



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

PAULA ALVES MARTIELLO

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NAS SÉRIES INICIAIS.

Um estudo utilizando a metodologia da problematização com o
arco de Maguerez

LONDRINA
2010

PAULA ALVES MARTIELLO

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NAS SÉRIES INICIAIS.

Um estudo utilizando a metodologia da problematização com o arco de Maguerez

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Departamento de Educação,
da Universidade Estadual de Londrina.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Neusi Aparecida
Navas Berbel

LONDRINA

2010

PAULA ALVES MARTIELLO

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NAS SÉRIES INICIAIS. Um estudo utilizando a metodologia da problematização com o arco de Maguerez

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação, da Universidade Estadual de Londrina.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Neusi Aparecida Navas Berbel
Universidade Estadual de Londrina

Prof^a. Dr^a. Nadia Aparecida de Souza
Universidade Estadual de Londrina

Prof^a Ms. Dirce Aparecida Folleto de Moraes
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, ____ de _____ de 2010.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família, meu pai Valdecir (em memória), minha mãe Dirce, meus irmãos Cleber e Luciana e especialmente ao meu namorado Leandro, pela paciência, compreensão e apoio a mim dedicado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que com toda certeza, esteve ao meu lado me abençoando e permitindo que realizasse o grande sonho de concluir a graduação.

A toda minha família e ao meu namorado, por estarem sempre me apoiando.

À minha orientadora: Prof^a. Dr^a Neusi Aparecida Navas Berbel, por toda paciência, comprometimento e delicadeza dispensada a mim e ao meu trabalho.

À turma 2000, do período noturno do Curso de Pedagogia da UEL, com a qual pudemos compartilhar momentos de trocas de experiência e de saberes durante os últimos quatro anos.

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

Luckesi, 2002

MARTIELLO, Paula Alves. **Avaliação da aprendizagem nas séries iniciais.** Um estudo utilizando a metodologia da problematização com o arco de Magueréz. 2010 . 70fls.Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo compreender as várias funções e características da avaliação da aprendizagem visando à elaboração de conhecimentos por parte dos alunos, de forma significativa. Tomou-se como caminho metodológico a Metodologia da Problematização, que se utiliza do Arco de Magueréz, com cinco etapas. 1- Observação da Realidade – Por meio de conversas a respeito do entendimento da avaliação da aprendizagem e das dificuldades com a mesma por uma professora auxiliar de classe (1ª e 2ª série) de uma escola estadual de Londrina, de nossa experiência como aluna, e algumas leituras, foi possível extrair dessa realidade o problema do estudo: *Como praticar uma avaliação da aprendizagem com alunos das primeiras séries do ensino fundamental, que permita perceber se realmente estão conseguindo alcançar os objetivos?* 2- Pontos-chave – refletindo sobre possíveis fatores relacionados ao problema e seus possíveis determinantes maiores, foram definidos os pontos a estudar: - O que revela a literatura sobre a avaliação da aprendizagem em geral e nas 1ªs séries do ensino fundamental? - Quais as orientações contidas nos documentos formais para a avaliação da aprendizagem nas séries iniciais? - Quais as concepções e percepções de professores das séries iniciais a respeito da avaliação da aprendizagem que praticam? 3- A Teorização constituiu-se da explicação e análise de cada um dos Pontos-chave, tendo como fontes de informações materiais bibliográficos, documentos formais e consulta a 14 professoras de séries iniciais. Concluiu-se que: a avaliação da aprendizagem deve ser integrante do processo de ensino, devendo acontecer em todas as situações para que o professor possa acompanhar e diagnosticar os processos de desenvolvimento dos estudantes e também rever sua prática pedagógica; deve ser disponibilizada várias situações e meios para que os alunos tenham oportunidade de demonstrar a construção de seus conhecimentos; o delineamento e a clareza dos objetivos de ensino e dos critérios de avaliação são muito importantes para que alunos e professores saibam onde pretendem chegar, e quais meios são necessários para tal; a maioria das professoras demonstrou realizar um prática avaliativa que visa ao acompanhamento dos alunos, enquanto há ainda aquelas que continuam a avaliar apenas em alguns momentos, mais para classificar. 4- Como Hipóteses de Solução foram identificadas várias relacionadas à mobilização de uma ação transformadora. 5- Como Aplicação à Realidade, foram destacados alguns compromissos de divulgação e de utilização dos conhecimentos adquiridos na prática da autora, enquanto acadêmica e futura profissional.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem. Séries Iniciais. Metodologia da Problematização.

SUMÁRIO

PARTE 1 – AS DECISÕES ESSENCIAIS DO ESTUDO

1.1 INTRODUÇÃO	8
1.1.1 O CAMINHO DA METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO COM O ARCO DE MAGUIERZ COMO OPÇÃO METODOLÓGICA	9
1.1.2 JUSTIFICATIVA.....	12
1.1.3 OBJETIVOS	13
1.1.3.1 GERAL	13
1.1.3.2 ESPECÍFICOS.....	13
1.1.4 A ORGANIZAÇÃO DO TCC COMO UM TODO	14
1.2 OBSERVAÇÃO DA REALIDADE E DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE ESTUDO	15
1.2.1 RESGATE DE MEMÓRIA: PRIMEIRAS VIVÊNCIAS COM A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ÂMBITO ESCOLAR	15
1.2.2 UMA APROXIMAÇÃO EM RELAÇÃO À PRÁTICA AVALIATIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL	17
1.2.3 ALGUMAS IDEIAS DA LITERATURA A RESPEITO DA AVALIAÇÃO.....	19
1.2.4 A DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE ESTUDO	23
1.3 PONTOS-CHAVE.....	24

PARTE 2 – A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM VISTA DE DIFERENTES ÂNGULOS, COMO OBJETO DE TEORIZAÇÃO

26	
2.1 O QUE REVELA A LITERATURA SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM?.....	27
2.1.2 DIFERENTES PERSPECTIVAS DE AVALIAÇÃO NO ÂMBITO ESCOLAR E ALGUMAS VISÕES DE AUTORES EM RELAÇÃO ÀS MESMAS	27
2.1.3 CONCEPÇÕES E FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO VOLTADAS À PERSPECTIVA INOVADORA	30
2.1.4 AVALIAÇÃO FORMATIVA	34
2.1.5 OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM.....	36
2.1.6 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NAS SÉRIES INICIAIS	38

2.2.1 ORIENTAÇÕES DE DOCUMENTOS PARA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	41
2.2.1 PROPOSTA ESTADUAL PARA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	43
2.2.2 PROPOSTA DO MUNICÍPIO DE LONDRINA PARA O USO DA AVALIAÇÃO	47
2.3 QUAIS AS CONCEPÇÕES E PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS A RESPEITO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM QUE PRATICAM.....	49
PARTE 3 – ELEMENTOS CONCLUSIVOS DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO	55
3.1 DISCUSSÃO DA TEORIZAÇÃO EM BUSCA DA RESPOSTA AO PROBLEMA DE ESTUDO	55
3.2 HIPÓTESES DE SOLUÇÃO	59
3.3 APLICAÇÃO À REALIDADE	61
3.4 O SIGNIFICADO DO ESTUDO PARA NOSSA FORMAÇÃO	62
REFERÊNCIAS.....	63
APÊNDICES.....	65
APÊNDICE A - Carta de informações ao docente, na etapa da observação da realidade.....	66
APÊNDICE B - Carta de informações à coordenadora, na etapa da Teorização.....	67
APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido às professoras de 1º e 2º ano, na etapa da Teorização	68
APÊNDICE D – Questionário às professoras de 1º e 2º ano, na etapa da Teorização.....	69

PARTE 1 – AS DECISÕES ESSENCIAIS DO ESTUDO

1.1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho de Conclusão de Curso – TCC tem como objetivo apresentar uma pesquisa teórico-prática, relatada passo a passo, em busca de possíveis soluções para o problema extraído da própria parcela da realidade.

O tema escolhido para ser abordado neste trabalho é o da avaliação da aprendizagem no 1º ciclo do ensino Fundamental, especificamente com as 1ªs séries. Esse tema nos chamou a atenção, pois sabemos que é comum à maioria dos professores encontrarem *dificuldades* para realizar essa tarefa que é considerada tão complexa e importante.

Buscamos deixar claro que nossa concepção de avaliação, é aquela na qual se busca o tempo todo estar observando e pensando as situações didáticas que envolvem aluno e professor, com a intenção de que esta possa servir de base para a reflexão, tomada de consciência e de decisões sobre a prática.

Dessa forma, procuramos utilizar autores com os quais compactuamos com seus conceitos sobre a avaliação, a fim de podermos encontrar respostas pertinentes aos pontos-chave levantados, o que colabora com as possíveis *tomadas de decisão* em relação às hipóteses de solução do problema.

Por meio de questionamentos, leituras em diferentes fontes, do resgate da memória sobre a temática e conversas direcionadas com a professora auxiliar de uma escola estadual de Londrina, pudemos elaborar o problema de pesquisa.

Para realizar o TCC, optamos pela Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez, pois possibilita aos indivíduos que dela participam partir da problematização da realidade para encontrar o seu objeto de pesquisa, sendo que ao final do processo, após ter percorrido as cinco etapas do Arco, volta-se para a mesma realidade com o intuito de, em algum grau, aquele que seja possível, intervir na ou contribuir de forma positiva com a mesma.

Essa Metodologia segue as seguintes etapas: a observação da realidade e definição do problema, os pontos-chave, a teorização, as hipóteses de

solução e, por fim, a aplicação à realidade. Explicamos, a seguir mais detalhadamente, as características dessa metodologia.

1.1.1O CAMINHO DA METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO COM O ARCO DE MAGUEREZ COMO OPÇÃO METODOLÓGICA

Com o propósito de traçarmos um panorama geral da Metodologia, podemos ressaltar que serão abordados no presente texto, o seu caráter problematizador e as cinco etapas do Arco de Magueréz, assim denominados: *observação da realidade e definição do problema de estudo, pontos-chave, teorização, hipóteses de solução e aplicação à realidade.*

A Metodologia da Problematização com o Arco de Magueréz é utilizada a partir da realidade presente em determinada situação da educação. Berbel (2001, p.4) explica que [...] “não há restrições de temáticas para a Metodologia da Problematização, onde há um problema de ensino e aprendizagem ou educação a ser resolvido ou estudado, é possível utilizá-la”. As cinco etapas da Metodologia da Problematização, ou seja, a observação da realidade e definição do problema, levantamento dos pontos-chave, a teorização, a elaboração de hipóteses de solução e, por fim, a aplicação à realidade, esclarecem bem mais o processo pelo qual ela se concretiza por meio do Arco de Magueréz.

A primeira etapa é a da observação da realidade e definição do problema que se pretende investigar. Os alunos ou participantes que desenvolverão trabalhos com esta Metodologia irão observar a realidade de maneira atenta, com o objetivo de verificar as dificuldades, as carências, as necessidades que a realidade está mostrando como problemáticas. Após ter detectado os aspectos que precisam ser elucidados, trabalhados, melhorados ou corrigidos, será eleito um problema, aquele que se mostre mais urgente ou prioritário para que se aprofunde o estudo e se busque, para ele, uma resposta ou solução.

A segunda etapa da metodologia é a do levantamento dos pontos-chave. Neste momento da pesquisa se realizará inicialmente uma reflexão, buscando identificar os possíveis fatores e prováveis determinantes maiores associados ao

problema. Depois de feita esta reflexão, com os conhecimentos que possui naquele momento, o aluno ou participante do estudo, é levado a definir os pontos para serem desenvolvidos na próxima etapa.

Após ter estabelecido, por meio de reflexões, os pontos-chave os mesmos serão transformados, cada um, em um item a ser pesquisado na teorização, próxima fase da pesquisa. Esta poderá ser realizada por meio de diversas técnicas e instrumentos e em diversas fontes, ou seja, onde se puder encontrar as informações pertinentes ao problema, para que se possa compreender bem o que envolve. Berbel (1998) ressalta que a forma, a extensão e a profundidade da teorização dependem de vários fatores, como receptividade, interesse, compromisso dos participantes, porém o ideal é que na teorização se obtenha o entendimento do problema, para subsidiar o ato de elaborar hipóteses de solução.

Na quarta etapa, tendo como base tudo o que foi pesquisado a respeito do problema, será o momento em que o investigador terá que elaborar, de forma criativa e original, alternativas para a resolução do problema. De acordo com Siqueira e Berbel (2006), nesta elaboração, a criatividade e a originalidade são muito importantes para levar a pensar em algo inovador que provoque a sua superação.

A quinta e última etapa será o momento em que, entre as alternativas levantadas para superação do problema, as consideradas mais urgentes e/ou mais oportunas serão colocadas em prática na realidade estudada pelos participantes.

Este caminho metodológico, além de ter como objetivo modificar em algum grau, aquele possível, a realidade, tem um grande potencial de transformação pessoal dos participantes do estudo ou pesquisa. Os sujeitos que vivenciam o processo se tornam mais criativos, reflexivos, autônomos e observadores da realidade próxima. De acordo com Berbel, ao relatar o estudo sobre Aplicações da Metodologia da Problematização como uma das atividades das Disciplinas da Pós – Graduação, Didática e Fundamentos do Ensino Superior e Metodologia do Ensino Superior, na UEL, verificou-se que:

Os alunos valorizam a sensibilidade estimulada para perceber aspectos de seu cotidiano, antes não percebidos como passíveis de transformação decorrentes de sua participação. Citam também a aquisição de segurança para enfrentar os problemas e buscar solução para eles, por terem aprendido um caminho seguro e eficaz. (BERBEL, 2001, p.6).

Sendo assim, faz-se oportuno relacionar, neste momento, a Metodologia da Problematização, com os ensinamentos do Mestre Paulo Freire, importante pensador da educação, de acordo com Berbel (2001), tem apontado, junto a outros autores, para uma Pedagogia Problematizadora e para uma Educação Problematizadora, com pontos de aproximação em relação à concepção histórico-crítica da Educação.

A Metodologia da Problematização, por sua vez, também segue esta linha de pensamento ao permitir experimentar na prática os princípios de uma pedagogia problematizadora, com vistas a uma educação transformadora da sociedade.

Para Freire (1980 apud Berbel, 1999), a educação deve voltar-se para a transformação da realidade, que implica primeiramente a transformação do indivíduo, sujeito ativo, por meio de uma educação problematizadora, que tem o papel de libertar o indivíduo da ignorância, da escravidão, da dependência, da submissão, da passividade, ou seja, libertação de diversas formas de opressão.

