



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO: CURRÍCULO, EPISTEMOLOGIA E
HISTÓRIA

MAYRA DA SILVA CORRÊA

A PRÁTICA AVALIATIVA NO CICLO DA INFÂNCIA: UM
ESTUDO EM ESCOLAS MULTISSERIADAS.



BELÉM - PARÁ

2014

MAYRA DA SILVA CORRÊA

**A PRÁTICA AVALIATIVA NO CICLO DA INFÂNCIA: UM
ESTUDO EM ESCOLAS MULTISSERIADAS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, Mestrado Acadêmico em Educação na Linha de **Educação: Currículo, Epistemologia e História**, como exigência parcial para a obtenção do Grau de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Luiza Nakayama.

BELÉM - PARÁ

2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Corrêa, Mayra da Silva, 1977-
A prática avaliativa no ciclo da infância:
um estudo em escolas multisseriadas / Mayra da
Silva Corrêa. - 2014.

Orientadora: Luiza Nakayama.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal
do Pará, Instituto de Ciências da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém,
2014.

1. Aprendizagem. 2. Educação rural. 3. Ensino
fundamental. I. Título.

CDD 23. ed. 370.1523

MAYRA DA SILVA CORRÊA

**A PRÁTICA AVALIATIVA NO CICLO DA INFÂNCIA: UM
ESTUDO EM ESCOLAS MULTISSERIADAS.**

Dissertação para a obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: _____

Profa. Dr^a Luiza Nakayama
(PPGED/UFPA)

1º Examinador: _____

Prof. Dr. Salomão Mufarrej Hage
(PPGED/UFPA)

2º Examinador: _____

Profa. Dr^a Albêne Lis Monteiro
(PPGED/UEPA)

Aprovado em: 24 de junho de 2014

Parecer final:

Aos sujeitos do campo, em especial professores e alunos que lutam constantemente por uma educação de qualidade, que seja autoconstruída por meio das fontes e formas do saber popular.

AGRADECIMENTOS

À Deus por ter me feito acreditar que este sonho seria possível e, me proporcionou força e coragem para concretizá-lo.

À minha orientadora Profa. Dra. Luiza Nakayama por seus conhecimentos e incansável trabalho e dedicação em tornar minhas ideias mais claras e objetivas e pelo aprendizado nesses anos em que estivemos juntas.

Ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da UFPA pelo respeito e oportunidade que me foi concedida de concretizar este ideal.

A Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) por ter confiado no meu projeto e acreditado que este estudo poderia contribuir para a melhoria da educação, em especial das formas de avaliação das nossas escolas do campo da rede de ensino paraense.

Ao meu lócus de pesquisa, escolas da USE12, das ilhas de Cotijuba e Paquetá/PA, em nome da diretora e professoras, sujeitos desta pesquisa, pela oportunidade e apoio durante a fase de coleta dos dados e terem sido responsáveis pela realização desta conquista.

Aos professores da banca Albêne Lis e Salomão Hage, por terem aceitado contribuir brilhantemente com minha pesquisa.

A minha eterna e ilustre professora Dra. Maria de Jesus Fonseca (UEPA), que foi responsável por anos em abrilhantar minha mente com seus conhecimentos acadêmicos, e estes contribuíram significativamente com minha vida acadêmica, e sempre acreditou no potencial de seus alunos, sou eternamente agradecida.

Aos barqueiros, Adriano e Roni que realizavam meu trajeto da escola da ilha de Paquetá-Cotijuba, em especial ao barqueiro Carlinhos que fazia minha travessia Cotijuba-Paquetá gratuitamente, em seu barco próprio, para que fosse possível eu chegar até a escola.

Aos meus colegas de turma-2012, em especial Euricléia, Danielle e Neusani pelas socializações das ideias, angústias, incertezas e alegrias durante nossas atividades acadêmicas.

A minha mãe, Célia, pela sua incansável luta e dedicação em me apoiar em todo meu percurso escolar.

Ao meu amado Eduardo, com sua infinita paciência, sempre me apoiou na minha vida acadêmica e soube compreender minha falta de tempo pela dedicação aos estudos.

Aos meus amigos e colegas de trabalho Charles e Érbio que também contribuiu com seus conhecimentos acadêmicos junto a minha pesquisa.

A minha colega de trabalho Ana Claudia que apesar de sua intensa rotina de trabalho, não mediu esforços por acreditar na minha capacidade e me apoiar na concretização deste sonho.

Aos amigos e colegas que me acompanharam e entenderam minhas necessidades pessoais nesta caminhada.

[...] As práticas de uma avaliação inclusiva não apenas respeitam as diferenças, mas também criam mecanismos de apoio à aprendizagem e comprometem-se com a reflexão crítica e permanente sobre o cotidiano escolar. [...].

