-los professores pesquisadores, conforme observa Perrenoud (2000), os preparando para regência de classe em seu tempo, também atentos às atualizações e demandas contínuas que se estabelecem na dialética ensino e aprendizagens. Auxiliando assim aos futuros professores em formação a implicarem métodos e instrumentos tais como, livro didático, aparatos tecnológicos, procedimentos de (auto) avaliação e outros itens no favorecimento de uma prática de ensino e aprendizagens contextualizadas, crítica e significativa.

Nestes termos, com a breve exposição do relato nos dedicamos a reflexão sobre um desses instrumentos; a avaliação. Os trajetos avaliativos devem ser discutidos, sobretudo



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



adotados nos cursos de formação de professores de modo a estimular os alunos a construir um novo conceito de avaliação: processual, diagnóstica, reflexiva que evidentemente não busque, tão somente, a promoção ou classificação [no componente] escolar, antes por meio dos próprios percursos avaliativos os quais são propostos em sala de aula os discentes devem ser conduzidos ao entendimento de que o processo de avaliação necessita ser múltiplo, favorecendo a (auto)avaliação, a geração de saberes e o desenvolvimento da criticidade.

3. EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO: A CONSTRUÇÃO DE WEBDOCUMENTÁRIO ENQUANTO OBJETO AVALIATIVO

Para compreender a metodologia e relevância da atividade por nós proposta é necessário se ater a algumas informações básicas acerca do componente curricular no qual as ações foram desenvolvidas.

Os cursos de graduação em Letras na UNEB requisitam basilamente quatro Estágios Curriculares Supervisionados (todos normatizados por meio de regimento unificado), onde cada uma dessas etapas apresenta natureza e abordagens específicas. No caso do Estágio Curricular Supervisionado I, um dos nossos objetos do diálogo, trata-se do primeiro momento em que o discente vai a campo para atuar enquanto aluno-mestre. O Estágio I, de caráter interventivo, prevê a realização de oficinas que podem ser desenvolvidas em espaços formais ou não-formais de aprendizagens, sendo facultado aos discentes aplica-las de modo individual, em duplas, trios ou, a depender da justificativa, em grupo de até 4 componentes. Estando a matéria organizada da seguinte forma: 55 horas destinadas aos diálogos teóricos, críticos-reflexivos; 10 horas de observação in lócus (no espaço onde se pretende desenvolver as oficinas); 10 horas dedicadas a escrita do projeto; 20 horas para aplicação da oficina e, por fim, 10 horas para construção e socialização dos relatos de experiência, totalizando assim, 105 horas curricularizadas.

Quanto ao processo avaliativo o regimento determina a produção de objetos que possibilitem ao aluno relatar e analisar suas experiências por meio de instrumentos variados. Portanto, decidimos estabelecer por avaliação, para além dos processos qualitativos de presença, participação nas rodas de discussão, produção de exercícios mais três objetos, sendo eles: 1. Escrita e reescrita do projeto de intervenção e planos de ensino para a oficina, 2.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



Avaliação conceitual desenvolvida pelo coordenador, professor, agente cultural ou outro sujeitos que em parceria com o professor supervisor é responsável por acolher e acompanhar (em campo) a aplicação das oficinas e 3. Elaboração de Webdocumentário a partir das atividades, relatos e vivências experienciadas no decorrer do curso e na aplicação das oficinas.

Ao maturarmos a proposição dessa última avaliação nos baseamos, dentre outras investigações nos estudos de Silva (2012), nos quais o pesquisador reflete sobre o letramento do professor em formação inicial nos componentes de Estágio. O autor discute, a partir de dados construídos numa pesquisa documental (análise de relatórios de vivências e diários de bordo) que em muitas das vezes os discentes enxergam o relatório de estágio enquanto uma avaliação pontual cujo objetivo é apenas a obtenção de notas. Nitidamente, entendemos que esse recorte não ecoa enquanto uma totalidade ou que isso ocorra por se tratar da formulação de um objeto escrito, antes concluímos que a problemática não está centrada no gênero ao qual o relato será produzido, mais na postura do discente frente ao processo reflexivo.

Nessa perspectiva, observamos o Estágio I enquanto momento de desafios interpostos aos alunos-mestres, uma vez que para maioria deles este será o primeiro contato com espaços formais ou não formais de aprendizagens na condição de professores mediadores, facilitadores do conhecimento. Logo, nutrimos o entendimento de que nesta etapa de formação seria mais produtivo, significativo para os alunos construírem um relato de vivências por meio de um gênero mais dinâmico, que favorecesse uma produção mais fluída.

Outro fator que nos auxiliou a pensar nesta avaliação, parte dos estudos de pesquisadores como Chartier (1995), Kenski(2012) e Prensk (2006), os quais observam que os alunos (demarcados aqui os alunos-mestres) estão cada vez mais imersos no universo digital, partilhando saberes, gerando conhecimentos, se apropriando dos diversos instrumentos que esses meios dispõem. Desse modo, na tentativa de tornar a atividade mais próxima e contextual para os alunos, fator que consideramos preponderante para o primeiro contato com o exercício de significar as experiências por meio de relato, pensamos então na elaboração de um instrumento oriundo da *cibercultura*,

Desde o primeiro momento ao propormos o Webdoc enquanto atividade avaliativa percebemos nos discentes um misto de entusiasmo e grande inquietação, ambas sensações instigadas pelos mesmos motivos, tratar-se da construção de um artefato não tão conhecido e



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



trabalhado com/por eles, assim logo surgiram indagações do tipo “como conseguiremos plasmar, sintetizar no vídeo as nossas experiências e relações com o estágio? ”.

Para dirimir essas dúvidas desde o primeiro encontro do componente curricular, no início do segundo semestre letivo de 2018 [2018.2], discutimos os conceitos e definições do gênero ascendente Webdoc, assim como sugerimos estratégias para a construção do artefato a partir das problemáticas insurgentes no período da observação, também de acordo com a tematização dos projetos. Concomitantemente as aulas de metodização e do desenvolvimento das oficinas, orientamos aos alunos que fossem arquivando as atividades produzidas pelos ministrando, assim como, processualmente, capturando imagens; fotografias, vídeos curtos, também arquivos em áudio para que no momento de concepção do doc estivessem sob posse de diversos materiais para enriquecer o construto.

Quando as duplas, trios e grupos cumpriram a carga-horária concernente ao desenvolvimento das oficinas orientamos, de modo mais acentuado, acerca da produção de Webdocs. Se doravante trabalhávamos com as perspectivas da estruturação e montagem do gênero webdocumentário, nesta etapa nos detivemos ao plano do conteúdo, para tanto recorremos aos estudos de Alarcão (1996), nos quais a pesquisadora problematiza a necessidade de (re)pensar o currículo, o cotidiano escolar, as práticas pedagógicas e métodos de ensino para que se favoreça a formação, constituição de alunos, professores e escola reflexiva.

Os discentes foram estimulados a conceberem o webdoc a partir do exercício de investigação (observação in lócus), da ação propositiva (escrita do projeto) e ação interventiva (desenvolvimento das oficinas). Seguindo algumas questões norteadoras que buscavam dentre outras problemáticas e propositivas: (a) discutir se e como aquelas ações colaboraram para ampliação da percepção da docência; (b) qual a resposta dos sujeitos colaboradores mediante a proposição da oficina; (c) quais os pontos positivos, também os que precisavam ser revistos; (d) como a experiência os havia tocado; (e) se foi possível perceber as discussões e hipóteses que são suscitadas em sala de aula no campo de Estágio, dentre outras indagações.

Os alunos-mestres construíram os Webdocs de modo colaborativo, se atentando para os itinerários preconizados. Em sua maioria iniciaram os vídeos com explanações acerca dos objetivos propostos na oficina, assim como da justificativa da escolha da temática e da comunidade de aprendizagens. Valeram-se dos mais diversos artifícios, depoimentos dos



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



oficinandos e colaboradores (professores, coordenadores, agentes culturais) que acompanharam o desenvolvimento das oficinas, cujas falas protestaram a gratidão, também demarcando a ampliação do repertório cultural e da criticidade desenvolvidas por meio da participação nas atividades de estágio.

Seguindo com os construtos, os alunos optaram por trazer exemplos de atividades que foram trabalhadas, exercícios desenvolvidos, bem como o modo pelo qual essas produções foram abordadas, analisadas e refletidas. Finalizando a película osicineiros se posicionaram: narraram os desafios enfrentados, as travessias realizadas para alcançar os objetivos propostos e para construir um processo mútuo de aprendizagens, relataram a satisfação de poder conhecer aqueles sujeitos e compreenderem de modo mais ativo o que é ser professor, enfatizaram o ganho de novos conhecimentos que obtiveram ao ter que pesquisar os conteúdos programáticos e estratégias de mediação, também a satisfação ao colaborar para a transformação social, aguçando nesses sujeitos o desejo de prosseguir no caminho do conhecimento.

Webdocs foram exibidos no Seminário de Estágio, momento em que os alunos de outros períodos também relatam a suas experiências, momento de trocas significativas e de ganho de conhecimentos.

4. LUZ, CÂMERA, REFLEXÃO (ALGUMAS CONSIDERAÇÕES)

Concluimos com a propositiva deste trabalho que as discussões acerca dos trajetos avaliativos em sala de aula necessitam ser revisitadas, sendo necessário que se desconstrua a ideia de um processo avaliativo requisito, tão somente, para obtenção de nota, antes construtora de novos sentidos para o exercício da flexibilidade. No caso específico das avaliações no componente de Estágio os percursos devem objetivar a autoavaliação, as implicações dos alunos-mestres no repensar do ensino e das aprendizagens. Ao propormos a elaboração de Webdocs percebemos a adesão e engajamento massivo da turma, também a produção de arquivos de áudio e vídeo de auto teor crítico, perpassadas pelo cuidado e pelo sensível consigo, com suas experiências e com as trocas dialéticas inerentes a qualquer formação humana e profissional.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

KENSKI, Vani Moreira. Avaliação da aprendizagem. In: VEIGA, L. P. A. **Representando a didática**. Campinas: Papyrus, 1994. P. 131-144.

KENSKI, Vani Moreira. O papel do professor na sociedade digital. In: Castro, Amélia Domingues; Carvalho, Anna Pessoa. (Org.) **Ensinar a Ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

LUCKESI, Cipriano. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1994.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PRENSKY, MARC .2006., Nativos Digitais e Imigrantes Digitais. Disponível em: www.marcprensky.com. Acesso em: 03 de fev de 2018.

SILVA, Wagner Rodrigues. **Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no Estágio Supervisionado da Licenciatura**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



A MEDIAÇÃO DOCENTE NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Mylena Jannis de Oliveira Santos – UEFS (mylena.jannis@gmail.com)
Orientadora: Marinalva Lopes Ribeiro – UEFS (marinalva_biodanza@hotmail.com)

Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária – NEPPU/ CNPq

Eixo 05: Avaliação no Ensino Superior
Tipo: Comunicação Oral

RESUMO

Refletir sobre avaliação da aprendizagem tem feito cada vez mais parte do cotidiano do ensino superior, tendo em vista os novos desafios na esfera acadêmica devido a diversificação de perfis estudantis, sujeitos estes que apresentam vivências e culturas diversas e que estão em processo de desenvolvimento profissional qualificado, o que implicará na complexidade do labor docente, os quais veem a necessidade de buscar melhorias e qualificação profissional. Entre as preocupações docentes, a mais discutida, e polêmica, trata-se sobre a avaliação da aprendizagem, e de que forma o educador pode mediar os conhecimentos teóricos aos práticos, sem perder de vista a significação destes na formação discente. Com o presente trabalho almejamos comunicar uma parcela dos dados obtidos de uma pesquisa de caráter qualitativo, ainda em vigência, do projeto de iniciação científica da autora (2018-2019), cujo objetivo é analisar a mediação no processo de avaliação da aprendizagem na prática de uma professora no ensino superior. Para a produção dos dados, optamos pela observação de aulas. Colaborou no estudo uma professora do Departamento de Tecnologia (DTEC), em uma instituição de ensino superior no interior baiano. Para a análise dos dados foi realizada buscando aproximações com a técnica **Análise de Conteúdo** de Bardin (2009). O quadro referencial foi construído com base nos seguintes autores: ALMEIDA (2011); LUCKESI (2000); MINAYO (2001) e RIBEIRO e CRUZ (2011). As principais conclusões apontam que a docente deixa evidente a avaliação da aprendizagem como parte de todo o processo da aprendizagem, bem como prática avaliativa numa lógica formativa, sempre respeitando as particularidades individuais dos sujeitos envolvidos.

Palavras-chave: Mediação, Avaliação da aprendizagem, Ensino superior.

1. INTRODUÇÃO

A chegada de novos estudantes no universo acadêmico, os quais apresentam diversos perfis culturais, políticos e socioeconômicos, têm contribuído na complexidade do labor docente. Deste modo, se faz necessário a busca por novos saberes, sobretudo aqueles

relacionados ao processo de ensino-aprendizagem e à avaliação desta última, por parte dos docentes, com a finalidade de assegurar uma aprendizagem efetiva e de qualidade aos estudantes, bem como capacitar o professor para lidar com novos desafios no campo profissional.

O ato de avaliar, cotidianamente realizado pelo ser humano, ocorre de forma intrínseca, natural, visto que, as pessoas estão expostas a situações que as “convocam” para uma análise ou reflexão sobre o próximo passo a ser dado. O ato de avaliar, no campo educacional, é considerado como uma das atribuições/responsabilidades do fazer docente (ALMEIDA, 2011, p. 81), e segue a mesma veia de pensamento do sentido amplo e exposto anteriormente, sobretudo quando a finalidade é avaliar a aprendizagem, a qual segundo Luckesi (2000, p. 2), implica em: “[...] dois processos articulados e indissociáveis: diagnosticar e decidir [...]”.

Sendo assim, na avaliação da aprendizagem, o educador a utiliza como instrumento para diagnosticar e acolher o(s) educando(s) em seu estado atual, e posteriormente, traçará estratégias para auxiliar esses estudantes alcançarem seu objetivo final que é a aprendizagem.

Muitos docentes têm encontrado apoio em núcleos de pesquisas, com foco na formação e prática docente, não como objetivo de encontrar uma “receita” pronta, mas encontrar na pesquisa as formas de “[...] forjar instrumentos, ferramentas para melhor entender o que está acontecendo em sala de aula [...]” (FRANCO, 2012, p. 183), ou seja a busca por melhorias e soluções para futuras problemáticas em sala de aula.

Neste trabalho, propomos discutir e refletir sobre a importância da mediação docente entre teoria e prática, e como essas ações reverberam no processo de avaliação da aprendizagem. Expondo como objetivo: analisar as inovações da avaliação da aprendizagem introduzidas na prática pedagógica de uma professora do ensino superior.

Este texto está dividido em quatro partes, nas quais é discutido o tema avaliação da aprendizagem, a metodologia empregada e ressaltado como a avaliação se dá na mediação docente em sua prática docente no curso de Engenharia de Alimentos. Por fim, as considerações finais.

Contou-se, como sujeito da pesquisa, com uma professora que atua no Departamento de Tecnologia (DTEC). A escolha por tal sujeito se justifica pela facilidade e disponibilidade para coletar os dados e observar possíveis mudanças na prática da referida docente.

Para a coleta dos dados, utilizou-se como instrumento: observações de duas aulas que ocorreram em laboratórios e dias distintos, nas dependências do campus universitário. A análise dos dados foi realizada buscando aproximações com a técnica **Análise de Conteúdo** de Bardin (2009).

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste trabalho optou-se para a pesquisa, a qual ainda está em processo de conclusão, a abordagem de natureza qualitativa, pois possibilita a compreensão de ideias, representações e sentimentos acerca do tema: avaliação da aprendizagem. Tem-se como sujeito: uma professora que atua no Departamento de Tecnologia (DTEC), em uma instituição de ensino superior no interior baiano, participante de uma pesquisa-ação colaborativa.

Por questões éticas o sujeito terá sua identidade preservada. Neste sentido, resolveu-se atribuir o nome fictício “Heloísa”. Segundo Minayo (2001, *apud* SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32), a pesquisa qualitativa “[...] trabalha 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 que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Este estudo tem como objetivo analisar a mediação no processo de avaliação da aprendizagem na prática de uma professora no ensino superior. Foi utilizado como instrumento para a coleta e produção de dados observações da prática docente, que segundo Reis (2011, *apud* SILVA, 2013, p. 327):

A observação de aulas desempenha um papel basilar no melhoramento da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação e um forte incentivador de mudança [...] Ela pode ser utilizada para diagnosticar um problema, encontrar e aferir possíveis soluções para um problema, demonstrar uma competência, buscar formas alternativas de alcançar os objetivos curriculares, aprender, avaliar o desempenho e o progresso, criar metas de desenvolvimento, reforçar a confiança, estabelecer laços com os colegas e partilhar um sucesso.

Desta forma, mesmo diante de um roteiro de observação pré-estabelecido, o qual tem a função de guiar a observação proposta e “[...] coletar as informações básicas, como um meio para o pesquisador se organizar para o processo de interação com o informante” (MANZINI, 2012, p. 2), os dados foram coletados através de anotações de observação de campo, em duas aulas, com datas e locais distintos, realizadas no campus durante o semestre 2018.2. As coletas de dados ocorreram de forma flexível, o que possibilitou ao pesquisador conhecer e utilizar outras possibilidades de questionamentos durante a observação, sem perder de vista o referido objetivo.

As observações foram realizadas mediante a autorização do próprio sujeito, através de e-mails. O local e horário foram informados ao observador pelo sujeito da pesquisa. Antes da análise dos dados, foram realizadas leituras e releituras sobre o tema abordado e, por fim, com base em Análise de conteúdo de Bardin (2009), as narrativas foram organizadas em categorias, sendo uma delas escolhida para discorrer neste texto: A mediação entre professora e estudantes no desenvolvimento da aprendizagem através da avaliação.

3. UMA PRÁTICA AVALIATIVA NO ENSINO SUPERIOR

A docente Heloísa, em sua mediação pedagógica, mostrou-se centrada na aprendizagem dos estudantes do componente curricular do Curso de Engenharia de Alimentos observado na pesquisa que aqui relatamos. Durante as aulas observadas, a docente circulava por entre os estudantes, para ter a certeza que os discentes estavam acompanhando o desenvolvimento do conteúdo trabalhado. Vemos em tal postura, uma mudança de um profissional voltado para seu profissionalismo, o que difere de posturas anteriores, nas quais os professores exerciam à docência como se fosse uma vocação ou um sacerdócio, ideário da pedagogia jesuítica, como explicitam Ribeiro e Cruz (2011).

Na aula 1 observada, a docente distribuiu os estudantes por duplas nas bancadas, em um laboratório, e explicou a atividade avaliativa proposta para a turma (estudo dirigido). Ao decorrer da avaliação, a professora circulava entre as duplas, observando e acompanhando quais as estratégias eram utilizadas pelos discentes para resolver as questões solicitadas. Em uma das questões do estudo dirigido, a professora requisitou que fosse feito um esquema de fluxo que tivesse aproximação com um mapa conceitual. Nota-se, do exposto, que a avaliação realizada pela docente Heloísa, aproxima-se de julgamentos para orientar as decisões a serem tomadas nas ações subsequentes, como explica Almeida (2011).

Em um dos momentos durante a aula, uma das estudantes solicitou a ajuda da docente, a qual prontamente foi até a bancada da dupla e explicou o melhor percurso para a resolução do estudo. Desse modo, nota-se que o ato da docência exige do profissional, não apenas o domínio técnico dos conteúdos a serem trabalhados pelos estudantes, mas uma aproximação, como explicitam Ribeiro e Cruz (2011), um envolvimento afetivo, tendo em vista que ele está lidando com seres humanos.

É perceptível a preocupação da docente para com a aprendizagem efetiva dos estudantes, pois a referida professora direciona questionamentos sobre o motivo do estudante

ter optado por tal caminho para chegar à resolução da problemática, sempre situando-os sobre as ideias relevantes para a realização do estudo dirigido. Dessa forma, observou-se que a avaliação está diretamente relacionada com o ensino: são faces da mesma moeda.

Ainda na primeira aula, a professora Heloísa saiu de dupla em dupla ajudando, tirando dúvidas e retornou nas duplas que solicitaram ajuda novamente, complementando o raciocínio das estudantes. Em um determinado momento, uma das estudantes explicou para a docente como fez para chegar àquela resposta e perguntou se poderia fazer algo a mais. A docente retoma o processo, explicando passo a passo, e diz que a forma como as estudantes responderam já contemplava o solicitado, mas que as mesmas devem fazer um mapa e explicou que o objetivo é “não se perder” nos processos. Pelo que ficou explícito nas observações, o papel de mediação da docente não se restringe à sala de aula. Mais que isso, inclui outras atividades, anteriores, durante e pós intervenção, como deixam claro Ribeiro e Cruz (2011), para assegurar a aprendizagem dos discentes.

Para ilustrar uma explicação e tirar uma dúvida das estudantes, a professora utilizou dois “vasos”, ao mesmo tempo que fez perguntas e apresentou situações para que as estudantes refletissem e repensassem suas respostas, sempre demonstrando que seu objetivo é atingir a aprendizagem, visto que, a professora demonstra sempre expõe suas considerações, explicações, exemplificações e associações pautadas em situações reais e do cotidiano dos estudantes, como estratégia para facilitar a compreensão e a mediação dos conhecimentos teóricos e práticos, trazendo o movimento de resignificação. Diante do exposto, fica evidente que o modelo de ensino da docente está baseado em um paradigma emergente, no qual a ênfase se dá no processo, na parceria entre docente e discentes, na construção ativa dos conhecimentos por parte dos estudantes.

Ao final da aula a professora Heloísa observou as estudantes conversando, e depois entrevi perguntando se as mesmas conseguiram chegar à conclusão da primeira questão. Para fomentar a reflexão, pediu que as referidas discentes completassem e explicassem a resposta, propondo outra situação. Evidencia-se, mais uma vez, uma mediação centrada no ensinar, orientar e avaliar os estudantes, de modo a reconhecer suas experiências, promover aprendizagens cognitivas profundas, utilizar os erros como elementos fundamentais na construção dos conhecimentos e instigar o questionamento e a reflexão crítica dos aprendizes (RIBEIRO; CRUZ, 2011).

Já na aula 2 observada, ocorreu uma visita de campo. A turma dirigiu-se até uma das cantinas da universidade e realizaram coletas de amostras. Apenas três estudantes tiveram

acesso a cozinha e três coletaram em umas das mesas do estabelecimento. Toda ação foi realizada sob supervisão da docente, a qual constantemente orientava e observava as estudantes.

Ao retornar ao laboratório com a turma, a professora posicionou-se entre as estudantes para realizar uma demonstração dos procedimentos necessários, o passo a passo da coleta. A docente constantemente retoma conteúdos já trabalhados e dividiu a turma em trios no laboratório, e para além das orientações dadas no local da coleta, a docente deslocou-se de trio em trio para orientar e fazer explicações técnicas (como, por exemplo, que tubo utilizar, quantos ml coletar etc.).

Durante a aula, a docente sentiu necessidade de fazer algumas correções/ajustes e algumas considerações, em todas as situações, sempre solicitou que os estudantes parassem o que estavam fazendo, pois, a referida explicaria o motivo das alterações e os novos passos a serem seguidos. Simultaneamente às explicações teóricas e práticas, a docente instiga e fomenta a reflexão dos estudantes através de questionamentos do porquê tais decisões foram tomadas pelos discentes, caracterizando a preocupação em formar um “sujeito de transformação” como bem pontua Pimenta ao dizer que este deve

[...] conhecer criticamente as condições concretas de sua realidade, se apropriar dos instrumentos que lhe permitem compreender como foram produzidas as situações de des-humanização presente na realidade [...] de muitos educandos (2012, p. 3)

Como ficou claro, a avaliação efetiva foi ocorrendo durante todo o processo, nas ações interativas entre a professora e os estudantes. Vale ressaltar que, dessas ações interativas entre docente e discentes, não é possível excluir a afetividade e motivação, pois, segundo Ribeiro (2010, p. 404), uma boa relação entre educadores e educando contribui para mudanças positivas e significativas na aprendizagem, que:

Quando os professores conseguiam estabelecer essa relação, mudanças positivas nos alunos eram constatadas: mais motivação para preparar os trabalhos, mais satisfação e alegria, mais interesse pelos estudos e para que o sucesso [...] fosse alcançado [...]

Desta forma, a docente mostra a importância da afetividade e mediação na relação professor e aluno durante o processo de aprendizagem.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho, ainda em processo de conclusão, teve o objetivo de analisar a mediação da avaliação da aprendizagem na prática pedagógica de uma docente no ensino superior, diante

dos dados parciais fica evidente que a mesma vê a aprendizagem como um processo de construção processual e procedimental, e não a mera transmissão de fatos, conteúdos e fórmulas, pois sua postura evidencia um movimento de preocupação com a formação discente e seu envolvimento com o outro, a exemplo dos trabalhos em grupo, que além de estimular a convivência entre os pares, aborda a questão de que o aluno deve se tornar sujeito de seu desenvolvimento e autoregulação do processo de ensino.

Na prática da professora Heloísa, a avaliação da aprendizagem fez parte de todo o processo de ensinagem, ou seja, não houve um momento final, mas toda a mediação transcorreu buscando a aprendizagem dos estudantes. Como podemos perceber no relato das observações, a docente realizou uma prática avaliativa numa lógica formativa em busca de regulação da aprendizagem para a sua melhoria e autonomia estudantil. Nesse sentido, quer na sala de aula, no laboratório, nas visitas de campo, a docente nos mostra a importância de acompanhar cada discente, levando em conta o seu ritmo diferenciado e trajetórias de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lucile. **Avaliação da aprendizagem**: reflexões sobre os desafios atuais. In: Ribeiro, Marinalva; Martins, Édiva; CRUZ, Antonio (Orgs.). *Docência no ensino superior: desafios da prática educativa*. Salvador: EDUFBA, 2011.

BARDIN, L. **Análise do Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012. (Docência em formação: saberes pedagógicos).

LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? In: **Revista Pátio** – Ano 3 – Nº 12 – Fevereiro/Abril 2000.

MANZINI, Eduardo José. **ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA: ANÁLISE DE OBJETIVOS E DE ROTEIROS**. 2012. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/consagro/files/2012/03/MANZINI-Jos%C3%A9-Eduardo-Entevista-semi-estruturada-An%C3%A1lise-de-objetivos-e-de-roteiros.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. **O PROTAGONISMO DA DIDÁTICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA: A DIDÁTICA COMO CAMPO DISCIPLINAR**. 2012. 15 f. TCC (Graduação) - Curso de Educação Brasileira, Universidade de São Paulo, Campinas, 2012.

RIBEIRO, Marinalva.; CRUZ, Antonio Roberto. O papel do professor no ensino superior: representações sociais construídas por estudantes de cursos de licenciatura. In: Ribeiro, Marinalva; Martins, Édiva; CRUZ, Antonio (Orgs.). *Docência no ensino superior: desafios da prática educativa*. Salvador: EDUFBA, 2011.

_____. **A afetividade na relação educativa**. *Estud. psicol.* (Campinas), v. 27, n. 3, p. 403-412, julho/setembro. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103166X2010000300012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 julho 2018.

SILVA, Maria Deolinda Oliveira – **A importância da observação de aulas no processo de avaliação de desempenho docente**: concepções de professores. *Gestão e Desenvolvimento*. Viséu. ISSN 0872-556X. Nº 21 (2013), p. 321-344.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A PESQUISA CIENTÍFICA. In: GERHARDT, Tatiane Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Ufrgs, 2009. p. 31-42. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 06 mar. 2019.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



A POTENCIALIDADE FORMATIVA DA AVALIAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Lisiane Costa Claro – IFRS (lisiane.claro@riogrande.ifrs.edu.br)
Cleiva Aguiar de Lima – IFRS (cleiva.lima@riogrande.ifrs.edu.br)
Luis Humberto Ferrari Loureiro – IFRS (luis.humberto.loureiro@riogrande.ifrs.edu.br)

Grupo de Pesquisa em Educação Profissional e Tecnológica – GPEPT

Eixo 05: Avaliação no Ensino Superior
Tipo: Relato de Experiência

1. INTRODUÇÃO

Este texto apresenta uma experiência sobre uma prática de avaliação no contexto do Programa Especial de Formação de Docentes para a Educação Profissional do *Campus* Rio Grande, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Trata-se de uma atividade organizada para a finalização do Módulo II da 4ª turma do Curso. Buscamos reinventar o espaço pedagógico na educação superior e contribuir para uma educação libertadora e para tanto, apostamos no caráter formativo que a avaliação assume em suas várias possibilidades (como da aprendizagem no processo formativo, de si mesmo e do curso).

Apostamos na narrativa como possibilidade de registro sobre as ações pedagógicas as quais fomentam a teorização sobre essa constituição. A experiência, no encerramento do Módulo II do referido curso, ocorreu a partir de momentos complementares: um primeiro, individual e fora do espaço da aula, mediado por dois instrumentos, um de avaliação do processo de ensino e uma autoavaliação. Em um segundo momento, no Laboratório de Didática, foi realizada uma atividade lúdica a fim de avaliar a etapa de formação que se encerrava (articulando a avaliação em suas diversas facetas, com base na relação individualidade/coletividade).

A discussão da atividade na Roda do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso, revelou que a avaliação assume uma potencialidade formativa ao ser realizada de maneira processual, integrando a dimensão individual e a partilha coletiva das aprendizagens. Além disso, concluímos que esse processo viabilizou a avaliação do trabalho docente e do Curso, cuja formação é proposta em uma lógica mais solidária, crítica, criativa e problematizadora.

A seguir, apresentaremos o contexto da experiência e algumas compreensões sobre a



avaliação nesse espaço formativo. Logo, discorreremos sobre a atividade realizada e sua organização. Assim, apontaremos as considerações que emergiram da prática pedagógica narrada.

2. O PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, RODA E AVALIAÇÃO.

Desde 2010, no *Campus* Rio Grande do IFRS, no sul do Rio Grande do Sul, ocorre a verticalização do ensino, por meio da oferta de cursos superiores. Esta possibilidade é preconizada pela Lei nº 11.892/2008 que criou os Institutos Federais e estabelece entre seus objetivos: ministrar cursos em nível de educação superior através de licenciaturas, além de programas especiais de formação pedagógica, para a formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de Ciências e Matemática, e voltada a educação profissional (BRASIL, 2008).

Diante disso, o Curso de Formação Pedagógica estrutura-se em 3 módulos com componentes curriculares articulados e complementares. O estágio e o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) são componentes que acompanham os 3 módulos, possibilitando uma constituição processual dos conhecimentos e práticas inerentes à formação docente. No Módulo I (Contextual), o estágio objetiva a imersão numa instituição de educação profissional, a fim de conhecê-la. Ainda nessa etapa, a escrita do memorial, como exigência para o TCC I, objetiva que cada estudante rememore sua trajetória e, como modo de se iniciar na escrita na área da educação, narre seu percurso escolar e acadêmico, articulando com a teoria estudada.

O Módulo II (Estruturante), preconiza os conhecimentos da docência na educação profissional, considerando as discussões sobre aspectos da didática, entre outros. O Estágio II, consiste na imersão na sala de aula da educação profissional, viabilizando ao estudante estar na condição de observador reflexivo no espaço em que atuará posteriormente. Nesse estágio, a observação é orientada em princípios como a empatia, o diálogo e busca oportunizar o conhecimento do espaço da sala de aula em suas singularidades. Além disso, propicia o estabelecimento de relações com a instituição e com o provável professor supervisor que o acolherão no Estágio III. No TCC II é realizado o projeto de pesquisa envolvendo a docência na educação profissional.

Finalmente, o Módulo III (Integrador) além dos componentes curriculares, contempla o Estágio III em que o estudante assume uma disciplina por um período e realiza a pesquisa, cujo relatório é apresentado em forma de artigo. Consideramos essa etapa como o culminar de uma trajetória que, por sua organização curricular, possibilita aos estudantes, junto aos professores



atuantes no Curso, a construção de saberes pedagógicos necessários para a iniciação na docência na educação profissional.

A dinâmica dos encontros e a socialização das atividades, especialmente nos componentes curriculares de Estágio e TCC, ocorre em Rodas. As Rodas da Formação Pedagógica são organizadas em diferentes instâncias e são complementares entre si: 1) Rodas de Orientação (Coletivas – Rodas de TCC e Estágio com todos docentes e discentes, e Rodas em pequenos grupos); 2) Rodas de Colegiado (com representação discente e todos docentes do Curso); 3) Rodas do Núcleo Docente Estruturante (NDE) (semanais, composta por 4 docentes) e 4) Rodas de Aula (ocorrem em três dias da semana, com docência compartilhada em cada componente curricular). No contexto do Módulo II é que se insere a atividade de avaliação realizada.

2.1 AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Conforme o percurso formativo apresentado, a avaliação da aprendizagem é compreendida como parte do processo de ensino e aprendizagem, processual e emancipatória. Concordamos com Luckesi (2012) ao reconhecer a avaliação da aprendizagem escolar para além da ação diagnóstica, busca incluir as pessoas no contexto da educação formal, pelos mais diversos meios, no processo da aprendizagem satisfatória, integrando as suas experiências de vida.

O autor considera a avaliação da aprendizagem como um ato de amorosidade, haja vista que o acolhimento é imprescindível no curso do ensinar e do aprender, ultrapassando uma postura de esclarecimento entre o que está “certo” ou “errado”. Trata-se de problematizar acerca do que ainda não foi alcançado, dos percursos viáveis e inovadores, são, portanto, aspectos que instigam a condição do ser humano como sujeitos autônomos, questionadores e reflexivos (LUCKESI, 2012).

Para tanto, diferentes instrumentos acompanham a aprendizagem dos estudantes sob um viés dialógico, sendo mediados estrategicamente para a compreensão crítica e ação transformadora do mundo (PPC, 2015). Com base nesses pressupostos, a avaliação valoriza a escrita fundamentada na leitura crítica dos referenciais que embasam os temas abordados no Curso, com, no mínimo, um instrumento escrito em cada conteúdo. Além dos diários de campo, do relatório de estágio e o artigo final.

Já a avaliação do Curso ocorre em três instâncias: 1) Externa: realizada pelo Ministério da Educação – MEC, *in loco*, de acordo com a Lei nº 10.861/ 2004. 2) Interna: realizada pela Subcomissão Própria de Avaliação – SPA de cada *Campi* e inclui nesse processo, estudantes,



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



professores e técnicos, cujos posicionamentos contribuem para a melhoria dos cursos ofertados.

3) No Curso: por meio de um instrumento de avaliação proposto a cada estudante e acompanhado pelo NDE (PPC, 2015).

Sobre a avaliação institucional, é destacado por Freitas *et al* (2009) sua relevância ao envolver todos os atores sociais que busca negociar maneiras de aprimoramento com base nos problemas ou situações concretas vivenciados na instituição educativa formal. No horizonte defendido pelos autores, entendemos que os espaços escolares, ou institucionais de educação, por meio da avaliação institucional, são capazes de fortalecer as relações de apropriação dos sujeitos que a compõem com o ambiente que constituem. Esse fenômeno instiga a constituição de demandas a serem enviadas ao Estado, no sentido de garantir as condições necessárias para seu funcionamento. Portanto, a avaliação institucional fomenta a conduta participativa do cidadão.

Por considerar as diferentes instâncias da avaliação e sua complementaridade, consideramos possível a avaliação da aprendizagem em um horizonte formativo que também aponte subsídios para avaliar os processos de ensino presentes no Curso, sua gestão e sua contribuição na trajetória de cada estudante. Nesse rumo, consideramos que a avaliação pode ser formativa para todos os participantes envolvidos na dinâmica educacional da instituição.

Segundo Abrecht (1994), a avaliação somativa difere da avaliação formativa através da compreensão sobre o erro. Para a primeira, o erro é entendido como a ausência de algum elemento necessário ao aprendizado sobre certo conteúdo, e, portanto, demonstra fragilidade do processo de ensino e de aprendizagem, sendo indesejado nesse processo. Já no segundo tipo de avaliação, o erro refere-se a uma ausência breve, que pode e deve ser utilizado como possibilidade de reconstrução e retomada do que não foi assimilado e/ou compreendido e esse fenômeno, portanto, participa do processo de aprendizagem. Diante disso, consideramos a escrita recursiva como parte da aprendizagem e um modo de assumir o erro como parte de processo, com vistas a sua superação.

2.2 A RODA DE ENCERRAMENTO DO MÓDULO II COMO AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Nessa perspectiva, o planejamento da atividade avaliativa, a ser considerada neste relato, ocorreu em uma das Rodas do NDE. A prática pedagógica objetivou promover a avaliação do Módulo II, considerando: a autoavaliação dos estudantes, do trabalho pedagógico, bem como a avaliação das aprendizagens dos graduandos. Três etapas organizadas em uma dimensão de cunho mais individual e outra de caráter coletivo constituíram a experiência aqui narrada. Essas



etapas foram apresentadas à turma, na última semana do módulo, em diferentes momentos a cada aula.

Em um primeiro momento, cada estudante foi convidado a registrar suas aprendizagens ao longo do Módulo II e do Curso, bem como indicar que perspectivas ele assumiria para a continuidade no Módulo III. Os estudantes foram orientados a responder as perguntas individualmente, fora da sala de aula. Também foi proposto que junto às questões, na aula seguinte, os estudantes levassem um objeto que simbolizasse sua identidade em relação ao Curso.

As questões foram: 1) Como você avalia a seleção dos conteúdos abordados ao longo desse segundo módulo? 2) Quanto à gestão e ao funcionamento do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação, como você compreende os processos inerentes à essa pauta? 3) Que avaliação você faz com relação à abordagem dos conteúdos, posturas e prática docente dos professores que compõem o curso? 4) Que auto avaliação você pode registrar, sobre as aprendizagens e posturas assumidas, nesta etapa que se encerra? Nessa proposta de auto avaliação, quais são suas contribuições para o curso e para a sua formação?

Esta etapa preconizou a avaliação do Curso, de seus processos formativos intencionados pedagogicamente pelos docentes, gestão e instituição, mas também oportunizou um espaço para a autoavaliação dos graduandos. Nesse horizonte, compartilhamos com Vasconcellos (2007) o entendimento de que a avaliação tem a ver com a reflexão crítica da prática e tem como finalidade compreender avanços, desafios e paralelamente instiga a tomada decisória sobre as possibilidades para a superação dos entraves que possam emergir no processo educativo.

No escopo da formação, o autor salienta que política e avaliação se implicam, haja vista que se relacionam com metas e propósitos da ação educativa, jamais neutros. Nessa perspectiva, a avaliação é atuação pedagógica objetivando a constituição da autonomia e da solidariedade. A avaliação configura-se como referência para os estudantes que nela encontram maneiras de superar os enfrentamentos emergentes na dinâmica do aprender.

Desse modo, um outro momento de cunho mais individual foi pautado na autoavaliação do estudante. Cumpre registrar que para Perrenoud (1999), a auto-regulação, entendida como autoavaliação, vai além de multiplicar os *feedbacks* externos, mas forma o estudante para a regulação de suas próprias compreensões e aprendizagem. A avaliação formativa é viável por meio de constantes aproximações e redefinições de objetivos de acordo com o olhar cuidadoso para o processo do e pelo estudante.

Diante disso, um instrumento de avaliação, com questões objetivas, foi proposto para os estudantes realizarem individualmente, em um espaço fora da instituição. O registro orientava que os estudantes marcassem a opção mais apropriada de acordo com sua conduta no espaço



formativo.

I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



As opções conceituais, eram: a) ótimo, b) muito bom, c) bom, d) regular, e) ruim. Os aspectos avaliados foram: 1) Presença – Comparece a todas as aulas do curso. 2) Pontualidade – É sempre pontual, tanto ao chegar, como ao sair nas aulas. 3) Participação em sala de aula – Participa das atividades da sala de aula se empenhando na compreensão do conteúdo tratado. Demonstra motivação e interesse pelos conteúdos. Durante as aulas não participa de conversas paralelas com os colegas ou utilizando o celular. 4) Apropriação do conteúdo – Efetua as leituras solicitadas para serem debatidas em sala de aula. 5) Avaliações escritas dos conteúdos – Empenha-se para responder as questões apresentadas nas avaliações escritas. 6) Relacionamento com os colegas – Procura manter um relacionamento num clima adequado de espontaneidade e respeito com os colegas. 7) Relacionamento com os/as professores/as – Procura manter um relacionamento num clima adequado de espontaneidade e respeito com os professores. 8) Crescimento do grupo – Procura contribuir para o crescimento do grupo participando e auxiliando nas atividades onde toda a turma está envolvida. Os dados estão apresentados na tabela que segue.

Tabela 1: Resultado do instrumento 2 - Autoavaliação Formação Pedagógica – Turma IV – Módulo II.

	Ótimo	Muito Bom	Bom	Regular	Ruim
Presença	23%	38%	23%	16%	-
Pontualidade	22%	31%	31%	8%	8%
Participação	8%	31%	37%	16%	8%
Apropriação	8%	8%	46%	38%	-
Avaliação	23%	23%	38%	8%	8%
Relação Colegas	54%	38%	8%	-	-
Relação Professores	54%	38%	8%	-	-
Crescimento Grupo	38%	31%	31%	-	-

Fonte: Autores – Acervo informações do NDE do Curso.

Consideramos que os apontamentos registrados nesse instrumento, precisariam de um espaço reflexivo e de partilha. Assim, realizamos uma terceira etapa da proposta avaliativa em âmbito coletivo e de socialização das aprendizagens do Módulo II e do Curso, no Laboratório de Didática – espaço destinado para a formação docente.

Esta etapa envolveu a construção de mandalas. No dia combinado, após uma breve explicação sobre o significado das mandalas, cada grupo foi convidado a elaborar, sobre uma



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



mesa circular, duas mandalas. Cumpre registrar que “mandala” é uma expressão que vem do sânscrito e seu significado literal é círculo ou centro, seu simbolismo inclui figuras organizadas concêntrica (OSTETTO, 2009). A respeito de seus significados, destacamos sua potencialidade pedagógica.

Provocada a pensar sobre a relação entre os diversos saberes presentes na Natureza e na história da humanidade, a turma foi instigada a refletir sobre as múltiplas relações com base no círculo. Este, em diversas culturas, tem como um dos seus principais significados a representação do universo e da unidade da existência. O centro pode ser entendido como a origem de todas as coisas e das diferentes manifestações nele contidas. Assim, entendemos a mandala como viabilidade didática para pensar as diversas relações estabelecidas ao término de uma fase do Curso e, antecedendo a organização de uma próxima etapa.

As mandalas deveriam ser feitas com materiais diversos, reciclados e coloridos, tendo por base os materiais que os estudantes levaram para a aula. Elas seriam efêmeras, durariam apenas o tempo da apresentação, deveriam ser fotografadas e seu material poderia ser usado para construir a seguinte. A primeira mandala correspondeu às aprendizagens até aquele momento e a segunda, as perspectivas para o Módulo III. Os estudantes foram orientados a refletirem sobre o momento e a maneira de utilizar o objeto símbolo que haviam levado para a aula.

Simbolizando as experiências, os aprendizados e demais compreensões, as mandalas possibilitaram uma retomada acerca dos conceitos vinculados aos componentes pedagógicos e suas relações, dos saberes pedagógicos, enfim, da dimensão técnica (Rios, 2005) abordada ao longo do Módulo II. E, além disso, viabilizam as leituras sensíveis dos sujeitos que compõem o curso, por meio de seus diversos saberes e das suas múltiplas visões, expressas esteticamente e mediadas pela palavra. Portanto, do mesmo modo, as dimensões da competência docente, ética, estética e política-social, integraram o momento.

Desse modo, a discussão sobre o que e como organizar cada mandala, as escolhas, as negociações, a representação de cada objeto colocado, a disposição dos materiais, a relação dos estudantes com o Curso, com os docentes e entre si, foram aspectos que perpassaram a elaboração das mandalas. Marcante também foi a apresentação da mandala de cada grupo aos demais, as quais contemplavam os aspectos considerados nos instrumentos da avaliação.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na experiência realizada, foi possível identificar que a avaliação formativa



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



contribui para a melhoria do desenvolvimento dos participantes envolvidos no processo educativo e do próprio Curso. Identificamos algumas dificuldades referentes ao perfil dos estudantes: todos trabalhadores, muitos estudantes de pós-graduação e alguns com atuação na educação profissional. Se por um lado essas características se refletem em alguns desafios, como falta de pontualidade, pouca participação efetiva nas discussões, com base nas leituras indicadas e ausência nas aulas, por outro prisma, as experiências de vida, no campo acadêmico e na área profissional, muito contribuem. Contribuem com o aprendizado, na medida em que se oportuniza a socialização das vivências, articuladas ao conteúdo abordado ao longo do módulo. Sobretudo, entendemos que a experiência instiga maneiras mais horizontais, dialógicas e solidárias de realizar a avaliação junto ao âmbito da formação docente para a educação profissional.

REFERÊNCIAS

- ABRECHT, R. **A avaliação formativa**. Trad. José Carlos Tunas Eufrásio. Rio Tinto. Edições ASA, 1994.
- FREITAS, L. C. *et al.* **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- OSTETTO, L. E. **Na dança e na educação: o círculo como princípio**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 35, n.1, p. 165-176, jan./abr. 2009. Disponível em:
< <http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n1/a12v35n1.pdf> > Acesso em: 13 jul 2018.
- PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. 183 p.
- PPC – **Projeto Pedagógico de Curso do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFRS. Campus Rio Grande. 2015.
- RIOS, T. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2005.
- VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar**. 17. ed. São Paulo: Libertad, 2007.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



AS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA: EXPECTATIVAS, PREPARAÇÃO E REALIDADE EM SALA DE AULA

Hércules da Silva Argolo – UNIFACS/UFBA (hsargolo@hotmail.com)

Eixo 5: Avaliação no Ensino Superior
Tipo: Comunicação Oral

RESUMO:

O trabalho faz uma investigação sobre as principais concepções de avaliação que os alunos dos cursos docência do ensino superior trazem, além de como essas concepções podem afetar sua prática educativa futura. O objetivo motivador partiu da análise das concepções sobre avaliação dos estudantes no ensino superior e suas reflexões acerca dos modelos vivenciados. Sua base principal são as respostas do questionário *Students Conceptions of Assessment (SCoA)*, com adaptações. O questionário foi adotado por ser uma ferramenta já testada tanto internacionalmente quanto no Brasil e por possuir bastante aderência com os objetivos discutidos na pesquisa. A utilização do SCoA como referência para a presente investigação deu-se ainda em função de suas questões permitirem identificar concepções e definições de avaliação entre os estudantes, revelando-se muito próximo aos interesses da nossa pesquisa. Ao instrumento original fez-se, apenas, a inclusão de três questões sobre a avaliação formativa e instrumentos avaliativos, que nos permitem verificar as concepções trazidas pelos futuros docentes sobre o tema. Os principais teóricos influenciadores deste trabalho foram: Morin (2013), Brown (2006) e Luckesi (2005). Através da análise dos resultados deste questionário pode-se constatar a compreensão que os alunos têm sobre avaliação formativa e perceber que embora tenha se ampliado o uso de avaliações menos convencionais ainda persiste em grande escala as avaliações mais tradicionais ou somativas.

Palavras-chave: Avaliação formativa, pós-graduação em docência, as concepções de avaliação dos alunos (SCoA).

1 INTRODUÇÃO

O objetivo do trabalho é descrever e analisar as concepções de avaliação de estudantes de pós-graduação em docência do ensino superior, bem como identificar os modelos de avaliação que vivenciaram para refletir sobre como essa experiência pode afetar sua prática educativa futura

A constatação, do ponto de vista discente, de que mesmo diante de um processo formativo em curso de especialização, os estudantes, ao assumirem a docência revelam concepções e práticas variadas sobre avaliação, nem sempre positivas e muitas vezes distorcidas, foi um grande mobilizador para a decisão de investigar quais vivências avaliativas os estudantes de pós-graduação pesquisados tiveram durante seu curso, e quais suas concepções sobre o ato de avaliar, correlacionado à sua experiência enquanto discente. Reforçou, ainda, a decisão por tal pesquisa as evidências de carências de estudos sobre a opinião dos sujeitos aprendizes para docência em cursos de pós-graduação, especificamente sobre a temática avaliação.

No caminho de entender melhor o problema, não tão novo, mas ainda sem soluções claras ou definitivas, fez-se um estudo descritivo de natureza quantitativa, tendo como referência o questionário Students Conceptions of Assessment (SCoA), desenvolvido pelo Prof. Gavin Brown (2003; 2006), testado e adaptado para o Brasil por Matos (2010)

A adoção do SCoA como referência para a presente investigação deu-se em função das questões que o constituem, por permitir identificar concepções e definições de avaliação entre os estudantes, revelando-se muito próximo aos interesses da nossa pesquisa. Ao instrumento original fez-se, apenas, a inclusão de três questões sobre a avaliação formativa e instrumentos avaliativos, que nos permitem verificar as concepções trazidas pelos futuros docentes sobre o tema, pois, conforme afirma Nascimento (2015, p. 28):

[...] Quanto mais claros os critérios, além dos fatos e dados que suportem uma avaliação, quanto mais alinhamento e calibração, menos e menores serão as manifestações contrárias e os sentimentos de injustiça [...]. O que está sendo medido com a avaliação é o esforço ou resultado?

Por tudo isso, acredita-se que a presente pesquisa deu ênfase especial para alguns aspectos pouco notados em estudos sobre esta temática. Entende-se que a proposta do estudo teórico com investigação prática do tema proposto aliado ao modelo sólido do questionário SCoA, revelou nuances ainda não verificadas sobre o processo de avaliação e práticas de ensino e aprendizagem específicas dos estudantes de pós-graduação em docência.

2 REFLEXÕES: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR E OS PROCESSOS AVALIATIVOS NESTE NÍVEL DE ENSINO

Tema de grande complexidade e essencial no processo de ensino e aprendizagem de todos os níveis de ensino, a avaliação possui muitas facetas, especialmente por dois fatores: o primeiro deles é a diversidade de níveis de avaliação existentes em nosso país e o segundo diz respeito à diversidade de concepções e práticas que coexistem sobre avaliação no processo de ensino e

aprendizagem, diretamente ligadas às escolhas pedagógicas da instituição de ensino e às concepções dos professores, resultando em função, objetivo, intencionalidade e modus operandi bastante distintos, concretizados em uma gama de práticas e posicionamentos dissonantes dos ideários de ensino pautados em princípios colaborativos, sociointeracionistas e dialógicos que se deseja implantar na atualidade.

De acordo com Sant’Anna (2004, p. 29-30) ”avaliação é processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador e do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico, mental ou prático”.

No que diz respeito às suas modalidades, Sant’Anna (2004) classifica como diagnóstica, a avaliação que acontece antes do processo de ensino-aprendizagem; formativa – a que acontece durante o processo ensino-aprendizagem e avaliação somativa, que usa métricas lineares, com objetivo precípua de classificar, verificar e situar o avaliado ao fim de períodos bem definidos, como semestres ou unidades, ou seja, depois do processo de ensino- aprendizagem. Esta última é, infelizmente, a mais adotada e conhecida pelos profissionais de educação, especialmente no ensino superior.

Luckesi (2005) enumera características bem definidas sobre o que considera avaliação na aprendizagem. Para o autor, a avaliação é diagnóstica e processual, dinâmica, inclusiva e democrática, requerendo uma prática pedagógica dialógica, subsidiando a tomada de decisões para melhoria constante da qualidade do desempenho, de modo processual com foco na evolução constante do educando.

As contribuições de ambos os autores e, ainda, de Vasconcelos (2000), dentre outros, colaboram para a superação de uma lógica classificatória e excludente da avaliação, especialmente no ensino superior. Uma forte evidência, por exemplo, é o posicionamento sobre avaliação constante no novo Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (IACG), do MEC, ao estabelecer, para obtenção de nota 5 na avaliação de cursos de graduação, o seguinte critério de qualidade no indicador 1.19 - “Procedimentos de acompanhamento e de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem”:

Os procedimentos de acompanhamento e de avaliação, utilizados nos processos de ensino-aprendizagem, atendem à concepção do curso definida no PPC, permitindo o desenvolvimento e a autonomia do discente de forma contínua e efetiva, e resultam em informações sistematizadas e disponibilizadas aos estudantes, com mecanismos que garantam sua natureza formativa, sendo adotadas ações concretas para a melhoria da aprendizagem em função das avaliações realizadas (BRASIL, 2017, p. 18, grifos nosso).

Não obstante tais paradigmas contemporâneos, é fácil identificar nas instituições de

ensino superior a adoção massiva de uma avaliação estruturada a partir de um modelo de educação tecnicista e comportamentalista, muito presente na década de 1960 e que ainda perdura nos séculos XX e XXI, classificado por Vasconcelos (2000), Luckesi (2005), Hoffman (1994; 2006), Sant’Anna (2004) como somativa, classificatória e excludente. Nesta, “testes e provas” são principais instrumentos de coleta de dados sobre as aprendizagens dos estudantes, resultando em desestímulo à criatividade e tendência ao baixo rendimento na aprendizagem, dentre outros males.

Tal postura avaliativa não coaduna com o que preconiza Freire (2015) de que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, tendo a curiosidade como inquietação indagadora. Sem essa curiosidade não haveria criatividade que nos colocaria impacientes diante do mundo que não fizemos, na tentativa de acrescentar a ele algo que, verdadeiramente, fazemos.

O ensino superior passa por um momento singular de revisão de paradigmas, pode-se dizer até de transição, em que são questionadas desde metodologias e recursos educativos utilizados, quanto às formas de ingresso, qualidade formativa dos docentes e preparação dos discentes, só para citar alguns exemplos no emaranhado de questões que se tem levantado. Faz parte do momento, uma mudança de concepção e revisão dos paradigmas vigentes sobre avaliação, ultrapassando a lógica somativa e classificatória, em defesa de uma concepção de avaliação dialógica, aberta, formativa e includente. Isso leva a investigar quais concepções possuem os profissionais em formação para docência no ensino superior.

Freire (2015, p. 35) afirma e reafirma em seus escritos “ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo” que passa pela postura docente no ato de avaliar e sinaliza, provocando profundas reflexões, pois,

[...] a visão comportamentalista dos professores parece manifestar-se de forma radical em sua prática avaliativa, e é muito grave a sua resistência em perceber o autoritarismo pertinente a tal concepção. Sem considerarem possíveis outras explicações para o fracasso dos estudantes que não o comprometimento deles (o que também é importante, mas não razão absoluta), não podem evoluir no sentido de dois princípios presentes a uma avaliação enquanto mediação: o do acompanhamento reflexivo e do diálogo (HOFFMANN, 1994, p. 54).

Mello (2000) menciona que, sem esgotar o elenco das competências a serem desenvolvidas pelos cursos de formação, a profissionalização do professor depende de sua competência em fazer avaliações, realizar julgamentos e agir com autonomia diante dos conflitos e dilemas éticos de sua profissão, e de ser capaz de gerenciar seu próprio desenvolvimento profissional por meio de um processo de educação continuada.

A partir de tal perspectiva, percebe-se quão inadequado é adotar uma postura meramente

somativa para avaliar, em todos os níveis de ensino e, porque não dizer, no ensino superior. Mas, não se pode ignorar que os professores, por sua vez, também estruturam seu modelo de docência em sala de aula a partir de experiências formativas únicas, vividas enquanto estudantes. Neste sentido, questiona-se: o profissional em preparação para a docência no ensino superior vivencia práticas avaliativas diferenciadas, que os conduza a construção de modelos distintos de avaliação? Quais modelos avaliativos foram vivenciados? Qual sua concepção sobre os mesmos e sobre as experiências avaliativas que viveu?

Para Mello (2000, p. 8-9) “Ninguém facilita o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de desenvolver em si mesmo. Ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina nem a constituição de significados que não possui ou a autonomia que não teve oportunidade de construir”.

Pretende-se, pois, identificar os tipos de avaliação vivenciados pelos estudantes de pós-graduação em formação para docência, além de descrever e analisar as concepções de avaliação que possuem sobre o processo avaliativo, provocando reflexões sobre como a experiência pode afetar sua prática educativa futura, a partir do conceito de simetria invertida (MELLO, 2000).

2.1.1 A FORMAÇÃO PARA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR, A AVALIAÇÃO E O CONCEITO DE SIMETRIA INVERTIDA

Morin (2013) apresenta suas ideias de religação, domínio de saberes essenciais e ensina sobre a necessidade da reforma do pensamento. Segundo ele, o problema da educação e da pesquisa hoje está no foco permanente dos termos quantitativos (mais professores, mais créditos, mais informática entre outros) o que revela o fracasso sucessivo de todas as reformas de ensino. Para ele, “não se pode reformar a instituição sem ter previamente reformado os espíritos e as mentes, mas não se pode reformá-los se as instituições não forem previamente reformadas” (MORIN, 2013, p. 78).

No conceito de simetria invertida as experiências vividas pelo estudante, bem como as concepções desenvolvidas a partir delas, impactam na construção de sua identidade como docente, afinal há peculiar aproximação entre sua profissão e sua vida de estudante, pois,

A preparação do professor tem duas peculiaridades muito especiais: ele aprende a profissão no lugar similar àquele em que vai atuar, porém, numa situação invertida. Isso implica que deve haver coerência entre o que se faz na formação e o que dele se espera como profissional. Além disso, com exceção possível da educação infantil, ele certamente já viveu como aluno a etapa de escolaridade na qual irá atuar como professor (BRASIL, 2001, p. 30).

E ainda, conforme Parecer CNE/CP 009/2001:

O conceito de simetria invertida ajuda a descrever um aspecto da profissão e da prática de professor, que se refere ao fato de que a experiência como aluno, não apenas nos cursos de formação docente, mas ao longo de toda a sua trajetória escolar, é constitutiva do papel que exercerá futuramente como docente. A compreensão desse fato evidencia a necessidade de que o futuro professor experiencie, como aluno, durante todo o processo de formação, as atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se pretende venham a ser concretizados nas suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2001, p. 30-31).

Não obstante o referido documento trate da formação do professor para educação básica, considera-se pertinente a transposição do conceito de Simetria Invertida para o ensino superior, pois a profissão docência é a única onde se aprende durante o curso, de forma direta e indireta, com a vivência, que não deve ser automatizada, mas sim, repleta de senso crítico. Não se trata de inverter os papéis de aluno e professor puramente como efeito de aprendizado. É necessário que o professor em sua educação continuada saiba se posicionar e entender seu real papel.

Interessante constatação Oliveira e Bueno (2013) apresentam a partir de pesquisa desenvolvida no Programa de Educação Continuada, o “PEC Formação Universitária Municípios”, realizado no estado de São Paulo, entre 2003 e 2004. No percurso da investigação, os autores identificaram uma espécie de simetria invertida às avessas, despertando a atenção para alguns impasses sobre a coerência e a consistência demandadas entre o que se faz na formação e o que se presume que ocorrerá no exercício da profissão: “muitas das reflexões feitas pelas professoras, quando na situação de alunas, tiveram origem em um processo de aprendizagem não previsto, e até mesmo ignorado” (OLIVEIRA; BUENO, 2013, p. 875), pois ao invés de ensinar de acordo com as situações de aprendizagem vivenciadas, as professoras asseguravam que ensinariam de forma distinta ou até mesmo oposta às experiências vividas.

Os conceitos e ideias transcritos até aqui não desaprovam a simetria invertida como instrumento eficaz de aprendizagem. Quer na perspectiva trazida por Mello (2000) ou por Oliveira e Bueno (2013), acentuam-se a constatação de que, no caso dos educadores, o processo formativo deve ter uma atenção especial para a prática construtiva e dialógica, como um exercício simbólico de autonomia e pensar crítico sob o risco de enfraquecer a experiência pedagógica e delinear o “pensar” somente ao conteúdo e os tecnicismos.

A teoria da aprendizagem autorregulada discutida por Matos (2010), por sua vez, destaca a importância da iniciativa pessoal na aprendizagem coadunando com as descobertas levantadas por Oliveira e Bueno (2013). Especificamente, para o presente estudo, faz-se o recorte na concepção do estudante por compreender que esta contribui para sua própria autorregulação, quando em situação de docência.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A abordagem metodológica adotada foi pesquisa do tipo descritivo, enfatizando a quantificação, com dados provenientes de seres humanos e com foco em escalas estatísticas. De acordo com Lakatos e Marconi (2010, p. 67) a pesquisa de tipo descritivo é utilizada com o “objetivo de conseguir informações e/ou conhecimento acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles”. Nesse tipo de pesquisa, “os questionários estruturados, testes e escalas são seus principais instrumentos na coleta de dados, permitindo que após a coleta sejam codificados em categorias numéricas com visualização em gráficos e tabelas” (VERGARA, 2003, p. 13).

Desde o início da pesquisa foi identificada a necessidade do uso de algum questionário como suporte para coleta de dados, sendo que, durante o seu delineamento, localizou-se um questionário bastante aderente às indagações e propósitos do estudo que ora se apresenta: o SCoA, desenvolvido pelo Prof. Gavin Brown (2003; 2006), testado e adaptado para o Brasil por Matos (2010). Estruturado a partir da teoria da aprendizagem autorregulada (self-regulated learning). Suas questões permitiram entender concepções de avaliação de estudantes, revelando-se muito próximas aos interesses da investigação em pauta, além de ter sido testado cientificamente com sucesso no Brasil e no exterior. Sendo assim, a probabilidade de resultados melhores e mais coerentes seria aumentada.

Não obstante o instrumento tenha sido elaborado para amparar uma pesquisa sobre autorregulação da aprendizagem, constitui-se instrumento de relevante referência para o desenvolvimento da pesquisa ora proposta, ao mensurar concepções e definições de avaliação com o SCoA. Conforme classificação de Brown (2003), o SCoA é uma escala psicométrica, denominada teste. No presente trabalho optou-se pelo termo questionário por ser mais inteligível para a maioria das pessoas (MATOS, 2010).

Originalmente, o SCoA continha 32 questões no formato escala Likert, além de uma segunda parte com 12 afirmações sobre atividades avaliativas para os alunos marcarem quantas opções quisessem, com o objetivo de entender como os alunos definem avaliação, e uma questão aberta para comentários livres.

Os itens foram enumerados sequencialmente e continham uma lógica de oito fatores: Melhora-aluno (itens 1, 10, 14, 15, 19); Melhora-professor (itens 5, 8, 9, 23, 27, 30); Emoção-aluno (itens 6, 31); Emoção-sala (itens 2, 12, 17, 21, 25, 28); Irrelevante-ruim (itens 3, 13, 18, 22, 26); Irrelevante-ignorar (itens 7, 29, 32); Responsabilização-aluno (itens 4, 16, 20, 33); Responsabilização-escola (itens 11, 24) (MATOS et al. 2013, p. 177).

Pode-se resumir 4 grupos bem distintos de análise: 1. Melhora (aluno/professor); 2. Emoção (aluno/sala); 3. Irrelevante (ruim/ignorar) e 4. Responsabilização (aluno/escola).

No caso do trabalho aqui apresentado foram acrescentadas mais três questões para a coleta de dados diretamente ligadas ao tema avaliação, com proposições também na escala Likert para sondagem de avaliação formativa e dos instrumentos de avaliação. A testagem prévia foi realizada com estudantes da turma de pós-graduação do ano de 2016, constituída por 13 participantes. A escala Likert aqui aplicada inicia-se com o algarismo “um” (1) e tem formato de cinco pontos: discordo fortemente (1), discordo na maior parte (2), concordo ligeiramente (3), concordo na maior parte (4) e concordo fortemente (5), sendo descartado o ponto “concordo moderadamente” por ser muito aproximado do ponto “concordo ligeiramente”, o que poderia confundir os participantes e dificultar a análise dos resultados. Ao final teve-se um questionário com trinta e cinco (35) questões fechadas, uma de marcação múltipla e uma aberta, totalizando trinta e sete (37) questões.

A coleta de dados foi direcionada para alunos de pós-graduação em docência do ensino superior de turmas selecionadas concluintes entre os anos de 2013 a 2015, sem distinção de gênero ou idade. Apesar de que estes tenham sido critérios estabelecidos na pesquisa de Matos (2010), não foram utilizados para análise do objeto de estudo proposto no presente artigo. Os dados foram apurados a partir das respostas de questionário eletrônico, enviado por e-mail. De um universo de 50 sujeitos, obteve-se o retorno de vinte e dois participantes (22), a população total da amostra aqui analisada, representando 44%, em nosso entendimento um retorno significativo para as intenções da pesquisa.

A análise e compreensão dos dados, a construção dos gráficos e das tabelas apresentadas no trabalho completo teve sua origem a partir das respostas recebidas por meio dos questionários enviados. Nos parágrafos seguintes, há algumas inferências do resultado que se relacionam aos objetivos propostos:

No grupo de questões relacionadas à melhora-professor há ressonância com as respostas do item melhora-aluno, sendo, a questão oito, considerada bem representativa para o grupo. As respostas revelam que apenas quatro pessoas (18%) não concordam que a avaliação ajuda aos professores a acompanhar o progresso dos alunos. Há assim, um fortalecimento da importância da avaliação para ajudar tanto alunos, quanto professores na averiguação do conhecimento e progresso da aprendizagem, com possibilidade de correção dos caminhos inadequados. Já nas respostas da questão sobre a crença da avaliação como uma experiência agradável evidenciam um ligeiro equilíbrio entre discordância na faixa de 46% e concordância que ficou com 54%. Vale salientar que a faixa de aceitação “concordo ligeiramente” representa a opinião de seis pessoas, o que leva a afirmativa de que a experiência de avaliação ainda é elemento de dúvidas

e encarada com alguma carga de negatividade.

Nos resultados relativos ao questionamento sobre modelos vivenciados, a grande maioria das escolhas está associada aos quesitos relacionados diretamente com métricas de avaliação tradicional, com medições quantitativas (provas versus notas). Os quesitos que envolveram práticas menos convencionais com envolvimento de colegas, discussão conjunta com professor e autoavaliação foram as menos escolhidas, correspondendo a apenas 19 escolhas ou cerca de 15% do total.

Quando se interroga sobre frequência na utilização de instrumentos conclui-se que, embora tenha havido a inclusão constante de novas ferramentas de avaliação, ainda persiste o uso de instrumentos com estrutura somativa, a exemplo da prova, com registro de 15 marcações na escala de concordância sobre frequência utilizada, o qual, no entender de Hoffman (1994; 2006), Sant'Anna (2004); Luckesi (2005) e Matos (2010) podem resultar em uma prática avaliativa classificatória e excludente. Instrumentos como painel integrado, estudo de caso e participação em comunidades virtuais sequer foram mencionados pelos participantes. Por outro lado, instrumentos menos convencionais como júri simulado, memorial descritivo e portfólio embora citados, ainda são pouco usuais como instrumentos avaliativos na educação superior.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atendendo aos objetivos centrais do estudo e levando em consideração o retorno dos estudantes ao questionário proposto, pode-se afirmar que as concepções de avaliação dos estudantes e futuros docentes, mesmo com sinais de mudanças importantes em suas práticas, ainda carregam contradições pontuais que, decerto, refletirão em suas práticas profissionais.

Há significativo grau de compreensão da importância do ato de avaliar como procedimento de acompanhamento das aprendizagens dos estudantes, evocando o papel diagnóstico e formativo da avaliação, não obstante, se em suas vivências, tenham experimentado mais experiências avaliativas do tipo somativa, seletiva e classificatória.

Destaca-se a compreensão do valor da avaliação no processo formativo, não podendo ser ignorada, pois se constitui instrumento de melhoria da aprendizagem dos estudantes, que envolve e requer contextos compartilhados entre todos os partícipes.

Tendo em vista que as emoções mobilizam as escolhas e concepções dos sujeitos, a existência de sentimentos dúbios em face de processos avaliativos pode indicar conflito contínuo nas escolhas dos novos profissionais – ao assumirem a docência.

As evidências da compreensão dos estudantes de que a avaliação formativa é rica para

a aprendizagem compartilhada, permite inferir sobre as possibilidades de redirecionamento do seu trabalho e de aprimoramento. Citando Caseiro e Gebran (2008), torna-se muito claro que a avaliação formativa está bem longe da tradicional, ainda mais quando se analisa seu foco, seu objetivo. A prática formativa transcende a ideia da classificação, da medição e da seleção.

O resultado do questionário ainda indica as respostas dos estudantes sobre sua relação com o processo avaliativo e comprova que há boa aceitação para mudança nas práticas vigentes e entendimento de que esse processo não é de sua responsabilidade apenas, mas contempla a inter-relação entre alunos, docentes e escola. A discussão deve transcender ainda os limites da sala de aula uma vez que também gera repercussões no campo profissional dos futuros educadores. Sobre tal aspecto, o trabalho aqui discutido abre uma janela para possível investigação mais apurada a respeito dos impactos que o processo avaliativo exerce na carreira, no comportamento e na percepção desse profissional para o mercado de trabalho.

Muito se tem visto e discutido em trabalhos acadêmicos e científicos sobre novos instrumentos de avaliação no ensino superior e também sobre a diversidade de ferramentas e tecnologias disponíveis para ampliar as metodologias de ensino, mas ainda é raro encontrar algum estudo mais aprofundado sobre os efeitos dos novos instrumentos de avaliação (que também incluem novas tecnologias) no desenvolvimento intelectual de seus usuários. Cabe a ressalva de que não há evolução do conhecimento somente com uma tecnologia nova se o “espírito” continua velho. Nessa visão, o material aqui apresentado promove uma análise mais aguçada sobre o efeito das mudanças avaliativas nos processos de aprendizagem de um público específico, com observação de aspectos mais subjetivos como emoção e responsabilização dentro da aprendizagem na pós-graduação em docência.

Por tudo isso, acredita-se que o resultado desta pesquisa abra espaços para ampliação de estudos teóricos com investigação prática que revele nuances ainda não verificadas sobre os instrumentos de avaliação que contribuam com a melhoria das estratégias de ensino correntemente praticadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 009/2001**. Diretrizes nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC/SEB, de 08 de maio 2001.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância**: reconhecimento, renovação de reconhecimento. Brasília: DF, out. 2017.

BROWN, Gavin Thomas Lumsden. **Students Conceptions of Assessment (SCoA) inventory** (versions 1- 6). Unpublished test. Auckland, NZ: University of Auckland, 2003.

BROWN, Gavin Thomas Lumsden. Secondary school students` conceptions of assessment: A survey of four schools. **Conceptions of Assessment and Feedback Project Report**. Auckland, NZ: University of Auckland, 2006.

CASEIRO, Cíntia Camargo Furquim; GEBRAN, Raimunda Abou. Avaliação formativa: concepção, práticas e dificuldades. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 141-161, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/181/251>. Acesso em: 14 jan. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 51 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento**. Série ideias. São Paulo, n. 22, p. 51-59, 1994. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int_a.php?t=008. Acesso em: 19 out. 2015.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 26 ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina Andrade. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. 1. ed. Salvador: Malabares, 2005.

MATOS, Daniel Abud Seabra. **A avaliação no ensino superior: Concepções múltiplas de estudantes brasileiros**. 2010. 139 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, BH, 2010.

MATOS, Daniel Abud Seabra et al. A avaliação no ensino superior: Concepções múltiplas de estudantes brasileiros. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 24, n. 54, p. 172-193, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://goo.gl/koriHd>. Acesso em: 12 dez. 2015.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para educação básica: uma (re)visão radical: **Revista São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98-110, jan./mar. 2000. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/prf_a.php?t=003. Acesso em: 07 jan. 2016.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. In: ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgard de Assis (Org.). Tradução de Edgard de Assis Carvalho. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

NASCIMENTO, Marcos. Esforço ou resultado? É preciso repensar o conceito. Devemos expandi-lo, passando de avaliação para gestão de desempenho. **Revista Melhor**. São Paulo: Segmento, ano 23, n. 233, p. 28, 2015.

OLIVEIRA, Adolfo Samuel de; BUENO, Belmira Oliveira. Formação às avessas: problematizando a simetria invertida na educação continuada de professores. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 4, p. 875-890, out./dez. 2013. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/73036>. Acesso em: 12 dez. 2015.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. 10

ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Avaliação**: concepção dialético-libertadora do processo de avaliação escolar. 11 ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VERGARA, Sylvia Constant. **Relatórios de Pesquisa em Administração**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2003.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: A PERCEPÇÃO DOCENTE

Camila Lopes da Silva – IFRN (milauneb@hotmail.com)

Eixo 05: Avaliação no Ensino Superior

Tipo: Comunicação Oral

Trata-se de um recorte da pesquisa de campo sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior, realizada no curso de graduação em Letras do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias/DCHT, Campus XXII da Universidade do Estado da Bahia/UNEB. A escolha do tema se deu por compreender que essa temática apresenta grande relevância no contexto educacional, e também por estar diretamente relacionada com a formação do futuro profissional. Com isso pretende-se investigar qual a percepção acerca da avaliação da aprendizagem dos professores do curso de Letras do citado departamento. Dentre os aspectos abordados objetivou-se conhecer como a avaliação da aprendizagem se apresenta no contexto do ensino superior e analisar como esta é percebida pelos professores do referido lócus de pesquisa. Para isso, empregou-se uma abordagem qualitativa, especificamente o estudo de caso, por apresentar características que melhor atenderiam os objetivos elencados para tal investigação. O instrumento utilizado para esse fim foi um questionário semiaberto constituído de duas etapas. A primeira contendo questionamentos a respeito da formação e carreira profissional do docente, enquanto a segunda, contendo questões abertas sobre o tema em estudo. A fim de mapear essas diversas considerações a respeito da temática e assim subsidiar os aspectos a serem abordados durante a pesquisa de campo, buscou-se embasamento teórico nos seguintes autores: Luckesi (2011); Hoffmam (2003, 2011); Saul (1999); Souza (1998). Diante disso, apresenta-se inicialmente uma breve reflexão teórica a respeito no tema, seguida a análise das informações coletadas, logo depois a metodologia utilizada para realização da pesquisa, chegando assim as conclusões. A contribuição dessa pesquisa torna-se relevante por possibilitar uma reflexão, mesmo que superficial, sobre algumas inquietações que permeiam o universo da avaliação a aprendizagem, e por suscitar novos questionamentos e o desenvolvimento de novas pesquisas.

Palavras Chaves: Avaliação da aprendizagem, Ensino Superior, Percepção.

1. INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem tem grande relevância na práxis pedagógica, desde o ensino básico até a Educação Superior evidencia-se a presença constante desse tema não só em sala de aula, mas também em todo o quadro da política educacional. Hoje a avaliação tornou-

se ponto central a ser abordado em diversas publicações científicas, congressos e seminários, e também é tema de discussão nos cursos de graduação e pós-graduações da área de licenciaturas.

Diante disso, esse artigo, fruto de uma pesquisa de campo, tem como objetivo realizar um breve estudo a respeito da percepção de avaliação da aprendizagem dos professores do curso de Letras da Universidade do Estado da Bahia – Campus XXII, e justifica-se pela pertinência da temática no que se refere à reflexão sobre a percepção que os professores do curso de Letras tem a respeito da avaliação da aprendizagem na instituição de Ensino Superior, haja vista que, a percepção está diretamente ligada ao comportamento do indivíduo, pois as pessoas se comportam baseando-se nas suas percepções da realidade. Destarte, o modo como o professor avalia seus alunos vai estar diretamente ligado a maneira como o docente entende a avaliação, já que, a percepção é o modo pelo qual o sujeito interpreta o universo ao seu redor.

O método escolhido para a elaboração deste trabalho foi pesquisa de campo, mais especificamente o estudo de caso, por apresentar características que melhor atenderiam os objetivos elencados para tal, que consistiu em averiguar a atual situação a respeito de um determinado problema. A estratégia estudo de caso foi adotada por ser o método que mais se identifica com a pesquisa qualitativa, e por permitir uma investigação particular de uma determinada realidade de forma ampla, valendo-se de diversas fontes de informação. Não é uma pesquisa estruturada, por isso requer do pesquisador maior tempo e dedicação para analisar minuciosamente todos os subsídios obtidos para análise da situação.

Fizeram parte da pesquisa quinze docentes do quadro efetivo entre doutores, mestres e especialistas, sendo quatorze docentes licenciados na área e um bacharel.

2 CONCEITO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A avaliação da aprendizagem está inserida em todo ambiente educacional, e se caracteriza como um importante instrumento de reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho pedagógico, servindo como referencial para a melhoria da prática educativa. A denominação avaliação da aprendizagem, segundo Luckesi (2011), surgiu inicialmente em 1930, através de Raffh Tyler, que defendia a avaliação como meio para subsidiar um ensino eficiente. Nesse sentido, ainda conforme Luckesi (2011), a avaliação da aprendizagem escolar “subsidiar decisões a respeito da aprendizagem dos educandos, tendo em vista garantir a qualidade do resultado que estamos construindo (p.45) ”.

Com base na realização de diversas leituras percebe-se que cada estudioso da área de avaliação apresenta um conceito a respeito da temática, porém todos convergem para uma perspectiva de que esta deverá ser utilizada como meio para reorientar a prática pedagógica e obter um ensino eficiente.

Nesse sentido a avaliação tem como objetivo identificar dificuldades e problemas, tanto da prática do professor como da aprendizagem do aluno, a fim de promover uma prática pedagógica preocupada em compreender as diferentes necessidades colocadas pelo contexto educacional e social, no qual o estudante está inserido. Porém o que se pode observar é avaliação da aprendizagem voltada para mensuração do conhecimento do aluno a fim de atribuir nota ao final de um período ou ciclo ainda é muito presente nas instituições de ensino, a esse respeito Libâneo et al. (2011), sinaliza que:

Avaliar, como parte do processo educativo, é diferente de medir. Medida refere-se à aferição, expresso em notas, conceitos ou menções, do aprendizado pretendido. (p.205).

A avaliação, realizada como mecanismo de mensuração, se apresenta como uma atividade classificatória e hierarquizadora, valendo-se apenas da aplicação de provas e testes para medir o conhecimento do aluno. Cipriano Luckesi (2011) nomeia essa prática de “pedagogia do exame”, em que o estudante é a todo tempo motivado a decorar conteúdos para despejar nas provas.

Nesse contexto a avaliação se configura como seletiva, discriminatória, e classificatória, sendo seu principal objetivo verificar o conhecimento do estudante, sem nenhum interesse na análise do processo de ensino-aprendizagem, ou em identificar as dificuldades de aprendizagem desse aluno. E a nota passa a ser o elemento mais valioso na prática educativa. Para os professores e alunos, que vivenciam esse modo de avaliação, o que realmente importa são as boas notas, esquecendo-se da dimensão formativa do Ensino Superior.

Na visão de Jussara Hoffman esta prática avaliativa deve ser repensada, para ser utilizada como instrumento de orientação e reflexão do processo de ensino aprendizagem. Nesse sentido Hoffmam (2003) propõe que o ato de avaliação deva acontecer em uma perspectiva mediadora, ou seja, que se oponha ao modelo que se restringe a transmitir conhecimento e verificar o rendimento do aluno.

A avaliação mediadora prevê um modelo de educação baseado na interação entre professor e aluno, em que este será impulsionado a trabalhar como um sujeito ativo e crítico, possibilitando assim a construção seu próprio conhecimento a partir de suas ideias e valores.

Outra perspectiva de avaliação da aprendizagem que merece destaque é a concepção de avaliação emancipadora apresentada por Ana Maria Saul (1999). Tal conceito está voltado à promoção dos sujeitos envolvidos no contexto educacional, para que estes tornem-se ativos na construção de suas histórias, agindo de maneira autônoma e participativa, assim, Saul (1999) destaca que a avaliação nesse paradigma:

Está situada numa vertente político-pedagógico cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso principal desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua “própria história” e gerem suas próprias alternativas de ação (p.61).

Assim, a partir desse paradigma da avaliação, acredita-se que o educador deve utilizar-se dos resultados obtidos para repensar sua prática, a fim aprimorar as atividades de ensino aprendizagem.

No contexto de Ensino Superior, principalmente nos cursos de licenciaturas, avaliar sob o paradigma emancipatório sugere que o docente utilize de metodologias que promovam a construção de sujeito ativo, crítico e questionador, capaz de refletir sobre sua realidade social. À vista disso, a avaliação deverá ser pautada em mecanismos que proporcione o diálogo, o questionamento em sala de aula, e a construção do conhecimento a partir das necessidades do estudante.

2.1 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR

No Ensino Superior a avaliação da aprendizagem apresenta uma conotação ainda maior que no ensino básico, como afirma Berbel et al (2001), no âmbito na Educação Superior a avaliação ultrapassa os aspectos técnicos e metodológicos, e adquire dimensões políticas, éticas, sociais, e também psicológicas, pois a avaliação da aprendizagem nas IES's, devem estar comprometidas não só em avaliar a aquisição de conteúdos adquiridos pelo estudante, mas também em analisar o desenvolvimento de suas habilidades e atitudes. Para que isso aconteça, a prática avaliativa não pode acontecer apenas no fim da unidade ou do curso, ela precisa ser constantemente desenvolvida ao longo dos semestres letivos.

A avaliação na Educação Superior é caracterizada como um instrumento essencial para refletir sobre a aprendizagem teórica e prática do estudante, e abrange dimensões que vão além de dar notas ou classificar o aluno. No contexto do Ensino Superior a avaliação tem maior relevância por estar diretamente relacionada com a formação de um futuro profissional.

Considerando ainda a avaliação da aprendizagem nos cursos de licenciaturas, pode se afirmar que esta assume características mais específicas, haja vista que estes cursos são responsáveis pela formação de novos professores. Dessa forma, o ato de avaliar, nas licenciaturas, confere ao docente uma grande carga de responsabilidade, pois as práticas utilizadas por esses profissionais exercem forte influência na formação desses alunos, uma vez que as práticas avaliativas que os estudantes vivem na Universidade poderão ser reproduzidas no Ensino Básico. A esse respeito Hoffmann (2011), alerta que:

A superficialidade dos estudos na área de avaliação, em cursos de magistério e licenciaturas tende a ser um fator muito sério pelo seu reflexo nas escolas do ensino fundamental e médio, uma vez que a prática avaliativa é um fenômeno com características fortemente reprodutivistas (p. 67-68).

Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem nas licenciaturas deve estar pautada nas novas reflexões que permeiam essa temática, ou seja, esta necessita incidir de maneira que estimule a formação de um profissional pensante, crítico, transformador e questionador, e principalmente que esteja preocupada com a formação moral e ética do estudante.

Trabalhar a avaliação nessa perspectiva formativa e emancipadora é o compromisso emergente na Educação Superior, principalmente nos cursos de licenciaturas, pois esses cursos são responsáveis pela instrução de profissionais que irão atuar na formação de outros sujeitos. Diante disso, é essencial que os professores, recém-formados, ao saírem da Universidade tragam em sua bagagem acadêmica aportes teóricos e procedimentos metodológicos que lhes possibilitem avaliar de maneira que promova o desenvolvimento e autonomia intelectual e o pensamento crítico em seus alunos.

3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: COMO OS DOCENTES A PERCEBEM

Como ponto inicial para as reflexões a respeito da percepção dos docentes sobre avaliação da aprendizagem, considerou-se pertinente analisar os termos os quais os sujeitos relacionaram à avaliação. Dentre as expressões citadas, destacam-se as seguintes: Processo; Trajetória; Diagnóstico; Verificação/Averiguação e Reflexão.

O termo que mais utilizado para caracterizar a avaliação da aprendizagem foi ‘processo’, seguido de ‘trajetória’ que apresentam a mesma carga semântica, pois remetem à ideia de algo que está sempre em progresso. Esse conceito de avaliação enquanto processo é corroborado nas publicações teóricas mais recentes que versam sobre a temática, as quais

defendem que a avaliação da aprendizagem deve acontecer no dia a dia na sala de aula, levando em consideração todos os avanços do aluno.

Os sujeitos da pesquisa também relacionam avaliação da aprendizagem com termo diagnóstico, com isso percebe-se uma visão coerente com os princípios defendidos por Luckesi (2002) que assegura que “Avaliar é ato que diagnostica uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível. [...]” (p. 83). O ato de avaliar como instrumento de diagnóstico da aprendizagem permite que tanto o docente quanto os estudantes possam rever suas práticas a partir da avaliação, assim, esta servirá como meio para que estes sujeitos possam identificar suas possíveis falhas e assim modificá-las.

No entanto, em oposição a essa visão outros docentes caracterizam a avaliação da aprendizagem como um ato de verificar e/ou averiguar. Ainda utilizando os estudos de Luckesi (2011), o autor destaca que avaliar difere do ato verificar ou averiguar, pois esses estão baseados na medida do aproveitamento do estudante, na transformação dessa medida em nota, e na utilização dos resultados para aprovar ou reprovar o aluno, dessa forma, não é possível proporcionar uma reflexão sobre o processo de aprendizagem.

Outros ainda relacionam avaliação ao termo ‘reflexão’. Essa relação é coerente com as teorias trazidas por Antunes (2003), Gil (1997) e outros autores que destacam a relevância de refletir sobre a prática de avaliação com o intuito de reorientar o processo de ensino-aprendizagem. Alguns dos docentes pesquisados concordam com essa ideia, pois destaca que a reflexão durante o processo de avaliação permite que tanto o estudante quanto o docente possam pensar sobre seu desempenho e assim identificar as mudanças necessárias.

Por intermédio das questões abertas da segunda parte do questionário aplicado, pode-se perceber outras particularidades dos conceitos definidos pelos docentes. Assim, quando questionados sobre seu entendimento sobre avaliação da aprendizagem os alguns sujeitos da pesquisa consideram a avaliação da aprendizagem como um processo contínuo, em que professor e aluno devem participar mutuamente e se auto avaliar no decorrer deste percurso.

Quando questionados sobre como percebem a relevância da avaliação na formação do futuro profissional pôde-se obter as seguintes respostas: *pesquisado 1: Serve de espelho ou modelo ao futuro profissional, sobretudo nos cursos de licenciaturas. Pesquisado 4: Contempla a formação completa/competente do futuro profissional de ensino. Pesquisado 7: Acredito que a avaliação venha a servir como norte para que os futuros professores possam refletir acerca de suas práticas, e não somente diagnosticar as necessidades dos educandos. Pesquisado 9: Considero que a avaliação de aprendizagem poderá ter um impacto positivo na vida profissional do discente, desde que esse momento seja utilizado para desenvolver a capacidade*

de aplicação do conhecimento adquirido para solucionar problemas que poderiam ser enfrentados em um ambiente de trabalho.

Analisando a fala desses sujeitos percebe-se que eles compreendem-se a relevância da avaliação na formação do futuro profissional de educação, haja vista que o discente tende a “imitá-lo” e a reproduzir os métodos avaliativos vivenciados na Universidade.

Os pesquisados também afirmam que avaliação, na maneira que ocorre hoje no Ensino Superior, não apresenta nenhuma relevância na formação do futuro docente. Segundo estes professores, o modo como a avaliação se manifesta, sobretudo nos cursos de licenciaturas, não possibilita que o estudante analise sua atuação, reveja seu desempenho e assim busque melhorar sua formação, ela apenas tem servido para que o professor possa analisar o desenvolvido do aluno e dar uma nota no final de cada unidade.

Diante da análise das questões citadas anteriormente, e todas as outras presentes no questionário, pode-se considerar que a percepção sobre avaliação dos professores do DCHT campus XXII são as mais diversas, vão desde aqueles que a percebem como uma atividade reflexiva até aos que veem como um ato de verificação ou averiguação. Essas visões vão influenciar no modo como os docentes avaliam seus alunos, a escolha dos instrumentos e métodos avaliativos, conforme analisado no próximo tópico.

3.1 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: INSTRUMENTOS E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO.

A escolha adequada do instrumento utilizado para avaliar o desempenho do aluno em um determinado componente é de suma importância para que o docente consiga identificar todos os pontos positivos e negativos no desenvolvimento do estudante, pois a escolha desses instrumentos deve estar de acordo com os objetivos que se pretende alcançar.

Os instrumentos de avaliação são todos os meios utilizados para permitir que o professor obtenha dados para analisar o processo de aprendizagem. Assim, tendo em vista esta diversidade de possibilidades para aprimorar as práticas avaliativas, buscou-se levantar quais os instrumentos utilizados pelos docentes, para assim, estabelecer uma relação com os conceitos e perspectivas defendidos por estes no decorrer do questionário.

O método avaliativo mais citado pelos docentes foi o seminário. De acordo com Berbel (2001, p.121), este instrumento avaliativo “pertence a uma classe de atividades de ensino que requer do aluno principalmente a capacidade de sintetizar e as operações mentais de discussão, apreciação e tomada de decisões”. A utilização de seminários como método

avaliativo, principalmente nos cursos de licenciaturas, possibilita ao estudante desenvolver habilidades inerentes a profissão.

Essa escolha, bem como a de técnicas semelhantes como debates, é frequentemente utilizada pois, permitem que o professor avalie outras habilidades dos alunos, além de promover o desenvolvimento da oratória e capacidade de argumentação dos estudantes, algo primordial na formação de futuros professores. Os sujeitos da pesquisa relatam as vantagens da utilização de seminários juntamente com a prova, possibilita uma avaliação mais completa e justa, devido a amplitude de habilidades trabalhadas.

Ao analisar os tipos de instrumentos utilizados pelos docentes participantes da pesquisa destaca-se que a prova escrita ainda é um instrumento muito utilizado no contexto de ensino-aprendizagem das IES, ficando atrás apenas de seminário e produção textual. Diante das respostas obtidas durante a pesquisa sobre a relevância da aplicação de provas escritas, pode-se notar que entre os professores tem opiniões diversas a respeito da sua eficiência no processo de ensino aprendizagem.