O sujeito vai se tornando progressivamente consciente, crítico, reflexivo e desejoso de modificar intencionalmente parte de sua realidade, a partir do momento que sai das primeiras percepções, ou seja, dos conhecimentos superficiais que tem sobre a parcela da realidade que focaliza e parte para um conhecimento mais elaborado, mais aprofundado a respeito da mesma, percebendo que é capaz de encontrar alternativas para a resolução do problema em evidência. Esse processo de conscientização pelo qual o indivíduo vai transformando o seu modo de pensar e, conseqüentemente, seu modo de agir, é a realização do conceito de práxis humana.

A Metodologia da Problematização, com suas cinco etapas, se torna um método riquíssimo em possibilidades para que o sujeito tome consciência da realidade e da sua capacidade de modificá-la, pois ele próprio vai construindo o caminho passo a passo com o auxílio do professor, superando e passando de uma concepção de educação bancária, pela qual apenas recebe as informações e de forma mecânica as reproduz, sem nem um compromisso com o seu meio a não ser aquele de manter o já existente, para uma concepção de educação e atuação problematizadora. Freire (1983 apud BERBEL, 1999, p.24) explica que:

[...] a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexiva, implica num constante ato de desvelamento da realidade. Quanto mais problematizam, os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. E quanto mais desafiados, mais obrigados a responder aos desafios, e desafiados eles vão compreender o desafio da própria ação de captar o desafio. E em suas conexões com os outros num plano de totalidade, não como algo já petrificado, algo já definido, a compreensão tende a tornar-se conscientemente crítica e por isso cada vez mais desalienada.

Todo o caminho percorrido com o Arco de Maguerz é bastante seguro e eficaz para os indivíduos participantes no que se refere ao alcance de uma conscientização crítica da realidade à qual pertence.

Por essas características, optamos pela Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerz para o desenvolvimento deste TCC, o que será descrito mais adiante.

1.1. 2 JUSTIFICATIVA

O interesse pela escolha do tema avaliação da aprendizagem surgiu por meio das reflexões e aprendizagens feitas durante aulas que tivemos no curso de Pedagogia sobre o mesmo. Pudemos verificar, por meio do estudo, que a avaliação da aprendizagem é um tema bastante complexo e de extrema importância, tanto para o trabalho do professor quanto para o aluno, sendo que “[...] avaliar é dinamizar oportunidades de ação-reflexão, num acompanhamento permanente do professor, que incitará o aluno a novas questões [...]”. (HOFFMANN, 1995, p. 20).

Sendo assim, nos sentimos motivadas a conhecer mais sobre essa prática, para ampliar nossos conhecimentos, o que favorecerá nossa atuação como futura docente.

Este estudo poderá vir a contribuir para ampliação da reflexão dos professores de 1º ciclo do ensino fundamental ou alunos de pedagogia que venham a lê-lo, a respeito dos benefícios de uma prática avaliativa formativa, ou seja, que vise o acompanhamento constante dos alunos e os posicionamentos necessários para o alcance dos objetivos de ensino.

Nessa perspectiva, elaboramos os seguintes objetivos a alcançar:

1.1.3 OBJETIVOS

1.1.3.1 GERAL - Compreender as várias funções e características da avaliação da aprendizagem pautada em uma educação que vise à elaboração de conhecimentos por parte dos alunos, de forma significativa.

1.1.3.2 ESPECÍFICOS

- Identificar diferentes visões de autores em relação à avaliação da aprendizagem;
- Analisar as orientações legais para a avaliação da aprendizagem nas séries iniciais;
- Analisar o papel da avaliação no contexto escolar;
- Identificar concepções e práticas avaliativas de professores.

Tendo em vista esses objetivos e considerando os passos da Metodologia da Problematização com o Arco de Magueres, organizamos o estudo conforme descrito a seguir.

1.1.4 A ORGANIZAÇÃO DO TCC COMO UM TODO

Nesta introdução, como apresentado, anunciamos todas as decisões maiores do estudo. Na sequência, iniciamos a descrição do desenvolvimento do estudo, pela primeira etapa da Metodologia da Problematização - a Observação da realidade e definição do problema. Ainda nesta parte, apresentamos os pontos-chave da pesquisa.

A Parte 2 do trabalho apresenta o desenvolvimento da Teorização, com os capítulos correspondentes à análise dos diferentes tipos de perspectivas avaliativas encontradas nas escolas brasileiras, além da discussão referente às distintas posturas dos professores frente aos alunos, ao optarem por certas abordagens no exercício de suas práticas docentes. Neste capítulo também são abordados as concepções e funções da avaliação para autores como Hoffmann, Luckesi e Vasconcellos, como também o estudo do que seja a avaliação formativa e

de sua relevância tanto para o trabalho do professor quanto do aluno, sendo contemplada ainda neste item a relação existente entre os objetivos de ensino e avaliação da aprendizagem. No segundo capítulo foi descrito um estudo acerca das orientações de documentos como: PCNs, do Estado do Paraná e do Município de Londrina para a realização da avaliação da aprendizagem. Já, o último capítulo, refere-se à análise das respostas de professoras de 1º e 2º ano ao questionário aplicado, quanto as suas concepções e percepções a respeito da avaliação da aprendizagem que praticam.

A Parte 3 do estudo é destinada aos elementos conclusivos, incluindo a discussão final da teorização e as duas etapas finais da Metodologia da Problematização - que se referem às hipóteses de solução e à aplicação à realidade.

1.2 OBSERVAÇÃO DA REALIDADE E DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE ESTUDO

A 1ª etapa da Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez caracteriza-se pela observação de uma parcela da realidade para problematizá-la. Nesta etapa, o pesquisador elegerá um aspecto que deseja aprofundar de acordo com seus próprios interesses de conhecimento, necessidades e condições. Este aspecto, depois de problematizado e delimitado, torna-se o foco orientador de todo o estudo.

A avaliação da aprendizagem sempre fez e fará parte da história de todos os indivíduos que pela instituição escolar passarem. Desta forma, desde a educação Infantil nos deparamos de maneira formal, com a prática de verificação dos conhecimentos construídos. Desde já, podemos nos questionar: do que se trata, de avaliação ou de verificação?

Partindo deste questionamento, a seguir apresentamos um resgate de memória na qual serão relatadas algumas partes importantes da minha trajetória escolar, também a visão de uma professora auxiliar a respeito da temática e a visão de alguns autores sobre a avaliação, com o intuito de reunir elementos para a delimitação do problema.

1.2.1 RESGATE DE MEMÓRIA: PRIMEIRAS VIVÊNCIAS COM A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ÂMBITO ESCOLAR

A palavra avaliação, sempre me proporcionou certo desconforto, ansiedade e até medo, pois as experiências que tive com a mesma no ensino fundamental, médio e até em certos casos na graduação, favoreceram e favorecem o surgimento destes sentimentos.

Olhando para o passado (ensino fundamental e médio), posso perceber que a grande maioria dos professores passava uma visão distorcida a respeito do conceito de avaliação, por falta de conhecimentos envolvendo a sua

formação ou porque não tinham como objetivo de suas aulas nos especificarem ou desmitificarem o que tínhamos em mente a respeito dela.

A palavra avaliação permanecia erroneamente como sinônimo de prova, aliás, este conceito foi reelaborado na graduação por meio de uma disciplina específica do curso de Pedagogia, que trazia conteúdos com uma visão diferenciada da que tinha em relação ao processo de verificação dos conhecimentos. Sendo assim, passei a ter uma nova concepção do que seja a avaliação.

Pude perceber que é importante, tanto ao aluno quanto ao professor, saberem o que é avaliar, para que serve, que a prova é apenas um instrumento dentre vários outros que podem ser utilizados, e que a avaliação deve ocorrer a todo o momento e não somente por meio da prova.

Fazendo uma viagem no tempo, voltando lá no antigo primário, posso recordar o quanto me esforçava para receber premiações, estrelinhas ou outros desenhos em meu caderno por acertos alcançados e o quanto muitas vezes ficava chateada por não consegui-los, mas o que mais achava estranho é que não era reconhecido o meu empenho para obtê-los, naquele pouco tempo que era demarcado para realizar a atividade. A este respeito, me questiono: o que realmente a professora priorizava, a competição entre as crianças ou o processo de construção do conhecimento?

Nesta mesma etapa, quantas bolinhas de crepom para contornar desenhos, quantos pintar desenhos que já estavam prontos! Não sabíamos para que serviam, mas como todo bom aluno os fazíamos, afinal a professora tinha que ter trabalhinhos para mostrar na reunião dos pais. No dia do soldado fazíamos chapéus e espadas de jornais, mas na sala mesmo só os confeccionávamos, pois íamos brincar apenas em casa, já que na escola só tínhamos que “trabalhar”. Será que atualmente os professores continuam perdendo a chance de estar avaliando os seus alunos em todos os momentos? Será que continuam exigindo dos alunos apenas reproduções fieis do que dizem, ou valorizam as pequenas participações, incentivando-os a exporem suas ideias, aprendizagens ou dificuldades?

Somente na quarta série descobri o “poder da memorização” e da “reprodução fidedigna” dos conteúdos, pois em uma prova sobre o sistema digestivo, não conseguindo descrever como funcionava, a professora “boazinha” permitiu que terminasse a prova no outro dia e assim o fiz, reproduzindo tudo a respeito do tema

que estava no caderno, até as vírgulas. A partir deste momento associei que para alcançar boa nota na prova tinha que decorar.

Diante disto, como saber se os conhecimentos transmitidos estão sendo significativos para os alunos, ou apenas estão sendo reproduzidos?

Como exposto anteriormente, a prática da estratégia de memorização consciente começou na quarta série, no entanto, nos anos posteriores este processo continuou, pois não fazíamos exercícios de reflexão, apenas de repetição. Os conteúdos das provas eram voltados para este fim e quando a recebíamos já corrigida raramente tínhamos um *feedback* sobre os erros ou até mesmo dos acertos.

Analisando estes aspectos de minhas vivências com a avaliação, nos questionamos: “será que os professores sabem realmente o que é avaliar e qual o sentido desta atividade?”

Tendo essa indagação em mente, e a preocupação em sabermos como professores lidam com a avaliação da aprendizagem, buscamos, em uma instituição pública estadual, localizada na região central de Londrina, a colaboração de professores de ensino fundamental para ampliarmos nossa aproximação com o tema.

Descrevemos a seguir o que resultou dessa busca.

1.2.2 UMA APROXIMAÇÃO EM RELAÇÃO À PRÁTICA AVALIATIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Seguindo a orientação relativa à 1ª etapa do Arco, de obter informações do recorte de realidade para o estudo, fomos a campo, e, após conversar com a Coordenadora Pedagógica da escola, que intermediou os contatos iniciais, pudemos contar com a participação de uma professora formada em Pedagogia, que no momento exercia a função de auxiliar de classe de 1ª e de 2ª séries.

Tivemos apenas duas oportunidades de estar em contato com a mesma devido o seu tempo disponível, no entanto, foram de bastante contribuição as conversas, pois a professora se mostrou muito empolgada e interessada pelo tema

da avaliação, visto não ter experiência em regência de sala nas séries iniciais, apenas em educação infantil.

No primeiro encontro pudemos nos aproximar a professora e tomar conhecimento a respeito de sua função na instituição, que, como mencionado anteriormente é de auxiliar de sala. Sendo assim, não tem acesso à elaboração das atividades e provas dos alunos, apenas à correção das mesmas. Em nossa conversa, questionamos a professora a respeito de suas dificuldades em relação à avaliação e ela nos apresentou algumas, como exemplificamos: *“como montar essa avaliação no primeiro bimestre para uma sala que não sabe ler e escrever? Porque eles vêm “crus” para a gente, têm muitos que não sabem nem escrever o nome”*.

No segundo encontro foi feita uma entrevista para coletar informações a respeito da concepção da professora em relação à temática. Foi possível constatar que, de modo geral e dentro da sua realidade, percebe a avaliação como uma prática importante no processo de ensino-aprendizagem, pois frisou em alguns momentos que a avaliação serve para que o professor possa repensar a sua prática e também constatar o que o aluno aprendeu e suas dificuldades diante dos conteúdos, sendo que diante destas terá que tomar alguma medida para que a aprendizagem ocorra de maneira profícua. A professora disse ainda que a “avaliação é muito importante, porque é aí que se faz repensar, na sua vida, na sua carreira, se está indo no caminho certo”.

Durante a entrevista lhe perguntamos também sobre qual o objetivo da prova no processo de ensino e aprendizagem. E a professora respondeu: “acho importante a prova, porque é aí que você vai ver se o aluno realmente aprendeu, assimilou os conteúdos trabalhados”. Nesta perspectiva, ficamos pensando: será que a professora prioriza os resultados das provas em detrimento de outros meios de avaliar?

Analisando as informações colhidas com a entrevista, percebemos que a professora gostaria de adquirir conhecimentos a respeito de como elaborar, já que apenas as corrige, e também saber se os alunos estão realmente aprendendo, no entanto, a relevância dos objetivos não é relatada em sua fala, o que nos fez pensar: será que a professora tem conhecimento a respeito do papel dos objetivos para a prática da avaliação da aprendizagem? E mais, será que a professora tem conhecimento de outras atividades, técnicas e instrumentos apropriados para a

avaliação da aprendizagem das crianças nessa etapa escolar? Será que a professora regente da sala conhece outros meios para avaliar os alunos durante o processo de ensino e aprendizagem?

1.2.3 ALGUMAS IDEIAS DA LITERATURA A RESPEITO DA AVALIAÇÃO

Com o intuito de conhecer um pouco mais sobre a relevância da avaliação fomos buscar na literatura algumas concepções e entendimentos a respeito da temática avaliação da aprendizagem, que apresentamos a seguir.

A avaliação da aprendizagem é parte integrante do processo ensino/aprendizagem. Esta prática pedagógica requer preparo técnico e grande capacidade de observação dos profissionais envolvidos. Desta forma, se faz necessária para que possamos refletir, questionar e transformar nossas ações. De acordo com Hoffmann (1995, p.18), a avaliação é a “[...] reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento do educando, na sua trajetória de construção do conhecimento”.

Por meio da avaliação, o professor tem a responsabilidade, entre outras, de perceber se os sujeitos estão realmente assimilando os conteúdos e como os estão construindo. A forma como se avalia, segundo Luckesi (2002), é crucial para a concretização do projeto educacional. É ela que sinaliza aos alunos o que o professor e a escola valorizam. A avaliação deve ser um auxílio para se saber quais objetivos foram atingidos, quais ainda faltam e quais as interferências do professor que podem ajudar o aluno.