(FREITAS, 2008, p. 76)

RESUMO

A avaliação como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem é uma prática que precisa ser compreendida a partir dos estágios de desenvolvimento de cada aluno, tendo em vista os seus diferentes paradigmas educacionais. Assim, essa temática possui significativa importância para a educação brasileira e, em se tratando do estado do Pará, considerou-se essencial para as escolas rurais multisseriadas, uma vez que a realidade dessas escolas é marcada pelas precariedades históricas inerentes ao seu modelo de funcionamento e necessita de um olhar diferenciado para que de fato melhore o desempenho dos alunos e dos professores que se encontram neste tipo de escolarização. Em vista desta necessidade, procurou-se investigar como ocorrem as concepções e práticas de avaliação no ciclo da infância 1 em duas escolas rurais multisseriadas da rede estadual de ensino paraense, aqui denominadas Escolas A e B. Cabe destacar que utiliza-se um enfoque qualitativo, especificamente em categorias de análises, subdivididas em unidades de registro e unidades de contexto para analisar as informações coletadas. Nesta circunstância, visitou-se as duas escolas paraenses localizadas na Ilha de Cotijuba e Paquetá. Na ocasião, realizou-se entrevistas com as professoras P1-Escola A e P2-Escola B, que atuam do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, apoiadas em um roteiro de perguntas semiestruturadas, a fim de conhecer o perfil, as práticas pedagógicas e a forma de avaliação realizada com seus alunos. Realizou-se também observação *in loco* das atividades das duas professoras responsáveis pelas turmas e, em determinados momentos, se fez registros fotográficos das ações didáticas. Verificou-se que as professoras: 1. Revelaram uma avaliação tradicional em sua prática de ensino; 2. Registraram, com pouca clareza, o desempenho dos alunos em seus pareceres avaliativos e 3. Utilizaram, na maioria das vezes, o livro didático como recurso principal de ensino na escola. Embora as professoras demonstrem dificuldades em seus registros de avaliação nas suas práticas pedagógicas, elas: 1. Buscaram valorizar os conhecimentos prévios dos alunos e se esforçaram para desempenhar uma avaliação contínua utilizando diferentes parâmetros como formas de conhecer o nível de aprendizagem individual e coletivo dos alunos; 2. Utilizaram a prova como instrumento para redimensionar suas práticas docentes e 3. Enfatizaram as dificuldades dos alunos durante o processo de avaliação. Observou-se também que há: 1. Carência de materiais didáticos para desenvolver o ensino; 2. Dificuldades nas formas de avaliar os alunos em sala de aula, devido à pouca formação que possuem e 3. Falta de acompanhamento e orientação pedagógica que ajude a melhorar suas práticas cotidianas. Dadas às carências observadas neste cenário, sugeriu-se algumas medidas mitigadoras, sendo que considerou-se essencial para reverter este quadro à formação continuada dos docentes.

Palavras-chave: avaliação da aprendizagem. ensino-aprendizagem. educação do campo. ciclo de formação. multissérie.

ABSTRACT

The examination as an integral part of the teaching-learning process is a practice that needs to be understood from the developmental stages of each student, considering their different educational paradigms. Thus, this thematic has significant importance for Brazilian education and, in the case of the state of Pará, it was considered essential for multigrade rural schools. Since the reality of these schools is marked by the historical precariousness inherent in their operating model, and requires a differentiated look, in order to improve the performance of students and teachers who attend this type of school. In view of this need, it was intended to investigate how occur conceptions and practices of assessment in childhood 1 cycle in two multigrade rural schools of the state of Pará's education network, called here Schools A and B. It should be noted that a qualitative approach was used, specifically these categories of analysis: subdivided into register units and context units to analyze the collected data. In this circumstance, the two Pará's schools located on Cotijuba Island and Paqueta Island were visited. On occasion, interviews were conducted with teachers P1-School A and P2-B School, working from 1st to 3rd grade of elementary school, supported by a semi-structured interview script in order to know the profile, the pedagogical practices and the forms of examination conducted with the students. It was also conducted an in-loco observation of the activities of the two teachers responsible for those classes and occasionally photographs of the classrooms' didactic actions were taken. We found that the teachers: 1. Revealed traditional assessment in their teaching practice; 2. Register unclearly the performance of their students in their evaluative opinions 3. Use, most often, the textbook as a main educational resource in school. although teachers demonstrate difficulties in their assessment records in their pedagogical practices, they: 1. search to enhance the students' prior knowledge and searched to perform a continuous evaluation using different parameters such as ways of knowing the level of individual and collective learning of the students; 2. Use traditional examination as a tool to resize their teaching practices and 3. Emphasized the difficulties of students during the assessment process. . Was also observed that there are: 1. Lack of textbooks to developing teaching materials; 2. Difficulties in the forms of student assessment in the classroom, due to having little training and 3. Lack of monitoring and mentoring to help improve their daily practices. Given the shortcomings observed in this scenario, it was suggested some mitigation measures, and it was considered essential to reverse this situation to facilitate the continuous education of teachers.