Alguns docentes afirmam que a prova tem mesmo valor que uma fotografia, pois retrata apenas um determinado momento, e assim não contribui para o desenvolvimento profissional e intelectual do estudante. Outros professores defendem a realização de provas, pois segundo estes, é um momento em que um aluno sozinho, organiza e sistematiza o conhecimento; momento em que entra em contato com seu saber, as suas dúvidas e desta forma pode demonstrar o que sabe e o que não sabe”.

Ao observar essas colocações percebe-se que os docentes entrevistados têm diferentes visões acerca da relevância da aplicação de provas como método de avaliação o que é concernente com as teorias que defendem sua aplicabilidade e eficiência, haja vista que ainda é um assunto polêmico, pois muitos estudiosos divergem em suas opiniões. Enquanto autores como Gil (1997), a tratam como uma estratégia inadequada aos propósitos dos cursos por priorizar a memorização, Berbel (2001) defende sua prática, desde que ocorra de um modo repensado, que possibilite uma reflexão acerca do seu uso e que permita ao estudante de graduação compreender a construção-aplicação e correção de provas como um instrumento que gera avanços na trajetória do aluno.

3.2 INQUIETAÇÕES E ANSEIOS ACERCA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

Avaliar o desempenho do estudante constitui-se como um ato complexo e difícil, porque envolve modos de pensar, agir e visões de mundo diferentes. Ao avaliar o docente

coloca em funcionamento seus ideais, e espera que o aluno se desenvolva da maneira que ele acredita ser a correta. No Ensino Superior avaliação da aprendizagem torna-se ainda mais complexa por tratar da formação de profissionais.

Muitas inquietações ainda existem a respeito da avaliação, tanto no que tange aos discentes quanto os docentes. Muitos professores mostram inseguros a respeito das suas práticas avaliativas, e levantam questionamentos acerca do redimensionamento da avaliação. Isso pode ser confirmado durante a realização da pesquisa, doze entre os quinze docentes ressaltaram que a avaliação, principalmente no Ensino Superior, precisa ser repensada, conforme transcrições da entrevista:

Pesquisado 6: Precisa ser amplamente debatida. Pesquisado 8: Necessita ser repensada urgentemente. Pesquisado 9: No Ensino Superior, vejo o processo avaliativo com algumas inquietações, especialmente no que tange à eficácia dos modelos de avaliação adotados. Acredito que precisamos repensa-la urgentemente. Pesquisado 13: Vejo a permanente necessidade de pensar a respeito dos valores e ações existentes durante todo processo de avaliação da aprendizagem. Nesses termos, acredito na importância do aprofundamento das discussões acerca desse tema, não perdendo de vista o seu papel na formação profissional e sobretudo humana.

Essas colocações mostram que tais sujeitos estão insatisfeitos com os modelos de avaliação existente dentro da Universidade. Pode-se compreender também que para alguns docentes a avaliação da aprendizagem ainda caracteriza-se como uma atividade difícil. A respeito dessa dificuldade de avaliar, Borba et al (2007, p.45) destaque que:

As dificuldades são inúmeras porque o contexto da avaliação no ensino superior envolve professores que têm sua atividade docente articulada ao domínio de uma área específica de formação profissional e cumprem procedimentos obrigatórios da universidade, separando o ato de ensinar do de avaliar, pois há dias para ensinar, dias para avaliar e dias para recuperar.

Pensar nessas mudanças do paradigma avaliativo não constitui uma tarefa fácil, pois isso pressupõe uma ruptura com os modelos de avaliação da aprendizagem praticados nos ambientes educacionais, acrescenta-se que para promover tais mudança é necessário pensar a formação do professor e dá mais espaço, dentro do ambiente acadêmico, para as discussões que permeiam a temática da avaliação da aprendizagem. Destarte, no contexto de Ensino Superior a problemática em torno da avaliação ganha proporção ainda maior em relação a Educação Básica, já que é de responsabilidade da Universidade a formação de futuros profissionais para o mercado de trabalho, e conseqüentemente a formação de professores que irão atuar em diferentes níveis de ensino.

4 METODOLOGIA

O método escolhido para a elaboração deste trabalho foi pesquisa de campo, mais especificamente o estudo de caso, por apresentar características que melhor atenderiam os objetivos elencados para tal, que consistiu em averiguar a atual situação a respeito de um determinado problema. Conforme afirma Marconi & Lakatos a “pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, [...] (2003, p.186).

A pesquisa se desenvolveu no período de junho a dezembro de 2013, sendo que entre julho e setembro realizou-se um estudo exploratório sobre a temática, e entre setembro e novembro a pesquisa de campo, sistematização e análise dos dados obtidos e redação dos dados obtidos. No mês de dezembro a apresentação da pesquisa.

Para obtenção de informações foi produzido um questionário aberto constituído de duas partes. A primeira contendo questionamentos a respeito da formação e carreira profissional do docente, enquanto a segunda, com 10 questões, estava voltada para levantar dados sobre a percepção de avaliação dos sujeitos pesquisados.

Fizeram parte da pesquisa quinze sujeitos, sendo um doutor, cinco mestres, seis especialistas e três em processo de doutoramento. Diante de tais informações foi possível constatar que, os docentes participantes da pesquisa lecionam no Ensino superior em um período que varia entre cinco e vinte anos, dentre esses, apenas um está na docência universitária há um ano.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos os conceitos que orientam a compreensão e percepção da avaliação da aprendizagem percebe-se a necessidade de constante reflexão desta temática principalmente nos cursos de licenciaturas, uma vez que, estes sujeitos atuarão na docência e estarão imersos cotidianamente em práticas avaliativas.

Durante a análise dos dados pode perceber que docentes estão comprometidos em fazer com que o processo avaliativo contribua efetivamente para o crescimento do estudante enquanto futuro profissional de educação, mas ainda se evidencia que, mesmo no Ensino Superior, a avaliação da aprendizagem ainda é vista como um processo de verificação e classificação do conhecimento discente.

Constata-se de acordo com as respostas obtidas que muitos sujeitos divergem em suas opiniões a respeito da relevância da avaliação da aprendizagem na formação profissional. Enquanto alguns a consideram como elemento fundamental para formação do futuro professor,

outros julgam que as avaliações nos moldes atuais, não suprem as necessidades inerentes à profissão, haja vista que os estudantes necessitam de suporte durante a graduação que lhes possibilite refletir acerca da avaliação que futuramente irão realizar em sala de aula.

Dessa forma, percebe-se o quanto se faz necessário pensar em mudanças no modo como a avaliação acontece, afinal, embora os professores em sua grande maioria tenha consciência da grande influência que os métodos avaliativos utilizados na Universidade exercem no futuro profissional daqueles que irão para a sala de aula, pouco ainda é posto em prática, o que resulta em uma contínua repetição de práticas tradicionalista que acabam por fugir dos reais propósitos da avaliação.

O problema que norteou a discussão proposta deste artigo é compreender qual a percepção que os sujeitos participantes da pesquisa têm sobre a avaliação de aprendizagem e compreender como essa percepção influencia na prática avaliativa. Então pode-se considerar que a percepção que o professor tem sobre a avaliação e sua relevância na formação do estudante influencia nos métodos utilizados por esse professor. Desse modo aquele professor que compreende a avaliação como uma atividade reflexiva, procura avaliar o desenvolvimento do aluno a partir da relação entre teoria e prática. Já aqueles que veem a avaliação como atividade de verificação ou averiguação no nível de conhecimento, utilizam sempre de métodos mais tradicionais para avaliar.

Este estudo não se encerra por aqui, haja vista sua condição exploratória e bibliográfica, desta forma que está posto neste trabalho, se constitui, mesmo que superficialmente, como mais um instrumento de reflexão, acerca das questões que permeiam o universo da avaliação da aprendizagem. Durante a realização desse estudo foi possível constatar que apesar de ser um tema de fundamental importância para a educação, a avaliação da aprendizagem não tem o devido espaço nas discussões acadêmicas, o que a deixa renegada em segundo plano dentro do contexto de ensino-aprendizagem. E mesmo com as discussões já existentes sobre a temática, faz-se necessário dar continuidade a pesquisa sobre o tema proposto, a fim de proporcionar um maior detalhamento acerca das questões que permeiam o estudo sobre avaliação no Ensino Superior, bem como os possíveis empecilhos a serem transpostos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lucile Ruth de Menezes. **Avaliação da Aprendizagem**: Reflexões sobre os desafios atuais. In: RIBEIRO, Marinalda Lopes. et al. (org.). *Docência no Ensino Superior: Desafios da prática educativa*, Salvador: EDUFBA, 2011. P. 81-107.

ANTUNES, Irandé. **Redimensionando a avaliação**. In: *Aula de Português: Encontro e Interação*. 6ª ed. São Paulo: Parábola, 2003. P. 155 a 171.

BERBEL, Aparecida Navas. et al. **Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior**: Um retrato em cinco dimensões. Londrina: Ed. UEL, 2001.

BORBA, Amândia Maria de. et al. **Avaliação da no ensino superior**: Questões que emergem da prática docente. **Contrapontos**, n.01, v.7. p.43 a 54, 2007. Disponível em: <http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/890/743>. Acesso em: 13 de out. 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Metodologia do Ensino Superior**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1997.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática da pré-escola à Universidade. 20ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

_____. **Pontos e contra pontos**: do agir ao pensar em avaliação. 11ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

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

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 10ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: Estudos e proposições. 22ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória**: Desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 1999.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO E AS PROPOSTAS TEÓRICAS PARA ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Myrian Crusoé Sales – UFBA (myriancrusoe@gmail.com)
Núcleo de Pesquisa do Discurso (NUPED)

Eixo 4: Avaliação no Ensino Médio
Tipo: Comunicação Oral

RESUMO:

Quais são os critérios que avaliam do Livros Didáticos (LD) de Língua Portuguesa? Esses critérios levam em consideração o aporte teórico sobre língua, texto e discurso exposto ao professor? O que essas normas de avaliação levam em consideração para aprovar ou rejeitar um instrumento de poder intelectual? Dito isso, fica nítido a responsabilidade dos agentes produtores e fiscalizadores dessa ferramenta pedagógica disseminadora de conhecimentos. Para muitos pesquisadores da área de educação, o LD tem sido objeto de crítica, cabendo ao professor não depender integralmente dele, por outro lado, não se deve descartar o valor e o poder transformador que esta ferramenta trouxe e trazer para o ensino. Diante desses questionamentos, esta pesquisa examinou os critérios de avaliação de três LD de Língua Portuguesa do Ensino Médio e o Manual do Professor, buscando analisar os critérios relacionados à leitura e produção textual, identificando o paradigma mais adotado: se o formal ou funcional para o ensino de compreensão e produção textual. Percebeu-se que há um avanço significativo no ensino de língua materna apresentado nas propostas do LD, pois são expostas concepções inovadoras de texto, entretanto, ainda há LD que mostram o texto apenas como estrutura, como produto da codificação sendo o receptor passivo nesse processo de decodificação, em especial no ensino de gramática. Nos resultados com a análise dos Manuais dos Professores, encarte voltado à “atualização” das teorias para os docentes, percebeu-se que alguns Manuais ultrapassaram os critérios estabelecidos pelo MEC, desta forma, as teorias escolhidas e apresentadas pelos autores do LD enriquecem a formação do docente.

Palavras-chave: Critérios de avaliação do LD, Compreensão e produção textual. Linguística Textual.

1. O LIVRO DIDÁTICO NO PROCESSO DA APRENDIZAGEM: UMA FERRAMENTA (DES) NECESSÁRIA

A produção do Livro Didático (LD) envolve questões financeiras, políticas, culturais, pedagógicas e ideológicas, por isso, a pesquisa deste material didático não deve parar nas academias, ela deve ser divulgada e discutida por diversos segmentos sociais. No Brasil, esta ferramenta didática vem passando por modificações visando melhorar a qualidade do ensino básico, abarcando, inclusive, a formação/atualização dos docentes. Segundo Furtado e Ogawa (2012), “O Brasil ocupa destaque entre os países de maior investimento no uso de LDs na educação pública, pois o uso do LD pode orientar/direcionar os profissionais da educação de como e que forma trabalhar os conteúdos curriculares com os estudantes.” (FURTADO e OGAWA, 2012, p. 05).

Ao pesquisar sobre a trajetória do LD, verificou-se que o uso desse material didático é milenar. Platão, na Grécia antiga, sugeriu uma composição de livros de leitura com uma seleção do melhor de sua época, (SILVA, 2012), depois, no Renascimento, com a invenção da imprensa por Johannes Gutenberg, o livro, com finalidades didáticas, se faz presente em instituições formais de ensino (BAIRRO, 2011). Nas pesquisas de Catiane Colaço de Bairro (2011), o primeiro manual escolar foi “O ABC de Hus”, escrito pelo pensador e reformador religioso Jan Hus, depois, surgem as imagens nos manuais, para a pesquisadora, foi no ano de 1658 que “Comênius, inspirado em Jan Hus, edita a obra ‘O mundo sensível em gravuras’, que apresentava lições acompanhadas de ilustrações. O autor acreditava que a educação deveria começar pelos sentidos.” (BAIRRO, 2011, p. 4).

Para a professora Magda Soares (1996, p. 54), o ensino sempre se vinculou indissociavelmente a um livro escolar, assim, ele pode (in)formar o professor, por isso, muitos educadores o utilizam como verdadeiros manuais a serem seguidos de forma alienada e sem questionamentos, pois o consideram como padrões absolutos a serem seguidos na aprendizagem escolar. Para Carvalho (2007), o LD, muitas vezes, é o “fio condutor” do trabalho pedagógico do professor. Alguns criticam esse lugar adquirido, mas o fato é que, das escolas privadas às públicas, ele é usado e, frequentemente, direciona e orienta o trabalho do professor.

Portanto, o LD não é apenas um suporte para o professor, ele é mais um agente transformador e produtor de conhecimentos que deve dialogar com seus usuários. Por isso, como dito anteriormente, não se pode eximir as condições de produções que regem todo processo em torno da elaboração do material didático, seja essas condições políticas, sociais ou ideológicas.

Na Área de Linguagens, em especial no componente Língua Portuguesa, uma das perguntas feitas por acadêmicos e pesquisadores é: como são articuladas, nos LD, as orientações teóricas e metodológicas para o ensino de língua materna?

Essa pergunta revela a preocupação com os materiais didáticos que trabalham superficialmente o texto ou mantêm uma análise textual na imanência do sistema linguístico o que provoca um descompasso tanto com as propostas inovadoras da Linguística Textual quanto com a Análise do Discurso francesa. Esta seção investiga as razões pelas quais o Livro Didático (LD) não avança em questões relacionadas à construção de sentidos, para tanto, busca respostas nos critérios de avaliação do LD estabelecidos pelo sistema político-educacional que elabora programas específicos como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) o qual subsidia o trabalho pedagógico do professor. Portanto, a pergunta norteadora desta investigação é: quais os parâmetros que regem a elaboração deste material didático tão relevante para o ensino de Língua Portuguesa trazendo à baila a compreensão textual e, por outro lado, como os *Manuais do Professor*, encartes pedagógicos elaborados pelos autores do LD, exploram ou extrapolam estes parâmetros para o docente?

A qualidade desse material didático, que chega às mãos dos alunos e professores, sempre foi discutida por pesquisadores de diversas áreas acadêmicas e pela sociedade. Graças a estas pesquisas, hoje há uma preocupação maior com os conteúdos trazidos nas páginas do LD, além do cuidado com os estereótipos, preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, há preocupação com o conteúdo e o suporte pedagógico que são levados aos professores. Os *Manuais do professor* são avaliados pelos pareceristas que analisam criteriosamente as apresentações dos pressupostos teóricos e metodológicos da obra. Esse cuidado é fundamental, pois essa ferramenta serve como instrumento auxiliar e atualização do professor.

Portanto, o LD é uma ferramenta necessária e, por isso, precisa ser avaliado e discutido por quem produz e por quem usa.

Esse artigo está dividido em: Procedimentos metodológicos; Critérios do MEC para avaliar a compreensão textual no livro didático; As propostas teóricas e os princípios que regem os manuais do professor e Considerações.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para esta pesquisa, foram selecionados três LD da 3ª Série do ensino médio, a saber: **Livro Didático Português 1 (LDP1)** – Português: contexto, interlocução e sentido das autoras Maria Luiza M. Abaure; Maria Bernadete M. Abaure e Marcela Pontara, 2008. **Livro Didático Português 2 (LDP2)** – Português: literatura, gramática, produção de texto dos autores Leila

Lauar Sarmiento; Douglas Tufano, 2010 e o **Livro Didático Português 3 (LDP3)** – Português: língua e cultura do autor Carlos Alberto Faraco, 2010.

Além da análise dos livros, foram examinados os critérios de avaliação do Livro Didático (LD) alusivos à compreensão textual e ao mesmo tempo investigou-se como os *Manuais do Professor* se posicionam frente às teorias da Ciência da Linguagem, em especial a Linguística Textual hodierna a qual concebe o texto como evento dialógico discursivo. Essas análises discutem como os órgãos competentes pela seleção do LD firmam e formam ideias sobre texto disseminadas nos programas oficiais para o ensino de Língua Portuguesa.

De um lado, os critérios de avaliação estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do PNLD 2012 ensino médio, direcionam a elaboração dos materiais didático, do outro, os *Manuais do Professor*, construídos por professores/autores dos LD, têm por finalidade auxiliar o docente com aportes teóricos atualizados que complementam a didática-pedagógica do professor. Portanto, estes dois *corpora* de análise permeiam o quatro atual do IDEB no item compreensão, pois direta ou indiretamente se fazem presentes nas salas de aula.

A seguir, analisaremos os Critérios de avaliação do LD e o Manual do professor.

3. CRITÉRIOS DO MEC PARA AVALIAR A COMPREENSÃO TEXTUAL NO LIVRO DIDÁTICO

Pulicados no Diário Oficial da União, os critérios de avaliação do LD regem a produção desses materiais didáticos, pois, sendo um documento oficial para seleção, as editoras em concorrência tendem a seguir fielmente essas normas com o objetivo de alcançarem a aprovação do material didático. O Edital de 2009 esclarece que a avaliação será feita por critérios eliminatórios:

Considerando-se as características e as demandas do ensino médio, foram definidos critérios que representam um padrão consensual mínimo de qualidade para as obras didáticas. Neste sentido, a avaliação das obras didáticas inscritas no PNLD 2012 se fará por meio da articulação entre critérios eliminatórios comuns a todas as áreas e critérios eliminatórios específicos para cada área e componente curricular.

Os critérios eliminatórios – comuns e específicos – referem-se a requisitos indispensáveis de qualidade didático-pedagógica. A não-observância desses requisitos implicará a exclusão da obra do PNLD. (BRASIL, 2009, p. 19).

Assim sendo, os livros inscritos são analisados por uma equipe especialista de professores universitários que emitem parecer, seguindo as regras estabelecidas. Os aprovados terão suas análises feitas pelos pareceristas do PNLD que são publicados no *Guia do Livro Didático*, um suporte disponibilizado aos professores para auxiliá-los na escolha do LD.

Esses Guias do ensino médio surgem com a implantação do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), em 2004, que prevê a distribuição de livros didáticos para os alunos do ensino médio público de todo o País. Neles, o professor tem acesso às análises feitas por profissionais e pode fazer também sua avaliação, preenchendo formulários próprios pré-estabelecidos pelo MEC para escolher o LD que melhor corresponda ao Projeto Pedagógico da escola. Para elaboração desse material didático, insere-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9394/96) que “assegura tanto o trabalho com os eixos cognitivos comuns às áreas do conhecimento quanto a articulação entre ciência, cultura, trabalho e tecnologia nesta etapa da educação básica” (BRASIL, 2011, p. 83).

Essa pesquisa não tem a pretensão de discutir os discursos implícitos presentes na proposta da Lei, mas fazer reflexões quanto aos critérios usados para avaliar o LD do ensino médio. A Lei, ora citada, determina e direciona como deve ser a educação básica brasileira, pautada na “ciência, cultura, trabalho e tecnologia”, na prática, a ênfase maior está para o trabalho, pois o veículo comunicacional mais usado que é o Livro Didático não estimula a ciência, a descoberta e o raciocínio investigador, ao contrário, apresenta fórmulas prontas e modelos a serem seguidos, preparando o cidadão para o trabalho operacional.

Para analisar melhor essas determinações circunstanciais do LD, esta pesquisa baseou-se também nos Guias do Livro Didático, pois neles os critérios são argumentos de apreciação do material analisado.

Alguns critérios eliminatórios específicos do componente curricular de Língua Portuguesa chamam atenção, como os voltados à leitura, a exemplo do critério 4:

favorece experiências significativas de leitura: pela seleção adequada dos temas; pela definição de objetivos significativos de leitura; pela ativação de estratégias cognitivas que conduzam o aluno para além da simples localização de informações explícitas; pela interação entre leitor-autor-texto; pela mobilização de conhecimentos prévios; pela exploração dos valores semântico-pragmáticos do vocabulário; pela inserção do texto em seus contextos histórico-sociais de produção; pela exploração dos recursos linguístico-textuais que promovem a construção da textualidade; (BRASIL, 2011, critério 4, p. 90).

Diante dessa avaliação, coloca-se em evidência a compreensão textual, considerando o texto não como um produto, mas processo, portanto, há indícios da concepção sociocognitivo-

interacionista para as atividades de leitura, fator importante no trabalho com texto dos LD de Língua Portuguesa.

A proposta apresentada no critério citado sugere um trabalho com aporte teórico fundamentado no funcionalismo, pois não contempla apenas os níveis linguísticos (fonológico, morfológico, sintático e semântico) na sua imanência linguística, fechados em si mesmos, mas no seu contexto de uso. O funcionalismo considera o texto relacionado à função que é desempenhada na comunicação interpessoal. Portanto, nesse paradigma, a intencionalidade também é a marca essencial procedente da pragmática, então, este campo de estudo da linguagem deve ser considerado nas atividades de construção de sentido.

Pede-se nesse critério que o LD explore questões que vão além “da simples localização de informações explícitas”, induzindo o trabalho para a concepção sociocognitivo-interacional do texto, adotando um estudo sobre o texto que considera a interação autor-texto-leitor, não concebendo mais o texto como produto, mas processo, ou melhor, um evento dialógico. No entanto, ao citar a pragmática como um dos critérios, “pela exploração dos valores semântico-pragmáticos do vocabulário”, percebe-se uma limitação nesta concepção filosófica, pois, o valor semântico-pragmático citado ainda concebe uma pragmática presa à semântica, o que para muitos estudiosos esta é uma fase dos estudos da pragmática, de acordo com Pinto (2012), há três principais grupos de estudos da pragmática: O pragmatismo norte-americano; os estudos do ato de fala sob os critérios de J. L. Austin e os estudos pragmáticos interdisciplinares, este último é o que se tem mais desenvolvido nos últimos anos, portanto, há outras ramificações que podem ser exploradas no ensino da linguagem e consideradas pelos agentes produtores e fiscalizadores do LD.

A concepção sociocognitivo-interacional citada neste critério está presente também no *Manual do Professor* e se refere à apresentada por Koch (2008) que ressalta a interação entre autor-texto-leitor, considerando o texto como processo. Nas palavras da autora, esta concepção interacional (dialógica) da língua, “os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto”, portanto, há um conceito de texto como espaço dialógico entre os sujeitos participativos do processo de construção de sentido, mas o texto abarca outras conjecturas que só se realizam no efetivo ato comunicacional, portanto o texto é um processo mental criativo. Hodiernamente, há estudos na Linguística Textual (LT) que mostram avanços significativos na concepção de texto, a exemplo de Heine que afirma:

Considera-se o texto como evento dialógico, semiótico, falado, escrito, abrangendo, pois, não somente o signo verbal, mas também os demais

signos no seio social (imagens, sinais, gestos, meneios da cabeça, elementos pictóricos, gráficos etc.). Assim compreendido, apresentam-se duas camadas que lhe são constitutivas mutuamente: a camada linguístico-formal, que consiste dos princípios morfofonológicos, sintáticos, semânticos e semióticos; e a camada histórico-ideológica, caracterizada pelo processamento de sentidos inferenciais e efetivada a partir de diferentes estratégias (conhecimentos de mundo, conhecimentos partilhados, intencionais, conhecimentos ideológicos, dentre outros) que vão alicerçar a construção desses sentidos. (HEINE, 2018 p. 18-19).

A definição de texto defendida por Heine extrapola a imanência linguística, considerando a camada histórico-discursiva não dicotômica do texto, mas pertencente à unidade textual. Esse conceito de texto amplia a visão no trabalho com compreensão textual, pois ultrapassa a materialidade linguística presente no texto, voltando-se para construção de sentido alicerçada nas diferentes estratégias extralinguística, olhando o texto como evento dialógico, linguístico-semiótico, falado, escrito, presente no cotidiano social humano, considerando o aspecto social e histórico, no entanto, essa percepção ainda não é contemplada nos LD.

É partindo-se de uma concepção de texto que se conduz os trabalhos com o ensino de língua, por isso, a importância de se analisar tais concepções nos materiais didáticos. Se os produtores do LD concebem texto como produto, elaborará questões de compreensão textual explícita no texto, não apresentará para o estudante numa proposta de inferência ou de uso da linguagem, os critérios de avaliação do LD precisam trazer à tona tais propostas inovadoras e desafiadoras do raciocínio.

Ilustra-se mais uma vez outro critério sobre o trabalho com texto nos LD. Este solicita dos avaliadores se o LD “incentiva o contato dos alunos com textos multimodais, levando-os a articularem, em busca da apreensão de sentidos, sinais e recursos verbais e não verbais” (BRASIL, 2009, critério 3, p. 24). Nota-se que os textos “multimodais” devem contemplar a construção de sentidos, porém, as questões apresentadas nos LD muitas vezes não exploram os sentidos explícitos destes textos, pois, consideram-se os recursos linguísticos verbais sem ligação com o contexto, com a linguagem em uso, com o semiótico, com os implícitos ideológicos presentes nos textuais multimodais.

Quanto à produção textual, o critério 6 recomenda se o LD:

proporciona uma experiência produtiva de aprendizagem da escrita: pelo cuidado com a escolha pertinente dos temas; pelas oportunidades de planejamento, revisão e reescrita dos textos; pela definição de propósitos comunicativos claros e relevantes; pela indicação do gênero e do destinatário pretendidos; pela orientação dada quanto à construção da textualidade (seleção lexical, recursos de coesão e coerência,

progressão temática, relevância argumentativa, intertextualidade, marcas da enunciação, adequação ao contexto de produção e circulação do texto); (BRASIL, 2011, critério 6, p. 90).

Esse critério também se fundamenta na pragmática, no sujeito intencional. Mais uma vez estamos diante das propostas do funcionalismo que, alicerçado na pragmática, coloca o sujeito em cena. Esse sujeito pragmático, como bem colocado por HEINE (2012, p. 07), “caracteriza-se por meio dos seguintes aspectos: é livre, individual, consciente e intencional.” Mais adiante, sugere a própria autora que se inclua nos estudos com texto o sujeito social o qual se constrói e é construído na interação com outros sujeitos envolvidos no processo da alteridade. Ao comparar este critério avaliativo do LD com as propostas da LT moderna, é perceptível que no critério *Produção Textual*, os autores devem orientar os estudantes e educadores com base na construção da textualidade, nas escolhas lexicais, marcas da enunciação, entre outros itens que mostraram creditar um sujeito intencional no momento da produção escrita, mas ignora ou ofusca estas escolhas no momento da construção de sentidos.

Dos dez critérios eliminatórios para o componente curricular de Língua Portuguesa, apenas três foram selecionados para análise dessa seção, pois estão mais diretamente ligados à compreensão textual. O item 3 se refere ao texto multimodal, o 4 à construção de sentido e o 6 ao processo de produção textual, os demais contemplam o gênero, literatura, gramática, incentivo à busca de outras informações, oralidade e interdisciplinaridade. Assim, entende-se que estes critérios direcionam o trabalho que os autores e editores terão que produzir, caso contrário, estarão excluídos do processo seletivo do LD. No entanto, os próprios itens não apresentam inovações quanto às concepções textuais para construção de sentido, limitando-se apenas à concepção sociocognitivointeracional, cabe agora ao *Manual do Professor* esclarecer a direção que tomará seus trabalhos com o texto e a construção de sentido.

O Órgão fiscalizador regido pelo MEC que regulamenta tais critérios deve ter o olhar apurado ao aperfeiçoamento dos mecanismos destinados ao processo da aprendizagem, em especial à compreensão textual, pois esta é a pedra angular para a construção ordenada do conhecimento, se o aluno tem dificuldade na compreensão textual, provavelmente terá dificuldade em áreas do conhecimento que requer senso crítico mais apurado.

4. AS PROPOSTAS TEÓRICAS E OS PRINCÍPIOS QUE REGEM OS MANUAIS DO PROFESSOR

Essa seção tem por objetivo refletir sobre os princípios que norteiam a elaboração dos Manuais do Professor e analisar de que forma as propostas teóricas são apresentadas nestes encartes fazendo um paralelo com os paradigmas da ciência da linguagem.

Como dito anteriormente, essa dissertação analisou três LD, percebeu-se então que há uma tradição em organizar separadamente conhecimentos de Literatura, Gramática e Produção Textual, ficando a construção de sentido sem uma seção específica, subentendido que será contemplada nas três partes, por isso, pesquisou-se em cada divisão da obra a concepção de texto e construção de sentidos para analisar de que forma são apresentados os estudos sobre o texto. Primeiro, fez-se necessário esclarecer os princípios que fundamentam os Manuais e conseqüentemente o LD, depois, foram analisadas as propostas teóricas para construção de sentido escolhidas pelos autores e, em seguida, as questões de entendimento do texto na parte dos exercícios.

O Manual do Professor é uma espécie de encarte que acompanha o LD e só está disponível no Livro do Professor. Nele, o autor se posiciona em relação às teorias adotadas para o processo de aprendizagem que auxiliará o trabalho a ser desenvolvido pelo docente. Para o PNLD/MEC,

o manual do professor deve visar, antes de mais nada, a orientar os docentes para um uso adequado da obra didática, constituindo-se, ainda, num instrumento de complementação didático-pedagógica e atualização para o docente. Nesse sentido, o manual deve organizar-se de modo a propiciar ao docente uma efetiva reflexão sobre sua prática. Deve, ainda, colaborar para que o processo de ensino-aprendizagem acompanhe avanços recentes, tanto no campo de conhecimento do componente curricular da obra, quanto no da pedagogia e da didática em geral. (BRASIL, 2012, p. 21).

Diante dessa definição, o Manual e o LD funcionam como “atualização” das teorias didático-pedagógicas para o professor. Ele é elaborado por autores especialistas da área que devem trazer inovações teóricas sobre o ensino, neste caso, de Língua Portuguesa, no entanto, não há uma total autonomia, pois estes encartes são regidos por princípios que norteiam os estudos de cada disciplina.

Estas propostas apresentadas nos Manuais do LD são fundamentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)¹ que regem os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), este coloca o ensino de Linguagens pautado na

¹ Documento que apresenta propostas de regulamentação da base curricular nacional e de organização do Ensino Médio.

constituição de competências e habilidades que permitam ao educando no que se refere à Investigação e Compreensão:

Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias, e escolhas, tecnologias disponíveis etc). (BRASIL, 2000).

A competência citada acima serve também de base para a Matriz de avaliações do Enem, em especial para as produções textuais. Apesar de amplo, ela ressalta a importância de analisar e interpretar recursos expressivos da linguagem de acordo com as condições de produção e recepção, mas não contempla o estudo com a construção de sentido, numa visão dialógica, interacional da língua envolvendo o sujeito responsivo defendido por Bakhtin. Para este filósofo da linguagem, o processo de comunicação discursiva não se dá mediante um fluxo único da fala na qual há o “parceiro do falante”, o “entendedor” que assume uma posição passiva, mas um ouvinte que “ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.” (BAKHTIN, 2011, p. 271).

Outro material que norteia e direciona os trabalhos de língua Portuguesa nos Manuais do Professor pode ser encontrado nos Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio (PCN+) que são orientações educacionais complementares aos PCN. Neles, a autora adota a concepção de texto de Koch e Travaglia para fundamentar as atividades com texto em sala de aula. No entanto, enfatiza-se muito mais a compreensão de texto em seu entorno extralinguístico em textos literários, excluindo textos que proporcionam análises de compreensão bastante proeminente que apresentam uma carga ideológica, social e história significativa para o estudo da compreensão, a exemplos dos textos publicitários, jornalísticos e outros de circulação social. Na orientação para a competência textual, a autora descreve algumas orientações sobre o trabalho com texto e finaliza dizendo: “Por fim, convém ressaltar a importância do reconhecimento, pelo aluno, do texto como objeto sócio-historicamente construído”. (BRASIL, 2000, p. 79). O que seria esse objeto sócio-histórico na concepção da autora, pois logo em seguida, ela cita alguns procedimentos.

- distinguir texto literário de texto não-literário, em função da forma, finalidade e convencionalidade;

- comparar dois textos literários, percebendo semelhanças ou diferenças decorrentes do momento histórico da produção de cada um deles;
- diferenciar, em textos, marcas de valores e intenções de agentes produtores, em função de seus comprometimentos e interesses políticos, ideológicos e econômicos;
- identificar, na leitura de um texto literário, as implicações do tratamento temático e do estilo relativas ao contexto histórico de produção e recepção do texto;
- relacionar o universo narrativo com estilo de época, bem como com estereótipos e clichês sociais. (BRASIL, 2000, p. 79 e 80).

Então, a concepção de sócio-histórica está entrelaçada nas condições de produção de textos literários, pois dos cinco itens, apenas um expressa o texto de forma generalizada, os demais estão pautados nos textos literários. Essa ressalva justifica o porquê de alguns LD explorarem esse elemento textual, em maior ocorrência, nos textos literários como se os outros textos não revelem também essa camada significativa.

Mesmo diante destes princípios que determinam a elaboração dos Manuais e produção dos LD, cabe ao autor definir e escolher a teórica que servirá de apoio para a proposta didática. Essa exposição do arcabouço teórico presente nos Manuais representa a bússola que orientará o trabalho desse material, pois a maneira de conduzir o ensino de língua portuguesa depende da forma como se vê a língua, o texto e o sentido. Se os autores concebem a língua como sistema fechado em si mesmo, formada por estruturas gramaticais isoladas, o trabalho será diferente daqueles que entendem a língua como meio de interação sociocultural ou como evento dialógico. Então, mediante a seriedade que se deve ter com o ensino de língua portuguesa, é salutar saber como as orientações contidas nos Manuais consideram e adotam as teóricas linguísticas e, por outro lado, como são exploradas as atividades com textos para o ensino médio.

Antes das análises de cada Manual do Professor, esta pesquisa destaca a maneira como os autores do LDP2 descrevem o texto na parte destinada à Literatura. Parece que a linguística textual é somente um recurso a favor da literatura, pois, apenas, nesta seção, são vistos assuntos relacionados ao texto como a intencionalidade e intertextualidade.

não se trata de trabalhar classificações e categorias quanto aos procedimentos de construção do texto literário, mas de operacionalizar esses procedimentos em atos de leitura compreensivos e críticos, respeitando ‘as pistas textuais’, para que a significação não caia na arbitrariedade, alheia à ‘intenção do texto’. (SARMENTO; TUFANO, 2010 p. 08).

O ensino de literatura recebe críticas sobre o tratamento que se fazem com as obras literárias. Discutem e ensinam classificações de períodos literários, sem uma análise textual

voltada à construção de sentido, nesse momento, recorrem à LT para sanar essa lacuna, como observada na citação ressaltando a importância dos elementos linguísticos para construção do sentido, mas a compreensão fica presa à intenção do autor, nas escolhas de seus elementos linguísticos. A Linguística Textual hodierna não concebe o estudo de texto na imanência do sistema linguístico, ele ultrapassa as tais camadas, trazendo à tona a camada histórico-social e ideológica.

Ainda sobre o trabalho com textos, estes autores do LD trazem argumentos de pesquisadores da área, como Lígia Chiappini que assevera:

se os formalistas muitas vezes absolutizavam a autonomia do literário não apenas distinguindo os discursos pela forma e esquecendo os fatores institucionais e sociais dessa distinção, mas afirmando sua independência em relação à literatura e à história, os pós-estruturalistas absolutizam muitas vezes o polo do leitor, defendendo a leitura à deriva e concebendo a produção de sentido como ato individual e até arbitrário. (CHIAPPINI, Lígia. *Reinvenção da Catedral*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 249. (Fragmento) (SARMENTO; TUFANO, 2010 p. 09).

Vale ressaltar que os formalistas russos foram os primeiros a darem um passo para o estudo do texto ultrapassando a materialidade linguística, na década de 20 do século XX, no entanto, o princípio da imanência colocado por R. Jakobson que fazia parte deste grupo não se contempla nos estudos da LT, pois não se analisa a estrutura do texto em si e por si mesma, não se ignora a exterioridade do texto, seus aspectos ideológicos, social-histórico. Chiappini, na citação, compara os dois paradigmas da linguística enfatizando o sujeito nesse processo. De um lado, os formalistas desprezavam o sujeito em suas análises, de outro, os funcionalistas colocam-no em cena, consideram um sujeito intencional e individual, no entanto, os estudos com texto vêm avançando significativamente e apresenta o texto como evento dialógico discursivo, portanto, a produção de sentido não é um ato individual, mas construído na interação texto-sujeitos.

Esse procedimento faz a diferença na análise textual e não deve ser apenas na leitura de textos literários, mas em todo e qualquer texto passível de fazer análise.

Entende o ensino de língua em dois paradigmas: o formal que analisa a estrutura da língua dentro do sistema linguístico e o funcional que considera o uso, o contexto em que a língua está inserida. Precisa-se mostrar aos Professores a forma que estes paradigmas apresentam e se complementam no estudo da linguagem.

Segue abaixo um quadro-resumo das teorias sobre a linguagem apresentadas nos LD.

Livros	Concepção de texto como estrutura	Concepção dialógica do texto	Princípios da teoria pragmática	Princípios da teoria sociocognitiva	Princípios da Análise do Discurso
LDP-1		X	X	X	X
LDP-2	X	X	X	X	
LDP-3	X	X	X	X	

Quadro 1 – Resumo das teorias sobre a linguagem apresentadas nos LD

5. CONSIDERAÇÕES

Diante das análises e colocações feitas até aqui, esta pesquisa mostrou que os critérios de avaliação do LD servem como condutores para produção desse material didático, assim, observou-se que na apresentação feita de texto e a construção de sentidos há um direcionamento para estudo voltado à concepção sociocognitivointeracional, no entanto, esta concepção não dá conta da construção dos sentidos sugeridos pelo texto, há outras estratégias que provocam uma leitura mais crítica vistas em outras concepções que consideram a ideologia e a historicidade presentes no texto. Por outro lado, os Manuais dos Professores, encarte voltado à “atualização” das teorias para os docentes, podem e devem ultrapassar os critérios estabelecidos pelo MEC, desta forma, investigou-se as teorias escolhidas e apresentadas pelos autores do LD.

Após analisar estes Manuais, chega-se à conclusão que todos fundamentam suas propostas no funcionalismo apontando estratégias baseadas na linguagem em uso, escolhendo concepções dialógicas, pragmáticas e a sociocognitivointeracionais, no entanto, deixam lacunas quanto ao trabalho com o texto na visão hodierna da Linguística Textual, pois alguns ainda não concebem o texto na sua dimensão histórico-discursiva. Apenas um LD se propôs a trabalhar com princípios da análise do discurso, mas não define bem esta sugestão, pois há ramificações dentro desta proposta que exclui uma outra linha. Portanto, há um avanço significativo no ensino de língua materna apresentado nas propostas do LD, pois são expostas concepções inovadoras de texto, entretanto, ainda há escolhas que mostram o texto apenas como estrutura, como produto da codificação sendo o receptor passivo nesse processo de decodificação, em especial no ensino de gramática.

REFERÊNCIAS

BAIRRO, Catiane Colaço de. **Livro Didático: Um Olhar nas Entrelinhas da sua História.** Disponível em: < www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/.../Cj5GgE6L.doc>. Acesso em 07 jan. 2015

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal.** 6. ed. São Paulo: Editora WMF. Martins Fontes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (SEB). **Guia de Livros Didáticos: PNLD 2012 – Língua Portuguesa: Ensino Médio.** Brasília, DF: SEB, 2011.

BRASIL. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2012 – Ensino Médio, de 4 de dezembro de 2009. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF. Disponível em: < <http://www.fn.de.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/3014-editais-antiores>>. Acesso em 09 set 2014

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais mais para o Ensino Médio (PCNEM): Língua Portuguesa.** Brasília, DF: SEF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2014.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães et al. **Dimensões textuais nas perspectivas sociocognitiva e interacional.** In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (org.) *Linguística de texto e análise da conversação.* São Paulo: Cortez, 2010. p. 225-253.

CARVALHO, Maria Angélica Freire de. **Produção e Intelecção de Textos: Fios condutores no processo de ensino-aprendizagem.** In ALVES, Wedencley; RODRIGUES, Marlon Leal (Orgs.). *Discurso e Sentido: questão em torno da mídia, do ensino e da história.* São Carlos: Editora UEMS, 2007.

FURTADO, Andrea Garcia; OGAWA, Mary Natsue. **Políticas Públicas do Livro Didático e o Banco Mundial.** IX ANPED SUL, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012.

HEINE, Lícia [et al.]. **O Texto no Livro Didático de Língua Portuguesa: Breves Reflexões.** Revista Estudos IAT, Salvador, v.2, n.1, p. 171-189, jan./jun., 2012

_____. O texto em discussão: reflexões sobre uma nova fase na Linguística Textual. In: HEINE, Lícia [et al.]. **Inquietações do texto e do discurso: interpelações, debates e embates.** Salvador: EDUFBA, 2018. p. 15 – 32

KOCH, Ingedore Grundelf Villaça. **Introdução à Linguística Textual: Trajetória e grandes temas.** 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009

_____. **O texto e a construção dos sentidos.** 9 ed.; São Paulo: Contexto, 2008b.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender: os sentidos do texto.** 2ª ed.; São Paulo: Contexto, 2008.

LAURIA, Maria Paula Parisi. Língua Portuguesa. In: **PCN+ Ensino Médio. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais Linguagens,**

Códigos e suas Tecnologias. (Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf> Acesso em 01 set. 2013)
Ata da Audiência Pública. Disponível em: <<http://www.fnede.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais>>. Acesso em 01 set 2014

PINTO, Joana Plaza. Pragmática. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras.** vol. 2, 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SARMENTO, Leila Lauar; TUFANO, Douglas. **Português: literatura, gramática, produção de texto.** Vol. 3, São Paulo: Moderna, 2010.

SILVA, Marco Antônio. **A Fetichização do Livro Didático no Brasil.** Educ. Real, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em 25 jun. 2013

SOARES, Magda Becker. **Um Olhar sobre o Livro Didático.** Presença Pedagógica. Belo Horizonte; editora Dimensão, v. 2, n. 12, p. 52-63, nov./dez. 1996.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



AVALIAÇÃO FORMATIVA ATRAVÉS DE UM DISPOSITIVO INFORMÁTICO NO ENSINO DE CÁLCULO DIFERENCIAL E INTEGRAL

Osnildo Andrade Carvalho – UFBA/UEFS/IFBA (osnildocarvalho@ifba.edu.br)

Luiz Márcio Santos Farias – UFBA (lmsfarias@ufba.br)

Itamar Miranda da Silva – UFAC (Itamar-miranda001@uol.com.br)

Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa, Ensino e Didáticas das Ciências, Matemática e
Tecnologia (NIPEDICMT)

Eixo 5: Avaliação no ensino superior

Tipo: Comunicação Oral

RESUMO:

O componente curricular de Cálculo diferencial e integral, no nível superior, ainda apresenta índices elevados de evasão e retenção, o que nos faz levantar alguns questionamentos a respeito do processo de construção do saber neste componente, por parte dos professores e estudantes. Deste modo, vamos expor esta temática neste trabalho, que é um recorte de uma investigação maior, em andamento, cujo objetivo é analisar as praxeologias através da avaliação formativa na construção do conceito de limites de funções de uma variável real. Neste recorte apresentamos, uma de nossas análises de investigação, através de um dispositivo informático, numa instituição de ensino superior do interior da Bahia. Neste sentido, trabalhamos com a avaliação formativa proposta por Scriven (1967), Perrenoud (1999) e Vilas Boas (2004, 2008, 2011), levando em conta o *feedback* entre o professor e os estudantes. Nossas análises contribuíram para identificar elementos da técnica na praxeologia dos estudantes durante a resolução de um problema envolvendo o objeto matemático limites de funções de uma variável real, bem como para compreender como os estudantes interagem no ambiente proposto durante o curso de cálculo. Desta forma, podemos perceber que a avaliação formativa assistida pelo dispositivo informático, apresenta um potencial significativo no que se refere a acompanhar o desenvolvimento e o progresso dos estudantes. Esta observação pode nos levar a refletir sobre o empenho dos estudantes frente às tarefas propostas, e assim, buscar melhores oportunidades para que os estudantes possam melhorar, tanto na disciplina de cálculo quanto no decorrer do curso, uma vez que, mecanismos de combate à evasão e de permanência no curso superior devem ser discutidos.

Palavras-chave: Avaliação formativa, Cálculo diferencial e integral, ambientes virtuais.

1. INTRODUÇÃO

Esta comunicação é parte de uma pesquisa maior realizada no âmbito do doutorado¹ e do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa, Ensino e Didáticas das Ciências, Matemática e Tecnologia (NIPEDICMT) localizado na Universidade Federal da Bahia. A motivação que nos levou a realizar esta pesquisa consiste no fato do componente curricular de cálculo diferencial e integral de funções de uma variável real² apresentar altos índices de evasão e retenção, como é constatado de acordo diversas pesquisas como Rafael e Escher (2015), Lopes (1999) e Barufi (1999) dentre outras. O que continua sendo um desafio no ensino superior, melhorar o processo de construção de conhecimento neste componente curricular. Neste contexto, nosso objetivo é propor um dispositivo informático assistido pela avaliação formativa e nos aproximar das condições e restrições encontradas pelos estudantes para colocar em funcionamento as suas praxeologias³ referentes ao componente curricular do objeto de limites de funções reais.

Acerca do exposto, D^o Ambrósio (2012, p. 57) afirma que o alto índice de reprovação e evasão constituem os maiores entraves para a educação e ambos estão relacionados. Desta forma, é importante ter uma maior atenção nos aspectos da avaliação para que promova aprendizagem, pois através da mesma é possível identificar como está o desempenho do estudante e oportuniza-lo a melhorá-lo. Ainda segundo D^o Ambrósio (2012, p. 65), a avaliação serve para que o professor verifique o que de sua mensagem foi passado, se seu objetivo de transmitir ideias foi atingido.

Para auxiliar os estudantes no seu processo, propomos um dispositivo informático formado por um ambiente virtual de aprendizagem⁴ para desenvolvimento de atividades complementares. Pois, ao nosso entendimento o tempo na sala de aula é muito curto para desenvolver todos os processos de aprendizagem, como esclarecimentos de dúvidas dos estudantes na resolução de tarefas propostas como também observar as praxeologias⁵ construídas pelos mesmos. Neste sentido, disponibilizar uma ferramenta *on-line* de interação

¹ Em andamento, no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

² Também conhecida como cálculo infinitesimal, cálculo A, cálculo de funções de uma variável real, Cálculo I, chamaremos neste contexto apenas de Cálculo.

³ A Teoria Antropológica do Didático postula que toda atividade humana, entre elas a atividade matemática, pode ser modelada através da noção de praxeologia (CHEVALLARD, 1999); o modelo praxeológico é composto por: tipo de tarefas T; técnicas que resolvem as tarefas desse tipo; tecnologia (θ) que justifica as técnicas e garante sua validade, e a teoria (Θ) que justifica a tecnologia. Esse quarteto praxeológico é denotado [T, τ , θ , Θ]. O bloco [T, τ] é denominado de prático-técnico ou bloco do saber-fazer; e o bloco [θ , Θ] é denominado tecnológico-teórico ou bloco do saber.

⁴ A plataforma virtual de aprendizagem www.schoolology.com, consiste num ambiente capaz de interagir com os estudantes através da internet.

fora da sala de aula, oportuniza o estudante interagir com os conteúdos vistos em sala e verificar seu progresso na resolução das tarefas propostas.

Neste intuito, aliado ao dispositivo informático estamos interessados na avaliação. E, quando nos referimos ao tema avaliação inserido neste contexto, corroboramos com Perrenoud (1999, p.13), que afirma, a avaliação não é um fim em si, sendo uma engrenagem do funcionamento didático que orienta o trabalho a serviço da aprendizagem. Assim, nos referindo à avaliação do processo de aprendizagem, que possui a intenção de acompanhar e contribuir, durante o aprendizado do estudante, no seu processo de estudo, fornecendo meios para que o mesmo alcance o objetivo de aprender. Neste contexto, estamos trazendo a avaliação formativa, investigada por diversos pesquisadores como Scriven (1967), Allal (1986), Hadji (1990), Perrenoud (1999), Bloom *et al* (1971), Vilas Boas (2004, 2008, 2011). Esta se constitui num processo contínuo, fornecendo informações sobre a produção dos estudantes para que seja possível promover ajustes que atendam aos propósitos a serem alcançados.

Assim, nesta investigação trataremos de modelizar o trabalho dos estudantes no dispositivo construído para avaliação formativa através de resolução de tarefas envolvendo o conceito de limites. Este conceito é um dos tópicos onde os estudantes possuem um primeiro contato ao estar cursando Cálculo, mas como se trata de um curso superior o grau de abstração é maior, o rigor matemático e formalização estão presentes de forma mais evidente, como também as demonstrações dos teoremas e corolários requer uma certa sutileza na compreensão dos conceitos. Com isso podemos amenizar a transição entre o ensino médio e superior.

A seguir modelizaremos uma das tarefas a partir das ferramentas que a teoria antropológica do didático nos proporciona. Bem como foi dado a interação no ambiente virtual de aprendizagem entre os estudantes e professores.

2. EM BUSCA DE UMA AVALIAÇÃO FORMATIVA NO ENSINO DE CÁLCULO

Ainda desta forma, Luckesi (2011) expõe que a avaliação é uma apreciação qualitativa sobre as informações relevantes do processo de ensino e aprendizagem, que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho. Nesta perspectiva, a atenção do professor para a construção realizada pelos estudantes e sobre suas dificuldades é fundamental para que alcançar êxito.

De acordo Fiorentini e Lorezato (2009, p. 51), “a avaliação no/do processo ensino e aprendizagem da matemática tem sido muito pouco investigada pelos educadores

matemáticos”. O que nos leva a ampliar as discussões no nível superior mais especificamente no ensino de Cálculo.

A avaliação no contexto educacional é apresentado por Scriven (1967), como dois tipos, a somativa e a formativa. A avaliação somativa é realizada normalmente ao final de cada etapa do ensino, certifica se os estudantes dominam os objetivos definidos pelo sistema. Segundo Hoffman (2014), a mesma tem um caráter classificatório, é estática e fundamentalmente sentenciva. Enquanto a avaliação formativa, é realizada durante o processo de ensino, consiste em um instrumento imprescindível, pois orienta o professor no seu planejamento e direciona sua ação, através de dois pressupostos: o *feedback* e a regulação do processo de ensino e aprendizagem (PERRENOUD, 1999). A mesma é uma parte integrante do processo educativo, pois informa e orienta o professor a adotar decisões convenientes. Através da mesma, é possível identificar os erros e dificuldades encontradas no desenvolvimento das tarefas.

Corroborando com o que aqui foi exposto, Bodin (2015) afirma que, de certo que a questão da avaliação agora tem invadido o campo da didática da matemática, a tal ponto que não é mais possível ignorar o papel da avaliação e os efeitos de *feedback* da avaliação no ato de ensino, como no processo de aprendizagem. Sob o mesmo ponto de vista, o contrato didático⁶ é constituído sob o controle e a influência da avaliação.

Apesar de todos os esforços, Fernandes (2015a, p.10) afirma que, apesar de está se discutindo há mais de quatro décadas sobre avaliação, as evidências denunciam que as dificuldades persistem em investir numa avaliação a serviço das aprendizagens, ou seja, ajude os alunos a aprender, embora as investigação contribuíssem de forma decisiva para questionar e repensar as perspectivas e procedimentos deste importante instrumento.

Neste sentido, apresentamos nosso objeto de análise, como apresentado na introdução, o conceito de limites, o mesmo apresenta de acordo diversas pesquisas como Cornu (1991), Tall (1978), Sierpinska (1985) incompreensões por partes dos estudantes, e o que nos leva a também investigar. Além destes pesquisadores estrangeiros, pesquisas nacionais também tem investigado sobre tema, como Fernandes (2015b), Santos (2013), Zuchi (2005) dentre outros. Este conceito é apresentado aos estudantes da graduação em ciências exatas, da terra ou da tecnologia normalmente no primeiro semestre. O mesmo, apresenta algumas sutilezas, no que se refere a notação e manipulação. Em particular, a definição formal de limites (em termos de

⁶ Refere-se ao estudo das regras e das condições que condicionam o funcionamento da educação escolar, quer seja no contexto da sala de aula, no espaço intermediário da instituição escolar quer seja na dimensão mais ampla do Sistema educativo (Brousseau (1986) *apud* Pais (2011)).

épsilon e delta), requer uma abstração e compreensão a mais que aquela esperada na educação básica.

Apresentamos a definição do limite de uma função em um ponto de abscissa a :

Definição 1:

||||

Esta definição, apresenta diversos objetos não-ostensivos⁷ que dificultam o entendimento. Além de apresentar objetos ostensivos como conectivos, quantificadores lógicos e desigualdades envolvendo valor absoluto, como também a notação de função. Além de necessitar uma manipulações dentro dos domínios numéricos, algébrico e geométrico para compreendê-lo de acordo Farias (2010).

3. DISPOSITIVO INFORMÁTICO NAS TAREFAS PROPOSTAS

Neste trabalho, adotamos como dispositivo informático um ambiente virtual de aprendizagem, o *schoolology*. Esta plataforma, dispõe de diversos recursos de forma gratuita⁸. Dentre os recursos, destacamos o mural de avisos, que ajuda a manter um diálogo entre o professor com a turma fora da sala de aula (além de permitir anexar arquivos ou disponibilizar *links*), criação de pastas com arquivos (como textos, vídeos ou mesmo imagem), fóruns de discussões (para discutir alguma atividade específica ou uma enquete sobre algum tema) e tarefas com perguntas e respostas de múltipla escolha ou dissertativa ou mesmo para anexar uma determinada tarefa, no qual apenas o estudante e o professor pode ter acesso, fazer sinalizações em cima da resposta do estudante além de fazer observações e comentários necessários (sem necessidade de baixar no computador), permitindo o estudante reenviar uma nova resolução a partir do *feedback* realizado pelo professor.

4. MATERIAIS E MÉTODOS

A turma onde foi proposto o dispositivo apresentava 47 estudantes. Ao fim de cada semana foi proposto uma tarefa (atividade) no ambiente virtual no decorrer do semestre. De modo que os mesmos pudessem expor suas resoluções e, a partir deste momento o professor da disciplina, fazer as considerações referente as respostas, e indicar onde os estudantes

⁷ De acordo Chevallard, os *objetos ostensivos* aqueles objetos que se percebem, se manipula, de modo que possuem certa materialidade, como as escrituras, os grafismos, os sons, os gestos. Enquanto os *objetos não-ostensivos* são aqueles que existem institucionalmente, desde que lhes sejam atribuídos uma determinada existência. Porém, esses objetos não podem ser percebidos e manipulados são as ideias, os conceitos, as crenças. Por meio da manipulação de certos objetos ostensivos podemos „invocar“ ou „evocar“ estes objetos não-ostensivos.

⁸ Também existe a versão não gratuita para instituições de ensino.

necessitariam melhorar. Como a atividade proposta não valeria uma nota (pontuação), a mesma apenas era de um caráter formativo, não se preocupando em classificar o estudante dentro de um nível de resolução. De acordo Fernandes (2015), esta forma de acompanhamento da atividade não é punitiva e sim, contribui para a otimização da aprendizagem do aluno, e conseqüentemente, para que ocorra a aprendizagem.

Neste ponto de vista, Perrenoud afirma que,

Toda avaliação formativa baseia-se na aposta bastante otimista de que o aluno quer aprender e deseja ajuda para isso, isto é, que está pronto para revelar as suas dúvidas, suas lacunas, suas dificuldades de compreensão da tarefa. (PERRENOUD, 1999, p. 151).

Embora a turma inicialmente apresentava 47 alunos, notamos a participação no ambiente virtual de apenas de 11 estudantes (23,40% da turma). Os estudantes da turma ao o ser interrogado por meio de um questionário sobre o acesso a plataforma, alguns estudantes gostariam de apresentar as dúvidas no atendimento ao professor, outros estavam dando prioridade a outras disciplinas e alguns disseram que não conseguiram acessar o ambiente proposto. E, outros estavam tentando organizar os horários e as disciplinas, para só assim acessar o ambiente e conseguir um êxito no semestre.

A seguir apresentamos na figura 02, a primeira atividade proposta no semestre, a mesma tem como objetivo verificar como os estudantes assimilaram o conceito de limites apresentados na aula.

Atividade Complementar

A Sobre Limite de uma Função Real :

A1: Defina limite de uma função e ilustre este conceito graficamente.

A2: Usando a definição de limite, demonstre que $\lim_{x \rightarrow -1,5} \frac{9 - 4x^2}{3 + 2x} = 6$.

A3: Usando as propriedades de limites, calcule $\lim_{x \rightarrow 0} 1 + x^2 + 2^x - \text{sen}(x)$.

A4: Usando as propriedades de limites, calcule $\lim_{x \rightarrow 1} \frac{\sqrt[3]{x} - 1}{x - 1}$.

A5: Usando as propriedades de limites, calcule $\lim_{x \rightarrow \frac{\pi}{2}} \frac{\sin(x - \frac{\pi}{3})}{1 - 2 \cos x}$.

Figura 02: Primeira atividade proposta no semestre

Fonte: Os autores

Nesta atividade, os estudantes iriam apresentar as suas resoluções de modo que cada estudante não tinham acesso a postagem (resposta) do colega. Pois, o objetivo neste momento era entender o progresso individual de cada estudante e, de acordo a necessidade indicar o que era necessário para avançar.

Na tarefa proposta, a atividade A2: Usando a definição de limite, demonstre que _____ . Existe uma praxeologia esperada na instituição, ou seja, pela definição 1 (apresentada anteriormente). Neste momento procura-se uma relação em que o δ (delta)

dependa do ε (épsilon). O estudante, de acordo a figura 03, consegue desenvolver parte dessa manipulação algébrica com os *feedback* oferecido pelo professor, conseguindo êxito na construção da resolução da questão após seis revisões (postagens).

A praxeologia esperada pela instituição é que encontre um valor de dependendo de . Para isto utiliza a relação proveniente da definição formal:

- (i) Primeiro fazemos uma análise preliminar do problema, ou seja, conjecturando um valor para . Pela definição temos:

$$\frac{1}{n} < \varepsilon < \frac{1}{n-1}$$

Em outras palavras, dado um número positivo. Queremos tal que

$$\text{Se } |x - a| < \varepsilon \text{ então } |x^n - a^n| < \varepsilon.$$

$$\text{Porém, } |x^n - a^n| = |x - a| |x^{n-1} + x^{n-2}a + \dots + a^{n-1}|$$

$|x^n - a^n| < \varepsilon$, ou seja, $|x - a| < \frac{\varepsilon}{|x^{n-1} + x^{n-2}a + \dots + a^{n-1}|}$ - e, comparando com a hipótese $|x - a| < \varepsilon$. Isso sugere que deveríamos escolher $\delta = \frac{\varepsilon}{|x^{n-1} + x^{n-2}a + \dots + a^{n-1}|}$ -

- (ii) O segundo passo é a demonstração, ou seja, mostrar que este funciona. Dado $\varepsilon > 0$, escolha $\delta > 0$. Escolha.....Se $|x - a| < \delta$, então

$$|x^n - a^n| = |x - a| |x^{n-1} + x^{n-2}a + \dots + a^{n-1}|$$

$$|x^n - a^n| < \delta (|x^{n-1} + x^{n-2}a + \dots + a^{n-1}|) = \varepsilon.$$

Se $|x - a| < \delta$, então $|x^n - a^n| < \varepsilon$. Portanto, pela definição de limites

Agora, observando o desenvolvimento do estudante Paulo (pseudônimo):

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

A2: Usando a definição de limite, demonstre que $\lim_{x \rightarrow -1,5} \frac{9-4x^2}{3+2x} = 6$

$0 < |x + 1,5| < \delta \iff \left| \frac{9-4x^2}{3+2x} - \frac{6}{1} \right| < \epsilon$

$$\left| \frac{9-4x^2-3(3+2x)}{3+2x} \right| < \epsilon$$

$$\left| \frac{-4x^2-3(2x+3)+9}{3+2x} \right| < \epsilon$$

$$\left| \frac{-4x^2-6x-9+9}{3+2x} \right| < \epsilon$$

$$\left| \frac{-4x^2-6x}{3+2x} \right| < \epsilon$$

$$\left| \frac{-2x(-2x-3)}{3+2x} \right| < \epsilon$$

$$\left| \frac{-2x(-2x-3)}{2} \right| < \epsilon$$

$$\left| -x(-2x-3) \right| < \epsilon$$

$$\left| x(2x+3) \right| < \epsilon$$

$$\left| x \right| \left| 2x+3 \right| < \epsilon$$

$$\left| x \right| < \frac{\epsilon}{|2x+3|}$$

$$\left| x \right| < \frac{\epsilon}{|2(-1,5)+3|}$$

$$\left| x \right| < \frac{\epsilon}{| -3+3 |}$$

$$\left| x \right| < \frac{\epsilon}{0}$$

Figura 03: Estudante Paulo na resolução da atividade A₂

Fonte: Autores

Na solução proposta pelo estudante Paulo referente a tarefa A₂, da atividade proposta, podemos observar que o mesmo consegue desenvolver a maior parte da manipulação algébrica para encontrar a relação entre ϵ e δ . Parte da praxeologia desenvolvida pelo estudante, em termo de técnica, é a esperada na instituição. Entretanto, ao final, não utiliza de forma correta a propriedade do valor absoluto (módulo). Pois ao dividir por -4 , é como se pudesse dividir o número no interior do módulo por um número negativo. Desta forma, encontra um valor para δ negativo o que contradiz a definição que informa para todo ϵ positivo, existe δ positivo, ou seja, uma falta de atenção na definição 1. Através desta atividade podemos observar o esclarecimento realizado pelo professor na própria solução apresentada pelo estudante de forma *on-line* (no próprio arquivo disponibilizado pelo estudante), o equívoco exposto pelo estudante foi esclarecido para que o aluno pudesse progredir.

De acordo Lucas et al (2014), isto acontece pois a falta do questionamento do resultado encontrado obtido pela técnica empregada é ausente nas tarefas do ensino secundário, pois o contrato didático estabelecido não atribui ao aluno a responsabilidade de

interpretar o resultado obtido. Caso o estudante interpretasse o resultado, facilmente perceberia que necessitaria de rever os cálculos e encontraria o resultado coerente.

Na figura 03, podemos observar a interação do professor com o estudante Paulo, na resolução da questão 1 da A₂.

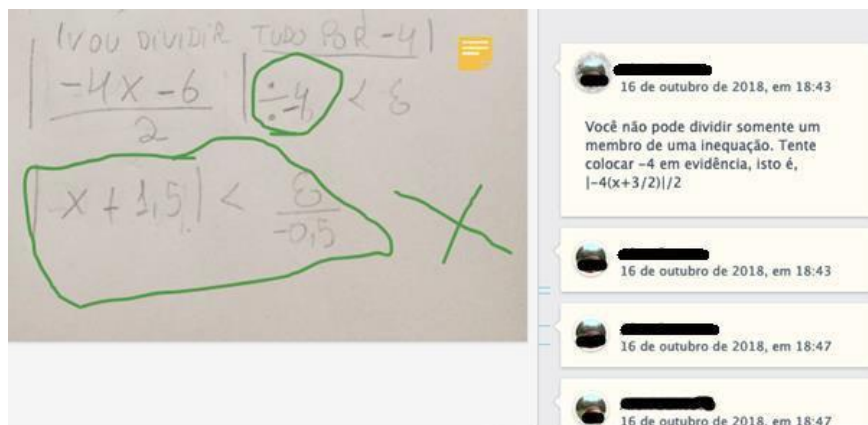


Figura 03: Estudante Paulo na resolução da atividade 01

Fonte: Autores

Talvez, uma das dificuldades segundo Fonseca (2004), é que no secundário o estudo das praxeologias matemáticas foca no bloco técnico-prático com baixa incidência do bloco tecnológico-teórico sobre a atividade matemática. Visto que, há uma ausência de qualquer questionamento tecnológico dos tipos de tarefas e de técnicas matemáticas. Assim, as praxeologias matemáticas no secundário são pontuais, muito isoladas (ou pouco coordenadas entre si), o que dificulta de acordo Fonseca (2004) e inclusivamente impede, que nesta instituição se reconstruam efetivamente praxeologias matemáticas locais que integrem de maneira flexível as praxeologias matemáticas pontuais.

No caso de limites, o cálculo do limite é uma atividade técnico-prático enquanto demonstrar via definição (épsilon e delta) requer um entendimento do bloco tecnológico-teórico, o que no ensino básico não é trabalhado.

E, a seguir, na figura 04 é possível observar o comentário do professor, e a interação mantida no ambiente.

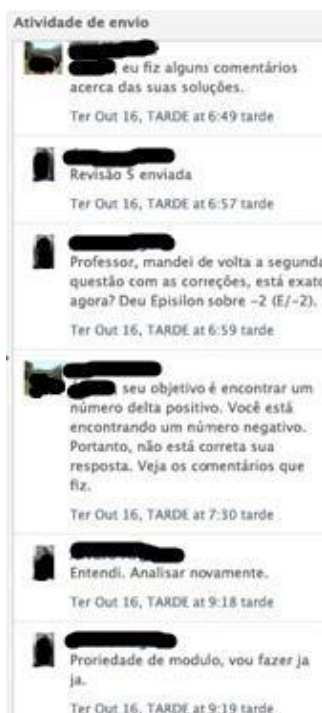


Figura 04: Interação do professor e o estudante Paulo sobre a atividade A₁

Fonte: os autores

Podemos observar, que o ambiente proporciona um espaço de interlocução o que facilita o *feedback* com o estudante. Devido a nossa limitação de espaço, não foi possível expor outros exemplos e comentários realizados durante a nossa investigação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pela análise realizada, e o acompanhamento através dos dispositivos da avaliação formativa, podemos perceber que devemos priorizar, ao menos no primeiro semestre do cursos que envolvem a disciplina de cálculo, atividades que possamos acompanhar o desempenho dos estudantes, nos momentos fora da sala de aula. A fim de proporcionar interações e exposições das resoluções dos estudantes. Neste sentido, uma parceria com monitores podem auxiliar o professor a ser capaz de acompanhar através de *feedback* as respostas dos estudantes.

Somente as aulas expositivas-dialogadas, necessárias para apresentar os conceitos e discutir ideias relacionadas aos objetivos da disciplina, não são suficientes para perceber as dificuldades dos estudantes. O que não permite ajudar os estudantes nas suas dificuldades no processo de aprendizagem. E, também com o ambiente virtual proporciona ao estudante um acompanhamento extraclasse capaz de conhecer as dificuldades apresentadas pelos mesmos, no sentido que na sala de aula não tem coragem de manifestar suas dúvidas ou mesmo não

tem o tempo necessário. E, neste momento poderá ajudar a superar suas dificuldades.

Apesar das dificuldades enfrentadas pelos estudantes na educação básica, estes são os alunos que dentre todas as barreiras encontradas, conseguem ingressar na universidade. Deste modo, o que os professores devem fazer é, junto com as políticas de permanência e combate a evasão, discutir mecanismos para manter estes estudantes e superar o fracasso na aprendizagem de Cálculo.

Com este recorte, esperamos apresentar nossas ideias acerca da investigação a qual nos propomos de forma a criar um espaço para interlocução entre os pares (investigadores que se aproximam do nosso tema). Bem como contribuir para mitigar as barreiras que existem no ensino e a aprendizagem do conceito de limites, além de sugerir indagações para futuras pesquisas. Além disso, a proposta visa contribuir para amenizar o alto índice de evasão e repetência em disciplinas consideradas críticas nos primeiros semestres de cursos universitários, como é o caso do cálculo diferencial e integral.

REFERÊNCIAS

- ALLAL, L. Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In: ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRRENOUD, PH. (Ed.), **A avaliação formativa num ensino diferenciado** (175-209). Coimbra: Almedina, 1986.
- BARUFI, M.C.B. **A construção/negociação de significados no curso universitário inicial de Cálculo Diferencial e Integral**. 1999. Tese (doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo.
- BLOOM, B.; HASTINGS, J.; MADAUS, G. F. **Handbook of formative and summative evaluation of student learning**. New York: McGraw-Hill, 1971.
- BODIN, A. Didactique des mathématiques et évaluation: petite histoire de 40 ans de chemins parallèles. A terme, l'évaluation est-elle soluble dans la didactique? In: MATHÉ, A., MOUNIER, É (Edit.) **Actes du séminaire national de didactique des mathématiques**. ARDM. Paris. 2015. Disponível em: <<http://www.ardm.eu/>> Em 27/06/2018. Acesso em: 28 de jun. 2018.
- CHEVALLARD, Y. El análisis de las prácticas docentes en la teoría antropológica de lo didáctico. *Recherches en Didactique des Mathématiques*. Vol. 19, n° 2, 1999.
- CORNU, B. Limits. In: TALL, D. (Ed.) **Advanced Mathematical Thinking**. Londres: Kluwer Academic Publisher, p. 153-166, 1991.
- D'AMBRÓSIO, U. **Educação Matemática: Da teoria à prática**. 23ª ed. Papirus, Campinas – SP, 2012.

FERNANDES, D. **Para uma nova e i das, e para a**

e as. XXII Colóquio internacional: Diversidade e complexidade da avaliação em educação e formação, contributos da investigação. Lisboa. 2015a.

FERNANDES, J. A. N. **ECOLOGIA DO SABER: o ensino de limite em um curso de engenharia**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Educação Matemática e Científica, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, Belém, 2015b.

FONSECA, C. **Discontinuidades matemáticas y didácticas entre la Secundaria y la Universidad**. 2004. 263 p. Tesis (Doctoral en Ciencias Matemáticas) – Departamento de Matemática Aplicada I, Universidad de Vigo, Vigo, 2004.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. 3ª edição. Campinas, SP. Autores associados. 2009.

HADJI, C. L' **é 'é (. .E.) my h é é?** Cahiers Pédagogiques, 281, 20-23, 1990.

HOFFMAN, J. **Avaliação. MITO & DESAFIO**. 44ª edição. Editora Mediação. Porto Alegre - RS, 2014.

LOPES, A. **Algumas reflexões sobre a questão do alto índice de reprovação nos cursos de Cálculo da UFRGS**. Matemática Universitária n°26/27- junho/dezembro 1999 – p.123-146 Anais. Sociedade Brasileira de Educação Matemática/Regional Belo Horizonte, 2007.

LUCAS, C.; FONSECA, C.; GASCÓN, J.; CASAS, J. **O Fenômeno Didático Institucional da Rigidez e a Atomização das Organizações Matemáticas Escolares**. Bolema, Rio Claro (SP), v. 28, n. 50, p. 1327-1347, dez. 2014

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bolema/v28n50/1980-4415-bolema-28-50-1327.pdf>> Acesso em 22 março de 2019.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar. Estudos e proposições**. 22ª edição. Editora Cortez. São Paulo, 2011.

PAIS, L.C. Didática da Matemática. Autêntica. Belo Horizonte, 2011.

PERRENOUD, Ph. **AVALIAÇÃO da Excelência à regulação das aprendizagens; entre duas lógicas**. Ed. Artmed, Porto Alegre - RS, 1999.

RAFAEL, R. C.; ESCHER, M. A. **Evasão, baixo rendimento e reprovações em Cálculo Diferencial e Integral: Uma questão a ser discutida**. Encontro Mineiro de Educação Matemática, 2015.

SANTOS, M. B. S. **Um olhar para o conceito de Limite**: constituição, apresentação e percepção de professores e alunos sobre o seu ensino e aprendizado. Tese de doutorado, PUC-SP, São Paulo, 2013.

SCRIVEN, M. **The methology of evaluation**. In R. W. Tyler (Ed.), *Perspectives of Curriculum Evaluation, Area Monograph on Curriculum Evaluation* 1. Chicago: Rand McNally, 1967.

SIERPINSKA, A. **Obstacles épistémologiques relatifs à la notion de limites**, RDM. Vol 6, n. 1, p. 5 - 67. 1985.

TALL, D. **Conflictis in learning of Real Numbers and Limits**. Mathematics Teaching, p. 44-49. 1978.

VILLA BOAS, B. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 4^a edição. Campinas, SP. Papirus, 2004.

VILLA BOAS, B. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. 2^a edição. Campinas, SP. Papirus, 2008.

VILLA BOAS, B et al. **Avaliação Formativa: práticas inovadoras**. Campinas, SP. Papirus, 2011.

ZUCHI, I. **A abordagem do conceito de limite via sequência Didática: do ambiente lápis papel ao ambiente computacional**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2005.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



AVALIAÇÃO PARA AS APRENDIZAGENS: UM ESTUDO SOBRE INSTRUMENTOS AVALIATIVOS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Valdimária Soares da Silva Matos – UFBA (val.renato@hotmail.com)

**Eixo 05: Avaliação no Ensino Superior
Tipo: Comunicação Oral**

RESUMO

Este Memorial de Formação apresenta o relato de vida pessoal e profissional de uma professora/estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia. A motivação para sua escrita se inscreve no exercício de rememorar, descrever e refletir o percurso formativo no curso, fazendo a relação da especificidade das aprendizagens construídas sobre o tema da avaliação. Pois me inquietava com os equívocos na prática avaliativa da minha própria ação em sala de aula, dos meus colegas de trabalho e de alguns professores da minha graduação. Nesse sentido, o objetivo geral foi analisar a potencialidade de instrumentos avaliativos para o desenvolvimento de aprendizagens no processo de formação do/a professor/a. Para o cumprimento, retomei o meu percurso formativo e busquei dialogar com autores, como: Esteban (2008), Fernandes (2008) e Luckesi (2011). Na metodologia relato o registro de minhas experiências e meus conhecimentos que construí de aprendizagem na formação acadêmica. Recorri às minhas anotações e atividades anteriormente desenvolvidas durante o curso. Trata-se de uma escrita que é também investigativa, uma vez que busquei resposta para a seguinte questão de pesquisa: como os instrumentos avaliativos contribuem para construção das aprendizagens do/a professor/a? Assim, entrevistei colegas da minha turma para saber quais contribuições dos instrumentos avaliativos utilizados durante o curso para a construção de aprendizagens e conhecimentos. Como resultado, constatei que os instrumentos não apenas contribuíram para as nossas próprias aprendizagens, ampliação de conhecimentos, e também possibilitou conhecer a forma de utilização (com os devidos ajustes) no nosso respectivo contexto escolar. A conclusão a que chego é que a avaliação como ato pedagógico não depende, necessariamente, do uso do instrumento avaliativo, mas do modo como é utilizado para acompanhar as aprendizagens ou para proporcionar a construção das aprendizagens, como é o meu caso, de professora/estudante, que aprendeu-refletiu sobre a utilização da avaliação para melhoria de sua prática pedagógica.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem, Instrumentos avaliativos, Memorial de Formação.

1. AVALIAÇÃO NA RELAÇÃO COM O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A avaliação tem sido um tema bastante abordado por estudiosos que demonstram uma preocupação em discutir melhoria das situações de aprendizagem. Contudo, muitos teóricos têm feito o alerta sobre a prática de uma avaliação como verificação pontual de determinada aprendizagem, mesmo com as mudanças no sistema educacional.

Há anos que na literatura se vem reconhecendo a necessidade de mudar e de melhorar as práticas de avaliações das aprendizagens dos alunos, claramente defasadas das exigências curriculares e sociais com que os sistemas educativos estão confrontados. Apesar disso, continuam a predominar práticas de avaliação que, no essencial, visam à classificação e à certificação, em detrimento de práticas que também tenham em conta a necessidade de melhorar e de compreender o que se tem de aprender. (FERNANDES, 2008, p. 29).

Essa afirmação de Fernandes é extremamente pertinente, pois mesmo com mudanças, projetos e reformas educacionais com a pretensão de ajudar na avaliação, as pessoas têm ideia equivocada de que a avaliação é algo para medir, punir, classificar (LUCKESI, 2011) e não para analisar o nível de aprendizagem do aluno e buscar estratégias para ajudar em seu desempenho. A avaliação serve para acompanhar a aprendizagem do aluno/a e buscar estratégias para ajudar em seu desempenho, mas também melhorar a prática do/a professor/a. O processo de avaliação da aprendizagem é contínuo, sendo assim o/a professor/a precisa analisar se os instrumentos avaliativos utilizados contribuem de maneira significativa para o processo de aprendizagem dos/as educandos/as. Caso contrário, ela/a deve repensar seus instrumentos.

A justificativa para desenvolver um trabalho na área de avaliação da aprendizagem tem a ver com a minha inquietação em relação aos equívocos cometidos na prática avaliativa na minha própria ação em sala de aula, dos meus colegas de trabalho e também de alguns professores da minha graduação.

Minha intenção de estudar os instrumentos avaliativos na formação do professor foi devido às observações e inquietações feitas tanto como aluna, quanto como professora. Pois sempre pude perceber que alguns/mas professores/as das escolas que trabalhei e até da Universidade utilizavam e ainda utilizam os instrumentos de coletas de dados (LUCKESI, 2011) como forma de punir (examinar) os/as educandos/as e não como possibilidade de mediar a aprendizagem (avaliar). Isso sempre me deixou inquieta e insatisfeita com relação ao modo de avaliar na educação.

Entendo examinar, concordando com Luckesi (2011) e Villas Boas (2007; 2011) como ato de medir, descrever, julgar, verificar, quantificar, classificar e comparar; já avaliar é entendido como intervir, mediar, negociar, ampliar, acompanhar, melhorar, por isso se for necessário, o/a professor/a pode pedir que os/as alunos/as refaçam a atividade avaliativa, de acordo com os critérios e observações que são necessárias e assim contribuir com a aprendizagem de todos.

Feitos tais considerações, cheguei a seguinte questão de pesquisa: Como instrumentos avaliativos contribuem para construção de aprendizagens do/a professor/a?

Tendo em vista buscar resposta ou elementos que dialoguem com a questão de pesquisa, formulei os seguintes objetivos:

Objetivo geral: Analisar a potencialidade de instrumentos avaliativos para o desenvolvimento de aprendizagens no processo de formação do/a professor/a.

Como objetivos específicos foram definidos os seguintes:

- Conceituar Avaliação da Aprendizagem, situando os instrumentos avaliativos como possibilidade concreta da avaliação formal;
- Descrever alguns instrumentos avaliativos utilizados na formação de pedagogos/as;
- Discutir sobre quais instrumentos avaliativos contribuíram para as aprendizagens do/a professor/a.

Para o cumprimento dos objetivos deste trabalho sobre instrumentos avaliativos, retomei o meu percurso formativo e busquei dialogar com autores especialistas no tema da avaliação, tais como: Esteban (2008), Fernandes (2008), Fernandes e Freitas (2007), Luckesi (2011), e Villas Boas (2007; 2011). O desenvolvimento geral da pesquisa foi ancorado nas ideias de Memorial de Formação defendido por Abrahão (2011) e Sartori (2008). Também elaborei questionários que foi respondido por cinco colegas da minha turma, para buscar informações sobre contribuições de alguns instrumentos avaliativos.

2. AVALIAÇÃO NO PERCURSO FORMATIVO DA PESQUISADORA

Na faculdade, cursando o Componente Curricular “Avaliação da Aprendizagem”, comecei a estudar o conceito de Avaliação e sua utilização na sala de aula.

Através do estudo sobre avaliação, pude analisar que nem sempre no meu processo de formação e também na minha vida profissional, a avaliação foi praticada de maneira adequada, pois ainda é utilizada para punir, medir, classificar, excluir.

Só consegui compreender o real conceito de avaliação da aprendizagem durante as aulas de Avaliação da Aprendizagem. Lembro-me bem que durante as aulas, foi possível discutir como nós professoras/alunas víamos o processo avaliativo e o quanto precisávamos melhorar a nossa prática avaliativa. Pois confundíamos avaliar e examinar.

A característica que de imediato se evidencia na nossa prática educativa é de que a avaliação da aprendizagem ganhou um espaço tão amplo nos processos de ensino que nossa prática educativa escolar passou a ser direcionada por uma “pedagogia do exame”. (LUCKESI, 2011, p. 35).

Segundo o autor, a prática do exame é tão forte que ele denominou da “pedagogia do exame”, ou seja, tem sido algo consolidado e praticado na sala de aula em que o aluno é o único examinado, recaindo sobre este toda a responsabilidade de construção de saberes.

A experiência de avaliação no curso de Pedagogia transitou algumas vezes na perspectiva de examinar e de avaliar, e isso me ajudou a analisar a importância da avaliação no processo formativo.

2.1 AVALIAÇÃO: CONCEPÇÕES E INSTRUMENTOS

O entendimento sobre a avaliação envolve a clara dimensão de uma ação dinâmica que inclui o processo de ensinar e aprender. Trata-se de uma ação contínua que ocorre à medida que o ensino acontece, ou seja, avaliação não ocorre em um momento pontual como o dia da realização de uma prova ou um teste que gera um resultado em forma de nota ou menção.

Na concepção de Luckesi (2011), avaliar é um diagnóstico, que vai criar estratégias e metodologias, ou seja, vai ter uma tomada de decisão para a melhoria do processo. O ato de usar a avaliação com a intenção de examinar, vai ser a mesma coisa que medir, testar, excluir, classificar, selecionar, comparar.

Por outro lado, não se pode perder de vista que avaliação não é só do/a professor/a para o/a aluno/a, mas também do/a aluno/a para aluno/a, do/a aluno/a para o/a professor/a, do/a aluno/a para si mesmo/a e ainda do/a professor/a para si mesmo/a. Todas estas podem ser realizadas por meio de heteroavaliação e autoavaliação.

Heteroavaliação ou avaliação por pares ou por colegas (VILAS BOAS, 2007) é quando avaliamos uns aos outros. Autoavaliação ocorre quando avaliamos a nós mesmos. E “se quisermos sujeitos autônomos, críticos, devemos ter consciência de que tal prática deve ser incorporada ao cotidiano dos planejamentos dos professores, do currículo, por fim”. (FERNANDES; FREITAS, 2007, p.35).

A avaliação poder ser utilizada com diversas intenções, como diagnosticar, ampliar, acompanhar, intervir e mediar, negociar, melhorar o conhecimento dos educandos. A avaliação deverá incluir o/a aluno/a e nunca excluir, uma vez que a avaliação tanto pode servir para avaliar o nível de conhecimento dos alunos, como também para examinar os mesmos. A diferença entre ambas, é que na avaliação ela inclui o aluno, já o exame vai excluí-lo e marginalizá-lo.

2.2 Instrumentos de avaliação: entre o examinar e o avaliar

Os instrumentos avaliativos recursos ou procedimentos utilizados para acompanhar a aprendizagem do sujeito (com a concepção de avaliar) ou para medir os conhecimentos do sujeito (com a concepção de examinar). Assim, os instrumentos podem ter o objetivo de controle e disciplina (examinar) ou de diagnóstico (avaliar).

Se bem planejados e construídos, os instrumentos (trabalhos, provas, testes, relatórios, *portfólios*, memoriais, questionários etc) tem fundamental importância para o processo de aprendizagem ainda que não devam ser usados apenas para a atribuição de notas na perspectiva de aprovação ou reprovação do estudante. (FERNANDES; FREITAS, 2007, p.28)

Os instrumentos avaliativos quando são planejados de acordo as necessidades dos/as estudantes, eles têm papel fundamental no processo de aprendizagem, pois contribuirá com a construção e ampliação dos conhecimentos.

Os instrumentos avaliativos podem ampliar a aprendizagem dos educandos desde que possa contribuir para dar voz e visibilidade ao que o/a estudante produz de conhecimento (ESTEBAN, 2008). Como a avaliação é processual e contínua, poderá se concretizar a partir de instrumentos variados, oportunizando que as aprendizagens possam ser demonstradas de várias formas.

Em relação especificamente a minha experiência como graduanda no curso de Pedagogia, cabe fazer algumas considerações sobre instrumentos avaliativos utilizados pelos docentes durante o curso. Alguns instrumentos contribuíram de maneira significativa no meu processo de aprendizagem, pois me fez conhecer, aprofundar e refletir sobre os temas abordados. Alguns instrumentos utilizados durante minha graduação foram: prova, seminário com apresentação oral, oficinas e memorial.

Relembrando minha trajetória acadêmica, posso dizer que foi utilizado prova para medir, tanto o conhecimento individualmente quanto em dupla. Lembro-me bem que só o fato de sermos comunicadas pelos/as professores/as que iria utilizar prova, a turma já ficava desorientada e preocupada, pois sempre foi algo que nos deixou angustiadas e tensas, mesmo quando dominávamos os conteúdos.

Outro instrumento que tivemos a oportunidade de desenvolver de forma mais prazerosa foi seminário, porque usávamos a criatividade e nossos conhecimentos sem tanta pressão psicológica. Esses seminários eram desenvolvidos sempre em grupo, nos reuníamos para discutir como seria apresentado, qual metodologia utilizaríamos, quem seria a responsável em liderar a equipe e quais materiais seriam necessários para desenvolvimento da atividade. Mesmo em alguns momentos, só estudando nossa temática, era possível fazer aprofundamento nos demais temas, pois tínhamos o privilégio de ter várias pessoas apresentando.

A apresentação oral foi um dos instrumentos bastante requisitado pelos/as professores/as, seja na apresentação dos seminários já referidos ou para ministrarmos uma aula (em duplas ou equipes) com temas selecionados a partir da ementa ou planos de ensino. Algumas dessas apresentações foram bastante significativas porque o/a educador/a nos permitiu desenvolver as apresentações de forma mais livre e sem as críticas destrutivas que nos desanimava.

Já as oficinas só foram utilizadas em dois componentes, mas foram tão gratificantes e prazerosas que as aulas passavam tão rápido que nem percebíamos e ainda desejávamos um pouco mais de tempo para continuarmos a confecção dos materiais didáticos. Isso aconteceu em duas áreas específicas: Metodologia da Matemática e Alfabetização e Letramento.

A maior aprendizagem dessas oficinas foi perceber o potencial que tínhamos para construir os próprios materiais didáticos.

Por fim, o instrumento avaliativo mais solicitado, pelos professores/as, durante o curso, foi o memorial, pois iniciamos elaborando desde o primeiro semestre, no Componente Curricular “Sociologia da Educação”, até o Trabalho de Conclusão de Curso no sexto semestre. Isso foi extremamente importante para que eu pudesse lembrar e analisar as minhas diversas

fases de estudante de graduação, então, tive que buscar nas minhas memórias os acontecimentos que marcaram a minha trajetória educacional.

Todos os instrumentos utilizados durante o meu processo de aprendizagem, na graduação foi de suma importância para meu crescimento pessoal e profissional, mesmo os que não foram utilizados de maneira adequada conforme a aborda os teóricos da avaliação, pois foi através deles que pude refletir a importância dos mesmos nas aprendizagens dos/as meus/minhas alunos/as.

O processo de aprendizagem ocorre de forma diferente para cada pessoa, por isso fiz uma pesquisa sobre os instrumentos avaliativos que mais e menos contribuíram no processo de aprendizagem, com minhas colegas de turma para entender se as minhas inquietações, contentamentos, descontentamentos, aflições, percepções e entendimentos estavam de acordo ou não com as perspectivas apontadas por elas.

2.3 Instrumentos avaliativos e implicações na aprendizagem

Para melhor entendimento e compreensão sobre os instrumentos avaliativos muito além de minha percepção, resolvi como investigadora, elaborar uma pesquisa sobre o tema, com cinco colegas de turma, para relatarem os instrumentos que mais contribuíram e menos contribuíram no processo de suas aprendizagens, justificando o motivo.

Apresento a seguir o resultado que obtive com a pesquisa.

As participantes da pesquisa apresentam o seguinte perfil: Josefa, 52 anos; Marlene, 40 anos; Cláudia, 38 anos; Esperança, 46 anos; Cristine, 46 anos.

No que se refere ao instrumento MEMORIAL:

Muito contribuiu no sentido de aumentar minha capacidade de pensar, o que exige concentração e organização mental. (Josefa)

Voltei ao meu passado. (Marlene)

Resgatou as histórias de minha infância no processo de aprendizagem. (Cláudia)

Como estou em andamento (no TCC), estou com um pouco de dificuldade. (Esperança)

Contribuiu progressivamente, tendo como elemento principal a experiência do fazer pedagógico e dos fundamentos estudados durante o curso. (Cristine)

Contribuição do instrumento OFICINA:

Contribuiu imensamente para otimizar a prática do trabalho manual conosco e com nossos estudantes que apresentam melhora significativa ao participar delas. (Josefa)

Todas foram esclarecedoras. (Marlene)

Colaborou para o enriquecimento do meu trabalho. (Cláudia)

Aprendi e coloquei em prática na minha sala. (Esperança)

Contribuiu para aprendizagem mais prática. (Cristine)

Contribuição da PROVA:

Prova? Avaliativa? Depois de assistir as aulas da mestra Rejane, a prova soa mal aos meus ouvidos... (Josefa)

Me deixa apreensiva. (Marlene)

Contribuiu para que eu me tornasse insegura. (Cláudia)

A prova não contribuiu, pois não obtive bons resultados. (Esperança)

Pouco contribuiu. Fizemos prova em apenas 2 componentes, e o que tive de aprendizagem foi muito mais significativo do que o resultado (nota) que obtive. (Cristine)

Contribuição do instrumento SEMINÁRIO (APRESENTAÇÃO ORAL):

Contribuiu essencialmente para melhorar a timidez (encabulamento) e a oralidade, além de pensarmos na postura adotada diante dos espectadores envolvidos. (Josefa)

Me fizeram desinibir. (Marlene)

Auxiliou bastante para a diminuição de minha inibição. (Cláudia)

Me fez perder um pouco da timidez. (Esperança)

Contribuiu muito em potencializar as aprendizagens em forma de apresentação oral nos dando segurança ao falar para plateia, público, etc. (Cristine)

Analisando as respostas obtidas nas pesquisas, foi possível perceber que quase todos os instrumentos utilizados pelos professores na formação do curso de Licenciatura em Pedagogia, ao qual fiz parte, foram bastante significativos nas aprendizagens das professoras/alunas, pois não só ajudou no seu processo formativo, mas também nas suas práticas educacionais.