Neste sentido, para Haydt (1992), o conceito de avaliação da aprendizagem está ligado a uma concepção pedagógica mais ampla, ou seja, depende da postura filosófica adotada pela escola, sendo que a forma de encarar e realizar a avaliação reflete a atitude do professor em sua interação com a classe.

Apesar de a avaliação ser um instrumento que ajuda tanto os alunos na construção da aprendizagem satisfatória e significativa, quanto aos docentes para que realizem uma reflexão e mudança de suas ações, de acordo com Veslin (1992), “é a prática pedagógica que menos motiva os professores e mais os aborrece. Ao

mesmo tempo, para os alunos, a avaliação é a atividade mais temida e menos gratificante”. Assim, como explicam Jorba e Santmartí (2003, p.44).

Mudar os pontos de vista sobre a avaliação implica mudar radicalmente muitas das percepções que temos sobre como ensinar para que os estudantes aprendam. Pensar na avaliação como eixo central do dispositivo pedagógico de um currículo é um ponto de vista nada habitual, mas é como acentuar um dos elementos curriculares que mais pode favorecer uma mudança na prática educativa dos professores e no êxito das aprendizagens.

A avaliação da aprendizagem deve ser entendida como uma prática que colabora para o processo de ensino e aprendizagem, sendo que quando o professor a compreende como um auxílio importante para o seu trabalho, tem e favorece aos alunos ganhos relevantes em relação à elaboração dos conhecimentos.

Os objetivos são elementos norteadores da avaliação, isso implica que os professores, ao planejarem a sua aula, devem ter claro quais finalidades pretende atingir. Sendo assim, esta situação não permite que o educador realize provas surpresas em sala de aula sem planejá-la previamente. Diante disso:

A avaliação é um *processo contínuo e sistemático*. Portanto, ela não pode ser esporádica nem improvisada, mas, ao contrário, deve ser constante e planejada. Nessa perspectiva, a avaliação faz parte de um sistema mais amplo que é o processo ensino/aprendizagem, nele se integrando. (HAYDT, 1992, p. 13).

A avaliação deve desempenhar uma função estimuladora e de incentivo ao estudo. O *feedback* é importante, pois permite um retorno tanto ao professor, quanto ao aluno em relação ao processo ensino/aprendizagem. Para que a avaliação cumpra sua função, é fundamental, segundo Haydt (1992, p. 27), “[...] que o aluno conheça os resultados de sua aprendizagem, isto é, que logo após o término de uma prova saiba quais foram seus acertos e erros”. Nessa perspectiva, explica Rabelo:

Entendendo o conhecimento como algo construído na relação sujeito-objeto, esse *feedback* só cumprirá efetivamente o seu papel, se considerarmos, em um projeto de avaliação, tanto o estágio de desenvolvimento em que um aluno se encontra em um dado

momento, como também o processo através do qual ele está elaborando o seu conhecimento. (RABELO, 1998, p. 12).

Em uma proposta de avaliação, 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. Segundo Hoffmann (1995, p. 67), “[...] o conhecimento produzido pelo educando, num dado momento de sua experiência de vida, é um conhecimento em processo de superação”. A criança passa por novos desafios, novas situações e formulam e reformulam suas hipóteses.

Tendo-se em vista que o ser humano é composto por várias dimensões, ou seja, afetiva, social, motora-corporal e cognitiva, a avaliação acadêmica não pode privilegiar apenas os aspectos cognitivos. Por isso, Rabelo (1998, p.14) explica que “devemos pretender uma avaliação mais ampla, da qual uma prova, por exemplo, sobre os conteúdos trabalhados faça parte, tão somente como um dos recursos, através dos quais podemos avaliar o rendimento escolar”.

Haydt (1992) afirma que a avaliação apresenta três funções básicas: diagnosticar, controlar e classificar. Ajustadas a essas três funções existem três modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa.

A avaliação diagnóstica acontece antes de iniciar um determinado conteúdo, para que o professor possa partir dos conhecimentos prévios dos alunos, sabendo-se, assim, em qual nível eles estão. Para Luckesi (2002, p.44), “a avaliação diagnóstica será, com certeza, um instrumento fundamental para auxiliar cada educando no seu processo de competência e crescimento para autonomia, situação que lhe garantirá relações de reciprocidade. Jorba e Santmartí, afirmam que:

A prognose e a diagnose do ponto de partida dos estudantes são um passo imprescindível para a criação de processo de ensino e aprendizagem, pois devem possibilitar a modificação das sequências e a adequação das atividades para responder às necessidades e dificuldades dos alunos. Essa adaptação é essencial se pretendemos que o processo ensino-aprendizagem que vai começar se sustente sobre bases sólidas, o que ajudará na obtenção do êxito desse processo. (JORBA; SANTMARTÍ, 2003, p.27).

A avaliação formativa, que acontece durante todo processo de ensino-aprendizagem, informa o aluno e o professor sobre o que precisam saber, onde acertaram e onde erraram, sendo assim, ajuda o professor a adaptar o processo

didático aos progressos e problemas da aprendizagem dos alunos. Haydt nos ajuda a entender essa dinâmica:

A avaliação formativa, com função de controle, é realizada durante todo o decorrer do período letivo, com o intuito de verificar se os alunos estão atingindo os objetivos previstos, isto é, quais os resultados alcançados durante o desenvolvimento das atividades. [...] É principalmente através da avaliação formativa que o aluno conhece seus erros e acertos e encontra estímulo para um estudo sistemático. (HAYDT, 1992, p. 17-18).

A avaliação somativa, acontece ao final de um processo de ensino-aprendizagem. Ela é classificatória. Por meio desta, o professor verifica se os objetivos mais gerais foram atingidos, como explica Haydt:

A avaliação somativa, com função classificatória, realiza-se ao final de um curso, período letivo ou unidade de ensino, e consiste em classificar os alunos de acordo com níveis de aproveitamento previamente estabelecidos, geralmente tendo em vista sua promoção de uma série para outra, ou de um grau para outro. (HAYDT, 1992, p. 18).

Essas três modalidades da avaliação são de extrema importância para que os professores e alunos tomem conhecimentos no que se refere aos seus desempenhos. De acordo com Jorba e Sanmartí (2003), o mesmo instrumento pode servir para diferentes modalidades de avaliação, dependendo do objetivo que o professor pretende com o mesmo. Sendo assim, podemos reconhecer a relevância, para o professor, de ter clareza do que pretende com a avaliação para saber o que e como avaliar.

Diante do breve estudo inicial sobre a temática e da entrevista com a professora auxiliar, reforçamos alguns questionamentos: Qual o conceito de avaliação que embasa a atuação de professores das 1^{as} séries em relação à avaliação? Em que se fundamentam para suas ações? Será que conhecem a literatura que trata da avaliação da aprendizagem e outras referências sobre o assunto? Quais seriam os saberes necessários aos professores para lidar com a questão da avaliação nas 1^{as} séries? Tais inquietações nos inspiram para a formulação de nosso problema de estudo.

1.2.4 A DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE ESTUDO

Sabemos que um único trabalho não pode pretender responder a todas as inquietações presentes no início deste estudo. Por isso, levando em conta que o potencial da Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez, utilizada para o estudo, é de nos levar a contribuir em algum grau com a parcela da realidade tomada como referência, e que um problema é mais relevante quando é retirado ou inspirado nela, consideramos pertinente tomar como foco do trabalho uma dificuldade apresentada pela professora. Sendo assim, nos propusemos a buscar respostas para o seguinte problema:

Como praticar uma avaliação da aprendizagem com alunos das primeiras séries do ensino fundamental, que permita perceber se realmente estão conseguindo alcançar os objetivos?

Ao buscarmos respostas a esse problema, além de nos prepararmos para contribuir com a própria professora, nossa colaboradora na etapa da observação da realidade e outras que vierem a ler nosso trabalho, temos consciência de que seremos nós as maiores beneficiadas com o estudo, tendo em vista nossa atuação profissional futura.

O problema definido nesta etapa da observação da realidade passa a ser o orientador de todas as que seguem. No próximo tópico, descrevemos como chegamos aos pontos-chave do estudo.

1.3 PONTOS-CHAVE

Passamos neste momento à segunda etapa do Arco de Maguerez. Como explicitado anteriormente, esta etapa se caracteriza pela definição dos pontos-chave, envolvidos no problema delimitado, os quais deverão ser estudados para se buscar solução para o mesmo. Antes, porém, fazemos uma reflexão para encontrarmos possíveis fatores e possíveis determinantes maiores também associados a ele.

Diante do problema elaborado, pensamos que um dos possíveis fatores com ele envolvido é a insuficiência de saberes adquiridos por meio de estudo referente ao tema, por professores dessas séries. Além disso, parece-nos faltar maior conhecimento em relação à importância de se ter clareza dos objetivos a serem alcançados pelos alunos para serem levados em conta na avaliação.

Essas dificuldades em relação à avaliação podem estar vinculadas a uma formação inicial precária ou insuficiente de professores e até mesmo, à falta de formação continuada consistente nos aspectos pedagógicos voltados para a avaliação.

Refletindo ainda acerca dos possíveis determinantes é possível que os professores não estejam habituados e motivados a praticar pesquisa em busca de novos conhecimentos devido à falta de tempo disponível, às condições econômicas nem sempre favoráveis para investir na formação continuada ou ainda devido à desvalorização da profissão em questão.

Essas reflexões nos levaram a estabelecer, para a continuidade da pesquisa, os seguintes pontos-chave:

- a) O que revela a literatura sobre a avaliação da aprendizagem em geral e nas 1^{as} séries do ensino fundamental?
- b) Quais as orientações contidas nos documentos formais - Nacional: PCN, do Estado do Paraná e do Município de Londrina - para a avaliação da aprendizagem nas séries iniciais?

- c) Quais as concepções e percepções de professores das séries iniciais a respeito da avaliação da aprendizagem que praticam?

Com tal definição, passamos para a próxima etapa – da teorização -, com o desenvolvimento dos pontos-chave elaborados, considerados relevantes para a compreensão e resposta ao problema.

PARTE 2 - A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM VISTA DE DIFERENTES ÂNGULOS, COMO OBJETO DE TEORIZAÇÃO

Nesta etapa da pesquisa, buscamos teorizar a respeito do problema, colhendo as informações necessárias em documentos e na literatura sobre cada um dos pontos-chave definidos na etapa anterior, além da busca de informações do que ocorre no campo de nosso recorte de realidade, a fim de encontrarmos esclarecimentos e possíveis soluções para o problema em estudo.

A etapa da teorização, de acordo com Berbel (1999), é o momento da investigação, do estudo propriamente dito, daqueles pontos-chave, para esclarecer o problema. As informações poderão ser coletadas por meio de diversas técnicas e instrumentos e em diversas fontes, ou seja, onde se puder encontrá-las, para que se possa compreender bem o que o envolve. Após a coleta das informações, as mesmas são analisadas e discutidas, a fim de se chegar a possíveis conclusões sobre o que foi problematizado.

O relato da teorização realizada iniciou-se com o estudo da literatura, a fim de compreender o primeiro ponto-chave do problema: O que revela a literatura sobre a avaliação da aprendizagem em geral e nas 1^{as} séries do ensino fundamental?

Em seguida, fazemos estudo de documentos, buscando respostas para o segundo ponto-chave: Quais as orientações contidas nos documentos formais - Nacional: PCN, do Estado do Paraná e do Município de Londrina - para a avaliação da aprendizagem nas séries iniciais?

Procuramos, na última parte da teorização, analisar relatos de professores das séries iniciais, a fim de obter respostas para o terceiro ponto-chave: Quais as concepções e percepções de professores das séries iniciais a respeito da avaliação da aprendizagem que praticam? Para a coleta destas últimas informações, utilizamos o questionário.

O estudo desses pontos-chave elencados, pelo qual pensamos conseguir responder ao problema eleito para a pesquisa, é descrito a seguir.

2.1 O QUE REVELA A LITERATURA SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM?

Atualmente, muito se ouve falar em avaliação do ensino/aprendizagem, em diferentes espaços, como em congressos, seminários, cursos de aperfeiçoamento, em discussões em reuniões de professores, no entanto, há muitas dúvidas e apreensão entre os docentes, quanto a este tema, que é considerado bastante complexo.

De acordo com Haydt (1997), a avaliação da aprendizagem tem sido uma constante preocupação dos professores, por dois importantes motivos: em primeiro lugar, porque a profissão exige a prática de verificar e julgar o rendimento dos alunos, e, em segundo lugar, porque ao avaliar o aluno o professor também avalia o seu próprio trabalho.

Ao entendermos assim, que avaliação é intrínseca ao processo ensino/aprendizagem e que favorece tanto o professor quanto o aluno, ao fornecer diariamente as respostas necessárias para possíveis mudanças, buscamos, a seguir, entender um pouco mais sobre este tema, começando pelo registro de diferentes perspectivas de avaliação encontradas no âmbito escolar e algumas visões de autores em relação às mesmas.

2.1.2 DIFERENTES PERSPECTIVAS DE AVALIAÇÃO NO ÂMBITO ESCOLAR E ALGUMAS VISÕES DE AUTORES EM RELAÇÃO ÀS MESMAS

A avaliação do processo de ensino/aprendizagem sempre fez parte da dinâmica da sala de aula, no entanto esta prática em nossa sociedade não é realizada igualmente por todos os professores, devido aos seus diversos aspectos subjetivos e políticos, como: crenças, pressupostos teóricos, relacionados à educação e aos indivíduos. Vasconcellos, (1998, p.46) afirma que “o sentido dado pelo professor à avaliação está intimamente relacionado à sua concepção de educação”.

O autor explica que a postura do professor transmissor é diferente da do professor educador, ou seja, o primeiro visa apenas passar o conteúdo e fiscalizar

a absorção do mesmo, utiliza a avaliação apenas para o controle e a coerção. Ao contrário, o segundo, prioriza o ensinar, buscando fazer de tudo para que o aluno aprenda, o que lhe permite assumir a avaliação como acompanhamento e ajuda no processo de ensino e aprendizagem.

Luckesi (2005, p.3) explica que nossa conduta, em detrimento da avaliação, estará relacionada à como percebemos os sujeitos, ou seja, “[...] dependem da teoria pedagógica e projeto pedagógico, que temos”. O autor esclarece que:

Caso assumamos uma teoria que compreenda o ser humano como “pronto”, somente desejamos olhar para o produto, qualquer produto, atitude expressa pela frase: “caso tenha atingido o nível esperado, está bem; caso, não tenha chegado a esse produto, a questão é do estudante”. Porém, se, pelo contrário, assumimos o ser humano como um ser em desenvolvimento então temos certeza de que o estudante ainda não aprendeu o que tinha que aprender, e por isso, vamos investir nele novamente, até que aprenda. (LUCKESI, 2005, p.3).

Neste sentido, em Romão (1998, apud Vasconcellos, 2002, p.18), podemos verificar duas diferentes visões de avaliação encontradas nas escolas brasileiras, como mostradas no quadro a baixo:

Avaliação- Concepção I	Avaliação-Concepção II
Auto Interna Qualitativa Diagnóstica Permanente Códigos locais e sociais Ritmos pessoais	Hetero Externa Quantitativa Classificatória Periódica Padrões de qualidade e desempenhos universais aceitos.

Quadro 1- Aspectos comparativos da avaliação segundo Romão (1998, apud Vasconcellos, 2002, p.18).

A avaliação na Concepção I está voltada para a construção do conhecimento significativo. Ela ocorre ao longo do ano letivo, tendo como função diagnosticar as origens dos possíveis erros dos alunos e em seguida corrigir e reelaborar as práticas pedagógicas. “A concepção I enquadra-se em uma perspectiva

construtivista que valoriza o processo mais que os resultados”. (VASCONCELLOS, 2002, p.19).

Já na Concepção II, a avaliação tem um caráter classificatório, visando aos resultados em detrimento dos meios. Ela ocorre apenas em algumas situações e não ao longo do processo de ensino. “A concepção II enquadra-se numa perspectiva positivista, que valoriza o produto, o resultado e o tratamento técnico e estatístico dos resultados”. (VASCONCELLOS, 2002, p.19).

Hoffmann (1993), ao discutir a respeito da qualidade no ensino, nas duas concepções citadas acima, faz uma comparação entre a escola tradicional e a escola com uma perspectiva construtivista da avaliação.

A autora aponta que a escola tradicional está voltada à memorização dos conteúdos. Os alunos apenas decoram os mesmos, que logo serão esquecidos, se não forem significativos. A questão da qualidade do ensino na concepção de avaliação classificatória é relacionada a “padrões pré-estabelecidos, em bases comparativas: critérios de promoção (elitistas, discriminatórios), gabaritos de respostas às tarefas, padrões de comportamento”. (HOFFMANN, 1993, p.32).

Inversamente, a escola que tem uma concepção de avaliação construtivista, visa à participação ativa dos alunos. O ensino deve proporcionar o desenvolvimento máximo possível dos sujeitos, através das possibilidades oferecidas pelo meio. A qualidade, numa perspectiva mediadora da avaliação, significa “Desenvolvimento máximo possível, um permanente ‘vir a ser’, sem limites pré estabelecidos, embora com objetivos claramente delineados, desencadeadores da ação educativa”. (HOFFMANN, 1993, p.33).

Luckesi (2002), ao tratar da democratização do ensino, nos alerta sobre a execução da avaliação nas escolas. Ele sinaliza que a avaliação classificatória serve para a estagnação dos alunos, na medida em que não permite a este o desenvolvimento máximo possível e a democratização do ensino. O autor explica que: “a atual prática da avaliação escolar tem estado contra a democratização do ensino na medida em que não tem colaborado para a permanência do aluno na escola e a sua promoção qualitativa”. (LUCKESI, 2002, p. 66).

De acordo com o autor, a avaliação da aprendizagem não é utilizada na maioria das vezes pelos professores para acompanhar os processos de aprendizagem dos estudantes. Pelo contrário, ela acontece apenas no final de uma

unidade ou ao término de um período letivo, para que o educador possa verificar se os educandos estão adquirindo os conteúdos e as habilidades ensinadas. Luckesi (2002), ainda nos revela que são muitos os fatores que são considerados por estes professores na hora da elaboração de testes, provas ou outros instrumentos avaliativos, como:

Conteúdos ensinados efetivamente; conteúdos que o professor não ensinou, mas que deu por suposto ter ensinado; conteúdos “extras” que o professor inclui no momento da elaboração do teste, para torná-lo mais difícil; o humor do professor em relação à turma de alunos que ele tem pela frente; a disciplina ou a indisciplina social desses alunos; uma certa “patologia magisterial permanente”, que define que o professor não pode aprovar todos os alunos, uma vez que não é possível que todos os alunos tenham aprendido suficientemente todos os conteúdos e habilidades propostos. (LUCKESI, 2002, p.67).

Podemos constatar, por meio dos autores citados, que a avaliação da aprendizagem vem sendo utilizada para fins diferentes, ou seja, tanto para o professor classificar, levando em consideração padrões pré-estabelecidos, quanto para o acompanhamento contínuo dos processos evolutivos dos alunos. Essas diferentes posturas diante da avaliação estarão relacionadas com as perspectivas tomadas pelo docente para subsidiar a sua prática pedagógica. Também podemos perceber por meio do estudo da literatura que a prática tradicional tem sido mais constante nas escolas.

Buscamos analisar, a seguir, as concepções de alguns autores no que diz respeito à definição de avaliação e as suas funções voltadas à perspectiva inovadora.

2.1.3 CONCEPÇÕES E FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO VOLTADAS À PERSPECTIVA INOVADORA

Encontramos em Luckesi (2002, p.69) a seguinte definição: “Entendemos a avaliação como um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão. É bem simples: são três variáveis que devem estar sempre juntas para que o ato de avaliar cumpra o seu papel”.

Luckesi (2002) esclarece o que significam as três variáveis apontadas ao conceituar a avaliação.

(01) *Juízo de qualidade* - Afirmações ou negações que expressam a qualidade do objeto por meio de processo comparativo, tendo como referência um determinado padrão de julgamento. Nesse tipo de avaliação, afirma Luckesi:

[...] há um dado da realidade, que são as condutas dos alunos, e há uma atribuição de qualidade a essa realidade a partir de um determinado padrão ideal dessa conduta. Ou seja, o professor tendo em suas mãos os resultados da aprendizagem do aluno, compara esses resultados com a expectativa de resultado que possui (padrão ideal de julgamento) e atribui-lhe uma qualidade de satisfatoriedade ou insatisfatoriedade. (LUCKESI, 2002, p.70).

(02) *Dados relevantes* - A qualidade será atribuída ao sujeito, a partir de caracteres que possua e manifeste em suas condutas, condizentes com os objetivos a serem alcançados, após ser submetido a uma determinada aprendizagem, e não de acordo com o bel-prazer de quem do professor, qualificando e desqualificando gratuitamente um aluno. Deste modo, o juízo de qualidade estaria pautado no real.

(03) *Tomada de decisão* - Ação a ser realizada depois de realizado o juízo de qualidade, ou seja, o professor não ficará indiferente às manifestações positivas ou negativas de aprendizagem, tomando decisão a respeito do que fazer com o aluno, com o conteúdo ou com o seu modo de ensinar.

Não podemos deixar de explicitar o entendimento de Luckesi a respeito da avaliação diagnóstica, na medida em que o autor a considera como uma das indicações para dar conta de suprir as lacunas deixadas no processo de ensino/aprendizagem da atual prática de avaliação escolar. De acordo com o mesmo autor (2002, p.81), a avaliação da aprendizagem deverá ser assumida como:

Um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem. [...] a avaliação não seria tão-somente um instrumento para a aprovação ou reprovação dos alunos, mas sim um instrumento de diagnóstico de sua situação, tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para a aprendizagem. Se um aluno está defasado não há que, pura e simplesmente, reprová-lo e mantê-lo nesta situação.

Dessa forma podemos verificar que a avaliação diagnóstica, assim como o próprio nome sugere, servirá para que o professor e o aluno possam perceber se aprendizagem está ou não ocorrendo. [...] “É constitutivo da avaliação da aprendizagem estar atentamente preocupada com o crescimento do educando. Caso contrário, nunca será diagnóstica. (LUCKESI, 2002, p.82).

No que se refere às funções da avaliação, de acordo com Luckesi (2002), a função ontológica da mesma é o diagnóstico. Junto a esta, estão às funções de: propiciar a autocompreensão dos alunos e dos professores; de motivar o crescimento do educando, “pelo reconhecimento de onde está e pela consequente visualização de possibilidades” (p.176); de aprofundamento da aprendizagem, pois quando o aluno faz um exercício para que a aprendizagem seja revelada, este exercício já proporciona ao aluno a oportunidade de aprofundar os seus conhecimentos; a função de auxiliar a aprendizagem.

Já Hoffmann, em uma visão complementar, nos explica que a avaliação é:

[...] a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, acompanhamento passo a passo, do educando, na sua trajetória de construção do conhecimento. Um processo interativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade no ato próprio da avaliação. (HOFFMAN, 2000, p.17).

Hoffmann busca pautar seus estudos em uma perspectiva construtivista, dialógica e mediadora da avaliação, pois visa ao desenvolvimento máximo possível do educando. Esta perspectiva se opõe ao paradigma de avaliação sentenciosa e classificatória.

A autora (1993, p.71 a 84) descreve em sua obra alguns princípios coerentes a uma ação avaliativa mediadora, que consideramos relevantes relatar a seguir:

- Oportunizar aos alunos muitos momentos de expressar suas ideias;
- Oportunizar discussões entre os alunos a partir de situações desencadeadoras;

- Realizar várias tarefas individuais, menores e sucessivas, investigando teoricamente, procurando entender as razões para as respostas apresentadas pelos educados;
- Ao invés do certo/errado e da pontuação tradicional, fazer comentários sobre as tarefas dos alunos, auxiliando-os a localizar as dificuldades, oferecendo-lhes a oportunidade de descobrir melhores soluções;
- Transformar os registros de avaliação em anotações significativas sobre o acompanhamento dos alunos em seu processo de construção do conhecimento.

Sendo assim, verificamos que a avaliação mediadora irá se revelar a partir de:

[...] uma postura pedagógica que respeite o saber elaborado pelo aluno, espontâneo, partindo de ações desencadeadoras de reflexão sobre tal saber, desafiando-o a evoluir, encontrar novas e diferentes soluções às questões sucessivamente apresentadas pelo professor. (HOFFMANN, 1993, p. 58).

Para a autora, a avaliação deve exercer uma função dialógica e interativa, promovendo os seres moral e intelectualmente, tornando-os críticos e participativos, inseridos no seu contexto social e político.

Em Vasconcellos C. (1998, p.44) encontramos a seguinte definição: “A avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos.

De acordo com o autor, a avaliação tem a função de acompanhar o desenvolvimento dos alunos e ajudá-los a superar as possíveis dificuldades. “A principal finalidade da avaliação no processo escolar é ajudar a garantir a formação integral do sujeito pela mediação da efetiva construção do conhecimento, a aprendizagem por parte dos alunos”. (VASCONCELLOS C. 1998, p.47).

Vasconcellos embasa seus estudos em uma concepção dialética libertadora da prática pedagógica. O autor compreende o problema da avaliação em suas dimensões globais, em suas relações com todo o fazer pedagógico.

Para esse autor (1998), mudar a prática da avaliação escolar não é tarefa fácil, no entanto os professores que desejam a transformação da mesma devem ter uma mudança de postura em relação à sua prática pedagógica. Devem deixar de se preocupar com o controle do transmitido, e dar ênfase à aprendizagem do aluno, refletindo sobre como este aprende. Vasconcellos C. afirma também que “a partir de uma educação dialética de educação, supera-se tanto o sujeito passivo da educação tradicional, quanto o sujeito ativo da educação nova, em direção ao sujeito interativo”. (VASCONCELLOS, p.48).

Podemos perceber, por meio do estudo acima, que Luckesi, Hoffmann e Vasconcellos, C., embora tenham modos particulares de conceituar a avaliação, revelam uma postura qualitativa da mesma. Todos se referem a uma avaliação mais orientada para melhorar as aprendizagens do que para classificar, mais integrada com o ensino e a aprendizagem, mais contextualizada, considerando que o aluno tem um papel relevante a desempenhar. Assim sendo, podemos dizer que visam a uma avaliação formativa.

A seguir, procuramos entender e descrever um pouco mais a respeito desta modalidade da avaliação.

2.1.4 AVALIAÇÃO FORMATIVA

A avaliação formativa, segundo Haydt (1997), tendo a função de controlar, é realizada durante todo o ano letivo. Através dela o professor pode perceber se os alunos estão aprendendo de forma gradativa os conteúdos propostos, se estão conseguindo alcançar os objetivos previstos para esta etapa da aprendizagem e se há dificuldades em relação à construção dos saberes.

Podemos dizer de acordo com a autora, que a avaliação formativa, é basicamente orientadora, ou seja, um guia para o aluno e para o professor perceberem se estão no caminho certo, ou se precisarão utilizar outras estratégias, caso necessário, para que a aprendizagem ocorra e os objetivos pretendidos sejam alcançados. Rabelo (1998, p.73) em sua obra explica que a avaliação formativa é:

Uma avaliação que contribui para melhorar a aprendizagem, pois, informa ao professor sobre o desenvolver da aprendizagem e ao aluno sobre os seus sucessos e fracassos, o seu próprio caminhar. Assim, proporciona segurança e confiança do aluno nele próprio [...].

Esta modalidade da avaliação exige, de quem a pratica, uma postura diferenciada da exercida em uma proposta pedagógica que tenha como princípios avaliativos apenas a classificação seletiva dos alunos em aptos ou não para passarem de uma séria para a outra, tornando a avaliação em uma sentenciadora, em um fim em si mesma.

Ao contrário desta visão descaracterizada da avaliação, que tende a provocar nos alunos medo, insegurança, bloqueios, a avaliação formativa “pode ser utilizada como um recurso de ensino e como fonte de motivação, tendo efeitos altamente positivos e evitando as tensões que usualmente a avaliação causa”. (MEDIANO, 1997 apud HAYDT, 1997, p.18).

O processo de avaliação formativa é dinâmico e não estático, ou seja, permite ao professor repensar sobre suas ações e condutas a fim de melhores resultados. Sendo assim,

A avaliação formativa está muito ligada ao mecanismo de feedback, à medida que também permite ao professor detectar e identificar deficiências na forma de ensinar, possibilitando reformulações no seu trabalho didático, visando aperfeiçoá-lo. (HAYDT, 1997, p.18).

Entendemos, segundo a autora, que sem avaliar não há como ensinar, pois estes dois verbos são indissociáveis. Quando o professor avalia o rendimento dos alunos pode perceber se o seu trabalho está sendo positivo ou não.