O único instrumento avaliativo que segundo todas as pesquisadas não foi pertinente nesse processo foi a prova, por causar sentimentos desagradáveis e que até as obtenções dos resultados não foram significativos. Segundo as colegas a “prova” não é um bom instrumento para ser utilizado no processo de aprendizagens.

Entretanto, o instrumento “prova” pode não ser responsável pelo não aproveitamento da turma, mas sim a maneira como foi utilizado ou elaborado. A avaliação ocorre durante todo o processo de formação de construção das aprendizagens e não em um determinado momento.

3. PPROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Memorial de Formação e o entrelaçamento com avaliação da aprendizagem

Na elaboração desse Memorial de Formação busquei em Abrahão (2011) e Sartori (2008) as orientações metodológicas para desenvolver a escrita e o registro de minhas experiências e meus conhecimentos acerca do que construí de aprendizagem durante minha formação acadêmica.

Para a escrita deste Memorial de Formação recorri às minhas anotações e atividades anteriormente desenvolvidas durante o curso (meus registros escritos). Percebo o quanto foi importante a escrita do mesmo, pois pude analisar o meu percurso formativo, e dessa forma foi possível perceber como fui aperfeiçoando meus conhecimentos, minha forma de escrever, de me expressar a cada etapa na graduação, e que antes da elaboração deste memorial eu não analisava com o olhar crítico e reflexivo. Tudo isso me fez refletir o quanto é importante associar a avaliação à aprendizagem, uma vez que avaliar é acompanhar o desenvolvimento das aprendizagens ao longo do processo. E foi justamente o que aconteceu comigo, fui ampliando meus conhecimentos sobre a avaliação a cada etapa deste memorial.

A maior contribuição desse trabalho foi proporcionar a retomada de pontos importantes da minha formação pessoal e profissional, permitindo a reflexão crítica sobre o meu modo de ser e agir no mundo, especialmente no que diz respeito a prática avaliativa. Foi devido a essa experiência que construí o caminho metodológico para a escrita desse trabalho de conclusão de curso, definido aqui como Memorial de Formação por Abrahão (2011).

[...] **memorial de formação**. Este é, para nós, o **processo** e a **resultante** da **rememoração com reflexão sobre fatos relatados**, oralmente e/ou por escrito, mediante uma **narrativa de vida**, cuja trama (enredo) **faça sentido** para o sujeito da narração, com a **intenção**, desde que haja sempre uma intencionalidade, de clarificar e **ressignificar** aspectos, dimensões e momentos da própria formação. No que respeita ao processo, trata-se de **experienciar** o momento da narrativa reflexionada também como um **componente formativo essencial**. Trata-se de o narrador, elaborador do próprio memorial, ser realmente o **sujeito da narração** (embora dela também seja objeto), consciente de que a reflexão empreendida é elemento *sine qua non* para a **compreensão da própria formação** e, ainda, de que o **momento da narração**, nos moldes aqui entendidos, é, também ele, **momento formativo**. (ABRAHÃO, 2011, p. 166, grifos da autora).

O memorial de formação permite relembrar as etapas de vida e nos dá a oportunidade de refletir sobre o jeito de pensar e agir no mundo. Também foi uma forma de resgatar lembranças importantes para minha formação como sujeito cultural e político.

É cada vez maior o número de instituições de ensino superior que busca alternativas para os cursos de formação de professores, no sentido de qualificá-los. Uma das formas de colocar em prática tal idéia é a utilização de instrumentos de avaliação diversificados, entre eles, o memorial de formação. Este gênero discursivo tem sido proposto nos cursos de licenciatura em substituição aos tradicionais TCCs (Trabalhos de Conclusão de Curso). Não se trata, no entanto, de mera troca de nomenclatura, ao contrário, são gêneros distintos, com objetivos e características próprias, embora produzidos numa mesma esfera, a acadêmica. (SARTORI, 2008, p. 273-274)

As instituições de ensino superior estão utilizando instrumentos avaliativos diversificados nos cursos de formação de professores, e um desses instrumentos é o Memorial de Formação, substituindo o TCC tradicional, mas não é uma substituição simples e fácil de ser construída, pois precisa de uma imersão nas nossas lembranças durante o percurso da nossa formação, lembrando acontecimentos, desenvolvimentos de conteúdos abordados nos Componentes Curriculares, fazendo uma relação com nossas práticas profissionais e analisando de maneira crítica e reflexiva todos esses acontecimentos supracitados.

O trabalho está estruturado da seguinte maneira: No primeiro capítulo abordei a discussão sobre a avaliação na relação com o processo de aprendizagem. No segundo capítulo relatarei a avaliação no meu percurso formativo; tratarei da concepção de examinar e de avaliar refletirei sobre instrumentos de avaliação; aprofundarei as reflexões sobre instrumentos avaliativos e implicações na aprendizagem a partir da pesquisa que fiz com minhas colegas de turma sobre a contribuição destes instrumentos para avaliação utilizados durante nosso curso de Pedagogia. No terceiro capítulo discorri sobre procedimento metodológico (descreverei a metodologia acerca do Memorial de Formação e o entrelaçamento com Avaliação da Aprendizagem). E por fim, apresentarei as considerações finais com reflexões sobre o desenvolvimento deste estudo.

A elaboração deste trabalho teve um período de dois meses, devido as necessidades do curso.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração deste memorial de formação, solicitado como Trabalho de Conclusão de Curso, trouxe muitas angústias na produção. Isso ocorreu porque tivemos que estudar mais oito Componentes Curriculares ao mesmo tempo em que o elaborávamos o TCC, inclusive enquanto realizávamos o Componente de Estágio IV no qual tínhamos de acompanhar um trabalho de coordenação pedagógica. Em vez de nos dedicarmos exclusivamente ao estudo e elaboração desse TCC, tivemos que atender as diversas atribuições e demandas dos demais Componentes, e isso nos deixou sobrecarregadas de atividades. E por se tratar de avaliação, essa situação não é adequada, pois ela traz pânico, cansaço, inquietação e isso prejudica nossa aprendizagem. Contudo, mesmo com todos os percalços e as adversidades que encontramos nesse período, elaborar esse memorial foi algo que contribuiu para que eu pudesse analisar minhas práticas educacional e profissional, pois este memorial me fez retornar ao tempo para buscar os conhecimentos construídos durante a graduação e também minhas atividades de docente, e assim refletir sobre o que não estava adequado para a escola e o que precisa melhorar, o que devo aperfeiçoar. Aliado a isso, esse lembrar os acontecimentos, eventos e fatos, fui fazendo a avaliação disso tudo e até ressignificando para melhorar minhas práticas pedagógicas.

Retomando o conceito, avaliar é acompanhar as aprendizagens e ressignificar as práticas do/a educando/a e do/a educador/a. Para operacionalizar a avaliação é necessário utilizar os instrumentos avaliativos para coleta de dados e assim ir percebendo o que está dando certo, o que ainda não se aprendeu, o que precisa melhorar, o que precisa adequar, o que precisa refazer, revisar, reorganizar e reestruturar para os objetivos sejam alcançados. Nem sempre nas escolas é utilizada a avaliação e sim o ato de examinar e medir, uma prática consolidada ao longo dos anos. A avaliação concede a oportunidade de reflexão e de tomada de decisões para melhorar o processo. Para que a avaliação ocorra de forma como os teóricos defendem, é necessário a escolha dos instrumentos avaliativos adequados, escolhidos previamente, analisados de acordo a realidade e necessidade da turma e não de maneira aleatória para simplesmente conceder a nota. Para melhor entendimento sobre os instrumentos avaliativos na formação do/a professor/a, resgatei meu processo avaliativo como aluna, tanto na educação básica quanto no curso de Pedagogia, estudei os teóricos que abordam esse tema e também acompanhei, observei, analisei e pesquisei os instrumentos as potencialidades dos instrumentos avaliativos.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para pedagoga em formação. **Educação** (PUCRS. Impresso), v. 1, p. 165-172, 2011. Disponível em: <revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/8708/6353>. Acesso em 22.set.2018.

ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. 3 ed., São Paulo: Editora Cortez, 2008.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: Fundamentos, práticas e política**. São Paulo: Unesp, 2008.

FERNADES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. **Indagações sobre currículo: Currículo e Avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e proposições**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SARTORI, Adriane Teresinha. Estilo em memoriais de formação. **Revista da Abralín**, v. 7, p. 273-298, 2008. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/abralin/article/download/52506/32296>>. Acesso em 22.set.2018.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Avaliação na escola**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

_____ (Org.). **Avaliação formativa: práticas inovadoras**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2011.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



AVALIAÇÃO PROCESSUAL REFLEXIVA EM UM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

Ricardo Toshihito Saito – UFBA/USP (ricardo.saito@ufba.br)

**Letramentos, Tecnologias, Cultura Digital e Webcurrículos (UFBA)
Projeto Nacional de Letramentos, Educação, Cultura e Tecnologia (USP)**

**Eixo 5: Avaliação no Ensino Superior
Tipo: Comunicação Oral**

RESUMO

O presente trabalho apresenta reflexões sobre os caminhos percorridos por um docente universitário na elaboração de seu plano de trabalho junto aos seus discentes em uma disciplina de Estágio Supervisionado. Os movimentos percorridos por esse docente ao longo dos semestres em que ministra essa mesma disciplina, constrói diálogos entre seus conteúdos, as múltiplas interações entre os sujeitos envolvidos e avaliação processual reflexiva que ora é apresentada, cujos movimentos são co-construídos a partir de respostas apresentadas pelos discentes ante ao construto oferecido em diferentes semestres, e às próprias auto-avaliações do docente ao término de cada semestre.

PALAVRAS CHAVE: Avaliação Processual, Formação de Professores, Ensino de Línguas Estrangeiras.

1. INSTIGAÇÃO DE FORMAS DE AVALIAÇÕES OUTRAS¹

A partir de algumas inquietações vividas por um professor recém-chegado a uma universidade pública, esta pesquisa é co-construída e produz movimentos rizomáticos de desconstrução e reconstrução de sentidos e significados outros, de discursos e ações discentes e docentes, entre os sujeitos envolvidos em um curso de licenciatura em letras. Os olhares etnográficos (GEERTZ, 1973) e as leituras do mundo e das palavras e textos (FREIRE, 1969) realizadas por este professor-pesquisador, suas construções de sentidos e significados por meio de experiências reais de vida (BRUNER, 1960), possibilitam a co-construção de processos avaliativos processuais que se rizomatiza e se interconecta como um dos eixos articuladores da disciplina Estágio Supervisionado ministrada por esse sujeito da pesquisa.

Frente às respostas desses alunos do curso de licenciatura em letras, professores em formação (BOA SORTE, 2014), processos de avaliações processuais foram sendo rearticulados e integrados ao currículo com a intenção clara de provocar nesses alunos, um efeito retroativo² (ANDERSON; WALLS, 1993; BAILEY, 1996), com a finalidade explícita de propiciar momentos de reflexões outros com o objetivo de instigar mentes e corpos, e com o objetivo de, talvez, desconstruir e reconstruir alguns conceitos de Educação, Ensino e Aprendizagem de línguas e linguagens, e suas avaliações, questões tão caras aos cursos de licenciatura e à Educação de uma maneira geral.

Através de reconstruções de processos avaliativos processuais, baseadas em experiências advindas da interação entre discentes e docente ao longo do período atual dessa pesquisa, esse processo de avaliação processual oferece não apenas o acolhimento de quase todos os sujeitos discentes, professores em formação, mas também a provocação de movimentos que possam servir de insumo para a reflexão e mudanças em suas práticas docentes-discentes, em processos de Educação, Ensino e Aprendizagem de línguas e linguagens, cujos planejamentos de como ensinar e aprender (GENESSE; UPSHUR, 1996), línguas e linguagens (BAHKTIN, 1934; ROJO, 2009) possam oferecer oportunidades para que os sujeitos envolvidos nessa pesquisa

¹ A palavra *outras*, e suas derivações, *outra*, *outro*, *outros*, intencionalmente posicionadas após o substantivo ou um sintagma nominal, tem o objetivo de provocar o leitor a rizomatizar possibilidades *outras*. Quando ouvimos a palavra *avaliação* ou *prova*, por exemplo, pensamos imediatamente em um questionário impresso com perguntas, o *design* de prova mais comumente empregado em instituições escolares de nossa sociedade ocidental. É possível pensar em outras *avaliações e provas*, e algumas das imagens que surgem em nossas mentes são experiências de avaliação por meio de outras mídias ou de outras naturezas, como uma prova oral de língua, por exemplo. Entretanto, quando falamos em uma *avaliação outra*, uma *prova outra*, momentaneamente somos instigados a imaginar algo que não sabemos exatamente o que poderia ser. “Um *sabor de sorvete outro*, apresenta possibilidades de sabores que podem ir além de outros sabores, talvez sabores desconhecidos ou nunca imaginados”. (SAITO, 2019)

² efeito retroativo, traduzido a partir de *washback effect*, (ANDERSON; WALLS, 1993; BAILEY, 1996).

possam se movimentar em direção à completude de um sujeito cognoscente (FREIRE, 1969) incitado por sua curiosidade epistêmica (FREIRE, 1996).

2. REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE CO-CONSTRUÇÃO DE UMA AVALIAÇÃO PROCESSUAL

“... na avaliação está grande parte dos problemas do nosso ensino, e também grande parte de suas soluções”. (SCARAMUCCI, 1997)

Embora o desejo de mudanças na avaliação faça parte do discurso dos professores, na prática as mudanças são bastante limitadas, muitas vezes em consequência do próprio desconhecimento da abrangência do real significado do que é uma avaliação (SARMENTO, 1997; SCARAMUCCI, 1993). A avaliação pode e deve dialogar com as práticas pedagógicas construídas a partir de algumas arquiteturas pedagógicas outras, designs pedagógicos criados com a finalidade de propiciar outros movimentos de pensamento, aliando corpo e mente, em processos de co-construções de uma avaliação processual reflexiva. O desconhecimento sobre possibilidades outras de avaliação também leva os professores a olharem para a avaliação como um “produto final de um processo de aprendizagem, e praticada como um instrumento classificatório e promocional [...] sem se ater aos seus efeitos retroativos (ANDERSON; WALLS, 1993; BAILEY, 1996), ou não considerar a avaliação como instrumento de reflexão sobre o processo”. (AVELAR, 2001).

É a partir dessa necessidade de mudanças na avaliação e a aplicação de propostas pedagógicas alternativas (SARMENTO, 1997; SCARAMUCCI, 1993) sentida por esse professor-pesquisador, um dos sujeitos desta pesquisa, que movimentos reflexivos surgem, co-construindo diálogos entre a avaliação processual de caráter reflexivo em um curso de licenciatura em letras e articulando novos devires pedagógicos praticados por meio da interação entre docente e discentes.

A reflexão sobre os processos de avaliação como um dos elementos integrantes do processo de Educação, Ensino e Aprendizagem, representado pela espiral do conhecimento em expansão (MORIN, 2011), poderia contribuir para que, docentes e discentes em formação, possam tem experiências outras, cujos olhares possam se movimentar de maneira a tentar experimentar mudanças nas concepções de Ensinar e Aprender e Avaliar (AVELAR, 2001). Uma avaliação processual reflexiva nesses moldes também poderia deixar de ter a interface negativa de um elemento problematizador no processo de aprendizagem, para se tornar parte

intrínseca do próprio processo de ensino e aprendizagem de línguas e linguagens (SCARAMUCCI, 1999; VYGOTSKY; 2011).

3. O CONTEXTO DA PESQUISA E O PROCESSO DE CO-CONSTRUÇÃO DE UMA AVALIAÇÃO PROCESSUAL FORMATIVA

Os *loci* de enunciação e ação dos sujeitos desta pesquisa, docente e discentes, é um curso de licenciatura em letras e a disciplina Estágio Supervisionado. Participantes em ecologias sociais, culturais e educacionais variadas, discentes, professores em formação, tornam-se responsáveis por ministrar aulas de línguas estrangeiras em escolas da rede pública da região, sob a orientação e supervisão do docente da disciplina Estágio Supervisionado.

Em um primeiro momento, o estágio de regência apresenta alguns desafios, observados nas ações e discursos desses discentes, professores em formação, durante as suas interações com as alunas e alunos das escolas públicas, como a condução das aulas de língua estrangeira majoritariamente em língua materna. Apesar da proficiência linguística desses discentes, professores em formação, ser condizente com as necessidades da profissão, a maioria seguia orientações de outros sujeitos, cujos discursos permeavam a crença de que era impossível ensinar uma língua estrangeira por meio da própria língua estrangeira. Concomitantemente, durante essas aulas de língua estrangeira, percebia-se um movimento de consciência crítica provocada por esses discentes, professores em formação. Entretanto, as discussões também eram realizadas em língua materna, e não em língua estrangeira, apesar de todos esses sujeitos estarem inseridos em um contexto de ensino de língua estrangeira. Ora, se as aulas de língua estrangeira eram ministradas em língua materna, e as discussões conduzidas por esses discentes, professores em formação, também eram realizadas em língua materna e não em língua estrangeira, uma das questões que surgia era: “onde estaria a aula de língua estrangeira?”

A partir da observação dessas interações entre discentes, professores em formação, e seus alunos de escolas públicas, o *design* da avaliação processual reflexiva foi sendo modificado a cada mudança de semestre, nunca dentro de um mesmo semestre, cujas tecnicidades serão exploradas na seção seguinte.

4. AS TECNICIDADES DA AVALIAÇÃO:

Quaisquer que sejam as formas de avaliação a serem consideradas, é a partir de algumas de suas tecnicidades³ que se faz necessárias algumas reflexões a partir do crivo da validação, sendo a validação do critério (*criteria*) e a validação do construto (*construct*), momentos importantes para que um processo avaliativo possa ocorrer a contento.

Diante da ciência de que o ato de ser professor exige uma formação continuada, o primeiro passo é articular o critério a ser desenhado para a disciplina, e a avaliação desses discentes, professores em formação, baseia-se em dois movimentos: (1) a reflexão do discente, professor em formação, a partir de leituras e releituras de suas próprias ações durante as regências de suas aulas; e (2) um movimento que tenta deslocar a aula de língua estrangeira tradicional, baseada na gramática e na figura centralizada do professor como detentor do conhecimento, em direção a uma aula cujo objetivo é a língua em uso por meio da criação de *scaffoldings* (VYGOTSKY, 1991), que permitam aos alunos aprenderem uns com os outros, mediatizados por materiais pedagógicos e por seus pares mais capazes, fazendo com que esses professores em formação possam refletir sobre os seus papéis de professor e sujeitos outros a partir de perspectivas outras, tão importantes e necessárias como sempre tem sido e essencial para que os processos de Educação, Ensino e Aprendizagem possam ser propiciadas aos nossos alunos.

Definido os critérios de avaliação, o segundo passo é o construto da avaliação, ou seja, tornar esses critérios em uma realidade material. Em relação ao critério (1), foram concebidas *designs* de *scaffoldings* para que algumas reflexões possam ocorrer de maneira natural a partir de duas propostas: (1) ao invés de os discentes, professores em formação, ministrarem sempre aulas inéditas em suas aulas de regência, foi-lhes oferecida a possibilidade de ministrarem, a cada semana, duas aulas de igual teor, com um intervalo entre elas de uma aula, ou seja, o discente, professor em formação, ministra a primeira e terceira aula do dia, por exemplo, e durante a segunda aula, seu intervalo, é possível refletir sobre aquela primeira aula ministrada e promover mudanças para que a sua próxima aula, teoricamente de igual teor àquela ministrada, possa, se assim for necessário, sofrer algumas mudanças.

Concomitantemente às suas práticas, mediatizados pela Plataforma *Moodle*, esses discentes, professores em formação, escrevem diários quinzenais, construindo relatos de suas experiências docentes com o objetivo de construir diálogos entre as suas práticas docentes e

³ por tecnicidade de uma avaliação compreende-se o critério, o construto, a aplicação, a correção e a validação de uma avaliação ou processo avaliativo (BACHMAN; PALMER, 1996; McNAMARA, 2000).

alguns artigos ou *links* de *journals* disponibilizados na Plataforma *Moodle*, cujas opções de textos são de livre escolha por cada um dos discentes. O objetivo maior desses relatos é a construção de diálogos reflexivos entre as suas práticas docentes e algumas teorias apresentadas por esses artigos, de maneira a despertar um olhar mais crítico sobre as relações entre a teoria e prática, sempre tão controversa em quaisquer áreas do conhecimento.

Em relação ao segundo critério, que tenta provocar movimentos em direção à aulas em que a língua em uso seja o foco e o aprendizado ocorra entre os pares mediatizados por objetos e sujeitos, seus pares mais capazes, além de 32 horas de oficinas-aulas, em que temas como a criação de materiais didáticos, a avaliação formativa processual e a etnografia foram abordados, foi-se construído uma grade de avaliação na qual esse movimento, ou não movimento, é registrado, e avaliado, de acordo com as reflexões, ações observadas e diálogos construídos ao longo do semestre por meio de diários quinzenais e relatórios de reflexão de aulas e relatórios de observação de aulas de seus pares.

Assim, o construto (*construct*) da grade de avaliação foi desenhada de maneira a contemplar os movimentos de uma avaliação processual reflexiva, cujos prazos para o upload de documentos na Plataforma Moodle segue uma sequência cronológica que, a princípio, força o discente a pensar em sua produção acadêmica de maneira processual, constante ao longo do semestre, e não somente no final do semestre.

Imagem 1: construto da grade de avaliação

CÓDIGO DA DISCIPLINA – NOME DA DISCIPLINA
Lista de presença e Atividades entregues – 1º. Semestre de 2019

Name:		UFBA ID:		WhatsApp				
School:		Group:		Days/Time				
School:		Group:		Days/Time				
Room		Room		Room				
DATE	SIGNATURE	INTERNSHIP	DELIVER		JOURNAL ENTRY (5k characters with space)	score		
00	20.02				My relations to my Mother Language and Foreign Languages.			
01	27.02	INDIVIDUAL ORIENTATION SESSION #1		Education, Teaching and Learning Languages.				
02	06.03	CARNIVAL						
03	13.03	WORKSHOP WEEK – 16 hours		Ethnography and Peer Observation practice				
04	20.03	WORKSHOP WEEK – 16 hours						
05	27.03		CP1 + CP2	Text #1, LETB29 and my teaching practice				
06	03.04	PO1	T1 + T2	POR1	CP3 + CP4	TR1 + TR2		
07	10.04	PO2	T3 + T4	POR2	CP5 + CP6	TR3 + TR4		
08	17.04	PO3	T5 + T6	POR3	CP7 + CP8	TR5 + TR6		
09	24.04	PO4	T7 + T8	POR4	CP9 + CP10	TR7 + TR8		
10	01.05	LABOR DAY		PO5	T9 + T10	POR5	CP11 + CP12	TR9 + TR10
11	08.05	PO6	T11 + T12	POR6	CP13 + CP14	TR11 + TR12		
12	15.05	PO7	T13 + T14	POR7	CP15 + CP16	TR13 + TR14		
13	22.05	PO8	T15 + T16	POR8	CP17 + CP18	TR15 + TR16		
14	29.05	PO9	T17 + T18	POR9	CP19 + CP20	TR17 + TR18		
15	05.06		T19 + T20			TR19 + TR20		
16	12.06			Assessment and my teaching practice				
17	19.06	Upload of the first version of the Final Report (word and PDF)						
18	26.06							
19	03.07	Upload of the final version of the Final Report (word and PDF) + delivery of CD and the forms						
		1 Course Syllabus	10 CP	9 PO	R	9 Journal Entry		
			Class Plan	Peer Observation Notes	Report			
each		30	10	5	3 TIMES basic value	10		
total		30	100	45	435	90	700	
RELATORIO FINAL EM VERSÃO IMPRESSA E CD							1300	

A partir do *design* do construto da grade de avaliação, inicia-se a terceira etapa da avaliação em si, que consiste na aplicação do processo de avaliação processual reflexiva, propriamente dita.

A quarta etapa consiste na correção das tarefas que tem como um dos critérios a data de envio do documento na Plataforma *Moodle*. O envio dentro do prazo estabelecido e conforme as instruções de cada tarefa garantem a nota máxima. O não envio dentro do prazo ou a não conformidade da tarefa de acordo com as instruções gerará uma nota zero. Não há notas intermediárias entre zero e dez. Devido ao caráter processual dessa avaliação reflexiva, o prazo de envio torna-se parte integrante do construto, pois se por acaso um aluno resolva realizar todas as suas tarefas no final do semestre, nas duas últimas semanas, por exemplo, a proposta de avaliação processual reflexiva deixa de ter sentido.

Considerando ainda que, o valor integral das notas de cada tarefa varia entre 5 (cinco) pontos e 30 (trinta) pontos, e que o total da nota final é 2000 (dois mil) pontos, a não entrega de algumas tarefas ao longo do semestre não irá comprometer de maneira alguma a aprovação ou reprovação do discente, professor em formação.

A quinta e última etapa consiste na validação de todas as etapas anteriores, o que, em semestres anteriores, provocou algumas reflexões por parte do docente da disciplina. Alguns discentes, cujas aulas estavam centradas no ensino da gramática e na figura do professor, tiveram notas iguais a outros discentes, cujas aulas estavam centradas no aluno, foram mediatizadas por objetos e pelo par mais capaz, e o conteúdo linguístico tinha como objetivo a língua em uso. A discrepância ocorreu por conta do construto da grade de avaliação, que contemplava apenas a entrega das tarefas, sem considerar alguns de suas ações e reflexões em suas respectivas salas de aula, o cerne da disciplina de Estágio Supervisionado.

Diante dessa realidade, nesse primeiro semestre de 2019, criou-se um fator de correção, que será empregado para corrigir distorções nas práticas pedagógicas por esses discentes, professores em formação, em seus estágios de regência.

Os discentes que optarem por se manter em suas respectivas zonas de conforto, preparando e ministrando aulas centradas na gramática e em seu papel de professor como detentor de conhecimento exclusivo, terá a nota final multiplicada por 0,6 (zero vírgula seis); os discentes que iniciarem movimentos em direção à uma aula menos centrada na gramática, tentando proporcionar experiências de ensino e aprendizagem de línguas mediatizados por materiais pedagógicos em interação com os sujeitos, terá a nota final multiplicada por 0,8 (zero vírgula oito); aqueles discentes que conseguirem centrar as suas aulas de língua estrangeira a partir da língua em uso, mediatizadas por materiais pedagógicos que ofereçam oportunidades

de aprendizagem junto com os seus pares, mais capazes ou não, oferecendo experiências em que a construção de conhecimento linguístico ocorra junto com os seus pares, terá a sua nota final multiplicada por 1,0 (um) ponto.

Dessa maneira, espera-se que algumas distorções ocorridas em semestres anteriores deixem de ocorrer, como o caso de duas discentes (A) e (B), professoras em formação, com características bastante distintas e peculiares terem obtido a mesma nota final. A discente (A) entregou todas as tarefas nos prazos determinados, mas sempre, dentro da sua zona de conforto, ao longo do semestre ofereceu uma aula centrada na gramática. Por outro lado, a discente (B) que, preparou e ministrou uma aula completamente centrada nos alunos, onde eles aprendiam com os seus pares, e cujo foco da aula firmava-se na língua em uso, não entregou todas as tarefas dentro do prazo. Ao término daquele semestre letivo, ambas ficaram com a mesma nota final. Caso o fator de correção tivesse disso aplicado naquele semestre, a discente (A) teria ficado com a nota 5,0 (cinco vírgula zero), e a discente (B) teria mantido a sua nota 7,8 (sete vírgula oito), pois, mais importante do que a entrega das tarefas, é a reflexão acerca das leituras realizadas e o desencadeamento das ações docentes em sala de aula que devem ser o cerne de uma avaliação processual reflexiva em um curso de formação de professores, mas cuja relevância não havia sido contemplada no construto da grade de avaliação.

5. CONSIDERAÇÕES EM MOVIMENTO

“A Educação não é preparação para a vida. A Educação é a própria vida⁴”. (JOHN DEWEY, 1938)

O saber acumulado sobre o tema Educação poderia proporcionar condições ideais para um ensino de qualidade com resultados bastante satisfatórios. Entretanto, o fato de não existir uma relação direta entre o saber proposicional e o saber-fazer cria a necessidade de elaboração de alternativas pedagógicas que possam entrelaçar as teorias vigentes com a realidade vivida, por docentes e discentes, no cotidiano escolar.

Desse modo, com a contribuição de cada um dos sujeitos envolvidos em processos de Educação, Ensino e Aprendizagem de línguas e linguagens, e as suas diversas formas de

⁴ “Education is not preparation for life. Education is life itself.” (DEWEY, 1938) – tradução minha

avaliação, será possível a construção de um currículo mais compromissado com os ideais de uma Educação mais significativa para aqueles que vivem o processo em sua totalidade.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, J.C. & WALLS, D. “Does Washback exist?” In: **Applied Linguistics**, V14 (2) p.115-119, 1993.

AVELAR, S.L.T. **Mudanças na concepção e práticas da avaliação e seu efeito no ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (inglês) em uma escola de ensino médio e Técnico.** Dissertação de Mestrado, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

BAILEY, K.M. “Working for Washback: a review of the washback concept in Language Testing.” In **Language Testing**, V.13 (3), p.257-279. 1996.

BAKHTIN, Mikhail e VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo, Hucitec, 2014 [1934]

BRUNER, Jerome. **The Process of Education.** Cambridge, MA: Harvard University Press, 1960.

DEWEY, J. **Experience and Education.** New York: Touchstone, 1938

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969
 _____ **Pedagogia da Autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992

GENESE F. & UPSHUR, J.A. **Classroom-based Evaluation in Second Language Education.** New York, Cambridge University Press, 1996

GEERTZ, Clifford. **The Interpretation of Cultures: selected essays.** New York, Basic Books, 1973.

HARRIS, M. “Self-Assessment of Language Learning in Formal Settings”, In **ELT Journal**, V51 (1), 1997.

McNAMARA, T. **Language Testing.** Oxford, OUP, 2000.

MORIN, Edgar **Introdução ao Pensamento Complexo.** Porto Alegre: Sulinas, 2011.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues (2009) Bakhtin Circle's Speech Genres Theory: Tools for a Transdisciplinary Analysis of Utterances in Didactic Practices. In: BAZERMANN, Charles; BONINI, Adair; FIGUEIREDO, Débora (Org.). **Genre in a Changing World. Perspectives on Writing.** Fort Collins, Colorado, The WAC Clearinghouse and Parlor Press, p. 295-316.

SAITO, Ricardo Toshihito Em busca de novos designs pedagógicos: etnografia e a co-construção de redes de conhecimento em um curso de formação de professores de língua inglesa. **Pensares em Revista**. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Vol.15, 2019.

SARMENTO, D.C. (org.) **O discurso e a Prática da Avaliação na Escola**. Campinas, Pontes, 1997.

SCARAMUCCI, M.V.R. Avaliação de Rendimento no Ensino-aprendizagem do Português, LE, In ALMEIDA Filho, JCP (org.) **Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas, Pontes. 1997

_____ “Vestibular e Ensino de Língua Estrangeira (Inglês) em uma Escola Pública” *Trabalhos em Linguística Aplicada*, V34 (2) p. 7-20, 1999.

VYGOTSKY, L. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo, Ícone, 1991.

_____ **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1991.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



AVALIAÇÃO FORMATIVA: UM PROCESSO PARA VERIFICAÇÃO DE APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Naiara de Santana Souza – IESTE (naiarassouza15@hotmail.com)

**Eixo 01: Avaliação no Ensino Fundamental I
Tipo: Comunicação Oral**

RESUMO:

Este estudo buscou analisar se é possível a avaliação formativa propiciar mudanças e transformações no processo ensino-aprendizagem, a partir de uma pesquisa de campo de cunho qualitativo envolvendo 06 (seis) professores das Escolas Municipais Maria Amélia do Conde e Jose de Jesus Rocha, em Santo Estevão-BA. Apresenta-se a avaliação como função diagnóstica e acompanhante do processo de ensino aprendizagem, enfatizando que a mesma na educação deve ter caráter conceitual, capaz de comprovar os conhecimentos realmente assimilados pelos discentes de acordo com os objetivos e os conteúdos trabalhados em sala de aula. Diante disto surge o problema: é possível a avaliação formativa propiciar mudanças e transformações no processo ensino-aprendizagem?. Portanto, a prática avaliativa deve conduzir para uma avaliação “formativa”, que contribua para o desenvolvimento atitudinal do educando, rejeitando-se qualquer situação de classificação do professor, sem o que não haverá desenvolvimento do estudante. O objetivo do trabalho é que a avaliação seja planejada tendo como foco não apenas os avanços e retrocessos do aluno, mas cada atividade desenvolvida, o desempenho, o trabalho e a atuação de todos os profissionais inseridos no processo de ensino e de aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação formativa, Aprendizagem, Educação

1. EDUCAR E AVALIAR

O presente trabalho tem como tema a “Avaliação Formativa: Um processo para verificação de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental”, onde se tem como problemática as controvérsias teóricas entre educandos e educadores, emergindo uma enorme diferenciação entre educar e avaliar. Surge então a necessidade de analisar as estratégias e metodologias de avaliação utilizada nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O ato avaliativo transformou-se em algo meramente burocrático, o qual perdeu a concepção de que a avaliação é essencial à educação, uma vez que esta deve oportunizar

uma reflexão sobre a ação educativa. Entretanto, no processo quantitativo de avaliação, o erro na prova é visto de forma estanque, na maioria das vezes, não há um trabalho de refração de atividades, a partir dos equívocos dos educandos, embora essa prática tradicional aborda a ação avaliativa como garantia de um ensino de qualidade.

Diante disto surge o problema: é possível a avaliação formativa propiciar mudanças e transformações no processo ensino-aprendizagem? Para responder essa questão foi realizada uma pesquisa de campo de cunho qualitativo envolvendo seis professores da rede municipal de Santo Estevão, as Escolas Maria Amélia do Conde e Jose de Jesus Rocha. Buscou-se comprovar a hipótese de que a avaliação deveria ter como finalidade diagnosticar e acompanhar o processo de ensino e aprendizagem do educando. Visto que a avaliação não está sendo usada para proporcionar uma aprendizagem significativa, e sim como método de classificar deixando o educando imóvel em relação ao seu processo de crescimento. Torna se necessário reconsiderar o método avaliativo vigente.

Esse estudo teve como intuito apresentar a avaliação como um processo de apreciação da natureza e de julgamento de valor de um “objeto”, com base em alguns indicadores especialmente construídos. A avaliação na educação deve ter caráter conceitual, capaz de comprovar os conhecimentos realmente assimilados pelos alunos discentes de acordo com os objetivos e os conteúdos trabalhados em sala de aula.

Para garantir a verificação da aprendizagem é indispensável aplicar instrumentos didáticos diversificados de avaliação, pois cada aluno possui o seu tempo e ritmo de aprender. Portanto, a prática avaliativa deve conduzir para uma avaliação “formativa”, que contribua para o desenvolvimento atitudinal do educando, rejeitando-se qualquer situação de classificação do professor, sem o que não haverá desenvolvimento do estudante.

2. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Luckesi (1995) aponta que “avaliação como sinônimo de provas e exames”, o professor era o qual tinha todo o saber, e tinha o dever de conduzir os conteúdos. Mais adiante Luckesi (2003) explica como se deu a formação dos exames escolares afirmando que:

A tradição dos exames escolares, que conhecemos hoje, em nossas escolas, foi sistematizada nos séculos XVI e XVII, com as configurações da atividade pedagógica produzidas pelos padres jesuítas (séc. XVI) e pelo Bispo John Amós Comênio (fim do séc. XVI e primeira metade do século XVII).

Historicamente, a avaliação escolar tem sido feita para verificar se o aluno memorizava os conteúdos que constavam do componente curricular. Os alunos eram visto como incapaz de aprender. Hoje em dia percebemos que muitos profissionais da educação mantêm a sua postura conservadora nas escolas, embora apresente algumas visões

diferentes de outras décadas, pois perdeu o caráter de agressão física e tornou-se mais sutil, com violência velada e tem se manifestado atingindo a personalidade do aluno.

Diante disto percebemos que a avaliação vem sendo usado há muito tempo, e autores afirmam que os chineses já faziam testes a três mil anos antes de Cristo, para selecionar homens para o exército.

Desse modo, a avaliação é motivo de repressão quando o professor não dá importância ao que foi construído pelos alunos, ao longo de um processo de ensino e de aprendizagem. Verifica-se, então, apenas uma forma de testar e medir os acertos e erros dos indivíduos, mediante suas manifestações de internalização do conhecimento. Conforme Luckesi(2005, p.28) a avaliação é um processo que não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim, dimensionada por um modelo teórico de mundo e, conseqüentemente, de “educação”, que possa ser traduzido em prática pedagógica.

No Brasil, o instrumento de avaliação mais utilizado na avaliação tradicional é a prova, pela qual ficam os objetivos conceituais e, muitas vezes, são marcados para castigar os alunos e ameaçá-los de reprovação. Diante disto percebemos que a avaliação vem sendo usado há muito tempo, e autores afirmam que os chineses já faziam testes a três mil anos antes de Cristo, para selecionar homens para o exército.

2.1 A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO

Não importa como seja o modelo educacional, a avaliação estará sempre presente, realmente não se pode deixar de avaliar se os conhecimentos foram adquiridos, mas podemos torna a avaliação mais eficaz, para uma pratica pedagógica com objetivos alcançados faz se necessário ter a avaliação para nortear as medidas a serem tomadas, com intenção de melhorar o ensino- aprendizagem, porém ainda no século vigente se usa da avaliação de forma incorreta, este trabalho tem o intuito de mostrar os benefícios de uma avaliação correta. Assmann(1998, p.59) defende:

O educador, portanto, deve ter o cuidado com as influências biopsicossociais na história de vida do aluno e do próprio professor (a) para que não surjam, mesmo inconscientemente, o autoritarismo e a arbitrariedade tão combatidos pela visão interacionista de ensinar.

O professor tem que está pronto para usar dos diversificados instrumentos de avaliação, com intuito de identificar que precisa ser melhorado, usando essas técnicas diversas o professor conseguirá avaliar o rendimento do aluno, o processo avaliativo deve ser em prol do aluno, pois ele e o sujeito do processo, o educador deve gerar o desenvolvimento da auto-estima do aluno, dando ao educando o desejo de conhecer mais e amadurecer o seu vínculo com a escola.

Porém, o que acontece é uso autoritário do poder e da hierarquia estabelecida na escola, colando a avaliação de forma punitiva, Hoffmann (1993, p.28) afirma: “A avaliação tem se caracterizado como disciplina punitiva e discriminatória, como decorrência essencialmente da ação corretiva do professor e os enunciados que emite a parte dessa correção”.

O mecanismo avaliativo deveria conter um processo diagnóstico com intuito de conduzir a uma reformulação do ensino-aprendizagem, através dela deveríamos adaptar o conteúdo de forma que a melhorar o ensino. Haydt (2000) afirma que é comum alunos que retêm com mais facilidade o conteúdo e alunos que esquecem facilmente os mesmos. Porém, o que tem sido feito foi a prática da exclusão, pois vai selecionando o que pode e deve ser aceito na escola, limitando aprendizagem e desvalorizando os saberes.

2.3 MEDIR X AVALIAR A APRENDIZAGEM: IMPORTANTE DISTINÇÃO

Essa concepção de medir o processo de aprendizado surgiu a muito tempo no século XX com o pesquisador Thorndike nos Estados Unidos, com a sua pesquisa sobre os testes educacionais, houve um grande avanço e interesse que resultou em no desenvolvimento de testes padronizados para medir habilidades e aptidões dos educandos.

Por conta dos grandes estudos nas áreas da avaliação, surgiram pesquisas na área da psicologia, trazendo duas vertentes para os testes psicológicos, pela propagação dos estudos e teorias acabou se confundindo medir com avaliar. Dias Sobrinho (2003, p.17) afirma que:

Embora consideremos hoje importante distinguir avaliação e medida, naquele momento, esses termos se tornavam um pelo outro. A avaliação era eminentemente técnica, consistindo basicamente em testes de verificação, mensuração e quantificação de resultado.

O que sucedeu em uma mistura de medir com avaliar, para entendermos melhor é necessário entender o que é medir. Segundo Hadji (2001, p.27), “medir significa atribuir um número a um acontecimento ou a um objeto, de acordo com uma regra logicamente aceitável”. Conforme a visão do autor pode assimilar ao que acontece com os professores que usam a avaliação como uma medida de desempenho dos alunos.

Pode-se num grau amplo compreender o ato de avaliar como um ato de escolha consciente, quando se permite duas ou mais opções de demonstração de aquisição do conhecimento pelos aprendizes. O cognitivo relaciona experiências e processos de aprendizado numa ação avaliativa, o progressivo avalia os estágios do processo de aprendizagem.

Portanto, é possível experimentar desde questões mais simples como: “avaliar porque”, “como” e “para que” em um mecanismo de escolha das diversas modalidades entre seres humanos, e a natureza, até indicadores mais complexos que requerem busca das metodologias, relacionadas com os diversos níveis da sociedade.

2.4 A RELEVÂNCIA DA AVALIAÇÃO FORMATIVA

Em vez de fragmentar a arquitetura da avaliação é preciso que os educadores incentivem a interação do aprendiz no processo de ensino e da aprendizagem no qual cada participante tem algo a ensinar para o outro, ficando a avaliação um elo entre a sociedade, as escolas e os estudantes. Há uma necessidade de se repensar no modo avaliativo para que qualidade do ensino não fique comprometida.

Enricone (2000, p.81) assevera que:

a avaliação emancipatória é um ato político pedagógico, que proporciona à mudança, o avanço, a transformação, a aprendizagem, a autonomia e não simplesmente a atribuição de notas/conceitos para aprovação/reprovação sem possibilidade de crescimento.

A avaliação formativa possibilita acompanhar passo a passo a aprendizagens dos alunos, pois permite ajudá-los no seu percurso escolar com um reajustamento contínuo do processo de ensino, para que todos cheguem a alcançar com sucesso os objetivos definidos, mediante o revelar de suas potencialidades.

Trata-se, todavia, de uma modalidade de avaliação muito trabalhosa e que exige grande energia e disponibilidade de tempo do professor, mas que possibilita uma relação de extrema confiança entre os alunos e os professores.

Segundo Perrenoud apud Hadji (2001) é formativa toda avaliação que auxilia o aluno a aprender a se desenvolver, ou seja, que colabora para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo. Desse modo, a avaliação formativa, como qualquer modalidade pedagógica traz em seu bojo limites e virtualidades.

Por isso, deve-se colocar em prática uma avaliação mais ampla, da qual a prova, sobre conteúdos trabalhados, no decorrer das aulas, tão somente, como um dos mecanismos avaliativos, através dos quais é possível avaliar os progressos e os entraves dos aprendizes, no tocante ao conhecimento da escola e fora dela. Luckesi (1995, p.196) afirma:

O educando como sujeito humano é histórico; contudo, julgado e classificado, ele ficará, para o resto da vida, do ponto de vista do modelo escolar vigente, estigmatizado, pois as anotações e registros permanecerão, em definitivo, nos arquivos e nos históricos escolares, que se transformam em documentos legalmente definidos.

Quando ocorre uma avaliação de determinado assunto e o aluno obteve nota baixa, o professor não procura solucionar o problema, deve ser tomadas atitudes quanto aos

resultados da avaliação, e na maioria dos casos, as correções das provas nem são mostradas a eles. Dessa forma:

A avaliação da aprendizagem não é e não pode continuar sendo tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos. Chega de confundir avaliação da aprendizagem com exames. A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diversa dos exames, que não são amorosos, são excludentes, não são construtivos, mas classificatórios. A avaliação inclui, traz para dentro; os exames selecionam, excluem, marginaliza (LUCKESI, 2011).

Para tanto, o professor tem que ter discernimento, sensibilidade, para poder avaliar o quanto o aluno está produzindo, sabendo usar com proveito a sua avaliação, não tendo esta como parte essencial do aprendizado do aluno, considerando sim todos os aspectos filosóficos, pedagógicos e metodológicos existentes.

Então, pergunta-se: seria necessário mesmo quantificar resultados, ou seria mais importante observar-se o que a avaliação contém como informação? Há uma dependência da nota como instrumento de manutenção da ordem, imposição de força, promoção de terror. Avaliar deve ser muito mais que aplicar um teste, uma prova, fazer uma observação.

Na escola tudo que o aluno transforma-se em pagamento mediante a nota; o paracasa, a pesquisa, o exercício, a leitura, dentre outros; o aprendiz que fizer tudo ganha mais prestígio e o que não fizer é punido. Chega-se a pagar até a sua frequência às aulas e sua submissão, quer dizer, o seu silêncio através da famosa nota decomportamento.

Com o tempo os alunos percebem que, na escola, cada tarefa que fazem tem um preço. Tais procedimentos contrariam a perspectiva da avaliação processual, pois aprender deve ser um prazer inalienável do ser humano, não pode ser negociado, não pode ter preço.

A nota pode ser usada como uma ferramenta muito útil, refletindo a qualidade da aprendizagem, como um mecanismo que contribua para que o aluno aprenda a pensar. O aluno quando começa a estudar pensa e faz tudo pelo puro prazer de aprender, mas, logo, vem às exigências pela realização das tarefas, apagando, assim, o cenário de contentamento para o ato de estudar.

Comumente, ao final de cada etapa de ensino e de aprendizagem, medem-se os resultados alcançados pelo aluno e comparam-se os resultados obtidos com os objetivos pré- estabelecidos, sempre segundo conduta observável. Assim, o processo de avaliação é essencialmente o processo de determinar até que ponto os objetivos educativos foram realmente alcançados. Segundo Hoffmann (1995, p.54):

A medida em educação deve resguardar o significado de um indicador de acertos e erros. Esse indicador passa a adquirir sentido, a partir da interpretação pelo professor do que ele verdadeiramente representa quanto à produção de conhecimento pelo aluno. A quantificação não é absolutamente indispensável e muito menos essencial à avaliação. Consiste em uma ferramenta de trabalho, útil, somente, se assim for compreendida.

Pode-se dizer, então, que o aluno é quem tem que atender à escola, e jamais esperar

o contrário, ser atendido por ela em suas necessidades. Desse modo, a escola deixou de ser o lugar de informar, produzir saberes e conhecimentos. O professor tem se preocupado com o produto que é o aluno e se esquece do processo da avaliação. Devem-se avaliar, também, outras questões, os conteúdos, as propostas de intervenções didáticas, os materiais e recursos utilizados, bem como a postura docente, o projeto político pedagógico da escola, a trajetória do estudante.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo se propôs a uma pesquisa de campo que como afirma José Filho (2006, p.64) “o ato de pesquisar traz em si a necessidade do diálogo com a realidade a qual se pretende investigar e com o diferente, um diálogo dotado de crítica, canalizador de momentos criativos”. Diante disto surge a relevância que tem esse estudo em verificar se a avaliação escolar nas series iniciais esta com a finalidade de diagnosticar e acompanhar o processo de ensino aprendizagem, ou apenas sendo usada como objeto punitivo, e causando medo através das classificações feitas.

O estudo teve abordagem qualitativa a qual é definida por (DENZIN; LINCOLN, et al.2006, p. 17).

A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos – estudo de casos; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais/registros de campo; históricos interativos e visuais – que descrevem momentos significativos rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos. Portanto, os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance.

Através da pesquisa de campo foi possível analisar os tipos de avaliação usados por professores de dois grupos diferentes de escolas da rede municipal de ensino de Santo Estevão, conseguindo obter informações sobre a importância da avaliação para os mesmos, e se é usada de modo correta.

O município de Santo Estevão conta com 8.435,000 alunos matriculados e temos 13 escolas no centro 22 escolas na zona rural. Participaram do estudo 06 (seis) professores do Ensino Fundamental I que lecionam na rede de município de Santo Estevão, sendo três da Escola Jose de Jesus Brito e três da Escola Maria Amélia do Conde. Foram escolhidos esses sujeitos, pois os mesmos apresentaram os perfis necessários para o estudo, o qual tem como principal função comprovar a hipótese citada anteriormente.

Na escola Jose de Jesus Rocha na comunidade da zona rural da Conga, tem cerca de 420 alunos e 26 professores. Já na Escola Maria Amélia do Conde na comunidade da zona rural da Castanha, tem cerca de 147 alunos e 6 professores. Foi usado questionário aberto com seis

questões, referente ao estudo, com intuito de diagnosticar o método de cada professor, houve também um diálogo aberto com cada professor para entender um pouco da sua vida escolar.

No tempo em que foi feita a observação na escola foi possível perceber como eles trabalham e como utilizam as ferramentas da avaliação em sala de aula. Selecionei três professores de cada escola, usando o requisito de disponibilidade para respostas dos questionários, e sua forma de utilização da avaliação.

O questionário foi entregue no dia 20 de fevereiro de 2019, foi quando as aulas do município retornaram, foi entregue o modelo de pesquisa impresso e também foi enviado via [WhatsApp](#), no dia 04 de março foi enviada uma mensagem solicitando as respostas, só foi possível obter o questionário respondido no dia 14 de março.

O questionário teve seis questões abertas, para poder entender como os professores utilizam a avaliação. Na primeira questão foi questionado como os professores realizam a avaliação, teve uma resposta coerente os professores 1A e 4D, respostas essas que se aproximaram bastante da hipótese do estudo.

O sujeito 1A respondeu que realiza as avaliações continuamente com atividades diárias após cada explanação de um assunto, assinala X nas atividades de quem fez e no final da unidade é somado todos os X, dando uma pontuação, depois tem um teste e uma avaliação escrita; faz-se um somatório total para tirar a média aritmética.

O sujeito 4D respondeu que realiza aplicações de provas, produção de textos e trabalhos orais e escritos, realizando diagnósticos e faz anotações do desempenho dos alunos, realiza auto avaliações e observa nas aulas o que precisam melhorar e suas dificuldades.

A segunda pergunta do questionário foi: “Qual a importância da avaliação para prática pedagógica?” Os sujeitos 2B e 6F afirmaram que a avaliação tem um papel importante e que por meio dela que é possível perceber os avanços cognitivos dos estudantes e caso isso não ocorra, repensar a prática, porém isso não vem condizendo com a prática dentro da sala de aula, nos dias em que a escola foi observada foi possível observar que ambos de escolas diferentes, trabalham da mesma forma, realizando bastante cópias e quando a sala ficava inquieta realizam atividade avaliativa no intuito de causar amedrontamento.

A pergunta de número três traz um assunto perspicaz ao estudo, onde indaga se a avaliação é discutida com os alunos. O sujeito 4D respondeu que a discussão é feita sim, informado os conteúdos que serão usados, realizando revisões e após a avaliação são discutidas as questões que mais erraram e investigar juntos os motivos, traçando estratégias para novos estudos.

Diante dessa resposta, foi questionado ao sujeito 4D se assim não é mais trabalhoso, a mesma respondeu que sim, mas que prefere fazer desse jeito ao deixar o aluno ir para outras séries sem compreender determinados assuntos.

Na quarta pergunta foi indagado qual tipo de avaliação os sujeitos usavam em sala de

aula, o sujeito 3C respondeu que utiliza a avaliação escrita, oral, prova, trabalhos individuais e em equipe, já o sujeito 4B deu uma resposta que vai de encontro com a resposta do 3C respondeu que usa a avaliação diagnóstica, e utiliza atividade dentro e fora da sala de aula, realiza trabalhos na biblioteca, e tudo que o aluno realiza em sala de aula é válido, e avalia simples tarefas sem nem mesmo os alunos saberem, o importante na minha sala de aula não é nota, mas o aprendizado.

Na quinta questão do questionário, pergunta quais medidas adotadas quando é detectado que os alunos não atingiram o objetivo. O sujeito 5E afirmou que quando acontece isso tenta procurar se o aluno está com problemas em casa.

Já o sujeito 1A respondeu que:

quando o objetivo não é alcançado muda a metodologia, usando algo mais lúdico, mais dinâmico, mais competitivo, estimulando o aluno a aprender de outras formas, já que cada aluno é único, e aprende no seu tempo, porém não pulo o assunto até eles aprenderem, mudo várias vezes minha metodologia para que o conteúdo seja aprendido (DADOS DA PESQUISA, 2019).

A última pergunta do questionário é se a avaliação é usada de forma punitiva para os alunos que apresentam indisciplina, os 6 sujeitos responderam com outras palavras, que sim, usam a avaliação de forma punitiva, quando a sala está inquieta passa exercícios extras, para obrigar a ficarem acomodados em silêncio.

Diante disto é possível perceber que a hipótese que estudo se dedicou, não obteve resultado positivo, pois 50% dos sujeitos usam a avaliação apenas para classificar, causar medo e punir, transformando o que era pra ser prazeroso, e elevar o conhecimento em apenas traumas que serão levados em sua vida escolar. A avaliação pode transformar o ensino aprendizagem vigente mas para isso é necessário os professores vestirem a camisa da avaliação, usando para elevar o ensino dos alunos e não para punir e traumatizar.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação escolar precisa passar por uma grande mudança e nós educadores somos fundamentais nesse processo, para haver mudanças é necessário, refletir, inovar, estudar, pesquisar e principalmente ação. É indispensável uma nova postura diante da avaliação usada em sala de aula, já que a mesma faz parte da vida de todos os que estudam, e tem extrema importância no processo de ensino aprendizado, a avaliação deve ter como principal função diagnosticar o estado do ensino aprendizado do aluno, e através disso procurar

compreender no intuito de ajudar.

Podemos perceber que a avaliação é um tema tão atual mais vem se falando dela há muito tempos atrás, houve varias mudanças na avaliação surgiram enumeras avaliações, porém os educadores não estão procurando se renovar, buscar algo que ajude no processo de ensino aprendizagem, classificar, reprovar ou aprovar, não afirma que o educando realmente assimilou e aprendeu o assunto. Por isso, é necessário usar a avaliação na procura de soluções para problemas a serem enfrentados na aprendizagem.

Visando a melhoria do ensino os educadores devem usar a avaliação não apenas na atribuição de notas, mas reorientando, refletindo sobre seu ensino e sua eficácia na aprendizagem. Contudo, afirmo que ser professor é uma profissão difícil, requer amor, paciência, e acima de tudo entrega, pois sabemos que cada aluno tem sua essência e seu modo de aprender.

Através desse estudo foi possível perceber que muito professor mesmo com anos de atuação e sendo formado em grande faculdade ainda não entendem o que é de fato a avaliação e seus benefícios para o educador e o educando.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

DENZIN, N. K., & Lincoln, Y. S (2006). **O Planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens.** Porto Alegre: Artmed.

ENRICONE, Delcia. GRILO, M. e TURRA. C. Construção da prática avaliativa num projeto pedagógico. **Relatório de pesquisa.** PUCRS. Porto Alegre: 2000.

HADJI, Charles. **A Avaliação desmitificada.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem.** São Paulo: Ática, 2000.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** Porto Alegre: Mediação, 1993a.

_____. **Avaliação, mito e desafio: uma perspectiva construtivista.** Porto Alegre: Mediação, 1995.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática.** Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez 1995.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**, 180 págs., Ed. Cortez, 2006 tel. (11) 3864-0111,

SOBRINHO, José. **Avaliação: políticas e reformas da Educação Superior**. São Paulo: Cortez, 2003.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



ENCENAÇÃO EDUCACIONAL: JÚRI SIMULADO COMO TÉCNICA DE ENSINO

Danilo Silva Marques de Souza – EBMS (danilosilvamarques@outlook.com)
Patrícia Aparecida da Silva Valadão – EBMS (patysvaladao@gmail.com)
André Moises de Oliveira Nunes – EBMS (andrenunes18.1@bahiana.edu.br)

Eixo 05: Avaliação no Ensino Superior
Tipo: Relato de Experiência

1. INTRODUÇÃO

O marco da contemporaneidade é o desenvolvimento tecnológico, o qual, devido a sua velocidade e mutabilidade, acaba por não ser devidamente incorporado nos meios acadêmicos. As bases da informação e do conhecimento estão cada vez mais democratizadas, trazendo um novo desafio no meio acadêmico, para conquistar o interesse dos estudantes em uma era tão volátil e veloz, a qual, além de ser notável por disponibilizar fartas informações, ainda oferece a possibilidade de interação direta e instantânea com quem quer que seja (BACICH; MORAN, 2017).

Segundo Bacich e Moran (2017), somado a esses elementos, é perceptível que o estudante não mais permanece encapsulado, em um determinado espaço, à espera dos comandos do professor já que na internet há uma infinidade de fontes de informações.

Logo, o modelo cartesiano do binômio ensinamento-aprendizagem, enraizado desde a catequização dos índios, torna-se obsoleto na medida em que o perfil psicossocial dos jovens de hoje não é o mesmo de 50 a 60 anos atrás (VEIGA, 2008).

Segundo Mariotto (2015) é no processo de viabilização de atividades dinâmicas em classe que o estudante, incorporado ativamente no processo de aprendizagem, tem o seu interesse despertado.

Sendo assim, tanto melhores serão as aulas que envolverem participação direta dos estudantes, como é o caso de debates e peças, que recrutem mais sentidos e direcionem ainda mais atenção ao que estão fazendo (PIAZZI, 2007).

A implementação de técnicas de aprendizagem condizentes com os moldes do novo século é um elemento reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC) e constatado nas



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



mudanças ocorridas, em 2014, nas diretrizes curriculares do curso de medicina. A diretriz instiga a universidade a “ensinar” ao estudante aprender a aprender, ofertando metodologias de aprendizagem ativa (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014).

A metodologia da aprendizagem ativa consiste, de certa forma, em romper com o tradicionalismo acadêmico usual, em que o estudante deve reter o conteúdo de maneira passiva através da visão e audição, para implementar um processo de ensino em que ele seja autor do próprio conhecimento, estimulando, dessa maneira, uma postura autodidata (PIAZZI, 2007; GOMES; REGO, 2011).

A experiência do júri simulado atende a nova diretriz na medida que o estudante se torna o autor ativo do seu processo de aprendizagem viva e significativa, em uma simulação da realidade, desenvolvendo a competência de mobilizar o conhecimento.

A técnica do júri simulado se aproxima do conceito de “sala de aula invertida” (ou “flip your class”) onde o que tradicionalmente é feito em sala de aula, agora é executado em casa, e o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala de aula (BERGMANN; SAMS, 2016, p. 11).

Segundo Mariotto (2015) a nova perspectiva de ensino torna-se relevante a medida que oferece ao estudante a possibilidade de reter ao máximo, envolvendo tantos sentidos quanto for possível na hora de aprender algo novo, uma vez que essa retenção se encontra em cerca de setenta por cento quando se fala.

Desse modo torna-se relevante a aplicação do júri simulado para graduandos do curso de Medicina, em uma tentativa de aproximação e implementação de metodologias ativas na aprendizagem no componente curricular de Ética e Bioética.

Trata-se de um estudo com abordagem qualitativa e descritiva. O presente relato tem por objetivo, abordar a experiência de estudantes de medicina do 2º semestre em um júri simulado para compreensão da temática eutanásia e seus desdobramentos.

2. A SIMULAÇÃO DO JURI

O conhecimento e a inteligência são processos que, gradativamente, devem ser construídos por aqueles que os desejam, logo, nas instituições de ensino em que são



**I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP**
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



apresentados exclusivamente os resultados desse processo – sem que o indivíduo os tenha construído de maneira autodidata – há uma tendência, pelos estudantes, em apenas armazenar informações, sem muitas vezes atribuir a devida importância (MIZUKAMI, 1986).

Um dos maiores problemas que as instituições de ensino enfrentam, na era digital, é despertar o interesse dos estudantes usando métodos ultrapassados de transmissão do conhecimento. Igualmente, o uso de computadores e da internet deve ser planejado para que não passe de medicamento a veneno (ALVES, 2012).

As instituições de ensino, diante desses aspectos, remodelam-se para desconstruir o mito do conhecimento ser inexoravelmente unidirecional e partir sempre do professor. Sendo assim, há a necessidade de trabalhar, de forma simultânea, conteúdo e habilidades psicossociais, tais quais: capacidade de falar em público, atuação em equipe e ter responsabilidade mediante prazos.

O componente curricular de Ética e Bioética na instituição de ensino é parte integrante da formação acadêmica do estudante de medicina. Este componente objetiva que os estudantes adquiram conhecimento relativo ao campo da ética e bioética e os instrumentalizem a lidar com situações ou dilemas cotidianos das ciências biomédicas na esfera acadêmica e no futuro exercício profissional, sendo necessária discussão para desenvolvimento de consciência crítica nas mais diversas temáticas.

A reflexão ética se fez dentro de uma trajetória histórica da biomedicina, diante de um contexto de mudanças, que vão desde o surgimento da diálise ao transplante de órgãos, à luz de conflitos éticos nas pesquisas em seres humanos e consequente aplicação de três princípios éticos definidos pelo Relatório Belmont: “[...] o respeito pelas pessoas (autonomia), beneficência e a justiça” (BEAUCHAMP; CHILDRESS, 2013, p. 11).

A discussão e reflexão bioética têm surgido como um novo campo a ser explorado, um movimento cultural, uma nova disciplina acadêmica, como uma ponte para o futuro, capaz de acompanhar tanto o desenvolvimento científico, como as ações no campo do coletivo (JUNQUEIRA, 2011).

A Universidade deve, portanto, repensar ou reorganizar a forma como o conhecimento e seu conteúdo são transmitidos, avaliando a necessidade de transmutar os métodos arcaicos a fim de adequá-los aos novos tempos e ao novo perfil de estudante.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



Na busca de fomentar novas metodologias de ensino e aprendizagem, dentro do componente curricular de Ética e Bioética, foi realizado no dia 11 de setembro de 2018, um júri simulado acerca da temática Eutanásia. Tal atividade foi composta, planejada e realizada por estudantes de medicina do segundo semestre. A proposta iniciou-se com a disposição em sala de aula de um documentário reflexivo, denominado solitário anônimo, produzido pela cineasta Débora Diniz, o qual teve como finalidade incitar nos estudantes pensamentos sobre eutanásia e seus desdobramentos sociais, éticos e legais. Os estudantes foram, então, divididos nos seguintes grupos: juízas (2 estudantes), testemunhas de acusação (5 estudantes), testemunhas de defesa (5 estudantes), réu (1 estudante), júri (5 estudantes), promotoria (5 estudantes), advogados de defesa (5 estudantes), câmara (2 estudantes) e plateia (estudantes ouvintes). Constituindo assim, o corpo final do júri com cerca de 60 estudantes.

Após a delimitação dos componentes da simulação, os estudantes diretamente envolvidos elaboraram um caso fictício, que poderia ou não, ser embasado no documentário de curta-metragem, apresentado anteriormente (“O solitário anônimo”) – fagulha da problematização – e, durante a elaboração, os membros do júri se reuniram. Para tanto, o corpo do júri fez uso de redes sociais, como *Whatsapp* e *Facebook*, com a finalidade de facilitar o trabalho em equipe. A situação problema foi criada pelos estudantes na semana anterior ao debate (júri simulado) e serviu de base para a contextualização do mesmo (júri simulado), o qual ocorreu alguns dias após a seleção do corpo do júri. O júri simulado ocorreu em sala de aula, entre a promotoria e os advogados de defesa.

Os estudantes envolvidos mais intimamente no debate do júri, para se prepararem para a simulação, criaram grupos paralelos: grupo “A” para os promotores e testemunhas de acusação e grupo “B” para advogados de defesa e testemunhas de defesa. Os grupos tiveram cerca de quatorze dias para estudarem a situação problema e elaborarem suas linhas de acusação/defesa. Na sequência, os componentes desses grupos se apropriaram do conhecimento a partir da troca de materiais diversos (artigos, livros, notícias de jornal, dentre outros) e, através de discussões internas, decidiu-se acerca da melhor estratégia de argumentação e conduta.

No dia do júri simulado, primeiramente foi lida a situação problema para contextualização da plateia. O debate foi mediado pelas juízas, as quais delimitaram a ordem de apresentação dos argumentos e coordenaram o uso das testemunhas, simulando um



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



“verdadeiro júri”, em que os participantes se caracterizaram com o uso de terno e outras vestimentas. A simulação utilizou de recursos da própria sala de aula: mesas atribuídas as juízas, cadeiras para os demais membros, bem como a utilização do sistema de áudio integrado a um microfone, o qual era manuseado por aquele que detinha a palavra cedida pelas juízas, e ainda o uso de equipamento de filmagem para que, posteriormente, fosse editado e disponibilizado na plataforma digital da universidade, enquadrando-se, assim, na categoria de uma vídeo aula.

O debate aconteceu de forma ampla e durou cerca de uma hora e meia. Os estudantes se valeram de argumentação científica e a discussão trouxe desdobramentos da terminalidade da vida, distanásia, ortotanásia, suicídio assistido, cuidados paliativos, a constituição federal, o código de ética médica, o código penal, princípios bioéticos do Princípioalismo. Também foram analisados os processos de trabalho de diferentes categorias profissionais de saúde além de serem discutidos valores morais, éticos e religiosos.

A avaliação da atividade aconteceu da seguinte forma. Aos estudantes ouvintes que não estavam envolvidos diretamente no júri, foi proposto a realização posterior de uma resenha crítica, no intuito de prover a todos os estudantes conhecimento e reflexão acerca da temática, podendo se valer dos conhecimentos adquiridos através da simulação. Para os estudantes participantes do júri, a avaliação se deu no desenvolvimento do estudante durante o debate do júri, nas argumentações, ora trazidas pelo código de ética médica, ora por concepções de autores que dialogam sobre a temática, ora por concepções críticas do próprio estudante. Ao término da simulação do júri, foi realizado pela docente um fechamento das ideias que haviam sido trazidas nos discursos dos estudantes, e em seguida o feedback por meio de perguntas respondidas voluntariamente pelos mesmos, com a finalidade de uma avaliação dos estudantes sobre a atividade realizada. Em sua totalidade trouxeram discursos ressaltando aspectos positivos da experiência vivenciada, tanto para os estudantes envolvidos diretamente, como também para os que foram só ouvintes.

A prática avaliativa adotada, por envolver muitos estudantes e simular um júri, propiciou o desenvolvimento de habilidades que estão além da retenção de informações. Dentre as quais pode-se mencionar a competência para associar e interpretar informações, a arte de falar em público, a capacidade de trabalhar em equipe e como defender um posicionamento



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



frente a um dilema bioético. Tais competências são melhor desenvolvidas através de situações práticas e são essenciais para o futuro exercício profissional.

Os instrumentos e materiais utilizados para a realização do júri simulado foram, em parte, disponibilizados pela própria instituição, tais como: sala de aula, cadeiras (para os advogados de defesa, promotores, testemunhas, plateia, réu, juízas), mesas (para as juízas), microfone com sistema amplificador (para ser utilizado por aquele que a juíza determinasse). Os outros materiais usados pelos estudantes eram próprios, tais como: *notebooks*, cadernos, código penal, código de ética médica, celulares, câmeras de vídeo. Assim, cada um levou aquilo que fosse lhe auxiliar no momento do júri simulado.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da promoção do debate acerca da temática eutanásia, proporcionado pelo júri simulado - os estudantes foram beneficiados com uma experiência inovadora e promissora no que tange ao entendimento do conteúdo abordado. No descortinar das instruções da docente, alguns estudantes mostraram-se empolgados por causa de diversos fatores, de um lado pelo fato de terem oportunidade de defender seus pontos de vista, e de outro por estarem caracterizados tal como são as cortes judiciais, o que tornou o processo lúdico e o mais verossímil possível. Assim, pelo prisma dos estudantes que constituíram a plateia, a simulação foi dotada de argumentos consistentes de ambos os lados, o que não só esclareceu muito sobre mitos e fatos acerca do tema – eutanásia-, mas também assegurou que os mesmos permanecessem mais concentrados no que os colegas expunham. Uma vez que, o pensamento e os argumentos do corpo do júri convergiam diretamente com os dos próprios estudantes e, assim, gerava-se uma identificação ora por fatores de idade (entre estudante-estudante), ora de afetividade, sendo, então, um dos fatores chaves para a consolidação do aprendizado.

Assim, mesmo os participantes que não tiveram um papel de destaque foram importantes no processo de elucidação do conteúdo, uma vez que, ao surgirem múltiplos pontos de vista, o ensino não só é propagado sob bases democráticas, mas é também, positivamente, heterogêneo. Por conseguinte, o reconhecimento foi, principalmente, gerado pela quebra de expectativa em relação ao modo pedagógico pelo qual o conteúdo foi retratado em classe, visto



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



que, ao invés de discorrer da forma tradicional, fora apresentado de maneira horizontal: de estudante para estudante, sem qualquer tipo de hierarquização frente à atividade. Em adição a esses fatores, é importante ressaltar que o processo beneficiou não só os estudantes, bem como a docente, que através da atividade se tornou um expectador, e, em virtude desse fato, cada aula, naturalmente, confluí-se para tornar-se um espelho do perfil instrutivo da turma.

A experiência de participação no júri simulado foi caracterizada como sendo uma atividade de caráter pedagógico horizontal, e a avaliação por parte dos estudantes foi majoritária na preferência dos estudantes por atividades tão dinâmicas quanto o júri-simulado. Dentre os resultados obtidos, além da experiência vivenciada, o desenvolvimento das habilidades de comunicação dos participantes, além da consolidação do conteúdo apresentado, devido aos múltiplos pontos de vista expostos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Renato. **Não pergunte se ele estudou**: como despertar nos filhos o interesse e a motivação nos estudos. Tupã, SP: Humano, 2012.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2017.

BEAUCHAMP, Tom L.; CHILDRESS, James F. **Princípios de ética biomédica**. Tradução Luciana Pudenzi. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2013.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. Tradução Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (BRASIL). Resolução nº3, de 20 de junho de 2014. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de junho de 2014.

GOMES, Andréia Patrícia; REGO, Sérgio. Transformação da educação médica: é possível formar um novo médico a partir de mudanças no método de ensino-aprendizagem? **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 4, p. 557-566, 2011.

JUNQUEIRA, Cilene Rennó. **Bioética**: conceito, fundamentação e princípios. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.unasus.unifesp.br/biblioteca_virtual/esf/1/modulo_bioetica/Aula01.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2018.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



MARIOTTO, Gladys. **Já entendi:** a história da metodologia premiada: como aprender mais e melhor estudando sozinho. São Paulo: Planeta, 2015.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: E.P.U, 1986.

PIAZZI, Pierluigi. **Aprendendo inteligência:** manual de instruções do cérebro para alunos em geral. São Paulo: Aleph, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática.** 11. ed. Campinas, SP : Papyrus, 2008.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM UMA ESTRATÉGIA DE SAÚDE DA FAMÍLIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

**Thaciane Alves Mota – PPGENF/UFBA-
(thaalmo@hotmail.com)**
**Raesa Andrade da Silva – FMUSP-
(raesaandrade@gmail.com)**
**Francieli Aparecida de Oliveira - PPGENF/UFBA-
(franciolioliveiraenf@gmail.com)**

Eixo 05: Avaliação do Ensino Superior

Tipo: Relato de Experiência

1 INTRODUÇÃO

Os sistemas de saúde no Brasil já passam por grandes avanços desde a implementação do Sistema Único de Saúde (SUS) em 1988. No entanto, o que ainda se observa é a precariedade dos serviços de saúde oferecidos evidenciando que ainda há muito que avançar para garantir um atendimento adequado de modo que todos os princípios do SUS sejam assegurados (FERREIRA; PÉRICO; DIAS, 2018).

A proposta da atenção primária à saúde (APS) veio com o objetivo de estruturar medidas para a prevenção de agravos e a promoção da saúde nas populações a partir da articulação de saberes técnico-científicos superando conceituações biomédicas e abrangendo objetivos mais amplos em saúde (SALUM; MONTEIRO, 2015). As mudanças no modelo de atenção à saúde culminaram em 1994, com o Programa Saúde da Família (PSF), modelo centrado na família e na equipe multiprofissional de saúde, o qual é denominado hoje de Estratégia Saúde da Família (ESF) para otimizar e melhorar o atendimento à população (BRASIL, 2012).

A ESF funciona como porta de entrada para o SUS garantindo o direito gratuito e integral da saúde ao paciente. A equipe de saúde é formada por diversos profissionais que trabalham buscando a promoção a prevenção e a educação em saúde dos indivíduos que moram no território pertencente a unidade (BARBIANI; NORA; SCHAEFER, 2016).

A enfermeira é um membro percussor na equipe de saúde da família tem inúmeras atribuições dentre elas as atividades de supervisão, treinamento e controle da equipe,



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



consideradas atividades gerenciais e as atividades assistenciais como as consultas de enfermagem realizadas através dos programas do Ministério da Saúde e as demandas espontâneas assistenciais da comunidade e o acompanhamento com a visita domiciliar (ATAIDE; LUCCHESI 2013).

O referido processo de trabalho da enfermeira na ESF é vivenciado pelas alunas durante a graduação em Enfermagem, no entanto, é a partir da disciplina denominada de Estágio Supervisionado I que as alunas adquirem maior autonomia para a realização de atividades direcionadas à gerência e assistência. Desse modo, pode contribuir para a melhora do serviço da unidade e, em contrapartida, adquirir maior conhecimento e experiência unindo os saberes da teoria e prática, em atividades que potencializam a qualidade do atendimento à comunidade.

Mediante o que foi exposto, o presente artigo tem como objetivo relatar a vivência de graduandas em enfermagem na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado I (ECS I) durante as etapas de aprendizagem e a avaliação dessas sobre as práticas gerenciais e assistenciais desenvolvidas na Estratégia de Saúde da Família (ESF). Tem como justificativa a importância de permitir às discentes, a análise crítica, discussão e avaliação sobre a temática, bem como identificar a relevância das práticas gerenciais como uma atividade de cuidado na promoção de comportamentos saudáveis, prevenção de agravos e promoção da saúde na população.

2 PERCUSSO METODOLÓGICO

O presente estudo trata-se de um relato de experiência que emerge das práticas realizadas durante o componente curricular denominado de Estágio Supervisionado I, do 8º semestre do curso de Enfermagem na Universidade do Estado da Bahia, campus VII.

O Estágio foi desenvolvido em uma Estratégia de Saúde da Família situada na zona rural em município no interior da Bahia, durante o período de julho a outubro de 2016, compondo uma carga horária de 450 horas.

O propósito do componente é oferecer as graduandas a aproximação com o campo de trabalho da enfermeira, assim como experimentar o meio social de atuação de maneira mais densa e concreta. Enfatiza-se que a organização do componente curricular



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



compreende o desenvolvimento de atividades teóricas e práticas, de caráter assistencial, gerencial e educacional. Atividades essas que contemplam as funções executadas pela enfermeira na Unidade Básica de Saúde (UBS) no programa ESF do SUS.

Para iniciar o desenvolvimento das atividades do estágio supervisionado utilizou-se do diagnóstico administrativo e situacional (DAS) para avaliação e identificação das necessidades da unidade de serviço e da comunidade adstrita; e do Planejamento Estratégico Situacional (PES) para elaborar, organizar e implementar as ações de intervenção na realizada vivenciada.

3 DISCUSSÃO

3.1 FASE DIAGNÓSTICA

Gerenciar o serviço de enfermagem/saúde envolve várias funções, entre elas: planejamento, organização, coordenação, direção, controle e avaliação. Por isso o diagnóstico administrativo e situacional de Enfermagem é uma atribuição da enfermeira o qual é constituído pela fase inicial do processo de planejar, analisar e identificar a necessidade de acordo com a realidade com vistas à organização e/ou reorganização do serviço e, conseqüentemente, da atenção à saúde (BARBIANI; NORA; SCHAEFER, 2016).

A fase diagnóstica foi destinada ao aprofundamento do conhecimento à cerca do perfil epidemiológico da comunidade do território pertencente a ESF, aproximação da população e da equipe, assim como o levantamento e diagnóstico de problemas da unidade e comunidade. Nesse momento as discentes conheceram a ESF, os funcionários com que atuariam nos próximos meses e a comunidade fazendo a territorialização. Foi realizada uma reunião com os Agentes Comunitários de Saúde (ACS) para discutir quais as carências da comunidade bem como conhecer os pacientes críticos de cada Agente.

Com as observações foi possível perceber e elencar alguns problemas como; falta de cronograma para atendimento das consultas de enfermagem aos programas do Ministério da Saúde, a deficiência nos registros dos impressos do e-SUS implantados no início do ano de 2016, a supervisão da dispensação de medicamentos pela farmácia da ESF, a falta de reuniões entre a equipe para realização de educação permanente e



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



supervisão da equipe. E principalmente a falta de avaliação das ações desenvolvidas pelo Agentes Comunitários de Saúde em conjunto com os outros membros da equipe.

Ao final dessa fase, foi elaborado o Planejamento Estratégico Situacional (PES) o qual é utilizado como uma forma de organizar processos e ações, possibilitando a atuação em situações específicas, com a finalidade de solucionar problemas e elaborar ações visando atender às necessidades de uma população/comunidade (SALUM; MONTEIRO, 2015).

Dessa forma, o planejamento estratégico situacional estrutura-se como sendo uma proposta teórica e metodológica para o planejamento, favorecendo a enfermeira com a intervenção e participação integrada na realidade. Representa ainda um processo no qual não se define uma verdade objetiva, mas sim um espaço que propicia a razão humana, pois permite explorar possibilidades de escolha para análise de possibilidades e intervenções na realidade da instituição (SALUM; MONTEIRO, 2015).

A fase diagnóstica teve grande relevância no início do ECS I, proporcionando as graduandas à aproximação com a equipe e comunidade, facilitando o levantamento dos problemas e dificuldades encontrados na unidade para realização de um atendimento de qualidade. A produção do PES também possibilitou um raciocínio clínico e crítico das alunas fazendo-as traçar estratégias em benefício ao melhor atendimento a comunidade.

3.2 FASE FORMATIVA

Durante a fase formativa, as estratégias e as ações elencadas no PES começaram a ser realizadas. Dentre essas ações foi realizado a implantação de um cronograma de atendimento das consultas de enfermagem, onde cada programa teria atendimento em um dia específico, não deixando de atender a demanda espontânea.

Segundo o Ministério da Saúde (2012) a demanda espontânea atua como um facilitador na formação do vínculo e resolução de problemas de saúde que o usuário julgue importante. No entanto, Ferreira, Périco e Dias (2018), afirmam que o planejamento das ações implantadas serve para nortear o acesso ao SUS e consolidar o cuidado a longo prazo, pois o usuário sabe quando pode retornar com a certeza de uma resolutividade, já que as ações estão programadas.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



O cronograma de consultas de enfermagem contemplava alguns programas preconizados pelo Ministério da Saúde como; Saúde da Criança (Puericultura; Imunização; Prevenção da Desnutrição Infantil); Saúde Mulher (Atendimento Pré-natal; Prevenção do Câncer do Colo do útero e Mamas; Planejamento Familiar); Saúde do Adolescente; Saúde do Adulto e Idoso (Programa de Prevenção e Controle da Hipertensão Arterial e Diabetes Mellitus; Programa de Prevenção e controle de DST/Aids; Controle da Tuberculose e Hanseníase).

Para a o desenvolvimento das ações referentes a estes cronogramas foi elaborada uma escala onde cada discente ficaria responsável por realizar as atividades do cronograma sendo elas; assistenciais, gerenciais e de supervisão, possibilitando a realização de todos os atendimentos com um fluxo mais ágil, além de realizar educação em saúde mais detalhadas para os usuários todos os dias enquanto aguardavam os atendimentos.

Para incentivar os registros dos usuários adequadamente foi realizada uma atividade de educação em permanente voltada para importância do preenchimento correto das fichas do e-SUS. A graduanda responsável pela supervisão da ESF na semana recolhia semanalmente as fichas preenchidas e entregava a coordenadora, sempre auxiliando em qualquer dificuldade.

Todos os membros da equipe ficaram responsáveis pelo preenchimento correto dos registros pertinentes, com atenção maior para a farmácia, visando o melhor controle na dispensação de medicamentos. Com relação as reuniões de equipe e comunicação, foram realizadas educação permanente e reuniões com a equipe.

3.3 FASE SOMATIVA

O processo de trabalho na ESF exige da enfermeira, uma liderança capaz de articular estratégias institucionais, gerenciar uma equipe com enfoque na promoção da saúde e efetivação dos princípios do SUS e prestar os atendimentos necessários que preconizam o Ministério da Saúde assegurando ao paciente o direito integral a saúde (BARBIANI; NORA; SCHAEFER, 2016).



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



A enfermeira deve também desempenhar o papel de mediadora de conhecimento, através do desenvolvimento de competências, introduzindo inovações ao processo de trabalho definindo responsabilidades aos membros da equipe (ATAIDE; LUCCHESI 2013).

Após todas as graduandas passarem pelas atividades de gerenciamento da ESF, foi possível identificar as conquistas a partir da práxis de enfermagem e o avanço no processo de aprendizagem em diversos aspectos, como o discernimento no momento de decisão, atuação na coordenação de atividades. Priorizando os princípios da ética e bioética na resolver os problemas encontrados.

Além das atribuições gerenciais, foi possível identificar que para o bom funcionamento da Unidade é necessário um comprometimento da Enfermeira coordenadora em envolver a comunidade e equipe nas ações desenvolvidas. É necessário também uma melhor comunicação e maior responsabilização dos profissionais no processo de trabalho para que todos se sintam parte do processo de saúde da comunidade.

Durante o processo de implementação das ações pensadas no PES surgiram dificuldades relacionadas a diversidade de membros da equipe que já realizavam o atendimento sob demanda espontânea. No entanto, os momentos foram considerados proveitosos e com resultados satisfatórios.

Durante as fases diagnóstica, formativa e somativa foi possível aprender a importância das atividades de gerenciamento e a utilização das ferramentas gerenciais no processo de trabalho. O Diagnóstico Administrativo Situacional e o Planejamento Estratégico Situacional são ferramentas gerenciais valiosas para auxiliar a enfermeira à desempenhar suas funções gerenciais de forma efetiva e com qualidade, que podem organizar e agilizar as ações da enfermeira, nas várias dimensões de seu trabalho: gerência, assistência, educação e pesquisa.

A realização da avaliação da aprendizagem do Estágio Curricular Supervisionado I foi de grande relevância. As fases do ECS I como metodologia de aprendizagem foram necessárias na integração com a ESF e comunidade, assim como, na aprendizagem das discentes com as atividades que deveriam desempenhar.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



Os encontros realizados após cada etapa também proporcionavam a avaliação da aprendizagem durante as fases do ECS I, e a autoavaliação diante das práticas realizadas.

Além disso, as graduandas vivenciaram como enfermeiras atuantes na ESF utilizando da teoria adquirida durante os anos de graduação visando à integração teoria/prática, e agregando conhecimento sobre um atendimento qualificado para a população que a ESF abrange. Assim como, estimulando o pensamento crítico para com as ações em saúde vigentes, de maneira a entender as deficiências da localidade e como a equipe poderá agir para saná-las da melhor forma possível.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio supervisionado é um momento em que podemos conectar a teoria e a prática. Diante do que objetiva o componente curricular Estágio Supervisionado I, que é preparar o discente para atuar como futuro profissional na Atenção Básica – para que essa desenvolva autonomia e responsabilidades diante das mais variadas tarefas relacionadas ao exercício profissional da enfermagem.

Consideramos assumir o papel da enfermeira na UBS foi relevante por que nos mostrou como se dá à práxis - o campo do saber e de trabalho da enfermeira. Bem como entender como acontece a dinâmica do trabalho de uma equipe de saúde inserida numa comunidade.

Ficou evidente o papel das profissionais enfermeiras, para o estabelecimento de um sistema de saúde forte, que priorize um modelo de assistência pautado na prevenção e promoção de saúde, com foco na educação em saúde; e o papel da enfermeira como agente de desenvolvimento social e da cidadania na comunidade onde atua, com vista no desenvolvimento de um cuidado humano, integral e resolutivo.

REFERÊNCIAS

ATAIDE, A.P.; LUCCHESI, M. Gerenciamento do enfermeiro no PSF. 2013.
Disponível em



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



<<https://gerenciaemenfermagem.wordpress.com/2013/10/24/gerenciamento-do-enfermeiro-no-psf/>> Acessado em 24 de março.

BARBIANI, R.; NORA, C. R. D.; SCHAEFER, R. Práticas do enfermeiro no contexto da atenção básica: *scoping review*. Rev. Latino-Am. Enfermagem. n. 24 pp.27-21. 2016.

BRASIL. Decreto nº 94.406, de 08 de junho de 1987. Regulamenta a Lei nº 7.498 de 25 de junho de 1986, que dispõe sobre o exercício da enfermagem e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, 1987.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Política Nacional de Atenção Básica / Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. – Brasília: Ministério da Saúde, 2012.

FERREIRA; S.R.S.; PERICO, L.A.D.; DIAS, V.R.G.F. The complexity of the work of nurses in Primary Health Care. Rev Bras Enferm. n.71 v.1 pp.704-9. 2018.

SALUM, G.B.; MONTEIRO, L.A.S. Educação em Saúde para adolescentes na escola: um relato de experiência. Rev Min Enferm. n.19 v.2 pp. 246-251. 2015.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



ESTUDO DE CASO COMO PROCESSO ENTRE ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL DE ENFERMAGEM HOSPITALAR: RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DA PUBLICAÇÃO DA OBRA “CUIDADO SISTEMATIZADO À PESSOA ADULTA E IDOSA HOSPITALIZADA”;

THAIS MOREIRA PEIXOTO 01 – UEFS (thaismorep@hotmail.com.br)
ELAINE GUEDES FONTOURA 02 – UEFS (elaineguedesfont@uol.com.br)
MARLUCE ALVES NUNES OLIVEIRA 03 – UEFS (milcialves@yahoo.com.br)

Eixo 5: Avaliação no Ensino Superior
Tipo: Relato de Experiência

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo pretende relatar a experiência docente como orientadores e coautores dos estudos de casos produzidos por discentes durante a prática hospitalar do componente Enfermagem na Saúde do Adulto e Idoso II, do Curso de Enfermagem da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) em uma unidade hospitalar pública do interior baiano. Os cenários do estudo foram constituídos pelas unidades de Clínica Médica, Clínica Cirúrgica e Centro Cirúrgico no período de 2012 e 2013.

Essas experiências foram publicadas em uma coletânea intitulada: “Cuidado sistematizado à pessoa adulta e idosa hospitalizada”, tendo como organizadoras as autoras Marluce Alves Nunes Oliveira e Elaine Guedes Fontoura em 2016 e publicada pela editora UEFS. Esta obra cumpre o papel importante para tornar conhecida uma experiência metodológica de ensino, uma vez que esses estudos foram construídos com a participação de docentes e discentes, com base em experiências concretas, as quais se aperfeiçoaram com as reflexões, discussões e com a aplicabilidade no campo de prática. Do capítulo primeiro ao sétimo, de forma didática, a obra apresenta introdução, referencial teórico, análise e discussão, fundamentando-se na Taxonomia II da *North American Nursing Diagnosis Association* (NANDA, 2012).

A publicação dessas experiências vem valorizar os primeiros passos da formação de enfermeiras para o cuidado planejado com base nas respostas humanas particulares a cada pessoa frente às situações de saúde e doença, almejando motivar as discussões acerca do



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



Processo de Enfermagem (PE) e da Sistematização da Assistência de Enfermagem (SAE), reafirmando-as como ferramentas para o cuidar/cuidado humanizado no contexto hospitalar, esperando colaborar para a qualificação contínua de enfermeiras que atuam nesse cenário. Nesse relato será utilizado o termo Enfermeira, por ser a maioria.

Para atender às diversas necessidades apresentadas pelos participantes, que foram constituídas por pessoas adultas e idosas em processo de adoecimento, bem como seus familiares e ou acompanhantes, enquanto unidade do cuidado, os estudos foram subsidiados teoricamente pela SAE, que direcionou o cuidado para as necessidades apresentadas, retratando a sua utilidade, mesmo diante de contextos complexos, sendo desenvolvido em quatro etapas, sendo a primeira uma análise seletiva; segunda uma abordagem inicial da pessoa escolhida; terceira a coleta de dados e a quarta e última etapa pelo relatório final do caso.

Os resultados permitiram conhecer as necessidades de cuidados e o direcionamento de uma assistência diferenciada pautada no cuidado independente da possibilidade de cura. Desse modo, a SAE é apresentada como um instrumento que possibilita documentar o que foi planejado e implementado, permitindo avaliar a assistência prestada à pessoa assistida, apontando possibilidades para o seu uso em diferentes cenários

2. ESTUDO DE CASO: uma estratégia de avaliação qualitativa das práticas hospitalares

O estudo de caso constitui uma estratégia de pesquisa de avaliação qualitativa, pois seu objetivo é um estudo de uma unidade social que se analisa profunda e intensamente. Trata-se, portanto, de uma investigação empírica que pesquisa fenômenos dentro de seu contexto real (pesquisa naturalista), na qual o pesquisador não tem controle sobre eventos e variáveis, buscando aprender a totalidade de uma situação e, criativamente, descrever, compreender e interpretar a complexidade de um caso concreto (MARTINS, 2008).