Podemos dizer, a partir desse pressuposto, que a avaliação formativa está voltada para uma educação democrática, pois visa a assegurar a todos os alunos o acesso à construção do conhecimento. “Ela prevê que os estudantes possuem ritmos e processos de aprendizagens diferentes”. (PELLEGRINE, 2008, p, 74).

Desta forma, sabendo-se que cada indivíduo possui formas particulares de aprender, Hadji explica que:

A avaliação formativa implica, por parte do professor, flexibilidade e vontade de adaptação e de ajuste. Este é sem dúvida um dos únicos

indicativos capazes de fazer com que se reconheça de fora uma avaliação formativa: o aumento da variabilidade didática. Uma avaliação que não é seguida por uma modificação das práticas do professor tem poucas chances de ser formativa! (1994, p.21).

Sendo assim, o professor deve acompanhar e observar atentamente cada passo do aluno rumo à elaboração dos saberes, a fim de captar as informações que lhe são cabíveis para constatar se pode avançar com os conteúdos programáticos ou não.

Neste sentido, estudiosos como Fernandes e Freitas (2007, p.22) explicam em seu texto “Currículo e Avaliação”, que é parte integrante do documento Indagações sobre Currículo, apresentado pelo Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, que:

A avaliação formativa é aquela em que o professor está atento para os processos e aprendizagens de seus estudantes. O professor não avalia com o propósito de dar uma nota, pois dentro de uma lógica formativa, a nota é uma decorrência do processo, e não o seu fim último.

Assim, compreendemos que a avaliação torna-se mais abrangente, pois não será utilizada apenas para atribuições de notas ou conceitos ao final de uma unidade de ensino ou de um conteúdo, mas possibilitará ao professor conhecer qualitativamente se os alunos estão conseguindo aprender.

Turra et al. (1992) ressaltam em sua obra que a avaliação formativa pode auxiliar tanto os alunos quanto os professores a atingirem os objetivos, desde que ambos tenham clareza de onde pretendem chegar, quais meios serão utilizados e como o serão.

2.1.5 OBJETIVOS E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Um aspecto relevante a ser considerado no trabalho pedagógico do professor, dentre outras práticas, é a clareza dos objetivos a serem alcançados com o ensino. Determinar os objetivos é condição essencial para que o docente prepare as

situações mais satisfatórias de ensino e aprendizagem. Moretto (2005, p.17) esclarece que:

Estabelecer objetivos para o ensino é de fundamental importância para que as estratégias de ensino sejam adequadamente escolhidas e para que o processo de ensinar seja sistematicamente reavaliado pelo professor. Se ele sabe o que deseja ensinar, certamente encontrará formas para fazê-lo.

Sendo assim, não há como o professor trabalhar apenas com o improviso decidindo o que fazer e como fazer de uma hora para outra, é necessário que haja comprometimento e respeito para com os alunos. Segundo Turra, (2002, p.63) “Os professores que elaboram objetivos revelam, em geral, maior sensibilidade no seu ensino. Isto ocorre porque vão mais além do que cumprir meramente um programa.”

De acordo com Moretto (2005), uma das condições para se obter sucesso no ensinar é o professor entrar em sala de aula com os objetivos perfeitamente definidos, sendo que os alunos também precisam ter conhecimento dos mesmos, assim como os professores, pois quando estes aspectos não são esclarecidos os estudantes podem se sentir desorientados e desmotivados para o estudo. O autor também explica que é angustiante participar de uma aula e no final dizer para si: Ouvi tudo, anotei o que o professor disse, mas o que será que ele queria com a aula de hoje?

Podemos perceber que a ausência de definição e esclarecimento dos objetivos contribuirá para que os alunos apenas memorizem os conhecimentos, não construindo uma aprendizagem significativa.

A elaboração clara e precisa dos objetivos permite que o professor estabeleça as melhores formas para se avaliar a aprendizagem. Abreu e Masetto indicam que:

[...] É a partir da colocação, por escrito, dos objetivos de um curso (ou de uma unidade) que se torna mais provável a existência de uma coerência destes com estratégias e avaliação. [...] são os objetivos que vão nortear a escolha dos métodos, materiais e situações de ensino, bem como as formas e instrumentos de avaliação da aprendizagem do aluno. (1986, p.28).

A clareza dos objetivos é de extrema importância contra a arbitrariedade da avaliação, na medida em que o avaliador não analisará de forma

superficial as respostas dos estudantes, segundo Hoffmann (2001, p.63), “O autoritarismo em avaliação é por demais decorrente do julgamento de atitudes e condutas dos alunos, irrefletidamente, a partir de parâmetros pessoais, subjetivos, à revelia de valores e princípios declarados por instituições de ensino”.

Neste sentido, quando os professores têm clareza dos objetivos a serem atingidos, certamente saberão o que avaliar e como avaliar, e se os alunos estão ou não alcançando o que era esperado sem precisar de artifícios que os desvalorizem os mesmos.

2.1.6 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NAS SÉRIES INICIAIS

Diante da escassa literatura referente a esta temática em específico, procuramos neste item abordar alguns aspectos da avaliação da aprendizagem nas séries iniciais.

Nos estudos de Luckesi (2002) podemos constatar a relevância direcionada à avaliação diagnóstica, pois a mesma visa detectar as dificuldades e facilidades dos alunos, com o intuito de que estes possam avançar na construção de seus conhecimentos. Neste sentido, ao falarmos da avaliação da aprendizagem voltada para às séries iniciais, é indispensável ressaltar que a avaliação diagnóstica deve ser utilizada nesta etapa de escolarização.

Bem sabemos que em todos os momentos e por meio de todas as relações, aprendemos. No entanto, na fase da infância, ou seja, na base de toda formação, mais do que nunca se faz oportuno a mediação do professor, estando ao lado da criança a cada passo, rumo à elaboração dos seus conhecimentos e à expansão de suas potencialidades. Assim, Lima (2007) nos explica que o trabalho pedagógico deveria partir de uma auto-avaliação do professor quanto a sua postura, a partir de questões como: “Quais são seus anseios, suas metas, suas frustrações? Após olhar para bem dentro de si, [...] é que o educador pode olhar para o aluno como mediador, não só de conhecimento, mas também de carinho, compreensão e ajuda mútua” (p.5). Para o mesmo autor:

Ser professor não é só passar conteúdos, mas ajudar na formação para se tornar um cidadão feliz. O potencial de cada criança deve se buscar inesgotavelmente e expandir este potencial por intermédio de uma orientação individualizada de acordo com a capacidade de cada um. Toda criança possui um potencial pronto para ser expandido, pois são seres que se desenvolvem continuamente. (p.5).

Para o trabalho nas séries iniciais deve ser considerado que os alunos necessitam de um acompanhamento coletivo e também individualizado, voltado não somente para a aprendizagem dos conteúdos, mas também para a questão do afetivo, pois esta dimensão interfere no desenvolvimento cognitivo das mesmas.

Sendo assim, Solé (2004 apud TONELLO, s/n, p.1) reitera que:

Não se trata de compartimentos estanques. À medida que meninos e meninas se mostram mais competentes na área cognitiva, suas potencialidades de inserir-se socialmente aumentam, bem como as relações interpessoais que podem estabelecer; e tudo isso muda a maneira como vêem a si mesmos. Por outro lado, se eles adquirem mais segurança, perdem o medo de errar, se lançam mais e, conseqüentemente, aprendem mais.

Neste sentido, cabe ao professor ter uma postura diferenciada frente ao seu grupo e, “ao planejar cada situação didática deve refletir sobre seus alunos, considerando o desenvolvimento cognitivo e afetivo da faixa etária, além de contemplar características culturais e individuais que as crianças socializam nesse espaço que é coletivo”. (TONELLO, s/n, p.2).

O professor também deve proporcionar às crianças várias situações para que demonstrem as suas aprendizagens, utilizando instrumentos diversificados que condizem melhor com as suas habilidades. Segundo Domingos Fernandes (2006, p.27),

- A utilização repetida e exclusiva de um mesmo tipo de instrumento de avaliação não permite “ver” o aluno sob todos os ângulos, o que pode induzir em erros graves.
- Se há alunos que evidenciam melhor as suas competências com um determinado tipo de instrumento, cumpre ao professor prepará-los para poderem responder o mais adequadamente possível, qualquer que seja o instrumento utilizado.

Como instrumentos avaliativos podemos citar os relatórios, a observação dos estudantes pelo educador, os questionamentos, atividades escrita,

entrevistas, trabalhos em grupos e individuais, o desenvolvimento de exercícios em casa, a auto-avaliação do aluno dentre outros.

Cabe, neste momento, lembrar o que Luckesi (2002) nos revela sobre a avaliação como um ato amoroso, pois se tratando das séries iniciais, como de qualquer outro nível de ensino, este aspecto há que ser levado em consideração, visto que a prática avaliativa não deve ser realizada de forma autoritária.

De acordo com o autor (p.168-171), o ato de avaliar “por si, é um ato amoroso [...] avaliação pressupõe acolhimento, tendo em vista a transformação”. Luckesi (2002) explica também que a ação amorosa é aquela na qual a situação real apresentada é acolhida e não excluída:

O ato amoroso é um ato que acolhe atos, ações, alegrias e dores como eles são; acolhe para permitir que cada coisa seja o que é, neste momento. Por acolher a situação como ela é, o ato amoroso tem a característica de não julgar. Julgamentos aparecerão, mas evidentemente, para dar curso à vida (à ação) e não para excluí-las. (LUCKESI, 2002. p.171).

Desta forma, o ato de errar no processo de aprendizagem não deve ser visto como algo negativo, mas sim, como um indício para que o professor perceba as estratégias e hipóteses elaboradas pelos alunos para chegar a tais resultados.

A seguir, procuramos registrar uma compreensão das indicações de documentos referentes à avaliação da aprendizagem, a começar pelo PCN.

2.2.1 ORIENTAÇÕES DE DOCUMENTOS PARA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Este texto corresponde ao segundo ponto-chave em relação ao problema de estudo. Descreve a busca para conhecermos um pouco mais as orientações legais para a utilização da avaliação da aprendizagem nas séries iniciais. Para tanto, fazemos uso da análise documental que inicia com o estudo do PCN.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais -PCN- trazem uma orientação para avaliação nas séries iniciais que ultrapassa a visão da avaliação tradicional, “para ser entendida como parte integrante e intrínseca ao processo educacional” (BRASIL, 1997, p.55).

De acordo com este documento, o professor deve interpretar qualitativamente os conhecimentos construídos pelos alunos, realizando uma avaliação contínua e sistemática. A avaliação, nesta perspectiva, auxilia tanto o professor quanto os alunos e a escola. Como podemos ler no documento, a avaliação subsidia o professor numa “reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou de todo o grupo”. E, em relação ao aluno, a avaliação:

[...] é instrumento de tomada de consciência para suas conquistas, dificuldades e possibilidades para a reorganização de seu investimento na tarefa de aprender. Para a escola, possibilita localizar quais aspectos das ações educacionais demandam maior apoio. (BRASIL, 1997, p.55).

Os PCN ressaltam a importância de se fazer uma avaliação investigativa inicial, e ao final da unidade de ensino. Essa prática é vista como essencial para que o professor possa planejar e dar continuidade ao processo de aprendizagem. “Esta avaliação, que intenciona averiguar a relação entre a construção do conhecimento por parte dos alunos e os objetivos que o professor se propôs, é indispensável para saber se todos os alunos estão aprendendo [...]”. (BRASIL, 1997, p.56). Está claro neste documento que a avaliação investigativa pode ocorrer também durante todo o processo de ensino/aprendizagem.

Os PCN, com esta visão renovada da avaliação, preconizam a ideia de que os professores deverão oferecer várias oportunidades e situações para que os alunos possam expressar os conhecimentos adquiridos. “É fundamental a utilização de diferentes códigos como o verbal, o oral, o escrito, o gráfico, o numérico, o pictórico, de forma a considerar as diferentes aptidões dos alunos”. (BRASIL, 1997, p.57).

De acordo com o documento ainda, o professor pode realizar a avaliação por meio de:

- Observação sistemática: acompanhar os processos de aprendizagem dos alunos por meio de instrumentos específicos como, por exemplo, o diário de classe.
- Análise das produções dos alunos: levar em consideração as várias produções realizadas pelos alunos para que se possa verdadeiramente saber o que estão aprendendo, tendo uma visão global do processo.
- Atividades específicas para a avaliação: os alunos devem ter objetividade ao expor sobre o tema, sendo que ao professor cabe explicitar o que se pretende avaliar e garantir a coerência da estrutura entre o que é trabalhado no dia a dia e a atividade avaliativa específica.

Faz-se relevante expormos que, segundo os PCNs, quanto maior clareza os alunos tiverem em relação aos conteúdos trabalhados e às expectativas dos professores, mais se sentirão motivados para vencer as dificuldades.

Também foi colocado em evidência nos PCN que, ao avaliar, deve-se ter claro os critérios que nortearão esta prática. Nesse sentido, está explicitado que:

Os critérios não expressam todos os conteúdos que foram trabalhados no ciclo, mas apenas aqueles que são fundamentais para que se possa considerar que um aluno adquiriu as capacidades previstas de modo a poder continuar aprendendo no ciclo seguinte, sem que seu aproveitamento seja comprometido. (BRASIL, 1997, p.58).

Sendo assim, podemos entender que os critérios são de extrema importância na prática avaliativa, pois os professores e alunos poderão, por meio destes, ter consciência dos conhecimentos e habilidades necessários para que seja reconhecido que a sua aprendizagem se realizou de forma significativa.

Verificamos, por meio do estudo deste documento, que sua ideia central se relaciona com uma concepção inovadora da avaliação da aprendizagem à medida que visa a orientar o sistema de Ensino Fundamental (1º e 2º ciclo) para a execução formativa (contínua, sistemática) e diagnóstica da mesma. Essa perspectiva recomendada pode ser entendida como uma auxiliadora honesta de professores, alunos e da escola como um todo.

A seguir passamos a descrever a análise documental do Estado do Paraná.

2.2.1 PROPOSTA ESTADUAL (DO ESTADO DO PARANÁ) PARA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Outro documento normativo estudado foi a Deliberação 007/99 do Estado do Paraná. Podemos verificar o que este frisa em relação à avaliação da aprendizagem.

A Deliberação 007/99, aprovada em 09/04/99, contempla as Normas Gerais para a Avaliação do Aproveitamento Escolar. No seu Art.1º percebemos que a avaliação deve ser entendida como uma das partes do ensino, pelo qual o professor irá interpretar não somente os dados da aprendizagem, mas também a realização do seu próprio trabalho, com o propósito de acompanhar e melhorar o processo de aprendizagem dos alunos, bem como atribuir valor aos resultados dos diagnósticos feitos. No inciso 1º desse artigo consta que a avaliação deve favorecer, aos professores, tomadas de decisões quanto ao aprimoramento das situações de ensino e de aprendizagem. No inciso 2º consta que a avaliação deve fornecer dados para que a escola possa reformular o seu currículo, adequando assim os seus conteúdos e métodos. O inciso 3º estabelece que a avaliação deve favorecer não somente novas alternativas para o planejamento da instituição de ensino, mas para todo o sistema de ensino. Nesse caso, a avaliação extrapola o âmbito da sala de aula.

O parágrafo único do Art. 2º, do mesmo documento, preconiza que os critérios de avaliação, de responsabilidade da instituição de ensino, devem estar em

conformidade com a organização curricular da mesma e constar no Regimento Escolar.

No Art. 3º é possível constatar que a avaliação da aprendizagem deve ser realizada *em várias ocasiões*. No inciso 1º deste artigo é enfatizado o dever de serem utilizadas *várias técnicas e instrumentos* para a avaliação do aproveitamento escolar. No inciso 2º consta que, independente do tratamento metodológico, todos os *componentes do currículo* devem levar em consideração o disposto neste artigo. No inciso 3º, percebemos o veto da possibilidade de ser utilizada uma só oportunidade de verificação da aprendizagem.

O Art. 4º aborda que devem ser evitadas comparações de desempenhos entre os alunos. Faz-se a recomendação do uso da comparação do desempenho de cada aluno com os parâmetros indicados pelos conteúdos de ensino.

O Art.5º ressalta que na avaliação devem prevalecer os aspectos qualitativos da aprendizagem devido à interdisciplinaridade dos conteúdos. Deverá ser dada importância à capacidade de elaboração crítica do aluno em detrimento da memorização dos conteúdos.

O Art. 6º trata da avaliação processual, ou seja, a que deve ocorrer durante todos os momentos de ensino, sendo contínua, permanente e cumulativa para que seja educativa. No inciso 1º do Art. 6º é abordado que a avaliação deverá corresponder à indicação do currículo e também respeitar a organização do ensino e da aprendizagem. No inciso 2º é enfatizado que na avaliação, o resultado final deverá fazer parte de um *processo contínuo*, no qual todos os resultados obtidos durante o período letivo serão considerados. No inciso 3º consta que os resultados da prova final, caso conste no regimento, não deverá prevalecer sobre os resultados adquiridos durante o período letivo.

O Art. 7º estabelece que o órgão responsável, indicado pelo Regimento Escolar, deverá acompanhar e analisar o processo de avaliação realizado na instituição a fim de superar as dificuldades na aprendizagem. No seu inciso 1º consta que o órgão deve ser composto pelos professores, diretor e profissionais da supervisão e orientação educacional. No inciso 2º fica estabelecida também a recomendação da presença de um representante dos alunos junto àquele órgão. No inciso 3º consta que a avaliação deverá assegurar as singularidades dos alunos bem como o domínio dos conteúdos necessários.

O Art.8º trata a questão da avaliação no ensino de Educação Física e de Arte, concedendo a possibilidade de serem adotados procedimentos próprios.

O Art.9º estabelece que os pareceres referentes à avaliação deverão ser registrados em documentos próprios para que se possa ter um *acompanhamento autêntico e processual* da vida escolar do aluno.

O capítulo II desta deliberação está relacionado à Recuperação de Estudos.

No Art.10º é estabelecido que os alunos, não *conseguindo atingir os conhecimentos mínimos necessários* para serem aprovados, poderão, por meio da recuperação fornecida pelo estabelecimento de ensino, passar para o nível seguinte.

O Art.11º esclarece que a recuperação faz parte do processo contínuo da aprendizagem, no qual os alunos podem obter apreensão dos conhecimentos fundamentais. No Inciso 1º consta que deve estar presente no regimento escolar o processo de recuperação. No inciso 2º do Art.11º é ressaltado que as escolas deverão dar condições para que as propostas de recuperação sejam executadas.

O Art.12º estabelece que, preferencialmente, a recuperação deverá ocorrer durante o período letivo, não sendo considerados para estes fins os momentos estabelecidos *para as provas finais*.

No Art. 13º verificamos a preocupação da recuperação dos estudos estarem atendendo as soluções das dificuldades dos alunos.

O Art.14º alerta que se os alunos, mesmo com a recuperação durante o período letivo, não conseguirem obter os conhecimentos básicos, deverão ser submetidos à recuperação final, a fim de sanar as dificuldades ainda existentes. No Parágrafo Único desse artigo lê-se que o período de recuperação final deverá estar contido no calendário escolar da instituição.

No Art.15º é explicitado que a recuperação realizada ao final, ou seja, após o período letivo, deverá contemplar apenas os alunos que tiverem uma frequência mínima de 75% do total de horas letivas e que não conseguiram uma aprendizagem satisfatória, de acordo com os parâmetros estabelecidos pela instituição de ensino.

No Art. 16º é esclarecido que os resultados da recuperação deverão ser adicionados aos da avaliação realizada durante o período letivo, sendo que,

deverá estar especificado no Regimento Escolar *a proporcionalidade da integração entre os dois*.

O capítulo III trata da Promoção, sendo que está estabelecido no Art. 17º que a mesma deverá se efetuar em conformidade com os critérios e meios indicados no Regimento Escolar.

O Art.18º estabelece que todos os resultados devem ser considerados no que diz respeito à promoção final dos alunos, inclusive os obtidos durante o processo de recuperação.

De acordo com o Art.19, deverá ser *registrado no histórico escolar do aluno sua aprovação ou reprovação, após a finalização do processo de avaliação*.

Podemos verificar claramente que o presente documento normativo busca firmar as indicações para o uso da avaliação da aprendizagem, visando a uma prática no espaço escolar que seja coerente com que é explicitado neste e no próprio Regimento da Instituição de ensino. A perspectiva de avaliação aqui defendida também se relaciona com uma aprendizagem significativa, a qual, para se realizar, dependerá de uma prática avaliativa que leve em consideração todo o processo de elaboração de conhecimento dos alunos em detrimento da prática de utilizar apenas alguns momentos destinados para estes fins.

Este documento deixa transparecer uma tendência de avaliação formativa e diagnóstica: avaliação que leva à ação, a mudanças na prática pedagógica, à tomada de decisões visando ao aperfeiçoamento das situações de ensino. De acordo com Luckesi (2002), a avaliação deverá ser utilizada como um mecanismo de diagnóstico da situação de aprendizagem, tendo em vista o avanço e o crescimento do aluno sendo que, o momento de análise dos dados não deve ser ponto final, mas de partida para que o professor possa perceber se a aprendizagem está ocorrendo com a qualidade que deveria ter.

É possível notarmos que esta legislação procura romper com as práticas existentes na escola tradicional de caráter excludente e autoritário na medida em que propõe uma avaliação contínua, cumulativa e permanente.

O item que vem a seguir trata das orientações do Município de Londrina em relação à avaliação da aprendizagem.

2.2.2 PROPOSTA DO MUNICÍPIO DE LONDRINA PARA O USO DA AVALIAÇÃO

O terceiro documento estudado traz as orientações do Município de Londrina para a avaliação da aprendizagem. Este define as Diretrizes Curriculares da Pré-Escola e de 1ª a 4ª série da Rede Municipal de Ensino.

O mesmo documento visa a uma escola que viva a democracia, ou seja, que leve os indivíduos a serem críticos perante a realidade social, bem como a serem agentes transformadores da mesma. Desta forma, é explicitado que a escola pretendida “necessitará de um professor-educador compromissado com a educação, conhecedor do processo em que se dá o conhecimento, que analise e reflita sobre sua prática a todo o momento, pensando-a e repensando-a (LONDRINA, 1992, p.19). Assim, o aluno terá uma participação ativa em seu processo de aprendizagem, sendo respeitadas suas particularidades.

De acordo com as orientações do Município, a avaliação da aprendizagem deve ter um caráter diagnóstico, para que dê respostas para o aluno e para o professor a respeito do processo de ensino e aprendizagem. A avaliação é entendida aqui como um juízo de qualidade, Assim, no momento do planejamento, o professor deverá definir quais são os conhecimentos mínimos necessários a serem atingidos pelos alunos. Desta forma é explicado que:

A avaliação deve 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 ele possa avançar no seu processo de aprendizagem. Não deve ser somente um instrumento para a aprovação dos alunos, mas sim um instrumento de diagnóstico de sua situação, tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para a sua aprendizagem. (LONDRINA, 1992, p.266).

Segundo este documento (p.94), para a prática da avaliação “o processo de aprendizagem do aluno deverá ser levado em consideração”, ou seja, os parâmetros avaliativos não devem ser pautados no desempenho de outros alunos, mas nele mesmo, considerando-se os seus avanços desde o seu estado inicial de aprendizagem.

As orientações encontradas neste documento são voltadas para a democratização do ensino, entendida como acesso e permanência na escola pública. De acordo com o mesmo, a avaliação deve ser utilizada de modo a colaborar para esta situação. Sendo assim, nos é alertado que, “provas mal elaboradas, leitura inadequada e uso insatisfatório dos resultados, autoritarismo, etc., são fatores que tornam a avaliação um instrumento antidemocrático no que se refere à permanência e terminalidade educativa dos alunos. (LONDRINA, 1992, p.266).

Podemos perceber que nas Diretrizes Curriculares da Pré-Escola e de 1ª a 4ª série da Rede Municipal de Ensino de Londrina (1992) os aspectos qualitativos da avaliação são valorizados em detrimento dos quantitativos, e devem fazer parte do dia a dia do trabalho docente, para que este perceba o processo de aprendizagem do aluno, suas dificuldades e também facilidades em relação aos conhecimentos a serem construídos. Trazemos, a seguir, informações de professores sobre o tema.

2.3 QUAIS AS CONCEPÇÕES E PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS A RESPEITO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM QUE PRATICAM

Cabe relatar, no presente texto, que inicialmente, ao nos aproximarmos do foco de investigação, tivemos contato com a professora auxiliar de sala, que se dispôs a fazer parte da pesquisa. Entretanto, em um momento posterior, a mesma nos relatou que havia mudado de escola, passando a atuar como regente da 4ª série, deixando de ser auxiliar de classe da 1ª e 2ª séries, nas quais atuava quando a conhecemos, havendo ainda a possibilidade de exercer outra função na escola, de coordenadora. Por isso, não faria mais parte do grupo de nossos colaboradores. Buscamos, pois, outros participantes, visto que desenvolvemos o trabalho até então, associado às primeiras séries do Ensino Fundamental.

Diante disto e do levantamento teórico descrito em capítulos anteriores, e para desenvolver o último ponto-chave deste estudo, buscamos saber, junto a professoras dos anos iniciais (1º e 2º) do Ensino Fundamental, quais são as suas percepções e concepções a respeito da avaliação da aprendizagem, desejando também conhecer um pouco como percebem a prática avaliativa que realizam.

Preparamos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 3) com o objetivo de deixar os participantes da pesquisa cientes dos objetivos, do conteúdo e do formato da mesma, que foi entregue junto com questionário (Apêndice 4) aplicado, o qual foi preparado com base no referencial teórico. Este foi aplicado a algumas professoras de 1º e de 2º ano do Ensino Fundamental de quatro escolas de Londrina. O instrumento é composto de perguntas objetivas e dissertativas, com o fim de conhecer suas concepções e percepções, delas que lidam ou deveriam diariamente lidar com a avaliação da aprendizagem.

Antes de iniciar a descrição e análise das respostas ao instrumento, consideramos ser importante explicar a fonte das informações e descrever o que aconteceu e como foi o processo para a obtenção da contribuição das professoras.

Nossa primeira opção foi por realizar uma entrevista, de modo a obter respostas abrangentes a algumas questões, num encontro face a face, como num diálogo a respeito do nosso foco de pesquisa. Ao abordarmos as professoras convidadas a participarem, indicaram que se sentiriam mais à vontade para responder a um questionário escrito, que para responder questões a serem gravadas.

Pelo desejo em incluir informações de campo em nosso estudo, acabamos concordando com a solicitação das mesmas e transformamos, pois, nosso roteiro de entrevista num questionário, que entregamos às colaboradoras, dando-lhes um tempo para responderem, após o que passamos para recolher em cada escola.

Foram contatadas 15 educadoras, das quais 14 responderam ao questionário, de quatro escolas diferentes, todas de natureza pública, sendo uma estatal e três municipais. Quanto às professoras, são docentes que atuam nas séries iniciais, 1º e 2º ano. Consideramos importante essa consulta às professoras quanto ao foco do estudo, para conhecer o que têm a relatar de suas concepções e percepções a respeito da avaliação da aprendizagem que praticam. No entanto, temos consciência de que as considerações de apenas 14 não permitem generalizações, mas têm o caráter de uma pequena amostra, de conveniência, para compormos um conjunto de informações de diferentes fontes sobre o mesmo objeto, tendo em vista responder ao problema do estudo.

Há no instrumento três questões com desdobramentos, somando ao todo sete questões, das quais duas são fechadas e cinco são abertas. Para garantir o anonimato das professoras, optamos por chamá-las de P1 para nos referirmos à Professora 1, P2 à Professora 2 e assim sucessivamente, com as 14 que contribuíram com respostas ao questionário.

Com a primeira questão do instrumento, procuramos colher informações do perfil das professoras colaboradoras, ou seja, sua formação para o magistério. Entre as 14 professoras, três não possuem graduação em Pedagogia, mas em Magistério de Nível Médio, em Normal Superior e em História. De todas elas, apenas P13 afirmou não ter curso de especialização em nenhuma área.

Quanto ao modo de desenvolverem a avaliação da aprendizagem, (os tipos atividades de avaliação, os momentos de sua aplicação e quantidade de vezes que são aplicadas etc.), entre as 14 professoras apenas duas não relataram avaliar seus alunos diariamente. P7 respondeu: “Realizo uma (pequena) avaliação semanal e uma mais elaborada por bimestre”. P11 afirmou realizar avaliação em dois momentos: “1º uma avaliação inicial para saber o nível de conhecimento de cada criança, a diagnóstica, e 2º, avaliação após cinco ou seis meses, quando se deve avaliar o progresso dos alunos e o conhecimento adquirido através do trabalho realizado em sala”.

Os dados obtidos pelas demais professoras demonstram que a prática avaliativa não é realizada apenas em momentos estanques. Como afirmou P6:

A avaliação é realizada após a chegada do aluno como instrumento diagnóstico, sendo o ponto de partida que irá permear o processo de aprendizagem. As avaliações “oficiais” (relatórios) são semestrais e as demais no processo de aprendizagem.