De acordo com Yin (2015, p.23) o estudo de caso é: “um dos empreendimentos mais desafiadores na pesquisa”. A proposta de Yin (2015), por ter sido elaborada de acordo com experiências do autor, fornece parâmetros para se coletar, apresentar e analisar os dados corretamente. Outra característica do estudo de caso é a variação de análise que pode vir a



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



existir na pesquisa, sendo que o pesquisador poderá optar pela análise de um caso único ou múltiplo.

Para Alves *et al.* (2007), o estudo de caso fundamenta as ações de enfermagem oportunizando uma assistência individual e personalizada, na qual a pessoa é vista como um ser único e não um conjunto de manifestações clínicas; assegura um elo entre as diversas áreas que atuam de forma intervencionista nos problemas da pessoa, como também uma familiarização do profissional de enfermagem com a literatura científica utilizada para embasar suas decisões; contribui na formação de um corpo concreto de conhecimentos de enfermagem, pois os registros e arquivos dos estudos de casos podem ser utilizados como referência futura e possibilitando melhoria no desempenho da equipe de enfermagem.

Dessa forma, o estudo de caso pode ser realizado em qualquer cenário de atuação profissional, seja instituição hospitalar, rede básica de saúde, *home care*, junto a pessoa, família e comunidade. Pode ser escolhido durante as práticas nas unidades em uma situação complexa da vida real, cuja análise síntese dos achados permitem a possibilidade de surpreender, revelando dados que ainda não tinham sido abordados em estudos semelhantes, com descrição, interpretações e explicações que chama atenção pelo ineditismo.

O presente estudo pretende descrever a experiência do estudo de caso como produção da prática hospitalar, a partir das experiências de discentes, sob orientação de docentes na orientação dos estudos, desenvolvidos durante as práticas curriculares do componente Enfermagem na Saúde do Adulto e Idoso II, do Curso de Enfermagem da UEFS.

O cenário dos estudos ocorreu em uma unidade hospitalar pública do interior do estado da Bahia, durante as práticas hospitalares do período de 2012 e 2013. Os participantes, alvo das avaliações e intervenções propostas pelos discentes, foram representadas por pessoas adultas e idosas hospitalizadas em diversos contextos: Clínica Médica, Clínica Cirúrgica e Centro Cirúrgico, tendo como foco a pessoa humana em processo de adoecimento, bem como seus familiares, enquanto unidade do cuidado. Assim, foram envolvidas pessoas adoecidas e suas famílias em situações traumáticas, condições crônicas e processos de finitude. Os cuidados e propostas de intervenções foram realizadas pelos discentes com acompanhamento dos docentes.

O que é a SAE? Trata-se, pois, de “um conjunto de atividades que tem por finalidade profissionalizar a assistência ao paciente por meio de instrumentos de trabalho que auxiliem na



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



tomada de decisão para execução de cuidado científico, holístico e constante” (MASSAROLI *et al.*, 2015, p.253). Constitui-se de um método para organizar e sistematizar o cuidado, cuja implantação nas instituições de saúde tornou-se obrigatória desde a Resolução do Conselho Federal de Enfermagem (COFEN) nº272/2002. A SAE organiza o trabalho de Enfermagem, promovendo a continuidade e aumentando a qualidade do serviço. Por meio desta é que se torna possível caracterizar a assistência de Enfermagem, fornecendo subsídios próprios que propiciem um cuidado individualizado a pessoa assistida (SANTOS; SANTOS, 2010; MASSAROLI *et al.*, 2015).

Já que a SAE organiza o serviço, pode-se considerar que ela promove melhoria na qualidade da assistência, uma vez que o cuidado prestado à pessoa torna-se individualizado, e, já que as ações são programadas previamente e privativamente pela enfermeira, embasadas no conhecimento científico, e assim, há uma valorização profissional. O PE tem, portanto, a função de direcionar o trabalho da enfermeira no que se refere a busca de dados pertinentes ao plano de cuidados que será traçado de acordo as necessidades mencionadas no histórico, definindo intervenções e avaliando posteriormente os resultados (BENEDET *et al.*, 2016).

A Resolução do COFEN nº 358/2009 que revogou a nº 272/2002, além de dispor sobre a SAE e PE, nos locais onde ocorre o cuidado profissional de Enfermagem e sobre conceitos, áreas de atuação e responsabilidades, da enfermeira e técnico de enfermagem, frente ao processo (COFEN, 2009).

Tomando-se como base a SAE, que proporciona a Enfermeira um poderoso instrumento de avaliação e direcionamento dos cuidados a serem desenvolvidos pela Equipe de Enfermagem de acordo com Andrade; Vieira (2005), os dados para o desenvolvimento dos estudos, obedeceram quatro etapas: 1) primeira análise seletiva; 2) abordagem inicial da pessoa selecionada para o estudo; 3) coleta de dados e 4) construção do relatório final do caso.

Na primeira etapa, foi realizada uma visita em toda a unidade da clínica estudada, buscando a pessoa que apresentasse um quadro de necessidade de cuidados de Enfermagem e com diagnóstico clínico que despertasse o interesse do grupo de prática, com o auxílio da docente supervisora e também orientadora. Os critérios de escolha da pessoa obedeceram aos seguintes quesitos: estar internado no período de prática do componente curricular; tempo de hospitalização superior a um mês; grau de complexidade do quadro clínico alto, envolvendo



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



patologia principal e complicações secundárias, permitindo um pensamento crítico-reflexivo. Para garantir o anonimato da pessoa, foram utilizados em alguns estudos as iniciais e em outros um pseudônimo.

A segunda etapa do trabalho, procedeu-se à abordagem inicial da pessoa selecionada, denominada sujeito da pesquisa, convidando-a a participar do estudo, juntamente com seus familiares, e explicando os objetivos do estudo.

A terceira etapa constituiu-se de levantamento de dados a partir da anamnese, do exame físico, de entrevista, dos registros existentes no prontuário e de conversas informais com a família ou o acompanhante durante a assistência prestada, sendo composto de quatro dias de acompanhamento pelos discentes e docentes no período da manhã das 07:00 às 12:00 horas, totalizando 05 horas de assistência diária. A partir dos dados obtidos, estruturou-se a história e a evolução do quadro clínico, dos quais foram identificados os problemas de enfermagem e, posteriormente, feita a relação com os respectivos diagnósticos de enfermagem com base na Taxonomia II da NANDA (2012), estabelecendo-se também o planejamento e a implementação da assistência com base na Classificação das Intervenções de Enfermagem (NIC).

A Taxonomia II da Nanda (2012) se refere a um julgamento clínico sobre a resposta de uma pessoa, uma família ou uma comunidade, referentes aos problemas de saúde reais ou potenciais, processos de vida que fornecem a base para alcançar resultados nos quais a Enfermagem é necessária.

Já a NIC é uma classificação abrangente e padronizada das intervenções realizadas pelas Enfermeiras, sendo útil para a documentação clínica; comunicação de cuidados entre unidades de tratamento; integração de dados no sistema de informação; eficácia das pesquisas; medida de produtividade; avaliação de competências; facilitação do reembolso e para o planejamento curricular (DOCHETERMAN; BULECHEK, 2006).

Apesar de as duas taxonomias serem estrangeiras, estas já foram validadas para a língua portuguesa e têm sido amplamente utilizadas no Brasil com experiências positivas. A NANDA e a NIC visam sistematizar a assistência de enfermagem nas instituições de saúde tornando-a prática, ágil e eficiente.



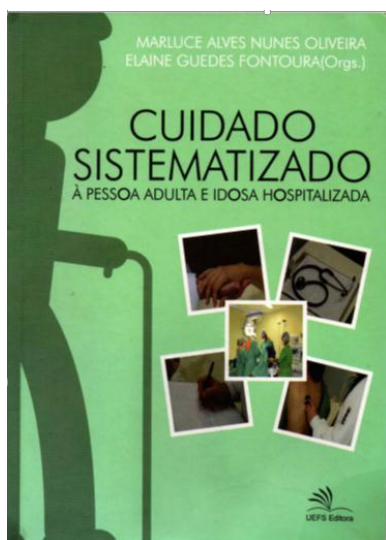
I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



A quarta e última etapa foi dedicada à construção do relatório final, em que se somavam aos dados coletados, os estudos científicos direcionados ao caso estudado, conforme sua evolução, procedendo-se a associação dos conhecimentos.

Os estudos publicados, a partir da modalidade de estudo de caso pelos discentes, sob orientação dos docentes, foram divididos em sete capítulos intitulados em: 1 - Assistência de enfermagem à pessoa com cirrose hepática; 2 - Cuidados de enfermagem à pessoa com diverticulite; 3 - Diagnósticos de enfermagem identificados em mulher com leucemia linfocítica aguda segundo a taxonomia Nanda II; 4 - Assistência de enfermagem à pessoa com adenocarcinoma do intestino grosso; 5 - Cuidado de enfermagem sistematizado a uma pessoa com mobilidade física prejudicada e síndrome da imobilidade; 6 - Cuidados paliativos à pessoa com neoplasia biliar e 7 - Assistência de enfermagem à pessoa no pós-operatório de laparotomia por abdome agudo isquêmico (Figura 1).

Figura 1- Capa do Livro intitulado: “Cuidado sistematizado à pessoa adulta e idosa hospitalizada”



Fonte: OLIVEIRA; FONTOURA, 2016

Os resultados dos estudos, de maneira geral, permitiram o conhecimento pelos discentes das necessidades de cuidados das pessoas estudadas e o direcionamento de uma assistência de enfermagem individualizada e holística, pautada no cuidado humanizado, independente da possibilidade de cura. Dessa maneira, foi possível o entendimento de que o cuidado de



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



enfermagem a pessoa adulta e idosa hospitalizada só consegue contemplar esse ser em sua totalidade biopsicossocial ao considerar além das especificidades de cada patologia, suas complicações, quando presentes, as necessidades de ordem psicológica e social, com base no levantamento das necessidades humanas básicas (HORTA, 1976).

A aplicação dos diagnósticos de enfermagem e as devidas intervenções pelos discentes, representaram um instrumento norteador das atividades a serem desenvolvidas durante os quatro dias de acompanhamento à pessoa assistida, permitindo o estabelecimento das prioridades na realização e organização do seu trabalho, além da experiência na construção de planos assistenciais de cuidados compatíveis com as peculiaridades da pessoa assistida, seus familiares e ou acompanhantes.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos de casos colaboram para a ampliação dos conhecimentos técnico-científicos e possibilitaram a realização da correlação dos achados, do caso pesquisado, com a patologia e a prestação de cuidados através da Sistematização da Assistência de Enfermagem.

Observou-se que os estudos de casos realizados, durante a prática curricular pelos discentes do curso de Enfermagem, com a orientação das docentes, mostraram a importância da aplicação do processo de enfermagem, a partir da utilização da Taxonomia NANDA, visto que permitiram identificar diagnósticos de enfermagem e propor cuidados que atendam às particularidades de cada pessoa, família e ou acompanhantes.

Conclui-se que é possível a realização do cuidado de enfermagem planejado, pois possibilita assistir a pessoa observando os aspectos biopsicossocial e espiritual, bem como alcançar as demandas derivadas das variadas dimensões da pessoa em processo de adoecimento e hospitalização.

Palavras-chave: Estudo de caso; Cuidados de enfermagem; Hospitalização; Processo de Enfermagem. Docentes de Enfermagem.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



REFERÊNCIAS

ALVES, Albertisa Rodrigues; *et al.* Aplicação do Processo de Enfermagem: estudo de caso com uma puérpera. Brasília: **Rev Bras Enferm** 2007 maio-jun; 60(3):344-7.

BENEDET, Silvana Alves; *et al.* Processo de enfermagem: instrumento da sistematização da assistência de enfermagem na percepção dos enfermeiros. **Rev. Online de pesq. Cuid. Fundam.** Rio de Janeiro, v.8, n.3, p.4780-88, jul./set.2016. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/cuidadofundamental/article/view/4237>>. Acesso em: 24 fev. 2019.

COFEN. Conselho Federal de Enfermagem. Resolução nº 358 de 15 de outubro de 2009. Dispõe sobre a Sistematização da Assistência de Enfermagem e a implementação do Processo de Enfermagem em ambientes públicos ou privados em que ocorre o cuidado profissional de enfermagem e dá outras providências. Brasília - DF. COFEN. Disponível em: <http://www.cofen.gov.br/resoluo-cofen-3582009_4384.html>. Acesso em: 24 fev.2018

_____. Resolução nº 272 de 27 de agosto de 2002. **Sistematização da Assistência de Enfermagem.** Brasília - DF. COFEN. Disponível em: <http://www.cofen.gov.br/resoluo-cofen-2722002-revogada-pela-resoluo-cofen-n-3582009_4309.html>. Acesso em: 24 fev. 2018

DOCHETERMAN, J.M & BULECHEK, G.M. **Classificação das Intervenções de Enfermagem- Nursing Interventions Classification (NIC).** 4.ed. Porto Alegre: Artmed. 2006.

HORTA, W.A. **Processo de Enfermagem.** São Paulo: EPU, 1976.

MARTINS, G.A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa.** 2.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MASSAROLI, R.; *et al.* Trabalho de enfermagem em unidade de terapia intensiva e sua interface com a sistematização da assistência. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem.** Rio de Janeiro, v. 19, n.2, p. 252-258, abr-jun. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ean/v19n2/1414-8145-ean-19-02-0252.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2018

NORTH AMERICAN NURSING DIAGNOSES ASSOCIATION (NANDA). **Diagnósticos de enfermagem: definições e classificação 2011.** Porto Alegre (RS): Artmed, 2012.

OLIVEIRA, M.A.N; FONTOURA, E.G (org.). **Cuidado sistematizado à pessoa adulta e idosa hospitalizada.** Feira de Santana: UEFS, 2016.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



MEMÓRIAS DE PROCESSOS AVALIATIVOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: COM A PALAVRA, OS ALUNOS...

Mailane Vinhas de Souza Bonfim – UNINASSAU (mailanebonfim@gmail.com.br)

**Eixo 5 – Avaliação no Ensino Superior
Tipo: Relato de Experiência**

1. INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisar sobre o tema surgiu de uma inquietação provocada pelo comportamento de alunos e alunas em relação ao processo de avaliação no ensino superior. Estes comportamentos demonstravam angústia, insegurança, medo, nervosismo e tensão diante de atividades pontuadas realizadas em sala de aula.

Diante desta constatação, buscou-se evidenciar a avaliação como tema central de discussão neste relato, compreendendo sua importância, porque ainda hoje, no ensino superior, percebemos marcas deixadas pela educação no processo de escolarização dos alunos.

Durante muito tempo, a avaliação foi usada como instrumento para classificar e rotular os alunos entre os mais inteligentes, os que são medianos e os que possuem dificuldades para aprender. Além do fato de punições, castigos e exposições dos alunos diante dos colegas serem algo recorrente nas escolas.

Atualmente, autores como Luckesi (2011) e Hoffmann (2014; 2017) ratificam a mudança de olhar sobre a avaliação, afirmando que sua função não é apenas quantificar, mas sim, encontrar caminhos para garantir a qualidade do aprendizado.

Diante destas colocações, o objetivo deste relato é analisar as vivências de processos avaliativos ocorridos na educação básica dos alunos do ensino superior de uma Instituição privada do município de Salvador-BA, buscando responder a seguinte pergunta: Qual a função da avaliação de aprendizagem na perspectiva das vivências dos alunos?

À luz de uma abordagem qualitativa e descritiva, o caminho metodológico percorrido compreende um estudo bibliográfico, como também, a análise de um memorial sobre a avaliação intitulado: “Recordações sobre o meu processo de avaliação na educação básica”.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



Esse memorial foi solicitado pela autora deste relato, professora da disciplina de Avaliação: teoria e prática, com o intuito de perceber quais as experiências deixadas pelo processo de escolarização desses alunos no que tange à avaliação da aprendizagem.

2. AVALIAÇÃO: DO QUE TRATA ESSE PROCESSO?

A avaliação escolar é considerada uma dimensão fundamental do ensino e é condição indispensável da aprendizagem, pois, se avalia para identificar os resultados do planejamento dos conteúdos abordados e o desenvolvimento do aluno.

De acordo com os estudos de Luckesi (2017) a avaliação da aprendizagem somente começou a ser proposta, compreendida e divulgada a partir de 1930, quando Ralph Tyler cunhou essa expressão para dizer do cuidado necessário que os educadores necessitam ter com a aprendizagem de seus educandos. No Brasil, o início das discussões sobre avaliação data de 1960 e início dos anos 1970 do século XX, pois, antes desse período, apenas se falava sobre exames escolares e não avaliação.

Os professores avaliam ou examinam os alunos na escola? para ajudar a responder esse questionamento, é preciso compreender o que representa cada uma dessas possibilidades. Luckesi (2017, p. 29) afirma que “o ato de examinar se caracteriza, especialmente (ainda que tenha outras características) pela *classificação* e *seletividade* do educando, enquanto que o ato de avaliar se caracteriza pelo seu *diagnóstico* e pela *inclusão*”.

É preciso ter em mente que o aluno não frequenta a escola para ser classificado, mas sim, para aprender e se desenvolver enquanto um sujeito integral. Por esse motivo, o investimento necessário do sistema de ensino é para que o aluno aprenda e se desenvolva e a avaliação deve estar a serviço desse objetivo.

Corroborando com essa afirmação e contribuindo para a reconstrução da prática educativa, Hoffmann (2017) destaca o papel do professor nesse processo ao dizer que o mesmo deve adotar uma postura de questionamento sempre.

A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do professor sobre sua realidade, e acompanhamento de todos os passos do educando na sua trajetória de construção do conhecimento (HOFFMANN, 2017, p. 24)



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



A avaliação é importante para o professor, pois os resultados de seus alunos poderão contribuir para uma análise reflexiva, isto é, avalia também o seu processo de desempenho. A partir desse resultado, o professor tem a possibilidade de compreender as formas de aprendizagem dos seus alunos os caminhos que o levaram ao conhecimento.

Ainda de acordo com Hoffmann (2017, p. 24), a avaliação compreende “um processo interativo, por meio do qual alunos e professores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação”. Nesta concepção de avaliação, considera-se um posicionamento dialético de conhecimento, no qual, todos os envolvidos no processo aprendem e ensinam simultaneamente.

A avaliação pode exercer várias funções, dentre elas: diagnóstica; classificatória; formativa. A avaliação diagnóstica é contínua e se dá no dia-a-dia da sala de aula, tendo a função de identificar as dificuldades dos alunos bem como seus conhecimentos prévios, permitindo que o professor faça intervenções privilegiando a aprendizagem dos mesmos. Através desse tipo de avaliação, o professor é capaz de perceber o que o aluno pode fazer sozinho, de forma independente, e com a ajuda de outros colegas (SANT’ANNA, 1998).

A avaliação classificatória ou somativa “consiste em classificar os alunos de acordo com níveis de aproveitamento previamente estabelecidos” (HAYDT, 1988, p. 18). Busca selecionar e classificar os alunos, através dos conceitos de aprovação ou reprovação. A nota ou o conceito atribuído ao aluno tem sido valorizado, ficando, assim, distanciada da relação com o processo ensino-aprendizagem. Importa destacar que, esta forma de avaliação retira dos alunos a espontaneidade, a criatividade e a criticidade, gerando ansiedade e medo.

Na avaliação formativa, a ênfase não deve ser somente nas respostas certas ou erradas, mas, sim, como um aluno chega a tais respostas, tanto as certas quanto as erradas. Tem-se aqui uma concepção de compreensão de processo e não de produto final da aprendizagem.

Apresentadas as funções da avaliação, percebe-se que ao longo da história da educação as práticas educativas e avaliativas foram subsidiadas por concepções de educação que versam sobre adestramento e emancipação do sujeito. Entende-se por adestramento o conceito trazido por Foucault (1999), ao falar de corpos obedientes e submissos a normas, leis e regras “ditas” como universais impostas a todos sob o argumento de ordenamento social, através do poder disciplinar que se estendia a diversas instituições sociais, inclusive às escolas.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



Por outro lado, acredita-se que o sujeito emancipado é aquele que é fruto de uma educação cuja proposta reside em um diálogo crítico entre as culturas, potencializando formas mais humanas de convivência o que pressupõe a constituição de novos homens, com novas formas de pensar, agir, interagir e de enxergar o outro, resgatando o respeito às diferenças. Ganha sentido neste relato, a concepção dialógica de educação como possibilidade de emancipação humana. Contribuindo com essa reflexão, Adorno (2011) destaca que a prática educativa é muito importante no processo de emancipação, pois, nela se encontra dois elementos que se contrapõem: a adaptação e a resistência.

Cabe destacar que esta pesquisa corrobora com uma perspectiva emancipatória, de resistência (diagnóstica e formativa), na qual o sujeito, através da educação, seja capaz de refletir sobre problemas sociais e intervir de forma consciente. Sendo assim, esta pesquisa acredita que a avaliação é “um ato amoroso” (Luckesi 2001). A avaliação tem por base acolher uma situação, para, então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário.

2.1 EXPERIÊNCIAS DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: COM A PALAVRA OS ALUNOS...

As experiências aqui citadas, são resultados de uma atividade denominada de memorial sobre a avaliação. Esse memorial foi solicitado pela autora, quando lecionava a disciplina de avaliação: teoria e prática no ano de 2017. O intuito desta atividade foi dar voz aos “fantasmas” relacionados a avaliação, para conhecer o vivido pelos alunos (as) e reconstruir novas possibilidades de entendimento sobre as práticas avaliativas.

Num total de 28 memoriais, foram selecionados 05 para compor a análise desta pesquisa. Alunos e alunas tiveram a oportunidade de expor suas experiências, a partir de um processo reflexivo em sala de aula.

Conforme a descrição da aluna “A”¹

O meu processo de avaliação na educação básica não foi muito bom. [...] Lembro-me da minha professora que era uma professora muito preconceituosa, ela costumava tratar bem aqueles alunos que tinham um padrão de vida muito bom, dando-lhes

¹ Identificação fictício para preservar os sujeitos da pesquisa.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



atenção e valorizando o seu desempenho dentro da sala de aula, enquanto a minha pessoa, ela não tinha nenhum interesse a dar-me um elogio.
[...] Hoje eu posso dizer que o processo de avaliação na minha época não foi muito bom, devido a falta de preparo de alguns professores, que acredito que não estavam aptos para estar em uma sala de aula. A metodologia e a didática são essenciais na vida de um professor. (Grifo nosso).

No relato aluna “A” (28 anos), pode-se notar que um fato que marcou parte do período de sua escolarização foi o preconceito². É importante destacar que o papel do professor vai além da mediação dos conteúdos curriculares. Ele o responsável por promover um ambiente de aprendizagem agradável, acolhedor e igualitário para todos. No momento em que se valoriza/desvaloriza o aluno pela sua condição social, distancia-se de um dos objetivos da escola: contribuir para o desenvolvimento integral do sujeito a partir de uma educação de qualidade.

Outro fator recorrente em todos os memoriais analisados foi o medo. Os alunos relataram passagens de suas vidas escolares nas quais, o próprio professor era o responsável por propiciar um clima desconfortável e de terror na sala.

O processo de avaliação era rígido, se utilizavam de provas e testes, porém existia todo um terrorismo em volta das provas, os professores faziam muita pressão, tipo: “a prova tem 20 perguntas e nem eu consigo responder sozinho, quero ver vocês...”, aff... isso deixava a gente de cabelo em pé. Fora que as notas abaixo do esperado eram encaminhadas para a secretaria, onde chamavam os pais e os alunos e tínhamos “aquela conversa tensa”. Não se preocupavam com o processo de aprendizagem, com o grau de dificuldade que tínhamos. As avaliações eram basicamente de decorar os assuntos, as fórmulas e seja o que “Deus quiser”. Eu odiava esses dias, eram minhas maiores angústias (RELATO DA ALUNA “B” - 32 anos) (grifo nosso).

As vivências da aluna “C” (21 anos), também mostraram a presença do medo no seu período de escolarização básica:

Existia uma tensão no período das provas, alguns professores já avisavam que suas provas eram difíceis, todo esse clima me deixava assustada e com muito medo. Os professores eram reconhecidos pelo número de reprovações, os alunos já sabiam que ser alunos do professor Cláudio, por exemplo, era reprovação na certa. (Grifo nosso).

² Antipatia a outras raças, religiões, classes sociais, et. MICHAELIS. Dicionário Escolar: Língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2008.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



Corroborando com o relato da aluna “C” e acrescentando que o fato de tirar notas baixas a fazia se sentir inferior aos demais colegas, a aluna “D” (34 anos), afirma que seu processo de avaliação na educação básica “foi bem traumático”:

sempre tive dificuldade com a aprendizagem por meio da memorização. Até hoje, o momento da avaliação é um pânico, esqueço de tudo que estudei. Sempre tive notas baixas e os professores não entendiam, achavam que eu não estudava. Me sentia inferior aos outros colegas da turma e isso ia me desvalorizando, me sentia muito mal. (Grifo nosso).

As alunas B, C e D nos mostram a postura de professores que deveriam entender que a avaliação é um momento de construção e reconstrução do conhecimento de seu aluno e não um momento de terrorismo e desestabilização emocional. É salutar lembrar que “as emoções são complexos estados de excitação de que participa o organismo todo” Braghirolli (2007, p. 108) e possuem dois aspectos importantes e fundamentais: “a experiência individual, interna e a expressão comportamental, externa”.

Pelas descrições realizadas pelos sujeitos da pesquisa, pode-se inferir que o terrorismo, a tensão, o medo e o pânico nas avaliações representavam um estado de alteração comportamental através de respostas motoras e respostas do sistema nervoso.

Ainda considerando a influência das emoções no desempenho dos estudantes, cabe dizer que, para que a aprendizagem ocorra, pela importância que tem a emoção na cognição, é necessário que se crie situações ou desafios de aprendizagem considerando um clima de segurança, de cuidado e de conforto. Pois, como afirma FONSECA (2016), em um clima de ameaça, de opressão, de vexame, de humilhação ou de desvalorização, pode ocorrer um bloqueio do funcionamento das funções cognitivas que permitem o acesso às aprendizagens simbólicas e à resolução de problemas complexos, o que dificultaria a resolução da avaliação.

Um professor que não avalia o seu aluno constantemente e que propõe uma metodologia para “decorar” os assuntos, não constrói uma prática educativa diagnóstica e formativa, mas sim, classificatória. Problematizando esse contexto, Hoffmann (2014) faz os seguintes questionamentos: “o sistema de avaliação tradicional, classificatório, assegura um ensino de qualidade? A manutenção das provas e notas é garantia do efetivo acompanhamento dos alunos no seu processo de aprendizagem?” De acordo com os relatos das alunas B, C e D, não.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



Acredita-se que a educação pode proporcionar situações para criar condições em que os indivíduos, socialmente, conquistem a autonomia. A educação deve ser simultaneamente, autonomia, racionalidade e possibilidade de ir além da mera modelagem, chegando à emancipação, superando os limites da liberdade trazida pela “barbárie”. Por isso se coloca como um campo estratégico para romper com a perpetuação dos padrões culturais dominantes e desenvolver o pensamento crítico como nos descreve Adorno (2011, p.121) “[...] A educação tem sentido unicamente dirigida a uma auto-reflexão crítica”. Portanto, é preciso que o sujeito tenha a capacidade de fazer escolhas, só assim, a educação poderá contribuir para a sua autonomia.

Nos escritos do aluno “E” (22 anos) encontra-se a evidência da valorização de provas e testes diante dos trabalhos de pesquisa. Para ele “o medo fazia parte do cotidiano escolar, a atenção era toda na prova e não no assunto que estava sendo dado” (grifo nosso). Isto porque, os assuntos que não eram selecionados para a avaliação os alunos nem estudavam. Continuando o relato de suas vivências, o aluno “E” afirma que, quando a professora falava “assunto de prova, todos ficam tensos e começavam a decorar. E o pior é que tínhamos que dar as mesmas respostas contidas nos livros”.

Segundo Hoffmann (2017, p. 88) “quando a ação de avaliar do professor é limitada a corrigir tarefas e a dar notas/conceitos, os processos educativos se desenvolve em momentos estanques, sem elos de continuidade, desconectados em termos de progressão na construção do conhecimento”.

Essa situação acaba por inibir todo processo de criatividade, imaginação e construção dos alunos em relação ao conhecimento impedindo dessa forma, o processo de transformação social proposto por Freire (2005). Segundo o mesmo autor (p. 57), “se pretendemos a liberdade dos homens não podemos mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens”. Por isso o diálogo, o estímulo à reflexão ativa e crítica torna-se uma possibilidade de superação de uma educação pautada em métodos tradicionais, para uma educação emancipatória.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar as vivências de processos avaliativos ocorridos na educação básica dos alunos do ensino superior de uma Instituição privada do município de Salvador-BA, percebeu-se que a função da avaliação foi a classificatória, ancorada em instrumentos avaliativos como testes e provas que tinham como objetivo medir o conhecimento memorizado.

Esse contexto levou os alunos a vivenciarem situações de medo, angústia, tensão, terrorismo e pânico em um processo que deveria ser problematizado e criticizado, realizado de forma progressiva ao longo do planejamento curricular de cada instituição de ensino, indicando o aprendizado do aluno e os necessários ajustes para alcançar os objetivos propostos.

As vozes dos alunos denunciam consequências significativas do ponto de vista da pedagogia do exame (Luckesi 2011), pois, se preocupavam (e ainda hoje se preocupam) apenas em decorar os assuntos para a realização de provas, secundarizando dessa forma, o significado do ensino e da aprendizagem. Hoje, percebe-se uma dificuldade desses alunos em interpretar, se posicionar diante de um texto, de tecer suas próprias opiniões e descobertas.

Considerando a dimensão psicológica, as situações de medo, angústia, tensão, terrorismo e pânico, perduram até hoje no imaginário e no fazer pedagógico desses alunos que, não conseguem compreender a avaliação como um momento de auto reflexão sobre o conteúdo abordado, e ficam nervosos em dias de provas, testes, seminários, ou qualquer outra atividade que contemple pontuação para aprovação na disciplina.

É preciso proporcionar uma mudança de olhar tanto de alunos como de professores, para que ambos percebam que avaliar é um movimento conjunto. Ao descreverem a postura dos professores, os alunos nos propõem pensar numa problemática sobre a própria formação escolar desses professores: será que eles fazem desse jeito porque também foram frutos dessa educação classificatória? Como fazer diferente? Será que encontram respaldo legal para mudar metodologias enraizadas no próprio sistema educacional brasileiro? Apenas o ensino superior dá conta de proporcionar uma mudança de olhar e consequentemente de postura pedagógica dos professores?

Estas e outras questões mostram que ainda temos muito o que refletir sobre a educação e a avaliação no nosso País, e nesse sentido, esta pesquisa se torna mais um instrumento de



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



diálogo e reflexão sobre a temática da avaliação, ao considerar as vozes dos alunos, parte importante do processo de educação.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- BRAGHIROLI, Elaine Maria (*et al*). **Psicologia Geral**. Porto Alegre. Ed Vozes: 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FONSECA, Vitor da. **Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica**. Rev. Psicopedagogia. vol.33 no.102 São Paulo 2016. Periódicos Eletrônicos em Psicologia. Disponível em:
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000300014
Acesso em: 08/09/2018
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1988.
- HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 7. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- _____. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2017.
- LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação de aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2011.
- SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que Avaliar?: Como Avaliar? Critérios e Instrumentos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



O MANUAL DIDÁTICO DO PADRE BONUCCI: A APRENDIZAGEM E SUAS PRÁTICAS NO SÉCULO XVII

Viviane Santos dos Reis - UFBA (vivianesantosdosreis@hotmail.com)

História e Historiografia do Ensino de História

Eixo 5: Avaliação no Ensino Superior
Tipo: Comunicação Oral

RESUMO

Este trabalho examina o projeto inicial de ensino de história em terras da América portuguesa levado à frente pelo padre jesuíta Antonio Maria Bonucci, o qual publicou o livro *Epítome Chronologico, Genealogico e Historico*, no ano de 1706 sendo este nosso objeto de pesquisa. Esta análise centra atenção nos aspectos formais do livro suas características e contexto de sua produção, mas, sobretudo, na perspectiva ideológica de aprendizagem de história elaborada pelo autor no livro dele, e que posteriormente serviu como primeiro manual didático para instrução das gentes em terras da Bahia. O *Epítome Chronologico, Genealogico e Historico* trazem no conteúdo quatro livros divididos em seis idades do mundo, percorrendo desde a criação da terra e seus apóstolos aos reinados europeus do mundo Moderno. A pretensão deste trabalho é apresentar o compêndio de Bonucci, analisando o contexto de sua produção sobre uma das mais importantes obras para a educação no Brasil Colonial. Nascido em 17 de janeiro de 1651 na cidade italiana de Arezzo, entrou como noviço em 1671 na Companhia de Jesus, onde estudou Direito Canônico, Civil e Filosofia. Alguns anos depois partia para o Brasil, especificamente na Bahia, onde vem numa expedição com o padre Antônio Vieira. Foi para o Recife onde recebeu seus definitivos votos, voltando novamente à Bahia para aqui tornar-se secretário do padre Vieira e dedicar-se aos vários estudos e escritos. Já em 1703 Bonucci retorna a Roma por causa de problemas de saúde, onde veio falecer em 1728. Durante o período em terras brasileiras Bonucci produziu vários escritos como: *A escola de bem morrer* (1695), *Graças da Madre de Deus para os seus* (1696) e nesta última obra *Epítome Chronologico, Genealogico e Historico* (1706) cujo qual iremos abordar a escrita onde o autor pormenoriza os mundos sacro e profano, a cronologia e os reinos. Esta publicação foi realizada em Lisboa na tipografia Pedro Galram, onde foi dedicada a Nicolau Lopes Fiúza, provavelmente seu patrocinador.

Palavras-chave: Bonucci, História da Educação, Manuais, Companhia de Jesus.

1. INTRODUÇÃO

Antonio Maria Bonucci nasceu em 17 de janeiro de 1651, na cidade italiana de Arezzo, vindo a viver seus últimos anos em Roma, posteriormente falecendo em 29 de março de 1728 sem informações sobre sua morte. Partes dos setenta e sete anos de vida foram dedicadas ao sacerdócio, atuando em missões da ordem religiosa de Santo Inácio de Loyola, conhecida como Companhia de Jesus. A ordem jesuítica ou inaciana como também é conhecida, nasce com pretensão de catequizar os povos com elementos de moralidade, civilidade pautada estritamente pela religião. Fundamental para um processo de vários séculos de ensino civilizacional e didático. Destarte, é necessária a apresentação de como surgiu esta ordem e sua importância para as terras brasílicas. A conjuntura da Companhia de Jesus ou também conhecida Societatis Iesu é de um Velho mundo (Europa) cheio de transformações políticas, econômicas e sociais, onde buscava novos conhecimentos acerca de terras longínquas e seus domínios para além mar.

No século XVI na cidade de Roma, sete homens juntamente com o padre basco Inácio de Loyola fundaram a Companhia de Jesus, esta tinha como finalidade o combate ao avanço do Protestantismo na Europa o que no ano de 1540 eles conseguem através do papa Paulo III a legitimação da Sociedade como Ordem Eclesiástica pela bula *Regimini Militantis Ecclesiae*. Posteriormente em 1550, através do papa Júlio III, é aquiescido pela *Formula Instituti da Societatis Iesu*, ou Companhia de Jesus a ordem para o seu trabalho de missão.

É importante destacar o nascimento e papel desta ordem, para o entendimento do trabalho na Bahia realizado pelo padre Antonio Bonucci.

Bonucci veio para Brasil aos trinta anos, atuou exercendo o cargo de diretor espiritual da então Confraria da Boa morte, fundada em 1682 e sediada na igreja do Colégio dos Jesuítas, no Terreiro de Jesus, em Salvador. Exerceu atividades também como mediador pedagógico do colégio de Jesus, na Bahia colonial. Foi ali que trouxe à luz a possibilidade do ensino de História no Brasil, ainda não sendo a História considerada como ciência. Na Bahia, Bonucci foi professor de Humanidades e missionário, atuando, também como secretário do padre Antônio Vieira, incumbido das compilações e publicações das cartas e sermões de Vieira, o intitulado *Clavis Prophetarum* ou *A consumação do reino de Cristo na terra*.

Bonucci deixou uma extensa produção bibliográfica com mais de 40 obras compreendidas entre sermões, hagiografias, elogios fúnebres e discursos panegíricos.

A proposta pedagógica do padre jesuíta Bonucci traz como conteúdo não somente o sacerdócio, contudo, ele ensina os aspectos dos tempos modernos na descrição colossal dos reis e reinados pesando á mão de maneira evidente na Santa fé católica, o que está bem patente em seus escritos.

2. OS MOLDES JESUÍTICOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Até a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal em 1759, as terras do Brasil colonial foi lugar para a catequização dos povos originais (índios) e os colonizados pelo sistema escravista (africanos) a práxis pedagógica e a catequização aqui estabelecida se fundiram numa só preleção através dos manuais realizados pelos próprios jesuítas.

A Companhia de Jesus neste período do início da colonização do Brasil teve papel fundamental para a pedagogia missionária dos povos aqui presentes, os jesuítas adentraram as primeiras naus com este objetivo. Estes trabalharam e impuseram normas de condutas com base no caráter “civilizatório” aos povos originários, a educação e conduta cristã eram sinônimas, como vemos. “A educação vista sob o prisma da civilidade era uma educação com um sentido moral, escolar e cultural.” (CASTRO; SILVEIRA, 2016, p. 25)

Pelas Constituições da Companhia de Jesus (o texto refere às normas e regras para ingresso e pouso na Ordem) nunca foi obrigatório à elaboração de livros para todos os membros, portanto esta não era uma exigência legal aos jesuítas. Sendo assim, os jesuítas que não tivessem talento para a produção intelectual não seriam obrigados à confecção e elaboração de livros, exceto quando fossem nomeados por um superior a escrita de algum trabalho. Os escritos realizados pelos jesuítas para o ensino só poderiam ser publicados caso fossem lidos e aprovados pelos superiores, como demonstram as licenças e aprovações expostas na obra Epítome. As autorizações ou licenças neste livro datam de 1703, sendo que a impressão só se dá a partir de 1706, como dito antes na Officina de Antonio Pedrozo Galram, em Portugal, Lisboa. Com a autorização da Companhia de Jesus.

A defesa e propagação da fé foram incluídas no âmbito da educação dos povos. Para os jesuítas, os manuais foram instrumentos eficazes na prática de uma “política católica” na formação intelectual e espiritual de seus fiéis.

O Colégio dos jesuítas na Bahia fundado pelo padre Manoel da Nóbrega (1549), muito contribuiu para a construção deste aparato pedagógico e espiritual, revelando muito da vida social da cidade de Salvador no século XVIII, como Santos (2002, p. 26) conclui:

Por meio de uma contribuição diversificada para completa ocupação do território da Bahia, a Companhia de Jesus marca sua “presença” naquele mundo colonial. Por “presença”, queremos aqui entender um “fazer parte”, ou seja, um estar imerso e atuante, participando e interferindo nos grandes acontecimentos e na vida cotidiana. Os jesuítas não apenas “estavam”, mas “eram presentes” na Bahia colonial. Agiam com determinação, propondo ou respondendo a transformações de todas as ordens, tomavam partido, e eram percebidos como uma força atuante na sociedade.

Deste modo os jesuítas foram importantes instrumentos para catequese e escolástica da população sejam índios, africanos ou brancos, tendo principal arma os manuais. Assim através da *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* (Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus) eles puderam organizar o currículo como podemos ver que no ensino de História, Geografia, Retórica, Humanidade havia um nível de ensino denominado Letras com duração estimada de 10 anos.

3. A IMPORTÂNCIA DA OBRA PARA APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA

A obra *Epítome Chronologico, Genealogico e Historico* publicada em 1706, consta como mencionamos acima de quatro livros com divisão cronológica e por tema desde a história da criação da Terra até o mundo Moderno, com ênfase nos reinos europeus, asiáticos e africanos.

Este compêndio substituiu a obra de Tursselini, o chamado *Epítome de Tursselini*, nas Escolas da Companhia de Jesus no Brasil. Esta foi a primeira compilação utilizada para o ensino escolar de História no Brasil, tomando como conteúdos a história sacra e a história das monarquias do mundo moderno.

A pretensão deste trabalho é apresentar o compêndio de Bonucci, analisando o contexto da produção e os percursos em pleno início do século XVIII. Onde os manuais eram peças chave para o ensino/catequese da população.

A exímia atuação de Bonucci nos traz o domínio da língua portuguesa, uma escrita atenta aos acontecimentos de sua época e épocas passadas, retratando sempre os aspectos da espiritualidade segundo a Santa fé ou heresias existentes em diversos contextos. Bonucci produziu obras com grande afinco, tendo com isto grande estima do padre Vieira, o que talvez

corroborou com sua imagem de respeito pela Companhia de Jesus e do próprio Vieira. O manual escrito segue um raciocínio altamente religioso onde temos um notável estudo em relação às grandes nações do Velho Mundo e do Mundo Asiático como também a vida, genealogia de Jesus e dos santos. Podemos perceber que há em sua escrita uma forte afeição pelo poder régio, uma alusão à adoração dos santos e dos reis. Onde o poder real se confunde com o poder dos santos, torna o rei prodigioso, sublime e divino, isso é demonstrado em inúmeras das páginas do Epítome de Bonucci (1706, p. 275) como vemos:

Santo Alexandre foy ordenado patriarca no anno de 317. Fez milagrosamente emmudecer a hum filosofo gentio, que disputava contra a Religião Catholica, no anno de 325.& mandandolhe o emperador Constantino que introduzisse a Arrio na igreja; (pois enganosamente tinha affirmado ao dito Emperador que professava a Fé Nicena) Santo Alexandre com suas orações alcançou de Deos.

Podemos aqui entender como a consagração eclesiástica fora importante para estes e vários reinados, alguns deles em sua grande maioria dotados de um poder altamente religioso, o que é identificado na obra de Bonucci nas várias páginas onde reis e reinados fundem com o poder clerical, o que Marc Bloch no livro *Os reis taumaturgos* afirma: “Os soberanos do ocidente haviam se tornado oficialmente sagrado graças a uma nova instituição: a consagração eclesiástica e, mais particularmente, seu rito fundamental, a unção”. (BLOCH, 1993, p.75).

A atuação de Bonucci como catequista possui semelhanças a vários outros padres jesuítas como o padre Antonio de Andrade, Vieira e outros, por redigir manuais para emprego em seus ensinamentos.

4. A OBRA

A produção do Epítome Cronológico, Genealógico e Histórico de Bonucci traz uma composição com o total de 534 laudas. Nela o autor esmiúça a história sagrada e pagã, revelando em consideração que a priori o material era destinado para administração de aulas e que somente depois de dez anos foi publicado para servir de “argumento” para os “incrédulos”, ou seja, fonte para catequização e ao mesmo tempo um instrumento pedagógico.

O livro no primeiro tomo é constituído de vinte e dois capítulos que traz o criacionismo bíblico como referencial da criação do mundo. No capítulo I o autor segue delineando o livro Gênesis da Bíblia Sagrada, ao falar da criação do mundo, Adão, seus descendentes e as ações dos apóstolos. No capítulo II denominado de “Das seis idades do mundo em geral”, ele fala brevemente do dilúvio, do reinado de Salomão, de Jesus o messias a primeira vinda e o julgamento dos vivos e mortos. Já no III capítulo a primeira idade do mundo o autor descreve novamente Adão e os filhos. Seguindo o capítulo IV em que ele descreve a segunda idade do mundo trata dos filhos e descendentes de Caim irmão de Abel, fala também de Abraão e seus filhos indo de Raquel, o estupro de Diná, a Torre de Babel, a fundação da cidade de Esparta até o castigo de Sodoma.

No capítulo V do texto Bonucci segue sempre no viés teológico onde cita Moisés e a saída do povo judeu do Egito a caminho da terra santa, entrando um pouco nos livros de Levítico, Número a Deuteronômio. Eis que no capítulo VI fala novamente sobre o rei Salomão e o livro escrito por ele chamado Eclesiastes. No capítulo VII o autor descreve as ações dos profetas maiores e menores e suas ordens. No capítulo VIII o autor escreve sobre as Olimpíadas, surgimento e ano dos jogos. No capítulo IX podemos ver que o autor foge um pouco dos livros bíblicos e caminha por reinos e fundações de cidades, a exemplo da fundação de Roma por Rômulo no ano 18. Seguindo adiante o capítulo X o autor traça os anos dos reinados dos Assírios, as divisões de outros reinados, as informações sobre o reino Cyrios.

Assim, o autor descreve seguindo sobre a vida de Homero príncipe da poesia entre os gregos, sobre Troya e sua destruição, sobre Thucydides e Plutarco. Além da fundação de Saragoça, “cidade muy affamada de Sicilia” no ano 3344.

No capítulo XI, ele descreve a quinta Idade do mundo onde escreveu sobre o reinado de Cleópatra. No capítulo XII fala sobre a Monarquia dos Persas, o fim do cativo do povo judeu até a vinda do Messias, o filho de Deus.

Adentrando o mesmo capítulo ele nos traz os reinados da segunda monarquia dos Persas, falando sobre Ciro, Dario e Xerxes. No capítulo XIII ele segue escrevendo as profecias de Daniel, citando também os profetas Isaías, Jeremias e Baruch. Já o capítulo XIV ele adentra na monarquia dos gregos de Alexandre Magno vencido por Dario, seguindo outros reis e citando novamente as Olimpíadas. No capítulo XV o autor descreve um pouco a monarquia dos Romanos onde começa sua escrita “Começou esta depois da morte de Marco Antonio & Cleopatra” (BONUCCI, 1706, p.74).

No capítulo XVI segue a era de Julio e de Augusto césares do império Romano. No capítulo XVII Herodes e sua descendência, feitos até a citação de Demócrito, Sophocles, Heródoto e Sócrates como floresceram e viverão escritos breves sobre os anos destes.

No capítulo XVIII, ele fala das mulheres que tinham alta sabedoria as Sibyllas. São as que profetizam a vinda de Cristo e o autor diz que o número delas é incerto aparece no texto entre dez ou onze destas mulheres. No capítulo XIX o autor traz à sexta idade do mundo, começando pela encarnação do filho de Deus, que é Jesus, até a segunda vinda que será no último juízo. Já no capítulo XX, o texto segue desde o nascimento de Cristo no solstício do inverno até a morte e a ressurreição. No capítulo XXI o autor nos entrega os anos e as ações de Cristo, novamente o autor traz nascimento e morte como ele afirma no capítulo anterior. E cumpre aqui falar das ações de evangelismos, as andanças e sobre o rei Herodes ele novamente repete a história do rei. Já no último capítulo, XXII o autor traz as ações dos apóstolos, as ruínas do Templo de Jerusalém até a morte de São João Evangelista.

O livro dois está dividido em nove capítulos. Distribuídos na escrita que segue a fé na Santa Igreja Católica, Apostólica e Romana. Nesta parte o autor começa a descrever desde os vários papas, monges, cônegos, cardeais até os reinados do Congo, Pérsia etc. Finalizando este segundo livro com a exaltação da Igreja, da fé Católica e os milagres dos santos.

Já o livro três é dividido em onze capítulos, narrando a igreja do Oriente, desde Constantinopla até Jerusalém. Neste terceiro livro o autor menciona os quatro patriarcas do Oriente e os sucessos dos mais dignos da memória. Fala também no capítulo I dos patriarcas de Constantinopla, a fundação de Bizâncio antigo nome dado a Constantinopla. O autor escreve também sobre o reinado de Josias em Jerusalém. Já no capítulo seguinte, os patriarcas de Alexandria são citados como exemplo o reinado de Alexandre Magno, fala das Olimpíadas no ano de 112 e os reis do Egito.

No livro quatro da obra podemos observar no capítulo I a menção da morte do Messias aos impérios do oriente e ocidente. Falando de Calígula, Tibério e outros...

No capítulo II há continuação dos imperadores romanos e gregos. Na terceira parte fala-se dos imperadores do ocidente como Luiz III que governou no ano de 877, Henrique I duque de Saxônia e sua morte. No capítulo IV o autor escreve sobre os imperadores do Oriente depois da constituição a parte do império do Ocidente. No capítulo V há menção dos Visigodos reis da Gália depois de Espanha, ainda neste capítulo o autor cita Noé, o dilúvio e os espaços que estes ocuparam depois do dilúvio. No capítulo VI dos reis de Portugal o autor começa traçando a genealogia do rei Henrique, tronco da monarquia Lusitana, neto do

primeiro duque de Borgonha Roberto e assim descreve a família do duque e os demais reis de Portugal que sucederam.

No seguinte capítulo VII, Bonucci dispõe sua escrita aos reis de França onde ele os chamam de primogênitos da igreja. Onde relata sobre o rei Luiz XII, Henrique II e Carlos IX. Já o capítulo VIII o autor fala do Reino da grande Bretanha. Neste capítulo o autor descreve reis e como estes morreram. No capítulo IX sobre os reis da Escócia ele inicia a falar de Fergusio e a fundação do império escocês, além da morte deste no ano de 424 e novamente descreve uma lista de vários reis. Nos capítulos seguintes ainda discorre sobre as várias formas de mortes desses reis.

No capítulo X fala dos reis da Dania, o capítulo XI os reis da Suécia, no capítulo XII os reis da Ungria, e no capítulo XIII os reis da Polônia. O autor termina esclarecendo ao leitor do Epítome que estes reis floresceram depois do nascimento de Jesus Cristo ou depois de ter eles convertido a Santa fé Católica. Posterior ele adverte que a relação dos reis descritos corresponde apenas às ações, nome e ano de falecimento de cada rei, pois o que escreveram alguns “verídicos historiadores” sobre estes reis da Europa, segundo o autor não chegou ao Novo Mundo onde o próprio autor se encontra naquele momento da concepção do epítome.

Por fim o autor se despede do leitor adjetivando-o como leitor “benigno e católico”. Informando ao leitor que este epítome foi concedido nas horas para fugir do ócio com afeto a Santa igreja finalizando com o livro de Isaías.

Bonucci cita também o novo Mundo e a África, levando a considerar a “luta” que foi travada pela igreja as inúmeras nações gentias tirando-os do mundo sombrio para a verdadeira fé segundo ele, bem explicado por Santo Agostinho.

5. O ENSINO NA GRADUAÇÃO ATRAVÉS DESTE TOMO

Este compêndio serve como uma importante obra de análise da História da Educação Colonial, servindo de apoio nos séculos seguintes como demonstra a inclusão no compilado do Dicionário de Innocêncio Francisco da Silva, onde este amanuense aponta o Epítome de Bonucci em mais de três dos seus vários tomos. O que nós podemos constatar como grande importância nos séculos seguintes para outros autores e principalmente na aprendizagem referente ao conteúdo acadêmico do curso de História do Brasil, servindo como base do pensamento dos séculos XVI, XVII, XVIII e também o século XIX para o entendimento destes contextos.

É preciso avaliar também esta produção como proposta pedagógica nos rigores da Companhia de Jesus e como este livro serviu de apoio intelectual e espiritual na Colônia, como foi arranjados os vários quadros de organização dos jesuítas e como se deu este modelo jesuítico de educação para os variados povos do Brasil. Esta literatura concede aos discentes dos cursos de Pedagogia, História e Ciências Sociais uma oportunidade de análise do comportamento, do aparato político pedagógico nas terras do Brasil e de como estes estudos eram influenciadores na visão do homem comum e no seu cotidiano.

6. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Considerando os caminhos da pesquisa desta obra foi proposto como primeira leitura e análise do contexto em que o autor escreve a obra. Posteriormente a análise e apanhado em outras obras de diferentes autores para confronto de ideias e pensamento do universo jesuítico.

É importante ressaltar que o método dos procedimentos se dá exclusivamente pela observância bibliográfica. Saliento que como o trabalho de Bonucci neste livro é amplo, foi analisado de maneira parca tendo em vista o tamanho da produção elaborada por ele.

A partir das escritas apresentadas nesta primeira fase de nossa pesquisa buscamos aqui apenas problematizar como se deu a escrita do autor, a vinda para o Brasil e exploração dos seus feitos nesta produção, a fim de verificar como se dão os acessos do pensamento dentro da Companhia de Jesus e a própria consciência do autor no que tange a percepção de mundo naquele momento dentro do contexto da fé.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado o exposto do texto podemos captar que em toda a obra do Epítome de Bonucci, ele traz minúcias, rigores na escrita de maneira que em todo o livro a fé na Santa doutrina está presente, mesmo quando o autor apenas descreve fatos e acontecimentos da História da humanidade, nisto não sucumbi o autor da sua trajetória como jesuíta, nem adormece sua forma de entender a vida naquele momento da escrita. É sábio que nesta parte liminar do projeto sobre a obra de Bonucci, seria pouco conclusivo o entendimento do seu pensamento apenas pelo olhar através do viés de um livro, de todo é necessário entender seu tempo e as produções várias trabalhadas ao longo de sua vida, vale ressaltar que Bonucci serve de

inspiração para muitos autores nos séculos que seguiram, apesar de ainda ser muito pouco estudado na academia pelos discentes. Podemos concluir que suas obras e vida aqui na Bahia foram de grande importância para os estudos coloniais.

REFERÊNCIAS

- As origens do ensino de história no Brasil colonial: apresentação do epítome cronológico, genealógico e histórico do padre jesuíta António Maria Bonucci.** Campinas. HISTEDBR. v. 10. 2010.
- BENVENISTE, A. **Dicionário dos italianos estantes em Portugal.** Cátedra de Estudos Sefarditas. Disponível em: < <http://www.catedra-alberto-benveniste.org/dic-italianos.asp?id=347>> Acesso em dezoito de mar. 2019.
- BONUCCI, A. M. **Epítome Chronologico, Genealogico & Historico, dividido em quatro livros e composto pelo padre Antonio Maria Bonucci da Companhia de Jesus, missionário na Província do Brasil.** Lisboa, 1706.
- BLOCH, M. **Os reis taumaturgos.** São Paulo. Companhia das Letras. 1993. P.75.
- CASTRO, A.C.; SILVEIRA, S.A. Civilidade, educação e a Companhia de Jesus (séc. XVI-XVIII). In: SOUSA, C. A. M. de. et al. (Orgs.). **Os jesuítas no Brasil: entre a Colônia e a República.** Brasília: UNESCO, 2016. cap.1, p.21-42.
- GIUSEPPE, P. **Bonucci, Antonio Maria, Dizionario Biografico Degli Italiani. V12. Roma, Istituto Della Enciclopedia Italiana. 1971.** Disponível em: <[http://www.treccani.it/enciclopedia/antonio-maria-bonucci_\(Dizionario-Biografico\)](http://www.treccani.it/enciclopedia/antonio-maria-bonucci_(Dizionario-Biografico))> Acesso em dezoito de mar. 2019.
- PEDRO. C. L. **História da Companhia de Jesus no Brasil biografia de uma obra.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em História da UFBA. Bahia. 2008.
- SANTOS, F. L. **Te Deum Laudamus. A expulsão dos jesuítas da Bahia (1758-1763).** Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas – UFBA, Salvador, 2002.
- SILVA, I. F. **Diccionario Bibliographico Portuguez.** Lisboa. 1859.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



OFICINA DE APRENDIZAGEM SOBRE O ACOLHIMENTO E MANEJO CLÍNICO DA SAÚDE DE HOMENS: ETAPAS PARA A ELABORAÇÃO

Isabella Félix Meira Araújo - EEUFBA (isabellafelixmeira@hotmail.com)

Anderson Reis de Sousa – EEUFBA (son.reis@hotmail.com)

Cléa Conceição Leal Borges – EEUFBA (borges998@gmail.com)

Márcio Soares de Almeida – EEUFBA (marcio_soares21@hotmail.com)

Josias Alves de Oliveira - EEUFBA (josiasoliveira88@hotmail.com)

Grupo de Estudos Sobre o Cuidado em Saúde (GECS) – PPGENF

Eixo 5: Avaliação no Ensino Superior

Tipo: Relato de Experiência

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, os estudos voltados à saúde de homens é algo emergente, e mesmo após a implementação da Política Nacional de Atenção Integral a Saúde do Homem (PNAISH), em 2009, percebe-se, através dos dados epidemiológicos, a vulnerabilidade desse grupo e a constante necessidade de se discutir as especificidades no tocante à atenção à saúde de homens.

Neste panorama, os homens adoecem e morrem mais do que as mulheres em todas as faixas etárias, bem como possuem menor esperança de vida. Além disso, é notória a menor presença do público masculino nos serviços de saúde, especialmente naqueles que atuam na prevenção e promoção à saúde (YOSHIDA, ANDRADE, 2016).

Nesse sentido, com intuito de buscar estratégias que possibilitem mudanças neste cenário, a educação na saúde permeia os moldes iniciais ao alcance das melhorias das práticas em saúde que favoreçam o cuidado voltado às ações de promoção e prevenção de agravos.

Nessa ótica, os diversos cenários dos quais os profissionais de saúde atuam, com constante desenvolvimento tecnológico, nas exigências diárias envolvendo inteligência emocional e nas relações interpessoais, torna-se necessário e fundamental que as ações de aprendizagem sigam para além da graduação. É imprescindível que esse movimento mobilize



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



os profissionais promoverem a garantida integralidade do cuidado (FALKENBER et al., 2014)

Por conseguinte, a Enfermagem como profissão pautada no cuidado, adquire protagonismos no tocante a mudanças de comportamento que subsidiem a compreensão do processo de cuidado. Além disso, é ciência capaz de promover tecnologias cuidativas através das ações educativas.

Desta maneira, a educação em saúde está imersa no contexto da atuação de enfermeiras e enfermeiros como maneira para o estabelecimento de uma relação dialógico-reflexiva entre profissional e cliente. Essa sinergia contribui para o estabelecimento de estreito de vínculos, amplia o conhecimento e aprimora as práticas para que estejam direcionadas à sensibilização sobre o processo saúde e doença para que o sujeito seja capaz de transformador a sua própria vida (SOUSA, et al., 2010).

Ademais, as práticas voltadas para a educação em saúde abarcam, sumariamente, tanto os profissionais de saúde que valorizam tanto a promoção e prevenção, quanto as práticas curativas. Contempla também os gestores, assim como a população que carece de construir seus conhecimentos e aumentar sua autonomia nos cuidados individuais e coletivos (FALKENBER et al., 2014)

Certamente, a educação em saúde constitui um mecanismo para a promoção da qualidade de vida através da articulação de saberes técnicos e populares, de recursos institucionais e comunitários, assim como de iniciativas públicas e privadas (SOUSA, et al., 2010). Nesse âmbito, vale ressaltar que a educação popular em saúde se constitui em uma estratégia que visa fortalecer os movimentos sociais e cria vínculos entre a ação médica e o pensar cotidiano da população (FALKENBER et al., 2014)

Por fim, no que concerne as estratégias metodológicas para o ensino-aprendizagem nas práticas em saúde, destaca-se as metodologias ativas, que possibilitam a condução inovadora e responsável para constituição de indivíduos críticos e reflexivos, participantes ativos do seu processo de formação e aprendizado (PRADO et al., 2012; MACEDO et al., 2018).

Na busca do alcance dos objetivos propostos para a aprendizagem ativa, dentre os vários modelos existentes, pode-se enfatizar o método utilizada por meio das oficinas, as



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



quais contrapõem a apatia dos ensinamentos pragmáticos vigentes e procura por estratégias que conduzam para a aprendizagem baseada em problema (MACEDO et al., 2018).

Além dessa perspectiva se faz relevante que o saber seja submetido à avaliação. A avaliação da aprendizagem constitui-se em um guia da ação pedagógica. Tem transpassado a pedagogia tradicional concentrada no intelecto e na transmissão de conteúdos focalizada na figura do professor, mas sim num processo contextual, em conexão com o social e o momento histórico em que se vivencia (LUCKESI, 2005).

Configura-se também enquanto uma tomada de decisão, que para além de fornecer informações sobre aprendizagem para os alunos, tem a capacidade para relevar muitas outras questões sobre os sujeitos, a partir do olhar sobre as concepções de mundo, sociedade e educação. Tem seu objetivo firmado na formação para o exercício da cidadania a partir da troca mútua de conhecimentos e experiências que se dão na interação social envolvida de ética e sensibilidade (HOFFMANN, 2012; 2005).

Considerando a necessidade de promover ações consistentes que promovam a aprendizagem e diante do exposto este estudo tem como questão problematizadora: Como ampliar o acolhimento e manejo clínico da saúde de homens utilizando a oficina enquanto estratégia de aprendizagem? Para responder tal problemática, este relato tem como objetivo divulgar as etapas para a elaboração de uma oficina de aprendizagem sobre o acolhimento e manejo clínico de homens.

2. PLANEJAMENTO E CONSTRUÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

O planejamento e construção teórico-metodológica da oficina vincula-se às ações desenvolvidas junto ao Grupo de Estudos Sobre o Cuidado em Saúde (GECS), do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem e Saúde da Universidade Federal da Bahia, por meio da linha de pesquisa masculinidades e saúde de homens. Este planejamento se estruturou em atividades de integração ocorridas à priori nas atividades cotidianas do grupo de pesquisa e especificamente direcionada à construção da oficina em relatoria.

Compreendendo que planejando, conseqüentemente está avaliando a aprendizagem a ser construída, Hoffmann (1995) aponta que avaliar é acompanhar o desenvolvimento rumo à



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



construção do conhecimento, no qual professores e estudantes caminham juntos, em reflexão permanente sobre a realidade.

Tal estratégia de planejamento se deu por meio de reuniões semanais junto ao grupo de facilitadores, que incluem profissionais graduados em Enfermagem, vinculados aos cursos de Mestrado e Doutorado, totalizando 6 membros (as). Estes (as) tiveram a atribuição de discutir a temática, levantar recursos materiais, didáticos e teóricos para a operacionalização com vistas a atender os objetivos do público alvo (estudantes de Graduação, Pós-Graduação, residentes, profissionais do serviço, docentes e pesquisadores).

Motivados (as) no desejo de promover a troca de saberes e suscitar a produção de aprendizado, e conseqüentemente, avaliarem a aprendizagem. As intervenções encontraram-se em consonância com o que afirma Sant'Anna (2013), quando compreende a avaliação enquanto valorização do processo de ensinar e se fazer aprender, buscando privilegiar a participação coletiva na constituição de um ato pedagógico. Tal capacidade avaliativa, permite confirmar o estado daquilo que se encontram envolvido num dado contexto.

No que se refere à construção teórico-metodológica pautaram-se as escolhas nos referenciais pedagógicos direcionados à problematização, sob a ótica do Arco de Charles Maguerez, enquanto possibilidade de expressão das metodologias ativas para permitir a observação da realidade, análise de pontos-chaves, teorização, levantamento de hipóteses de solução para a aplicação à realidade.

A problematização com o Arco de Charles e Maguerez no ensino se faz importante para fomentar a curiosidade dos participantes, pois durante a etapa da teorização, a dinâmica pode originar informações ainda não pensadas pelos docentes. Desta forma, esse conhecimento adquirido e valorizado aprecia o sentimento de competência e determinação dos participantes com seu próprio conhecimento (MACEDO et al., 2018).

Assim, o Arco de Charles e Maguerez trata-se de um caminho metodológico apropriado para orientar a prática pedagógica de um educador comprometido com a aprendizagem de seus alunos bem como com sua autonomia intelectual, visando notadamente o pensamento crítico (PRADO et al., 2012).

Enquanto estruturação da oficina, o Arco de Charles e Maguerez, permitiu por meio da aplicação de suas etapas, avaliar processualmente a aprendizagem, em cada atividade



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



proposta, haja vista que em todas elas foram destinado um tempo para que houvesse discussão coletiva e exposição do conhecimento elaborado e/ou produzido pelos grupos ou individualmente. O recurso permitiu ainda a oportunizarão do resgate dos saberes, a valorização dos contextos e individualidades, o exercício à aplicação da problemática à realidade e a reflexão sobre ela

Para sustentação metodológica, estruturou-se a oficina nos referenciais teóricos de gênero, masculinidades, acolhimento, manejo clínico e clínica ampliada, acesso e produção do cuidado. Para tal, ancorou-se a abordagem nas Políticas Nacionais de Humanização na Saúde e Atenção Integral à Saúde do Homem, implementadas pelo Ministério da Saúde no Brasil.

Após ter definido os referenciais metodológicos e os teóricos para dar consistência a elaboração da oficina, foi delineada a perspectiva da abordagem da mesma. Sendo assim, direcionou-se a atenção para ao ensino superior enquanto modalidade e para o espaço físico, compatível para a execução das atividades, adotou-se a sala de aula da universidade.

Considerando a necessidade do desenvolvimento e implementação de estratégias pedagógicas com fins na aprendizagem acerca da promoção do cuidado em saúde, esta oficina teve como objetivo promover e mobilizar a sensibilidade ao aprendizado sobre acolhimento e manejo clínico da saúde de homens.

A justificativa da elaboração e execução da oficina perpassa pela necessidade da ampliação dos processos de educação em saúde com o enfoque direcionado à qualidade de vida da população, sobretudo a masculina que apresenta indicadores epidemiológicos preocupantes no âmbito da saúde pública. Essa motivação emergiu com maior ascensão em poder realiza-la em um congresso de saúde a nível internacional, que possibilitou reforçar o compromisso acadêmico em difundir conhecimento acerca da temática.

3. OPERACIONALIZAÇÃO DA OFICINA

Para a operacionalização da oficina destinou-se 4 horas para duração total das atividades, que incluíram quatro etapas. Na **primeira etapa** realizou-se a recepção e o acolhimento do(as) participantes. Para tal convidou-se os (as) mesmos (as) para criação de um crachá personalizado para sua identificação junto ao grupo maior, oferecendo-lhe os materiais enquanto subsídios para a confecção. Utilizou-se como recursos materiais caneta tipo



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



hidrográfica, papel cartão de cores variadas e cordão tipo barbante. Salienta-se que as cores do papel cartão foram utilizadas como estratégia para divisão de grupos de trabalho a serem montados pelos mesmos na terceira etapa.

Num **segundo momento**, realizou-se a apresentação dos (as) facilitadores, através da dinâmica “quem somos”. Nessa dinâmica explanou-se sobre a experiência dos mesmos sobre si, sua atuação profissional e envolvimento com a área de atenção, além de terem informados sobre a metodologia a ser empregada, apresentação do plano da oficina e seu objetivo. Posteriormente aplicou-se a dinâmica intitulada “**e você quem é?**”. Esta foi realizada com todo o grupo, utilizando o formato de roda, com a finalidade de promover apresentação coletiva, utilizando uma bola como recurso facilitador da interatividade e de estímulo a participação. A intencionalidade é fazer com que os (as) participantes atirassem a bola de maneira aleatória para promover apresentação espontânea de cada um (a) do grupo, com duração de 30 minutos.

Realizada a etapa de aproximação do grupo, desenvolveu-se a **segunda etapa** direcionada à problematização. Nesse momento os (as) participantes foram convidados a responderem uma questão problema, a saber: **qual estratégia de ampliação do acolhimento e manejo clínico pode ser implementada na atenção à saúde de homem por você?** Para resolução deste questionamento disponibilizou-se um papel cartão colorido a fim de que os (as) mesmos (as) expusessem suas ideias e/ou propostas estratégicas. Após termos destinados 15 minutos para a execução, estimulou-se o grupo a expor de maneira dialógica suas respostas. As mesmas foram afixadas por eles (as) junto a um painel confeccionado com papel cartão kraft puro, exposto na sala de execução da atividade para que o mesmo estivesse à mostra. Através das respostas expressas possibilitou mobilizar para a observação acerca da realidade, quer sejam no âmbito das práticas assistenciais nos serviços, quer sejam nas atividades docentes, acadêmicas e da pesquisa.

Finalizada a primeira etapa de problematização, que se deu de modo individual pelos (as) participantes, iniciou-se a etapa “**dialogando sobre o tema**” como forma de executar o levantamento de pontos-chaves sobre a temática e a teorização necessária para dar subsídios à atuação profissional.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



Esse processo de problematização confere uma característica essencial na avaliação da aprendizagem, pois se estrutura como um processo crítico e reflexivo. A aprendizagem desse modo pode ser elaborada em resposta às críticas frente às demandas sociais, por meio da expressividade de múltiplos pensamentos que giram em todo de uma articulação existente entre sujeito e objeto do conhecimento (FRANCO, 1993). Neste caso, a avaliação se dá ao passo que são manifestadas as construções individuais que se unem às coletivas em prol da elaboração de conceitos, atitudes e práticas a serem desempenhadas para ampliação do acesso e manejo clínico da saúde de homens.

Em seguida foi abordada a etapa de teorização, aportando temáticas sobre acolhimento, manejo clínico, atenção à saúde, acesso, políticas de saúde, produção do cuidado, perspectiva de gênero e construção social das masculinidades. Esta foi uma etapa construída de maneira coletiva com estímulo a discussão e exposição das experiências, com duração total de uma hora.

Findada a etapa da teorização, iniciou-se dinâmica **“criando estratégias”**, caracterizando **a terceira etapa**. Nesta, convidou-se os (as) participantes formarem grupos de trabalho de acordo com as cores presentes no crachá, escolhidas aleatoriamente por eles (as), para traçar estratégias coletivas de ampliação do acolhimento e manejo clínico de homens a partir dos eixos temáticos, a saber: acesso e acolhimento, paternidade e cuidado, saúde sexual e reprodutiva, doenças prevalentes da população masculina, saúde do trabalhador, prevenção dos acidentes e violência e saúde mental.

Para a execução desta atividade, disponibilizou-se cartolinas coloridas e canetas hidrográficas para que os grupos construíssem as estratégias de forma livre, expondo a criação. Após ter disponibilizado 30 minutos para a execução, os grupos foram convidados a formarem uma grande roda e apresentarem coletivamente os resultados realizados. Os resultados expressos na cartolina compuseram a montagem de um painel temático informativo educativo sob a modalidade da bricolagem, que permitiu consolidar num único espaço as manifestações geradas na oficina.

Após terem sido finalizadas a construção do painel, realizou-se a quarta etapa, cuja finalidade foi a exposição dialógica e participativa sobre o manejo clínico de homens. Nesta



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



etapa foram discutidos os marcadores clínicos, focos de atenção na avaliação clínica e especificidades a partir da ótica cisgênera e transgênera.

Por fim, para a conclusão da oficina, destinou-se um espaço para que os (as) participantes expusessem suas dúvidas, inquietações, bem como as percepções apreendidas durante a participação nas atividades e sobre o conhecimento apreendido sobre a temática.

Com base na construção coletiva, identificou-se que o grupo participante das intervenções elaboraram conceitos que configuraram uma aprendizagem satisfatória a medida que expuseram de modo dialogado e participativo novas estratégias de promoverem o acolhimento e conduzem clinicamente à produção de cuidado à saúde de homens, tomando como base os princípios do vínculo, responsabilização, escuta sensível, atenção ampliada, construções baseadas na compreensão de gênero e masculinidades e no acesso aos serviços.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criação da oficina possibilitou implementar um caminho possível a ser aplicado junto a homens com a finalidade de promover educação em saúde e mobilizar para o desenvolvimento da aprendizagem significativa por meio da resolução de problemas reais presentes na prática social. Acredita-se que desenvolver ações como estas poderão contribuir de modo significativo na reorganização da atuação profissional com reflexos positivos na atenção à saúde masculina.

REFERÊNCIAS

- FALKENBERG, M. B. et al. Educação em saúde e educação na saúde: conceitos e implicações para a saúde coletiva. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 19, n. 3, p. 847-852, 2014.
- FRANCO, M.L.B. **Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional**. IN: SOUZA, C.P. Avaliação do rendimento escolar. Campinas: Papyrus, 1993. p. 13-26.
- HOFFMANN, J. Avaliação formativa ou avaliação mediadora? Porto Alegre: Mediação, 2005.
- HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 1995.
- HOFFMANN, J. Avaliar: respeitar primeiro depois educar. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática.** Salvador: Malabares, 2003.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** Cortez editora, 2014.

MACEDO, K. D. S. Metodologias ativas de aprendizagem: caminhos possíveis para inovação no ensino em saúde. **Esc Anna Nery**, v. 22, n. 3, 2018.

PRADO, M. L. et al. Arco de Charles Maguerez: refletindo estratégias de metodologia ativa na formação de profissionais de saúde. **Esc Anna Nery** (impr.). v. 16, n. 1, p 172-177, jan./mar., 2012.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar?: critérios e instrumentos.** 16. ed. - Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

SOUSA, L. B. et al. Práticas de educação em saúde no Brasil: a atuação da enfermagem. **Rev. enferm. UERJ**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 55-60, jan./mar., 2010.

YOSHIDA, V. C.; ANDRADE, M.G.G. O cuidado à saúde na perspectiva de trabalhadores homens portadores de doenças crônicas. **Interface. Comunicação saúde educação.** v. 58, n. 20, p.597-610, 2016.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



OFICINA DE APRENDIZAGEM SOBRE O ACOLHIMENTO E MANEJO CLÍNICO DA SAÚDE DE HOMENS: RESULTADOS POSSÍVEIS

Anderson Reis de Sousa – EEUFBA (son.reis@hotmail.com)
Álvaro Pereira - EEUFBA (alvaro_pereira_ba@yahoo.com.br)
Isabella Félix Meira Araújo - EEUFBA (isabellafelixmeira@hotmail.com)
Josias Alves de Oliveira - EEUFBA (josiasoliveira88@hotmail.com)
Cléa Conceição Leal Borges – EEUFBA (borges998@gmail.com)
Márcio Soares de Almeida – EEUFBA (marcio_soares21@hotmail.com)

Grupo de Estudos Sobre o Cuidado em Saúde (GECS) – PPGENF

Eixo 5: Avaliação no Ensino Superior
 Tipo: Relato de Experiência

1. INTRODUÇÃO

O desinteresse ainda existente em parcela do público masculino relacionada aos cuidados com sua própria saúde é um obstáculo a ser superado para a sociedade e serviços de saúde. Pois isso, apesar da garantia do direito à saúde para todo indivíduo de maneira integral e igualitária, o acesso ao atendimento, principalmente para ações de promoção de saúde e prevenção de doenças, revela-se como um desafio tanto para homens quanto para os serviços de saúde (GOMES; NASCIMENTO; ARAÚJO, 2007).

Em se tratando de números, em sua maioria, os homens vivem menos que as mulheres e considerando a faixa etária com maiores taxas de mortalidade, entre 20 e 39 anos, observa-se a prevalência de três vezes maior desse índice quando comparada à feminina (BRASIL, 2012). Devido a esse cenário situacional, observa-se a relevância de maior atenção a esta população.

Através da Política Nacional de Atenção Integral à Saúde do Homem (PNAISH), instituída no âmbito do SUS desde 27 de Agosto de 2009 pela Portaria GM/MS nº 1.944, foram concebidas estratégias para melhorar a assistência à saúde e explicar dificuldades de promoção e ampliação do cuidado na atenção à saúde masculina (BRASIL, 2013). Devido a essa finalidade, a PNAISH trouxe como objetivo principal facilitar e ampliar o acesso com



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



qualidade de homens aos serviços de assistência à saúde, colaborando para a redução da morbimortalidade e a melhoria das condições de saúde.

Em uma perspectiva de cuidado integral, tanto o acesso aos serviços de saúde como o acolhimento e a clínica ampliada se articulam como dimensões relevantes das práticas em saúde a serem asseguradas. O acolhimento pode ser definido pela postura assumida nas relações de cuidado, nos encontros entre usuários e profissionais de saúde, enquanto a ampliação do manejo clínico revela-se como uma ferramenta que permite a compreensão da singularidade do sujeito, da complexidade do processo saúde doença e a superação da fragmentação do conhecimento (BRASIL, 2013).

No sentido de fortalecer a compreensão sobre os processos de aprendizagem, um dos componentes pedagógicos que integram a prática educativa, a avaliação configura-se num processo que buscam comprovar as modificações do comportamento e rendimento do educando, assim como do professor, com inclusão do sistema. A busca da avaliação da aprendizagem é a confirmação da construção do conhecimento que se fato foi processado (SANT'ANNA, 2013).

Luckesi (2003; 2005) em suas reflexões sobre a avaliação da aprendizagem, efetuou-se a partir da construção de um modelo teórico de mundo e de educação. Tal modelo está em atendimento à pedagogia, configurando-se em uma concepção educacional que se repercute em concepção de sociedade. Nesse sentido Sant'ana (2013) questiona por que como e como avaliar? Que critérios são necessários? Hoffmann (2012) por sua vez chama a atenção para o sentido atribuído a concepção de avaliação da aprendizagem, muitas vezes posta enquanto classificatória e autoritária na relação estabelecida no processo avaliador do profissional educador, sendo então crucial a reflexão sobre a prática.

No campo da saúde, mas especificamente no da Enfermagem, a avaliação da aprendizagem tem se constituído num desafio contemporâneo relevante, sobretudo face as modificações dos sistemas educacionais, que tem exigidos novas conformações, a exemplo das metodologias ativas. Esta necessidade também se converge com o fato de profissionais de Enfermagem em seu processo de cuidar devem ir além, perpassando pela relevante busca por desenvolver estratégias de aprendizagem e ensino-aprendizagem diferenciadas (SILVA, TANJI, 2008).



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



Compreendo a necessidade de desenvolver ações de educação em saúde que sejam capazes de gerar resultados eficazes, buscou-se atender a seguinte questão de investigação: Como ampliar o acolhimento e manejo clínico da saúde de homens utilizando a oficina enquanto estratégia de aprendizagem? Para responder tal problemática, este relato tem como objetivo divulgar os resultados possíveis a partir da elaboração de uma oficina de aprendizagem sobre o acolhimento e manejo clínico de homens.

2. PROPOSTA ESTRATÉGICA DE DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE

Trata-se de um estudo do tipo relato de experiência sobre a realização de uma atividade educativa desenvolvida em forma de oficina, acerca do acolhimento e manejo clínico na atenção à saúde de homens, vinculada às ações desenvolvidas junto ao Grupo de Estudos Sobre o Cuidado em Saúde (GECS), do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem e Saúde da Universidade Federal da Bahia, por meio da linha de pesquisa masculinidades e saúde de homens.

A proposta da oficina foi reunir usuários, acadêmicos, residentes, docentes e profissionais de saúde que atuam nos serviços de baixa, média e alta complexidade, a fim de compreender as dificuldades/barreiras existentes no acesso, acolhimento e manejo clínico da saúde de homens, possibilitando traçar e construir novas propostas de intervenção frente às demandas nos respectivos serviços de saúde, possibilitando aos homens serem protagonistas do seu próprio cuidado.

Foram desenvolvidos dois painéis temáticos, construídos a partir das demandas trazidas pelos participantes em face da realidade vivenciada no que tange a saúde de homens. A proposta da oficina foi delineada de forma projetiva, com problematização e contextualização construída a partir de levantamento dos participantes.

A avaliação da aprendizagem abstraída teve propósitos diagnósticos e formativos, conforme Sant'Anna (2013), por meio da realização da oficina se deu através da observação quanto à participação nas atividades propostas, com a exposição oral dialogada durante as atividades de exposição das atividades de bricolagem e nas rodas de conversa. Realizou-se ainda avaliação por meio da atividade final com exposição dos conteúdos apreendidos por cada grupo/participante que desvelou contribuições significativas, sobretudo através dos



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



relatos de reflexões sobre as práticas e acerca da mobilização para incorporação de uma nova conduta profissional no lócus de trabalho.

Como critérios para a realização da avaliação da aprendizagem utilizou-se a realização do mapeamento das vivências e dos cenários de atuação de cada participante em relação a temática trabalhada, com coleta de informações, na roda de conversa de apresentação e com a montagem de um painel panorâmico inicial. Os instrumentos utilizados foram planejados e implementados mediante a discussão previa pelos (as) facilitadores (as) em atendimento as considerações de Luckesi (2005). A retroalimentação do aprendizagem foi efetuado junto aos participantes por meio da síntese final, geradora de um painel temático sobre a problemática trabalhada durante a oficina.

3. EXECUÇÃO DA OFICINA E RESULTADOS APRESENTADOS

Através do planejamento prévio entre o grupo de seis facilitadores da atividade, composta por estudantes de Mestrado e Doutorado, com a finalidade de discutir a temática da oficina, disponibilizou-se quatro horas de duração total para realização da atividade, fracionada em quatro “momentos”.

De acordo com Demo (1999) o processo de avaliação da aprendizagem compreende o ato de planejar, sobretudo dentro de um contexto que siga sendo orientado por um projeto pedagógico a ser seguido. Este deve ser dotado de objetivos a serem contemplados, além do estabelecimento de critérios avaliativos que condicionem o alcance dos resultados.

No **primeiro momento** executou-se a recepção e o acolhimento do(as) participantes, a apresentação dos (as) facilitadores e posteriormente aplicou-se a dinâmica intitulada “**e você quem é?**”. Esta foi realizada com todo o grupo utilizando o formato de roda, com a finalidade de promover apresentação coletiva, utilizando uma bola como recurso facilitador da interatividade e de estímulo a participação.

Através desse primeiro contato e interação entre facilitadores e participantes, emergiram-se relatos destes expondo que a temática de atenção à saúde de homens era pouco difundida na formação em saúde, por isso se observou a necessidade da discussão sobre o cuidado à saúde do público masculino de maneira transversal no currículo acadêmico.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



Ademais, houve narrativas de profissionais do serviço de saúde que expuseram a importância do aprendizado em relação às estratégias de acesso/acolhimento na atenção à saúde de homens, vistas a melhor capacitação profissional e melhor entendimento sobre a escassez da presença do público masculino nos serviços à saúde.

Desenvolvida a etapa de aproximação do grupo, executou-se o **segundo momento** da oficina, direcionada à problematização. Nessa etapa os (as) participantes foram convidados a responderem uma questão problema, a saber: **qual estratégia de ampliação do acolhimento e manejo clínico pode ser implementada na atenção à saúde de homem por você?**

Optou-se com essa atividade promover o exercício da reflexão sobre a realidade, como forma de que os (as) participantes vislumbassem possibilidades de intervenções a serem desenvolvidas sobre o território em que se atua. Hoffmann (1995) aponta que a avaliação compreende este olhar para a realidade através de uma constante e permanente reflexão por parte dos educadores em acompanhamento dos educandos. Os (as) facilitadores encontraram-se atentos (as) às manifestações de incorporação e expressão, manifestados pelos (as) participantes.

Destinados 15 minutos para a execução, estimulou-se o grupo a expor de maneira dialógica suas respostas. As falas abarcaram o entendimento do significado de acolhimento, no qual revelou perpassar pela escuta mais sensível e qualificada por parte dos profissionais e que nem sempre os profissionais estão preparados e com tempo hábil para ouvir as demandas dos usuários. Além disso, possibilidades de estratégias à saúde foram vinculadas à ampliação do manejo clínico, sendo uma importante ferramenta de educação em saúde, possibilitando aos homens o conhecimento acerca do autocuidado e o binômio usuário-família.

Através das respostas expressas possibilitou mobilizar para a observação acerca da realidade, quer sejam no âmbito das práticas assistenciais nos serviços, quer sejam nas atividades docentes, acadêmicas e da pesquisa.

Concluída o momento de problematização, que se deu de modo individual pelos (as) participantes, iniciou-se o **“dialogando sobre o tema”** como forma de executar o levantamento de pontos-chaves sobre a temática e a teorização necessária para dar subsídios a atuação profissional. Abordou-se essa etapa de teorização temática sobre acolhimento, manejo



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



clínico, atenção à saúde, acesso, políticas de saúde, produção do cuidado, perspectiva de gênero e construção social das masculinidades.

Finalizada a teorização, iniciou-se o **terceiro momento**, desenvolvida através de dinâmica **“criando estratégias”**. Nesta, convidou-se os (as) participantes formarem grupos de trabalho para traçar estratégias coletivas de ampliação do acolhimento e manejo clínico de homens a partir dos eixos temáticos, a saber: acesso e acolhimento, paternidade e cuidado, saúde sexual e reprodutiva, doenças prevalentes da população masculina, saúde do trabalhador, prevenção dos acidentes e violência e saúde mental.

Neste momento de apreensão da aprendizagem acerca das áreas temáticas de produção do cuidado à saúde de homens, constitui-se uma oportunidade de suscitar o exercício da formação para cumprimento da responsabilidade social. Luckesi (2005) faz-se destacar nesse âmbito que educador e educando quando encontram-se aliados constroem a aprendizagem e articulam o espaço formador, por exemplo à escola ou a universidade à sociedade. A avaliação da aprendizagem se insere nesse âmbito como um ato afetivo, satisfatório e qualitativo, ao passo que permitiu a inclusão do educando em seu percurso até a aprendizagem.

Desse modo, os (as) participantes do grupo “acesso e acolhimento” trouxeram como respostas: estratégias de ampliação do acolhimento e manejo clínico a realização do fortalecimento das políticas públicas já implementadas; flexibilização do horário de atendimento nas unidades de saúde; promoção de educação em saúde, tanto para os usuários quanto para os profissionais que acolhem esses sujeitos; acolhimento dos homens em ambientes ditos “masculinos” (bares, campos de futebol, cavalgadas) e a promoção do autocuidado.

Tais ações reveladas configuram as expressões de tomada de decisão por parte dos participantes, que em sua maioria eram profissionais dos serviços. De acordo com Hoffmann (2012) no tocante a avaliação da aprendizagem, este processo pode configurar-se enquanto atividade ética, já que envolve os seres humanos e estes quando tomam decisões estão amparados no que são ou sabem. Avaliar revela nesse sentido uma postura frente a vida, envolvendo a visão, a reflexão e a ação, em caráter distinto que vai depender da orientação atribuída.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



Em relação ao grupo “Paternidade e Cuidado”, os(as) participantes explanaram como estratégias de ampliação do acolhimento e manejo clínico a inclusão do homem como protagonista, juntamente com a parceira, desde o planejamento familiar, pré-natal até ao pós-parto em alojamento conjunto, fortalecimento do pré-natal masculino, valorização da presença de homens nos espaços maternos, valorizando o cuidado e a paternidade ativa. Além disso, foi ressaltado pelo grupo, ancorado com a literatura, que a paternidade responsável surge como uma ferramenta relevante na redução dos índices de violência.

Em se tratando do grupo “Doenças Prevalente na População Masculina”, este trouxe através das respostas estratégias como a promoção de educação em saúde em espaços dos serviços de assistência, sensibilização ao abandono de hábitos não saudáveis, realização de grupos de orientação acerca de tratamentos e novas formas de sexualidade na impotência sexual, além do fortalecimento da equipe multiprofissional para a atenção à saúde de homens.

Já o grupo “Saúde Sexual e Reprodutiva”, trouxe possibilidades de estratégias voltadas à promoção da educação em saúde e educação permanente para o público masculino e profissionais de saúde sobre a temática, realização de busca ativa para os homens, a fim promover a prevenção e tratamento das infecções sexualmente transmissíveis já existentes, fortalecimento da estratégia do planejamento familiar e o Programa de Saúde nas Escolas para dialogar com os jovens em relação as infecções sexualmente transmissíveis e o desenvolvimento de tecnologias sociais para melhorar a comunicação acerca das diversidades sexuais.

Referente ao grupo “Saúde do Trabalhador”, os(as) participantes relataram como ações a formação de grupos com trabalhadores e coordenadores, tendo a finalidade de promoção à saúde através da educação contínua, desenvolver atividades para redução do estresse no ambiente laboral, promoção na atenção às doenças ocupacionais e saúde mental através de uma equipe multidisciplinar, e sensibilizar homens para utilização correta dos Equipamentos de Proteção Individual no ambiente profissional.

Por fim, os (as) participantes do grupo de “Prevenção de Acidentes e Violência”, trouxeram como respostas às estratégias de ampliação do acolhimento e manejo clínico a conscientização em relação ao uso abusivo de álcool e outras drogas com associação aos altos índices de acidentes de trânsito, além da desconstrução da masculinidade hegemônica, a fim



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



de reduzir o índices de violência perpetrado por homens, e também o fortalecimento do diálogo nas escolas acerca de prevenção de acidentes e violência, através da educação em saúde e da consolidação da redes de apoio de combate à violência.

Como é sabido, e também sustentado por Hoffmann (2012), práticas apreendidas secularmente e de modo rotineiro não se transformam com rapidez, mas perpassa por reflexões atribuídas aos significados do que possam emergir de uma prática, que se adequa à realidade presente. Desse modo acredita ser o processo de aprendizagem acerca do cuidado direcionado à saúde de homens e as suas configurações que se dão atravessadas por construções sociais, culturais, políticas, geracionais e de gênero. Todavia acredita-se na potencialidade do aprendizado livre, dinâmico, dialético, construtivo e protagonizando que inclui o sujeito em todo o processo de geração e apreensão de saberes.

No âmbito da formação dos profissionais de saúde, a proposição de modelos que tenham fins na avaliação dialogada tem favorecido o aprender e o ensinar, contribuindo para o alcance de uma nova cultura que transpasse o burocratismo e torne-se mais intenso na capacidade de exploração aos fins que se dedicam, a exemplo do SUS, seus princípios e a sua ordenação no contexto da formação em saúde (SORDI et al., 2015).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta da oficina mostrou-se eficiente e bastante enriquecedora no que tange o construto de ideias e a troca de experiências acerca do Acolhimento e Manejo Clínico da saúde de homens. A ludicidade desenvolvida possibilitou que os profissionais de saúde e usuários presentes pudessem compreender quão necessário e fundamental é a ampliação do acesso e a inclusão dos homens nos serviços de saúde.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Saúde. **Humaniza SUS: Política Nacional de Humanização**. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Perfil da situação de saúde do homem no Brasil**. Brasília: Fundação Oswaldo Cruz, 2012.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Atenção Integral à Saúde do Homem. Plano de. Ministério da Saúde.** Gabinete do Ministro. Portaria n. 1.944, de 27 de agosto de 2009. Institui no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde do Homem; Diário Oficial da União, 2009b.