P2 relatou que, além de avaliar todo o processo de aprendizagem, valoriza o esforço de cada criança. Utiliza a avaliação diagnóstica e contínua. A professora explica:

Estou sempre avaliando em todas as atividades diárias, procuro fazer observações pessoais de modo a sanar as dificuldades encontradas pelos alunos. Porém, procuro uma vez ao mês rever tudo que foi trabalhado e aplicar atividades que englobam tudo, de modo a comprovar se houve apreensão pelas crianças e poder perceber o quanto ela avançou com base nas observações diárias, valorizando o esforço individual da criança.

Em relação aos tipos de atividades de avaliação, a maioria não as especificou. Apenas afirmaram que as avaliações são realizadas durante as atividades diárias. Podemos citar, como exemplo, a afirmação de P13: “[...] Através de atividades que fazem parte do conteúdo trabalhado no dia a dia”.

Obtivemos as seguintes respostas das duas professoras que descreveram os tipos de atividades avaliativas utilizadas: “uma avaliação formal bimestral, semanalmente aplico teste em forma de exercícios [...]” (P7). “A avaliação é constante, não só formal com provas, mas também a participação em sala, trabalhos em grupo, comportamento, etc.” (P12). Podemos perceber por meio das respostas que a primeira, diferentemente da segunda, aproveita todas as situações e atividades diversificadas para avaliar.

Como perguntamos o que as professoras fazem com as informações que obtém com as avaliações, adquirimos as respostas que passamos a descrever.

Todas as participantes afirmaram que, por meio da avaliação, procuram recuperar as lacunas que ficam na aprendizagem de alunos. No entanto, dentre as 14 professoras, seis não relataram utilizar as informações obtidas por meio da avaliação para refletirem sobre a sua prática pedagógica. P10 explica que: “Observa o desenvolvimento da criança comparando-a com ela mesma. Retoma as

dificuldades encontradas e arquiva em um Portfólio as avaliações no decorrer do ano”. Já, P12, afirma: “De acordo com a dificuldade apresentada é realizado um planejamento para atender cada dificuldade”.

As demais professoras (P2, P5, P6, P9, P11, P13, P14) deixaram bem claro em suas respostas que além de procurarem sanar as eventuais dificuldades dos alunos, também utilizam os dados da avaliação para reverem a sua prática docente. P13 respondeu que: “Na verdade, faço uma avaliação do meu próprio trabalho e do que o aluno aprendeu, em que nível está e o que pode ser retomado”. Outra Professora afirmou:

Primeiramente serve para eu avaliar o que e como estou ensinando e também o que o educando conseguiu aprender; em seguida repasso o resultado ao aprendiz (positivo ou negativo), elogio e quando necessário, além do elogio, estímulo e retomo com atendimento personalizado o conteúdo não apreendido.

Quanto à questão que se refere às ações desenvolvidas pelas professoras ao constatarem que um ou mais de seus alunos não alcançou a aprendizagem proposta, obtivemos por parte de todas as colaboradoras respostas nas quais percebemos que, de fato, buscam recuperar as defasagens na aprendizagem dos alunos. P9 explica: “Retomo o conteúdo dando uma atenção especial (individual) aos alunos que estão com dificuldades e procuro apresentar o mesmo conteúdo de outra forma”. Quanto a P12, acreditamos ser importante destacar o que diz a respeito de não deixar para somente no final do ano a recuperação das não aprendizagens. Ela assim se expressa: “Apresento as dificuldades do aluno para a coordenação, aviso à família, encaminho ao contra turno etc., tudo no início do ano para que possa trabalhar no caso, ajudando o aluno e não esperando o final do ano letivo”.

Apenas duas professoras relataram ter algum tipo de dificuldade em relação à avaliação da aprendizagem. P7 não se sente segura para avaliar o processo de alfabetização das crianças. Segundo a mesma: “Na alfabetização ocorre que os níveis ficam tão próximos que não tenho segurança em identificá-los. Na segunda etapa da alfabetização, percebo uma oscilação na aprendizagem, o que me causa confusão na compreensão”. P4 afirmou ter dificuldades para avaliar os alunos que geralmente faltam.

Quando questionadas a respeito da função da avaliação, todas as colaboradoras deixaram transparecer, em suas respostas, um modelo de avaliação cuja função é contrário ao de um mecanismo de classificação, de uma prática avaliativa autoritária e tradicional. Vejamos alguns exemplos a começar por P3. Esta diz que: “A avaliação permite ao professor ver como os alunos estão, mudar a metodologia de ensino buscando caminhos para alcançar o aprendizado significativo”. De acordo com P5, “A função da avaliação é verificar a aprendizagem do aluno, sendo necessária para que o professor possa procurar estratégias e meios que ajudem os alunos a resolver as dificuldades apresentadas por eles.” P6 explica que a avaliação é “fundamental para que o professor consiga mapear as dificuldades, o que o aluno já domina, para refletir sobre a sua prática, e buscar formas de intervenção [...]”.

O resultado obtido com o questionário aplicado às professoras de 1º e 2º ano foi de certa forma o esperado, visto que ainda passamos por um processo de transformação e conscientização, não só dos educadores como dos pais e alunos em relação ao que seja realmente a avaliação da aprendizagem e sua função. Algumas professoras, ao relatarem a sua concepção em relação à avaliação da aprendizagem, apresentam um discurso pelo qual a avaliação deve ser aplicada todos os dias, que deve ser formativa, tendo uma função diagnóstica. No entanto, podemos perceber, em algumas partes de suas respostas, como por exemplo, na questão que trata da quantidade de vezes que as avaliações são aplicadas, que “elas acontecem apenas em algumas situações ditas formais”. Isso nos leva a pensar que certas professoras não conseguem perceber se realmente os alunos estão conseguido alcançar de forma significativa os conhecimentos propostos, visto que seu processo de construção de conhecimento não é acompanhado diariamente.

Não obtivemos respostas significativas à questão que trata dos tipos de atividades avaliativas utilizadas pelas professoras, assim não pudemos constatar se são disponibilizadas várias situações para que as crianças possam demonstrar suas construções de conhecimentos, situação esta tão importante de acordo com os PCN (1997), com a Deliberação do Estado do Paraná (1999) e o Documento do Município de Londrina (1991).

Mesmo encontrando certas contradições nas respostas de algumas de nossas colaboradoras, e diante da ausência de explicação dos tipos de atividades

avaliativas, nos foi possível perceber, por meio do relato das demais respostas, que a maioria das professoras procuram utilizar a avaliação para acompanhar a trajetória estudantil dos alunos, com o fim de encontrar possíveis soluções para suas dificuldades, como mudanças de estratégias de ensino, acompanhamento personalizado e individualizado aos alunos quando constatado que não houve a aprendizagem dos conteúdos propostos e encaminhamento ao contra turno caso seja necessário.

PARTE 3- ELEMENTOS CONCLUSIVOS DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Abordamos nesta última parte do trabalho, os elementos conclusivos do estudo a fim de obtermos as possíveis respostas ao problema definido na primeira etapa. Este item envolve a discussão final da teorização, ou seja, a reunião e discussão de todos os capítulos envolvidos, com subsídios para pontuarmos algumas hipóteses de soluções e elegermos, dentre estas, as mais possíveis de serem aplicadas à parcela da realidade da qual partimos.

3.1 DISCUSSÃO DA TEORIZAÇÃO EM BUSCA DA RESPOSTA AO PROBLEMA DE ESTUDO

Diante do já apresentado como resultado do estudo dos três pontos-chave que compõem a Teorização podemos realizar algumas considerações a respeito do desenvolvimento e do resultado desta parte do trabalho.

Tivemos, nesta etapa, a oportunidade de conhecer as ideias de alguns autores renomados ao se tratar de avaliação da aprendizagem. Verificamos, por meio do estudo destes, que a avaliação deve ser entendida no seu sentido amplo, de acompanhamento da trajetória dos estudantes e do trabalho dos professores na busca de uma aprendizagem significativa.

Neste sentido, em Romão (1998, apud Vasconcellos 2002, p.18), podemos verificar duas diferentes visões de avaliação encontradas nas escolas brasileiras, uma voltada para a classificação dos alunos, pela qual apenas é importante o produto, ou seja, os resultados, e outra que auxilia o processo de aprendizagem ao mostrar para professor e alunos os erros e acertos visando a uma superação das dificuldades de ambos.

Com Vasconcellos, C. (1998), percebemos que as concepções diversas dos professores presentes nas escolas estão relacionadas à como entendem os sujeitos, sendo que a partir de suas crenças estarão conduzindo as

suas aulas e sua prática avaliativa. Assim, o professor tradicional apenas estará transmitindo os conteúdos para que os alunos possam, de forma fidedigna, reproduzi-los, ao passo que o professor que se preocupa como aluno estará dando valor, no sentido sublime da palavra, ao ensinar, fazendo de tudo para que o aluno aprenda.

Outro autor que nos proporcionou, com seu trabalho, uma visão a respeito de como praticar a avaliação da aprendizagem, foi Luckesi (2002), com o qual foi possível constatar que esta deve ser utilizada tendo função diagnóstica para que o professor compreenda o estágio de aprendizagem em que o aluno se encontra, possibilitando que o mesmo, avance no sentido de obter pelo menos o mínimo necessário de conhecimento.

Com Hofmann, pudemos ter acesso a alguns aspectos que podem ser considerados positivos diante uma prática avaliativa mediadora, que respeita o saber espontâneo do aluno, como, por exemplo, disponibilizar várias situações para que possam expor as suas ideias e auxiliá-los a construir seus conhecimentos visando que encontrem novas soluções às questões apresentadas pelo educador.

A partir dos estudos de Haydt (1997) verificamos a importância de se realizar a avaliação formativa, sendo que esta pode acontecer em todos os momentos do trabalho diário com os alunos. Também foi possível perceber que a avaliação formativa se torna uma fonte de motivação para os alunos, pois evita nos mesmos os desconfortos que a prática avaliativa tradicional causa, como medo e ansiedade.

Turra (1992), Moretto (2005) e Abreu e Masetto (1986) nos apresentam a relevância de ter objetivos claramente definidos, sendo que a partir da elaboração destes serão escolhidos os melhores meios e estratégias de avaliação, além dos métodos de ensino. Pudemos verificar, por meio do estudo destes autores, que um dos fatores relacionados à arbitrariedade dos professores quando se trata de avaliação é a falta de clareza dos objetivos, pois os educadores assim avaliam apenas de forma superficial.

Estes autores deram consistência à nossa descrição e discussão do tema. A partir desta contribuição, compreendemos as vantagens de se trabalhar com a avaliação formativa, visto que o seu fim é a aprendizagem significativa dos estudantes e não tem o objetivo de excluir os alunos. Pelo contrário, a mesma acolhe as dificuldades destes com o propósito de superar as lacunas existentes na caminhada estudantil.

Além das ideias desses autores consultados, tivemos também contato com as orientações dos PCNs, do Estado do Paraná e do Município de Londrina para a utilização da avaliação da aprendizagem no Ensino Fundamental I, o que nos proporcionou um conhecimento maior a respeito de como deve ser praticada a avaliação e dos seus objetivos para o ensino. Além disso, pudemos perceber que os desempenhos dos alunos não devem ser comparados entre si, mas ter como referência o próprio sujeito, para que o professor possa acompanhar todo o processo evolutivo dos mesmos. Também verificamos a importância dos conteúdos serem recuperados paralelamente às aulas, já que a avaliação faz parte do processo de aprendizagem, não condizendo assim com a recuperação apenas no final do ano letivo.

Tivemos ainda a colaboração de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª e 2ª ano), o que nos oportunizou uma aproximação, mesmo que restrita, ao universo do qual elas participam diariamente, nos levando a compreender um pouco da realidade e algumas das limitações que enfrentam em seu trabalho cotidiano.

Por meio dos resultados obtidos com o questionário aplicado às professoras das primeiras séries foi possível percebermos que a maioria das colaboradoras procura desenvolver uma prática avaliativa condizente com as orientações dos documentos aqui estudados. No entanto, outras, ao relatarem a sua concepção em relação à avaliação da aprendizagem, apresentam um discurso afirmando que a mesma deve ser aplicada todos os dias, ser formativa, tendo uma função diagnóstica, porém podemos perceber em alguns trechos de suas respostas como, por exemplo, na questão que trata da quantidade de vezes que são aplicados procedimentos de avaliação, que estes acontecem apenas em algumas situações ditas formais.

Por fim, podemos indicar algumas possibilidades de resposta ao problema estudado, partindo da reflexão de que a avaliação da aprendizagem necessita ser praticada nas instituições escolares como sendo parte integrante do ensino e aprendizagem, devendo auxiliar o professor em todos os momentos para que perceba quais são os caminhos percorridos pelos alunos ao construírem os seus conhecimentos.

Neste sentido, a avaliação diagnóstica é entendida por Luckesi (2002) e também orientada pelos documentos estudados com uma possibilidade de melhoramento e transformação das práticas avaliativas até então presentes em escolas, como a tendência tradicional. Diagnosticar os níveis de aprendizagem em que os estudantes se encontram é uma tarefa de extrema relevância quando as informações coletadas pelos professores, por meio de diferentes formas são utilizadas para que alunos e docentes possam refletir sobre suas atitudes almejando superá-las.

Quando a avaliação é tomada como acompanhamento, estará a serviço de uma pedagogia que procura incluir os alunos dando-lhes o direito de desenvolverem as suas possibilidades e de errarem, visto que “uma visão sadia do erro possibilita sua utilização de forma construtiva” (Luckesi, 2002, p.48). Faz-se necessário, neste contexto, que os critérios de avaliação e os objetivos sejam claros para o educador e para o aluno, que terão mais segurança quanto ao lugar que se deve chegar.

Mudar as práticas docentes em relação à avaliação da aprendizagem implica disponibilizarmos vários instrumentos e meios para que os alunos possam demonstrar os seus saberes, e não utilizar as informações colhidas para classificar os alunos como bons, médios ou ruins e atribuir-lhes notas. Devemos tomar a avaliação como um momento de acolher os estudantes, pois seu sentido está em oportunizar a superação das dificuldades.

Diante destas considerações, passamos a descrever a próxima etapa do Arco de Maguerez, que tem como característica essencial elaborar hipóteses de solução para o problema que deu origem ao estudo.