DEMO, P. Avaliação qualitativa. 6. ed, Campina, SP: Autores Associados, 1999.

GOMES, R.; NASCIMENTO, E. F.; ARAÚJO, F. C. Por que os homens buscam menos os serviços de saúde do que as mulheres? As explicações de homens com baixa escolaridade e homens com ensino superior. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 23, n. 3, março de 2007, p. 565-574.

HOFFMANN, J. Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 1995.

_____. Avaliar: respeitar primeiro depois educar. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições.** 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática.** Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar?: critérios e instrumentos.** 16. ed. - Petrópolis, Rio de Janeiro p: Vozes, 2013.

SILVA, C.M.S.L.M.D; TANJI, SA avaliação: um desafio que permanece para professores e estudantes de enfermagem. **Rev. enferm. UFPE on line**, v. 2, n. 4, p. 385-391, 2008.

SORDI, M. R. L. D. et al . O potencial da avaliação formativa nos processos de mudança da formação dos profissionais da saúde. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 19, supl. 1, p. 731-742, 2015.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS PROFESSORES DO IFBA CAMPUS JACOBINA: UM ESTUDO DE CASO NO CURSO DE LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO

Erlan Jorge Pereira dos Santos–IFBa (erlanjorgesantos@gmail.com)

Nayra da Silva Alves–IFBa (nayrasilvaalves@gmail.com)

Tereza Kelly Gomes Carneiro– IFBa(terezakelly1@gmail.com)

Eixo 05: Avaliação no Ensino Superior
Tipo: Comunicação Oral

RESUMO

O presente artigo tem por finalidade discorrer sobre o tema avaliação da aprendizagem, e seus diversos instrumentos e formas de aplicação, através de uma pesquisa direcionada aos docentes, realizada no IFBa – Campus Jacobina no curso de Licenciatura em Computação. Os conceitos de avaliação da aprendizagem têm sido amplamente discutidos, inclusive em sala de aula visando melhorar a qualidade de ensino, partindo disso houve um interesse em buscar mais informações sobre esse tema. O trabalho foi escrito com base em leituras e análise de obras de Hoffman (2008) e Luckesi (2011), que abordam sobre o assunto em estudo. Como metodologia optou-se por uma pesquisa de natureza descritiva, valendo-se de fontes bibliográficas, buscando em obras de autores que aperfeiçoassem a compreensão sobre o tema proposto. Os dados foram coletados a partir de uma entrevista na qual foi elaborado um questionário com 22 questões sendo elas objetivas e subjetivas, tendo o link online enviado a todos os docentes da instituição. Nessa pesquisa foi possível verificar como os professores de Licenciatura em Computação do IFBa- Campus Jacobina compreendem o conceito de avaliação, e ter conhecimento dos instrumentos por eles utilizados. Esta pesquisa pretendeu contribuir com estudos direcionados para os conceitos de avaliação educacional, uma vez que discute sobre as avaliações e práticas que são ou podem ser adotadas pelos professores para avaliar seus alunos no processo ensino - aprendizagem. Observamos que avaliação acadêmica é um desafio que requer mudança. A mudança do docente requer muita pesquisa e ação. Portanto, os educadores devem buscar inovação. Através dos métodos de avaliação utilizados, os professores podem participar na revitalização e transformação da sociedade na qual estamos inseridos. Concluímos que a avaliação adotada em sala de aula tem impacto direto no processo de ensino-aprendizagem. Desta maneira, torna-se fundamental uma constante melhoria na busca de novas técnicas e metodologias mais que sejam cada vez mais eficazes.

Palavras-chave: Avaliação, Aprendizagem, Formação Docente

1. INTRODUÇÃO

Na condição de discentes no curso de Licenciatura em Computação ofertado pelo IFBa - Campus Jacobina, cursando as disciplinas de Avaliação do Aprendizado, mediante o debate acerca dos diversos métodos e formas de avaliação existentes, houve o interesse e a curiosidade de ir além do que foi discutido na sala de aula e fazer uma pesquisa sobre este tema junto aos docentes, tendo ainda a pretensão de sermos futuros pesquisadores ao iniciarmos nossas práticas de pesquisa na construção deste artigo.

Seria a nossa primeira oportunidade de realizar uma pesquisa de campo e escrever um artigo científico, para fins de avaliação em uma disciplina, o que nos motivou e nos fez escrever o presente texto.

Trata-se de uma pesquisa descritiva, desenvolvida ao longo do semestre 2018.2 do curso de Licenciatura em Computação do IFBa Campus Jacobina que teve como objetivo identificar como os docentes do referido curso, compreendem o conceito de avaliação.

Consideramos que o principal resultado desta pesquisa foi a possibilidade de vivenciarmos uma pesquisa de forma prática, sob um conteúdo que nos foi importante e relevante para a disciplina que estávamos cursando e cujo os resultados poderão contribuir para uma melhor gestão pedagógica do curso em que somos discentes, pois ela atenta para uma maior reflexão no que se refere a prática da avaliação nas instituições de ensino e sua importância e impacto no desempenho dos estudantes, podendo também servir como referência para estudos futuros no âmbito do tema que foi discutido.

2. BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE O TEMA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Os processos de avaliação ocupam certamente o espaço apropriado no conjunto de práticas pedagógicas utilizadas no processo de ensino e aprendizagem, sendo basilar para os processos de gestão educacional. De acordo com Hoffmann (2008, p. 17):

A avaliação é [...] 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.

E por isso, a avaliação da aprendizagem não pode ser considerada como um instrumento puramente técnico. Inclui autoestima, respeito pela experiência e cultura do indivíduo, filosofia de vida, sentimento e pensamento político. A avaliação da aprendizagem, neste contexto, não se limita à mecânica do desenho formal e estatístico. Não se trata apenas de atribuir classificações, que são obrigatórias no caso de decisões sobre promoção ou retenção em algumas disciplinas.

É necessário ter consciência que o processo de avaliar também é influenciado pelo ambiente em que se realiza essa avaliação, conforme afirma Vasconcellos (2009, p. 29):

O ato de avaliar na vida cotidiana dá-se permanentemente pela unidade imediata de pensamento e ação, a partir de juízos, opiniões assumidas como corretas e que ajudam nas tomadas de decisões. Ao fazer juízo visando a uma tomada de decisão, o homem coloca em funcionamento os seus sentidos, sua capacidade intelectual, suas habilidades, sentimentos, paixões, ideias e ideologias. Nessas relações estão implícitos não só aspectos pessoais dos indivíduos, mas também aqueles adquiridos em suas relações sociais.

E se a perspectiva for de que a avaliação deve servir a construção de conhecimento, será necessário que a avaliação seja um instrumento para diagnóstico, observando se é cabível continuar o mesmo procedimento, ou se é necessário fazer alterações, prezando principalmente pela aprendizagem, o trabalho coletivo, pedagógico e inclusivo. Luckesi (2015) afirma que a avaliação pode ser uma ótima ferramenta em favor do processo de aprendizagem, se usada corretamente. Mas não deve ser um procedimento de rotina no qual as notas acadêmicas são unicamente os resultados que importam, tornando-se um fim em si só pela classificação e exclusão.

A prática da avaliação da aprendizagem, em seu sentido pleno, só será possível na medida em que se estiver efetivamente interessado na aprendizagem do educando, ou seja, há que se estar interessado que o educando aprenda aquilo que está sendo ensinado. (LUCKESI, 2005, p. 99):

Esse processo requer preparação técnica e habilidades de observações dos profissionais envolvidos no mesmo. Segundo Perrenoud (1999, p. 78):

A avaliação da aprendizagem, no novo paradigma, é um processo mediador na construção do currículo e se encontra intimamente relacionada à gestão da aprendizagem dos alunos. Na avaliação da aprendizagem, o professor não deve permitir que os resultados das provas periódicas, geralmente de caráter classificatório, sejam supervalorizados em detrimento de suas observações diárias, de caráter diagnóstico.

De acordo com os estudos de Bloom (1993) a avaliação do processo ensino-aprendizagem apresenta três tipos de funções: diagnóstica (analítica), formativa (controladora) e somativa (classificatória).

- a) A avaliação diagnóstica (analítica) é adequada para o início do período letivo, pois permite conhecer a realidade na qual o processo de ensino-aprendizagem vai acontecer.
- b) A avaliação formativa (controladora) é aquela que tem como função controlar, devendo ser realizada durante todo o período letivo, com o intuito de verificar se os estudantes estão alcançando os objetivos propostos anteriormente.
- c) A avaliação somativa (classificatória), tem como função básica a classificação dos alunos, sendo realizada ao final de um curso ou unidade de ensino. Classificando os estudantes de acordo com os níveis de aproveitamento previamente estabelecidos.

Enfim, a avaliação é uma parte indispensável no processo de ensino e aprendizagem, pois permite analisar se os objetivos almejados estão sendo alcançados, possibilitando o diagnóstico de dificuldades relacionadas ao aprendizado.

3. DADOS COLETADOS

No semestre 2018.2 o curso de licenciatura em computação do IFBa Campus Jacobina possuía um quadro de 15 professores, destes 10 participaram da pesquisa, o que representa um percentual de 67% do universo total de professores do curso.

Sendo um curso relativamente recente, criado em 2015, e com um quadro de professores recém-aprovados em concurso público, achamos que seria relevante conhecer o tempo de prática docente que os professores participantes da pesquisa possuíam.

De acordo com os dados coletados 40% dos docentes tem no máximo 5 anos de experiência em sala de aula, destacando ainda que uma parte desse percentual lecionam há apenas 3anos.

Com esse pouco tempo de prática, pode ser que seus conceitos sobre a avaliação ainda estejam em formação, e ocorra de forma gradativa no decorrer do exercício da profissão. O que nos parece ser algo positivo, pois possibilita a instituição fazer um processo de capacitação pedagógica sobre o tema e construir um contexto de avaliação participativo e comprometido com o processo de ensino.

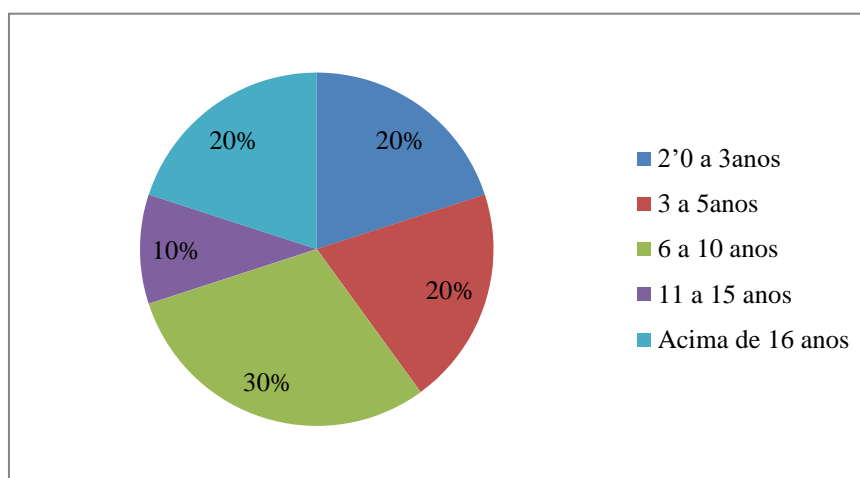


Gráfico 1: Tempo de atuação profissional como docente
Fonte: Elaborado pelos pesquisadores com dados coletas em Março/2019.

Nosso primeiro questionamento aos docentes, foi qual o conceito de avaliação que os mesmos possuíam. De uma forma geral foi possível perceber que todos possuem a mesma linha de compreensão, considerando que a avaliação é uma etapa do processo de ensino, e que busca auferir o nível de conhecimento dos alunos sobre determinado conteúdo.

Profess or (a)	Qual o conceito de avaliação da aprendizagem segundo a sua perspectiva?
---------------------------	--

P1	Diagnóstico da qualidade dos resultados obtidos pelos discentes, que refletem a assimilação e compreensão dos mesmos, com relação ao conhecimento e ensino.
P2	Uma etapa importante que envolve o processo de ensino-aprendizagem.
P3	É um mecanismo de verificação da absorção, pelo aluno, dos conteúdos abordados em aula.
P4	Uma forma de verificar se os conteúdos trabalhados em aula foram compreendidos pelos alunos.
P5	Um instrumento permanente cujo intuito é observar se o aluno aprendeu ou não, auxiliando na análise do processo de aprendizagem gerando mudanças significativas tanto no aluno quanto no professor.
P6	Avaliação de aprendizagem é tudo aquilo que o professor faz que dá a ele um feedback do aprendizado dos alunos, desde provas formais até diálogos informais em sala de aula.
P7	Poderíamos definir avaliação de aprendizagem da seguinte forma: um conjunto de práticas pedagógicas, elaboradas e aplicadas de forma que possam alcançar os alunos, contribuindo para seu desenvolvimento pessoal e acadêmico.
P8	Avaliar qualitativamente e processualmente a experiência formativa do estudante, por meio de atividades produtivas, críticas, contextualizadas e colaborativas.
P9	Considero que avaliação de aprendizagem consiste em um conjunto de instrumentos variados que pretende analisar e atribuir valor (tanto quantitativo quanto qualitativo) ao processo de aprendizagem de um determinado curso escolar, desenvolvido ao longo de um determinado período de tempo, a partir de um determinado conjunto de critérios.
P10	É uma etapa do processo acadêmico que deve ser determinante para que o docente tome suas decisões e aprimore a metodologia que utiliza, essa etapa é cumprida através da definição de instrumentos adequados à realidade de cada grupo.

Quadro 1: Respostas dos docentes sobre o conceito de avaliação
Fonte: Elaborado pelos pesquisadores com dados coletas em Março/2019.

Dos dez participantes, apenas dois em seus textos destacaram que a avaliação deve servir também para que o docente planeje sua atuação. Esse dado é relevante, a medida que temos a avaliação como um mecanismo que segundo LUCKESI (2000), nos fornece dados relevantes para uma tomada de decisão. Assim é importante que os docentes passem a inserir em suas práticas de planejamento pedagógico as avaliações que foram realizadas.

Após responderem sobre o conceito de avaliação, os docentes foram convidados a identificar quais as funções da avaliação: diagnóstico, controle e classificação. Para tanto, os docentes deveriam indicar, dentre as opções quais seriam as adequadas, sendo possível marcar mais de uma opção. Vale destacar que todos compreendem que avaliação tem função diagnóstica, uma vez que essa função aparece como opção para os 100% dos entrevistados.

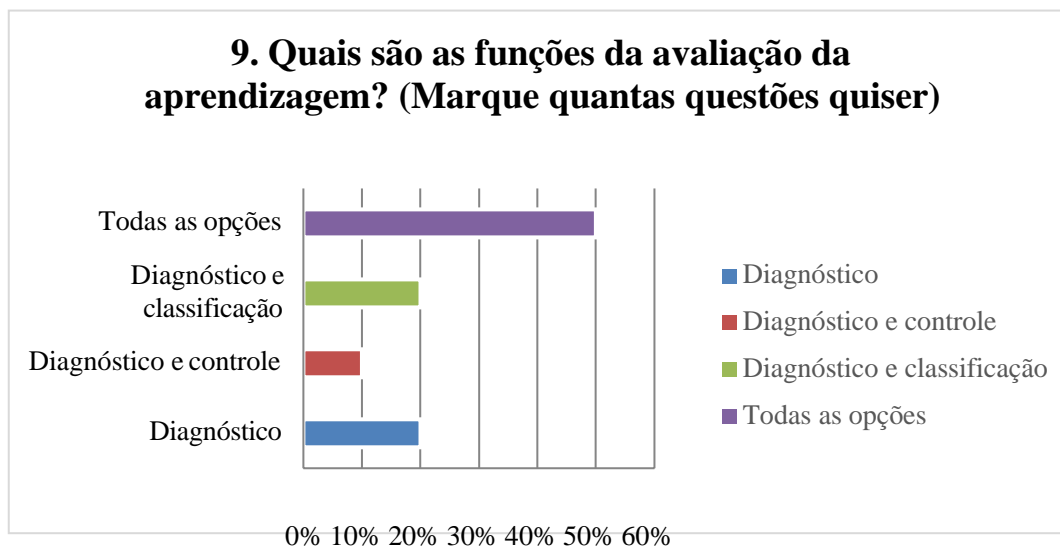


Gráfico 2. Funções da avaliação segundo os entrevistados
Fonte: Elaborado pelos pesquisadores com dados coletados em Março/2019.

Ao serem questionados sobre o que seria uma avaliação diagnóstica, 50% dos participantes evidenciaram em suas escritas que é um procedimento que auxilia no processo de ensino, uma vez que serve como instrumento para identificar o conhecimento que já foi construído pelos discentes até o momento sobre determinado tema, conforme a escrita do discente P9:

Consiste no uso de instrumentos avaliativos diversos para identificar os saber prévio dos alunos. Ela é importante para mapear as principais dificuldades dos alunos e, assim, poder atuar sobre elas ao longo do curso, desenvolvendo melhor a relação de ensino-aprendizagem.

Quando questionados sobre se realizam ou não uma avaliação diagnóstica com as turmas ao início de cada semestre, 61% dos entrevistados informaram que realizam. Se considerarmos que 100% dos docentes informaram compreender a função diagnóstica da avaliação e apenas 61% a realizam, é necessário refletirmos sobre os motivos que levam a 39% dos pesquisados a não realizarem esse procedimento.

Aos professores que informaram realizar a avaliação diagnóstica, foi solicitado que descrevessem como era esse procedimento. As respostas indicam que não há uso direto de avaliações formais, conforme relatos descritos no quadro 2, percebe-se que diálogos e discussões com foco em revisão são as estratégias mais utilizadas.

Professor (a)	Descreva o processo de avaliação diagnóstica realizado no início do semestre letivo
P1	Diálogo sobre experiências formativas, atividades de verificação conceitual e observação dos registros gerados em atividades de raciocínio lógico-matemático.

P6	Não faço um teste escrito formal, mas avalio por meio do desempenho nas atividades de sala nas primeiras semanas.
P7	No meu caso, como ensino uma língua, normalmente solicito que os alunos contem uma história utilizando os recursos miméticos e a pantomima (sem o uso da língua oral), no primeiro momento e no segundo momento relatem a mesma história utilizando o que foi aprendido na disciplina (libras, gramática, recursos da língua etc), também sem o uso da língua oral.
P8	Não foi uma avaliação formal. Foram desenvolvidas algumas atividades de leitura e de produção que tinham como objetivo de cumprir com esta finalidade
P9	Geralmente essa avaliação acontece por meio de conversas com a turma durante as aulas, em que são feitas perguntas direcionadas para explorar a memória cognitiva dos alunos, identificar a presença de conceitos e ideias, retomar
P10	Aulas de revisão e avaliação objetiva e/ou subjetiva com conteúdos das etapas anteriores.

Quadro 2: Descrição do procedimentos para avaliação diagnóstica dos docentes participantes da pesquisa
Fonte: Elaborado pelos pesquisadores com dados coletados em Março/2019

Compreendemos que a avaliação formativa busca contribuir para o aprendizado de forma mais ampla, enquanto formação do ser social, enquanto que a avaliação somativa é uma avaliação de aprendizado focado a determinado conteúdo. Por isso, como estudantes de licenciatura e futuros professores, achamos relevante verificar junto aos professores do curso qual a compreensão deles sobre o conceito de avaliação formativa e somativa.

Nos textos escritos como respostas, percebemos que poucos participantes relataram uma compreensão mais detalhada sobre o conceito. Apenas o participante 09 em seu texto expressa o conhecimento do caráter processual, qualitativo e formador deste tipo de avaliação. Algumas afirmações não apresentam adesão ao conceito questionado, tais como professor P7: “Obter um retorno do aluno, durante o processo de ensino e aprendizagem”, “Avaliação para as aprendizagens”, e professor P1: “Aquela que mensura a qualidade do resultado do ensino efetivado, uma vez que possibilita interagir com os significados compreendidos pelos alunos”.

Professor(a)	O que é uma avaliação formativa?
P1	Aquela que mensura a qualidade do resultado do ensino efetivado, uma vez que possibilita interagir com os significados compreendidos pelos alunos.
P2	Avaliação para as aprendizagens.
P3	É uma identificação avaliativa da apropriação do conteúdo proposto na relação ensino versus aprendizagem, no que tange a formação do aluno.

P4	Aquele tipo de avaliação realizada com intuito de verificar a aprendizagem. Geralmente realizo provas teóricas objetivas e provas práticas como avaliação formativa.
P5	A verificação do conhecimento adquirido pelos alunos durante o processo de aprendizagem.
P6	É a avaliação que tem como foco o processo de aprendizagem.
P7	Obter um retorno do aluno, durante o processo de ensino e aprendizagem.
P8	Geralmente está relacionada a avaliação processual. Para mim todas as avaliações devem ser formativas, pois na minha opinião todas elas devem proporcionar aprendizado para os estudantes.
P9	É a avaliação processual, composta de instrumentos avaliativos diversos que pretendem acompanhar o desenvolvimento das habilidades que se consideram importantes para o curso em questão. A avaliação formativa pode ter elementos quantitativos (notas), mas é preferível que seja feita de forma qualitativa, visando intervir no processo de aprendizado, corrigindo erros e destacando os acertos.
P10	Avaliação que vai explorar a autonomia dos envolvidos no processo de construção da aprendizagem.

Quadro 3: Conceito de avaliação formativa segundo os participantes da pesquisa
Fonte: Elaborado pelos pesquisadores com dados coletados em Março/2019.

Ao responderem sobre o que seria uma avaliação somativa, alguns docentes fizeram colocações que seriam mais próximas a uma descrição de uma avaliação formativa, segundo P3: “É a capacidade de identificar, através do processo formativo, o nível alcançado na produção do aluno”, para P4 “Trata-se da avaliação contínua, onde busco perceber se o aluno está acompanhando o processo de ensino. Normalmente realizo esse tipo de avaliação através de exercícios em classe ou extraclasse, onde o aluno pontua por tentar realizar o exercício, independente do acerto ou do erro.”

Professor (a)	O que é uma avaliação somativa?
P1	Avaliação focada nos resultados do processo de instrução.
P2	Tipo de avaliação que permite obter dados sobre a aprendizagem do aluno.
P3	É a capacidade de identificar, através do processo formativo, o nível alcançado na produção do aluno.
P4	Trata-se da avaliação contínua, onde busco perceber se o aluno está acompanhando o processo de ensino. Normalmente realizo esse tipo de avaliação através de exercícios em classe ou extraclasse, onde o aluno pontua por tentar realizar o exercício, independente do acerto ou do erro.
P5	A classificação dos alunos ao final de uma disciplina ou curso.
P6	É a avaliação por meio da qual se classifica os níveis de aprendizagem com a atribuição de notas.

P7	É uma avaliação que objetiva colher os resultados dos alunos, para o fim de um processo de ensino do conteúdo.
P8	Geralmente está relacionada a avaliação final. Para mim todas as avaliações devem ser formativas, pois na minha opinião todas elas devem somar no aprendizado para os estudantes.
P9	Consiste no conjunto dos instrumentos avaliativos que tem como finalidade realizar algum tipo de classificação qualitativa ou quantitativa (notas, por exemplo), visando atribuir valor objetivo ao que foi aprendido ao longo do curso. Por isso, tende a ser realizada mais ao final de cada curso ou de cada etapa do curso.
P10	Avaliação que tem a finalidade de investigar o que foi aprendido ao longo do processo

Quadro 4: Conceito de avaliação somativa segundo os participantes da pesquisa
Fonte: Elaborado pelos pesquisadores com dados coletados em Mar./2019.

Essa pouca compreensão sobre o que é uma avaliação formativa e uma avaliação somativa, talvez seja fruto da recente experiência dos participantes da pesquisa na condição de docentes, ou pela falta de formação pedagógica, já que a maioria dos professores que atuam do nosso curso são de formação técnica e não pedagógica.

Buscamos identificar também quais os instrumentos de avaliação são utilizados pelos participantes da pesquisa. Provas objetivas, seminários e provas subjetivas são os instrumentos de avaliação que se destacam na indicação dos pesquisados.

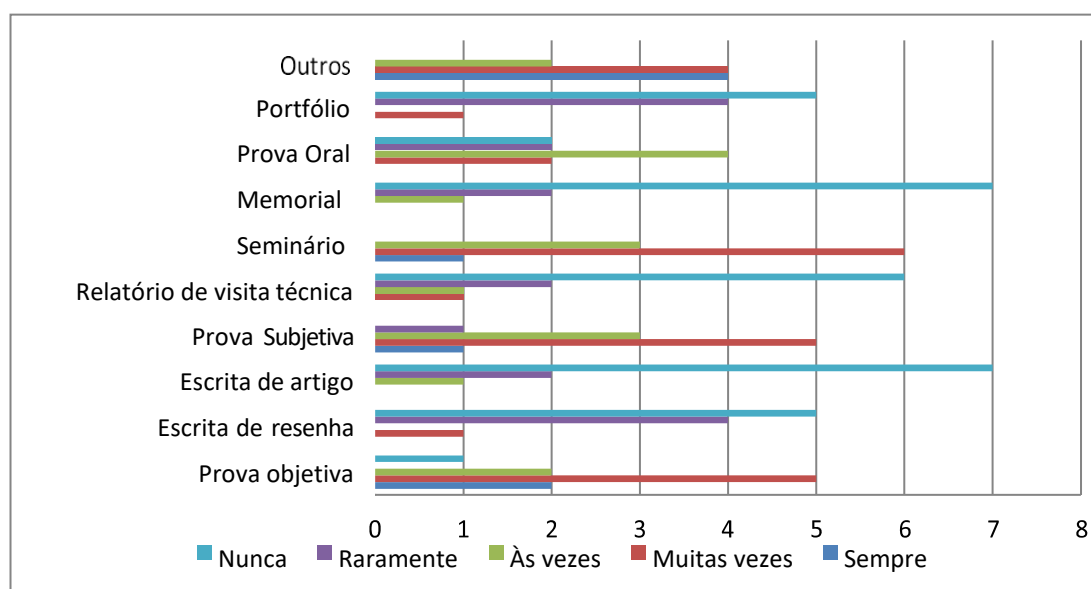


Gráfico 3: Quais instrumentos de avaliação são mais utilizados pelos docentes pesquisados
Fonte: Elaborado pelos pesquisadores com dados coletados em Março/2019.

Por fim, questionamos aos docentes se havia o hábito de proporcionar um momento de retorno aos alunos sobre as avaliações realizadas, com tempo para discutir as atividades avaliativas e apresentar o que era esperado para fins e avaliação. Destacamos que 100% dos professores que participaram da pesquisa informaram realizar um retorno aos alunos.

Questionamos também se o plano de curso contempla o processo de avaliação da disciplina, e novamente 100% dos docentes informaram que sim.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa realizada pode ser definida como uma pesquisa descritiva, através da aplicação de um questionário que visou identificar como os pesquisados, docentes de um curso de licenciatura, compreendem o conceito de avaliação da aprendizagem e como realizam os processos de avaliação junto aos discentes que lecionam.

Vale ressaltar que foi elaborado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e que o mesmo foi apresentado aos docentes antes do início da pesquisa, sendo considerado para fins de validação na pesquisa apenas as informações dadas pelos que concordaram participar da pesquisa.

Para coleta de dados foi utilizado como instrumento um questionário estruturado com questões abertas e fechadas, utilizando o GoogleForms. Após a coleta os dados foram sistematizados em um arquivo do excel, substituindo os nomes dos professores pela identificação P1, P2 e assim sucessivamente.

Foram elaborados 16 questionamentos, sendo 5 questões discursivas, onde os participantes da pesquisa deveriam escrever suas opiniões pessoais. As demais questões foram objetivas, onde os participantes deveriam escolher uma das opções previamente indicadas .

Os questionamentos buscaram estabelecer um paralelo entre os conceitos clássicos discutidos pelos teóricos da avaliação (BLOOM, HOFFMANN, LUCKESI, PERRENOUD) e a compreensão destes conceitos pelos docentes do curso de licenciatura em computação do IFBa Campus Jacobina.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa contribuiu com a nossa formação na condição de pesquisadores e futuros professores, uma vez que esse foi o nosso primeiro contato com uma pesquisa de campo, e com a escrita de um artigo.

Ao pesquisar sobre tema correlato a disciplina que estávamos estudando tornou-se mais fácil compreender, assimilar as discussões e principalmente construir conhecimento sobre o tema.

Verificar como nossos professores compreendem o conceito de avaliação e

conhecer os instrumentos que usam foi relevante para nossa formação e compreensão do contexto social em que nos inserimos durante esse nosso processo de formação acadêmica.

Evidenciar que a maioria dos professores participantes da pesquisa possuem pouca experiência docente nos leva a compreender que estamos diante de uma oportunidade. Pois nossos docentes estão em processo de formação, assim como nós, o que pode nos possibilitar um espaço de diálogo, de construção coletiva e colaborativa, uma vez que encontramos respaldo em suas falas sobre a avaliação.

Enfim, foi uma primeira experiência, que para nós foi muito importante e esperamos ter de alguma forma também contribuído para formação de nossos colegas, pois tiveram acesso ao texto que elaboramos, e contribuído também com nossos docentes, uma vez que os resultados das pesquisas também foram disponibilizados para os mesmos.

REFERÊNCIAS

BLOOM, BS, HASTINGS, T, MADUS, G. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira; 1993.

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

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Maneiras de avaliar a aprendizagem**. Pátio. São Paulo, ano 3. nº 12. p. 7 –11, 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem – Componente do ato pedagógico**. Cortez, 2011.

PERRENOUD, Phillippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VASCONCELLOS, M. M. Maura. **Avaliação & ética. 2. ed**. Londrina: Eduel, 2009.

REFLEXÕES DOS PROCESSOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM COMUNICAÇÃO SOCIAL, EM CONCEIÇÃO DO COITÉ-BA

Moisés dos Santos Viana – UNEB (mviana@uneb.br)

Grupos de Pesquisa: FEL (UNEB-Coité-BA) - REDPECT (UFBA)

**Eixo 05: Avaliação no Ensino Superior
Tipo: Relato de Experiência**

1. INTRODUÇÃO

“O que em mim sente está pensando”
Fernando Pessoa

Esta reflexão nasce com o propósito de descrever e compreender as relações educativas da formação dos sujeitos sociais em Comunicação, a partir da experiência do Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Comunicação Social Rádio e TV, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, de Conceição do Coité, no Nordeste da Bahia. Após 10 anos de instalação, tem-se a possibilidade de refletir as questões referentes à formação dos sujeitos sociais no contexto da interiorização do ensino superior, levando em conta a reformulação da Matriz Curricular em 2014 (BRASIL; 2010; 2013a; 2013b) com o objetivo direcionar a formação profissional dos discentes, tendo a questão do trabalho-emprego-renda e a realização de atributos das categorias ações que encerram esta formação. Assim, partindo do pensamento de Dewey (1967; 1976; 2010), afirmamos que a experiência é uma forma pela qual nós adquirimos o conhecimento gradativo e cumulativo, por isso forma um *continuum* processo de aprendizado. “O que aprendeu como conhecimento ou habilitação em uma situação torna-se instrumento para compreender e lidar efetivamente com a situação que se segue. O processo continua enquanto vida e aprendizagem continuem”. (DEWEY, 1976, p.37).

Nesse turno, o Estágio é uma experiência em que se criam elementos de relações para o futuro profissional, importante componente na formação ordinária da graduação, objetivando sociabilidades contatos e possibilidades. Por isso, deve-se ser uma experiência de vida profissional e marcando a somatória das experiências que já temos. Assim, não só basta a memória, os atributos e as prerrogativas de ser um bom discente, mas a vivência para saber

lidar com problemas, resolver problemas e ser mais que um “expert”. Assim, tudo isso se adquire não só na universidade, mas no dia-a-dia, no conviver e interação com as pessoas: experiências vividas, compartilhadas e formativas; desafios contemporâneos: mudanças sociais e mundo do trabalho; comunicação de um saber vivido e experienciado. “[...] estágio constitui uma realidade complexa, determinada por múltiplas variáveis[...]”. (ZABALZA, 2014, p.[...]). Porque deve integrar o estudante no ambiente de trabalho, ampliando os aprendizados em uma ambiência própria da profissão, que por sua vez enriquece a formação básica, complementando as aprendizagens acadêmicas-teóricas e práticas, em centros de trabalho.

Então, o processo do Estágio Supervisionado proporciona um cumular de um conjunto de experiências típicas, estar em ambientes específicos de trabalho e desenvolver certas competências que se pressupõem já adquiridas na Universidade. Essas competências vêm das experiências diversas desde os componentes de sala de aula, laboratórios, pesquisa e extensão até mesmo em outros espaços de saberes. As pessoas já inseridas no mercado de trabalho, ou não, mesmo as que estão realizando estágios extra-curriculares se proporcionam diversas competências de saberes e fazeres. Por isso somos do parecer que o programa de Estágio Supervisionado “requer planejamento e avaliação”. (ZABALZA, 2014, p.266). Então, como avaliar o Estágio Supervisionado em comunicação? Essa questão pode ser vista dessa forma:

[...] a proposição de procedimentos didáticos que promovam o desenvolvimento da autonomia dos alunos, em dois sentidos complementares: (1) uma maior responsabilização dos alunos por sua aprendizagem; (2) a assunção da autoformação como um importante componente de seu desenvolvimento profissional. (FREITAS; GESSINGER, 2008, p. 63)

Por isso, a nossa proposta é descrever o itinerário que vai **DAS SÍNTESES DOS CADERNOS DE CAMPO AOS RELATOS DE EXPERIÊNCIA**: os aspectos processuais do estágio se expressam no desenvolvimento de ações de escritas e registros nos cadernos de campo dos discentes de estágio supervisionado. A partir desses registros surgem elementos concretos das experiências que são marcadamente relatados nos momentos finais do estágio.

2. DAS SÍNTESES DOS CADERNOS DE CAMPO AOS RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Nada se cria do nada, então o Estágio vai proporcionar novos conhecimentos do cotidiano para desenvolver coisas novas, linguagens adequadas, linguagens locais, por um



exemplo. Ou seja, possibilita verificar como funciona um veículo, uma organização, as instituições na área de comunicação e implementar em lugares onde estão trabalhando as áreas e ações de comunicação social. No mais das vezes as empresas possuem um orçamento pequeno para comunicação, isso impossibilita se contratar assessoria de comunicação.

No entanto, o experimento como profissionais é criar orçamentos, planejamentos para comunicação adequada à realidade das empresas ou mesmo criar uma empresa, uma agência que possa prestar serviço a um público, de organizações na área de comunicação. Uma instituição, por exemplo, não pode ter um profissional ou mais de um profissional para assessoria, mas contrata essa empresa para assessorar no mundo da comunicação, criar produtos e melhorar as relações com o público. Assim, a contratante não monta uma área de comunicação específica para a gestão da comunicação, ela contrata uma empresa de pessoa jurídica, o funcionamento com nota fiscal, todas essas relações burocráticas que o discente adquire se houver o contato no Estágio.

Dos produtos realizados nos Estágios realizados entre 2015:

17 discentes matriculados.

03 Laboratório de Rádio (UNEB – Coité).

01 Rádio Baiana FM (Riachão do Jacuipe-BA).

01 Secretaria de Comunicação (Conceição do Coité-BA).

02 Assessoria de Comunicação Fundação APAEB (Valente-BA).

01 Assessoria de Comunicação da Prefeitura Municipal de Serrinha (Serrinha-Ba).

01 Assessoria de Comunicação Cooperativa de Crédito de Serrinha (Serrinha-Ba).

04 Laboratório de TV (UNEB-Coité-BA).

02 Assessoria de Comunicação da Prefeitura Municipal de São Domingos (São Domingos-BA)

01 Rádio Web UNEB-COITÉ (UNEB-Coité-BA).

Ao todo foram 15 estágios concluídos.

Dos 15 estágios concluídos apenas 03 conseguiram realizar a composição de um produto comunicacional especificado no projeto de Estágio. 02 discentes conseguiram ingressar no mercado de trabalho a partir do Estágio, havendo uma imediata contratação após o período de Estágio. Foram entregues 15 cadernos de campo, e em sua maior parte a escrita foi mais um registro superficial das causalidades do dia, como um resumo de um parágrafo, sem detalhes pormenores, como algo telegráfico obrigatório. Com exceção de 05 cadernos de campo que deram mais detalhes desses elementos descrevendo dificuldades e perspectivas. Raramente ultrapassam 10 páginas de escrito em um caderno pequeno de brochura, contando frente-verso.

Dos 15 estágios concluídos apenas 05 conseguiram realizar a composição de um produto comunicacional especificado no projeto de estágio ou adequaram os projetos as necessidades do espaço comunicacional em que estagiaram. Desses, 03 discentes já atuam no mercado de trabalho e estagiaram onde realizam suas atividades. Nesta turma nenhum discente ingressou no mercado de trabalho, a partir do estágio.

Dos produtos realizados nos Estágios em 2016:

- 18 Discentes matriculados.
- 15 Concluíram o Estágio com Aprovação.
- 01 FATRES (Valente-BA).
- 01 Assessoria de Comunicação Dr. Andre (Retirolândia-BA).
- 01 Secretaria de Ação Social (Retirolândia-BA).
- 01 Laboratório de Rádio (UNEB – Coité).
- 04 Laboratório de Edição de Imagem (UNEB – Coité).
- 01 MOC (Feira de Santana- Retirolândia-BA).
- 01 I9 Agência de Comunicação (Conceição do Coité-BA)¹.
- 01 Rádio Comunitária Santaluz FM (Santaluz-BA)
- 01 Secretaria de Comunicação (Conceição do Coité-BA).
- 01 WebRádio (UNEB – Coité).
- 01 Rádio Nova AM (Alagoinhas-BA).
- 01 Assessoria de Comunicação ASCOB (Serrinha-Ba).

Ao todo, foram 15 estágios concluídos. São 15 relatos, dentro de um formato pré-estabelecido no projeto de estágio do curso, visando apresentar um documento probatório e informações relevantes para o discente e a área de comunicação social. A experiência dos cadernos de campo foi feita de forma a desenvolver muitas habilidades profissionais, de constatar elementos intersubjetivos a partir do olhar do estagiário. Os discentes tiveram um desenvolvimento destacável pela possibilidade de registros constantes:

- a) Informações relevantes sobre as dificuldades do cotidiano dos discentes; a) Alguns problemas de gramática e escrita;
- b) Restrita relação entre teoria e prática;
- c) Dificuldades de resolução de problemas;
- d) Os cadernos de campo possuem registros bem lacônicos e sem problematização das atividades realizadas;
- e) Os registros parecem abordar elementos que se parecem forçados;

¹ A empresa “I9”, por exemplo, de duas egressas do curso, é uma agência de comunicação, presta serviços à organizações sociais, na Região de Conceição de Coité-BA. Ela hoje é uma parceria da UNEB-COITÉ, recebendo discentes na área de Estágio Supervisionado.

f) As turmas parecem apáticas quanto às atividades acadêmicas, com graves problemas de interação com o professor;

Desse modo, podemos destacar que o processo de avaliação:

1) Torna-se contexto profissional: ficou claro a proatividade dos discentes e sua visão de mundo pois as atividades desnudaram o campo de estágio de comunicação, sua ação e desenvolvimento profissional. O que há uma predisposição mais voltada para uma ação prática ou técnica do que algo estritamente crítico. Não se percebeu uma explicitação com áreas teóricas ao menos no campo da escrita ou descrição das atividades. Os discentes parecem não relacionar de forma escrita os elementos teóricos abordados em sala de aula, o que não significa que tal elemento não esteja presente nas suas atividades;

2) Implementação de atitude intelectual, trabalho, adaptação e responsabilidades: a escrita do caderno de campo como uma proposta restrita proporciona um treino mais apropriado para o texto em geral, de forma a gerar aprendizado em criatividade e estilística. Tornando-se mais que uma síntese ou resumo. Observou-se que a realização do Estágio é de suma importância para desenvolvimento de competências como escrita e leitura crítica da realidade.

3) Ultrapassa o acadêmico: de uma forma, a ferramenta foi subutilizada, pois não houve uma exploração dos elementos descritivos, impressões e informações da experiência dos discentes. As perspectivas nos cadernos de campo trouxeram informações relevantes sobre as dificuldades do cotidiano dos estágios. O que foi orientado para os discentes durante o semestre. Possível ainda localizar certos limites de escrita em relação à gramática normativa e ortografia. Dado a raridade de escrita, problemas de alfabetização e a atualidade que parece limitar os sujeitos no processo de aprendizagem do ensino superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta da avaliação do Estágio e Comunicação, acompanhado de um produto, tem o caráter de flexibilizar as relações de ensino-aprendizagem, apresentando algo mais próximo e de um estilo menos artificial para os discentes. Como escrita tem o objetivo de comunicar o que foi relatado nos cadernos de campo de uma forma mais reflexiva, sistemática e após a vivência da experiência de estágio, execução dos projetos e desenvolvimento de um saber-fazer próximo da realidade de mercado ou da prática do ensino de comunicação: “A avaliação do



diário também proporciona o acompanhamento da evolução da aprendizagem”. (FREITAS, 2008, p.127). O que se torna indício de problemas que caracterizam as mazelas de uma educação pouco autônoma centrada no professor desprovida dos processos de autonomia e cheios de desestímulos ao estudante:

A heteronomia produzida pelas relações de natureza bancária se anuncia em alguns indícios, tais como: a cultura da passividade dos alunos; a falta de hábito de leitura; a escrita com pouca elaboração pessoal; a regulação das ações em função da obtenção de nota; a lógica da precedência da teoria à prática e a noção de professor como um facilitador. (FREITAS; GESSINGER, 2008, p. 62).

Neste caso, “restringem possibilidades de desenvolvimento da autonomia dos sujeitos envolvidos”. (FREITAS; GESSINGER, p. 62, 2008) na busca de uma formação mais global, que atualize o processo sócio-cultural e econômico-político no presente para desenvolvimento de diversas dimensões dos sujeitos que deve ser levado em conta nas ações do currículo do curso e sua avaliação no Estágio em Comunicação, com a materialização disso tudo:

Sempre vale insistir, mais uma vez, na concepção do currículo como um projeto formativo concebido como um processo unitário e orientado para o aprimoramento pessoal e profissional daqueles que o cursam. Partindo desse pressuposto, é preciso analisar o estágio enquanto componente do referido processo, como um subsistema dentro do sistema global do curso. (ZABALZA, 2014, p.158)

Sob esse sistema, tem-se a avaliação, que deve levar em conta o saber-fazer que envolve a criatividade e a iniciativa de criar produtos, de criar ações no cotidiano, indicando questões que vão nos desafiar a criar sempre coisas novas, a treinar o olhar, a desenvolver a criatividade. O estágio seria a possibilidade da produção cultural, no sentido amplo do termo, porque aponta para a liberdade de criação e de amplitude de novos horizontes no Estágio em Comunicação: quem tem um público específico vai ter o desafio de criar e cativar.

É, alguém poderia responder se trata de não se entediar, mas de conhecer. “encontraram na criatividade chaves para fazer ciência”. (CANCLINI, 2016, p.130). Assim, o desafio de sempre criar novas possibilidades, novos produtos, novas formas de comunicação, desenvolver novos estilos de linguagem e adaptar-se aos tempos e aos públicos, uma marca do estágio.

Por isso, o “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. (FREIRE, 2005, p. 47). A experiência com os cadernos de campo foi feita de forma a apresentar uma técnica que pudesse dar conta de elementos pessoais dos discentes com expectativa de pôr em evidência o momento, como uma ferramenta acadêmica positiva e que fosse registrado como um indiciário de conhecimentos do Estágio.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 9.394/1996**– Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: Presidência da República, 2013a. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/142250263/LDB-Atualizada-2013-pdf#download> . Acesso em: 15 de março de 2014.

_____. **Lei n. 11.788/2008**– Estágios. Brasília: Presidência da República, 2013b. disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm . Acesso em: 15 de março de 2014.

_____. **Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura**/Secretaria de Educação Superior. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior, 2010.

CANCLINI, Nestor G. **O Mundo Inteiro Como Lugar Estranho**. São Paulo: Edusp, 2016.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Qualidade Total na Formação Profissional: do Texto ao Contexto. In:**Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.76, n. 182-183, p. 117-138, jan-ago 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**:saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

DEWEY, John. **Vida e educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

_____.**Experiência e educação**. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

_____.**Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

MATURANA, Humberto. **Cognição ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte? Ed.UFMG, 2001.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de; GESSINGER Rosana Maria. O Contrato didático e a avaliação. In: FREITAS, Ana Lúcia Souza de; Et Al. (Org.) . **A gestão da aula universitária na PUCRS**.Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. pp. 59-63.

_____. Diário de Aula.In: FREITAS, Ana Lúcia Souza de; Et Al. (Org.) . **A gestão da aula universitária na PUCRS**.Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. pp. 119-131.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA NEB. DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO.COLEGIADO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL. Plano de Estágio



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



Supervisionado Comunicação Social– Rádio e TV – Bacharelado. Conceição do Coité: UNEB, 2014 (Documento não publicado).

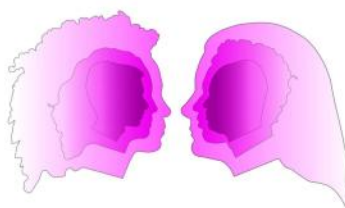
VIANA, Moisés dos Santos. **Relatórios de Estágio Supervisionado II 2015.1 e 2016.1.** Colegiado de Comunicação Social – Rádio TV - UNEB Campus XIV. Conceição do Coite-BA.

ZABALZA, Miguel A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária.** São Paulo: Cortez, 2014.

EIXO 6

AVALIAÇÃO NAS MODALIDADES DE ENSINO

Páginas 568 - 723



GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS
EM AVALIAÇÃO PARA APRENDIZAGEM



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



“EU AVALIO O ALUNO SURDO *COMO SE FOSSE* UM ALUNO NORMAL”: DISCURSOS E PRÁTICAS NA AVALIAÇÃO DE SURDOS/AS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Daniel Neves dos Santos Neto – IFBA (daniel.neto@ifba.edu.br)

Juliana Cristina Salvadori – UNEB (jsalvadoriuneb@gmail.com)

Naiara da Silva Dias dos Santos – SEC BA (nayaradyyas85@hotmail.com)

Grupo de Pesquisa em Diversidade, Formação, Educação Básica e Discursos (DIFEBA)

Eixo 06: Avaliação nas Modalidades de Ensino

Tipo: Comunicação Oral

RESUMO

Esta pesquisa buscou compreender como os discursos sobre a avaliação de estudantes surdos/as relacionam-se com as práticas avaliativas na educação de perspectiva inclusiva. A investigação foi realizada a partir dos pressupostos teóricos, metodológicos e epistemológicos das pesquisas do tipo qualitativa, sendo desenvolvida em uma escola pública estadual da cidade de Jacobina-Bahia que atende estudantes surdos/as no noturno. Para este artigo utilizamos dados produzidos a partir de entrevistas semiestruturadas aplicadas com um/a representante da equipe gestora, dois intérpretes de Libras/Língua portuguesa, quatro docentes e dois estudantes surdos/as. Utilizamos também a análise documental do Projeto Político Pedagógico da instituição. Os dados construídos foram analisados tendo como inspiração as teorias dos estudos da educação inclusiva, da educação de surdos/as e da Análise do Discurso (AD) propostas por Brandão (2014), Orlandi (2000) e Foucault (2014). Essa pesquisa possibilitou constatar que a avaliação, na realidade investigada, se constitui na dimensão da prática pedagógica mais resistente à adaptação para o contexto da inclusão, pois ainda apresenta um perfil que desconsidera as diferenças da pessoa surda. É marcada também nos discursos, de forma abstrata, a necessidade de se avaliar a partir de metodologias visuais, muito embora nas práticas ainda sejam evidenciadas resistências quanto à sua concretização. Por fim, emergem nos discursos algumas possibilidades de adaptação da avaliação para surdos no contexto da educação inclusiva, sendo apontado o trabalho colaborativo entre docentes e intérpretes de Libras como de fundamental importância para o desenvolvimento de práticas avaliativas que contemplem as diferenças surdas.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Educação de Surdos. Avaliação.

1 INTRODUÇÃO

A avaliação se constitui numa prática que envolve “conhecer e julgar a relação entre metas estabelecidas, recursos, empenhos e resultados obtidos” (CERVI, 2008, p. 75). Esse

juízo, contudo, no contexto educacional, por ser pautado em subjetividades, precisa transcendê-las a partir da construção de instrumentos, critérios e dados sistemáticos que possam fornecer informações que norteiem as tomadas de decisões e a elaboração de intervenções. Isto é, na instituição escolar, a avaliação proporciona a própria reorganização do saber (HOFFMANN, 2011), envolvendo ainda a comparação entre a ação pedagógica que foi planejada e o que foi, de fato executado (QUADROS e OLIVEIRA, 2013). A avaliação, portanto, está contida na própria práxis, na reflexão sobre a ação que move a uma nova ação.

Ademais, no que se refere às práticas avaliativas empreendidas por docentes, estas tendem a ser influenciadas pelas experiências que estes tiveram quando eram estudantes. Assim, não raro essas práticas se perpetuam no interior da escola e passam a se integrar ao cotidiano e à cultura escolar a partir de provas, testes, trabalhos orais, trabalhos escritos que tendem a recair no resultado final, desconsiderando, muitas vezes, o processo formativo que os/as estudantes foram submetidos, bem como as barreiras e os desafios que estes enfrentaram ao longo desse processo. A esse respeito, Maia e Costa (2011) recomendam a necessidade de a instituição escolar adotar viés qualitativo, formativo, a partir de critérios flexíveis, que possibilitem a professores/as, estudantes e gestores/as escolares elencar questões relacionadas ao desenvolvimento do trabalho pedagógico que fora realizado.

Nesse contexto, esta pesquisa buscou compreender como os discursos sobre a avaliação de estudantes surdos/as relacionam-se com as práticas avaliativas na educação de perspectiva inclusiva. Trata-se de um estudo que representa um recorte da investigação desenvolvida por Santos Neto (2018), sob orientação de Salvadori, no âmbito do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPED) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Ciências Humanas – DCH IV, cujo enfoque esteve direcionado para a relação entre discursos e práticas na construção da educação de surdos em uma escola pública estadual de Jacobina/Bahia. Neste estudo, uma das categorias emergentes em campo foi a avaliação de estudantes surdos no contexto da inclusão, o que nos motivou a registrar neste texto algumas reflexões acerca das problemáticas que giram no seu entorno e também algumas possibilidades de adaptação na avaliação que possam contemplar as diferenças surdas.

2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir dos pressupostos das pesquisas qualitativas (TOZONI-REIS, 2010; ANDRÉ, 2010; GHEDIN e FRANCO, 2011), de enfoque indutivo,

tendo em vista ser o tipo de pesquisa que possibilita uma maior compreensão do objeto em estudo que se constitui a partir de um fenômeno educacional (avaliação na educação de surdos/as) e que se atravessa por um fenômeno do campo da linguagem (os discursos). Tais pesquisas possibilitam o estudo de fenômenos educacionais cujo caráter subjetivo é manifesto por meio de palavras, expressões de ordem da linguagem verbal e conceitos que não são possíveis de serem traduzidos a partir de enfoques estatísticos e quantitativos (PESCE e ABREU, 2013).

Esta pesquisa teve como *lócus* uma escola¹ pública estadual localizada no município de Jacobina/BA. Para este artigo utilizamos dados produzidos colaborativa e voluntariamente a partir de entrevistas semiestruturadas que foram aplicadas com um/a representante da equipe gestora, dois intérpretes de Libras/Língua portuguesa, quatro docentes e dois estudantes surdos/as (um/a matriculado/a e um/a egresso/a), totalizando oito participantes. Utilizamos também a análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição.

Os dados construídos em campo foram interpretados à luz das teorias dos estudos relacionados à educação inclusiva, à educação de surdos e à análise do discurso (BRANDÃO, 2014; FOULCALT, 2014; ORLANDI, 2000). Na análise do *corpus* constituído nesta pesquisa, o enfoque foi direcionado para os efeitos de sentidos implícitos na relação entre ditos e não-ditos evidenciados nas enunciações, o que possibilitou a compreensão de como as formações discursivas determinam o que pode e o que não pode ser dito na esfera discursiva escolar, além de evidenciar elementos acerca da relação entre discursos e práticas referentes à avaliação de surdos no contexto da inclusão educacional.

3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS: O QUE OS DADOS REVELAM?

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola pesquisada reconhece que uma avaliação centrada em resultados, notas e conceitos não se constitui numa prática adequada, posto que, nestes termos, tende a promover a exclusão de um público já marcado pela exclusão ao longo de sua vida estudantil: “A avaliação, do ponto de vista crítico, não pode ser instrumento de **exclusão** dos alunos provenientes das classes trabalhadoras” (PPP, 2017, p. 119). Emerge, nesse documento, um discurso sobre a avaliação escolar como um elemento que precisa estar a serviço das classes trabalhadoras, estas muitas vezes marginalizadas e

¹ O nome da escola foi omitido nesta pesquisa visando preservar a identidade da instituição.

excluídas socialmente. Contudo, não foram evidenciadas neste documento referências discursivas acerca da avaliação no contexto da educação inclusiva ou da própria educação de surdos/as – uma invisibilidade preocupante, haja vista que os/as deixa à revelia de práticas avaliativas que, muitas vezes, não condizem com suas necessidades educacionais específicas.

Dentre as concepções de avaliação emergentes nas práticas discursivas e pedagógicas da instituição investigada, a avaliação como dispositivo de medição e classificação a partir de provas e testes é a que se revela com maior capilaridade nos dispositivos de pesquisa. Assim também, as avaliações são constituídas no discurso a partir dos instrumentos que são aplicados visando a construção de dados referentes aos níveis de aprendizagens dos estudantes. Na formação discursiva pedagógica não aparecem os parâmetros ou os critérios de análise empreendidos nesses processos avaliativos, e nem como esses critérios são flexibilizados para se atender à pessoa surda. Vejamos alguns enunciados de participantes da pesquisa que corroboram com esse achado de campo:

Quadro 01: Enunciados relacionados às práticas avaliativas

Participante	Enunciados
Intérpretes de Libras	<p>Eu espero o melhor principalmente na questão de avaliação nas escolas. Eu acho que tem alguma coisa aí que tem que melhorar na questão de avaliação com o aluno surdo, na hora de avaliar os alunos surdos. Na hora de programar as provas, tudo. (Intérprete de Libras 02, Jacobina, 2018)</p> <p>Esses dias mesmo eu perguntei pra professora como é que ia ser a prova, porque a gente tinha a aluna surda lá, como é que ia ser. Eu falei: vai vir com alguma gravura, alguma ilustração? Ela falou: Não! Eu falei: como é que vamos fazer?. (Intérprete de Libras 01, Jacobina, 2017)</p>
Docentes	<p>Na verdade a gente usa tudo igual. Infelizmente não tem uma diferenciação não. A prova é a mesma que a gente aplica com o aluno dito normal. Não tem assim diferença não. Eu avalio o aluno surdo como se fosse um aluno normal. Utilizo a prova, o exercício, o que ele faz no caderno, o que ele produz, é isso. (Docente 01, Jacobina, 2017)</p> <p>Eram basicamente três momentos avaliativos: um momento era o caderno porque eles tinham o caderno e copiava tudo que estava lá no quadro. O segundo momento era um trabalho apresentando na sala, um seminário, uma coisa assim, com painel, fotografias. Eles faziam isso muito bem. Eles gesticulavam e o intérprete traduzia para a gente. No terceiro momento era uma avaliação escrita. (Docente 03, Jacobina, 2017)</p>
Estudante surdo/a	<p>Não tinha provas em Libras. Apenas em língua portuguesa. Eu conseguia ser aprovado nas provas. Às vezes eu não ia muito bem, mas tentava novamente e conseguia ser aprovado. (Estudante surdo/a egresso/a, Jacobina, 2017)</p>

Nota-se, nesta produção discursiva, o predomínio de uma avaliação centrada na aplicação de provas. Nessa perspectiva, os erros raramente são vistos como parte do processo de aprendizagem e como indicativos do desenvolvimento acadêmico do/a estudante, mas tendem a servir de base para a reprovação escolar, sendo, portanto, constituídos como indesejáveis no processo educativo. Destaca-se ainda na enunciação do/a docente 01 o dito *como se fosse um aluno normal* que, por meio do não-dito, revela a negação da normalidade

da pessoa surda ao mesmo tempo em que busca a sua normalização a partir de práticas avaliativas centradas nas especificidades da pessoa não-surda.

Além disso, observamos especificamente no enunciado discursivo do/a intérprete de Libras 02 a referência à necessidade de adaptação das atividades avaliativas, pois, no formato em que ocorrem, lhe parecem ser inadequadas para os/as estudantes surdos/as. Essa inquietação sobre o processo avaliativo emerge também no discurso do/a intérprete de Libras 01, que evidencia uma principal preocupação: o fato de as atividades avaliativas não terem aportes visuais, o que traz implicações diretas para sua atuação.

Na formação discursiva docente fica marcada a contradição quanto à diferenciação das atividades avaliativas para os/as estudantes surdos/as. No enunciado do/a docente 01, emerge o discurso sobre o desenvolvimento de um trabalho igual para todos/as como forma de promover a inclusão. Em outro momento da pesquisa, contudo, emerge no discurso de outro/a docente a prática de realização de atividades avaliativas diferentes para os/as surdos/as, conforme podemos observar:

Pra os alunos [não-surdos] eu fazia uma avaliação escrita. Pra eles [os surdos] eu fazia estudo dirigido. Por quê? Porque colocava uma questão e fazia uma orientação pra pesquisa pra responder a questão, **coisa que eu não fazia com os alunos não-surdos**. Esse estudo dirigido os surdos faziam em casa e às vezes eu não fazia prova pra eles. (Docente 03, Jacobina, 2017)

Notamos, assim, no enunciado do/a docente 03, que o discurso das diferenças serve como promotor de estratégias diferentes para os/as estudantes surdos/as – estratégias que, ao invés de ir ao encontro das diferenças surdas, os transferem para outros ambientes, como o da residência. A esse respeito, registramos algumas inquietações: a avaliação escolar dos/as estudantes surdos/as deve ser a mesma dos/as estudantes não-surdos ou deve ser diferente? Quadros e Oliveira (2013) apontam que o tratamento igual, na inclusão de surdos/as, na verdade, promove a exclusão e a desigualdade. Vejamos:

Em nome da igualdade, alguns professores defendem que é preciso tratar a todos os alunos da mesma maneira, mas **esse “tratamento igual” reproduz atitudes excludentes**. Em diversas escolas que experimentam o processo de inclusão educacional é comum ver professores argumentando convictos que não preparam atividades ou avaliações diferenciadas para estudantes Surdos por não desejar excluí-los das mesmas experiências que os estudantes ouvintes participam. [...] Alguns professores entendem **equivocadamente** que esses alunos desejam ser tratados iguais aos outros estudantes, no sentido da manutenção dos mesmos tipos de atividades, materiais e avaliações. (grifo nosso) (QUADROS e OLIVEIRA, 2013, p. 19, 20).

Assim como Quadros e Oliveira (2013), Hoffmann (2009) também destaca que as práticas avaliativas na educação de surdos/as precisam ser diferenciadas de modo a contemplar as diferenças desse público de estudantes:

Sua surdez leva a aprender o mundo por uma magnífica experiência visual, a expressar o que aprende por meio de língua de sinais, complexa para qualquer vidente. São aprendizagens diferentes. Nesse sentido, **diferenciar não significa subestimar, mas cuidar do jeito que cada um precisa.** (grifo nosso) (HOFFMANN, 2009, p. 44)

Desta forma, podemos afirmar que as práticas avaliativas podem – e devem - ser diferentes na medida das diferenças dos/as estudantes. Se no contexto da escola comum a avaliação precisa ser objetiva, rigorosa e sistemática, conforme destaca Cervi, (2008), no espaço da escola inclusiva a avaliação precisa ser flexível, adaptada para atender as diferenças das pessoas com deficiências e das pessoas surdas (MINETTO, 2008). Há que se pensar, neste ínterim, em como dispensar um tratamento diferente nas práticas avaliativas que promova a equidade e que seja reparador ao histórico processo de exclusão a que foram submetidas as pessoas surdas, mas que, ao mesmo tempo, não gere ônus educativo e não promova a desigualdade. Para os/as surdos/as, promover uma diferenciação em seus processos avaliativos envolve oferecer-lhes condições conforme suas necessidades educacionais específicas que emanam de suas dimensões linguísticas, culturais e identitárias, o que envolverá a busca pela superação da visão classificatória da avaliação que apenas reforça a visão binária de aprovação *versus* reprovação e que não contribui para a promoção de práticas inclusivas.

Além do já exposto, no que se refere especificamente às questões da pessoa surda, esta pesquisa evidenciou ainda, por meio da produção discursiva dos/as participantes, a importância de se pensar em formatos avaliativos cujos instrumentos lhes sejam acessíveis e coerentes com as suas necessidades, conforme podemos observar nos enunciados a seguir:

Hoje a avaliação dos surdos ocorre ainda em Língua Portuguesa. **Não existe a questão da transposição para a Libras.** Ainda, na verdade, ainda sinto dificuldade em relação a essa questão. Ainda não tá legal. Deveria ser adequada uma prova transcrita para a Libras para que o aluno tivesse acesso a aquilo ali. (Representante da Equipe Gestora, Jacobina, 2017).

Na prova é que mais pesa, porque vem uma **prova que não tem acessibilidade,** não tem gravura, não tem nada, não é também em Libras escrita, ela tem que responder em português, e aí eu tenho que fazer “das tripas corações” pra poder que ela entenda o material e sem me envolver de mais e **sem dar a resposta** pra ela, só tá fazendo só a pergunta. Então **não posso dar nenhuma resposta** pra poder não interferir na linha de raciocínio dela. Então essa é a **dificuldade** que eu encontro. (Intérprete de Libras 01, Jacobina, 2017).

Nas avaliações às vezes vou bem, as vezes não. **Eu não entendo nada!** Quando a prova objetiva eu sei responder, mas quando é para dar respostas discursivas, quando tenho que escrever, **eu não sei**. Mesmo que explique **eu não entendo**. Quando é prova objetiva e o intérprete explica eu sei responder. Mas quando tenho que escrever respostas preciso de muita paciência. (Estudante surdo/a matriculado/a, Jacobina, 2017)

No enunciado do/a representante da equipe gestora, este/a revela um dos maiores desafios envolvidos no processo avaliativo do/a estudante surdo/a: a língua que será utilizada na elaboração dos instrumentos avaliativos. Já no enunciado do/a intérprete de Libras 01, a problemática da avaliação ganha outros contornos discursivos: esta é constituída a partir dos parâmetros da ausência de acessibilidade, o que dificulta não apenas a compreensão dos/as estudantes surdos/as, mas também a própria prática de interpretação dos/as intérpretes de Libras. Em seu enunciado, este afirma ainda a sua posição de neutralidade quanto às interferências no pensamento e nas respostas dos/as estudantes surdos/as, o que revela outro não-dito cujos sentidos possuem outros efeitos: o de que essa é uma possibilidade existente e real, e que, por haver questões éticas implicadas, precisa ser negada nos ditos como forma de construir uma imagem positiva não só do/a participante da pesquisa perante o/a pesquisador(a)/entrevistador(a), mas também da própria categoria de intérpretes perante as comunidades escolar e acadêmica. Assim também, neste dito, retoma uma frequente desconfiança, marcada nas formações discursivas docentes, em relação ao trabalho e à postura do intérprete de Libras no que se refere à sua atuação profissional.

Quanto ao enunciado do/a estudante surdo/a matriculado/a, emergem suas dificuldades com instrumentos avaliativos que lhe exigem respostas em língua portuguesa. Por isso diz com frequência *eu não entendo nada!* – uma fala recorrente em sua enunciação, conforme podemos observar em outro enunciado emergente durante sua entrevista:

Eu **não entendo** nada em relação aos professores. Tem uma professora de matemática que me ensina e eu consigo entender. Os outros professores eu **não entendo**, eles não me ensinam. [...] A maioria das coisas **não entendo**. Leio os textos, mas **não entendo**. Ninguém me ensina, e aí? (Estudante surdo/a matriculado/a, Jacobina, 2017).

Nessa situação, este/a estudante surdo/a indica as provas objetivas como lhes sendo mais acessíveis. A esse respeito, Fernandes (2007) destaca que, nas diversas atividades escolares, avaliativas ou não, é prejudicial para os/as estudantes surdos/as utilizar apenas questões que demandem destes a elaboração de respostas dissertativas em língua portuguesa, pois a grande maioria dos/as surdos/as tem poucas habilidades de escrita nesta língua em razão de terem sofrido, ao longo de suas vidas acadêmicas, um processo de escolarização

precário e deficiente. Assim, destaca a autora, se os/as estudantes surdos/as forem avaliados apenas a partir de instrumentos que exijam respostas dissertativas, serão reduzidas drasticamente as possibilidades destes/as estudantes externarem seus aprendizados e suas compreensão em relação aos conteúdos escolares. Outrossim, cabe apontar aqui que, no caso dos/as estudantes surdos/as, os instrumentos avaliativos somente terão êxito se forem acessíveis por meio da língua de sinais (QUADROS e OLIVEIRA, 2013). Por isso que o/a estudante surdo/a revela em seu enunciado uma preferência por questões objetivas, pois, por meio destas, o/a intérprete de Libras pode traduzir tanto as perguntas quanto as opções de respostas, tornando-as acessíveis.

Nessa pesquisa, emergiram também nas formações discursivas dos/as intérpretes de Libras enunciados que evidenciam tentativas experimentais da escola em promover adaptações nos instrumentos avaliativos para os/as estudantes surdos/as, conforme observamos a seguir:

Teve uma professora que passou um trabalho falando sobre os meios de transportes. Então a aluna surda fez em português. Eu mandei os sites pra ela pesquisar, ela pesquisou, fez lá do jeito dela, mas fez, pois eu não posso interferir. Depois eu falei pra professora: - “Professora, aqui tá o trabalho dela, porém **eu gostaria que a senhora avaliasse ela na apresentação. Ela poderia dizer pra senhora como são os meios de transportes em Libras**”. E a professora topou avaliar ela através disto. Quando eu dou uma sugestão de avaliar o aluno, eles aceitam. (Intérprete de Libras 01, Jacobina, 2017)

Eles fizeram desenhos assim perfeitos, um falando sobre a questão da saúde pública, outro falando da questão da segurança, outro falando sobre a questão de infraestrutura da cidade. **Aí a professora recebeu esses desenhos, avaliou e viu que eles estavam no contexto, mas ainda assim ela pediu apoio depois pra saber o que o aluno surdo queria dizer com isso.** Aí eu chamava o aluno e ele apresentava o trabalho dele. Ele se expressava e a professora ia fazendo as avaliações pertinentes que ela tinha que fazer. (Intérprete de Libras 02, Jacobina, 2018)

Observamos, nos enunciados, uma participação dos/as intérpretes de Libras nos processos avaliativos envolvendo os/as estudantes surdos/as em situações distintas e com professores/as também distintos. Nestas experiências narradas, emergem práticas avaliativas pontuais que foram ajustadas considerando-se as especificidades linguísticas da pessoa surda. Contudo tais práticas revelam-se como ainda não consolidadas, o que demandam um maior fortalecimento do trabalho colaborativo entre docentes e intérpretes de Libras de modo a se promover mais atividades avaliativas adaptadas e mais acessíveis a esse público.

Além disso, no enunciado do/a intérprete de Libras 01, este/a ressalta mais uma vez que “não pode interferir” na atividade avaliativa do/a estudante surdo/a – trazendo novamente à tona não-ditos quanto à postura ética desse profissional, conforme já analisado em

parágrafos anteriores. Assim também, evidencia intervir nos processos avaliativos por sugerir aos/às professores/as avaliar o/a estudante mais pelo que este/a expressa por meio da Língua de Sinais do que por meio da língua portuguesa escrita. Essa intervenção também emerge no enunciado do/a intérprete de Libras 02, que sugere aos/às professores/as adaptar os instrumentos avaliativos para que os/as estudantes surdos/as demonstrem suas aprendizagens de forma visual, inicialmente por meio de desenhos e depois por meio da atribuição de sentidos em Libras acerca dos desenhos desenvolvidos, o que, para os/as estudantes surdos/as, torna-se menos complexo do que elaborar respostas em língua portuguesa.

Quanto aos/às intérpretes de Libras, destacamos aqui a relevância desse/a profissional nas práticas avaliativas envolvendo estudantes surdos/as quando ocorre um trabalho colaborativo com o/a docente, o que lhe confere um lugar de destaque nas ações pedagógicas na sala de aula. As práticas colaborativas entre estes/as profissionais são apontadas como de fundamental importância para o fortalecimento e consolidação da inclusão escolar, bem como na educação da pessoa surda.

Sobre a realização de atividades avaliativas em Libras, Quadros, Stumpf e Oliveira (2011) destacam que estas representam uma mudança no próprio paradigma da avaliação escolar, que, no caso brasileiro, tradicionalmente se manteve centrada na hegemonia da língua portuguesa oral. Ao evidenciar estas práticas criamos possibilidades de superação das dinâmicas engessadas e já estabelecidas nas práticas avaliativas desenvolvidas que não raro negam e invisibilizam as diferenças surdas.

Além da aplicação de instrumentos avaliativos em Libras, emerge na formação discursiva docente a compreensão da necessidade de desenvolvê-los numa perspectiva visual, conforme notamos nos enunciados a seguir:

Os meninos já me orientaram, mas eu não fui muito longe nessa coisa de transformar a avaliação em Libras. Eu sempre coloco **algumas imagenzinhas** na prova. Vem sempre com **imagem**, não só pensando no surdo, mas pensando também no menino e no que precisa de um **recurso a mais** na interpretação. Eu já fiz uma prova toda com **imagem**, ela deu três páginas, porque eu estou pensando na aluna surda. Eu preciso me preocupar mais porque o meu olhar era assim - era só um **recurso a mais** para o menino interpretar. Mas agora eu vejo que a necessidade aumenta com relação à **imagem**, ao **visual**. Mas eu não consegui ainda chegar a esse nível de transformar a prova para Libras. Embora eu saiba que exista essa possibilidade, não adquiri essa habilidade ainda. (Docente 02, Jacobina, 2017).

Como que esse aluno vai me passar a informação de que ele aprendeu? Se ele conseguir fazer uma montagem com **figuras** da revista me dizendo o que ele entendeu daquele conteúdo eu não posso avaliá-lo? Que poderia ser um **desenho**... Não sei, mas eu pensei na importância que a **imagem** tem para o surdo. (Docente 04, Jacobina, 2017)

Notamos, desta forma, que passa a integrar a formação discursiva docente a necessidade de se incorporar às práticas avaliativas um maior uso de recursos visuais. Não se trata, neste caso, de fornecer instrumentos avaliativos diferentes para os/as estudantes surdos/as, mas sim de elaborar instrumentos avaliativos visuais para todos/as, o que beneficia, obviamente, os/as estudantes surdos. Contudo, há que se destacar que as práticas avaliativas desenvolvidas na escola investigada ainda não se constituem a partir dos pressupostos epistemológicos da pedagogia visual, o que pode ser notado na expressão *eu sempre coloco algumas imagenzinhas na prova* presente na enunciação do/a docente 02. O morfema *-inhas*, nessa expressão, denota diminutivo, possuindo o efeito de sentido de evidenciar o não-lugar das imagens nos instrumentos avaliativos, além de denotar sua pouca significância nas práticas avaliativas. É preciso mais do que *algumas imagenzinhas* para que a pedagogia visual possa se constituir no princípio do trabalho pedagógico envolvendo estudantes surdos/as. É preciso que o trabalho pedagógico, em TODAS as suas dimensões, se torne visual para a pessoa surda – seja por meio dos recursos visuais, seja por meio da própria Libras.

Sobre o processo de avaliação envolvendo estudantes surdos/as, Quadros e Oliveira (2013) apontam algumas possibilidades de instrumentos avaliativos que contemplem as suas diferenças: 1) provas visuais no formato escrito e com o suporte de várias imagens aplicadas com o auxílio de profissional intérprete de Libras; 2) produções em Libras que possibilitem ao/à docente avaliar, com auxílio do/a intérprete de Libras, as expressões dos/as estudantes surdos/as; 3) provas gravadas em DVD-Libras que possibilitem ao/à estudante surdo/a acessá-la com o suporte tecnológico de um *notebook* ou de um computador e que, a partir deste, possa responder também em Libras, registrando suas respostas por meio de uma câmera de vídeo. Para este último formato – o mais indicado e o mais acessível para a pessoa surda – será necessário a existência na escola de um laboratório de vídeo que possibilite a tradução e interpretação antecipada da prova pelos/as profissionais intérpretes de Libras que compõem a equipe escolar. Assim também, nesse formato avaliativo, o trabalho colaborativo deste profissional será de fundamental importância para auxiliar os/as docentes na compreensão das respostas em Libras dos/as estudantes/as.

Por fim, cumpre destacar que um/a estudante surdo/a, com deficiência ou com necessidades educacionais específicas poderá não adquirir todas as competências esperadas para uma série ou etapa da escolarização (MINETTO, 2008). Neste caso, o processo avaliativo deverá priorizar a análise do desempenho e dos estágios de desenvolvimento do/a estudante surdo/a, avaliando suas condições iniciais e finais, bem como os ganhos advindos do processo de ensino. Assim, até que seja construído um currículo inclusivo que contemple

as diferenças surdas, as adaptações curriculares deverão ocorrer contínua e sistematicamente durante todo o percurso educativo destes/as estudantes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão envolve uma mudança paradigmática de educação para atender a todas as diferenças emergentes e implica um movimento transgressor que desestabilize práticas (avaliativas) excludentes, constituídas apenas para as pessoas *normais*. Contudo, as reflexões apontadas neste estudo indicam que a avaliação de surdos/as no contexto da educação de perspectiva inclusiva é marcada nos discursos por tensões que constituem as práticas avaliativas como uma das dimensões pedagógicas mais difíceis à adaptação no contexto educacional.

Neste texto, buscamos responder à seguinte pergunta investigativa: como os discursos sobre a avaliação de estudantes surdos/as relacionam-se com as práticas avaliativas na educação de perspectiva inclusiva? A partir dos dados analisados, identificamos nos discursos referências ao uso pontual de recursos imagéticos em alguns instrumentos avaliativos, o que, por não se constituírem num princípio adotado em todas as práticas avaliativas, não revelam a existência de práticas avaliativas sustentadas pelos pressupostos epistemológicos da pedagogia visual. Embora sejam evidentes em alguns enunciados a consciência acerca da importância do uso de recursos visuais, os discursos revelam a existência de resistências para se consolidar práticas avaliativas que atendam, de fato, às diferenças surdas.

Assim, reafirmamos aqui a necessidade de se buscar a implementação de uma Pedagogia Surda e Visual, pautada nos pressupostos da educação bilíngue, que tome as diferenças surdas como princípio de todo o trabalho pedagógico. Desta forma, na educação de surdos, argumentamos em defesa da implementação de práticas avaliativas que confirmem centralidade à Língua de Sinais e a outros referenciais visuais, de modo a se oferecer subsídios para que os/as estudantes surdos/as possam, de forma acessível, compreender os elementos que compõem o universo da avaliação escolar e demonstrar as aprendizagens que foram efetivamente construídas em suas trajetórias educacionais e formativas. Nessa perspectiva, mais do que apenas a presença do intérprete de Libras em sala de aula, todos/as os/as participantes do processo educacional devem efetivamente se envolver colaborativamente com o ensino e com a aprendizagem da pessoa surda, configurando-se a avaliação como parte desse fazer colaborativo e tomando por consequência a inclusão social, que está para além da inclusão educacional.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. (Org). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 39-50.
- BRANDÃO, H. H. N. **Analisando o discurso**. São Paulo: Museu da Língua Portuguesa, 2014. Disponível em <<http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/?p=40>>. Acesso em 20 de mai. de 2016.
- CERVI, R. M. **Planejamento e avaliação educacional**. 2. ed. Curitiba: Ibpe, 2008.
- FERNANDES, S. **Educação de surdos**. Curitiba: Ibpe, 2007.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- GHEDIN, E; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- HOFFMANN, J. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- MAIA, B. P; COSTA, M. T. de A. **Os desafios e as superações na construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico**. Curitiba: Ibpe, 2011.
- MINETTO, M. de F. **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. 2. ed. Curitiba: Ibpe, 2008.
- ORLANDI, E. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. SP: Pontes, 2000.
- QUADROS, R. M. de; STUMPF, M; OLIVEIRA, J. Avaliação de surdos na universidade. In: HEINING, O; FRONZA, C. (Org.). **Diálogos entre linguística e educação**. v. 1. Blumenau: Edifurb, 2011. p. 191-210.
- QUADROS, R. M. de; OLIVEIRA, J. S. de. Avaliação da aprendizagem. In: ADRIANO, N. de A. PEIXOTO, J. A. (Org.). **Língua portuguesa e Libras: teorias e práticas 7**. João Pessoa: UFPB, 2013. p. 09-89.
- SANTOS NETO, D. N. dos. **A Educação em Perspectiva Inclusiva: implicações discursivas na construção da educação de surdos em uma escola pública estadual de Jacobina/BA**. 2018. 296f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade). Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas IV, Jacobina/Bahia, 2018.
- TOZONI-REIS, M. F. C. **A pesquisa e a produção de conhecimentos**. Botucatu: UNESP, 2010.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DAS CLASSES MULTISSERIADAS DAS ESCOLAS RURAIS/ DO CAMPO: UM OLHAR A PARTIR DAS PRÁTICAS E NARRATIVAS DE PROFESSORES

Iranildes de Jesus Santos (iranildes15@hotmail.com)

Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo-Mestrado Profissional em
Educação do Campo/UFRB¹

Eixo 6 – Avaliação nas Modalidades de Ensino
Tipo: Comunicação Oral

RESUMO:

Muitos são os desafios enfrentados pelos professores que atuam no contexto das classes multisseriadas. O paradigma urbanocêntrico seriado, a falta de formação docente, a falta de recursos e estrutura física das escolas tem provocado inúmeras dificuldades na organização do trabalho pedagógico. A lógica da seriação e a prática pedagógica alienígena que tem desconsiderado a heterogeneidade de ritmos e tempo que revela as classes multisseriadas tem se constituído como empecilhos às práticas de avaliação da aprendizagem que promovam o “sucesso” escolar dos alunos. O presente trabalho tem por objetivo identificar e analisar como a avaliação da aprendizagem é desenvolvida no cotidiano das classes multisseriadas do Campo e é fruto do projeto de Mestrado Profissional em Educação do Campo. As lacunas quanto ao debate acadêmico, a minha trajetória enquanto aluna e docente de classes multisseriadas e a participação em dois subprojetos de classes multisseriadas no âmbito do PIBID, conduziu-me então a eleger a avaliação da aprendizagem nas classes multisseriadas do campo como objeto de estudo. Esse estudo situar-se-á dentro do paradigma que sustenta a abordagem qualitativa e os dados serão obtidos por meio da entrevista semiestruturada e da observação. A pesquisa toma como referencial teórico, dentre outros os seguintes autores: Luckesi (2000), Vasconcellos (1998), Hoffmann (2009), etc. Ao desconsiderar os diferentes tempos e ritmos dos alunos, a escola e os professores acabam contribuindo para ampliar a distorção idade-série e a reprovação escolar. A avaliação da aprendizagem desenvolvida no contexto da educação do campo e das classes multisseriadas necessita levar em conta as singularidades dos sujeitos, orientando as práticas dos professores para que estes atentem ao ensino voltado para valorização da cultura desses indivíduos e a uma prática avaliativa formativa e emancipatória.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem – Classes Multisseriadas –Prática Pedagógica.

1 - INTRODUÇÃO

¹ A orientadora desse trabalho no referido Programa é a professora Dr. Terciana Vidal Moura.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



Tenho uma relação muito forte com a educação do Campo e com as classes multisseriadas. Moro no campo desde que nasci, filha de pais agricultores e semianalfabetos, que souberam com muito carinho e simplicidade nos ensinar seus valores, contribuindo assim em minha construção de vida moral.

Ainda lembro do meu primeiro contato com a escola, em uma escola multisseriada que leva o nome do meu bisavô, e situa-se na comunidade onde minha família reside até hoje. No início do aluno letivo, a turma era composta por uma grande quantidade de alunos da primeira à quarta série², então foi feita uma divisão e a 1ª série foi deslocada para uma pequena casa ao lado da escola, que foi construída pelo dono do terreno onde fica a escola para um homem morar³. Composta por poucos cômodos, a casa era formada por paredes internas que foram quebradas e formava agora apenas um cômodo com um quadro negro. Ela virou uma sala de aula, e a filha do dono do terreno tornou-se a professora. Lembro que gostava desse cantinho, mas o percurso por mim percorrido até chegar à escola era torturador. Com apenas sete anos de idade andava uma longa distância sozinha e correndo inúmeros riscos, por várias vezes chorava durante toda a caminhada e em algumas delas cheguei a desisti de chegar até a escola e voltar pra casa, mas minha mãe insistiu nos meus estudos.

Fui acostumando com o percurso e perdendo o medo do caminhar com o passar do ano. Na série seguinte voltei a estudar na classe multisseriada na escola ao lado, construída para esse fim, e nela cursei até a 4ª série. Na sala havia dois quadros negros, um menor que era destinado à 2ª série e o maior que era para as atividades da 3ª e 4ª série. Nesse período, eu não sabia o que era multisseriação e aquela forma de organização, para mim, era comum em qualquer contexto e lugar.

Por morar em área rural e não haver escola para atender alunos a partir da 4ª série, deslocava-me até a cidade em transporte escolar, percorrendo todos os dias cerca de 18 km em estrada de chão. No final da 5ª série minha família mudou-se para outro terreno/casa na mesma região, tornando menor o percurso até pegar o ônibus e menos difícil por desfrutar da companhia de vários primos.

Em razão de morar distante da cidade, tinha que acordar bem cedo, enfrentava ônibus lotado, estrada em péssimas condições e em períodos chuvosos chegava a perder dias de aula ou andava uma longa distância para chegar à escola na cidade. Além disso, o transporte quebrava, atolava nas estradas e muitas vezes chegávamos em casa a pé e a maioria dos

² Atualmente, os professores do município denominam essas turmas que comportam alunos da Educação Infantil ao 5º ano de “multisseriadão”.



**I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP**
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



³ Nota-se que a escola não oferecia Educação Infantil.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



professores da escola da cidade não levava isso em consideração. Mesmo com todas as adversidades, nunca pensei em desistir dos meus objetivos, conseguindo concluir o Ensino Médio e entrar para a Universidade.

A entrada na Universidade não se deu imediatamente à conclusão do Ensino Médio, já que não realizei a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no último ano deste, pois ela acontecia em outra cidade. Um ano após fui aprovada no ENEM e no Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e ingressei no Ensino Superior.

Durante a graduação participei de eventos, discussões e formações sobre educação do Campo e classe multisseriada, cursei também a disciplina de Educação do Campo (optativa) e fiz parte como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)⁴, em dois subprojetos de Educação do Campo e Classes Multisseriadas. Tais experiências proporcionaram maior implicação com essas temáticas, e para concluir a graduação escrevi um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que teve como tema “A avaliação da aprendizagem nas classes multisseriadas do Campo”.

Antes, porém, de finalizar a graduação, ingressei na carreira docente em uma turma multissérie do 3º ao 5º ano, em uma escola que já tinha sido meu local de locação por mais de 2 anos durante a participação no PIBID. Foi um ano de muita dedicação, aprendizado, inquietações e de busca por se afirmar enquanto profissional, porém o fato de ter sido aluna de turma multisseriada e, principalmente, ter atuado como bolsista do PIBID deram-me base para desenvolver um trabalho satisfatório, direcionado para a afirmação e valorização da identidade e diversidade dos estudantes. Toda a minha experiência profissional até o momento foi voltada para as classes multisseriadas, atuando nos dias atuais enquanto coordenadora de educação do campo.

Portanto, a motivação pessoal para a realização deste estudo, elegendo como objeto de pesquisa “A avaliação da aprendizagem nas classes multisseriadas do campo”, tem sua justificativa na minha própria trajetória pessoal que foi sempre marcada por inquietantes indagações.

⁴O PIBID é um programa instituído pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) cujo objetivo é fomentar as atividades de iniciação à docência, visando à melhoria da qualidade dos cursos de licenciatura das instituições de ensino superior, sobretudo públicas. O Programa tem como objetivo valorizar os cursos de Licenciatura dentro da estrutura universitária, fomentando ações que busquem o aumento do tempo de convivência dos graduandos no futuro ambiente de trabalho (unidade de ensino médio ou fundamental), permitindo-lhe um maior envolvimento com o cotidiano das atividades didático-pedagógicas.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



O motivo particular pelo qual realizarei esse estudo se dá, primeiramente, pelo fato de ter uma relação muito forte com essas classes, como explicitado acima. O interesse por esta temática intensifica-se a partir de minha inserção no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Este, proporcionou-me discussões e formações diversas, inclusive acerca da avaliação da aprendizagem no contexto da multisseriação, momentos que instigaram-me a elegê-la como temática de estudo. Proporcionou-me também contato constante com as classes multisseriadas, podendo presenciar diversos momentos da organização do trabalho pedagógico, desde o planejamento ao cotidiano da sala de aula. Pude então, estar presente em momentos avaliativos, de provas e trabalhos. Momentos estes, de angústia para os estudantes, intensificando assim as minhas inquietações e indagações pessoais acerca das classes multisseriadas e do trabalho pedagógico nesse contexto

O interesse pessoal pelo tema alia-se à sua importância social e às questões ainda em aberto no debate acadêmico sobre o mesmo.

As classes multisseriadas são responsáveis pela inserção escolar de um grande quantitativo de sujeitos que residem nas áreas rurais, assumindo assim um importante papel social e político. Nesse sentido, tem-se o intuito de contribuir para amenizar a situação de invisibilidade dessas turmas que têm sido escassamente estudadas e que apesar de predominarem no Campo brasileiro, vêm sofrendo abandono e carência pelo poder público. E do mesmo modo, o silenciamento do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores nesse contexto.

As lacunas quanto ao debate acadêmico, a minha trajetória enquanto aluna e docente de classes multisseriadas e a participação nos dois subprojetos no âmbito do PIBID, conduziu-me então a eleger a avaliação da aprendizagem nas classes multisseriadas do campo como objeto de estudo e aderir ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo

A pesquisa em questão possui os seguintes objetivos: Identificar e analisar como a avaliação da aprendizagem é desenvolvida no cotidiano das classes multisseriadas do campo; compreender como a avaliação é pensada na dinâmica da organização do trabalho pedagógico nas classes multisseriadas e apreender como os professores de turmas multisseriadas entendem o processo de avaliação da aprendizagem escolar nesse contexto.

Nessa perspectiva, os conceitos e categorias dessa pesquisa estarão fundamentados em trabalhos de Leite (2002), Arroyo (2007-2010), Ferri (1994), Lira e Melo (2010), Hage (2005-2006-2011), Santos (2015) e Santos e Moura (2010) que discorrem sobre o histórico da Educação do Campo, a construção de identidade dos sujeitos nesse espaço e o papel da escola



**I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP**
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



nesse processo, e sobre o histórico, as concepções e especificidades das classes multisseriadas



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



enquanto fenômeno heterogêneo e possível de promover ensino de qualidade nas escolas do Campo. Também contamos com as ideias de Luckesi (2000), Sousa (2009), Vasconcellos (1998), Hoffmann (2009) e Chueiri (2008) sobre o histórico, concepções e finalidades da Avaliação da Aprendizagem Escolar, e sobre a sua função no contexto heterogêneo da multisseriação; e por fim com as contribuições de Gil (2008), Ludke e André (1986) e Silva e Menezes (2001) sobre os procedimentos técnicos e metodológicos que serão utilizados para desenvolver a pesquisa.

2 - A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DAS CLASSES MULTISSERIADAS DAS ESCOLAS RURAIS/ DO CAMPO

No contexto da Educação do Campo brasileira tem prevalecido a organização do ensino em um formato multisseriado. As classes multisseriadas são turmas em que reúnem estudantes de diferentes séries, níveis de aprendizagem, tempos e ritmos na mesma sala de aula com apenas um professor em um mesmo espaço e ao mesmo tempo. Elas são, na maioria das vezes, a única opção de escolarização de crianças e jovens residentes desse meio, no entanto têm sido historicamente sustentada por políticas compensatórias, não têm tido o reconhecimento necessário através de políticas públicas educacionais e, com isso, os professores que ali atuam passam por diversas dificuldades para desenvolver um bom trabalho. Esse descaso com essas turmas revelam a tentativa de destruição de um modelo que tem sido maioria nas escolas situadas nas áreas rurais.

Muitos são os desafios enfrentados pelos professores que atuam no contexto das classes multisseriadas. Dentre eles, destacam-se o paradigma urbanocêntrico seriado, a falta de formação docente, a falta de recursos e estrutura física das escolas, o que tem provocado inúmeras dificuldades na organização do trabalho pedagógico. A lógica da seriação e a prática pedagógica “alienígena” tem desconsiderado a heterogeneidade de ritmos e tempo que revela as classes multisseriadas e se constituído como empecilhos às práticas de avaliação da aprendizagem que promovam o “sucesso” escolar dos alunos.

Silva, Bezerra e Ferrante (2012, p. 2883) afirmam que “Constantemente estamos avaliando e sendo avaliados por aqueles que conosco estabelecem processos de interação, mesmo que muitas vezes não o percebamos conscientemente”.

No contexto escolar, a avaliação é um componente inerente e relevante do processo de ensino/aprendizagem, mas vem sofrendo inúmeras críticas quanto à função que tem desenvolvido. Segundo Luckesi (2000), a avaliação da aprendizagem escolar ganhou amplo



**I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP**
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



espaço no processo de ensino e aprendizagem e se tornou um fetiche



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



Ao longo da história da educação moderna e de nossa prática educativa, a avaliação da aprendizagem escolar, por meio de exames e provas, foi se tornando um fetiche. Por fetiche entendemos uma “entidade” criada pelo ser humano para atender a uma necessidade, mas que se torna independente dele e o domina, universalizando-se. (p. 23)

A avaliação da aprendizagem possui a função de captar as necessidades “a partir do confronto entre a situação desejada, visando uma intervenção na realidade para favorecer a aproximação entre ambas” (VASCONCELLOS, 1998, p. 85). Para tanto, seria necessário acompanhar de forma sistemática o processo de construção do conhecimento do aluno, para ajudá-lo a superar obstáculos. Contudo, no cotidiano das nossas escolas são efetivadas práticas avaliativas que visam, através da atribuição de notas, a classificação do educando, “desde que o aluno entra na escola, aprende rapidamente que tem de passar de ano (e não aprender)” (p. 72). A prática de conferir notas “é cientificamente comprovado em sua falibilidade, assim como uma avaliação classificatória é comprovadamente excludente” (HOFFMANN, 2009, p. 137). A lógica excludente e discriminatória exercida pela avaliação tem sua base na nossa sociedade de classes, que sustenta um sistema de ensino seletivo.

Essa forma de avaliação está embasada numa certa organização escolar disciplinar e hierarquizada, que pressupõe um encadeamento linear de acumulação de conhecimentos e habilidades, de sorte que o sujeito não pode prosseguir para o estágio seguinte enquanto não dominar as competências do atual. (HOFFMANN, 2009, p. 40)

Nessa perspectiva, é necessária uma outra concepção de avaliação, para que esta esteja de fato a serviço da aprendizagem. No entanto, essa não é uma tarefa fácil, já que “A criação de uma nova cultura em termos de avaliação envolve um amplo processo de busca de resignificação teórica e prática” (VASCONCELLOS, 1998, p. 65), através do redirecionamento da atividade principal da escola, a qual seja, ensinar e aprender.

Apesar da avaliação da aprendizagem possuir a finalidade de auxiliar o educando na construção do conhecimento, não é isso que tem sido concretizado no cotidiano das escolas, que tem se detido à aplicação de provas com o objetivo de classificar o aluno através da nota e promovê-lo ou não para a série/ano seguinte. Destarte, “É fundamental resgatar o espaço de autonomia relativa do professor e da escola, perceber que existem coisas que podem ser feitas já, apesar, por exemplo, do sistema exigir notas, impor a seriação, etc”. (VASCONCELLOS, 1998, p. 103).



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



As classes multisseriadas do campo são marcadas essencialmente pela heterogeneidade. No entanto, a avaliação da aprendizagem desenvolvida nessas turmas não se diferencia desse cenário. O paradigma curricular seriado, disciplinário e segmentado adotado nas escolas multissérie, desconsidera as especificidades culturais e as singularidades de cada sujeito. Nesse contexto, a avaliação tem operado no sentido de tentar garantir a homogeneidade, desconsiderando o tempo e o ritmo de aprender de cada indivíduo e contribuindo para ampliar a distorção idade-série e a reprovação escolar.

Deste modo, a avaliação da aprendizagem no contexto das classes multisseriadas do campo precisa ter como base a diversidade constitutiva da multissérie e a identidade cultural do povo campestre. Faz-se necessário superar o paradigma urbanocêntrico e perverso da seriação que trata o tempo, o espaço e o conhecimento escolar de forma rígida, impõe a fragmentação em séries anuais e submete os estudantes a um processo contínuo de provas e testes como requisito para que sejam aprovados e possam progredir no interior do sistema educacional.

Esse modelo se pauta por uma lógica “transmissiva”, que organiza todos os tempos e os espaços dos professores e dos alunos em torno dos “conteúdos” a serem transmitidos e aprendidos, transformando os conteúdos no eixo vertebrador da organização dos níveis de ensino, das séries, das disciplinas, do currículo, das avaliações, da recuperação, da aprovação ou da reprovação. (HAGE, 2011, p. 105)

Romper com esse modelo torna-se essencial para que a avaliação esteja a serviço da aprendizagem e da formação crítica, e possa promover o sucesso escolar dos alunos.

Trabalhando numa nova concepção de educação e de avaliação, onde o aluno tem uma formação integral, aprende a pensar, domina os conceitos básicos, sabe resolver problemas, estabelecer relações (dimensão cognitiva), onde desenvolve um autoconhecimento positivo, a auto-estima, sabe o quer, tem um projeto de vida, tem confiança no seu potencial (dimensão sócio-afetiva), e onde tem um bom preparo físico (dimensão psicomotora), estará muito melhor preparado para qualquer situação que tenha que enfrentar na vida (vestibular, concurso, trabalho, relacionamentos, etc.), sendo que ainda estará capacitado para ajudar a reverter a lógica tão excludente de nossa sociedade. (VASCONCELLOS, 1998, p. 108-109)

3 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



Os gestos e falas dos sujeitos acerca da realidade do trabalho pedagógico nas classes multisseriadas constituirão a matéria-prima para a construção do conhecimento em torno dessa conjuntura. Assim, esse estudo situar-se-á dentro do paradigma que sustenta a abordagem qualitativa, no qual a contextualização dos fenômenos assume papel de total relevância.

Silva e Menezes (2001, p. 20) enfatizam que “A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa”. Assim, esse tipo de pesquisa é o que mais se adequa a analisar as práticas avaliativas nas classes multisseriadas do Campo, por entender que esta permite uma maior aproximação entre o pesquisador e o contexto da pesquisa.

As técnicas de coleta de dados em uma pesquisa dizem respeito aos passos que serão seguidos para analisar e compreender o problema. Nesse sentido, as técnicas para levantamento de informações da pesquisa em questão serão a Entrevista e a Observação.

4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das particularidades que demarcam as turmas multissérie, compreendemos que pensar em avaliação da aprendizagem escolar nesse contexto, requer ir muito além da classificação, requer preocupação com o processo de aprendizagem de cada aluno ao longo do desenvolvimento curricular e com o acompanhamento constante com o objetivo de reorientá-lo a cada dificuldade encontrada. A avaliação assumiria o seu papel constitutivo democrático e emancipatório de diagnóstico, e funcionando como instrumento de tomada de decisão, situar-se-ia na perspectiva formativa. Mas, “como proceder a esse resgate? Dependerá, evidentemente, de que cada educador, no recôndito de sua sala de aula, assumia ser um companheiro de jornada de cada aluno”. (LUCKESI, 2000, p. 43-44)

Deste modo, almejamos também que os resultados do Trabalho de Conclusão de Curso do Mestrado Profissional em Educação do Campo contribuam para a ampliação das discussões sobre a Educação do Campo, o qual precisa sair da condição de “o outro lugar” e passar ser o lugar. O lugar que produz identidade, cultura e valores. (ARROYO, 2007).

A avaliação da aprendizagem no contexto das classes multisseriadas do campo precisa, obrigatoriamente, dialogar com todas as referências, princípios e diretrizes produzidas por aqueles que defendem uma educação de qualidade para as escolas desse espaço. E dialogar também com os sujeitos múltiplos, dinâmicos e subjetivos que com seus modos de viver e



**I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP**
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



produzir dinamizam o contexto campesino e a sala de aula. Porém, como pensar em uma



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



educação de qualidade do, no e para o campo considerando as subjetividades dos sujeitos, se a diversidade é vista como uma anomalia?

Assim sendo, pontuamos que avaliar as aprendizagens dos alunos que compõe as turmas multisseriadas do campo pressupõe sensibilidade, respeito e compromisso para que os percursos individuais de construção do conhecimento sejam reconhecidos e valorizados. Implica um trabalho voltado para a valorização da heterogeneidade característica da multissérie. Contudo, muitos são os desafios a serem superados. As propostas e práticas pedagógicas no contexto da educação do campo não podem continuar sendo organizadas segundo as mesmas epistemologias da lógica da seriação de modelos urbanocêntricos. São necessárias, portanto, práticas de avaliação da aprendizagem que considerem os diferentes tempos e ritmos e que promovam o sucesso escolar dos alunos das turmas multisseriadas do campo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Política de formação de Educadores (as) do Campo. In: **Caderno Cedex**, nº 72. Campinas, 2007. p.157-176.

FERRI, Cássia. **Classes Multisseriadas**: que espaço escolar é esse? Florianópolis, 1994. Dissertação de Mestrado

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HAGE, Salomão Mufarrej. A realidade das escolas multisseriadas frente as conquistas na Legislação Educacional. In: **Anuais da 29ª Reunião da ANPED: Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromisso manifestos**. Caxambu: ANPED, 2006.

_____, Salomão Mufarrej. **Educação do campo na Amazônia**: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 1ª edição, Belém, 2005.

_____. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. 144 p.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999-2. ed.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos. **Docência e memória**: narrativas de professoras de escolas rurais multisseriadas. Salvador. 2015. Tese de Doutorado



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



SANTOS, Fábio Josué Souza; MOURA, Terciana Vidal. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Escola de Direito: Reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v. 1

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. rev. atual. Florianópolis: 2001.

SILVA, Silvani da; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos; FERRANTE, Vera Lúcia Silveira Botta. A avaliação escolar na perspectiva da educação do campo: modelos em conflito. In: **IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012. Anais Eletrônicos.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. **Avaliação da aprendizagem na legislação nacional: dos anos 1930 aos dias atuais**. São Paulo, 2009.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: Superação da Lógica Classificatória e Excludente – do “é proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem**. São Paulo: Libertad, 1998.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



A AVALIAÇÃO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA OS JOVENS COM O AUTISMO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE INTERCÂMBIO EM PORTUGAL

Amanda Santana de Souza – UEFS (amanda.santanaa@hotmail.com)

Suzana Alves Nogueira Souza – UEFS (suzanaufba@hotmail.com)

**Eixo 6: Avaliação na Educação Especial
Tipo: Comunicação Oral**

1. INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem na educação de pessoas com deficiência muitas vezes vem acompanhado de receios, inexperiência e insegurança por parte do professor, devido ao fato de não saber ao certo como se dará a organização do trabalho pedagógico com a turma e qual resposta os alunos darão à proposta do trabalho.

É importante ressaltar nessas reflexões iniciais que neste relato de experiência optamos pela desconstrução da imagem da pessoa com deficiência como anormal e assumimos a concepção baseada na antropóloga Debora Diniz (2007) de que, a deficiência deve ser vista como um modo de vida, um dos modos distintos de ser e de estar no mundo. Além disso, este estudo encontra nos pressupostos históricos culturais Vigotskianos (VIGOTSKI, 2001) a base teórica para entender os conceitos de deficiência.

Ao sistematizar estratégias de ensino e aprendizagem da educação física para alunos com autismo, é necessário pensar não no diagnóstico e nas limitações dos alunos, pois diagnóstico não é destino. Há uma necessidade emergencial em pensar nas potencialidades e nas possibilidades de aprendizagem, pois precisamos garantir a presença, participação e aprendizagem significativas para todos os alunos, independente das suas especificidades.

Este estudo apresenta como foco a avaliação da aprendizagem e do retorno dos alunos à atividade desenvolvida. Os aspectos citados são importantes quando se refere a um planejamento de ensino para a educação de alunos com autismo, afinal é necessário analisar como ocorreu a atividade, se os alunos a compreenderam, se houve uma participação de todo o grupo, se o conteúdo foi apropriado pelos alunos, entre demais pontos para análise.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



O objetivo aqui é relatar as experiências vivenciadas no processo de ensino e aprendizagem assim como, a forma de avaliação dos conteúdos de educação física para alunos com autismo participantes do grupo tinham aulas semanalmente com os acadêmicos do curso de Ciências do Desporto e Educação Física de uma faculdade na cidade de Coimbra em Portugal, por motivos éticos o nome da instituição não foi esclarecido no estudo, por não se ter consentimento para ser citado, deste modo não será revelado no relato.

Em linhas gerais, a intervenção a ser relatada ocorria com o foco de levar aos alunos a aproximação com o desporto e a vivência com o grande leque de atividades e/ou conteúdos que a Educação Física possui como área de conhecimento. Assim, o estudo torna-se relevante por trazer evidências de uma experiência inovadora, pois onde utiliza-se o trabalho com público de jovens com autismo ao mesmo tempo que ocorre com o conteúdo da Educação Física, o que resultou em uma experiência interessante e rica de conhecimentos e aprendizados para os dois grupos, tanto para os estudantes que ministravam as atividades, quanto para os alunos participantes.

A forma como as atividades eram planejadas ocorriam de modo que em grupo, formado por acadêmicos do terceiro ano do curso de Ciências do Desporto e Educação Física de uma faculdade na cidade de Coimbra em Portugal, os estudantes da disciplina com nome de Desporto de Opção I: Atividade Física para Grupos Especiais, na qual a mesma contava com uma atividade prática de intervenção com grupos especiais a partir daí surgiu a oportunidade de fazer parte do Núcleo de Estudos de Atividade Física Adaptada da faculdade e desta forma, a partir das aproximações e conhecimentos já adquiridos escolhemos trabalhar com jovens com autismo, assim procurou-se nas literaturas existentes da área obter um aprofundamento plausível para que pudesse realizar um planejamento baseado em evidências científicas que auxiliassem que o trabalho pudesse ocorrer da devida forma e caminhar para um resultado significativo nos encontros pedagógicos.

Desta forma, estudamos sobre o conteúdo sobre as estratégias de ensino, buscamos na literatura estudos e livros que pudessem contribuir para o planejamento das intervenções e pudessem nos preparar para ministrar as aulas para este público, assim entramos em contato com a coordenadora da associação especializada em trabalho com grupos de autismo da cidade de Coimbra, pedimos a solicitação para trabalhar com o grupo e obtivemos resposta positiva.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



Desta maneira tínhamos a permissão para intervir ministrando aulas uma vez na semana com o grupo de jovens que eram levados até o pavilhão da faculdade de Educação Física acompanhados pelas professoras e estagiárias da associação que não participavam das atividades, mas observavam e interviam quando necessário, no caso de algum dos alunos apresentassem algum comportamento um tanto agressivo, elas nos auxiliavam a conversar e acalmá-los nestas situações, elas também eram as responsáveis pelo deslocamento do grupo até a faculdade e da faculdade para a associação.

Iniciou-se assim os planejamentos para intervenção, onde o grupo de estudantes selecionavam uma determinada quantidade de atividades propostas para o devido tempo de aplicação na aula, montando assim o planejamento, onde continha atividade de aquecimento, as atividades e/ou jogos para executarem com os alunos e ao final uma atividade de retorno a calma, a fim de manter os alunos mais calmos e relaxados para o retorno para casa, após a aplicação do plano de aula, cada um dos componentes escrevia sua reflexão crítica onde avaliava o trabalho do grupo na determinada semana, como ocorreram as atividades e como fluiu entre si com os alunos.

Ao final das intervenções que ocorreram no período do segundo semestre do ano de 2018, percebeu-se grandes avanços e foi possível notar diferenciais significativos nas aulas com o público de jovens com autismo, pois os alunos se mostraram mais dispostos, alegres e grande parte não se negavam mais a participar das aulas, no início tínhamos que convidar, insistir, conversar, conquistar a confiança para que pudessem se sentir a vontade para praticar a atividade.

Ao final foi perceptível que a mudança foi muito grande, pois os alunos comentavam conosco a respeito das atividades que eles gostariam de fazer mais vezes, pediam para repetir os exercícios que eles mais gostaram, o que para nós foi bastante gratificante, observar o quanto os mesmos puderam melhorar a prática dos movimentos nas aproximações com os desportos, nas atividades lúdicas, como também puderam gostar mais de atividades em grupos, de estar em movimento e praticando atividade física.

2. O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA JOVENS COM AUTISMO: COMO AVALIAR?



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



Desde a DMS-5 (2013) que Autismo ou Transtorno do Espectro Autista (TEA), como também é conhecido, pode ser definido como um distúrbio neurológico, mais especificamente no sistema nervoso central, que gera déficits persistentes na comunicação e nas interações pessoais e/ou padrões restritivos e repetitivos de rotina. As características e alterações comportamentais do autismo podem ser ou não aparentes no período de 18 a 24 meses da infância, mas geralmente se tornam mais evidentes entre os 2 e os 6 anos de idade.

A avaliação do aprendizado escolar na grande maioria das vezes é medida pelo produto final, ao invés de visualizar toda trajetória que o aluno percorreu, os avanços durante o ensino, o que ainda é mais comum de ser observado permanece sendo o resultado final, o que acaba desconsiderando todo processo e avanços que o aluno obteve durante o processo de aprendizagem.

De acordo com Luckesi (2002, p. 6),

A avaliação da aprendizagem não é e não pode continuar sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos. Chega de confundir avaliação da aprendizagem com exames. A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diversa dos exames, que não são amorosos, são excludentes, não são construtivos, mas classificatórios. A avaliação inclui, traz para dentro; os exames selecionam, excluem, marginalizam.

As avaliações não são exames, ou seja, os dois se diferem e se opõem quando comparados em suas características, o fato dos exames serem confundidos com avaliação de aprendizagem prejudica bastante o entendimento do desenvolvimento do aluno, pois ao contrário do que seja a avaliação, os exames excluem e classificam, desta forma os alunos que exigem um tempo maior para a aprendizagem ou que apresentem alguma dificuldade na compreensão e execução da tarefa são diretamente prejudicados quando chegam os momentos de avaliação. Assim, surge a necessidade de incluir, observar de modo dinâmico como é dado o processo de cada aluno dentro da sua especificidade e não selecionando os que obtiveram um resultado maior em um processo final de exames.

A partir daí pode-se observar como é dado o processo de avaliação dos alunos com autismo, a necessidade de uma avaliação de aprendizagem mais elaborada se faz presente, levando em consideração que apesar de ser um grupo composto por diversos jovens com autismo, eles se diferem apresentando suas características e graus diferentes. Assim o olhar sensível para o processo de aprendizado de cada um se faz necessário, é importante ressaltar



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



que a avaliação de aprendizagem com alunos com autismo se faz mais do que necessário a exigência de um olhar sensível para avaliar, pois apesar das especificidades de cada um, o processo de apreender entre eles diferenciam em termos de tempo, cada um apresenta seu tempo de entendimento e compreensão e isso deve ser respeitado.

De acordo com Oliveira e Campos (2005), o processo de avaliação deve salientar como um meio de designar a relação do aluno com o ensino e as suas condições de aprendizagem, assim os procedimentos ocorridos devem priorizar que haja uma análise do desempenho do aluno em aspecto pedagógico, de modo que ofereça subsídios para uma melhoria do planejamento, como também uma possibilidade de aplicação de estratégias de ensino inovadoras que assim permitam atingir os objetivos que foram determinados por cada professor de conteúdo específico.

Válido ressaltar a importância que faz a avaliação no processo de ensino, visto que a atividade sem o feedback prejudica o professor em sua reflexão sobre os resultados alcançados, os objetivos e a prática, podendo estar influenciando nas próximas atividades e evitando que os erros ocorridos, possam ser corrigidos posteriormente. A análise de desempenho pedagógico sobre a atividade aplicada também constitui um aspecto relevante, pois possibilita a reflexão do professor sobre o seu planejamento, verificando se há a necessidade de busca de novas estratégias de ensino que facilitem atingir os objetivos propostos.

A experiência descrita no presente relato ocorreu durante o semestre 2018.2, em que pude estar em mobilidade estudantil internacional, ou seja, um intercâmbio acadêmico, onde residi em Portugal durante o período de um semestre estudando em outra universidade, vivenciando a oportunidade de experimentar outros conhecimentos, lugares, culturas, metodologias e estratégias de ensino diferenciadas, assim como também pude estar participando de um núcleo de estudos de atividade física adaptada da faculdade, onde semanalmente junto com mais alguns colegas, ministrávamos aulas de Educação Física Adaptada para grupo misto de cerca de 15 a 20 jovens com autismo composto por meninas e meninos, com faixa etária de idade de 12 a 24 anos, que ocorria no pavilhão de aulas da faculdade.

O objetivo da experiência era buscar fazer com que os alunos pudessem obter um contato mais próximo das modalidades desportivas, atividades lúdicas e conteúdo da Educação



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



Física, de modo que pudessem estar se permitindo vivenciar as atividades, experimentar as práticas corporais a partir do contato com conteúdo da educação física como a dança, a ginástica, o jogo, além de estarem em contato mais próximo com a atividade física, com atividades de movimento, interação e trabalho em grupo. Ademais, a experiência objetivava a melhoria muscular, promoção da cooperação e do trabalho em equipe, estimular habilidades como velocidade, agilidade, força.

A experiência justifica-se pela necessidade do ensino da Educação Física para todos os públicos, inclusive para o público com deficiência, de modo que os resultados das aulas de Educação Física quando planejadas propriamente para o público da educação especial traz inúmeros benefícios e grandes avanços em suas vidas, como o trabalho com as práticas corporais voltados para a atividade física com alunos com autismo as atividades contribuem para o desenvolvimento físico, auxiliando na coordenação motora, no desenvolvimento cognitivo, no desenvolvimento das habilidades motoras, assim a realização de atividades com estas ainda podem contribuir bastante no caso dos jovens com autismo, pois alguns apresentam repetições de movimentos, a prática de atividade pode dar função aos movimentos estereotipados, que são uma das características mais marcantes das crianças com autismo, identificadas por comportamentos repetitivos que podem ser sensoriais, motores e emocionais onde podem influenciar a aprendizagem ou ocorrência de autolesão.

O trabalho ocorreu de modo de que todo o grupo de estudantes responsáveis para ministrar as aulas, planejavam a aula a cada semana, escolhendo um tema como por exemplo lutas, dança, ginástica e assim eram escolhidas atividades sobre determinado tema, uma de aquecimento e em média outras quatro sobre a temática, que funcionavam como uma espécie de estações, onde as atividades ocorriam em formato de circuito.

No primeiro encontro foram realizados uma série de testes do brockport, denominado como os testes de aptidão física para jovens com necessidades especiais, escolhido para poder-se obter um controle das diferenças em aspectos de aptidão física nos alunos durante a realização de atividades no semestre, os testes eram compostos por contagem do número de flexões, número de abdominais, teste do banco onde era analisada a flexibilidade, teste do “vai e vem”.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



Iniciava-se pelo teste do vai e vem, onde os participantes correm o maior tempo possível em uma distância de 15 metros, com movimentos para frente e para trás, em um determinado ritmo com o som do bipe, que fica mais rápido a cada minuto, o teste é realizado em uma superfície plana e antiderrapante, quando os participantes não atingem a linha antes do sinal do sonoro, recebem mais dois sinais sonoros para que possa se recuperar, antes de serem retirados.

Logo em seguida, realizaram-se as flexões e abdominais, os alunos têm de completar o maior número de flexões que conseguirem a uma frequência de 1 flexão a cada 3 segundos, sendo adaptada caso o mesmo não consiga realizar nesse espaço de tempo, contando assim o número de flexões que ele realiza no determinado tempo, os abdominais em posição inicial deitados no chão, ao toque do som, eles iniciavam a execução e ao final eram contados quantos abdominais foram realizados.

Por fim, o teste do senta e alcança, os alunos sentados à frente de um banco sueco, de pernas esticadas e com os pés encostados ao suporte do banco eram solicitados que tentassem chegar o mais longe com as palmas das mãos voltadas para baixo e esticadas completamente e junto ao banco, sem dobrar as pernas. A medição da distância conseguida seria feita através de uma fita métrica que estava colada na parte superior do banco.

Estes testes foram realizados ao início e ao final das intervenções de modo de obter uma avaliação da aptidão física dos alunos que experimentavam e vivenciavam os momentos pedagógicos de aulas de Educação Física, quanto aos aspectos emocionais sobre as atividades, era notável perceber a mudança, a disposição e alegria em realizar as atividades, assim como tanto a coordenadora da associação, quanto as professoras estagiárias que acompanhavam o trabalho com o grupo percebiam a importância que aquele momento de aula de Educação Física tinha para eles. Os alunos internalizavam que naquele dia, no determinado horário era a hora da realização das aulas de Educação Física e se preparavam para isso.

O grupo dos jovens eram divididos em pequenos grupos, divididos por diferentes aspectos a depender da atividade proposta para a aula, ocorria muitas vezes por nível de agitação, separávamos os alunos que estavam mais inquietos em grupos diferentes para executar as atividades, ou então por tamanho e aproximação do exercício, para que os alunos que já conheciam executasse a atividade depois, deixando que os que ainda não tinham experimentado pudessem experimentar primeiro.



**I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP**
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



Assim, cada grupo em determinado tempo tinha que experimentar a atividade na estação e depois ao final do tempo passar para a próxima atividade, ao final reuniam-se todos os jovens e realizava a atividade de retorno a calma, uma atividade mais devagar para estimular o descanso aos alunos e pudessem ter um retorno mais tranquilos e não tão agitados, após a atividade, os alunos sentavam-se em círculo e um deles chegava ao centro do círculo e executava movimentos de alongamentos, onde os demais repetiam, assim finalizava a aula que durava cerca de 1 hora e 30 minutos aproximadamente.

Após isso, os estudantes responsáveis por aplicar a aula, se reuniam após a saída dos alunos e organizavam o material, logo em seguida reunidos, compartilhavam os pontos positivos e negativos que ocorreram na aula, as atividades que ocorreram, como sucederam, o comportamento dos alunos diante das atividades, as atividades que foram muito bem sucedidas as que não ocorreram tão bem, os desafios e as dificuldades que surgiram e que tiveram que ter respostas imediatas diante da situação, deste modo compartilhavam informações e críticas sobre a aula, logo após cada um era responsável por construir a sua reflexão crítica de modo individual onde deveria apontar os pontos positivos, negativos, como ocorreu a aula, a sua avaliação da turma, a avaliação sobre o planejamento da aula e como tudo se desenvolveu.

Válido ressaltar que, sobre o desenvolvimento dos alunos nas atividades, os mesmos não respondiam da mesma maneira as atividades, alguns exigiam um tempo maior para apreensão do objetivo da atividade, outros faziam de forma mais rápida, outros se recusavam a realizar a atividade e por mais que tentávamos não tínhamos respostas positivas e de repente em algum dado momento da aula, ele por vontade própria se inseria e cumpria corretamente as tarefas propostas.

Em alguns momentos eram necessárias adaptações dos exercícios, como exemplo, uma atividade que exigia um arremesso com bola de basquete, alguns alunos sentiam dificuldade em segurar a bola de basquete por ser mais pesada e maior que as outras, neste caso trocávamos por uma bola de peso mais leve e tamanho menor e o aluno conseguia realizar perfeitamente o movimento, assim como este exemplo algumas vezes foram necessários alterar tamanhos, materiais, para que a atividade pudesse ser vivenciada por todos os alunos.

Ao final, na última aula do semestre, foram realizados novamente os testes de brockport, para poder analisar e observar a forma como eles se desenvolveram, ganhos e diferenças



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



notadas, importante ressaltar que ao longo de todo trabalho as realizações das atividades tiveram todo um olhar sensível e claro para poder notar o quanto eles mudavam a cada semana e sentiam mais dispostos em realizar os exercícios propostos, assim como também executavam melhor os movimentos das aproximações das modalidades esportivas.

É importante destacar o quanto os alunos puderam apreender nesses curtos momentos de aulas semanalmente, de modo que eles desenvolveram vários aspectos que causaram surpresas, assim, mais explanado pode-se dizer que os alunos ao participarem desse ambiente de realização das atividades de práticas corporais puderam absorver o conteúdo de uma forma mais significativa.

Segundo Oliveira e Campos (2005), ao falar de processo de avaliação, percebe-se o quanto o mesmo é relevante para o trabalho pedagógico do professor, de modo que se torna imprescindível principalmente para o trabalho do professor da educação especial, onde o rendimento escolar passa-se a ser avaliado de forma processual a fim de obter esse acompanhamento e a partir disso verificar se há necessidade de mudanças de estratégias e metodologias.

Portanto, evidencia-se o quanto a avaliação de forma eficiente pode auxiliar e contribuir com o processo de ensino aprendizagem na educação especial, de forma que o feedback após a realização de cada atividade atribuída ao grupo pode analisar todos os resultados e pontos que surgiram ao desenvolver das atividades, os docentes podem corrigir as estratégias utilizadas, melhorar ou modificar conforme tenha resultado a atividade ou continuar as práticas pedagógicas e estratégias de ensino desenvolvidas caso tenha ocorrido tudo bem e obtido um resultado positivo, o que define como irá se dá o processo dos próximos planejamentos é justamente o comportamento do aluno e a sua resposta diante das atividades que foram aplicadas na aula.

No entanto, o professor deve estar o tempo todo atento a fim de perceber como serão as reações e retornos, desta forma avaliando a turma de modo processual a fim de perceber os avanços de cada um especial traz inúmeros benefícios, se a atividade está possibilitando resultados positivos e crescimento, e como se dão as respostas para cada atividade.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



O trabalho pedagógico com a educação de alunos com autismo exige de certo modo uma atenção maior para as especificidades da turma, principalmente quando se trata de aplicar um conteúdo da Educação Física ainda não conhecido pelo grupo, pois o comportamento de cada um diz muito sobre o que apreende da atividade.

É importante o professor estar atento a isso, principalmente pelo fato de que muitas vezes os alunos não dão retornos da atividade de forma verbal, mas com atitudes e gestos que correspondem ao que achou da atividade e como se sentiu, mais uma vez isso mostra a importância da avaliação processual, pois o aluno quando se sente bem e confortável com uma atividade se expressa ao máximo de modo positivo, se sente alegre, se movimenta bastante, o que faz com que participe mais das atividades e se permita se doar a experimentar ainda mais os exercícios, o que consequentemente auxilia que alcance os objetivos propostos pelas aulas.

Nas intervenções o trabalho foi avaliado de modo processual, de forma que os alunos eram observados principalmente nas atividades diferentes que eram incluídas, enquanto suas reações e respostas eram observadas, a forma como eles se comportavam em suas execuções, na maioria das atividades aplicadas a turma os alunos recebiam de forma bem positiva, o que facilitou muito a fluência das aulas e alcance dos objetivos propostos, assim com a confiança que os alunos desenvolveram nos professores responsáveis pelas aulas.

Os alunos também puderam crescer mais em aspectos de desenvolvimentos, aprender novos jogos, modalidades esportivas e atividades como aproximações da dança e da ginástica, que além de auxiliarem a se sentirem mais felizes e dispostos também nos ensinou muito. É inegável que o grupo de acadêmicos ministrantes das aulas para o grupo de alunos com autismo a cada semana enfrentava novos desafios e novas propostas de criatividade, os jovens ensinaram bastante e isso fez com que todo trabalho e resultado fosse percebido de forma conjunta, se tornando uma atividade prazerosa para eles e para nós, enquanto professores, pessoas e estudantes.

REFERÊNCIAS

DINIZ, D. **O que é Deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION et al. DSM-5 Task Force.(2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5™. Arlington, VA, US.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem. **Revista Pátio**, v. 12, p. 6-11, 2000.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio; CAMPOS, Thaís Emilia. Avaliação em educação especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 16, n. 31, p. 51-78, jan./jun. 2005.

VIGOTSKI, LS. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



A AVALIAÇÃO FORMATIVA E O PROCESSO EDUCACIONAL DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

Janine Cecília Gonçalves Peixoto (janinecgp@gmail.com.br)
Olenir Maria Mendes(olenirmendes@gmail.com.br)

GEPAE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional
Universidade Federal de Uberlândia/MG

Eixo 6: Avaliação nas Modalidades de Ensino
Tipo: Comunicação Oral

RESUMO

O presente projeto pretende estudar e aprofundar as contribuições da avaliação formativa no que se refere ao processo educativo das crianças com deficiência. Para o desenvolvimento dessa pesquisa, temos a intenção de estudar a concepção e práticas de avaliação formativa e suas possibilidades de aplicação para as crianças com deficiência. O aporte teórico utilizado para a revisão bibliográfica dessa pesquisa, seguiu pelos caminhos já trilhados no contexto da Educação Inclusiva, levando em conta a legislação vigente como LBD 9394/96, os decretos 7611/11 e Resolução 02 de 2001, assim como Mantoan (2006), Carvalho (2010), Glat (2009), Lopes e Hattge (2009), Monteiro e Camargo(2014), Rodrigues(2006) e Pacheco (2007). Para os estudos em avaliação recorreremos a Luckesi (2008), Villas Boas (2013), Freitas (2003/1995) Hadji (2001) e Domingos Fernandes (2009), dentre outros. Como metodologia escolhemos o grupo focal, baseado em Gatti(2005) e Gondin (2002), além da elaboração e aplicação de questionários específicos e a realização de análise documental de todas as gravações e documentos registrados durante as sessões de grupo focal. Deste modo a intenção é perceber, analisar e construir conceitos, durante os estudos que reafirmem a hipótese que a avaliação formativa contribui para o processo de escolarização das crianças com deficiências. A análise dessas concepções existentes sobre as deficiências na escola, os processos de educação inclusiva e o contexto em que a avaliação escolar ocorre para as crianças com deficiência, no setor público de ensino pode nos dar um vislumbre de novas possibilidades. Escolhemos como público para o grupo focal, docentes das escolas municipais de Uberlândia, MG. A pesquisa ainda se encontra em fase de revisão bibliográfica e busca perceber a dimensão que a avaliação formativa pode alcançar e as contribuições significativas para os processos de aprendizagens desse público.

Palavras-chave: Avaliação Formativa, Educação Inclusiva e Criança com deficiência.

1 Introdução

O presente projeto pretende estudar e aprofundar as contribuições da avaliação formativa no que se refere ao processo educativo das crianças com deficiência. Para o desenvolvimento

dessa pesquisa, temos a intenção de estudar a concepção e práticas de avaliação formativa e suas possibilidades de aplicação para as crianças com deficiência, em um contexto de Educação Inclusiva. Além disso, pretendemos identificar de que maneira a avaliação formativa pode contribuir com os processos de aprendizagens desse público.

Primeiramente nos concentramos em escolher um nível específico de escolaridade que desejamos pesquisar. Nesse sentido, compreendendo que as crianças menores dependem de um aporte maior de estimulações para seu desenvolvimento nos anos escolares e reconhecendo a necessidade da alfabetização no contexto escolar, escolhemos essa etapa da escolaridade, ou seja, as turmas de 1º a 3º ano do Ensino Fundamental, a fim de delimitar nossos estudos.

Escolhemos dentre as esferas públicas, as escolas do município de Uberlândia – MG, no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental, concentrando nos 1º a 3º anos do ensino fundamental. Reconhecemos que, historicamente, a secretaria de educação da cidade, desde os anos de 1980, construiu uma sistematizada rede de apoio à pessoa com deficiência. E neste caso a Educação Especial nas escolas do município tem maior experiência na oferta do serviço do Atendimento Educacional Especializado, com formação profissional nesse sentido, com o apoio aos professores/as na sala de ensino regular, dentre outras situações que podem favorecer a pesquisa na qual pretendemos realizar.

Outro fator importante que delimita a pesquisa é que, são considerados público alvo da Educação Especial, pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, porém para essa pesquisa, adotamos apenas uma parte desse público, a saber as crianças com deficiência intelectual.

Atualmente as escolas permanecem com a lógica de uma avaliação pedagógica usada como sinônimo de medida, como meio de mensurar, ou determinar um resultado. Assim, as provas, as notas e as atividades avaliativas na escola assumem a proporção de validação da eficiência do ensino e da averiguação do rendimento da aprendizagem (HAYDT, 2004). As/os professoras/es passaram a estudar, propor, executar e garantir que suas ações pedagógicas favorecessem essa concepção de aprendizagem e de avaliação quantitativa. Analisando o mesmo fato, Luckesi (2008) identifica que as/os professoras/es organizam suas práticas pedagógicas avaliativas, de modo que o ensino passa a ser definido pelo sistema avaliativo e não pelos conhecimentos, saberes que os estudantes aprendem de fato.

As práticas das/os professoras/es são organizadas a partir de suas experiências, social e intelectual, e por serem contínuas, tais experiências podem ser modificadas ao longo dos anos de trabalho. Sendo assim, as/os docentes das escolas escolhidas para essa pesquisa também trazem suas experiências individuais, suas práticas educativas e avaliativas que apresentam diversidade de ideologias e metodologias.

Ainda contamos com a burocracia escolar do sistema de avaliação, que organiza as polivalências educativas de seus profissionais. No que tange a avaliação, o sistema quantifica o resultado de uma prática educacional por meio de notas, valores numéricos sem atribuição de sentido. Deste modo, a avaliação, numa perspectiva de mensuração, quantificação e classificação de seus estudantes, inibem a utilização de práticas de avaliação não listadas no sistema.

“Os processos de avaliação tomam o lugar dos motivadores naturais e passam a ser a principal ancoragem, além da pressão familiar, para produzir a motivação para o estudo. Como na escola aprendem-se/ensinam-se relações, a avaliação assume a forma de uma mercadoria com as características de dualidade existentes na sociedade capitalista: valor de uso e valor de troca, com predomínio do último sobre o primeiro. “Aprender para trocar por nota” (FREITAS, 2003, p. 28)

Ou seja, muitas crianças vivem o fato do conhecimento adquirido ser transformado em notas, valores quantificáveis graças ao sistema vigente. Neste sentido, como as crianças com deficiência intelectual são avaliadas, nessa quantificação e classificação por meio do sistema avaliativo? Sabemos que, quando a escola utiliza apenas a mensuração para a avaliação ela passa a excluir as aprendizagens significativas e descontextualiza a vida ao conhecimento o que incorre em prejuízo para os/as estudantes.

Essa investigação parte da hipótese de que as/os docentes encontram dificuldades e resistência, em elaborar processos de avaliação na escola que atendam às necessidades educativas educacionais das crianças com deficiência intelectual, em virtude da lógica de avaliação instituída política e socialmente na escola. Compreendemos que as/os docentes são as/os atores capazes de diagnosticar a discrepância entre o sistema educativo, a realidade de sua sala de aula, as limitações, necessidades e potencialidades de seus estudantes com deficiência e podem modificar as práticas educativas e avaliativas. Então, de que maneira será possível avaliar o público indicado na pesquisa, levando em conta a concepção de avaliação formativa? O estudo, análise, descrição e aprofundamento dos aspectos que conceituam a avaliação formativa e de que maneira a avaliação formativa, pode contribuir significativamente com o processo de ensino-aprendizagem-avaliação das crianças com deficiência, justifica a importância dessa pesquisa para as/os docentes e leitores dessa pesquisa após concluída.

O problema central desta pesquisa é: de que maneira as propostas de trabalho pedagógicas em uma concepção de avaliação formativa, podem contribuir com o processo educacional das crianças com deficiência? A partir dessa questão principal, outras perguntas são pertinentes para o desenvolvimento da pesquisa:

- Quais concepções de avaliação estão presentes entre as/os docentes participantes da pesquisa?
- Quais práticas e /ou propostas de trabalho, mais se aproximam da avaliação formativa?

- De que modo as crianças com deficiência são beneficiadas em seus processos educativos por práticas pedagógicas que levam em conta ensino-aprendizagem-avaliação favorecendo a inclusão?

Para o desenvolvimento da pesquisa faremos revisão bibliográfica com o intuito de identificar trabalhos em que a avaliação formativa é o foco. Assim, compreender, analisar e aplicar os aspectos que caracterizam uma avaliação formativa, tornam-se uma preocupação à esta pesquisa, vertendo-a para o aprimoramento pessoal, acadêmico e social de todos os envolvidos.

Segundo Luckesi (2008), a maioria das/os professoras/es aplicam avaliação seguindo uma concepção classificatória e quantificável, como provas e testes dentre outros instrumentos que mensuram o aprendizado das/os estudantes. Essa percepção, analisada pelo autor, é um reflexo da dificuldade das/os professoras/es em aplicar avaliações que fogem de uma concepção classificatória e quantificável. Então, faz-se necessário um estudo sobre as formas de avaliação, compreender as concepções de professoras/es e identificar práticas pedagógicas/propostas de trabalho que permeiam avaliações conservadoras e não conservadoras que possam favorecer um processo inclusivo das crianças com deficiência intelectual.

As leituras, estudos e o reconhecimento dessas concepções e práticas pedagógicas que correspondem a uma concepção de avaliação formativa será o caminho para verificar se esse tipo de avaliação favorece ou não, as crianças com deficiência no seu desenvolvimento educacional. Perceber o modo como as/os professoras/es realizam as ações concretas de avaliação na escola, nos permitirá analisar, o papel avaliativo na escola para as crianças com deficiência intelectual e de que maneira a avaliação formativa poderá contribuir com as mesmas em todo o processo.

Essa pesquisa, ainda em andamento, se concentra na temática: Avaliação Educacional, da linha de pesquisa: Saberes e Práticas Educativas, oferecidas pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia e a intenção é colaborar com a produção de diferentes saberes e fazeres pedagógicos, de modo a proporcionar discussões entre os profissionais da Educação Básica e do Ensino Superior, construindo caminhos para formação docente e a produção acadêmica.

Os objetivos dessa pesquisa são: reconhecer as concepções e práticas das/os professoras/es de 1º a 3º ano do ensino fundamental no que se refere ao processo de avaliação e verificar de que maneira a avaliação formativa pode contribuir com o processo educacional das crianças com deficiência; Aprofundar os estudos e leituras no que tange à avaliação formativa das aprendizagens; Investigar teses e dissertações em busca de contribuições efetivas sobre o tema avaliação e estudantes com deficiência; Identificar as concepções das/os professoras/es envolvidos na pesquisa e suas práticas utilizadas na avaliação de estudantes com deficiência;

Analisar as concepções e práticas educativas que mais se aproximam da avaliação formativa e verificar de que maneira as características da avaliação formativa pode contribuir significativamente no processo de avaliação do desenvolvimento educacional das crianças com deficiência.

2 – CONTEXTOS ESCOLARES: AVALIAÇÃO E INCLUSÃO

A escola que conhecemos hoje é fruto de uma lógica excludente e massificadora, de intuito capitalista, em que o melhor e o mais sábio alcança o sucesso. A complexidade e multiplicidade de ações e situações no contexto escolar, as formas de organização dos tempos e espaços da escola e as relações de concepções e políticas que envolvem os grupos determinam as funções sociais que a razão capitalista impõe à todas/os.

A escola liberal tende a ter um discurso complacente com todas/os, buscando o melhor, e tudo a todas/os, “prover o ensino de qualidade para todos os estudantes indistintamente”. No entanto por trás do discurso há o descaso e a falta de lógica nos tempos e espaços escolares, que não possibilita que o melhor ou que todo o conhecimento seja repassado, pois há condições diferentes para cada contexto social. Ainda explica que esse conceito de equidade deve ser compensado pela escola por meios de recursos que tornem possível “ensinar tudo a todos”. (FREITAS, 2003)

Nesse sentido, a intenção da escola liberal é um exercício de não garantir tudo a todas/os, pois as condições socioeconômicas e culturais da grande maioria não possibilitam o rendimento esperado por essa função social da escola, imposta em uma lógica capitalista. Essa escola (nesta lógica) é excludente e perpetua a exclusão social e cultural do ser humano. As diferenças, a diversidade e as deficiências não são levadas em conta quando pensamos no modo como a escola é organizada hoje em dia. E, é a favor de uma escola que repense sua função social, sua organização, sua concepção de avaliação, seus estudantes em seus próprios contextos sociais e condições econômicas e culturais que devemos pensar e refletir, pois:

...se submetermos os diferentes ritmos dos alunos a um único tempo de aprendizagem, produziremos a diferenciação dos desempenhos dos alunos. Cada um caminhará a seu ritmo dentro de um mesmo tempo único - logo, uns dominam tudo e outros, menos. Caso queiram unificar desempenhos (nível elevado de domínio para todos) há que se diversificar o tempo de aprendizagem. Para tal é preciso permitir que cada um avance a seu ritmo usando todo tempo que lhe seja necessário... - existência de apropriadas formas de ajuda, disponíveis para lidar com os diferentes alunos.” (FREITAS, 2003, p.19 e 20)

Percebe-se, aqui o risco dos processos avaliativos na escola pois essa, a avaliação, da maneira como está posta na escola, reforça as diferenças e as desigualdades ativando a lógica liberal de preparação da mão de obra para uma sociedade capitalista. Essa avaliação desvia as aprendizagens significativas e descontextualiza a vida do saber, pois, segundo Freitas (2002), as

situações avaliativas que as/os estudantes enfrentam na escola são de ter o conhecimento transformado em notas, valores quantificáveis e, muitas vezes, as habilidades, interesses, atitudes e conhecimentos epistemológicos apreendidos não são levados em conta pelas/os professoras/es.

Na avaliação da escola, os ritmos, os tempos e os desempenhos não são compreendidos, pois “quem domina avança e quem não aprende repete de ano (ou sai da escola)” (FREITAS, 2003). Os “mecanismos artificiais de avaliação” tornam-se verdades absolutas para constatação do processo de ensino-aprendizagem, e os/as estudantes acabam se alienando nessa lógica dual em que o saber é uma mercadoria e troca-se por nota pela média daquilo que se aprende. (FREITAS, 2003).

A lógica excludente da escola e da avaliação escolar, provoca muitas discussões entre autores que debatem a função da avaliação para o/a estudante. Villas Boas (2013) corrobora essa afirmação ao dizer que:

“[...] as produções escritas sobre avaliação têm aumentado, mas sua prática ainda enfrenta muitas dificuldades. Entre as que tenho coletado em minhas andanças e conversas com equipes escolares, destaca-se a ênfase em procedimentos avaliativos, sem associá-los ao que se entende por avaliação, porque e para que utilizá-la, quem dela se beneficia, quem por ela é prejudicado, nem ao uso que se pode fazer dos seus resultados. Percebe-se que a dimensão técnica ainda ocupa lugar de destaque.” (VILLAS BOAS 2013, p.9)

Por essa razão, a avaliação é um fator de longas discussões na escola, e as professoras e professores, juntamente com os familiares em uma articulação com políticas públicas podem mudar a perspectiva dessa lógica excludente e transformar as concepções conservadoras por propostas humanizadoras e progressistas. (FREITAS, 2003) Além disso, também é preciso articular as práticas pedagógicas avaliativas de professoras e professores a uma concepção que realmente permita a avaliação das aprendizagens de uma maneira formativa, qualitativa, coletiva e não quantitativa, individualista e cumulativa.

Autores como Hadji (2001), Freitas (2003), Fernandes (2009) e Benigna (2011, 2013) sugerem uma avaliação com ideias mais progressistas, com possibilidades construtivistas, interacionistas no processo cognoscente, como um processo pedagógico interativo ao ensino e aprendizagem, que não se desassocia, mas são parte intrínseca de uma ação conjunta, ensino-aprendizagem-avaliação. A avaliação formativa aqui compreendida enquanto formar, constituir-se, ampliar, construir em uma perspectiva progressista e não como “fôrma”, enquadrado, mantido em um formato pronto e pré-estabelecido, como nos aponta Freitas (2003).

Escolher a avaliação formativa significa estar a favor de uma concepção *da e para* as aprendizagens. Essa concepção de avaliação formativa como explicita Fernandes (2009), é: “um processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado ao ensino e à aprendizagem,

deliberado, interativo, cuja principal função é a de regular e de melhorar as aprendizagens dos alunos”.

Segundo Fernandes (2009), a avaliação formativa se caracteriza pela sua organização em oferecer um feedback de qualidade para as/os estudantes, se apresenta como uma avaliação que ativa os processos cognitivos e metacognitivos, melhoram a autoestima e a motivação das/os estudantes, promove a interação e a comunicação como uma via de mão dupla para professoras/es e estudantes, que estão ativamente envolvidos e há uma co-responsabilização da aprendizagem. Desta maneira, buscar elementos da avaliação formativa que contribuam com as crianças com deficiência pode favorecer um processo mais qualitativo em sua aprendizagem.

Nesta pesquisa consideramos as discussões dos seguintes autores: Hadji (2001), Freitas (2003), Fernandes (2005,2006,2009), Luckesi (2011) e Villas Boas (2009, 2010, 2011, 2013), no que se referem à pesquisa das concepções de avaliação. No que tange ao processo educativo das/os estudantes com deficiência, vamos priorizar as concepções relacionadas à política de educação inclusiva, que nos permitirá perceber as limitações e as potencialidades desse público e as possibilidades dos processos avaliativos crianças no limiar do seu desenvolvimento educativo. Para isso, irão referendar essa pesquisa Portaria nº 948/2007 (2008), Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), Decreto nº 7611/11, Carvalho (2010), Rodrigues (2006), Pacheco (2008), Glat (2009), Mantoan (2006), dentre outros que poderão surgir ao longo do percurso da pesquisa.

A intenção é privilegiar aqueles autoras/es que destacam a avaliação formativa como avaliação **das** e **para** as aprendizagens, possibilitando a reflexão de práticas avaliativas que possam contribuir significativamente com o processo educativo e inclusivo das/os estudantes com deficiência.

3 METODOLOGIA

Acreditamos que buscar compreender as nuances de uma prática avaliativa que realmente impulse a aprendizagem das crianças com deficiência, analisando as condições de seu desenvolvimento e buscando oportunidades de garantir a aprendizagem para esse público é de extrema importância nesse processo investigativo que procura alcançar elementos que corroborem com a dialética entre as práticas das/os professoras/es no que se refere à avaliação e o modo como as crianças com deficiência são avaliadas na escola de ensino regular de ensino.

Consideramos que compreender sobre os aspectos relacionados à avaliação formativa, às habilidades e capacidades necessárias para avaliação das crianças com deficiência, o modo como são avaliadas e às possibilidades de discussão entre as/os profissionais contribuem para elencar e impulsionar os conhecimentos nessa pesquisa. Consideramos que a pesquisa seguirá uma abordagem qualitativa ao priorizar as técnicas e os elementos envolvidos de forma prática,

pois “para o investigador qualitativo divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado” (BOGDAN & BIKLEN, 1994). A pesquisa qualitativa permite a interpretação e a dialética durante as leituras, as ações e a produção da dissertação.

Essa pesquisa está em fase de revisão bibliográfica aprofundando acerca do referencial teórico já explicitado e ainda teses e dissertações que tratam os assuntos relacionados a avaliação formativa e avaliação das crianças com deficiências, no contexto da sala de aula. O projeto de pesquisa de mestrado da pesquisadora, intitulado: “As contribuições da avaliação formativa para as crianças com deficiência”, foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Uberlândia, sob o parecer Nº 3.234.343 do CAAE 08645618.2.0000.5152. Sendo assim, partiremos em busca da investigação mais acentuada dessa pesquisa.

Ao nos debruçar em técnicas de investigação para essa pesquisa, encontramos a técnica de Grupo Focal. Segundo Zuba (2013), “as/os participantes da pesquisa encontram no grupo focal liberdade de expressão, que é favorecida pelo ambiente, levando a uma participação efetiva” (ZUBA, 2013, p. 30). Após isso, o desafio será organizar as sessões necessárias do grupo focal com a intenção de coletar dados a partir de uma discussão teórica e das experiências práticas do grupo escolhido. Segundo Gondin, (2002):

“os grupos focais podem ser utilizados para gerar conhecimento necessário para a construção de instrumentos de medidas, assim como para a avaliação experimental do impacto de produtos(conhecimentos) em desenvolvimento e de futuros programas a serem implantados em organizações”.(GONDIN, 2002)

A técnica do Grupo Focal possibilita “auto-reflexão e ação emancipatória, diminuindo a distância entre a produção e aplicação do conhecimento” (GONDIN, 2003), comprometendo todos os participantes com a transformação social que beneficiará aos estudantes.

Os/as professores/as serão convidados a participar das sessões do grupo focal, por meio de convites pessoais, impressos e chamadas públicas em redes sociais. A proposta é realizar três sessões de grupos focais, com a quantidade aproximada entre sete a dez participantes, que “é um número razoável de participantes que permite a participação dos mesmos no momento das sessões do grupo focal e ao mesmo tempo contribui para o aprofundamento teórico do assunto tratado” (GATTI, 2005). As sessões serão gravadas por vídeo e áudio, posteriormente será transcrito para melhor organização das análises dos dados. Desta forma, as perguntas que nortearão as discussões nas sessões do grupo focal são: Qual é sua concepção de avaliação? Como você realiza a avaliação das/os estudantes com deficiência em sua sala de aula? Quais propostas de atividade avaliativa você desenvolve para as/os estudantes com deficiência?

Após as sessões que discutirão os questionamentos propostos na pesquisa e as experiências das/os professores participantes vamos identificar a relação existente entre as práticas pedagógicas avaliativas e aquelas que se aproximam de uma concepção de avaliação formativa.

Organizaremos a coleta de dados das sessões dos grupos focais e subsequentemente será realizado a análise dos dados, a partir da transcrição dos áudios. Por meio da análise das concepções e práticas avaliativas que surgirem, haverá seleção daquelas que, por meio de suas concepções explicitadas nas rodas de grupos focais, mais se aproximam das concepções teóricas acerca da avaliação formativa. Nessa última etapa da pesquisa as entrevistas individuais seguirão um roteiro semi-estruturado, procurando encontrar significados subjetivos e objetivos nas declarações e ações das/os docentes, buscando compreender a concepção pessoal de professoras/es em relação a avaliação formativa e a contribuição desta para a avaliação educacional das/os estudantes com deficiência.

Segundo Triviños(1987, p. 46) essa entrevista se caracteriza por elencar questões primordiais que estão relacionadas às teorias e suposições da pesquisa realizada. Desta maneira as hipóteses poderiam ou não ser ampliadas de acordo com as respostas dadas pelos participantes. O pesquisador ao realizar uma entrevista semi-estruturada direciona o assunto para relacioná-lo à pesquisa, permitindo assim a atuação consciente do pesquisador na coleta de dados.

Após a conclusão da pesquisa a intenção é convidar novamente os professores participantes e demonstrar os resultados possíveis considerando os conhecimentos organizados propondo maneiras significativas para incentivar a avaliação formativa, como estratégias de potencializar a avaliação escolar para as crianças com deficiência.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta da pesquisa ainda em andamento, pretende identificar, analisar e elaborar conhecimentos científicos que corroborem as práticas de avaliação formativa no contexto escolar para as crianças com deficiência intelectual, permitindo que as/os professoras/es reconheçam que as crianças necessitam de novas metodologias de aprendizado e conseqüentemente outras práticas avaliativas.

Consideramos que a Educação Especial, no que se refere às crianças com deficiência ainda tem muito para caminhar, a fim de garantir que seu trabalho seja de fato, inclusivo e pertinente ao processo de escolarização das crianças. No contexto teórico geral encontramos poucas informações sobre como, de que maneira, quais práticas dentre outros, são pertinentes na avaliação do processo ensino aprendizagem das crianças com deficiência.

Há muitas referências sobre os processos de avaliação do Atendimento Educacional Especializado, porém em um viés mais pontual que não delineiam princípios específicos de uma avaliação ou outra. É pouco discutido sobre o dia a dia, o cotidiano avaliativo no contexto de

sala de aula. Por isso acreditamos que essa pesquisa poderá contribuir de maneira significativa para os processos de avaliação e de educação inclusiva no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

ASCHIDAMINI, Ione Maria, SAUPE, Rosita. **Grupo Focal estratégia metodológica qualitativa: um ensaio teórico.** UFPR, Curitiba v. 9, n° 1, 2004.

BRASIL. Decreto Nº 7.611, de 17 de Novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Brasília: MEC/SEESP, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Lei Nº 9394 de 20 dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília: 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2016.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora Ltda, 1994.

BOAS, Benigna Maria de Freitas Villas. **Virando a escola pelo avesso por meio da avaliação.** 2ª ed. Campinas, SP. Papyrus, 2013.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais.** I N: MIZUKAMI, Maria da Graça N.; REALI, Aline Maria de M. Rodrigues. Formação de Professores: Tendências Atuais. São Paulo: EDUFSCar e FINEP, 1996.

EDLER CARVALHO, Rosita. Removendo as barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2010. 9ª ed.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: Fundamentos, práticas e políticas.** São Paulo. Editora UNESP, 2009.

FREIRE, Madalena. **Instrumentos Metodológicos II.** São Paulo. Espaço Pedagógico, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, Seriação e Avaliação: Confronto de lógicas.** São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** Campinas, SP: Papyrus, 1995 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas/Bernadete Angelina Gatti.** Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009

GONDIN, Sônia Maria Guedes. **Grupos Focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos.** Revista Paideia, (Ribeirão Preto) vol.12 no.24 Ribeirão Preto, 2002.

HADJI, Charles. **Avaliação Desmistificada**. Trad. RAMOS, Patrícia. Porto Alegre. Artmed, 2001

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem**. 6ª ed. São Paulo. Ática, 2004.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação Mito e Desafio: uma perspectiva construtiva**. Porto Alegre. Mediação, 2003.

_____ **Avaliar para promover**. Porto Alegre. Mediação, 2001.

LAKATOS, A M.; MARCONI, M A. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo, Atlas, 1993.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUCKESI, Cripriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 19ª ed. São Paulo. Cortez, 2008.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova: um momento privilegiado de estudos não um acerto de contas**. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

OLIVEIRA, L. C. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Revista Travessia**. vol.2, n.3, 2008.

PACHECO, José. **Caminhos para Inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PEREIRA, J. Formação de profissionais da educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas. n 68, 2ª edição, 1999.

RODRIGUES, Cláudia M. Cruz, LEITE, Carlos A. Pereira Filho, OLIVEIRA, Alysson A. Régis de. **O Processo de Construção dos Grupos Focais na Pesquisa Qualitativa suas Exigências Metodológicas**. Rio de Janeiro, setembro/2007. XXXI- Encontro da ANPAD, disponível em < www.anpad.org.br/admin/pdf/EPQ-A2615.pdf>.

RODRIGUES, David. **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

SYSMANSKY, L. A (org.). **Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. Ed. Plano, Brasília, 2002.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

ZUBA, Janete Aparecida Gomes. **Formação de Professor de Geografia: uma discussão sobre as exigências locais e regionais do Norte de Minas**. 2013 disponível em <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/16196>.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A EXCLUSÃO ESCOLAR DOS JOVENS ADOLESCENTES NEGROS: RELATO DE EXPERIÊNCIAS

Carlos Eduardo Gomes Nascimento – UFBA (carlos_gomes02@hotmail.com)

Eixo 06: Educação de Jovens e Adultos

Tipo: Relato de Experiência

1. INTRODUÇÃO

O presente relato compartilha as experiências vivenciadas pelo estagiário durante a realização do componente curricular Estágio IV do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia, acerca da prática do coordenador pedagógico na dinâmica da organização do processo educativo no cotidiano da escola. O texto expõe um diagnóstico realizado por meio de uma intervenção didática, que teve como fundamento refletir acerca da avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo (LUCKESI, 2000, p. 172). A atividade investigativa realizada em uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com adolescentes de 15 a 17 anos, numa escola da rede pública do Estado da Bahia, localizada em um bairro da periferia da cidade do Salvador.

A atividade ocorreu em 20 de novembro de 2018, Dia da Consciência Negra, e buscou compreender a percepção dos jovens acerca da aprendizagem dos conteúdos ensinados durante o ano letivo. Para isso foi explorado um documento histórico: Carta da comissão de libertos a Ruy Barbosa de 19 de abril de 1889. Esse documento reivindica educação para crianças negras no século XIX no Rio de Janeiro. Com essa abordagem, os alunos escreveram cartas dirigidas aos professores e a gestão da educação, descrevendo o ideal de uma escola que possa oferecer estrutura plena para uma efetiva aprendizagem. Os resultados apontaram a importância para se repensar ações educativas que centrem nesse público jovem que retorna à escola como aluno da EJA. Assim, esses jovens devem exercer maior protagonismo no campo de decisões da escola, são vozes que devem ser acolhidas pelos professores, coordenadores pedagógicos e pela gestão da escola, principalmente, durante a construção do processo de aprendizagem.

2. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UM RELATO

A experiência do presente relato buscou pensar a avaliação como ato amoroso, na perspectiva do educador Cipriano Luckesi (2000), em que a avaliação da aprendizagem tem a ver com o cuidado com o outro; e, no caso, com a aprendizagem do estudante, o que implica em cuidados com o ensino. Pois quando o educador assume o papel de ensinar, para que o



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



estudante aprenda, somente através de uma relação cuidadosa e intencionalmente estabelecida, poderá se chegar ao resultado desejado que é a aprendizagem do estudante.

O público do relato são jovens da Educação de Jovens e Adultos da rede pública do Estado da Bahia. Atualmente, a EJA vem atendendo a um público mais jovem, adolescente de 15 a 17 anos, no turno matutino de uma escola da rede pública estadual. São meninos e meninas, principalmente, da periferia de Salvador, que por diversos motivos como reprovações sucessivas, problemas familiares, envolvimento com drogas, ou desânimo com a própria escola, entre outras situações relatadas, não concluíram o ensino fundamental. Diante desse público, ainda tão jovem, o Estado da Bahia lançou o Tempo Juvenil, um programa educacional do Estado da Bahia na modalidade para Jovens e Adultos (EJA), para adolescentes entre 15 aos 17 anos que não concluíram o ensino fundamental na idade regular. A ideia da pesquisa se deu após a observação durante uma realização do conselho de classe, em que algumas expressões dos professores chamaram à atenção do estagiário, acerca da aprendizagem e comportamento dos jovens estudantes, o que causou espanto e incomodo: “Esse aí, vixe! Não quer nada!”; “Beltrano é excelente faz todos as atividades”; “Aquela garota só quer saber de desfilhar, aqui na escola”; “Fulano não tem frequentado, voltou a se envolver com drogas, triste”. A maioria dos docentes e discente encontram-se hoje em um quadro na rede pública de ensino de extrema carência tanto na infraestrutura das escolas, quanto no aperfeiçoamento para um bom trabalho pedagógico.

O trabalho com jovens que estão em distorção entre a série e idade, necessita de um cuidado que perpassa a avaliação enquanto um ato amoroso, para que não se mantenha sucessivas reprovações ou abandono dos estudos por dois anos ou mais, durante a trajetória escolar, necessita de novas abordagens didáticas. O que demandaria formação continuada para os professores, mas como encontrar espaço diante de carga horária tão exaustiva de trabalho? Foi constatado que a coordenadora durante o conselho de classe tenta esclarecer o seu papel árduo papel de apresentar práticas pedagógicas aos professores para o avanço na aprendizagem dos jovens estudantes do Tempo Juvenil. Segundo o Sistema de Gestão Escolar do Estado da Bahia (SGE), na rede estadual baiana, dentre os alunos matriculados no ensino fundamental (4ª a 8ª série) 91.711 estão na faixa etária de 15 a 17 anos. Trata-se de um grupo que merece atenção de políticas públicas educacionais e de pesquisas acadêmicas para compreender como a



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



desigualdade social e política que esse público sofre incide no seu processo educacional. Conforme observa a professora Iracy Alves em sua tese “Avaliação da aprendizagem do discurso teórico ao discurso jurídico” (2007) que analisou entre outros temas a relação entre o processo de exclusão social e a avaliação da aprendizagem: “A avaliação baseada em um único referencial — rendimento do aluno — desempenha o papel de processar e legitimar a desigualdade social contrapondo-se ao que se diz estar sendo buscado: a democratização das oportunidades” (ALVES, 2007, p. 18).

Desse modo, a escolha do público do Tempo Juvenil constitui-se relevante para a compreensão tanto do panorama dos problemas que afligem a educação brasileira, através de um afastamento temporário e abandono precoce da escola, mas principalmente da esperança quando do retorno desses jovens à escola, daí questionar: como os jovens do Tempo Juvenil compreendem o processo de aprendizagem na escola? O que eles têm a falar e propor à escola para uma aprendizagem de sucesso? Para compreender essa demanda, organizou-se uma intervenção pedagógica que buscou inicialmente compreender através de uma roda de conversa com os jovens do Tempo Juvenil as causas do afastamento temporário, posto que ainda crianças período do 6º e 7º anos do ensino fundamental II evadiram da escola. Em seguida, na semana posterior, foi realizada uma atividade realizada em virtude do Dia da Consciência Negra, explorado e contextualizado um documento histórico: “Carta da comissão de libertos a Ruy Barbosa de 19 de abril de 1889” (ALBUQUERQUE, 2009, p. 183), que reivindica educação para crianças negras no século XIX no Rio de Janeiro.

Ao grande cidadão Ruy Barbosa. Comissionados pelos nossos companheiros, libertos de várias fazendas próximas a estação do Paty, município de Vassouras para obtermos do governo Imperial educação e instrução para os nossos filhos, dirigimo-nos à Va. Excia. Pedindo o auxílio da invejável ilustração e do grande talento de Va. Excia., verdadeiro defensor do povo e que d’entre os jornalistas foi o único que assumiu posição definida e digna, em face dos acontecimentos, que vieram enlutar nossos corações de patriotas. A Lei de 28 de setembro de 1871 foi burlada e nunca posta em execução quanto a parte que tratava da educação dos ingênuos. Nossos filhos jazem imersos em profundas trevas. É preciso esclarece-los e guiá-los por meio da instrução. O governo continua a cobrar o imposto de 5% adicionais, justo é que esse imposto decretado para o fundo d’emancipação dos escravos reverta para a educação dos filhos dos libertos. Para fugir do grande perigo em que corremos por falta de instrução, vimos pedi-la para nossos filhos e para que eles não ergam mão assassina, para abater aqueles que querem a República, que é a liberdade, igualdade e fraternidade. Estação do Paty, 19 de abril de 1889 A Comissão de Libertos Quintiliano Avellar (preto) Ambrósio Teixeira João Gomes Batista Francisco de Salles Avellar José dos Santos Pereira Ricardo Leopoldino de Almeida Sergio Barboza dos Santos.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



A atividade objetivou também que os jovens refletissem sobre sua identidade negra, desejos e expectativas na escrita de cartas dirigidas às autoridades da educação, solicitado melhorias no Centro Educacional Edgar Santos. Apesar de não haver uma pesquisa referencial, a grande maioria dos jovens atendidos pelo programa Tempo Juvenil são negros, afrodescendentes e pobres. Assim cabe refletir sobre os números da UNICEF no documento *Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica na idade certa - Direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes*, que expõe no Brasil: “Dos adolescentes com idade entre 15 e 17 anos, 1.539.811 estão fora da escola (14,8%). Como nos demais grupos, os negros estão em situação menos favorável: 16,1% estão fora da escola (937.681), ante 13,1% dos brancos (592.966)”. Assim na realidade do estado da Bahia, onde segundo IBGE 76,3% da população se autodeclara pretos e pardos. Torna-se relevante questionar a respeito da história da população negra e afro-descendente na escola, e de que maneira essas identidades negras ocupam o espaço educacional e exigem por direitos.

Esses jovens são herdeiros desta história de luta e resistência, as pessoas negras ainda hoje buscam ter voz e a ação, reivindicando direitos básicos como a educação que promove o pertencimento, a compreensão da existência da história afro-brasileira, o reconhecimento da luta das gerações negras anteriores. O que acontece diante da realidade vislumbrada é que a exclusão que historicamente foi acometida sobre a população negra nas escolas continua, mas de uma mais que mais cruel quando o Estado para cumprir metas transforma os estudantes em um número no índice para responder metas de instituições internacionais. Ocorre que o estudante negro encontra-se em exclusão na própria escola, não sendo atendido questões básicas como o fardamento, alimentação e sala de aula com infraestrutura adequada para que as potencialidades da educação de fato aconteça.

Dessa maneira, nos últimos anos, há um deslocamento da problemática das desigualdades raciais do acesso à educação para o diagnóstico do interior do sistema educacional, pois as diferentes experiências vivenciadas por crianças e jovens brancos e negros na escola têm efeito direto em sua permanência, progressão e desempenho” (VALVERDE; STOCCO, 2011).

Se a escola silencia quanto a existência discriminações raciais, de gênero, de sexualidade na instituição escolar, o que acaba por invisibilizar diversas identidades e possíveis práticas pedagógicas potencializadoras à aprendizagem. A escola é também lugar de acolhimento e de enfrentamento do preconceito e da discriminação. Documentos, ações e



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



práticas educacionais não devem contribuir para a perpetuação das desigualdades intra e extraescolares, incidindo, ainda que silenciosa e sub-repticiamente, na produção de destinos educacionais e ocupacionais desiguais (JESUS, 2018, p. 15).

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A atividade de intervenção didática propôs discutir com jovens estudantes do Tempo Juvenil do Centro Educacional Edgar Santos, acerca da compreensão das identidades dos alunos e a relação com a educação. A fim de que esse encontro com o mundo dos jovens possa vir a romper os muros entre a escola e as novas construções sobre o conhecimento e a aprendizagem, através de uma perspectiva de mudança social e política, conforme lembra Paulo Freire (2016, p. 12), “de nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável a mudanças”. Como resultado, inicialmente houve uma discussão a partir do relato de um estudante, que mencionou um caso em que foi vítima de preconceito racial, tendo reagido com um soco no agressor. A pesquisa optou por não ter questionário de auto declaração sobre a raça ou cor da pele, por compreender que a escola está situada em um bairro de periferia majoritariamente negro. A identidade dos sujeitos se dá na sua história, cabe a educação escolar, comunitária e a família apresentar essa história aos jovens, para que possam compreender e refletir sobre sua origem étnica.

A partir dos diálogos com os jovens e do caso de racismo ocorrido e relatado pelo estudante, diante da reação com violência, foi explicado a sobre a existência de direitos contra crimes de racismo, preconceito e injúria racial. O racismo é um crime inafiançável e que a melhor maneira de combater é dialogar sobre esse fenômeno histórico, ainda muito presente na sociedade brasileira. A denúncia desse tipo penal ao Ministério Público é a melhor forma de buscar a Justiça, sem recorrer a violência. Em seguida, foi lida a “Carta da comissão de libertos a Ruy Barbosa de 19 de abril de 1889”, cada aluno leu um parágrafo. Explicou-se o momento histórico da carta dos libertos e a reivindicação por educação às crianças tanto no passado quanto nos dias atuais. Após essa exposição e diálogo entre o professor e estudantes, cada jovem escreveu sua carta dirigida aos diversos setores do colégio: professores, diretora, coordenadora, etc. Entre as produções escritas pelos alunos, destacam-se as seguintes cartas, sendo preservada a escrita dos estudantes e também o anonimato dos jovens:

Carta 1 “ Salvador, Bahia, 20 de novembro de 2018,



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



Diretora da escola,

Precisamos de melhoria na nossa escola, estamos sem ventiladores, as vezes sem merenda, a estrutura da escola não está boa, várias rachaduras estamos correndo risco de desabar em cima de nós. Aqui nem farda tivemos esse ano. Já tá na hora de ampliar mais cursos e mas respeito e esportes para que possamos não só estudar mais, sim ocupar a mente com outras coisas”.

Trata-se da carta de uma jovem que esteve afastada temporariamente da escola, por encontrar um sistema educacional que falhou e continua a falhar em oferecer uma educação de qualidade. A carência na infraestrutura revela-se em suas palavras como um fator negativo para o ensino. A oferta de cursos após o período regular das aulas ‘para ocupar a mente’ chama à atenção.

Carta 2 “ Prezada diretora geral,

Meus sonhos de melhoria para minha escola seria mais educação qui tenha todas as aulas um eselente fardamento merenda todos os dias com uma nutricionista para comer comidas saudaveis. um enorme espelho nos banheiros e não pode esquecer uma bela reforma geral na escola.”

A ideia de sonhar na carta expressa uma experiência em que a jovem sente ao pôr os pés todas as manhãs na escola. A realização de um sonho que parece ser o mais básico no oferecimento do direito à aprendizagem, de uma infraestrutura que satisfaça a educação e uma alimentação de qualidade. Como jovem a vaidade por um espelho no banheiro também é um fator mínimo, porém marcante na melhoria da infraestrutura escolar.

Carta 3 “Prezado diretor,

Que tenha todas as aulas, que os professores tenham mais respeitos. Que a escola também tenha mais segurança pois a bandidagem vadeam entre as salas, uma escola melhor, um ventilador, mas pilotos para professores escrever, que as salas sejam limpas e organizadas. que todos deixem de praticar o preconceito quero que a merenda seja exelente, uma boa pintura nas partes internas e externas da escola. Salvador, 20 de novembro de 2018”

Além da preocupação com infraestrutura do colégio, a carta desse jovem traz uma preocupação de grande parte dos jovens brasileiros, principalmente, os jovens negros que são maiores vítimas de violência. A escola está em um local onde a presença do tráfico de drogas é



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



intensa. O investimento em política pública educacionais parece não surtir efeitos quando o relato de um jovem expõe que a bandidagem vagueia as salas e área da escola.

Carta 4 “Prezado Diretor, bom dia!

Estou aqui falando da escola que frequento (Edgar Santos), sobre as melhorias que futuramente possa acontecer. Se isso for possível queremos que aconteça melhorias para ela, mais oportunidades, respeito, liberação das fardas, pintura e reconstrução nas paredes. As carteiras estão precisando de retoque uma mão de obra, reconstrução nos banheiros e nas quadras de esporte e novas regras de acordo com o fundamento da escola. Salvador, 20 de novembro de 2018”

Carta 5 “Prezado amigo, gostaria de pedir melhorias para nosso colégio, reforma na area dos professores, reforma em todo colégio, precisamos de livros novos, carteiras novas, infraestrutura melhor, fardamento, mais segurança que não tem, porque do jeito que está não dá. Salvador, 20 de novembro de 2018”

As últimas cartas também revelam uma preocupação com a infraestrutura do colégio. Um ambiente organizado com a manutenção tem um impacto positivo na relação que os jovens possuem com a educação. O desabafo ao final da carta 5 “porque do jeito que está não dá” expressa a recepção dos jovens sobre o sistema educacional que inexoravelmente leva ao desânimo com a escola, ao elevado número na taxa de evasão (afastamento temporário), abandono e aos índices de reprovação, bem como ao baixo aproveitamento em avaliações internas e externas. O escrito desses jovens estudantes constitui-se um grito de socorro, que poucos administradores, gestores, professores e sociedade estão dispostos a ouvir. A educação pública brasileira carece de mudanças urgentes nessas áreas mais carentes. Cada vez mais se torna fundamental que as políticas públicas educacionais efetivem a importância de um corpo multidisciplinar com a presença de assistência social e psicológica entre outros profissionais para que os jovens tenham garantido o acesso e a permanência na escola e, por conseguinte, seu direito de aprendizagem.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença das vozes dos estudantes no processo de avaliação da aprendizagem poderia validar outras ações que nem sempre estão visíveis na prática educativa como os anseios, os desejos e os sentimentos dos sujeitos mais interessados na educação, os estudantes. É notória a



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



negligência dos governos na história do Brasil sobre a educação como um direito de todos. Como sabemos, não basta ser oferecida uma educação sem infraestrutura, sem formação adequada aos professores para atender com qualidade pedagógica cada grupo. Nesse sentido, pode-se refletir que os jovens do Tempo Juvenil, uma modalidade da EJA, não falharam nem fracassaram no processo educacional, eles não podem ser responsabilizados nem penalizados por um sistema que tem como projeto uma permanente crise na educação, segundo expressão de Darcy Ribeiro.

Os jovens do Tempo Juvenil representam as novas identidades que devem ser acolhidas pela escola, pois são garotos e garotas negras de bairro periféricos que demandam por uma educação acolhedora em suas narrativas. A lacuna no sistema educacional brasileiro que deposita tão-somente na família e na sociedade as causas de problemas como violência, negligenciam uma reflexão mais profunda sobre a causa real da crise educacional, como também não discutem os graves problemas pedagógicos que as escolas enfrentam atualmente. Portanto, compreender a dinâmica do processo de avaliação da aprendizagem na escola possibilita criar uma educação democrática, amorosa e dialógica, que deve ser constantemente repensada por todos os atores da comunidade escolar, para uma efetiva transformação da realidade social, racial e política brasileira.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de **O jogo da dissimulação: abolição e cidadania negra no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- ALVES, Iracy. **Avaliação da aprendizagem do discurso teórico ao discurso jurídico**. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007. Link: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/10170> Acesso: 20 de novembro de 2017.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2000.
- JESUS, Rodrigo Ednilson de. **Mecanismos eficientes na produção do fracasso escolar de jovens negros: estereótipos, silenciamento e invisibilização**. Educ. rev. vol.34 Belo Horizonte 2018 Epub 18-Jan-2018
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra; 2016.
- VALVERDE, Danielle Oliveira; STOCCO; Lauro. **Notas para a interpretação das desigualdades raciais na educação**. Rev. Estud. Fem. vol.17 no.3 Florianópolis Sept./Dec. 2009.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM CURSO DE CAPACITAÇÃO EaD SOBRE
ENFRENTAMENTO DAS ARBOVIROSES PARA GESTORES DA SAÚDE:
RELATO DE EXPERIÊNCIA**

**Leni Lúcia Nobre Moura – ESP-Ce (leninobre@yahoo.com.br)
Thaís Moreira Peixoto – VIEP/FSA (thaismorep@hotmail.com)
Juliana Nascimento Andrade – VIEP/FSA (bio.jna@gmail.com)**

**Eixo 06: Avaliação nas Modalidades de Ensino
Tipo: Relato de Experiência**

1. INTRODUÇÃO

Os processos avaliativos no âmbito educacional, em seu conjunto, devem constituir um sistema que possibilite a integração das diversas dimensões da realidade avaliada, assegurando as coerências conceitual, epistemológica e prática, assim como o alcance dos objetivos dos diversos instrumentos e modalidades, sendo constituído da avaliação da aprendizagem e da avaliação dos programas educacionais (PPP ESP/CE, 2016). Para Borges *et al.* (2014), a temática sobre avaliação assume, atualmente, papel de destaque nas discussões pedagógicas em diferentes cenários de ensino, buscando metodologias mais eficientes e melhor padronização das diferentes formas de avaliar.

Com a ocorrência de casos e óbitos pelas doenças transmitidas pelo *Aedes aegypti*, a partir da disseminação do vetor em todo o país é urgente a necessidade de reforço à preparação e resposta adequada no controle e manejo dos casos para prevenir o comportamento explosivo dessas doenças que possuem alto potencial epidêmico.

Os arbovírus são vírus transmitidos por artrópodes, possuindo parte do seu ciclo replicativo nos insetos e transmitidos ao homem e outros animais pela picada de artrópodes hematófagos. Dos arbovírus de maior preocupação para a saúde pública destacam-se ZIKAV, CHIKV e DEN-V transmitidos pelo mesmo vetor, o *Aedes aegypti*, podendo ocorrer de forma simultânea em uma mesma localidade. As manifestações clínicas podem variar desde doença febril a síndromes febris hemorrágicas, articulares e neurológicas, além de erupções cutâneas (LOPES; NOZAWA; LINHARES, 2014).



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



O presente trabalho pretende relatar a experiência de tutores do curso de capacitação intitulado “Vigilância em Saúde com foco no enfrentamento das arboviroses e seu vetor”, na modalidade de Educação a Distância (EaD), direcionado a profissionais da região Nordeste do país que atuam na gestão municipal da saúde.

O curso é parte do “Projeto de Apoio a Integração da Vigilância em Saúde e Atenção Básica com foco no enfrentamento das arboviroses e seu vetor” numa parceria entre o Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde (CONASEMS) e o Instituto de Pesquisa e Apoio ao Desenvolvimento Social (IPADS). Esta parceria visa desenvolver projetos de apoio ao Sistema Único de Saúde (SUS) voltados à capacitação de profissionais de saúde que atuam tanto no nível da gestão quanto para profissionais de nível médio e superior.

Profissionais de saúde das cinco regiões do Brasil puderam se inscrever para o curso, com carga horária de quarenta horas e tiveram a oportunidade de participar de um dos cursos, a depender da sua formação técnica e cargo que ocupa na saúde (Curso de Nível Médio, Nível Superior ou Nível Gestor). Cada curso foi composto por conteúdos sobre a temática arboviroses distribuídos em cinco módulos com atividades avaliativas sob orientação online do tutor.

O curso para gestores destina-se a profissionais que trabalham na gestão da saúde dos municípios, tendo a epidemiologia como a norteadora das ações e como ementa a organização da rede de serviços de saúde, com ações de vigilância estrategicamente inseridas nos serviços de saúde de atenção primária.

O suporte técnico aos gestores envolvidos no enfrentamento das arboviroses (detecção, monitoramento e resposta no enfrentamento) torna-se necessário para sensibilizá-los sobre a importância do controle e manejo clínico dos casos suspeitos, permitindo embasamento para adequada tomada de decisão pelos gestores.

A motivação pelo estudo decorre da vivência das autoras como tutoras do curso EaD sobre as avaliações realizadas durante os momentos de interação entre tutor e aluno nos diferentes cenários, principalmente nos fóruns e nos exercícios propostos. Esse relato aborda a experiência das tutoras da Região Nordeste com cursistas do Nível Gestor e teve como objetivo socializar as práticas de avaliação da aprendizagem nas perspectivas diagnóstica, formativa e somativa, desenvolvidas durante o Curso de Integração da Vigilância em Saúde e Atenção Básica, com foco no enfrentamento das arboviroses.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



A descrição desse relato foi realizada a partir de um estudo bibliográfico e documental, a partir dos instrumentos de avaliação do curso, disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), e que necessitaram da avaliação do tutor. A coleta de dados foi realizada no próprio ambiente virtual durante os três meses como tutoras previstos pelo curso para gestores com duração de três de dezembro de dois mil e dezoito a vinte e um de março de dois mil e dezenove. Cada tutor foi responsável inicialmente por um grupo de vinte e cinco alunos, divididos aleatoriamente de forma regionalizada. A turma de alunos tinha predominância do sexo feminino (84,61%), do Estado de Sergipe; a maioria com formação de bacharel em enfermagem e experiência de trabalho de 1 a 16 anos, inclusive com arboviroses.

Os resultados destacaram a importância do uso das ferramentas de avaliação que cumpriram o objetivo de estimular a reflexão auxiliando o aluno na aplicação do conhecimento adquirido nesse curso ao propor medidas de intervenção em seu próprio município de atuação.

2. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EaD)

A Educação a Distância (EaD) no Brasil é regulamentada pelo Decreto 5.622/2005 e definida como uma modalidade na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem se dá através da utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação com alunos e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

Na educação a distância além de se compartilhar conhecimentos, habilidades e atitudes são necessários meios tecnológicos e materiais didáticos de alta qualidade que possibilitem a aprendizagem dos alunos de diversos níveis e dispersos geograficamente, exigindo mais tempo, planejamento e maiores recursos financeiros para ser efetivado.

Os ambientes virtuais de aprendizagem são cenários que habitam o *ciberespaço* e envolvem interfaces que favorecem a interação de aprendizes. Incluem ferramentas para atuação autônoma, oferecendo recursos para aprendizagem coletiva e individual. O foco desse ambiente é a aprendizagem, programar interações, reflexões e estabelecer relações que conduzam a reconstrução de conceitos. Assim, a avaliação é entendida como uma ação pedagógica necessária para a qualidade do processo ensino-aprendizagem, devendo cumprir, três funções: função diagnóstica, função formativa e função somática (OLIVEIRA, 2010).



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



A avaliação diagnóstica é utilizada no início ou como unidade de ensino do curso e se propõe a identificar o nível de conhecimento dos alunos sobre a temática a ser trabalhada, bem como a aferição das particularidades individuais e grupais dos alunos para constatar se os alunos detêm as informações, habilidades e comportamentos necessários para as novas aprendizagens, como também estimar dificuldades de aprendizagens e suas causas (OLIVEIRA, 2010).

A avaliação formativa é contínua e monitora o progresso da aprendizagem durante o processo educacional, pois seu propósito é de prover *feedback* contínuo tanto para o aluno, quanto para o tutor em respeito a sucessos e falhas na aprendizagem. O *feedback* para os alunos provê reforço no aprendizado exitoso, identificando problemas de aprendizagem específicos, que necessitam correção. Já o *feedback* para o tutor, provê informação para possíveis adequações nos métodos e técnicas de ensino-aprendizagem (BORGES *et al.*, 2014).

Ainda segundo Borges *et al.* (2014), essa avaliação passa a ser uma atividade reguladora do processo de ensino e aprendizagem detectando lacunas e proporcionando soluções para eventuais obstáculos enfrentados pelos estudantes, além de proporcionar melhorias nas ferramentas didáticas e ajustes no conteúdo programático ou mesmo na estrutura curricular.

Para Oliveira (2010), esse tipo de avaliação é um orientador dos estudos e esforços dos professores e alunos no decorrer desse processo, pois está muito ligada ao mecanismo de retroalimentação (*feedback*), permitindo identificar deficiências e reformular seus trabalhos, visando aperfeiçoá-los em um ciclo contínuo e ascendente.

A terceira avaliação denominada de somativa ou certificativa é pontual e geralmente acontece ao final de momentos definidos e pré-estabelecidos tais como módulos, unidades didáticas ou, no final do programa educacional. Foi desenhada para determinar o alcance dos objetivos de aprendizagem e utilizada para a obtenção de notas para a certificação dos alunos nos desfechos de aprendizagem desejados (BORGES *et al.*, 2014; PPP-ESP/CE, 2016).

Para esses autores as técnicas utilizadas para avaliação somativa são determinadas pelas competências e objetivos de aprendizagem incluindo testes de aquisição de conhecimentos, a exemplo das questões de múltiplas escolhas e avaliações de produtos do processo educacional (atividades de campo e projeto de intervenção). Apesar do principal propósito da avaliação somativa ser a certificação do aprendizado pelo aluno, ela provê valiosa informação à coordenação do curso sobre a adequação dos objetivos e a efetividade do processo educacional.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



Nessa lógica, o objetivo desse trabalho foi socializar as práticas de avaliação da aprendizagem nas perspectivas diagnóstica, formativa e somativa, desenvolvidas durante o Curso de Vigilância em Saúde com foco no enfrentamento das arboviroses e seu vetor para o grupo de alunos do Nível Gestor. O curso para gestores possuiu carga horária de 40 horas, na modalidade a distância, com duração de três meses. A turma de alunos foi composta por treze participantes, indicados pelo gestor municipal, com predominância do sexo feminino (84,61%), todos pertencentes ao Estado de Sergipe/BA na Região Nordeste; a maioria possuía a formação de bacharel em enfermagem, com experiência de trabalho entre 1 a 16 anos, inclusive no controle do vetor. Observa-se nesse perfil dos alunos gestores, a experiência no controle do vetor e tempo de experiência no serviço que facilitarão o aprendizado dos conteúdos da plataforma.

O curso foi composto por 5 (cinco) módulos, possuindo como ementa a organização da rede de serviços de saúde, com ações de vigilância estrategicamente inseridas nos serviços de atenção primária, tendo a epidemiologia como norteadora das ações, com a finalidade de oferecer suporte aos gestores e profissionais de saúde para o enfrentamento das doenças ocasionadas pelo *Aedes aegypti*; contribuir para a diminuição dos impactos dessas doenças e melhorar a resposta do sistema de saúde nas ações de combate ao vetor; investigação epidemiológica e articulação e integração da vigilância em saúde com a assistência.

O processo de avaliação da aprendizagem do Curso para gestores aconteceu por meio das três avaliações: diagnóstica, formativa e somativa. A avaliação diagnóstica foi representada neste curso pelas atividades de sensibilização que estavam presentes no início de todos os módulos e com objetivo de aquecer a discussão e explorar o conhecimento prévio do aluno sobre determinado assunto. O módulo 1 intitulado: “Panorama das arboviroses e impacto no município” teve como objetivo propiciar ao gestor o entendimento de como as arboviroses podem afetar um município estimando a carga financeira e social destas doenças para que esta informação seja utilizada na decisão sobre onde e como devem ser aplicados recursos para o controle de epidemias. A atividade de sensibilização foi apresentada através de um vídeo, feito pelos coordenadores do curso, dando as boas vindas, orientando as etapas percorridas, conteúdo teórico dos módulos, o que iriam aprender, objetivo e a introdução ao assunto do módulo.

O módulo 2 (dois) intitulado “Integração das práticas da vigilância em saúde e assistência”, teve como objetivo propiciar ao gestor entendimento de como as atividades de



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



assistência, prevenção e controle de arboviroses devem estar integradas dentro das secretarias municipais de saúde municipais. Não teve atividade de sensibilização nesse módulo.

No módulo três intitulado “Articulação intersetorial para as ações de prevenção e controle de arboviroses”, teve como objetivo propiciar ao gestor a capacidade da articulação intersetorial, tanto entre as secretarias municipais quanto frente às necessidades comunitárias e demais setores municipais para construir enfrentamento mais responsável e eficiente das arboviroses. A atividade de sensibilização foi representada pela recomendação de assistir a 11 vídeos produzidos pela Ministério da Saúde (MS), para sensibilização da população acerca das arboviroses e o combate ao mosquito *Aedes aegypti*, para responder ao questionamento se as campanhas do MS são suficientes para mudar o comportamento da população em relação às formas de prevenção e controle das arboviroses.

No módulo quatro intitulado “Como estruturar o Programa Municipal de Arboviroses”, teve como objetivo propiciar ao gestor o entendimento de como as atividades de assistência, prevenção e controle de vetor e vigilância devem estar organizadas e que recursos são necessários para tal. A atividade de sensibilização foi representada por questionamentos se o município dos alunos gestores possuem um plano de contingência, se é aplicável na prática cotidiana; explicar caso não possua e se considera importante a existência de um.