3.2 HIPÓTESES DE SOLUÇÃO

Este capítulo corresponde à quarta etapa do Arco de Maguerez, na qual são propostas algumas hipóteses de solução ao problema. Isso é possível devido a tudo o que foi pesquisado, por meio da literatura, do estudo realizado dos documentos: PCN, Estado do Paraná Município de Londrina, e da análise de respostas aos questionários aplicados a professoras das primeiras séries do Ensino Fundamental. Com base em tais elementos, podemos pontuar algumas hipóteses de solução ao problema estudado: *Como praticar uma avaliação da aprendizagem com alunos das primeiras séries do ensino fundamental, que permita perceber se realmente estão conseguindo alcançar os objetivos?*

Considerando o estudo realizado, uma primeira possível resposta a esta pergunta é a seguinte: uma avaliação que não seja apenas para quantificar os resultados dos alunos e classificá-los, mas que aconteça diariamente, em que o professor possa perceber o processo de aprendizagem dos alunos, suas dificuldades, visando superá-las da melhor forma possível. Para que isso aconteça, o professor deve ter claro os objetivos que pretende atingir com os conhecimentos a serem estudados, além de proporcionar aos alunos várias situações para que exponham as suas ideias. Chegamos a esta conclusão por meio do estudo da literatura e dos documentos. No entanto, pudemos verificar que algumas de nossas colaboradoras ainda praticam avaliação apenas em alguns momentos pontuais, demarcados formalmente.

Considerando estes aspectos acima mencionados, podemos dizer que uma das prováveis soluções é o conhecimento mais profundo da temática da avaliação por todos os professores e, em especial, os das séries iniciais – nosso foco de estudo – incluindo a discussão das características, das modalidades, das funções da avaliação da aprendizagem, em grupos de estudos na escola ou fora dela, nos quais especialistas possam colaborar estimulando e acompanhando tal reflexão.

Há também a possibilidade/necessidade de Pedagogos deixarem materiais à disposição dos professores, como livros e pesquisas de autores que tratam da avaliação, para que possam estar se atualizando quanto ao tema.

Podemos também pensar na possibilidade de divulgar este trabalho, por meio da entrega de um CD, às escolas cujas professoras colaboraram com o nosso estudo, como um meio de ampliação da reflexão por parte das mesmas e suas colegas, a partir de nossas provocações.

Outra possível alternativa de solução seria o setor da educação do Estado garantir e investir na formação continuada dos educadores, visto que é de extrema importância que os mesmos estejam sempre se aperfeiçoando, já que seu objeto de trabalho é a educação de pessoas.

Quanto a nós, participantes do curso de Pedagogia, acreditamos que podemos, quando em atuação, buscar desenvolver um trabalho que colabore, mesmo que de forma singela, para que haja superação das práticas avaliativas tradicionais e autoritárias, além de divulgar este trabalho em eventos em que haja abertura, para que outros profissionais da área possam refletir sobre o tema.

Tendo consciência de não sermos capazes de aplicar todas estas hipóteses de solução, passamos para a última etapa, a da Aplicação à Realidade, para cuja realização elegemos uma ou mais delas para retornarmos à parcela da realidade focalizada, e podermos contribuir para o encaminhamento de soluções ao problema, dando assim o retorno do estudo à realidade.

3.3 APLICAÇÃO À REALIDADE

Como já mencionado anteriormente, esta é a última etapa do Arco de Maguerez, na qual elencamos, ao término do TCC, as ações com as quais nos comprometemos. Assim, considerando a intencionalidade deste trabalho, nos propomos a divulgá-lo em diferentes momentos e espaços, afim de que outras pessoas possam compartilhar de nossas inquietações, reflexões e sugestões.

Sabemos que, por meio de nosso estudo, não conseguiremos mudar totalmente a realidade do recorte tomado para o estudo, mas se conseguirmos ao menos despertar, em algum grau, a atenção daqueles com quem tivemos contato, já nos sentiremos satisfeita, pois provavelmente estes refletirão sobre a sua atual prática avaliativa, e teremos atingido parte de nossos propósitos com o estudo.

Quanto às hipóteses de solução, já pontuadas na etapa anterior, percebemos que todas são aplicáveis. Tanto a participação na discussão do tema em grupos de estudo em escolas quanto o acompanhamento pedagógico aos professores em relação à mesma; o estímulo à troca de experiências entre os professores de escolas diferentes; além da provocação do pedagogo da escola disponibilizar aos professores materiais para que possam ampliar seus conhecimentos em relação à temática. Também consideramos aplicável o investimento da parte dos setores responsáveis pela educação para a formação continuada dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, para que estas hipóteses de solução ocorram, pensamos que os professores devam ser estimulados e motivados a buscarem tais transformações.

Partindo do pressuposto que esta etapa da Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez visa a uma ação do pesquisador na tentativa de solucionar o problema de estudo, de retornar com algo à realidade da qual partiu para modificá-la, em algum grau, nos comprometemos a enviar um CD com o trabalho para as escolas de cujas professoras colaboraram com o estudo respondendo ao questionário e nos colocar à disposição para a apresentação da essência do trabalho a grupos de professores interessados. Também faremos a divulgação do estudo em vários momentos e eventos, afim de que outras pessoas possam refletir acerca do tema em questão.

3.4 O SIGNIFICADO DO ESTUDO PARA NOSSA FORMAÇÃO

Podemos dizer que, como acadêmica do curso de Pedagogia, realizar este trabalho foi muito significativo, pois conseguimos obter e aprofundar alguns conhecimentos relacionados à avaliação da aprendizagem, além de conhecermos um pouco da prática de algumas professoras, até então imaginados e refletidos somente por meio da vivência de aluna e da literatura.

Dentre os vários saberes construídos por meio da elaboração deste estudo, podemos destacar o conhecimento da Metodologia da Problematização, como método de pesquisa e a temática avaliação, principalmente na perspectiva formativa.

Utilizar a Metodologia da Problematização percorrendo as cinco etapas do Arco de Maguerez foi muito importante, pois pudemos, em cada parte do trabalho, aprofundar o estudo, fazendo uma análise do que foi sendo colhido e organizado, a fim de reunirmos elementos para responder ao problema eleito a partir da parcela da realidade focalizada. Já, o estudo da avaliação da aprendizagem, nos proporcionou compreendermos o seu real significado, tanto para o trabalho do professor, como auxílio para rever sua prática docente e acompanhar os processos de aprendizagem dos alunos, como para os estudantes.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Maria Célia de; MASETTO, Marcos Tarciso. *O professor universitário em aula*. 5. ed. São Paulo: MG ED. Associados, 1986.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas (Org.). *Conhecer e Intervir: o desafio da metodologia da problematização*. Londrina: Ed. UEL, 2001.
- _____. *Metodologia da Problematização: fundamentos e Aplicações*. Londrina: Ed. UEL, 1999.
- _____. Metodologia da Problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o Ensino Superior. In: BERBEL, Neusi Aparecida Navas (Org.). *Metodologia da problematização: Experiências com questões de Ensino Superior*. Londrina: EDUEL, 1998a, p.19-49.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas; SIQUEIRA, Rosana. *A Teoria e a prática da Metodologia da Problematização em outras realidades, a partir dos trabalhos produzidos na UEL: Uma investigação através do site de pesquisa Google*. 2006. Relatório do projeto de Iniciação Científica (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Londrina, Paraná.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução*. Brasília, DF, 1997.
- DOMINGOS, Fernandes. *Para uma teoria da avaliação formativa*. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a03.pdf>>. Acesso em: 23 jul.2010.
- FERNANDES, Claudia; FREITAS, Luis Carlos. *Currículo e Avaliação*. 2007. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2010.
- HADJI, Charles. *A avaliação, regras do jogo*. Das intenções aos instrumentos. Porto: Porto Editora, 1994.
- _____. *Avaliação Desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HAYDT, Regina Célia Cazaux. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1992.
- _____. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- HOFFMANN, J. *Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré- escola a universidade*. Porto Alegre: Mediação, 1993.
- _____. *Avaliação – mito e desafio*. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1995.

_____. As múltiplas dimensões do olhar avaliativo. In:_____. *Avaliar para promover. as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2001, p. 59-73.

JORBA, Jaume; SANMARTÍ, Neus. A função pedagógica da avaliação. In: BALLESTAR, Margarita et al. *Avaliação como apoio à aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 23-45.

LIMA, João. *A importância da avaliação no ensino Fundamental*. 2007. Disponível em:<<http://www.webartigos.com/articles/2952/1/A-Importancia-Da-Avaliacao-No-Ensino-Fundamental/pagina1.html>>. Acesso em: 07 jun. 2010.

Londrina. Prefeitura Municipal. *Proposta Curricular de pré- escola e 1ª e 4ª séries do ensino da Rede Municipal de Londrina*. Londrina, 1992.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Avaliação da aprendizagem mais uma vez*. 2005. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/textos/abceducatio_46_avalicao_Aprendizagem_mais_uma_vez.pdf> Acesso em: 10abril. 2010.

MORETTO, Pedro Vasco. *Prova um instrumento privilegiado de estudo não um acerto de contas*. 6. ed. Rio de Janeiro, 2005.

PARANÁ/SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. *Deliberação N.º 007/99*. Curitiba, 1999.

PELLEGRINI, Denise. *Avaliar para ensinar melhor: da análise diária dos alunos surgem maneiras de fazer com que todos aprendam*. 2008. Disponível em: <<http://www.udemo.org.br/avaliar.pdf>>. Acesso em: 1 abril 2010.

RABELO, Edmar Henrique. *Avaliação: novos tempos e novas práticas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

TONELLO, Maria Denise. *Avaliação Formativa: o que observar, o que avaliar, para que avaliar*. [S.1.: s.n., 20 --] Disponível em: <http://www.moderna.com.br/moderna/ProjetoPitangua/docs/_avaliacao_Formativa.pdf>. Acesso em: 03 jul.2010.

TURRA, Clódia M. Godoy. et al. *Planejamento de ensino e avaliação*. 11. ed. Porto Alegre: Sagra, 1992.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Finalidade da avaliação. In:_____. *Concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. São Paulo: Libertad, 1998, p. 43-47.

VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. *Avaliação e Ética*. Londrina: UEL, 2002.

APÊNDICES

Apêndice A – Carta de solicitação de informações ao docente, na etapa da Observação da realidade.

Londrina, 17 de novembro de 2009.

Cara Professora,

Estou desenvolvendo uma pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso -TCC -, como parte de minhas atividades de aluna do curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Londrina, sob a orientação da Prof^a Neusi Berbel.

Tenho por objetivo, neste momento, definir um problema de estudo relevante, juntamente com uma professora que atua na realidade escolar, com relação à Avaliação da aprendizagem nas séries iniciais, o que contribuirá para o delineamento do objeto de minha investigação.

O trabalho será realizado por meio da Metodologia da Problematização e conto com a sua participação e consentimento para o uso de suas informações, com finalidade exclusivamente acadêmica.

Solicito a gentileza de responder as questões que lhe faço. Garanto o sigilo de sua identidade, assim como a possibilidade de retirada de seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, desde que a solicite.

Sou muito grata por sua compreensão e colaboração.

Paula Alves Martiello

Concordo com os termos acima.

Nome

Assinatura

Apêndice B– Carta de solicitação de informações à coordenadora, na etapa da Teorização.

Londrina, 20 de abril de 2010.

Cara Coordenadora,

Estou desenvolvendo uma pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso - TCC -, como parte de minhas atividades de aluna do curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Londrina, sob a orientação da Prof^a Neusi Berbel.

Tenho por objetivo, neste momento, coletar informações a respeito das orientações do Estado para a avaliação da aprendizagem nas séries iniciais e também saber como estas são utilizadas na elaboração do Projeto Político Pedagógico, o que contribuirá para o desenvolvimento desta etapa de minha investigação.

O trabalho será realizado por meio da Metodologia da Problematização e conto com a sua participação e consentimento para o uso de suas informações, com finalidade exclusivamente acadêmica.

Solicito a gentileza de responder as questões que lhe faço. Garanto o sigilo de sua identidade, assim como a possibilidade de retirada de seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, desde que a solicite.

Sou muito grata por sua compreensão e colaboração.

Paula Alves Martiello

Concordo com os termos acima.

Nome

Assinatura

Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido às professoras de 1ª e 2ª série, na etapa da Teorização.

Prezada Professora,

Estou realizando um estudo, como parte integrante de meu Trabalho de Conclusão de Curso, no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, sob orientação da Professora Neusi Berbel, a respeito da concepção de professores de 1ª e 2ª série em relação à avaliação da aprendizagem.

Entre as formas de estudo, que inclui observação, revisão de literatura e outras, elegemos aplicar questões as professoras de séries iniciais.

Solicito, pois, sua colaboração para a resposta a questão. Garanto o anonimato das mesmas assim como o seu direito de retirar o consentimento para uso delas, bastando para isso, que me comunique.

Comprometo-me a dar um retorno do meu estudo, quando concluído, se for do seu interesse.

Grata pela sua colaboração,

PAULA ALVES

Estou ciente e de acordo com os termos acima.

Assinatura

Nome por extenso

Apêndice D – Questionário às professoras de 1º e 2º ano, na etapa da Teorização.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CURSO DE PEDAGOGIA -TCC

Cara Professora,

Este questionário é parte integrante do meu Trabalho de Conclusão de Curso – TCC - do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, que trata da concepção de professores de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, em relação à avaliação da aprendizagem, sob orientação da Profª Neusi Aparecida Navas Berbel.

Solicito sua participação, que é de extrema importância, respondendo as questões abaixo. As respostas coletadas terão única e exclusivamente a finalidade acadêmica e, em nenhuma hipótese será revelada a sua identidade.

Grata,

Paula Alves Martiello
4º Pedagogia - Turma 2000

1) Perfil da Professora

1.1 Formação para o magistério:

- () Magistério de nível médio
() Normal Superior
() Graduação em Pedagogia
() Outras licenciaturas. Qual? _____
() Especialização em _____

1.2 Atua, no momento, no 1º ano () 2º ano () outra série ()

2 - Prática avaliativa

2.1) Pode relatar o seu modo de desenvolver a avaliação da aprendizagem de seus alunos (os tipos de atividades de avaliação, o momento de sua aplicação e quantidade de vezes que as aplica)?

2.2) O que a professora faz com as informações que obtém com as atividades?

2.3) Que ações a professora desenvolve quando constata que um ou mais de seus alunos não alcançou a aprendizagem proposta para eles?

2.4) Você tem alguma dificuldade em relação à avaliação da aprendizagem? Em caso de resposta positiva, pode relatá-las?

3- A concepção de avaliação

3.1) Qual o seu entendimento da função da avaliação na aprendizagem dos alunos?