No quinto e último módulo intitulado “Recursos financeiros/ viabilidade administrativa/amparo legal, com objetivo de propiciar ao gestor entendimento de como as atividades do programa devem ser financiados, papéis dos diferentes entes administrativos e apoio das demais instancias do Sistema Único de Saúde (SUS). A atividade de sensibilização consistiu em responder a cinco questionamentos referente as responsabilidades de cada esfera de governo, sobre o papel do Colegiado Regional, dentre outros, além do que o aluno gestor esperaria do Estado e da União no enfrentamento das arboviroses.

A avaliação formativa estava presente durante todo o curso durante os momentos de interação entre tutor e aluno nos diferentes cenários, fóruns de aplicação da prática (atividades e de encerramento dos módulos), exercícios e nas atividades. Os fóruns de aplicação foram representados pelas atividades em que os alunos eram estimulados a realizar uma leitura da sua realidade local, considerando os conhecimentos adquiridos, e fazendo uma análise crítica com



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



debate na plataforma entre alunos e tutor, com vistas a verificar a capacidade do aluno de comunicar, interagir e de reflexão de forma crítica sobre os assuntos propostos.

Já os exercícios representavam as atividades complementares do curso que cumpriram a função de instigar a reflexão, ajudando o aluno a aplicar o conhecimento em situações reais e estimular novas discussões. Os alunos eram avaliados nas atividades de sensibilização e demais atividades propostas em cada módulo através de uma matriz de avaliação com dupla função, como ferramenta de avaliação/auto avaliação e como apoio para aprendizagem e desenvolvimento das habilidades críticas e de reflexão do aluno. Avaliava três variáveis: conteúdos, participação e desempenho com quatro graus variando de 1 a 4.

O projeto de intervenção proposto como a última atividade do curso, foi baseado nos conteúdos apresentados nos cinco módulos, em que o aluno deveria escolher uma temática a ser trabalhada no município e sistematizar conforme uma matriz proposta na plataforma.

A avaliação somativa que foca mais no resultado final do que na trajetória percorrida pelo aluno durante a aquisição dos conhecimentos e habilidades, sendo uma das estratégias mais apropriadas e utilizadas para decidir sobre a progressão e/ou certificação dos mesmos de acordo com Borges *et al.* (2014). Nesse curso, essa avaliação foi representada pela conclusão de todas as atividades de cada módulo e o seu desempenho em cada um, além da entrega da versão final da proposta de intervenção, com vistas à conclusão e certificação.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos instrumentos utilizados em cada avaliação do curso, promoveu a discussão sobre a necessidade de mudança na oferta do material didático do AVA, que se apresentou em alguns módulos muito extensos, com oferta de leituras de textos exaustivas, de caráter obrigatório e alguns em caráter complementar, dificultando o cumprimento do cronograma pela maioria dos alunos. A matriz de avaliação proposta pelo curso, se mostrou de fácil aplicabilidade pelo tutor e com visualização e acompanhamento pelos alunos, apresentando o mesmo formato em todo o curso e utilizando cinco critérios definidos com indicadores qualitativos para evidenciar os pontos positivos e menos positivos dos trabalhos e variando de 0 a 3 pontos nos seguintes quesitos: foco; organização das ideias; conteúdo; desenvolvimento



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



e uso de evidências e contexto profissional. Além da pontuação objetiva desses quesitos pelo tutor, existia o campo de comentários de feedback para que as recomendações pudessem ser sinalizadas para o aluno.

Assim, com o aumento crescente dos cursos de modalidade a distância, urge a necessidade de repensar um modelo pedagógico de avaliação que seja mais adequado às condições de aprendizagem, principalmente no que se refere ao tempo de duração do curso e perfil dos alunos. Repensar a avaliação nesse cenário torna-se um desafio complexo, que reúne diversas questões e perspectivas a serem analisadas.

REFERÊNCIAS

BORGES, M.C, et al. Avaliação formativa e feedback como ferramenta de aprendizado na formação de profissionais da saúde. **Medicina (Ribeirão Preto. Online)**, 47(3), 324-331. 2014. Disponível em:< <http://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/86685>> Acesso em 18 mar.2019

BRASIL. Decreto N. 5622 de 18 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DF, dez. 2005. Disponível em:< https://uab.ufsc.br/files/2008/07/1_decreto_56221.pdf> Acesso em: 19 mar.2019

LOPES, N.; NOZAWA, C.; LINHARES, R.E.C. Características gerais e epidemiologia dos arbovírus emergentes no Brasil. *Rev Pan-Amaz Saude* 2014; 5(3):55-64. Disponível em: < <http://scielo.iec.gov.br/pdf/rpas/v5n3/v5n3a07.pdf>> Acesso em: 20 mar. 2019

OLIVEIRA, K.S. Relato de experiência em um ambiente virtual de aprendizagem: avaliação da aprendizagem no ensino à distância. **Revista Connection Line**. n.5.2010. Disponível em: < <http://www.periodicos.univag.com.br/index.php/CONNECTIONLINE/article/view/121/374>>. Acesso em: 20 mar.2019

PPP ESP/CE. Projeto Político Pedagógico/Escola de Saúde Pública do Ceará; coordenado por José Batista Cisne Tomaz; Leni Lúcia Nobre Moura; Wilma Maria Lins de Sousa. – 4.ed.rev. - Fortaleza: **Escola de Saúde Pública do Ceará**, 2016. 230p. Disponível em:< file:///C:/Users/User/Downloads/ppp_2016_v2.pdf> Acesso em: 20 de mar.2019



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO E AS PROPOSTAS TEÓRICAS PARA ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Myrian Crusó Sales – UFBA (myriancrusoe@gmail.com)
Núcleo de Pesquisa do Discurso (NUPED)

Eixo 4: Avaliação no Ensino Médio
Tipo: Comunicação Oral

RESUMO:

Quais são os critérios que avaliam do Livros Didáticos (LD) de Língua Portuguesa? Esses critérios levam em consideração o aporte teórico sobre língua, texto e discurso exposto ao professor? O que essas normas de avaliação levam em consideração para aprovar ou rejeitar um instrumento de poder intelectual? Dito isso, fica nítido a responsabilidade dos agentes produtores e fiscalizadores dessa ferramenta pedagógica disseminadora de conhecimentos. Para muitos pesquisadores da área de educação, o LD tem sido objeto de crítica, cabendo ao professor não depender integralmente dele, por outro lado, não se deve descartar o valor e o poder transformador que esta ferramenta trouxe e trazer para o ensino. Diante desses questionamentos, esta pesquisa examinou os critérios de avaliação de três LD de Língua Portuguesa do Ensino Médio e o Manual do Professor, buscando analisar os critérios relacionados à leitura e produção textual, identificando o paradigma mais adotado: se o formal ou funcional para o ensino de compreensão e produção textual. Percebeu-se que há um avanço significativo no ensino de língua materna apresentado nas propostas do LD, pois são expostas concepções inovadoras de texto, entretanto, ainda há LD que mostram o texto apenas como estrutura, como produto da codificação sendo o receptor passivo nesse processo de decodificação, em especial no ensino de gramática. Nos resultados com a análise dos Manuais dos Professores, encarte voltado à “atualização” das teorias para os docentes, percebeu-se que alguns Manuais ultrapassaram os critérios estabelecidos pelo MEC, desta forma, as teorias escolhidas e apresentadas pelos autores do LD enriquecem a formação do docente.

Palavras-chave: Critérios de avaliação do LD, Compreensão e produção textual. Linguística Textual.

1. O LIVRO DIDÁTICO NO PROCESSO DA APRENDIZAGEM: UMA FERRAMENTA (DES) NECESSÁRIA

A produção do Livro Didático (LD) envolve questões financeiras, políticas, culturais, pedagógicas e ideológicas, por isso, a pesquisa deste material didático não deve parar nas academias, ela deve ser divulgada e discutida por diversos segmentos sociais. No Brasil, esta ferramenta didática vem passando por modificações visando melhorar a qualidade do ensino básico, abarcando, inclusive, a formação/atualização dos docentes. Segundo Furtado e Ogawa (2012), “O Brasil ocupa destaque entre os países de maior investimento no uso de LDs na educação pública, pois o uso do LD pode orientar/direcionar os profissionais da educação de como e que forma trabalhar os conteúdos curriculares com os estudantes.” (FURTADO e OGAWA, 2012, p. 05).

Ao pesquisar sobre a trajetória do LD, verificou-se que o uso desse material didático é milenar. Platão, na Grécia antiga, sugeriu uma composição de livros de leitura com uma seleção do melhor de sua época, (SILVA, 2012), depois, no Renascimento, com a invenção da imprensa por Johannes Gutenberg, o livro, com finalidades didáticas, se faz presente em instituições formais de ensino (BAIRRO, 2011). Nas pesquisas de Catiane Colaço de Bairro (2011), o primeiro manual escolar foi “O ABC de Hus”, escrito pelo pensador e reformador religioso Jan Hus, depois, surgem as imagens nos manuais, para a pesquisadora, foi no ano de 1658 que “Comênius, inspirado em Jan Hus, edita a obra ‘O mundo sensível em gravuras’, que apresentava lições acompanhadas de ilustrações. O autor acreditava que a educação deveria começar pelos sentidos.” (BAIRRO, 2011, p. 4).

Para a professora Magda Soares (1996, p. 54), o ensino sempre se vinculou indissociavelmente a um livro escolar, assim, ele pode (in)formar o professor, por isso, muitos educadores o utilizam como verdadeiros manuais a serem seguidos de forma alienada e sem questionamentos, pois o consideram como padrões absolutos a serem seguidos na aprendizagem escolar. Para Carvalho (2007), o LD, muitas vezes, é o “fio condutor” do trabalho pedagógico do professor. Alguns criticam esse lugar adquirido, mas o fato é que, das escolas privadas às públicas, ele é usado e, frequentemente, direciona e orienta o trabalho do professor.

Portanto, o LD não é apenas um suporte para o professor, ele é mais um agente transformador e produtor de conhecimentos que deve dialogar com seus usuários. Por isso, como dito anteriormente, não se pode eximir as condições de produções que regem todo processo em torno da elaboração do material didático, seja essas condições políticas, sociais ou ideológicas.

Na Área de Linguagens, em especial no componente Língua Portuguesa, uma das perguntas feitas por acadêmicos e pesquisadores é: como são articuladas, nos LD, as orientações teóricas e metodológicas para o ensino de língua materna?

Essa pergunta revela a preocupação com os materiais didáticos que trabalham superficialmente o texto ou mantêm uma análise textual na imanência do sistema linguístico o que provoca um descompasso tanto com as propostas inovadoras da Linguística Textual quanto com a Análise do Discurso francesa. Esta seção investiga as razões pelas quais o Livro Didático (LD) não avança em questões relacionadas à construção de sentidos, para tanto, busca respostas nos critérios de avaliação do LD estabelecidos pelo sistema político-educacional que elabora programas específicos como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) o qual subsidia o trabalho pedagógico do professor. Portanto, a pergunta norteadora desta investigação é: quais os parâmetros que regem a elaboração deste material didático tão relevante para o ensino de Língua Portuguesa trazendo à baila a compreensão textual e, por outro lado, como os *Manuais do Professor*, encartes pedagógicos elaborados pelos autores do LD, exploram ou extrapolam estes parâmetros para o docente?

A qualidade desse material didático, que chega às mãos dos alunos e professores, sempre foi discutida por pesquisadores de diversas áreas acadêmicas e pela sociedade. Graças a estas pesquisas, hoje há uma preocupação maior com os conteúdos trazidos nas páginas do LD, além do cuidado com os estereótipos, preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, há preocupação com o conteúdo e o suporte pedagógico que são levados aos professores. Os *Manuais do professor* são avaliados pelos pareceristas que analisam criteriosamente as apresentações dos pressupostos teóricos e metodológicos da obra. Esse cuidado é fundamental, pois essa ferramenta serve como instrumento auxiliar e atualização do professor.

Portanto, o LD é uma ferramenta necessária e, por isso, precisa ser avaliado e discutido por quem produz e por quem usa.

Esse artigo está dividido em: Procedimentos metodológicos; Critérios do MEC para avaliar a compreensão textual no livro didático; As propostas teóricas e os princípios que regem os manuais do professor e Considerações.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para esta pesquisa, foram selecionados três LD da 3ª Série do ensino médio, a saber: **Livro Didático Português 1 (LDP1)** – Português: contexto, interlocução e sentido das autoras Maria Luiza M. Abaure; Maria Bernadete M. Abaure e Marcela Pontara, 2008. **Livro Didático Português 2 (LDP2)** – Português: literatura, gramática, produção de texto dos autores Leila

Lauar Sarmiento; Douglas Tufano, 2010 e o **Livro Didático Português 3 (LDP3)** –Português: língua e cultura do autor Carlos Alberto Faraco, 2010.

Além da análise dos livros, foram examinados os critérios de avaliação do Livro Didático (LD) alusivos à compreensão textual e ao mesmo tempo investigou-se como os *Manuais do Professor* se posicionam frente às teorias da Ciência da Linguagem, em especial a Linguística Textual hodierna a qual concebe o texto como evento dialógico discursivo. Essas análises discutem como os órgãos competentes pela seleção do LD firmam e formam ideias sobre texto disseminadas nos programas oficiais para o ensino de Língua Portuguesa.

De um lado, os critérios de avaliação estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do PNLD 2012 ensino médio, direcionam a elaboração dos materiais didático, do outro, os *Manuais do Professor*, construídos por professores/autores dos LD, têm por finalidade auxiliar o docente com aportes teóricos atualizados que complementam a didática-pedagógica do professor. Portanto, estes dois *corpora* de análise permeiam o quadro atual do IDEB no item compreensão, pois direta ou indiretamente se fazem presentes nas salas de aula.

A seguir, analisaremos os Critérios de avaliação do LD e o Manual do professor.

3. CRITÉRIOS DO MEC PARA AVALIAR A COMPREENSÃO TEXTUAL NO LIVRO DIDÁTICO

Pulicados no Diário Oficial da União, os critérios de avaliação do LD regem a produção desses materiais didáticos, pois, sendo um documento oficial para seleção, as editoras em concorrência tendem a seguir fielmente essas normas com o objetivo de alcançarem a aprovação do material didático. O Edital de 2009 esclarece que a avaliação será feita por critérios eliminatórios:

Considerando-se as características e as demandas do ensino médio, foram definidos critérios que representam um padrão consensual mínimo de qualidade para as obras didáticas. Neste sentido, a avaliação das obras didáticas inscritas no PNLD 2012 se fará por meio da articulação entre critérios eliminatórios comuns a todas as áreas e critérios eliminatórios específicos para cada área e componente curricular.

Os critérios eliminatórios – comuns e específicos – referem-se a requisitos indispensáveis de qualidade didático-pedagógica. A não-observância desses requisitos implicará a exclusão da obra do PNLD. (BRASIL, 2009, p. 19).

Assim sendo, os livros inscritos são analisados por uma equipe especialista de professores universitários que emitem parecer, seguindo as regras estabelecidas. Os aprovados terão suas análises feitas pelos pareceristas do PNLD que são publicados no *Guia do Livro Didático*, um suporte disponibilizado aos professores para auxiliá-los na escolha do LD.

Esses Guias do ensino médio surgem com a implantação do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), em 2004, que prevê a distribuição de livros didáticos para os alunos do ensino médio público de todo o País. Neles, o professor tem acesso às análises feitas por profissionais e pode fazer também sua avaliação, preenchendo formulários próprios pré-estabelecidos pelo MEC para escolher o LD que melhor corresponda ao Projeto Pedagógico da escola. Para elaboração desse material didático, insere-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9394/96) que “assegura tanto o trabalho com os eixos cognitivos comuns às áreas do conhecimento quanto a articulação entre ciência, cultura, trabalho e tecnologia nesta etapa da educação básica” (BRASIL, 2011, p. 83).

Essa pesquisa não tem a pretensão de discutir os discursos implícitos presentes na proposta da Lei, mas fazer reflexões quanto aos critérios usados para avaliar o LD do ensino médio. A Lei, ora citada, determina e direciona como deve ser a educação básica brasileira, pautada na “ciência, cultura, trabalho e tecnologia”, na prática, a ênfase maior está para o trabalho, pois o veículo comunicacional mais usado que é o Livro Didático não estimula a ciência, a descoberta e o raciocínio investigador, ao contrário, apresenta fórmulas prontas e modelos a serem seguidos, preparando o cidadão para o trabalho operacional.

Para analisar melhor essas determinações circunstanciais do LD, esta pesquisa baseou-se também nos Guias do Livro Didático, pois neles os critérios são argumentos de apreciação do material analisado.

Alguns critérios eliminatórios específicos do componente curricular de Língua Portuguesa chamam atenção, como os voltados à leitura, a exemplo do critério 4:

favorece experiências significativas de leitura: pela seleção adequada dos temas; pela definição de objetivos significativos de leitura; pela ativação de estratégias cognitivas que conduzam o aluno para além da simples localização de informações explícitas; pela interação entre leitor-autor-texto; pela mobilização de conhecimentos prévios; pela exploração dos valores semântico-pragmáticos do vocabulário; pela inserção do texto em seus contextos histórico-sociais de produção; pela exploração dos recursos linguístico-textuais que promovem a construção da textualidade; (BRASIL, 2011, critério 4, p. 90).

Diante dessa avaliação, coloca-se em evidência a compreensão textual, considerando o texto não como um produto, mas processo, portanto, há indícios da concepção sociocognitivo-

interacionista para as atividades de leitura, fator importante no trabalho com texto dos LD de Língua Portuguesa.

A proposta apresentada no critério citado sugere um trabalho com aporte teórico fundamentado no funcionalismo, pois não contempla apenas os níveis linguísticos (fonológico, morfológico, sintático e semântico) na sua imanência linguística, fechados em si mesmos, mas no seu contexto de uso. O funcionalismo considera o texto relacionado à função que é desempenhada na comunicação interpessoal. Portanto, nesse paradigma, a intencionalidade também é a marca essencial procedente da pragmática, então, este campo de estudo da linguagem deve ser considerado nas atividades de construção de sentido.

Pede-se nesse critério que o LD explore questões que vão além “da simples localização de informações explícitas”, induzindo o trabalho para a concepção sociocognitivo-interacional do texto, adotando um estudo sobre o texto que considera a interação autor-texto-leitor, não concebendo mais o texto como produto, mas processo, ou melhor, um evento dialógico. No entanto, ao citar a pragmática como um dos critérios, “pela exploração dos valores semântico-pragmáticos do vocabulário”, percebe-se uma limitação nesta concepção filosófica, pois, o valor semântico-pragmático citado ainda concebe uma pragmática presa à semântica, o que para muitos estudiosos esta é uma fase dos estudos da pragmática, de acordo com Pinto (2012), há três principais grupos de estudos da pragmática: O pragmatismo norte-americano; os estudos do ato de fala sob os critérios de J. L. Austin e os estudos pragmáticos interdisciplinares, este último é o que se tem mais desenvolvido nos últimos anos, portanto, há outras ramificações que podem ser exploradas no ensino da linguagem e consideradas pelos agentes produtores e fiscalizadores do LD.

A concepção sociocognitivo-interacional citada neste critério está presente também no *Manual do Professor* e se refere à apresentada por Koch (2008) que ressalta a interação entre autor-texto-leitor, considerando o texto como processo. Nas palavras da autora, esta concepção interacional (dialógica) da língua, “os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto”, portanto, há um conceito de texto como espaço dialógico entre os sujeitos participativos do processo de construção de sentido, mas o texto abarca outras conjecturas que só se realizam no efetivo ato comunicacional, portanto o texto é um processo mental criativo. Hodiernamente, há estudos na Linguística Textual (LT) que mostram avanços significativos na concepção de texto, a exemplo de Heine que afirma:

Considera-se o texto como evento dialógico, semiótico, falado, escrito, abrangendo, pois, não somente o signo verbal, mas também os demais

signos no seio social (imagens, sinais, gestos, meneios da cabeça, elementos pictóricos, gráficos etc.). Assim compreendido, apresentam-se duas camadas que lhe são constitutivas mutuamente: a camada linguístico-formal, que consiste dos princípios morfofonológicos, sintáticos, semânticos e semióticos; e a camada histórico-ideológica, caracterizada pelo processamento de sentidos inferenciais e efetivada a partir de diferentes estratégias (conhecimentos de mundo, conhecimentos partilhados, intencionais, conhecimentos ideológicos, dentre outros) que vão alicerçar a construção desses sentidos. (HEINE, 2018 p. 18-19).

A definição de texto defendida por Heine extrapola a imanência linguística, considerando a camada histórico-discursiva não dicotômica do texto, mas pertencente à unidade textual. Esse conceito de texto amplia a visão no trabalho com compreensão textual, pois ultrapassa a materialidade linguística presente no texto, voltando-se para construção de sentido alicerçada nas diferentes estratégias extralinguística, olhando o texto como evento dialógico, linguístico-semiótico, falado, escrito, presente no cotidiano social humano, considerando o aspecto social e histórico, no entanto, essa percepção ainda não é contemplada nos LD.

É partindo-se de uma concepção de texto que se conduz os trabalhos com o ensino de língua, por isso, a importância de se analisar tais concepções nos materiais didáticos. Se os produtores do LD concebem texto como produto, elaborará questões de compreensão textual explícita no texto, não apresentará para o estudante numa proposta de inferência ou de uso da linguagem, os critérios de avaliação do LD precisam trazer à tona tais propostas inovadoras e desafiadoras do raciocínio.

Ilustra-se mais uma vez outro critério sobre o trabalho com texto nos LD. Este solicita dos avaliadores se o LD “incentiva o contato dos alunos com textos multimodais, levando-os a articularem, em busca da apreensão de sentidos, sinais e recursos verbais e não verbais” (BRASIL, 2009, critério 3, p. 24). Nota-se que os textos “multimodais” devem contemplar a construção de sentidos, porém, as questões apresentadas nos LD muitas vezes não exploram os sentidos explícitos destes textos, pois, consideram-se os recursos linguísticos verbais sem ligação com o contexto, com a linguagem em uso, com o semiótico, com os implícitos ideológicos presentes nos textuais multimodais.

Quanto à produção textual, o critério 6 recomenda se o LD:

proporciona uma experiência produtiva de aprendizagem da escrita: pelo cuidado com a escolha pertinente dos temas; pelas oportunidades de planejamento, revisão e reescrita dos textos; pela definição de propósitos comunicativos claros e relevantes; pela indicação do gênero e do destinatário pretendidos; pela orientação dada quanto à construção da textualidade (seleção lexical, recursos de coesão e coerência,

progressão temática, relevância argumentativa, intertextualidade, marcas da enunciação, adequação ao contexto de produção e circulação do texto); (BRASIL, 2011, critério 6, p. 90).

Esse critério também se fundamenta na pragmática, no sujeito intencional. Mais uma vez estamos diante das propostas do funcionalismo que, alicerçado na pragmática, coloca o sujeito em cena. Esse sujeito pragmático, como bem colocado por HEINE (2012, p. 07), “caracteriza-se por meio dos seguintes aspectos: é livre, individual, consciente e intencional.” Mais adiante, sugere a própria autora que se inclua nos estudos com texto o sujeito social o qual se constrói e é construído na interação com outros sujeitos envolvidos no processo da alteridade. Ao comparar este critério avaliativo do LD com as propostas da LT moderna, é perceptível que no critério *Produção Textual*, os autores devem orientar os estudantes e educadores com base na construção da textualidade, nas escolhas lexicais, marcas da enunciação, entre outros itens que mostraram creditar um sujeito intencional no momento da produção escrita, mas ignora ou ofusca estas escolhas no momento da construção de sentidos.

Dos dez critérios eliminatórios para o componente curricular de Língua Portuguesa, apenas três foram selecionados para análise dessa seção, pois estão mais diretamente ligados à compreensão textual. O item 3 se refere ao texto multimodal, o 4 à construção de sentido e o 6 ao processo de produção textual, os demais contemplam o gênero, literatura, gramática, incentivo à busca de outras informações, oralidade e interdisciplinaridade. Assim, entende-se que estes critérios direcionam o trabalho que os autores e editores terão que produzir, caso contrário, estarão excluídos do processo seletivo do LD. No entanto, os próprios itens não apresentam inovações quanto às concepções textuais para construção de sentido, limitando-se apenas à concepção sociocognitivointeracional, cabe agora ao *Manual do Professor* esclarecer a direção que tomará seus trabalhos com o texto e a construção de sentido.

O Órgão fiscalizador regido pelo MEC que regulamenta tais critérios deve ter o olhar apurado ao aperfeiçoamento dos mecanismos destinados ao processo da aprendizagem, em especial à compreensão textual, pois esta é a pedra angular para a construção ordenada do conhecimento, se o aluno tem dificuldade na compreensão textual, provavelmente terá dificuldade em áreas do conhecimento que requer senso crítico mais apurado.

4. AS PROPOSTAS TEÓRICAS E OS PRINCÍPIOS QUE REGEM OS MANUAIS DO PROFESSOR

Essa seção tem por objetivo refletir sobre os princípios que norteiam a elaboração dos Manuais do Professor e analisar de que forma as propostas teóricas são apresentadas nestes encartes fazendo um paralelo com os paradigmas da ciência da linguagem.

Como dito anteriormente, essa dissertação analisou três LD, percebeu-se então que há uma tradição em organizar separadamente conhecimentos de Literatura, Gramática e Produção Textual, ficando a construção de sentido sem uma seção específica, subentendido que será contemplada nas três partes, por isso, pesquisou-se em cada divisão da obra a concepção de texto e construção de sentidos para analisar de que forma são apresentados os estudos sobre o texto. Primeiro, fez-se necessário esclarecer os princípios que fundamentam os Manuais e conseqüentemente o LD, depois, foram analisadas as propostas teóricas para construção de sentido escolhidas pelos autores e, em seguida, as questões de entendimento do texto na parte dos exercícios.

O Manual do Professor é uma espécie de encarte que acompanha o LD e só está disponível no Livro do Professor. Nele, o autor se posiciona em relação às teorias adotadas para o processo de aprendizagem que auxiliará o trabalho a ser desenvolvido pelo docente. Para o PNLD/MEC,

o manual do professor deve visar, antes de mais nada, a orientar os docentes para um uso adequado da obra didática, constituindo-se, ainda, num instrumento de complementação didático-pedagógica e atualização para o docente. Nesse sentido, o manual deve organizar-se de modo a propiciar ao docente uma efetiva reflexão sobre sua prática. Deve, ainda, colaborar para que o processo de ensino-aprendizagem acompanhe avanços recentes, tanto no campo de conhecimento do componente curricular da obra, quanto no da pedagogia e da didática em geral. (BRASIL, 2012, p. 21).

Diante dessa definição, o Manual e o LD funcionam como “atualização” das teorias didático-pedagógicas para o professor. Ele é elaborado por autores especialistas da área que devem trazer inovações teóricas sobre o ensino, neste caso, de Língua Portuguesa, no entanto, não há uma total autonomia, pois estes encartes são regidos por princípios que norteiam os estudos de cada disciplina.

Estas propostas apresentadas nos Manuais do LD são fundamentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)¹ que regem os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), este coloca o ensino de Linguagens pautado na

¹ Documento que apresenta propostas de regulamentação da base curricular nacional e de organização do Ensino Médio.

constituição de competências e habilidades que permitam ao educando no que se refere à Investigação e Compreensão:

Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias, e escolhas, tecnologias disponíveis etc). (BRASIL, 2000).

A competência citada acima serve também de base para a Matriz de avaliações do Enem, em especial para as produções textuais. Apesar de amplo, ela ressalta a importância de analisar e interpretar recursos expressivos da linguagem de acordo com as condições de produção e recepção, mas não contempla o estudo com a construção de sentido, numa visão dialógica, interacional da língua envolvendo o sujeito responsivo defendido por Bakhtin. Para este filósofo da linguagem, o processo de comunicação discursiva não se dá mediante um fluxo único da fala na qual há o “parceiro do falante”, o “entendedor” que assume uma posição passiva, mas um ouvinte que “ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.” (BAKHTIN, 2011, p. 271).

Outro material que norteia e direciona os trabalhos de língua Portuguesa nos Manuais do Professor pode ser encontrado nos Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio (PCN+) que são orientações educacionais complementares aos PCN. Neles, a autora adota a concepção de texto de Koch e Travaglia para fundamentar as atividades com texto em sala de aula. No entanto, enfatiza-se muito mais a compreensão de texto em seu entorno extralinguístico em textos literários, excluindo textos que proporcionam análises de compreensão bastante proeminente que apresentam uma carga ideológica, social e história significativa para o estudo da compreensão, a exemplos dos textos publicitários, jornalísticos e outros de circulação social. Na orientação para a competência textual, a autora descreve algumas orientações sobre o trabalho com texto e finaliza dizendo: “Por fim, convém ressaltar a importância do reconhecimento, pelo aluno, do texto como objeto sócio-historicamente construído”. (BRASIL, 2000, p. 79). O que seria esse objeto sócio-histórico na concepção da autora, pois logo em seguida, ela cita alguns procedimentos.

- distinguir texto literário de texto não-literário, em função da forma, finalidade e convencionalidade;

- comparar dois textos literários, percebendo semelhanças ou diferenças decorrentes do momento histórico da produção de cada um deles;
- diferenciar, em textos, marcas de valores e intenções de agentes produtores, em função de seus comprometimentos e interesses políticos, ideológicos e econômicos;
- identificar, na leitura de um texto literário, as implicações do tratamento temático e do estilo relativas ao contexto histórico de produção e recepção do texto;
- relacionar o universo narrativo com estilo de época, bem como com estereótipos e clichês sociais. (BRASIL, 2000, p. 79 e 80).

Então, a concepção de sócio-histórica está entrelaçada nas condições de produção de textos literários, pois dos cinco itens, apenas um expressa o texto de forma generalizada, os demais estão pautados nos textos literários. Essa ressalva justifica o porquê de alguns LD explorarem esse elemento textual, em maior ocorrência, nos textos literários como se os outros textos não revelem também essa camada significativa.

Mesmo diante destes princípios que determinam a elaboração dos Manuais e produção dos LD, cabe ao autor definir e escolher a teórica que servirá de apoio para a proposta didática. Essa exposição do arcabouço teórico presente nos Manuais representa a bússola que orientará o trabalho desse material, pois a maneira de conduzir o ensino de língua portuguesa depende da forma como se vê a língua, o texto e o sentido. Se os autores concebem a língua como sistema fechado em si mesmo, formada por estruturas gramaticais isoladas, o trabalho será diferente daqueles que entendem a língua como meio de interação sociocultural ou como evento dialógico. Então, mediante a seriedade que se deve ter com o ensino de língua portuguesa, é salutar saber como as orientações contidas nos Manuais consideram e adotam as teóricas linguísticas e, por outro lado, como são exploradas as atividades com textos para o ensino médio.

Antes das análises de cada Manual do Professor, esta pesquisa destaca a maneira como os autores do LDP2 descrevem o texto na parte destinada à Literatura. Parece que a linguística textual é somente um recurso a favor da literatura, pois, apenas, nesta seção, são vistos assuntos relacionados ao texto como a intencionalidade e intertextualidade.

não se trata de trabalhar classificações e categorias quanto aos procedimentos de construção do texto literário, mas de operacionalizar esses procedimentos em atos de leitura compreensivos e críticos, respeitando ‘as pistas textuais’, para que a significação não caia na arbitrariedade, alheia à ‘intenção do texto’. (SARMENTO; TUFANO, 2010 p. 08).

O ensino de literatura recebe críticas sobre o tratamento que se fazem com as obras literárias. Discutem e ensinam classificações de períodos literários, sem uma análise textual

voltada à construção de sentido, nesse momento, recorrem à LT para sanar essa lacuna, como observada na citação ressaltando a importância dos elementos linguísticos para construção do sentido, mas a compreensão fica presa à intenção do autor, nas escolhas de seus elementos linguísticos. A Linguística Textual hodierna não concebe o estudo de texto na imanência do sistema linguístico, ele ultrapassa as tais camadas, trazendo à tona a camada histórico-social e ideológica.

Ainda sobre o trabalho com textos, estes autores do LD trazem argumentos de pesquisadores da área, como Lígia Chiappini que assevera:

se os formalistas muitas vezes absolutizavam a autonomia do literário não apenas distinguindo os discursos pela forma e esquecendo os fatores institucionais e sociais dessa distinção, mas afirmando sua independência em relação à literatura e à história, os pós-estruturalistas absolutizam muitas vezes o polo do leitor, defendendo a leitura à deriva e concebendo a produção de sentido como ato individual e até arbitrário. (CHIAPPINI, Lígia. *Reinvenção da Catedral*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 249. (Fragmento) (SARMENTO; TUFANO, 2010 p. 09).

Vale ressaltar que os formalistas russos foram os primeiros a darem um passo para o estudo do texto ultrapassando a materialidade linguística, na década de 20 do século XX, no entanto, o princípio da imanência colocado por R. Jakobson que fazia parte deste grupo não se contempla no estudo da LT, pois não se analisa a estrutura do texto em si e por si mesma, não se ignora a exterioridade do texto, seus aspectos ideológicos, social-histórico. Chiappini, na citação, compara os dois paradigmas da linguística enfatizando o sujeito nesse processo. De um lado, os formalistas desprezavam o sujeito em suas análises, de outro, os funcionalistas colocam-no em cena, consideram um sujeito intencional e individual, no entanto, os estudos com texto vêm avançando significativamente e apresenta o texto como evento dialógico discursivo, portanto, a produção de sentido não é um ato individual, mas construído na interação texto-sujeitos.

Esse procedimento faz a diferença na análise textual e não deve ser apenas na leitura de textos literários, mas em todo e qualquer texto passível de fazer análise.

Entende o ensino de língua em dois paradigmas: o formal que analisa a estrutura da língua dentro do sistema linguístico e o funcional que considera o uso, o contexto em que a língua está inserida. Precisa-se mostrar aos Professores a forma que estes paradigmas apresentam e se complementam no estudo da linguagem.

Segue abaixo um quadro-resumo das teorias sobre a linguagem apresentadas nos LD.

Livros	Concepção de texto como estrutura	Concepção dialógica do texto	Princípios da teoria pragmática	Princípios da teoria sociocognitiva	Princípios da Análise do Discurso
LDP-1		X	X	X	X
LDP-2	X	X	X	X	
LDP-3	X	X	X	X	

Quadro 1 – Resumo das teorias sobre a linguagem apresentadas nos LD

5. CONSIDERAÇÕES

Diante das análises e colocações feitas até aqui, esta pesquisa mostrou que os critérios de avaliação do LD servem como condutores para produção desse material didático, assim, observou-se que na apresentação feita de texto e a construção de sentidos há um direcionamento para estudo voltado à concepção sociocognitivointeracional, no entanto, esta concepção não dá conta da construção dos sentidos sugeridos pelo texto, há outras estratégias que provocam uma leitura mais crítica vistas em outras concepções que consideram a ideologia e a historicidade presentes no texto. Por outro lado, os Manuais dos Professores, encarte voltado à “atualização” das teorias para os docentes, podem e devem ultrapassar os critérios estabelecidos pelo MEC, desta forma, investigou-se as teorias escolhidas e apresentadas pelos autores do LD.

Após analisar estes Manuais, chega-se à conclusão que todos fundamentam suas propostas no funcionalismo apontando estratégias baseadas na linguagem em uso, escolhendo concepções dialógicas, pragmáticas e a sociocognitivointeracionais, no entanto, deixam lacunas quanto ao trabalho com o texto na visão hodierna da Linguística Textual, pois alguns ainda não concebem o texto na sua dimensão histórico-discursiva. Apenas um LD se propôs a trabalhar com princípios da análise do discurso, mas não define bem esta sugestão, pois há ramificações dentro desta proposta que exclui uma outra linha. Portanto, há um avanço significativo no ensino de língua materna apresentado nas propostas do LD, pois são expostas concepções inovadoras de texto, entretanto, ainda há escolhas que mostram o texto apenas como estrutura, como produto da codificação sendo o receptor passivo nesse processo de decodificação, em especial no ensino de gramática.

REFERÊNCIAS

BAIRRO, Catiane Colaço de. **Livro Didático: Um Olhar nas Entrelinhas da sua História.** Disponível em: < www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/.../Cj5GgE6L.doc>. Acesso em 07 jan. 2015

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal.** 6. ed. São Paulo: Editora WMF. Martins Fontes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (SEB). **Guia de Livros Didáticos: PNLD 2012 – Língua Portuguesa: Ensino Médio.** Brasília, DF: SEB, 2011.

BRASIL. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2012 – Ensino Médio, de 4 de dezembro de 2009. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF. Disponível em: < <http://www.fn.de.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/3014-editais-antiores>>. Acesso em 09 set 2014

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais mais para o Ensino Médio (PCNEM): Língua Portuguesa.** Brasília, DF: SEF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2014.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães et al. **Dimensões textuais nas perspectivas sociocognitiva e interacional.** In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (org.) *Linguística de texto e análise da conversação.* São Paulo: Cortez, 2010. p. 225-253.

CARVALHO, Maria Angélica Freire de. **Produção e Intelecção de Textos: Fios condutores no processo de ensino-aprendizagem.** In ALVES, Wedencley; RODRIGUES, Marlon Leal (Orgs.). *Discurso e Sentido: questão em torno da mídia, do ensino e da história.* São Carlos: Editora UEMS, 2007.

FURTADO, Andrea Garcia; OGAWA, Mary Natsue. **Políticas Públicas do Livro Didático e o Banco Mundial.** IX ANPED SUL, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012.

HEINE, Lícia [et al.]. **O Texto no Livro Didático de Língua Portuguesa: Breves Reflexões.** Revista Estudos IAT, Salvador, v.2, n.1, p. 171-189, jan./jun., 2012

_____. O texto em discussão: reflexões sobre uma nova fase na Linguística Textual. In: HEINE, Lícia [et al.]. **Inquietações do texto e do discurso: interpelações, debates e embates.** Salvador: EDUFBA, 2018. p. 15 – 32

KOCH, Ingedore Grundelf Villaça. **Introdução à Linguística Textual: Trajetória e grandes temas.** 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009

_____. **O texto e a construção dos sentidos.** 9 ed.; São Paulo: Contexto, 2008b.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender: os sentidos do texto.** 2ª ed.; São Paulo: Contexto, 2008.

LAURIA, Maria Paula Parisi. Língua Portuguesa. In: **PCN+ Ensino Médio. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais Linguagens,**

Códigos e suas Tecnologias. (Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf> Acesso em 01 set. 2013)
Ata da Audiência Pública. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais>>. Acesso em 01 set 2014

PINTO, Joana Plaza. Pragmática. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. vol. 2, 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SARMENTO, Leila Lauar; TUFANO, Douglas. **Português: literatura, gramática, produção de texto**. Vol. 3, São Paulo: Moderna, 2010.

SILVA, Marco Antônio. **A Fetichização do Livro Didático no Brasil**. Educ. Real, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em 25 jun. 2013

SOARES, Magda Becker. **Um Olhar sobre o Livro Didático**. Presença Pedagógica. Belo Horizonte; editora Dimensão, v. 2, n. 12, p. 52-63, nov./dez. 1996.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



AVALIAÇÃO, PRÁTICAS DE ENSINO E CONCEPÇÕES DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NA ESCOLA DE SAÚDE PÚBLICA DO CEARÁ.

Francisco Jadson Franco Moreira – UECE (jadsonpsic@hotmail.com)

Patrícia Elizabeth da Silva - ESP/CE (patyelizabeth@gmail.com)

Iara Saldanha de Lucena – ESP/BA (iara.hendel@gmail.com)

Eixo 06: Avaliação nas Modalidades de Ensino

Tipo: Relato de Experiência

RESUMO:

Quando se trabalha com formação por competência, vários fatores precisam ser considerados para que se possa atingir os objetivos dessa formação, entre eles está o sistema de avaliação. Mas como realizar uma avaliação com eficiência? Qual o melhor método para definir se o aluno está “apto” ou “não apto” a desenvolver uma determinada competência? Nessa perspectiva, MOREIRA, 2016 destaca que “avaliar no contexto escolar ultrapassa a apreciação do desempenho dos alunos que deve ser analisado de modo relacionado com o desempenho do professor e da escola. Esta produção se propõe a refletir as práticas de ensino e avaliação adotadas nos cursos de Educação Profissional em Saúde, erigindo questões sobre formação e avaliação por competência no campo da educação em saúde coletiva. Seguiu-se os preceitos de um estudo do tipo análise documental, retrospectivo, desenvolvido na Escola de Saúde Pública do Ceará (ESP-CE) a partir do Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar e Manuais dos Cursos técnicos em saúde adotado pela Instituição. Para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, a ESP-CE utiliza-se a abordagem temática multidisciplinar, integrada e por competência, vista como favorecedora de uma compreensão profunda dos fenômenos relacionados aos problemas de saúde por parte do estudante. É importante considerar que esse novo espaço de aprendizado não pode se transformar em ferramenta pedagógica de manipulação dos sujeitos em formação, se configurando em espaço do senso comum, repetindo a ilusão de um sujeito independente. A saber, se a transformação social pode vir da prática, que esse novo espaço seja capaz de gerar autonomia.

Palavras-chave: Educação Profissional em Saúde; Avaliação por competência; Educação em Saúde Coletiva; Avaliação.

1. INTRODUÇÃO

No contexto de educação e qualificação profissional em saúde, a Escola de Saúde Pública do Ceará, autarquia estadual, vinculada à Secretaria da Saúde do Estado do Ceará, criada pela Lei n.º 12.140, de 22 de julho de 1993, com personalidade jurídica de direito público, patrimônio próprio e autonomia administrativa e financeira, desempenha de acordo com as políticas de saúde várias ações, como por exemplo: formação e aperfeiçoamento de profissionais para o setor de saúde; apoio ao desenvolvimento de recursos humanos do setor de saúde; coordenação dos programas de residência médica e de residência multiprofissional desenvolvidos no âmbito do SUS; difusão de conhecimentos técnicos e científicos, através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação. (CEARÁ b, 2012).

As atividades desenvolvidas pela Escola buscam referenciar a missão institucional que reflete as características da mesma, sendo a de:

Contribuir para a excelência da atenção à saúde e a melhoria da qualidade de vida da população do Ceará por meio de: desenvolvimento de programas de formação e educação permanente dos profissionais de saúde, e pesquisas sobre temas relevantes em saúde pública (CEARÁ a, 2012 p.34).

A ESP-CE caracteriza-se como um importante centro de pensamento crítico, sintonizado com as fronteiras do conhecimento e com as tendências contemporâneas na organização e gestão dos serviços de saúde. Por sua capacidade investigativa e sua ligação visceral com o sistema de saúde, é capaz de contribuir de forma significativa para o seu aperfeiçoamento, gerando ideias e projetos inovadores em áreas diversas do campo de produção da saúde dos profissionais de saúde, e pesquisas sobre temas relevantes em saúde pública (CEARÁ a, 2012, p. 34).

Neste contexto, percebe-se, portanto, a necessidade que os facilitadores direcionarem as atividades para a prática, onde os conteúdos possam ser trabalhados de forma conceitual, mas com aplicações a realidade, ainda no interior de cada unidade didática dos cursos técnicos. Esses momentos indissociáveis – teoria e prática, estão descritos em KASTRUP (2005), quando didaticamente faz uma analogia entre ensinar e aprender aos tubos, potes e redes e diz que o processo de ensino-aprendizagem se configura como uma rede complexa e sem lugares pré-definidos, uma figura heterogênea, composta de pessoas e coisas, de experiências e práticas, linguísticas e não linguísticas. Não há via de mão única, mas múltiplas direções, envolvendo diversos atores, formais e informais. O ensino surge como propagação da experiência.

Esta produção se propõe a refletir as práticas de avaliação adotadas nos cursos de Educação Profissional em Saúde, erigindo questões sobre formação e avaliação por competência no campo da educação em saúde coletiva.

1. AVALIAÇÃO POR COMPETÊNCIAS

Quando se trabalha com formação por competência, vários fatores precisam ser considerados para que se possa atingir os objetivos dessa formação, entre eles está o sistema de avaliação. Mas como realizar uma avaliação com eficiência? Qual o melhor método para definir se o aluno está “apto” ou “não apto” a desenvolver uma determinada competência?

Para iniciar a discussão e facilitar a compreensão, é necessário rever o conceito de competência. Há uma série de autores que trazem diversos conceitos de competência, porém, para esse ensaio, trago o de Le Boterf (2003) que diz: “competência é mobilizar conhecimentos e experiências para atender as demandas e exigências de um contexto que apresenta influências das relações de trabalho, cultura organizacional, situações imprevistas, restrições de tempo e de recursos”.

Para o processo de formação por competência, é necessário que seja feita uma avaliação eficiente do processo de ensino-aprendizagem do aluno. Desta forma, de acordo com Souza (2005), é necessário um processo de avaliação que possibilite uma reflexão crítica sobre todos os elementos, fatores e momentos que interferem na formação a fim de determinar os resultados alcançados.

Para Ramos (2009), a avaliação por competências “é um processo pelo qual se compilam evidências de desempenho e conhecimentos de um indivíduo em relação a competências profissionais requeridas”. Ocorre em um processo com quatro grandes passos: 1) definição de objetivos; 2) levantamento de evidências; 3) comparação das evidências com os objetivos; 4) julgamento (competente ou não competente).

Quando realizada no âmbito dos programas de formação, pode ser desenvolvida de forma processual e em paralelo ao processo de formação, de forma que permita inferir sobre os objetivos de ensino e seus resultados. Com ela, pretende-se verificar as competências adquiridas durante o processo de aprendizagem, com destaque para a capacidade do aluno de mobilizar e articular, com autonomia, postura crítica e ética, os atributos constituídos ao longo do processo de ensino-aprendizagem (RAMOS, 2009).

Para que essa avaliação seja efetiva, é preciso que seja coerentemente planejada em conjunto com a formação, cumprindo três funções básicas: diagnóstica, formativa e acreditativa, estando intrinsecamente relacionadas.

De acordo com Hager, Gonczi & Athanasou (1994), são três os princípios básicos da avaliação por competências: 1) refere-se à necessidade de selecionar os métodos diretamente relacionados e mais relevantes para o tipo de desempenho a avaliar (simulações, teste de habilidades, observação direta, etc); 2) quanto mais estreita a base de evidência, menos generalizáveis serão os resultados para o desempenho de outras tarefas; 3) é conveniente a utilização de métodos integrados, visando a um maior grau de validade da avaliação.

O processo de avaliação deve levar em consideração o desenvolvimento do aluno quanto a determinadas habilidades e competências necessárias para que ele possa desempenhar a sua profissão, ou seja, deve acompanhar o desenvolvimento do aluno ao longo de cada etapa do processo de formação. Para isso, é necessário que se identifique as habilidades e competências que serão trabalhadas e alinhar os facilitadores para que possam alcançá-las de maneira efetiva (BAGGIO *et al.*, 2017).

Deste modo, compreende-se que a avaliação não pode ter finalidade meramente de constatação ou certificação, mas sim visar o pleno desenvolvimento das potencialidades do aluno como ser humano e profissional, em uma perspectiva de autodesenvolvimento. Portanto, a avaliação por competências constitui-se em uma tarefa complexa, principalmente por não priorizar a mensuração de conhecimentos adquiridos, mas sim o acompanhamento da progressão das aprendizagens efetivadas, das habilidades construídas e atitudes adquiridas (BAGGIO *et al.*, 2017).

3. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE – REFLETINDO PRÁTICAS DE ENSINO E AVALIAÇÃO

A Escola desenvolve ao início de cada nova unidade didática a construção ou renovação de um acordo de convivência onde é possível avaliar a atitude comportamental dos estudantes profissionais bem como refletir sobre o que pode ser melhorado. Já no início da unidade didática, no primeiro dia, o estudante profissional é submetido a uma avaliação de situação, onde são registrados seus conhecimentos prévios.

Nessa perspectiva, MOREIRA, 2016 destaca que “avaliar no contexto escolar ultrapassa a apreciação do desempenho dos alunos que deve ser analisado de modo relacionado com o desempenho do professor e da escola.”

Os instrumentais de avaliação devem ser utilizados durante as unidades didáticas de ensino, tanto pelo estudante quanto pelo facilitador em sala, responsável por desenvolver as atividades. Essa avaliação é feita para mensurar, aspectos da metodologia, pontualidade,

dinamismo e clareza no repasse dos conhecimentos, para em seguida, propor sugestões ou relatar aspectos a melhorar. Ainda sobre avaliação escolar MOREIRA (2016) destaca que a:

avaliação escolar possibilita a identificação das dificuldades, dos sucessos e fracassos, apoiando encaminhamentos e decisões sobre as ações necessárias, sejam elas de natureza pedagógica, administrativa ou estrutural. (p. 38)

A proposta avaliativa é um processo sistêmico, que se inicia com a identificação dos objetivos de ensino-aprendizagem e termina com um julgamento acerca da extensão em que esses objetivos foram atingidos, constituindo assim dois componentes de avaliação sendo, um voltado para avaliação institucional que considera as opiniões dos estudantes envolvidos quanto aos programas educacionais, realizando-se em diferentes etapas dos processos formativos e outro sobre avaliação do estudante que se refere à avaliação da aprendizagem propostos pelos programas educacionais.

Para a avaliação institucional, ao final de cada Unidade, é aplicado um instrumento de avaliação, que enfatiza se o educando adquiriu a competência prevista na mesma. Esse instrumento prevê, também, espaço para sugestões e melhoria do curso que possam ser implementadas em outras oportunidades. De acordo com o Manual do Curso, comum as formações técnicas em saúde, (CEARÁ a, 2012) as avaliações são desenvolvidas de forma processual como estratégia de identificar deficiências e busca de alternativas para superá-las, sendo elas:

a) Avaliação Inicial – os objetivos da utilização desse tipo de avaliação são identificar o conhecimento prévio dos estudantes e as habilidades necessárias à aprendizagem e motivar o interesse dos mesmos em relação aos assuntos a serem abordados. Serão utilizados registros de observações relativas ao conhecimento progresso dos estudantes sobre cada Unidade Didática, a fim de desenvolver as atividades de acordo com as necessidades de aprendizagem manifestadas pelos mesmos (CEARÁ a, 2012. p.16).

Do ponto de vista didático, pode-se pontuar que a metodologia não se configura como uma boa acolhida para avaliar aprendizagem inicial uma vez que já se chega com as questões prontas querendo que sejam incluídas respostas coerentes com a temática, se o objetivo é determinar o conhecimento prévio seria interessante que as questões também fossem levantadas pelos estudantes e direcionadas pelo facilitador no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem considerando as práticas dos serviços dos profissionais em formação.

b) Avaliação formativa - Constituem em avaliações parciais aplicadas durante a unidade didática, desenvolvidas pelo facilitador através de instrumento pré-elaborado, que pode ser

aplicado ao grupo e individualmente. Esse instrumento acompanha o desempenho dos estudantes no momento das execuções das atividades em grupo (oficinas, dramatizações, estudos de caso, seminários) e individuais, observando aspectos como pontualidade, assiduidade, interesse, coesão com o grupo e evolução pessoal no decorrer do curso. (CEARÁ a, 2012. p.17).

Durante o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, os estudantes são avaliados através de um conjunto de instrumentos, dentre eles, a Ficha de Desempenho utilizada em campo de estágio, onde contém as ações executadas pelos estudantes, que são avaliadas pelo supervisor de estágio.

Os facilitadores, supervisores e a coordenação verificam o desempenho dos estudantes em relação às competências estabelecidas e adquiridas. Os estudantes são comunicados sobre o seu desempenho, de forma individual, com o objetivo de estimulá-los a aprender cada vez mais, como também, possibilitar um acompanhamento mais efetivo aos que não conquistaram resultados satisfatórios na Unidade Didática.

c) Avaliação certificativa - Será considerado o critério de notas de 0 (zero) a 10 (dez), sendo 6 (seis) a nota mínima para obtenção de aprovação em cada unidade didática. A avaliação é direcionada tanto para o desempenho individual como o de equipe. Para tal, serão utilizados os instrumentos de trabalho individual (escrito); apresentação oral em grupo; avaliação individual (escrita), realizada no final de cada Unidade Didática dos quatro módulos do curso; e a avaliação de estágio. (CEARÁ a, 2012. p.17)

O sistema de avaliação dos cursos técnico em saúde é constituído de dois componentes: sistema de avaliação institucional e sistema de avaliação do estudante. Trata-se de um processo dinâmico, contínuo e cumulativo, inerente ao processo de ensino-aprendizagem, considerando as opiniões dos estudantes envolvidos, realizando-se em diferentes etapas do curso. O sistema de avaliação institucional refere-se à avaliação dos programas educacionais e o sistema de avaliação do estudante refere-se à avaliação da aprendizagem, sobretudo a mensuração do grau de alcance dos objetivos de aprendizagem propostos pelos programas educacionais. (CEARÁ b, 2012)

Para a avaliação institucional, ao final de cada Unidade, será aplicado um instrumento de avaliação do curso, que enfatizará se o educando adquiriu a competência prevista na mesma. Esse instrumento prevê, também, espaço para sugestões e melhoria do curso que possam ser implementadas em outras oportunidades. Ao final do curso, um instrumento de avaliação mais abrangente é preenchido por cada participante e os resultados são consolidados na forma de um relatório, apresentando um olhar do grupo sobre o curso. (CEARÁ b, 2012)

A auto avaliação tem como foco principal avaliar o desempenho profissional do estudante, objetivando mensurar a qualidade do seu aprendizado e diagnosticar as deficiências que poderão existir, para, então, buscar meios para superá-las durante o próprio processo de formação, dentro de um processo contínuo, diagnóstico, formativo e certificativo, conforme descrição a seguir:

A avaliação quantitativa é representada por uma média da unidade didática em que a avaliação parcial sintetiza todas as avaliações realizadas, tais como: avaliação de desempenho; avaliação da expressão oral (seminários), comportamental (participação, interesse, motivação) e escrita/capacidade de síntese (leitura, trabalhos de pesquisa); avaliação profissional (assiduidade, pontualidade, postura ética, senso de equipe) e auto avaliação e também por meio da avaliação final realizada ao final de cada unidade didática (sempre uma avaliação escrita). A soma das notas finais definirá a nota por módulo.

Descrita a estrutura dos processos de avaliação de seus cursos, identificamos, no entanto, que a ESP-CE não tem incorporado em seus percursos avaliativos instrumentos metodológicos capazes de levar em conta outros aspectos relevantes e que contribuem para uma prática avaliativa mais ampla, tais como as implicações afetivas dos alunos nas suas formações em saúde pública.

Portanto, precisamos ampliar as formas de avaliação em curso, visto que a captura de como os alunos são afetados pela formação no SUS é especialmente significativo na produção do pensamento pelo sujeito em aprendizagem, onde não se trata de, como explicitado abaixo:

Avaliar as formações voltadas para a atuação na rede SUS é fundamental ao desenvolvimento do Sistema e às adequações dos cursos futuros e para saber se estão, de fato, fazendo relação com as práticas que estão ocorrendo nos serviços. Portanto, a prática avaliativa, necessariamente, precisa transcender seus aspectos formais e objetivos contidos na tríade avaliativa anteriormente descrita: avaliação inicial, formativa e certificativa. Trata-se da constituição de outros modos e dimensões que nos aproximem dos efeitos que a produção e troca de conhecimentos geram em cada aluno, aqui tomado como sujeito de seu próprio processo de aprendizagem.

É preciso, portanto, desconstruir a ideia da avaliação em seu caráter punitivo, que mede conhecimentos aferindo notas que, muitas vezes, colocam em ação práticas moralistas, para que possamos trabalhar com concepções que potencializem as experiências trazidas pelos próprios alunos.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O procedimento metodológico adotado procurou abarcar o conjunto de técnicas que possibilita compreender a realidade (SEABRA, 2001). Nesse trabalho seguiu-se os preceitos de um estudo do tipo análise documental, retrospectivo, desenvolvido na Escola de Saúde Pública do Ceará a partir do Projeto Político Pedagógico e dos Manuais dos Cursos técnicos em saúde adotado pela Instituição.

A seleção dos documentos, acima descritos, deu-se por serem considerados no contexto da elaboração dos currículos, de modo que assegurem a máxima similaridade entre o contexto onde a aprendizagem acontece e àqueles onde os profissionais estudantes deverão atuar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, utiliza-se a abordagem temática multidisciplinar, integrada e por competência, vista como favorecedora de uma compreensão profunda dos fenômenos relacionados aos problemas de saúde por parte do estudante. Esta metodologia valoriza as diversas competências a serem desenvolvidas pelos estudantes profissionais, traduzidas em conjunto integrado de saberes e práticas a serem exercitados nos territórios onde atuam. As práticas de ensino são vistas como possibilidade de orientação e base para o trabalho na comunidade, com o objetivo de formar profissionais aptos a lidarem com os problemas de saúde mais relevantes no contexto onde estão inseridos.

Nas atividades de construção da aprendizagem, muito do que os estudantes-profissionais vivenciam é trazido como elemento fundamental para transformação das práticas de saúde e da organização dos serviços de atenção básica. Nesse contexto, muito dos conteúdos e das discussões em sala são levados a um exercício da prática deste saber como uma oportunidade de aplicar a competência em desenvolvimento. As atividades variam de acordo com a temática em estudo e suas práticas vão desde aulas de campo, visitas técnicas, simulações em ambientes de trabalho gerando assim uma maior aproximação com a realidade.

No entanto, é importante considerar que esse novo espaço de aprendizado não pode se transformar em ferramenta pedagógica de manipulação dos sujeitos em formação, se configurando em espaço do senso comum, repetindo a ilusão de um sujeito independente. A saber, se a transformação social pode vir da prática, que esse novo espaço seja capaz de gerar autonomia.

6. REFERÊNCIAS

BAGGIO, D. K.; CAPELLARI, G.; SAUSEN, J. O.; MUELLER, A. Avaliação por competência na educação profissional: um estudo comparativo. **Revista Espacios**, v. 38, n. 11, 2017

CEARÁ.(a): **Manual do Curso/Escola de Saúde Pública do Ceará**. Fortaleza- Ce, 2012.

CEARÁ(b). **Projeto Político Pedagógico** – Escola de Saúde pública do Ceará, 2012

HAGER, P.; GONCZI, A. & ATHANASOU, J. General issues about assesment of competence. **Asses. Eval. High. Educ.**, 19 (1): 3-15, 1994.

KASTRUP, V. **Ensinar e aprender**: falando de tubos, potes e redes. Boletim Arte na Escola nº40 - dezembro de 2005. Disponível em: <http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69347&>. [acesso em 19/03/2019]

MOREIRA, Francisco Jadson Franco. **Entre o ser e o fazer - formação técnica em vigilância em saúde no Estado do Ceará: um olhar na perspectiva da gestão e do estudante-profissional**. 2016, 161 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) - Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/18935> [acesso em 19/03/2019]

RAMOS, M. Avaliação por Competências. In: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2 ed. ver. Ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2009.

SEABRA, Giovanni de F. **Pesquisa científica: o método em questão**. Brasília: Editora da UnB, 2001.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



INCLUSÃO, DESAFIOS E AVALIAÇÃO: UM OLHAR PSICOPEDAGÓGICO.

Meire Diane Santos de Oliveira – SEC / São Sebastião do Passé – BA
(meirediane.oliveira@gmail.com)

Eixo 06: Avaliação nas Modalidades de Ensino
Tipo: Comunicação Oral

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar os conhecimentos dos educadores sobre as diversas formas de estimular as potencialidades de todo e qualquer estudante com deficiência matriculado na rede pública do município de São Sebastião do Passé – BA. Para fins do estudo foi adotada a pesquisa qualitativa que utilizou como delineamento a observação. Os resultados preliminares apontaram que a adoção de práticas inclusivas alicerçadas na reflexão sobre o processo de avaliação e na reorganização acerca da maneira de se planejar para alcançar o educando, possibilitam a ressignificação da atuação docente no processo da aprendizagem facilitando, sobretudo o desenvolvimento dos educandos público da educação especial.

Palavras-chaves: educação especial, avaliação, deficiência.

1 INTRODUÇÃO

Enquanto Psicopedagoga, atuante em algumas instituições públicas e privadas, é possível perceber várias implicações no que se refere à promoção da educação especial, dentre elas, o pouco embasamento teórico dos educadores no que diz respeito a especificidade da deficiência que seu educando apresenta; a dificuldade de compreensão sobre como esta criança poderá aprender, assim como, a falta de recursos que apoiem o fazer docente.

Sabe-se que o histórico das pessoas com deficiência ao longo dos anos foi marcado por segregações e inúmeras formas de discriminações e desrespeito, dentro e fora da escola. Sendo assim, a proposta da elaboração desta pesquisa deve-se a uma inquietação muito comum ao depararmos com educadores, que embora sejam profissionais comprometidos com a sua função sente-se despreparados para ensinar estudantes com deficiência.



**I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP**
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



* Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade de Tecnologia e Ciências (2011); Pós-Graduada em Educação Especial (2016); Licenciada em Letras com Português e Inglês pela Universidade Salvador/UNIFACS (2006). Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Inclusiva e Diversidade (EDUCID) da Universidade do Estado da Bahia/UNEB. Psicopedagoga do Núcleo de Ações Inclusivas da Secretaria de Educação de São Sebastião do Passé – BA. E-mail: meirediane.oliveira@gmail.com



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



A partir dessas reflexões e com base nas observações acerca das vivências como Psicopedagoga, surge o objeto de investigação desse relato de experiência: Como avaliar as potencialidades dos estudantes com deficiência matriculados na rede regular? Nesse sentido, considera-se o objetivo dessa pesquisa: promover a ampliação do conhecimento dos educadores sobre as diversas formas de estimular as potencialidades do estudante com necessidade especial, assistido pelo Centro Educacional da Associação Pestalozzi matriculados na rede regular.

No que se refere a metodologia, faz-se necessário salientar que essa pesquisa foi do tipo qualitativa e descritiva, pois, intencionou descrever e apontar práticas e intervenções pedagógicas favoráveis a mediação e avaliação de educandos público alvo da educação especial.

Segundo Severino (2015), a pesquisa qualitativa surgiu a fim de trazer o conhecimento humano que não podia reduzir-se a configuração experimental-matemática. Era necessário abarcar aspectos relacionados à condição específica do sujeito, assegurando a sua especificidade.

O estudo teve como campo empírico duas instituições públicas do Município de São Sebastião do Passé – BA. A primeira diz respeito ao Centro Educacional da Associação Pestalozzi, uma instituição filantrópica que atende estudantes com deficiência de segunda a quinta. Além de oficinas pedagógicas o centro oferece o serviço de AEE – Atendimento Educacional Especializado. Atualmente possui cerca de 146 estudantes sendo atendidas, dentre estes 40% estão matriculadas na rede regular do município. A segunda instituição, também localizada no município de São Sebastião do Passé, atende cerca de 305 (trezentos e cinco) estudantes com idade entre 06 a 13 anos. A instituição foi fundada em 1996, funciona nos dois turnos, matutino e vespertino e é uma escola de pequeno porte, que acolhe a comunidade a qual pertence e as adjacências.

2 PLANEJAMENTO E FUNCIONAMENTO DA ASSOCIAÇÃO PESTALOZZI

Durante a pesquisa foi observado que o Centro Educacional da Associação Pestalozzi possui função central no desenvolvimento das ações de inclusão das escolas



**I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP**
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



do município, em virtude da sua atuação como polo de Atendimento Educacional



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



Especializado – AEE, o que explicaremos mais adiante. Atualmente o Centro Pestalozzi possui um número de 17 funcionários e 146 estudantes.

A legislação que regula o AEE prevê que sejam atendidos sujeitos incluídos nas escolas públicas, que estejam devidamente matriculados e frequentando o ano/série correspondente a sua matrícula. Para tanto a Resolução 04/2009, Seção 1, do Conselho Nacional de Educação - CNE / Câmara de Educação Básica - CEB institui as diretrizes operacionais para o AEE indicando que:

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação em classe comum de escola de ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.(CNE/CEB,2009 p.17)

É válido lembrar que tanto o planejamento quanto as ações e avaliações constituídas no AEE devem envolver não somente sujeitos atendidos e professor especializado, mas escola, comunidade e família, propiciando que os avanços registrados no ambiente da sala de recursos possam expandir-se para além deste. Nesse contexto, o Centro Educacional da Associação Pestalozzi de modo geral, contribui para que o estudante por meio do atendimento e dos demais serviços oferecidos pela instituição possa ter uma maior visão do seu “eu” como indivíduo participativo, crítico, ativo e autônomo, desencadeando novas habilidades e saberes, superando seus limites e barreiras cognitivas.

Nesse sentido, é válido ressaltar que foi a partir do surgimento da Associação Pestalozzi e do convênio com a Prefeitura Municipal, no ano de 1997, que a pessoa com deficiência começou a ganhar visibilidade no município de São Sebastião do Passé- BA. Antes da Instituição Pestalozzi, não era possível ouvir falar e muito menos visualizar pessoas com deficiência presentes nas escolas da rede regular do município.

Faz-se necessário salientar que, o AEE do Centro Educacional da Associação Pestalozzi é responsável por promover atividades focadas nas necessidades e potencialidades de crianças e adolescentes com qualquer tipo de deficiência. Entre as prioridades estão o desenvolvimento da autonomia (independência) na vida diária e estudantil; a aprendizagem de atitudes e comportamentos facilitadores da convivência social e o avanço cognitivo aliado ao acesso ao conhecimento e à cultura.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



3 PLANEJAMENTO, AVALIAÇÃO E POSSIBILIDADES NA REDE REGULAR

Sabemos que em qualquer nível de ensino que ocorra, o processo de avaliação não existe e nem pode acontecer isoladamente. Na realidade o processo avaliativo deve estar sempre a serviço de um projeto pedagógico, bem como ligado a um conceito teórico, e vinculado a determinadas concepções que fundamentam a proposta de ensino. Nesse sentido, Caldeira (2000, p. 122) afirma que:

A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica.

Sendo assim, podemos compreender que a avaliação não pode ser uma atividade neutra, meramente técnica e destituída de intencionalidade, pois, como já foi dito anteriormente pelo autor a avaliação “[...] não deve ocorrer em um vazio conceitual”, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo centrado e estruturado através de práticas educativas que tenham sentido e significado.

Entendemos que nem sempre é dessa forma que acontece o ensino nas instituições escolares, que se torna para muitos alunos um local em que seus medos, angústias, problemas e dificuldades de aprendizagem se manifestam. Diante disso, surge nesse cenário a Psicopedagogia que tem por objetivo:

[...] compreender, estudar e pesquisar a aprendizagem nos aspectos relacionados com o desenvolvimento e ou problemas de aprendizagem. A aprendizagem é entendida aqui como decorrente de uma construção, de um processo o qual implica em questionamentos, hipóteses, reformulações, enfim, implica um dinamismo. A psicopedagogia tem como meta compreender a complexidade dos múltiplos fatores envolvidos neste processo. (Rubenstein apud Fermino, 1996 p. 127).

Na visão psicopedagógica, o aluno é visto de forma global, o seu cognitivo, o motor e o lado afetivo são trabalhados e analisados. Na educação, analisar e refletir são de suma importância, pois se está trabalhando com seres humanos, que sentem, desejam, aprendem, veem de lugares e possuem histórias de vida e bagagem cultural, socioeconômica diferente uns dos outros.



**I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP**
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



Assim, em conformidade com esse contexto, foi proposto para a escola da rede regular a construção e aplicação de um projeto de intervenção que pudesse atender ao seguinte questionamento: Como avaliar as potencialidades dos estudantes com deficiência matriculados na presente unidade escolar? A proposta foi bem aceita pelos profissionais envolvidos, a gestão da escola manifestou grande interesse desde o primeiro momento. O projeto de intervenção foi elaborado e em seguida apresentado à gestão escolar. A aplicação inicial do projeto se deu no primeiro semestre do ano de 2017 chegando a conclusão no segundo semestre do ano de 2018. O objetivo principal do projeto foi propor um método de avaliação que contemplasse critérios e possibilidades de mensurar o desempenho e as potencialidades dos estudantes público alvo da educação especial matriculados na escola em questão.

Para além do instrumento de avaliação, foi sugerido à escola, por meio do projeto de intervenção, que fossem realizados durante o momento reservado para as Atividades Complementares - A.C, um ciclo de estudos, tendo como base textos e artigos voltados para a história, política e importância da inclusão e da avaliação nesse contexto escolar, com o objetivo de promover a ampliação dos conhecimentos dos educadores acerca da avaliação e instrumentaliza-los em sua utilização.

Os encontros foram planejados e realizados gradativamente e tudo ocorreu dentro do previsto; ainda nesse período, houve uma colaboração significativa da psicopedagoga da rede municipal quanto aos estudos e elaboração do instrumento de avaliação. Os professores, em sua maioria, demonstraram interesse e participaram ativamente através dos estudos colaborativos realizados pela gestão dentro da escola. A cada encontro percebiam uma novidade e uma nova oportunidade para reflexão e compreensão acerca do papel de cada um frente a inclusão.

Faz-se necessário ressaltar que para os estudantes com deficiência, o processo de avaliação deve ocorrer não somente envolvendo a intencionalidade, mas principalmente, formas significativas que dizem respeito ao cotidiano, atreladas a atitudes, condutas e habilidades específicas de cada indivíduo envolvido nesse processo. Ainda nesse contexto, além refletir é preciso potencializar as habilidades e atitudes vindas de uma minoria quase sempre estigmatizada e marginalizada aos olhos da sociedade.



**I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP**
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



Diante deste contexto, é importante salientar que as definições das necessidades educativas apresentada pelo estudante, possibilita conceber possibilidades de avaliação de maneira mais aberta e flexível, passando assim a ser vista de fato, como um instrumento norteador favorável não somente para a inclusão, mas, sobretudo, para o desenvolvimento cognitivo de cada estudante.

Importante salientar que a construção de conhecimento exige por si, uma postura de busca, de apropriação do saber, para que haja transformação. Entretanto, para atingir objetivos, assim como a aquisição de conhecimento, é preciso ter foco e intencionalidade para aquilo que deseja alcançar.

Através das experiências vivenciadas no Centro Educacional da Associação Pestalozzi e na escola da rede regular, Escola Municipal Agostinho do Amaral, foi possível perceber que o processo de inclusão está acontecendo, porém ainda há muito a ser construído. É perceptível que os profissionais da área de educação mostram certa dificuldade ou pode-se dizer resistência, quando necessitam expor suas inquietações quanto ao trabalho pedagógico voltado para avaliação dos estudantes com deficiência e/ou necessidades educativas especiais. Nem sempre tem o conhecimento ou embasamento profundo sobre educação especial e inclusiva.

Contudo, pudemos constatar na escola pública aqui em questão, que muitas ações pertinentes a inclusão já foram colocadas em prática, mas conseqüentemente, há muito ainda a ser feito, sobretudo ao que se refere às práticas inclusivas/avaliativas no espaço escolar.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao falarmos em escolas inclusivas não podemos deixar de pensar em espaços que possam auxiliar professores, alunos, enfim a comunidade escolar e familiar no que diz respeito à concretização da participação dos sujeitos com deficiência nesses ambientes, não apenas “estando”, mas interagindo e ocupando seu lugar.

O trabalho aqui apresentado pôde acompanhar a inserção de práticas inclusivas no contexto das instituições públicas pesquisadas uma vez que foi possível constatar o



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



interesse e a mobilização de alguns docentes em prol da aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Se tratando da avaliação a definição das competências do estudante deverá ser mais importante que a definição de suas limitações, pois é partindo do que se sabe que chegamos ao que não se sabe. Certamente, o processo educativo será bem mais significativo a partir dessas informações, nesse sentido, Rezende (2010) afirma que:

O aprendizado ocorre na ZDP, pois é aí, em interação com outras pessoas, que a criança vai entrar em contato com coisas que ela desconhece, ao passo que ela, nessa dinâmica é capaz de colocar em movimento várias coisas, as quais, sem a ajuda do outro, seria impossível de ocorrer. Por isso “Vygotsky insiste em dizer que o aprendizado humano supõe e depende da penetração das crianças na vida intelectual das pessoas que as cercam” (PADILHA 1997. p. 103). Isto é, para aprender os sujeitos dependem de outras pessoas, dependem do conhecimento que essas já possuem, pois são elas que irão apresentar a esses sujeitos o que eles desconhecem.

Diante disso, é preciso levar em consideração a interação da criança ou do indivíduo dentro do espaço escolar, esse momento de troca e interatividade é de suma relevância para o desenvolvimento dos mesmos, pois, sabemos que é a partir da interação com o meio e com outras pessoas que o sujeito aprende.

No que se refere ao contexto aqui apresentado acerca da avaliação, vale salientar que o maior entendimento acerca das práticas inclusivas contemplou as ações de boa parte dos docentes, uma vez que prevaleceu o planejamento norteado pelas atividades lúdicas que valorizam o que se compreende além da leitura e escrita.

Importante ressaltar que a atuação da Psicopedagoga mostrou-se significativa através da mobilização constante a partir de discussões dentro das Atividades de Planejamento realizadas pelas educadoras semanalmente uma vez que é sempre necessário questionar de que maneira a criança com necessidade especial ou deficiência será contemplada na ação pedagógica, bem como na avaliação dentro da escola regular.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se afirmar que, essa pesquisa aponta para necessidade de repensar e ressignificar a prática pedagógica docente, efetivando a construção de uma metodologia de ensino em que a prioridade seja proporcionar ao estudante o “aprender a aprender”,



**I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP**
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



incorporando uma proposta metodológica mais justa e consequente mais humana



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



centrada, no respeito às diferenças e, sobretudo, no desenvolvimento do estudante. Em conformidade com o olhar psicopedagógico aqui também aplicado, recomenda-se, uma ação mais específica voltada para a formação dos docentes em questão.

Mediante essa perspectiva, é imprescindível que cada educador tenha consciência sobre sua responsabilidade diante uma proposta efetivamente inclusiva. Assim, a partir da construção de concepções concretas sobre a inclusão a escola direcionará suas práticas pedagógicas no intuito de possibilitar aos educandos com deficiência condições de desenvolver-se e ampliar suas possibilidades de uma vida melhor.

Além disso, o processo de formação docente torna-se uma estratégia imprescindível, a fim de que todos indistintamente compreendam a real importância da inclusão, as especificidades que a envolvem, e que esta, além de cumprir sua função legal, precisa alicerçar-se na promoção do desenvolvimento humano.

Faz-se necessário também, uma revisão no Projeto Político Pedagógico – PPP das Instituições pesquisadas, além de importante é imprescindível para ampliar e discutir com os atores do contexto escolar o papel da instituição no que diz respeito a inclusão; as práticas inclusivas que norteiam o fazer pedagógico e legitimar a proposta da formação como ferramenta essencial a um projeto verdadeiramente inclusivo.

6 REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução a Metodologia do Trabalho Científico:** métodos e técnicas de pesquisas. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

BAPISTA, Cláudio Roberto. **O Contexto da Educação Especial no Brasil e em outros países.** Porto Alegre: Mediação, 2010.

BRASIL. **Lei Nº 13.146/2015.** Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF: Senado Federal, 2010. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/L13146.htm>. Acesso em: maio. 2018.

CALDEIRA, A. M. S. Avaliação e processo de ensino aprendizagem. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 3, p.122, set./out. 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 51



**I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP**
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: Ensinar-e-aprender com sentido.** 2 ed. São Paulo: Ed, L, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?.** 1 ed. São Paulo: Moderna, 2003.

PORTELA, CPJ., and ALMEIDA, CVPJ. Família e escolar: como essa parceria pode favorecer crianças com necessidades educativas especiais. In: DÍAZ, F., et al., orgs. Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 148- 159. ISBN: 978-85-232-0928-5.
Available from SciELO Books.

REZENDE, Muriel Lemes Moreira. **Vygotsky: Um Olhar Sócio-Interacionista do Desenvolvimento da Língua Escrita.** Uberlândia – São Paulo, março 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SISTO, Fermino Fernandes. **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar.** Petrópolis, RJ; Vozes, 1996.

VIGOTSKY, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem** (texto integral traduzido do russo). São Paulo: Martins Fontes, 2001.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL: AS EXPERIÊNCIAS DE DOIS INSTITUTOS FEDERAIS

Suzete Viana Nascimento – IFBA - (suzetevia10@gmail.com)
Rosilene Lima da Silva – IFMA- (rosilene lima@ifma.edu.br)

Eixo 06: Avaliação nas Modalidades de Ensino
Tipo: Relato de Experiência

1. INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência aborda a atuação profissional de duas pedagogas no Instituto Federal da Bahia (IFBA) e no Instituto Federal do Maranhão (IFMA), a partir do trabalho desenvolvido nas referidas instituições com estudantes com deficiência visual.

Com a reestruturação e o crescimento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica em 2008 houve uma grande expansão no número de matrículas, fato que oportunizou um aumento na entrada e diversificação do público atendido por essas instituições (BRASIL, 2000).

Desse modo, os Institutos Federais tornaram-se referência de uma educação pública de qualidade e, em muitas microrregiões do país, a única oportunidade de formação profissional. Portanto, considerando o trabalho como um princípio educativo -de direito e dever - (FRIGOTTO, 2010), a entrada, a permanência e a formação profissional de pessoas com deficiência é uma demanda urgente e necessária.

Nesta perspectiva objetivamos relatar as experiências na área da inclusão de estudantes com deficiência visual no âmbito do ensino-aprendizagem, bem como compreender os limites e possibilidades das práticas avaliativas. A metodologia utilizada no relato de experiência é orientada por meio de uma pesquisa exploratória que se utiliza da análise de documentos e da pesquisa bibliográfica.

São apresentadas ao longo do relato as dificuldades observadas na prática docente, as demandas trazidas pelos estudantes e as estratégias pedagógicas utilizadas diante dos desafios que eram postos as profissionais da Pedagogia referentes ao ensino-aprendizagem e a avaliação dos estudantes cegos.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



2. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A avaliação da aprendizagem é um fenômeno da prática educativa, Luckesi (2011) aponta que é preciso fazer uma distinção entre examinar e avaliar na escola. O autor explica que o examinar se caracteriza pela seletividade e classificação do educando, já o avaliar é definido pelo seu diagnóstico e inclusão. Deste modo, o ato de examinar tem a função de classificação do educando em aprovado ou reprovado, já a avaliação pretende investigar o que o aluno aprendeu e o que ele ainda precisa aprender, tendo em vista uma reorientação e uma intervenção para que ele assimile os conteúdos.

Na educação especial com a perspectiva inclusiva, a avaliação também precisa estar voltada para a aprendizagem dos estudantes e deve ser compatível com as suas características e necessidades específicas, pois pressupõe-se uma escola para todos. Sob este prisma, no modelo de inclusão, Magalhães e Cardoso (2011) consideram que a escola deve repensar a sua estrutura curricular de modo que proporcione as condições de ensino-aprendizagem adequadas para os alunos com necessidades educacionais especiais.

Em geral, os professores utilizam nas aulas, materiais visuais como estratégias metodológicas, dentre os quais: a escrita no quadro, a leitura de textos, as apresentações de slides e a utilização de imagens e filmes com legenda, etc. Na avaliação também é comum o uso de recursos como provas escritas, testes, relatórios e listas de exercícios que exigem o sentido da visão. Contudo, Silva (2011) sugere que a aprendizagem multissensorial favorece um aprendizado mais rico e significativo para a pessoa que não dispõe do sentido da visão.

Dentro deste contexto cabe destacar que a avaliação da aprendizagem em si já um tema desafiador e avaliar estudantes com deficiência visual é ainda mais complexo, porém, a presença de estudantes com deficiência em sala de aula pode ressignificar os papéis atribuídos ao professor e ao aluno, pois o professor necessita compreender as especificidades do processo de aprendizado desses estudantes (PIECZKOWSKI; GRAPILHA, 2018).



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



2.1 As experiências na avaliação de aprendizagem de estudantes com deficiência visual

➤ IFBA – Campus Camaçari

No presente trabalho, trataremos da experiência com um estudante cego, matriculado em um Curso Técnico de Nível Médio em Informática, o chamaremos pelo nome fictício de Roger que, desde o início demonstrou interesse pela área de Informática, pois expressou o desejo de aplicar os conhecimentos adquiridos no desenvolvimento de softwares que auxiliem as pessoas com deficiência visual.

NO IFBA, a previsão de acessibilidade pedagógica e as adaptações no processo de avaliação da aprendizagem, voltados para os estudantes com deficiência, são expressos na legislação educacional e nos documentos institucionais, a saber: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Organização Didática dos Cursos Técnicos de Nível Médio do IFBA, Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência) e Política de Inclusão da Pessoa com Deficiência e/ ou Outras Necessidades Específicas no âmbito do IFBA.

Nesse contexto, os documentos institucionais do IFBA e a legislação indicam uma prática avaliativa processual, formativa, para o diagnóstico das dificuldades e retro-alimentação, bem como, tratam das especificidades do processo de avaliação para os estudantes com deficiência por meio de adaptações na avaliação, disponibilização de provas acessíveis, tempo adicional para realização das provas, utilização de diferentes procedimentos de avaliação e uso de recursos de Tecnologia Assistiva.

No entanto, se já é um desafio trabalhar a avaliação da aprendizagem para superação de concepções e práticas que tratam a avaliação como a aplicação de exames que irão classificar os estudantes, no âmbito da avaliação da aprendizagem dos estudantes com deficiência visual, outras barreiras são postas e com isso estabelece-se uma crise que contesta e movimenta práticas educativas já consolidadas (CAMARGO, 2011).

Luckesi (2011) aponta a necessidade dos professores estarem abertos a aprender a prática de avaliar, o que inclui uma autoavaliação dos educadores sobre a prática avaliativa,



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



refletindo se estão utilizando instrumentos adequados para coletar dados e se estão verificando as necessidades dos estudantes.

Visando garantir a acessibilidade para Roger, os professores atendidos pela pedagoga eram incentivados a refletirem sobre suas práticas e a diversificar seus recursos pedagógicos, a fim de realizar adaptações para que o estudante tivesse acesso ao conteúdo e alcançasse a aprendizagem, por meio da utilização de textos acessíveis, digitalizados, em braille, uso de notebooks com leitor e sintetizador de voz, materiais concretos em alto relevo e com diferentes texturas, audiodescrição de filmes e imagens, além da figura do leitor.¹

Anache e Resende (2016) expressam a importância da compreensão da avaliação da aprendizagem e de suas etapas que são: diagnosticar, planejar e verificar o desempenho acadêmico do aluno, com o objetivo de observar o que o estudante conseguiu aprender em sua trajetória acadêmica, ou seja, uma avaliação processual.

A fim de empregar a avaliação com a referida finalidade, a orientação da pedagoga era para que os professores utilizassem instrumentos de avaliação diversificados, como: prova oral, seminários, utilização de notebook com softwares leitores de texto e sintetizadores de voz, se o docente utilizasse a prova escrita, poderia também ser o leitor. Outra opção era fazer adaptações no tempo de duração e na quantidade de questões, tendo em vista o planejamento e a utilização de instrumentos e metodologias que estivessem alinhados com as necessidades específicas do estudante.

Contudo, um dos principais dilemas para a inclusão escolar do estudante com deficiência é a formação dos professores, pois na formação inicial e continuada dos docentes os programas demonstram falhas na preparação para desenvolvimento de uma prática integrada entre o ensino comum e o especial, os profissionais não se sentem preparados para atender as diferentes necessidades dos alunos. (MENDES; SANTOS *et. al.*, 2016)

Com isso, diante das lacunas na formação inicial, alguns docentes expressaram descrença na educação inclusiva e nas adaptações na prática avaliativa que precisavam ser feitas. No entanto, apesar de não se sentirem preparados, muitos docentes procuravam a

¹ Pessoa vidente que pode ser um professor ou um colega da classe que faz a leitura pausada e em voz alta dos textos escritos em tinta.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



pedagoga a fim de obter conhecimentos que os auxiliassem no ensino e nas práticas avaliativas com o estudante com deficiência visual.

➤ IFMA – Campus São Luís/Maracanã

Em 2017, com a oferta do novo curso superior no IFMA campus São Luís/Maracanã, Bacharel em Zootecnia, matriculou-se um estudante com deficiência visual (cego) por meio do SISU, o qual identificaremos como Alex, que iniciou os estudos aos 6 anos, interrompendo aos 10 anos por causa da perda da visão, devido ao glaucoma congênito, retornando apenas aos 21 anos, quando foi alfabetizado em Braille. Atualmente ele trabalha como autônomo no ramo de criação de aves, fato que foi decisivo em sua escolha pelo curso.

Identificamos que Alex estava com grandes expectativas em relação às disciplinas de práticas com animais, pois, segundo o estudante iria ajudá-lo em seu cotidiano, porém, seu receio era em relação às disciplinas de exatas, especialmente em áreas que são predominantemente visuais como é o caso da geometria.

Visando auxiliá-lo nesse processo de entendimento dos conteúdos matemáticos que utilizam-se de concepções visioespaciais, uma vez que havia essa demanda devido a disciplina de Topografia, iniciamos o processo de criação de recursos adaptados, pois percebemos a necessidade de se trabalhar com o concreto, visto que é por meio da exploração tátil que os deficientes visuais obtêm a maior parte das informações do mundo. Através das mãos, os deficientes visuais têm a possibilidade de reconhecer objetos e construir conhecimentos, suprimindo de certa maneira sua limitação, possibilitando assim, o entendimento do processo e não somente o uso de regras isoladas (FERRONATO, 2002).

Entretanto, esta disciplina exigiu o uso de calculadora científica e a que Alex utilizava era uma calculadora simples com voz que pertencia ao NAPNE², a partir daí iniciamos um longo processo à procura da mesma.

²Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) foi criado em toda a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica por meio do Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização das Pessoas com Necessidades Especiais (TECNEP) com a perspectiva de garantir o acesso, a permanência e o êxito de estudantes com necessidades específicas no Ensino Profissional.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



Após entrar em contato com profissionais em diferentes instituições do país, sem resultados positivos. Depositamos nossas esperanças no curso em que a pedagoga iria realizar no IBC (Instituto Benjamin Constant), mas, as professoras que ministravam o curso relataram que desconheciam a existência do equipamento. Todavia, uma delas se prontificou a pesquisar sobre, indicando que a pedagoga entrasse em contato com o NCE (Núcleo de Computação Eletrônica) da UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro).

A pedagoga ligou para o NCE e foi atendida pelo professor coordenador do Núcleo e criador do Dosvox, que informou que desconhecia tal equipamento, mas, que no sistema computacional Dosvox haviam dois programas para cálculos (Matvox e Finanvox). Em seguida, a mesma relatou para a revisora de texto Braille que ao pesquisar mais sobre os dois programas percebeu que os mesmos não auxiliariam o estudante, pois, disponibilizavam somente cálculos simples (Matvox) e cálculos financeiros (Finavox).

Entretanto, durante o curso no IBC, a professora que o ministrava descobriu que na calculadora do celular há uma opção de configuração que permite a realização de alguns cálculos científicos, como as razões trigonométricas (seno, cosseno e tangente) e essa descoberta iria ajudar o estudante a calcular as medidas de áreas. Imediatamente a pedagoga entrou em contato com o NAPNE para orientar Alex a realizar essa configuração em seu celular e treinar os cálculos, porém, para a surpresa dos profissionais do Núcleo, a professora da disciplina, não permitiu que o mesmo utilizasse o celular em suas aulas, dizendo ser uma regra que todos deveriam cumprir.

A revisora, assim como a pedagoga conversaram com a professora sobre a importância desse equipamento como um instrumento de acessibilidade, mas, ela não flexibilizou, disse que já vinha adaptando cálculos mais simples para que Alex compreendesse o conteúdo. Cabe destacar que a referida professora confeccionou maquetes, utilizou junto ao estudante sua reglete para exemplificar alguns assuntos, porém, não permitiu o uso do celular alegando que naquele momento, além de infringir a regra, possivelmente o atrapalharia, uma vez que a avaliação estava próxima e não haveria tempo hábil para trabalhar os conceitos com aquele dispositivo.

Com o desfecho desse longo processo de procura, ressaltamos nossa enorme frustração, mas, entendemos que não deveríamos dar prosseguimento a reivindicação pela



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



utilização da tecnologia assistiva no celular, pois, ainda que a Lei 10.098/2000 assegure esse direito ao estudante, naquele momento, já próximo ao término da disciplina, essa iniciativa poderia prejudicar a relação professor x aluno e o próprio estudante ao ser questionado sobre o uso do celular em sala de aula, preferiu que mantivesse apenas a utilização da calculadora simples com voz.

Nossa estratégia, enquanto profissionais que atuam no NAPNE foi realizar uma discussão sobre a prática docente no evento realizado anualmente no campus (Semana de Valorização da Pessoa com Deficiência) e assim possibilitar a reflexão e a formação continuada dos servidores. Martins (2011) destaca a importância da formação inicial e continuada dos docentes que fundamentada na teoria, tenha por eixo a prática educativa, incentivando o profissional da educação a se tornar reflexivo, capaz de analisar a situação dos educandos, suas estratégias e recursos que atendam às necessidades dos estudantes.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordamos as experiências com estudantes cegos matriculados em curso técnico em dois Institutos Federais, os relatos realizados por meio da inclusão desses estudantes ao ensino profissional demonstram que o professor necessita refletir sobre as necessidades do estudante cego e suas especificidades tendo em vista a avaliação para o diagnóstico e a intervenção, com foco na aprendizagem, visando fundamentalmente respeitar as suas especificidades, dando-lhes as condições de equiparação por meio de metodologias e recursos acessíveis.

Nesse contexto, a formação inicial e continuada dos docentes é um fator de extrema importância, pois, as estratégias para avaliar devem ser diversificadas considerando que a pessoa cega percebe o mundo de forma multissensorial, portanto, a aplicação do instrumento avaliativo não é o fim em si mesmo, mas o meio para que o professor possa verificar o que o estudante aprendeu, o que ainda precisa aprender e fazer as intervenções necessárias.

O professor deve compreender que o estudante cego utiliza os seus sentidos remanescentes (paladar, tato, olfato, audição), bem como a tecnologia assistiva em sua aprendizagem. E quando se trata da prática avaliativa voltada para estudantes com deficiência visual, cada caso é uma situação em particular.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



REFERÊNCIAS

- ANACHE, A. A.; RESENDE, D. A. R. Caracterização da avaliação da aprendizagem nas salas de recursos multifuncionais para alunos com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação** v. 21 n. 66 jul.-set. 2016.
- BRASIL. **Lei nº 10098, de 10.12.00**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2000.
- CAMARGO, E. P. **O ensino de óptica para alunos cegos: Possibilidades**. Editora CRV, 2011.
- FERRONATO, R. **A construção de instrumento de inclusão no ensino da matemática**. Dissertação. UFSC, Florianópolis-SC. 2002.
- FRIGOTTO, G. Exclusão e/ou Desigualdade Social? Questões teóricas e político- práticas. **Cadernos de Educação**, Pelotas [37]: 417 - 442, set/dez. 2010.
- LUCKESI, C. C. A aprendizagem da avaliação. In: LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p.25-34.
- _____. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola? In: LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 45-60.
- MAGALHÃES, R. de C. B. P.; CARDOSO, A. P. L.B. Educação Especial e Educação Inclusiva: conceitos e políticas educacionais. In: MAGALHÃES, R. de C. B. P. (org.). **Educação Inclusiva: escolarização, política e formação docente**. Brasília: Líber Livro. 2011.
- MARTINS, L. de A. R. A visão de licenciados sobre a formação inicial com vista a atuação com a diversidade dos alunos. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R. (org). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto alegre: Mediação, 2011. Cap. 8, p. 125-142.
- PIECZKOWSKI, T.M. Z; GRAPILHA, J. Desafios e possibilidades no processo de avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência visual na universidade. **Rev. Educ. Perspec.** Viçosa, MG . v.9. n.2. p.215-229. maio/ago. 2018.
- SILVA, L. G. dos S. S. Estratégias de Ensino utilizadas, também, com aluno cego, em classe regular. In: MARTINS, L. de A. R. et. al (orgs.). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



ORIENTAÇÃO DE TCC NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: DESAFIOS PARA UMA AVALIAÇÃO FORMATIVA

Tárcia Priscila Lima de Oliveira Dória - UNEB (tarciatrabalhos@gmail.com)
Taís Lorena Lima Dória- UNEB (tailoredoria@hotmail.com)

Eixo 6 – Avaliação nas Modalidades de Ensino
Tipo: Relato de Experiência

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta, de forma crítica e reflexiva, um relato de experiência sobre o processo de orientação de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na Educação a Distância (EAD), no curso de Letras Português da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), numa perspectiva da avaliação formativa, na Disciplina TCC II, ofertada ao VII semestre do ano de 2014, com carga horária de 60 horas.

O principal objetivo dessa vivência foi avaliar de que forma a participação e interação do aluno no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) pode contribuir para a qualidade final do seu trabalho. Nesse sentido, houve a necessidade de se pensar na problemática de avaliar numa perspectiva de formar. Assim, levantaram-se as seguintes questões: Como avaliar qualitativamente a participação do aluno durante o percurso da orientação? Quais foram as dificuldades enfrentadas pelo professor-orientador na dicotomia objetividade x subjetividade, pois será que é possível compreender até que ponto o aluno conseguiu desenvolver de maneira autônoma o seu trabalho? Assim, é possível perceber que existem alguns desafios para avaliar, numa perspectiva formativa, o aluno da EAD.

Como resultados, verificou-se que a participação mais efetiva no AVA esteve diretamente relacionada à qualidade do trabalho final. Com isso, a nota atribuída ao aluno na disciplina levou em consideração todo o percurso formativo do mesmo, desde o seu início até a etapa final. Por fim, constatou-se que houve uma progressão considerável em termos de aprendizagem e construção de atitudes autônomas ao longo da participação do aluno nos



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



fóruns de orientação. Assim, o processo quantitativo foi fundamental para a elevação na qualidade do trabalho final.

2. AVALIAÇÃO FORMATIVA NA EAD

A avaliação formativa na EAD pode ser compreendida de acordo com a proposta de Perrenoud (1999), cujo foco está no melhoramento da aprendizagem por meios de processos contínuos, que se caracterizam pelo acompanhamento e participação dos alunos ao longo da sua formação. Assim, na EAD, especialmente, faz-se o uso do AVA, por meio de fóruns de orientação e chats, que são uma das principais ferramentas de avaliação de que dispõe o mediador.

A disciplina TCC II utiliza-se da avaliação formativa para desenvolver no aluno a capacidade de autoria e autonomia. Para tanto, isso exige do professor um acompanhamento das postagens de seu orientando e da organização de um cronograma fixo e pouco flexível, que direcione seu orientando para o cumprimento de prazos importantes e para a orientação de seu trabalho.

Na EAD, além dos instrumentos de avaliação já citados anteriormente, existem outros que são utilizados de acordo com cada objetivo de aprendizagem. Dentre eles, podemos destacar: o diário, o wiki, a lista de discussão, o blog, a tarefa, a mensagem e o glossário, porém, para o desenvolvimento dessa orientação de TCC, optou-se por utilizar o **fórum**. Esse instrumento foi bastante explorado, tendo em vista a dinâmica do trabalho e o tempo que cada orientado dispunha para acessar o AVA, que variava muito, uma vez que a maioria já atuava como professor em dias e horários diversos ao longo da semana.

Segundo Maia et al. (2005), a avaliação em EAD pode acontecer de diferentes formas e uma delas são: **Presencial**, na qual a avaliação é feita por meio de uma prova, na presença do mediador ou tutor responsável, para garantir a legitimidade da mesma. É realizada com hora, data e local determinados previamente; **A distância**: cuja avaliação é feita por meio de mecanismos de testes on-line a serem respondidos e enviados posteriormente para o formador por e-mail ou formulários de envio. O tempo e o local nesta modalidade são de escolha do aluno, porém com datas limites para entregar os trabalhos e atividades e **Avaliação ao longo**



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



do curso (contínua): esse tipo de avaliação é feito de modo contínuo, baseada em



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



componentes que forneçam subsídios para o formador avaliar seus aprendizes de modo processual, tais como atividades realizadas, comentários postados, participações em grupos de discussão e em chats, mensagens postadas no correio, etc.

Nesse sentido, o foco desse trabalho é justamente na **avaliação ao longo do curso**, ou seja, o objetivo principal foi avaliar a participação dos orientados no AVA, a sua interação com o orientador, o cumprimento dos prazos, o tempo de resposta, isto é, o interesse que os mesmo demonstravam por aprender e por socializar o que haviam produzido.

2.2 A AVALIAÇÃO FORMATIVA NA ORIENTAÇÃO DE TCC DA UNEB/UAB

Ao iniciar o processo de orientação de TCC na Disciplina TCC II da UNEB/UAB, inicialmente, a coordenação do curso de Letras Português, modalidade EAD, realizou uma reunião com todos os orientadores para alinhar os trabalho, no sentido de cumprir o cronograma semestral de forma ordenada para que nenhum orientando fosse prejudicado nesse processo e para facilitar a orientação, tendo em vista a quantidade de trabalhos orientada por cada mediador.

Além de organizar a agenda de orientação, com datas de entregas e postagens de versões preliminares e definitiva, também a coordenação, observando o currículo do orientador, julgou adequado dividir os temas de TCC dos orientandos conforme a afinidade de cada um. Isso facilitaria o trabalho de avaliação, juntamente com sugestões das referências utilizadas por cada orientador.

Os quinze (15) trabalhos orientados estavam, em sua maioria, na área de Linguística e Ensino da Língua Portuguesa (12 trabalhos) e (03 trabalhos) pertenciam à área de Literatura. O pólo de concentração para a orientação foi o da cidade de Esplanada, localizada a cerca de 168km da capital baiana.

O principal objetivo dessa vivência foi avaliar o percurso formativo do orientado de TCC, na modalidade EAD, seus principais desafios e a construção da sua autonomia, enquanto autores de um trabalho acadêmico.

O referencial teórico que fundamentou este trabalho volta-se para o entendimento de avaliação como um processo contínuo, que contribui para a formação do aluno em todos os



**I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP**
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



níveis, etapas e modalidades da educação (Hoffmann (1993,p.18). Além disso, é importante



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



“considerar as relações concretas que se travam entre os elementos da ação educativa” como um processo. (Hoffmann (1993, p. 69).

A grande questão que acaba desafiando o trabalho do orientador do TCC é realmente definir formas consistentes de avaliação, que possibilite averiguar se seu orientando está de fato produzindo um trabalho de forma autônoma e em co-autoria com seu orientador. Isso é o que aponta Primo (2005), quando questiona duas coisas fundamentais: uma é de que forma um professor pode estabelecer estratégias que se adaptem a diversos tipos de alunos e situações para o desenvolvimento de competências? E a outra é como aferir, de forma eficiente e eficaz, os resultados quanto à aquisição de competências de cada aluno?

Para tanto, a metodologia empregada foi a da interação nos fóruns de discussão. Assim, para facilitar o trabalho do orientador, foi aberto um tópico com o nome de cada orientando e o pólo do qual fazia parte. Assim, as orientações passaram a ser individuais, direcionando o orientando para o seu tema e para o desenvolvimento da sua pesquisa. Nesse sentido, para que não houvesse desencontro entre a fala do coordenador, a do professor orientador e a do orientado, ficou determinado pela coordenação do curso que as comunicações e orientações estariam restritas ao AVA e que o orientador não deveria orientar via e-mails pessoais ou via telefone, o que conferiu uma melhor organização para o processo.

A orientação acontecia semanalmente, sendo que havia prazos definidos para a entrega das versões preliminares. Dessa forma, o orientador lia as versões, fazia as considerações e sugestões de leitura, postava no AVA do orientado, delimitava o prazo para a entrega de uma próxima versão, já com as alterações realizadas, mas, nesse percurso, ficava disponível para possíveis dúvidas e esclarecimentos. Assim, ficou definido pela coordenação que os orientadores não poderiam ficar mais de 48 horas sem acessar ao ambiente e sem dar um retorno para seus orientandos, afim de que os mesmos não se sentissem inseguros.

A presença do orientador era mais do que virtual, pois houve muitos registros de conversas entre orientador e orientado, nas quais o orientador pode conversar com seu orientando de maneira a deixá-lo mais seguro com relação aos encaminhamentos de seu trabalho. Afinal, o grande mediador não era a tela do computador nem o meio físico tecnológico, mas o próprio ser humano, desprovido de intenções puramente técnicas.

Não é possível que haja uma homogeneidade quando o assunto é sala de aula e



**I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP**
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



processos educativos, não só na modalidade presencial, mas também na EAD, o



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



professor/mediador vai se deparar com um público-alvo bastante heterogêneo, com níveis de aprendizado e interação bastante diversificados. Por isso, dentre os 15 trabalhos orientados, nem todos estiveram no mesmo nível de compromisso, dedicação e interação. Houve, ainda, um caso extremo de reprovação, pois o orientando X não participou da orientação, não cumpriu os prazos e entregou o trabalho pronto e com muitas falhas, inclusive com fortes indícios de plágio, o que descaracteriza a autoria, elemento fundamental para a produção de trabalhos acadêmicos.

Os demais orientandos apresentaram desempenhos diferentes, mas dentro da média esperada. Houve um caso de excelência da aluna Y, com mais de 100 postagens, retornos, orientações, contribuições e indicação de publicação do trabalho final, conferida pela banca examinadora, durante a defesa do TCC.

O processo avaliativo ocorria à medida que as orientações eram realizadas. A nota atribuída na disciplina levava em consideração a soma da participação do aluno nos fóruns, de forma qualitativa, pois postagens sem sentido e que não contribuíam para o andamento do trabalho não eram consideradas; cumprimento dos prazos determinados pelo programa do curso, demonstração de interesse, leitura, contribuições teóricas por meio de fichamentos de livros e de resenhas, atenção à importância de referenciar os trabalhos alheios.

Diante disso, todos os orientandos que cumpriram esses requisitos foram avaliados positivamente, variando apenas no quesito originalidade e organização. Com isso, a avaliação percorreu todo o processo de construção do TCC, em caráter formativo, sem que houvesse um foco maior na etapa final. Assim, todas as etapas foram avaliadas, tendo em vista que o qualitativo se sobressaiu sobre o quantitativo. Com isso, foi possível que o próprio orientando tivesse conhecimento do seu desempenho e o porquê de sua nota final.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo dessa vivência foi avaliar de que forma a participação e interação do aluno no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) pode contribuir para a qualidade final do seu trabalho.

As questões levantadas inicialmente (Como avaliar qualitativamente a participação do



**I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP**
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



aluno durante o percurso da orientação? e Quais foram as dificuldades enfrentadas pelo



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



professor-orientador na dicotomia objetividade x subjetividade, pois será que é possível compreender até que ponto o aluno conseguiu desenvolver de maneira autônoma o seu trabalho?) foram respondida por meio da análise de todo o processo de construção e orientação do TCC.

Avaliar qualitativamente significa dar sentido a todo o processo formativo do aluno. É saber em que ponto ele está errando e dizer-lhe que ainda há tempo para consertar. É ter consciência de que todos aprendem com seus próprios erros e que uma etapa não é mais importante do que a outra. Assim, é possível vislumbrar uma avaliação formativa, que acredita numa garantia de aprendizado por meio de etapas e processos que se combinam para formar um todo.

Por fim, não se pode negar que todo orientador, em qualquer modalidade da educação, seja ela presencial ou a distância, enfrenta a dicotomia objetividade x subjetividade, isso porque não há uma fórmula que determine até que ponto o orientando está desenvolvendo o seu trabalho de forma autônoma. O que de fato existe são indícios que fornece pistas ao orientador no sentido de determinar um padrão supostamente aceitável de produção. Os trabalhos da graduação tem muito esse perfil, pois são quase que, em sua totalidade, bastante primários no quesito ineditismo. Por isso, não grandes exigências nesse ponto, mas seria interessante averiguar o perfil do estudante que será avaliado.

Como resultados, verificaram-se que a participação mais efetiva no AVA esteve diretamente relacionada à qualidade do trabalho final. Com isso, a nota atribuída ao aluno na disciplina levou em consideração todo o percurso formativo do mesmo, desde o seu início até a etapa final. Por fim, constatou-se que houve uma progressão considerável em termos de aprendizagem e construção de atitudes autônomas ao longo da participação do aluno nos fóruns de orientação. Assim, o processo quantitativo foi fundamental para a elevação na qualidade do trabalho final.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



REFERÊNCIAS

HOFFMANN, J. **Avaliação Mito e Desafio**: uma perspectiva construtivista, 12 ed. Porto Alegre: Educação e realidade, 1993.

LIMA JUNIOR, A. S.; ALVES, L. R. G. Educação e contemporaneidade: novas aproximações sobre a avaliação no ensino online. In: SILVA, M.; SANTOS, E. (Org.). **Avaliação da Aprendizagem em Educação Online**. São Paulo: Loyola, 2006.

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

PRIMO, A. Avaliação em processos de educação problematizadora online. In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa (Org.). **Avaliação da Aprendizagem em Educação Online**. São Paulo: Loyola, 2006.

PRIMO, L. **Avaliação de competências em cursos de ead**: relato de experiência. Boletim Técnico do Senac, v. 31, n. 3, p. 62-77, set./dez. 2005.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



PROBLEMATIZANDO OS PROCESSOS AVALIATIVOS NA FORMAÇÃO TÉCNICA EM SAÚDE

Luiz Antônio Saléh Amado – UERJ (saleh.amado@gmail.com)
Cristina Maria Toledo Massadar Morel – UERJ (crismm02@gmail.com)
Arlinda Barbosa Moreno – UERJ

Eixo 6: Avaliação nas Modalidades de Ensino
Tipo: Comunicação Oral

RESUMO:

Pesquisas que discutem o processo avaliativo referente ao desenvolvimento da prática dos estudantes dos cursos de educação profissional são raras, a despeito da densa discussão sobre a avaliação da aprendizagem, de modo geral. A exiguidade do desenvolvimento do tema no campo acadêmico e o ocultamento de suas especificidades nos instigam a problematizar as práticas avaliativas desenvolvidas na educação profissional. Com o objetivo de propor a problematização da avaliação da aprendizagem na formação técnica, de maneira geral, mas em particular no campo da saúde, pretendemos apresentar algumas discussões centrais acerca do tema, apontando para a construção de um projeto de pesquisa, cujo objetivo é colocar em discussão, junto aos agentes diretamente envolvidos nos cursos de formação profissional – alunos e professores – práticas, critérios e estratégias para a avaliação do exercício da prática. Este trabalho se apoia nos estudos e experiências que acumulamos como docentes e pesquisadores, tendo como teóricos influenciadores Esteban, Hoffman e Luckesi, dentre outros. Em consonância com nossos objetivos, essa pesquisa, de caráter exploratório e participativo, se constrói prioritariamente na abordagem qualitativa; e para sua consecução necessitará da participação ativa dos agentes envolvidos. As principais estratégias metodológicas para tratar a temática serão: revisão narrativa de literatura, a partir de bases bibliográficas públicas como BIREME, Lilacs, Scielo etc.; análise documental referente a documentos tais como projeto político pedagógico, ementa de curso, grade curricular; realização de grupos de discussão e/ou grupos focais com educadores e discentes utilizando perguntas norteadoras com base na revisão bibliográfica e na análise documental servem de base para a condução do processo de grupo. Pretende-se que essas estratégias de abordagem dos personagens envolvidos na pesquisa (pesquisadores, dirigentes, professores e alunos), que numa relação dinâmica participam da análise e da construção coletiva das práticas, possam ter caráter interventivo propiciando reflexão e possível revisão/modificação das práticas avaliativas.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem, educação profissional, avaliação da prática

1 INTRODUÇÃO

Embora haja densa discussão sobre a avaliação da aprendizagem, de modo geral, poucos são os trabalhos que se dedicam a compreender o processo avaliativo referente ao desenvolvimento da prática dos estudantes dos cursos de educação profissional.

Neste sentido, a partir da nossa atuação como docentes na formação de professores, na



**I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP**
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



pós-graduação e em cursos técnicos na área da saúde, surgem algumas indagações que nos instigam a problematizar as práticas avaliativas desenvolvidas na educação profissional.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



Ao longo dos últimos cinco anos, aproximadamente, no trabalho que realizamos nas turmas em que ministramos disciplinas de pós-graduação, em geral formadas por profissionais de várias áreas (saúde, educação etc) e professores de cursos técnicos, visamos criar espaços para a discussão e a produção de conhecimento neste campo.

Portanto, este texto se apoia nos estudos, discussões e experiências que acumulamos a partir dos espaços de formação nos quais nos inserimos como docentes e pesquisadores.

Com o objetivo de propor a problematização da avaliação da aprendizagem na formação técnica, de maneira geral, mas em particular no campo da saúde, pretendemos apresentar algumas discussões centrais acerca do tema, apontando para a construção de um projeto de pesquisa, cujo objetivo é colocar em discussão, junto aos agentes diretamente envolvidos nos cursos de formação profissional – alunos e professores – práticas, critérios e estratégias para a avaliação do exercício da prática.

2 PROBLEMATIZANDO A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A discussão sobre a avaliação da aprendizagem é bastante densa, com diversos trabalhos de autores nacionais e estrangeiros abordando temas e aspectos diferentes da questão - Hoffmann (1993), Luckesi (1998), Esteban e Afonso (2010), Barriga (2000), Fernandes (2009), entre outros.

A maior parte dos autores que têm se dedicado a pesquisar sobre as práticas avaliativas tomam por objeto de análise os processos regulares de ensino e aprendizagem (educação formal). A partir da ênfase que cada um confere aos diferentes aspectos da avaliação, suas análises destacam a necessária vinculação da avaliação da aprendizagem com os processos históricos, sociais, políticos e pedagógicos que a atravessam.

No que diz respeito à dimensão histórica, alguns autores apontam para os diferentes significados atribuídos à avaliação ao longo do tempo. Barriga (2000) alerta que na história da educação nem todo processo de ensino resultava em exames e que até o século XIX não havia nenhuma evidência da utilização de notas para avaliar os alunos. Referindo-se a Comenius, e a sua *Didática Magna*, afirma que no princípio da didática o exame fazia parte do método de ensino, não tendo, portanto, a função de verificação, mas sim uma oportunidade de aprendizagem.

Fernandes (2009) destaca que os contextos históricos distintos conferiram significados específicos à avaliação. Em que pesem eventuais variações na descrição dos sentidos assumidos



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



pelos processos de avaliação, de acordo com diferentes autores, há relativa convergência no que tange à influência dos testes de inteligência, desenvolvidos por Binet, e da teoria dos testes, com a participação ativa de outros psicólogos dedicados a desenvolvê-los. Dentre estes, destaca-se Thorndike, que buscou criar testes de rendimento escolar com a intenção de discriminar os alunos em termos de aptidão para o aprendizado de determinados conteúdos e, assim, contribuir para o melhor aproveitamento da educação para a sociedade.

A transformação da avaliação, inicialmente empregada como parte do método de ensino e auxiliar da aprendizagem, em instrumento de verificação e acreditação, produziu efeitos que têm se manifestado no modo como os estudantes se relacionam com o aprendizado. De acordo com Luckesi (1998), a “pedagogia do exame” trouxe como consequência, por exemplo, a centralização da atenção nos testes, deslocando para o plano secundário a função de fornecer ao professor e ao próprio aluno informações sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Nas discussões atuais no campo da educação é comum descrever a avaliação da aprendizagem a partir de múltiplas dimensões e abordagens, o que permite diferentes olhares sobre ela.

Tradicionalmente, caracteriza-se a avaliação a partir de sua dimensão somativa, na medida em que ela é entendida como um valor numérico que expressaria o desempenho do aluno. Aponta-se, também, para seu caráter diagnóstico quando se quer destacar o papel da avaliação na compreensão do desenvolvimento do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Outra dimensão assinalada é a formativa, quando se deseja apontar o movimento a partir do qual o educando reinventa a si mesmo, ao participar e intervir no próprio processo de formação.

Essas duas últimas dimensões – a diagnóstica e a formativa – suscitam críticas aos processos pontuais e arbitrários em que tradicionalmente a avaliação se desenvolve nas escolas.

Neste sentido, encontramos reflexões que enfatizam seu caráter processual e participativo; buscam levar em conta diferentes tempos e olhares; e valorizam as singularidades de cada sujeito avaliado e do conteúdo a ser estudado.

Essa discussão contemporânea em torno do tema avaliação serve de inspiração para que se coloque em análise os desafios presentes na avaliação da aprendizagem dos cursos de formação profissional em saúde.

2.1 AVALIAÇÃO E EXERCÍCIO DA PRÁTICA PROFISSIONAL



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



O espaço de formação no qual o estudante deve realizar, mediado por outro profissional, práticas específicas de seu campo de atuação exige o desenvolvimento de diferentes habilidades e técnicas que envolvem, na construção do conhecimento, a incorporação de repertórios de atuação que levem em conta a diversidade de cenários que se apresentam no cotidiano do exercício profissional.

A formação para o exercício profissional envolve uma dimensão que chamaremos aqui de dimensão da prática. Esta diz respeito ao desempenho de determinadas ações que devem ser realizadas com o mínimo de qualidade para se considerar que o estudante esteja apto a exercer uma profissão definida.

No caso da área da saúde, este espaço envolve também questões ético-políticas (como por exemplo interação humana e respeito ao usuário dos serviços de saúde) que estão diretamente relacionadas com o bom exercício da prática profissional e que não podem ser desvinculadas da efetivação das atividades práticas.

Pensar a avaliação em relação a esse tipo de formação apresenta inúmeros desafios. É preciso apontar que a própria delimitação dos critérios que devem definir a ação de qualidade é complexa. Como nos mostra Barison (2002), em estudo sobre a avaliação em estágios supervisionados de enfermagem:

As diversidades encontradas nas respostas dos professores levam a crer que não existe um perfil delineado e compartilhado em relação ao que se deva avaliar em campo prático, visto que, muitas vezes, o instrumento avaliatório funciona como roteiro de atividades a serem desenvolvidas pelo aluno e pelo professor (BARISON, 2002, p. 114).

Apesar disso, não há dúvida de que há um conjunto de habilidades e técnicas definidas como fundamentais para o exercício de uma profissão. Um padrão que, de certa forma, define onde o aluno deverá chegar e que torna toda a discussão sobre avaliação mais desafiadora.

Como pensar um trabalho avaliativo processual e participativo quando se tem o objetivo de certificar um determinado estudante como um profissional capaz de desenvolver o cuidado em saúde? Como desenvolver uma avaliação que não se constitua apenas como uma verificação de dada aprendizagem voltada para a certificação profissional? Como fazer com que este processo de avaliação não se desvincule do processo continuado de desenvolvimento do trabalhador? Como considerar neste contexto o que deve ser avaliado como imprescindível para o exercício profissional? Afinal, muito do que compõe o processo de aprendizagem do



**I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP**
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



trabalhador em formação se dará durante a construção de sua práxis.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



Os processos educacionais não costumam promover a participação do educando na avaliação. Estes processos são, comumente, centrados na figura do docente, que raramente inclui em suas práticas avaliativas o convite ao educando para refletir sobre sua própria aprendizagem, realizar auto-avaliações e opinar sobre os efeitos das estratégias educativas sobre seu desempenho. Entretanto, não apenas na formação profissional, mas em especial nesse âmbito, a coparticipação no processo de avaliação e, por extensão, no de formação pode ser uma poderosa ferramenta a auxiliar o desenvolvimento de habilidades que emergirão no exercício da prática profissional.

Neste caso, não se trata apenas de avaliar conteúdos adquiridos, mas de promover modos de ser e estar num determinado campo, de maneira que o profissional tenha condições de, longe dos contextos heteroavaliativos, reconhecer áreas nas quais precisará se aprimorar. É importante que o estudante possa construir estratégias próprias para o enfrentamento das situações com as quais terá que lidar no desempenho de suas atividades, inclusive aquelas não previstas nos planejamentos curriculares.

A atuação profissional se desenvolve em um campo caracterizado por grande imprevisibilidade. Como destaca Depresbiteris (2016), nem todos os desafios a serem enfrentados pelo trabalhador são previamente conhecidos por ele. Da mesma forma, os caminhos para enfrentar estes desafios não estão necessariamente dados. Neste sentido, a formação profissional, e por consequência, a avaliação no campo da prática, estão imbricados em um campo de incertezas e imprevisibilidade. Como validar uma prática que só poderá ser efetivamente validada a partir das aprendizagens desenvolvidas no decorrer da vida profissional?

A imprevisibilidade do mundo do trabalho exige tempo para que o profissional, a partir da experiência, vá paulatinamente aprendendo a lidar com mais facilidade e agilidade com as situações que se apresentam (desenvolvendo habilidades). Dreyfus (1998), ao discutir a maneira como um expert constrói sua expertise, afirma que, diferentemente do que se costuma pensar, partir dos conhecimentos abstratos para aplicá-los às diferentes situações não é a condição do expert, mas do principiante. Este inicia lidando com regras abstratas para aos poucos atuar em casos particulares.

Já na condição de expert não aplica regras, mas discrimina as diferentes situações, uma vez que, a partir da vasta experiência constituída, distingue diferentes tipos de desafios e atua



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



adequadamente, pois pode “responder a cada situação de maneira imediata e intuitiva” (DREYFUS, 1998, p.311).

Nesta perspectiva, a aprendizagem ganha um sentido que vai além da aquisição de hábitos ou de informações, e que sugere uma capacidade de experimentação, por meio de uma ação incorporada, produzindo uma sensibilidade a determinados desafios. A aprendizagem pode ser compreendida como a própria produção de subjetividade (KASTRUP, 2001), quando aquele que aprende, experimenta novas situações que o transformam de maneira imprevisível e, ao mesmo tempo, aciona mecanismos de sedimentação de conhecimentos.

Portanto, como muitas outras aprendizagens, a aprendizagem de uma profissão não se limita a uma atividade intelectual e implica na produção de, nos termos de Varela, Thompson e Rosch (2003), um conhecimento incorporado. Esta constatação reforça a necessidade de atenção às possibilidades e aos limites da avaliação da prática, tendo em vista o processo continuado de desenvolvimento de um novo trabalhador.

Como já mencionado, embora se possa identificar um vasto campo de reflexão sobre a questão da avaliação da aprendizagem, observa-se que, no caso da avaliação da prática na formação técnica, este é ainda um tema a ser bastante explorado. Neste sentido, as indagações acima apresentadas nos levaram a realizar uma pesquisa que pudesse alargar as discussões e estudos acerca dos processos avaliativos no campo da prática, no âmbito da educação profissional em saúde.

Com o objetivo central de “Problematizar práticas avaliativas desenvolvidas na educação profissional em saúde nos espaços de aprendizagem da prática profissional”, buscamos ainda conhecer os instrumentos e processos avaliativos desenvolvidos para a parte prática de cursos de educação profissional em saúde; identificar os critérios de avaliação utilizados pelos professores; levantar os pontos críticos identificados pelos professores no processo avaliativo; discutir os efeitos dos diferentes processos avaliativos na formação a partir do ponto de vista dos estudantes e discutir as possibilidades da avaliação da prática a partir da perspectiva da avaliação formativa.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em face da escassez de trabalhos sobre o tema, essa pesquisa de caráter exploratório e participativo, utiliza prioritariamente a abordagem qualitativa (TURATO, 2003, MINAYO, 2006). Em consonância com nossos objetivos, visamos ampliar as condições de um trabalho compartilhado por meio da utilização de estratégias coletivas, as quais pretendem favorecer a discussão e a produção conjuntas. Contrapondo-se à fragmentação do cotidiano e ao isolamento dos profissionais (ROCHA & AGUIAR, 2003), esta pesquisa necessitará da participação ativa dos agentes envolvidos.

Para subsidiar a análise das aproximações avaliativas no âmbito da educação profissional em saúde, inicialmente utilizamos uma abordagem convencional de revisão narrativa de literatura, a partir de bases bibliográficas públicas como BIREME, Lilacs, Scielo etc., para a busca de referências sobre o tema (ROTHER, 2007).

O campo da pesquisa é uma instituição pública de formação profissional em saúde, de maneira que é possível desenvolver *in situ* suas etapas, contando com a participação dos agentes envolvidos nos processos avaliativos que visam à capacitação na parte prática de cursos de educação profissional em saúde. Tais etapas são desenvolvidas por meio de estratégias variadas, sempre negociadas com a instituição e podem lançar mão das seguintes técnicas de pesquisa: análise documental, grupos de discussão com educadores e grupo de discussão com discentes.

A análise documental inclui acesso a documentos referentes à escola (e.g.: projeto político pedagógico) e ao curso estudado (e.g.: ementas de curso, grade curricular, exercícios sugeridos aos alunos, exames/provas aplicadas) para, por meio de técnicas de análise documental, desenvolver/ampliar estratégias argumentativas para a discussão sobre o tema de pesquisa. A realização de grupos de discussão e/ou grupos focais (TRAD, 2009) com educadores que atuam nos diferentes espaços de aprendizagem da prática funciona como estratégia visando à identificação e à problematização dos critérios de avaliação utilizados na instituição, bem como a explicitação da diversidade de práticas avaliativas desenvolvidas ao longo do curso. O objetivo é que os grupos possam localizar/problematizar aspectos envolvidos tanto na forma como os documentos institucionais, principalmente o Projeto Político Pedagógico, orientam o processo avaliativo quanto no cotidiano da prática avaliativa. A realização de grupos de discussão e/ou grupos focais (TRAD, 2009), com estudantes, permite



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



discutir os efeitos dos diferentes processos avaliativos na formação a partir do seu ponto de vista. Seja em grupos de educadores ou de discentes, perguntas norteadoras com base na revisão bibliográfica e na análise documental servem de base para a condução do processo de grupo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já mencionado, embora se possa identificar um vasto campo de reflexão sobre a questão da avaliação da aprendizagem, observa-se que, no caso da avaliação da prática na formação técnica, este é ainda um tema a ser bastante explorado.

Durante nossas aulas temos a oportunidade de trazer inúmeras questões acerca das práticas avaliativas, seja por meio da produção acadêmica de pesquisadores/professores que vêm se debruçando sobre o tema, seja por intermédio dos espaços de troca que vamos instituindo na sala de aula. São momentos que nos permitem conhecer as diversas experiências dos docentes com os processos avaliativos da parte prática dos cursos de educação profissional; dificuldades experimentadas e, como consequência das análises que são construídas, ampliar o campo de possibilidades no que se refere aos processos de avaliação da prática.

Diante das reflexões suscitadas pela nossa experiência docente em relação ao tema da avaliação na formação profissional, e, em especial, na saúde, iniciamos a pesquisa a partir da qual pretendemos também ampliar os espaços que buscam desconstruir ideias e verdades naturalizadas. Tais espaços podem se constituir como oportunidades de problematização, colocando em análise práticas avaliativas pautadas na classificação e numa suposta quantificação da aprendizagem, orientando-se pela construção coletiva das práticas, propiciando reflexão e possível revisão/modificação das práticas avaliativas.

Ao realizarmos a pesquisa numa instituição de formação profissional em saúde, visamos, ainda, ampliar as condições de um trabalho compartilhado por meio da utilização de estratégias coletivas, as quais pretendem favorecer a discussão e a produção conjuntas, contrapondo-se à fragmentação do cotidiano e ao isolamento dos profissionais responsáveis pela formação.

Para consolidação e alinhamento dos resultados, pretende-se realizar seminários nos quais os primeiros achados sejam discutidos com os participantes do estudo. Esta estratégia



**I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP**
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



visa, além do compartilhamento do trabalho com a instituição, retornar as impressões sobre a



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



pesquisa que possam servir para ampliar o campo de discussão futura acerca dos processos avaliativos.

Por fim, pretende-se, também, que essas estratégias de abordagem dos personagens envolvidos na pesquisa (pesquisadores, dirigentes, professores e alunos), que numa relação dinâmica participam da análise e da construção coletiva das práticas, possam ter caráter interventivo na instituição propiciando reflexão e possível revisão/modificação das práticas avaliativas.

REFERÊNCIAS

BARISON, R. A avaliação como prática docente em estágio supervisionado em Enfermagem. **Revista Terra e Cultura**, v. 18, n. 35, p. 101-120, 2002. Disponível em: http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/terra_cultura/35/Terra%20e%20Cultura_35-9.pdf. Acesso em: 11 set. 2018

BARRIGA, A. D. **El Examen: Textos para su historia y debate**. México, Centro de Estudios sobre la Universidad, 1993.

DEPRESBITERIS, L. **Competências na Educação Profissional – É possível avaliá-las?** Boletim Técnico do Senac, 2016. Disponível em: <[file:///home/ESPMG/roberta.vaz/Downloads/333-665-1-SM%20\(4\).pdf](file:///home/ESPMG/roberta.vaz/Downloads/333-665-1-SM%20(4).pdf)>. Acesso em: 22 mar. 2018.

DREYFUS.H. A dimensão filosófica do conexionismo. In: ANDLER, D. (Org.) **Introdução às Ciências Cognitivas**. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 1998.

ESTEBAN, M. T.; AFONSO, A. J. (orgs.). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

HOFFMANN, J. **Avaliação Mediadora: Uma Prática em Construção da Pré-escola à Universidade**. Porto Alegre, Mediação, 1993.

KASTRUP, V. Aprendizagem, arte e invenção. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 1, p.17-27, jan./jun. 2001.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo, Cortez, 1998.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



MINAYO, M. **O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde.** 9ª edição revista e aprimorada. São Paulo: Hucitec; 2006. 406 p.

ROCHA, M.; AGUIAR, K. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 23, n. 4, dez. 2003. Disponível em http://pepsic.homolog.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932003000400010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 13 mar. 2011.

ROTHER, E. **Revisão sistemática X revisão narrativa.** Acta paul. enferm., São Paulo, v. 20, n. 2, p. v-vi, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21002007000200001. Acesso em 22 mar. 2018.

TRAD, L. **Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde.** Physis, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 777-796, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312009000300013&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 22 mar. 2018.

TURATO, E. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas.** 2ª ed. Petrópolis: Vozes; 2003

VARELA, F.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. **A mente incorporada: ciências cognitivas e experiência humana.** Porto Alegre: Artmed, 2003.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



REGISTRO DE AVALIAÇÃO: MAPEAMENTO DE CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE PRÁTICAS AVALIATIVAS INCLUSIVAS.

Bárbara da Silva Ferreira Gonçalves – UnB (goncalvesbarbarasf@gmail.com.br)
Cristina Massot Madeira Coelho – UnB (cristina.madeira.coelho@gmail.com.br)

**Linha de pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na
Educação - EAPS.**

Eixo 06: Avaliação nas Modalidades de Ensino
Tipo: Comunicação Oral

RESUMO:

O trabalho intitulado Registro de Avaliação: mapeamento de concepções docentes sobre práticas avaliativas inclusivas, integra uma pesquisa em andamento desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB), cujo o objetivo é identificar pressupostos da educação inclusiva nas ações e estratégias pedagógicas relatadas no Registro de Avaliação da SEEDF buscando um diálogo ente inclusão e subjetividade. O interesse pelo tema advém do crescente número de turmas inclusivas nas escolas públicas do Distrito Federal e a necessária articulação da reflexão e intervenção pedagógica com as diretrizes e currículo da Educação em nosso país, com vistas à inclusão. Até o momento temos realizado análises de documentos escritos, os Registros de Avaliação (RAV) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e temos feito contatos com docentes e estudantes com Necessidades Educacionais Especiais de uma escola de Ceilândia, Região Administrativa do Distrito Federal. A partir de autores como Vygotski (1997), González Rey (2012) e Villas Boas (2011) faremos uma revisão de literatura com o objetivo de verificar como o processo avaliativo vem sendo pensado em relação à experiência da educação inclusiva. A metodologia de pesquisa será decorrente da Epistemologia Qualitativa de González Rey (2012) que ao estudar a subjetividade humana compreende a pesquisa como um processo de construção altamente dinâmico defendendo o caráter construtivo interpretativo do conhecimento e envolvendo a imersão da pesquisadora no campo de pesquisa em uma lógica configuracional. No momento atual de construção do cenário da pesquisa, nossa reflexão vai envolver considerações iniciais que acreditamos farão parte do direcionamento que o planejamento da pesquisa irá tomar.

Palavras-chave: Inclusão, Registro de Avaliação, Subjetividade.

1. PARA COMEÇO DE CONVERSA...

Os ideais da escola inclusiva indicaram a substituição do o caráter classificatório da avaliação por um processo contínuo e qualitativo exigindo uma ressignificação do ato de

ensinar e dando início a discussões acerca de estratégias e didáticas mais adequadas e eficientes à aprendizagem de todos.

Na rede pública de ensino do Distrito Federal (DF), essa ressignificação e reorganização dos processos de ensino e aprendizagem foi desencadeada ao longo dos anos 70 e redimensionada na década de 90 com fundamentos sustentados em um exercício docente inclusivo “que prima pela diversificação de metodologias e processos avaliativos mediadores e formativos incluídos em um movimento vivo e dinâmico de fazer educação” (DISTRITO FEDERAL, 2010).

Porém, é sabido que a Educação Inclusiva ainda enfrenta resistência e é incipiente apesar do perceptível aumento nos últimos anos de estudantes com deficiência nas escolas da Secretaria de Estado do Distrito Federal (SEEDF), o que pode colocar em risco a indissociável relação de teoria e prática do processo inclusivo das escolas do DF.

Acreditamos que um meio de se investigar as ações e estratégias desenvolvidas nesse processo de inclusão, para que “o conhecimento legitime-se na sua continuidade e na sua capacidade de gerar novas zonas de inteligibilidade acerca do que é estudado e de articular essas zonas em modelos cada vez mais úteis para a produção de novos conhecimentos” (REY, 2005), seria por meio do Registro de Avaliação (RAV) que é um documento oficial da SEEDF utilizado nas séries iniciais que compõe o dossiê do estudante e que, obrigatório e de responsabilidade do docente, constitui fonte informativa para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido com o determinado estudante. Este instrumento, realizado bimestralmente, apresenta fundamentos de um projeto curricular inclusivo pois organiza elementos como: diagnóstico de cada estudante, o caminho de aprendizagem percorrido pelo estudante, aprendizagens/dificuldades evidenciadas, estratégias e intervenções para progressão e os resultados obtidos.

Com a finalidade de confrontar as ações do cotidiano docente inclusivo com as produções teóricas do conhecimento a pesquisa aqui apresentada demanda respostas para a seguinte problematização: As estratégias e intervenções pedagógicas registradas no RAV seguem concepções ancoradas nos princípios da inclusão?

O interesse pelo tema advém da prática da autora que atua como docente na SEEDF e observa ano a ano o crescente número de turmas inclusivas nas escolas públicas do DF. Tal situação fomenta seu interesse em realizar pesquisas sobre a atuação do professor frente o processo de inclusão. O interesse pela pesquisa surge também pela consideração de que o RAV deve estar articulado à reflexão e a intervenção pedagógica e assumir uma estreita relação com as diretrizes e currículo da Educação.

Considerando que o processo de inclusão implica a singularidade do indivíduo, a pesquisa busca diálogo com a Teoria da Subjetividade ao compreender que “o processo de aprender configura-se subjetivamente implicando, no nível subjetivo, experiências diversas da história de vida e do contexto atual do aprendiz” (MARTINEZ e REY, 2017, p. 61) e busca avançar na compreensão sobre produção dos relatórios descritivos de avaliação da aprendizagem ao superar o determinismo de diagnósticos médicos ou psicológico/ clínico e considerar o importante papel do caráter subjetivo no processo de ensino-aprendizagem já que compreende-se o público da educação especial como um público heterogêneo e sujeitos de sua própria aprendizagem.

Com este fim, a pesquisa em andamento tem como objetivo geral identificar pressupostos da educação inclusiva nas ações e estratégias pedagógicas relatadas no Registro de Avaliação da SEEDF discutindo inclusão e subjetividade. Busca, também : descrever ações e estratégias pedagógicas relatadas no Registro de Avaliação da SEEDF, discutindo subjetividade e princípios da educação inclusiva; analisar de forma crítica a estrutura e organização do Registro de Avaliação apontando potencialidades/fragilidades do documento, atualmente, utilizado pela SEEDF; investigar, evidenciar e analisar convergências, incoerências e conflitos ou avanços a partir da observação das práticas escolares e estabelecer relações entre o Currículo e as Diretrizes de Educação da SEEDF e a prática da ação docente contrapondo concepções de sujeito, desenvolvimento e aprendizagem presentes nos registros e cotidiano dos professores.

Pretende-se desenvolver pesquisa em uma escola da Ensino Fundamental I, de região administrativa próxima à Brasília. Nossos participantes serão docentes e estudantes com deficiência do 5º ano. Concomitante ao contato com nossos colaboradores iremos procedendo à análise dos RAV.

2. INCLUSÃO E O PROCESSO DE AVALIAÇÃO

Há quase um século atrás, Vygotski (1997) já defendia ao longo de seus trabalhos que crianças normais e deficientes deveriam frequentar a mesma escola uma vez que a natureza do processo educativo dessas crianças, essencialmente, são as mesmas. Contudo, o movimento de inclusão somente surge, efetivamente, desafiando o sistema educacional, a comunidade escolar e as políticas públicas pós década de 90.

Atualmente, o processo de inclusão tem sido vivenciado nas escolas comuns de todo o país com base em políticas oficiais que reconhecem a educação inclusiva como uma ação

educacional que tem por meta possibilitar o ensino de acordo com as necessidades específicas de cada indivíduo. Para Cunha (2012) as demandas da educação no mundo contemporâneo só admitem um tipo de escola: a escola inclusiva, isto é, todas as instituições de ensino devem ter esse ideário assumindo o tempo presente como uma oportunidade de mudança.

De acordo com Carneiro (2007), a inclusão se define como movimento da sociedade (sociedade inclusiva) voltado para produzir a igualdade de oportunidade para todos, desta forma, discutir educação inclusiva pressupõe confrontar conceitos excludentes que por anos nortearam a ação pedagógica dentro das escolas e implicavam em métodos competitivos e normativos de educação.

Em síntese, uma educação com base na inclusão confronta o ensino homogêneo e uniforme ao adequar a forma de ensinar as diferenças dos alunos, compreender o professor como mediador da aprendizagem, entender que o processo avaliativo é parte da avaliação do trabalho desenvolvido e principalmente, não culpar o estudante pelo mal desempenho e sim considerar, analisar e avaliar todos os fatores e contextos.

Porém, há de se enfatizar que este processo ainda enfrenta barreiras dentro ambiente escolar que insistem em “encaixar um projeto novo em uma velha matriz de concepção do ensino escolar” (CARNEIRO, 2007), e uma dessas barreiras se refere ao processo avaliativo da aprendizagem que se baseia em provas, testes e questionários.

A avaliação classificatória está impregnada na cultura escolar. Com suas raízes no autoritarismo e na exclusão penaliza os estudantes em seus diferentes ritmos de aprendizagem tornando-os responsáveis pelo fracasso, evasão, reprovação e não aprendizagem.

Vygotski, por meio de seu método global de estudo de desenvolvimento da criança, já buscava quebrar os paradigmas que compreendiam o desenvolvimento infantil como processo, essencialmente, quantitativo. Para o autor, o desenvolvimento é um processo de formação do homem ou da personalidade que acontece por meio do surgimento, em cada etapa, de novas qualidades” (2018, p. 36) logo, não se reduz ao resultado de instrumentos que mensuram dados objetivos da realidade.

Tem importante papel no enfrentamento da homogeneização pedagógica a opção por uma avaliação formativa no processo de inclusão educacional que torna o aluno centro do processo de aprendizagem por ele vivenciado, libertando-o de padronizações que supõem neutralidade sociais e individuais.

Villas Boas (2010) destaca o fato da avaliação formativa utilizar, por meio formal e informal, “todas as informações disponíveis sobre o aluno para assegurar sua aprendizagem” e ressalta as possibilidades deste recurso para o processo de ensino – aprendizagem viabilizando

discussões que envolvam produções subjetivas do estudante ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Informações como quem é o estudante, como ele se desenvolve, que relação ele mantém com o processo de ensino-aprendizagem supõem uma aprendizagem permeada de configurações subjetivas que levam o estudante a tomar diferentes caminhos neste processo. Considerar as configurações subjetivas do estudante como parte do processo avaliativo é mais uma vez trazer o indivíduo para o centro do processo de ensino-aprendizagem observando sua singular organização e funcionamento. Por configuração subjetiva compreende-se a definição de González Rey (MARTINEZ e REY, 2017, p. 56): “Núcleos dinâmicos de organização que se nutrem de sentidos subjetivos muito diversos, procedentes de diferentes zonas da experiência social e individual”

2.1 A AVALIAÇÃO FORMATIVA E A TEORIA DA SUBJETIVIDADE.

Uma queixa recorrente entre docentes que trabalham com ENEE é que o espaço entre a produção de um e outro relatório, normalmente um bimestre, é um curto tempo para que sejam evidenciadas novas aprendizagens uma vez que ENEEs costumam necessitar de um período maior para o desenvolvimento escolar.

Contudo, é possível observar que o termo desenvolvimento escolar tem se resumido às capacidades intelectuais, onde questões quantitativas e cognitivas muitas vezes descontextualizadas do cotidiano tornam-se parâmetros de aprendizagem, critérios da avaliação classificatória. Essa prática corre em sentido inverso do processo de inclusão educacional e ofusca a expressão singular do aprendiz.

A Teoria da Subjetividade, no processo de ensino-aprendizagem e na produção de relatórios descritivos, nos convida a pensar outros aspectos do desenvolvimento em uma perspectiva da complexidade cultural-histórica de processos humanos, entre eles o processo de desenvolvimento, criativo e não-determinado.

Ao desenvolver a Teoria da Subjetividade, González Rey (2012) rompe com a psicologia positivista e por meio de uma perspectiva cultural histórica abre novos caminhos para uma discussão epistemológica acerca do desenvolvimento humano que enfatiza a relevância da subjetividade na compreensão deste complexo sistema que se constitui nas relações, mas não se reduz a processo de causa e efeito.

Para Rey (2012), a subjetividade se produz sobre sistemas simbólicos - emocionais que expressam de forma diferenciada o encontro de histórias singulares, de instancias sociais e

sujeitos individuais com contextos sociais e culturais multidimensionais. E, assim, compreendemos história, emoção e processos simbólicos como unidade dentro da teia da aprendizagem avançando na compreensão da “complexidade constitutiva da aprendizagem como configuração subjetiva do processo de aprender” (MARTINEZ e REY, 2017, p. 59).

Ao conceber que “a realidade do homem nunca é uma realidade objetiva definida por algum referente externo à experiência do próprio homem, e sim uma realidade produzida em seus tons e desdobramentos simbólico-emocionais segundo a configuração subjetiva em que essa experiência vivida se organiza” (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 113), organiza importante questão a ser considerada na produção de registros de avaliação que direciona o olhar para o caminho existente no desenvolvimento da aprendizagem e não para o resultado final obtido.

Assim, avaliação formativa responde, de forma ética, aspectos da aprendizagem subjetiva considerados pela Teoria da Subjetividade e seu conceito principal de sentidos subjetivos:

“Os sentidos subjetivos são uma produção simbólico-emocional, que emergem na **processualidade** dos sistemas humanos de ação e relacionamentos, sistemas estes em permanente movimento no decorrer da experiência. Tais sentidos sempre são resultantes da configuração subjetiva das ações e relações do sujeito que caracterizam o trajeto de sua experiência atual; toda ação se configura subjetivamente no contexto de sua realização, processo que é inseparável das configurações subjetivas mais estáveis da personalidade” (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 47).

E ao compreendermos que o processo de ensino-aprendizagem implica também a noção de sentido subjetivo avançamos na compreensão constitutiva da aprendizagem como um sistema complexo permeado pela subjetividade social, mas configuradas individualmente transpondo barreiras reducionistas do desenvolvimento humano onde a psique é construída somente a partir de relações lineares imediatas com elementos externos e o percurso a ser percorrido é homogêneo.

Para González Rey (2005):

Uma das exigências para a construção teórica da subjetividade é a produção de categorias que nos permitam dar conhecimento sobre o caráter geral de seu funcionamento e formas de organização, e que, por sua vez, nos permitam especificar as formas que essa organização adota no nível singular, o que responderá a uma qualidade única, que nos impedirá de avançar no conhecimento do singular por meio da comparação.

Ao tomar a questão da subjetividade na educação inclusiva se busca considerar a dimensão complexa, singular e humana dentro dos processos de ensino-aprendizagem

compreendendo o público alvo desta modalidade de ensino como sujeitos de ações criativas geradoras de sentidos subjetivos presentes e importantes em todo o processo educacional o que rompe com práticas diagnósticas descritivas e concepções que visam o enquadramento do ENEE em etapas regulares de desenvolvimento.

Ao propor um diálogo entre a Teoria da Subjetividade e o processo avaliativo, não se busca explicações pontuais para o desenvolvimento escolar do ENEE, mas compreensões da complexa teia que envolve sua aprendizagem.

2.2 O REGISTRO DE AVALIAÇÃO E A ATUAL SITUAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL.

Em relação a educação pública no DF, o processo de inclusão acompanhou a proposta defendida pelos vários setores da sociedade. “A SEEDF se viu diante de um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e que avança em relação a ideia de equidade formal, ao contextualizar circunstâncias históricas de produção da exclusão dentro e fora da escola” (DISTRITO FEDERAL, 2014) implicando em reestruturações organizacionais e pedagógicas.

Assim, a SEEDF em resposta à diversidade convergiu, na construção de suas diretrizes, possibilidades de diferenciação de ações e estratégias pedagógicas e a utilização de materiais e instrumentos de avaliação que atendessem as necessidades específicas de aprendizagem dos diferentes estudantes.

Fundamentada na Pedagogia Histórico – Crítica e na Psicologia Histórico Cultural, o Currículo em Movimento da SEEDF busca unir teoria e prática concretizada ações e políticas educacionais que visam atender os princípios da inclusão, em uma constante revisão e aprimoramento dos procedimentos e instrumentos utilizados pela rede.

Um exemplo atual deste aprimoramento se refere ao uso dos registros descritivos de avaliação que organizam e publicizam os processos de aprendizagem por meio de relatórios ou estratégias evidenciando a perspectiva da função formativa na avaliação. “A SEEDF compreende que a função formativa da avaliação é a mais adequada ao projeto de educação pública democrática e emancipatória (...) realizada com a intenção de incluir” (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Os Registros descritivos, utilizados na Educação Infantil, Anos Iniciais e Educação Especial são realizados bimestralmente e exercem função formativa ao buscar romper com formas de pensamentos e ação simplista e articular reflexões a intervenções pedagógicas

apontando e discutindo o que o estudante aprendeu, o que ainda não aprendeu e o que pode ser feito para que ele aprenda em um constante processo de reflexão-ação.

Para o ENEE das escolas públicas do DF, o instrumento em discussão se apresenta como uma ferramenta no processo de ensino-aprendizagem ao permitir que o docente considere a singularidade do processo educacional e perceba a trajetória particular de cada um na construção do conhecimento, possibilidades, avanços e necessidades, sentido real da avaliação formativa. (MIRANDA, 2011).

Contudo, o RAV muitas das vezes se apresenta como etapa burocrática onde a reflexão sobre o caminho percorrido no bimestre torna-se pano de fundo e a descrição de impossibilidades e fracassos de aprendizagem, maus comportamentos e confirmação de conteúdos trabalhados.

Para Silva (2016) a reflexão sobre a ação é definida por aquele momento em que o professor retoma tudo o que fez em sua ação docente, de forma que a reflexão o auxilie a fazer uma retrospectiva e repensá-la numa maneira mais singular que contribua com a aprendizagem dos alunos. Quando o exercício de reflexão e ação não estão presentes nas produções dos registros descritivos e são realizados sem compromisso, cientificidade ou apenas baseado no senso comum podem, além de deturpar a realidade, gerar muito mais transtornos do que soluções para a organização da ação pedagógica.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Essa pesquisa tem como ênfase a singularidade do processo de avaliação de 4 ENEEs do 5º ano que serão acompanhados durante todo o ano letivo de 2019 em uma escola pública do DF, ao mesmo tempo em que terão seus relatórios descritivos de avaliação, desde os primeiros anos escolares, analisados. O intuito é acompanhar o processo de desenvolvimento escolar como um todo, observando as diferentes etapas e perspectivas do desenvolvimento e avaliação tendo como referência os princípios da educação inclusiva.

Considerando que os momentos teóricos e empíricos são inseparáveis assim como as práticas da realidade, a pesquisa tem como base a Epistemologia Qualitativa destacando os princípios gerais da produção do conhecimento:

- **O caráter construtivo interpretativo do conhecimento.** Para alcançar o objetivo é primordial compreender que o conhecimento não é uma apropriação linear da realidade, mas um processo de construção que se legitima na sua

capacidade de gerar novas zonas de inteligibilidade. Este processo compreende que a informação surge dentro de um processo de construção e interpretação evidenciados em todos os momentos da pesquisa em um confronto com o curso do pensamento conduzido por múltiplas vias e os dados.

- **A legitimação do singular como instancia de produção do conhecimento científico.** Somente com a articulação da observação do sujeito historicamente situado e o ambiente escolar vivido é que a pesquisa, no campo da subjetividade, representará uma opção epistemológica capaz de ampliar sua capacidade de inteligibilidade sobre o estudo no qual o valor do singular é responsável pelo conhecimento construído.
- **A compreensão que a pesquisa, como um processo de comunicação, um processo dialógico.** Ao considerar a “comunicação como espaço privilegiado em que o sujeito se inspira em suas diferentes formas de expressão simbólica, todas as quais serão vias para estudar sua subjetividade e a forma como o universo de suas condições sociais objetivas aparece constituído nesse nível” (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 14) é que a pesquisa se propõe conversas exploratórias buscando compreender o estudante, as ações pedagógicas e o relatório descritivo de avaliação.

Na busca em superar o instrumentalismo como via de produção direta de resultados e de acordo com os objetivos propostos a pesquisa tem como etapas articuladas:

- **Mapeamento institucional:** A utilização deste instrumento permite conhecer e analisar as características institucionais (porcentagem de turmas inclusivas, quadro funcional, formação de professores...) e ao mesmo tempo observar, analisar e refletir sobre práticas educativas como: planejamento, concepções, organização do trabalho pedagógico e rotina escolar.
- **Análise Documental:** Análise de documentos como Currículo em Movimento da Educação Básica, Projeto Político Pedagógico da instituição pesquisada, Registro de Avaliação, Diretrizes da SEEDF, políticas de inclusão e outros.
- **Conversa exploratória:** Como espaço primordial para a manifestação do sujeito crítico e criativo a conversa exploratória tem como objetivo conhecer as configurações e os processos de sentido subjetivo presentes no ambiente escolar estudado.
- **Avaliação:** Revisão da literatura; sistematização das observações e pesquisa; análise dos registros feitos no RAV relacionando-os aos pressupostos da Educação Inclusiva.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao problematizarmos o uso do RAV como uma ferramenta capaz de mapear as ações e estratégias pedagógicas desenvolvidas auxiliamos no acompanhamento e implementação das diretrizes da SEEDF e políticas de inclusão, identificando as características específicas que exijam um aprofundamento ou direcionamento das propostas para o desenvolvimento real da inclusão.

A esta ação denominamos meta-avaliação, ou seja, a avaliação do instrumento utilizado com vistas a qualificação de seu processo e validação dos resultados em um compromisso com a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Espera-se, além de mapear as estratégias inclusivas, contribuir, com base na Teoria da Subjetividade, para reflexões acerca do desenvolvimento do ENEE buscando momentos de inteligibilidade na produção de relatórios de avaliação que não só descrevam, mas sejam capazes de uma exposição qualitativa das diferentes vivências e caminhos percorridos ao longo do processo de ensino-aprendizagem e do desenvolvimento do estudante.

O olhar sobre esta perspectiva, oposta ao determinismo, visa reflexões que contribuam para a instituição escolar ao considerar a singularidade presente neste ambiente e compreender a aprendizagem não apenas como processo operacional, mas também subjetivo.

REFERÊNCIAS

CARNEIRO, M. A. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns:** possibilidades e limitações. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CUNHA, A. E. **Práticas pedagógicas para a inclusão e diversidade.** – 2. Ed. – Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

DISTRITO FEDERAL. **Orientações Pedagógicas: Educação Especial.** Brasília, 2010.

_____. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação Especial.** Brasília, 2014. Disponível em: < <https://issuu.com/sedf/docs/8-educacao-especial> > Acesso em: 18 de março de 2018.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade:** os processos de construção da informação. São Paulo: Thomson Learning, 2005.

_____. Os Aspectos Subjetivos no Desenvolvimento de Crianças com Necessidades Especiais; para além dos limites concretos do defeito. In: MITJÁNS MARTINEZ, A &

TACCA, M. C (orgs) **Possibilidades de Aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência**. Campinas, SP: Alínea, 2011.

_____. **Subjetividade e saúde: superando a clínica da patologia** / Fernando González Rey. – São Paulo: Cortez, 2011. – (Coleção Construindo o compromisso social da psicologia / coordenadora Ana Mercês Bahia Bock).

_____. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação** / Fernando González Rey: [tradução Marcel Aristides Ferrada Silva] – São Paulo: Cengage Learning, 2012

MIRANDA, C. Q. Construção da avaliação formativa nos anos iniciais: a experiência de uma professora pesquisadora. VILLAS BOAS, Benigna M. F. **Avaliação formativa: práticas inovadoras**. Campinas: Papirus, 2011 (Coleção Magistério: Formação e trabalho Pedagógico).

MARTINEZ, A. M.; REY, F. G. **Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica** / Albertina Mitjáns Martínez, Fernando González Rey. – São Paulo: Cortez, 2017.

REY, F. G. O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. In: GONZÁLEZ REY, F. L. (Org). **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Thompson Learning, 2005.

_____. **O Social na Psicologia e a Psicologia Social: a emergência do sujeito.** ; tradução de Vera Lúcia Mello Joscelyne. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SILVA, C. N. **Organização da ação docente como produção subjetiva: estratégias de apoio para atender as necessidades educacionais dos alunos**. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, 2016.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 8ª ed. Campinas: Papirus, 2010. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. Compreendendo a avaliação formativa. In: VILLAS BOAS, Benigna M, de F. (Org). **Avaliação formativa: práticas inovadoras**. Campinas: Papirus, 2011. (Coleção Magistério: Formação e trabalho Pedagógico).

VYGOTSKI, L.S., **Obras Escogidas**. Volume V – Fundamentos da defectologia, Madri: Visor. 1997.



I Congresso Nacional de Avaliação da
Aprendizagem - I CONAAP
Avaliação: olhar sensível às aprendizagens
Salvador/BA, 15 a 17 de Maio de 2019
FACED/UFBA



UMA EXPERIÊNCIA DE B-LEARNING NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO NA CHAPADA DA DIAMANTINA

Monck Charles Nunes de Albuquerque – IFBA (monckcharles@ifba.edu.br)
Mayane Santos Amorim – IFBA (mayaneamorim@ifba.edu.br)

Eixo 6: Avaliação nas Modalidades de Ensino

Tipo: Comunicação Oral

RESUMO:

Neste artigo, aborda-se uma experiência sobre em uso do modelo de ensino B-learning ou ensino híbrido, em uma Instituição Federal de ensino. O modelo proposto faz uso das novas tecnologias da informação e comunicação TDIC, aplicado em turmas presenciais de ensino médio técnico do curso de informática. Para facilitar o processo de integração dos alunos a plataforma, foi escolhido o Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA, o qual é muito utilizado, conhecido como Moodle. A escolha do AVA deu-se por ser um sistema livre e possuir vários recursos pedagógicos de avaliação, com atividades síncronas e assíncronas. Dessa forma, o objetivo desse estudo foi discutir sobre os recursos tecnológicos e metodologia de aprendizagem utilizados nos processos de aprendizagem e avaliação. Foram desenvolvidas atividades que proporcionaram o deslocamento do ambiente de ensino-aprendizagem físico para o ambiente virtual. Após o experimento, foi aplicado aos alunos um questionário para validar a experiência. Como resultado, foi obtido uma aprovação do uso do ambiente virtual e sua recomendação para outras turmas, como também, o modelo de avaliação flexibilizada, a qual proporciona a cada aluno aprender em seu tempo.

Palavras chaves: B-learning, Ensino Híbrido, Relato de Experiência, TDIC.

1. INTRODUÇÃO

Os Institutos Federais de Educação oferecem cursos em várias modalidades de ensino, uma delas é a modalidade de Educação Profissional e Tecnológica. Criados pela lei 11.892, proporcionam um ensino de qualidade e de resultados em avaliações nacionais como ENEM¹. Com a expansão de sua rede, muitos campi estão localizados no interior dos estados. Em muitas unidades da rede de ensino, as aulas acontecem de forma tradicional o que, segundo Moran (2002), corresponde a dinâmica em que professor e alunos encontram-se de forma regular em sala de aula para transmissão de conteúdo, resolução de exercícios, solução de dúvidas e onde o conhecimento

¹ Enem - Exame Nacional do Ensino Médio.

é centrado no professor. Em decorrência disto, observa-se também que existe uma parcela de professores que não fazem uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) em sala de aula, mantendo o modelo tradicional de aula e de avaliação.

O Instituto Federal da Bahia apresenta um dinamismo diferenciado devido à quantidade de aulas, eventos, atividades e simulados compreendidos no calendário escolar, o que pode consumir bastante tempo dos discentes em relação às disciplinas técnicas.

Este trabalho, apresenta uma experiência desenvolvida em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. O estudo envolve o uso de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) como apoio ao ensino presencial de tempo integral, transformando em um modelo de ensino híbrido ou *B-learning*, com suporte ao processo de avaliação.

Na dinâmica escolar, observa-se que existe uma diversidade de alunos e de ritmos de aprendizado diferentes e, por este motivo, é comum encontrarmos, ao final de cada semestre ou ano letivo, vários alunos que não obtiveram o rendimento satisfatório em algumas disciplinas, ou ainda, estudantes com dificuldade no aprendizado do conteúdo e/ou no desenvolvimento de atividades práticas no semestre/ano corrente.

Com a finalidade de oportunizar uma alternativa de aprendizado e melhoria de rendimento ao referenciado grupo, foi implantando um Ambiente Virtual de Aprendizagem, na qual o professor poderia utilizar ferramentas e recursos de forma a explorar atividades que proporcionassem um maior aprendizado para o aluno.

O objetivo central deste trabalho é relatar a experiência construída a partir das práticas pedagógicas utilizada no modelo de *B-learning*. Com isso, o presente estudo busca responder as seguintes questões: A utilização de um ensino híbrido (*B-learning*) poder fornecer melhores condições de aprendizado que o ensino presencial tradicional? No modelo híbrido, é possível realizar avaliações flexível e contínua, contrapondo o modelo tradicional?

Para atender ao nosso objetivo, esse trabalho está dividido da seguinte maneira: além desta introdução, tem-se o referencial teórico, que trata de conceitos necessários para fundamentação deste estudo; Metodologia e estratégias para realização da pesquisa; e os resultados obtidos.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O termo *Blended Learning* carregado em seu significado o conceito de aprendizagem mista, também conhecida como Educação Híbrida ou Ensino Híbrido que vai além do Semipresencial (FURLETTI, 2016).

Segundo Staker e Horn (2012), a ideia de *Blended Learning* é dada como um “programa de educação formal que mistura momentos em que o aluno estuda os conteúdos, em um tempo estabelecido, usando recursos on-line e outros, onde o ensino ocorre em uma sala de aula supervisionada pelo professor” (apud FURLETTI, 2016, p. 03).

Para este trabalho, destacamos também o *Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment* (Moodle) que é um ambiente virtual de aprendizagem, regido pela GPL², desenvolvido inicialmente por Martin Dougiamas. O Moodle é um sistema gerenciador de cursos em que os dados são armazenados em um banco de dados e que permite ao professor gerenciar um curso a distância, provendo o planejamento, implementação e gestão do aprendizado à distância, permitindo, inclusive, o uso em cursos semipresenciais ou para a publicação de materiais que complementam os cursos presenciais.

De acordo com Ramal (2005), o uso do Moodle aumenta a responsabilidade do aluno com seu processo de aprendizado.

O aluno passa a ser responsável pela aquisição de seu conhecimento, desenvolvendo autonomia, perseverança, domínio de leitura e interpretação, ou seja, formando-se autodidata. Na era da informação, esta característica se torna imprescindível e potencializa a capacidade dos estudantes de lidar com a sociedade globalizada. (RAMAL, 2005).

A aprendizagem flexível, segundo ASIAN DEVELOPMENT BANK e THE COMMONWEALTH OF LEARNING (2003), apresenta-se como uma filosofia centrada no aluno, reconhecendo as diversas necessidades e ritmos de aprendizagem dos discentes, na qual se pode utilizar uma infinidade de mídias digitais e recursos com a finalidade de alcançar os objetivos propostos para cada indivíduo, respeitando suas limitações e sua individualidade, principalmente nos momento de avaliação.

Para Luckesi (2005), o processo avaliativo é contínuo e não pontual, pois cada resultado obtido serve de suporte para um passo mais à frente, contrapondo o processo de exame teórico que são pontuais, classificatórios e seletivos.

De acordo com UFMA (2013), o AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem

possibilita o desenvolvimento de atividades no tempo, espaço e ritmo de forma mais flexível. Fornece aos professores a possibilidade de criar e conduzir cursos à distância, através de atividades que exigem a ação do aluno, como materiais para consulta, atividades de avaliação e formação, seguindo o plano de ensino (UFMA,2013).

² GPL é a designação da licença para software livre.

Os AVA oferecem grande potencial como ferramenta, pois eles podem se adaptar a qualquer disciplina, nível educativo e metodologia docente. Assim, é relevante estabelecer uma relação entre o AVA e seu potencial na educação. A dinâmica da utilização do ambiente virtual fornece não só suporte para o aprendizado como também vários indicadores, dentre eles podemos destacar a presencialidade virtual.

Segundo Valente (2000), aprendizagem e educação são processos “presenciais”, ou seja, exigem o encontro, a troca, a cooperação que podem ocorrer mesmo com os sujeitos estando “a distância”. Nesse sentido, o termo presencialidade pode significar também o “estar juntos virtualmente”.

Para Albuquerque *et al* (2017), a presencialidade virtual é vital para o acompanhamento, desenvolvimento e conclusão de um curso em EaD.

A presencialidade virtual na EaD é vital para o desenvolvimento e conclusão de um curso. Por se tratar de um ambiente fora da sala de aula, fora do contexto tradicional de aprendizagem aluno/professor, é necessário um contato através do AVA, e isso se dá por meio da tecnologia, onde, mesmo estando longe e separados fisicamente, estão bem próximos virtualmente (ALBUQUERQUE *et al*, 2017, p.1359).

Para Sales (2010), é necessário o nascimento de um novo sistema de ensino-aprendizagem em que o aluno se sinta confortável para desenvolver seu próprio conhecimento, revelando-se um ser criativo, capaz de aprender a aprender e aberto a infinitas possibilidades e novos recursos tecnológicos. E ainda, um novo professor que não realize o papel de centralizador do conhecimento, mas sim, de mediador de situações e seja capaz de proporcionar a:

[...] criação de ambientes de aprendizagem que levem o aluno a realizar suas atividades e construir seu conhecimento de forma a transformá-lo num ser criativo, crítico, que amplifique sua capacidade de pensar, de aprender a aprender, de trabalhar em grupo, de fazer uso de tecnologias da informação e de cada vez mais desenvolver seu potencial cognitivo, afetivo e social, não de forma individual, mas como sujeito coletivo (SALES, 2005, p.17).

Desta forma, considera-se importante promover um ambiente de aprendizagem flexível, utilizando os diversos recursos tecnológicos disponíveis, com o objetivo de ressaltar a individualidade e o ritmo de aprendizagem de cada aluno.

3. METODOLOGIA E ESTRATÉGIAS

Este artigo está sistematizado no modelo de **B-learning** e seu desenvolvimento aconteceu no Curso Técnico de Informática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, campus Seabra, localizado na Chapada Diamantina, a 450km da capital. O Ambiente virtual (AVA) escolhido foi o Moodle (versão 3.6) por ser gratuito, amplo em recursos e de fácil manipulação. Foi criado um AVA independente e personalizado, contendo informações sobre as disciplinas de Sistemas Operacionais para as três turmas de informática do 4º ano do ensino médio técnico, sendo duas turmas do técnico integrada ao médio e uma turma na modalidade subsequente.

Este estudo se caracteriza como qualitativo de caráter descritivo, pois apresenta, segundo Gil (2008), “diferentes interpretações que partem da visão de mundo do indivíduo”. Como um recurso de avaliação dos resultados da pesquisa, foi aplicado um questionário aos estudantes participantes do estudo.

Inicialmente, foram apresentado o ambiente virtual, o acesso à sala de aula e seus conteúdos para cada turmas, ou seja, instruções de utilização das ferramentas e recursos tecnológico, assim como também de cadastro e recuperação de senha, além de esclarecimento das expectativas e utilização dos resultados.

O AVA foi implantado e disponibilizado para os alunos entre outubro de 2018 a fevereiro de 2019. Para cada turma, foram disponibilizados materiais didáticos, tais como livros, apostilas e publicações, e três atividades (fórum, *quiz* e tarefa) todas com prazos estipulados no sistema. Cada tópico da disciplina continha uma descrição, videoaulas, sites educativos, links para sites com material complementar relacionados à disciplina.

A última ferramenta disponibilizada para os alunos dentro do AVA foi a “Pesquisa” permitindo que os alunos respondessem um questionário de forma anônima. Dessa forma, a pesquisa serviu de suporte para análise qualitativa do desenvolvimento do projeto. O referido questionário foi aplicado em três turmas, totalizando 51 alunos, sendo 34 do ensino técnico integrado ao médio e 17 do curso subsequente, com faixa etária entre 17 e 22 anos.

Para a fundamentação da experiência, foi utilizado o modelo pedagógico em Ensino a Distância (EAD) de Behar (2009), assim foram estabelecidos elementos de Arquitetura Pedagógica em que consistia: aspectos organizacionais; conteúdo; aspectos metodológicos; e aspectos tecnológicos.

3.1. ASPECTOS ORGANIZACIONAIS

Foram planejadas atividades e ferramentas que seriam utilizadas na plataforma, de forma que os alunos pudessem executar essas atividades estando dentro ou fora da instituição, atividades que atendessem aos objetivos propostos. As atividades foram desenvolvidas de maneira que houvesse uma interligação entre o conteúdo *online* e o da sala de aula. O AVA Moodle funciona muito bem como um sistema de *B-learning*, em que momentos presenciais e a distância formam uma rede na construção do conhecimento (PEREIRA, 2016). Hoje, com ajuda das TDICs é possível ter acesso às plataformas conectadas a *internet*, que possibilitam vários recursos multimídias como também acesso completo por dispositivos móveis. Para a execução das atividades, ficou reservado o laboratório de informática, como também o projetor.

3.2. CONTEÚDO

No planejamento das aulas da disciplina de Sistemas Operacionais já estava definido para esta unidade o tema “processos”. realizou-se a construção de um plano de aula detalhado, a organização do material didático a ser utilizado e a elaboração das atividades propostas nele.

A plataforma foi organizada em duas partes: uma sobre o material didático e outra sobre atividades e avaliações. Em relação a disposição das informações na plataforma, podem ser observadas, nas figuras 1 e 2. Na Figura 1, é ilustrado o ambiente do curso com o fórum de apresentação, notícia e livro.



Figura 1: Tela de entrada do AVA para o curso de sistemas operacionais.

Fonte: Próprio autor.

Na figura 2, é apresentado o tema no respectivo tópico, como também o *slide* utilizado em sala de aula e as respectivas atividades.

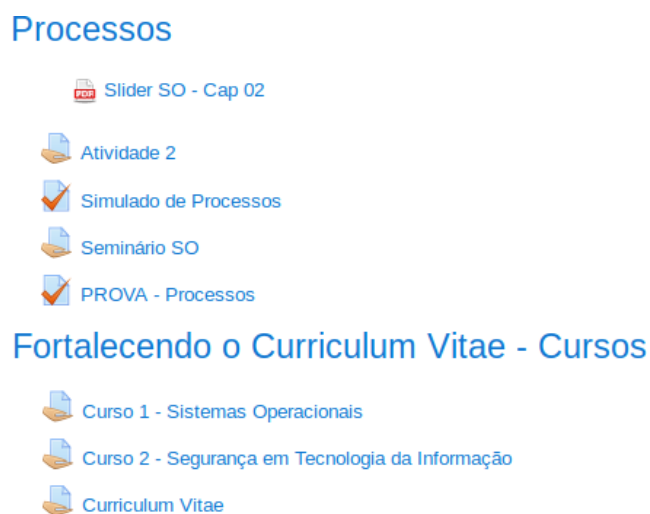


Figura 2 - Tópicos empregado na plataforma *B-learning* com atividades.
Fonte: Próprio autor.

O tópico “Processo” contém o *slide* apresentado em sala de aula, como também a atividade 2 que contempla perguntas abertas sobre o tema. Foi disponibilizado um simulado com perguntas objetivas e a última atividade foi a confecção do material para o seminário de Sistemas Operacionais.

O tópico “fortalecendo o curriculum vitae” buscar fortalecer o currículo e a iniciativa do aluno, oportunizando a realização de cursos com certificados oferecidos por instituições externas. Os cursos indicados oferecem uma complementação dos conteúdos abordados em sala de forma dinâmicas com interações em atividades e avaliação do conteúdo abordado.

3.3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

A atividade “fórum de apresentação” foi a primeira atividade a ser realizada e teve como objetivo facilitar a integração dos alunos com a plataforma. Nesta atividade, cada aluno precisou fazer sua apresentação informando seu nome e responder por que escolheu o curso de informática e por que escolheu estudar nesta instituição. A outra postagem, solicitava uma interação com outro colega do fórum.

A “Atividade 2” continha seis perguntas abertas sobre processos em sistemas operacionais e seu objetivo era fazer com que o aluno realizasse uma pesquisa na *internet* como também no material didático disponibilizado, responder as perguntas do simulado e aguardar o *feedback*.

O simulado teve como objetivo avaliar o que o aluno aprendeu e fornecer *feedbacks* imediatos sobre os acertos e erros. Esse foi composto por 20 questões objetivas geradas automaticamente de um banco de dados de 100 questões. O aluno tinha a possibilidade de realizar até três tentativas no simulado. Após cada tentativa, o aluno pôde rever as questões e receber *feedbacks* dos acertos e erros.

A atividade seminários foi planejada para avaliar o trabalho em equipe, o domínio de conteúdo do aluno sobre o assunto e sua postura de apresentação. Esta atividade foi realizada de forma presencial.

A avaliação objetiva foi realizada com a ferramenta *quiz* e representou 50% da nota final do aluno. A avaliação foi gerada pelo sistema de forma aleatória e automática proporcionando também *feedbacks* imediatos. Esta avaliação foi realizada presencialmente no laboratório de informática do campus e agendada de acordo com a demanda dos alunos.

O tópico intitulado de “fortalecendo o Curriculum Vitae” foi planejado para fortalecer a autonomia do estudante e desenvolver habilidades autodidata. Foi proposto realizar mais de um curso de curta duração na plataforma da Fundação Bradesco³. Essa plataforma é considerada um MOOC⁴ e disponibiliza cursos gratuitos e com certificado para os alunos que concluírem o curso com êxito. Um outro curso foi proposto na plataforma conecta do SERPRO⁵ que também oferece curso técnicos e gratuitos.

3.4 ASPECTOS TECNOLÓGICOS

Para Coll e Monero (2010), toda ferramenta relevante para educação, ao ser escolhida pelo professor, deve vislumbrar em seu horizonte a adaptabilidade, mobilidade e cooperação ao ser utilizada pelos alunos.

Pensando nesses pressupostos, foi escolhido a plataforma Moodle, para experimentações envolvendo o ensino híbrido. O Moodle possibilita a realização de várias atividades como fóruns, *wiki*, *chats*, *quiz* e tarefa. As atividades, além de poderem ser feitas pelo computador conectado à *internet*, também podem ser executadas nos dispositivos móveis como celular ou *tablet*.

4. RESULTADOS

³ Escola Virtual da fundação bradesco. Oferece curso gratuitos é 100% a distância, disponível em <https://www.ev.org.br/>

⁴ Curso Online Aberto e Massivo, do inglês Massive Open Online Course (MOOC), é um tipo de curso aberto oferecido por meio de ambientes virtuais de aprendizagem, ferramentas da Web 2.0 ou redes sociais que visam oferecer para um grande número de alunos a oportunidade de ampliar seus conhecimentos num processo de co-produção.

⁵ O Serviço Federal de Processamento de Dados (Serpro) é a maior empresa pública de prestação de serviços em tecnologia da informação do Brasil. Oferece cursos de Tecnologia para a comunidade.

A ferramenta “Pesquisa” do Moodle foi utilizada para realizar uma pesquisa de satisfação por meio de um questionário com perguntas objetivas voltadas para a avaliação do ambiente, do curso, das atividades, da avaliação, do professor e dos recursos pedagógicos utilizados, os quais são apresentadas na análise dos dados. Novelli (2006), afirma que um questionário pode conter perguntas abertas e/ou fechadas. Desta forma, as opções das questões objetivas giram em torno da frequência e/ou afirmação/negação dos enunciados.

As questões foram elaboradas com o objetivo de verificar se a utilização do *B-learning* pode estimular os discentes no processo de ensino e aprendizagem, como também flexibilizar o processo de avaliação. Dessa forma, segue algumas das perguntas selecionadas para mostrar os resultados:

- **Sobre as atividades on-line, você considera que elas auxiliaram no seu aprendizado?**

O resultado obtido foi de 96,07% (49 alunos) responderam que sim. Analisando o tempo de postagem dos alunos, foi identificado que 88,23% (45 alunos) da turma conseguiram entregar suas atividades nos prazos estabelecidos. O sistema facilitou o gerenciamento das entregas de atividades e agilizou o processo de *feedback*. Por se tratar de uma avaliação flexível, foi estendido o prazo de entrega diversas vezes, principalmente para os alunos com maiores dificuldades. Foi identificado também que o grupo de estudantes com maiores dificuldades não tinham acesso à internet em casa e na comunidade onde residiam, tendo que realizar consultas e pesquisa na própria instituição escolar. Foi observado que a plataforma facilitou a entrega das atividades, como também contribuiu para ajudar no rendimento dos alunos em relação a perda de prazos de entrega de atividades on-line.

- **O processo de avaliação contribuiu para melhorar seu rendimento?**

Foi obtido 94,11% (48 alunos) de resposta “sim”. Analisando as respostas, foi percebido que o processo de flexibilização ajudou vários alunos a entregar suas atividades, e que a diversificação de avaliações contribuiu para melhorar o rendimento daqueles, diferente do modelo de média de três provas.

Quanto a avaliação proposta pelo modelo de B-learning, foi observado que o ambiente atendeu mais de 92% (47 alunos) das expectativas dos alunos e foi muito bem recomendado (Gráfico 1).

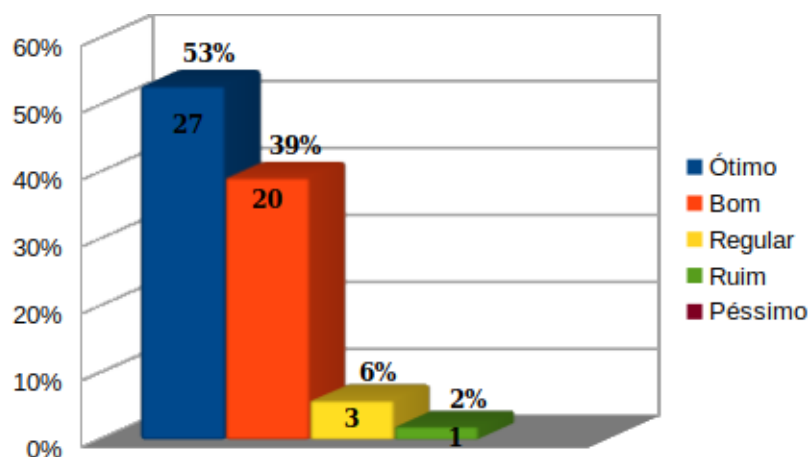


Gráfico 1. Pesquisa de Satisfação - AVA
Fonte: Próprio autor.

Quanto a indicação da plataforma para as outras disciplinas da F base regular, a facilidade de acesso aos materiais de apoio e a interação com os outros participantes levaram quase a totalidade dos estudantes avaliarem como significativa a metodologia e indicaram a sua utilização para outras turmas (Gráfico 2).

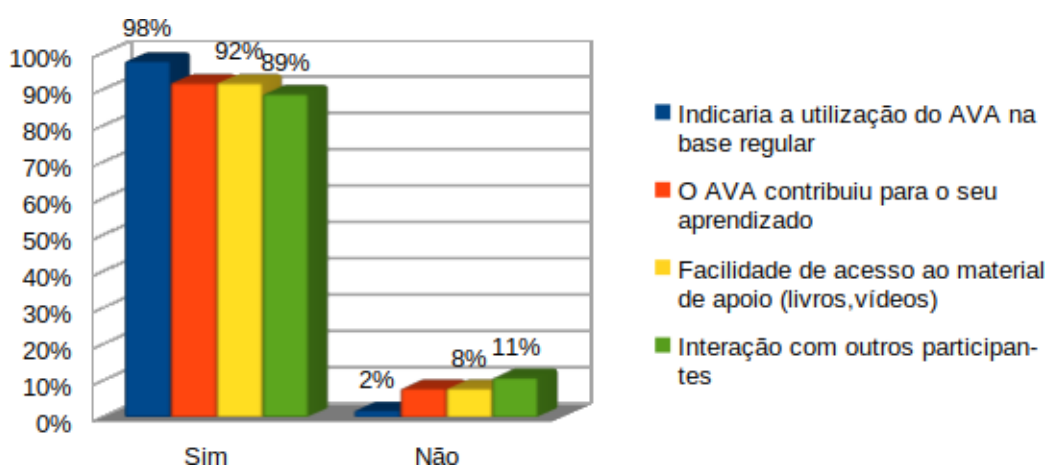


Gráfico 2 – Utilização do AVA.
Fonte: Próprio autor.

Foram observados os rendimentos dos alunos antes e depois da utilização do Ambiente virtual, assim como também seu comportamento perante o ambiente e a nova sala de aula.

De acordo com os resultados, considera-se que o AVA Moodle usado como recurso de aprendizagem na modalidade *B-learning* como suporte à disciplina de Sistemas Operacionais e funcionou como um espaço de aprendizagem e interação entre professor-aluno e alunos-alunos satisfatório para o grupo aplicado.

Com a coleta dos dados, revelou-se que a utilização do AVA contribuiu para a formação dos discentes do ensino presencial, mostrando-se bastante válida e atendeu às expectativas, pois os alunos se mostraram interessados tanto pelos conteúdos disponibilizados quanto pela interação provocada pelos recursos tecnológicos.

O uso de uma ferramenta tecnológica para fins educacionais, disponível a qualquer momento e lugar, associado com o encorajamento à utilização para o processo de ensino-aprendizagem, apresentou-se como uma novidade para esses alunos, e ficou evidenciada a satisfação e empolgação com a nova metodologia.

Desta forma, observou-se que disponibilizar um ambiente AVA como suporte ao ensino presencial em turmas de ensino profissionalizante foi satisfatório.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresenta uma experiência de *B-learning* utilizando um AVA como apoio ao ensino presencial, buscando resolver problemas relacionados às dificuldades de aprendizado e ao processo de avaliação.

De acordo com uma pesquisa realizada, ao final da aplicação do projeto, observou-se que a implementação do ambiente foi positiva em diversos aspectos e que as expectativas dos alunos foram atendidas, uma vez que mais de 90% dos alunos sinalizaram que o ambiente auxiliou no processo de ensino-aprendizagem e quase 80% demonstrou interesse em permanecer com a utilização do ambiente em outras disciplinas.

Desta forma, um trabalho futuro abrangendo novos cursos de novas áreas e/ou disciplinas da base regular podem ser desenvolvido, fazendo uso de outras ferramentas da plataforma tais como: avaliação por pares, construção de textos colaborativos com a ferramenta *wiki*, *entre outros*.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Monck et al. Avaliação da presencialidade em um fórum LV utilizando Lógica Fuzzy. In: Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE). 2017. p. 1357

ASIAN DEVELOPMENT BANK; The Commonwealth Of Learning, 2003. Conceber materiais de ensino aberto e a distância. Disponível em: <http://www.abed.org.br/col/concebermateriais.pdf>. Acessado em: 25 de janeiro de 2019

FURLETTI, Saulo. Utilização do blended learning em cursos técnicos ... - Sbem." 16 jul. 2016, Disponível em:<http://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/4822_3522_ID.pdf> Acessado em 22 abr. 2019.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem: visão geral. In: Entrevista concedida ao Jornalista Paulo Camargo, São Paulo, publicado no caderno do Colégio Uirapuru, Sorocaba, estado de São Paulo, por ocasião da Conferência: Avaliação da Aprendizagem na Escola, Colégio Uirapuru, Sorocaba, SP. 2005.

MOODLE (3.6). Disponível em: <http://moodle.org/> Acesso: 08/10/2018.

MORAN, José Manuel. Os modelos educacionais na aprendizagem on-line. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_online/modelos.pdf. Acesso em: 25 de fevereiro de 2019.

MORAN, José. O que é Educação a Distância. Universidade de São Paulo. 2002. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf> >. Acesso em: 22 abril de 2019

NOVELLI, A. L. R. Pesquisa de opinião. In: DUARTE, Jorge BARROS Antonio (Org.). Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2006. p 164, 179.

PEREIRA, Ives da Silva Duque. Uma experiência de Ensino Híbrido utilizando a plataforma Google sala de aula. **SIED: EnPED-Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância**, 2016.

RAMAL, A. Por que o e-learning vem crescendo tanto?. Escola de Extensão da UNICAMP, (Disponível em: <<http://www.extecamp.unicamp.br/materia34.asp>> Acessado em 5 de dezembro de 2018

SALES, Gilvandenys Leite. Learning Vectors (LV): um modelo de avaliação da aprendizagem em EaD online aplicando métricas não-lineares. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Curso de Pós-Graduação em Engenharia de Teleinformática 2010.

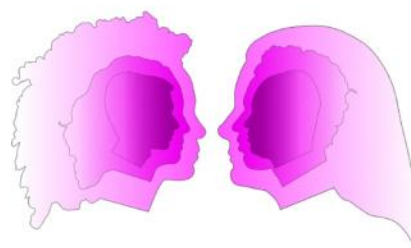
STAKER, Heather; HORN, Michael B. Classifying K-12 blended learning. Innosight Institute, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA), 2013. Conceitos Da Educação A Distância (ead) - Ambiente Virtual De Aprendizagem. Disponível em: <https://ares.unasus.gov.br/acervo/bitstream/handle/ARES/1227/Modulo%201%20-%20Completo.pdf>. Acesso em: 26 de janeiro de 2019.

VALENTE, J. A. (2000). Educação a distância: uma oportunidade para mudança no ensino. Educação a distância no Brasil na era da Internet. São Paulo: Anhembi Morumbi Editora, pages 97–122.

Organização e Realização

Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação para Aprendizagem



GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS
EM AVALIAÇÃO PARA APRENDIZAGEM



UFBA **FACED**

Apoio



PROEXT
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