Keywords: evaluation of learning. teaching-learning. field education. training cycle. multigrade.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AMICIA – Associação dos Moradores da Ilha de Cotijuba e Ilhas Adjacentes

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBA – Ciclo Básico de Alfabetização

CEB – Conselho de Educação Básica

CECAF – Coordenadoria de Educação do Campo, das Águas e das Florestas

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE - Conselho Nacional de Educação

CENF – Coordenação do Ensino Fundamental

CODEM - Companhia de Desenvolvimento e Administração da Área Metropolitana de Belém

CFR – Casa Familiar Rural

DAICO – Distrito Administrativo de Icoaraci

DAOUT – Distrito Administrativo de Outeiro

DC – Diário de Classe

DEINF - Diretoria de Educação Infantil e Ensino Fundamental

EC – Escola do Campo

EF – Ensino Fundamental

ENERA – Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

FOPEDER – Fórum Permanente de Educação das Relações Étnico-raciais

FORECAT – Fórum Regional de Educação do Campo Tocantina

FPEC – Fórum Paraense de Educação do Campo

FREC – Fórum Regional do Sul e Sudeste do Pará

GEPERUAZ – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia

GESTAMAZON – Grupo de Estudos em Educação Rural

GPT – Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo

GT – Grupo de Trabalho

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituições de Educação Superior
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MORIVA – Movimento dos Ribeirinhos e Ribeirinhas das Várzeas de Abaetetuba
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
UOL – Universo On-Line
PAR – Plano de Ações Articuladas
PARFOR – Plano de Ações Articuladas da Formação
PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola
PEA – Programa Escola Ativa
PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROCAMPO – Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em
Educação do Campo
PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RA – Registro Avaliativo
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e
Inclusão
SEDUC – Secretaria de Estado de Educação
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UEPA – Universidade do Estado do Pará
UFPA – Universidade Federal do Pará
UNAMA – Universidade da Amazônia
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
USE – Unidade Seduc na Escola

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

- Figura 1. Ilha de Cotijuba e Paquetá – PA, onde estão localizadas as escolas A e B..... 21
- Figura 2. Escola A, localizada na Ilha de Cotijuba-PA. A=vista posterior e B=vista lateral..... 77
- Figura 3. Escola B, localizada na Ilha de Paquetá-PA. A=vista posterior e B=vista lateral..... 78
- Figura 4. Atividades desenvolvidas por duas professoras de escolas multisseriadas das Ilhas de Cotijuba e Paquetá/PA. A= cobrir letras pontilhadas; B= formar palavras a partir das sílabas apresentadas; C= relacionar o desenho do objeto com o seu nome..... 89
- Figura 5. Atividades desenvolvidas por duas professoras de escolas rurais multisseriadas das Ilhas de Cotijuba e Paquetá/PA = Reconhecer as letras a partir das letras que formam os seus próprios nomes..... 90
- Figura 6. Atividades desenvolvidas por uma professora de escola multisseriada da Ilha de Paquetá/PA. A= retirar palavras que iniciam com as letras F e V do trava-língua; B= texto sobre a fruta “manga” trabalhado no PNAIC..... 94
- Figura 7. Registro avaliativo do 2º semestre/2013 de uma aluna do 3º ano construído por uma professora de escola multisseriada da Ilha de Cotijuba/PA..... 104

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Propostas de escolas em ciclos no Brasil.....	40
Quadro 2. Categorias analíticas criadas a partir do tema: trajetória profissional de duas professoras (PROFA.) atuantes em escolas do campo multisseriadas na Ilha de Cotijuba e Paquetá/PA.....	79
Quadro 3. Categorias analíticas criadas a partir do tema: prática pedagógica de duas professoras (PROFA) atuantes em escolas do campo multisseriadas na Ilha de Cotijuba e Paquetá/PA.....	81
Quadro 4. Categorias analíticas criadas a partir do tema: avaliação da aprendizagem de duas professoras (PROFA.) atuantes em escolas do campo multisseriadas na Ilha de Cotijuba e Paquetá/PA.....	96

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1. PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	20
1.1.. Contexto da Ilha de Cotijuba	22
1.2. Contexto da Ilha de Paquetá	23
1.3. Área de Estudo	24
1.4. Coleta e Tratamento de Dados	24
2. EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ABORDAGEM CONTEXTUAL	27
2.1. Movimentos Sociais e a Educação no Campo	27
2.2. As Populações do Campo e as Escolas Multisseriadas	30
3. A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO CICLADA, EM ESCOLA MULTISSERIADA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	35
3.1. Ciclos de Formação: Uma síntese histórica	35
3.2. A Organização Escolar em Ciclos: Algumas experiências em escolas brasileiras.....	39
3.3. Documentos normativos do ciclo da infância 1	44
3.4. A prática da avaliação da aprendizagem no ciclo da infância 1	49
4. EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS EM ESCOLAS MULTISSERIADAS	66
4.1. Formação dos professores de escolas multisseriadas	66
4.2. Prática pedagógica em escolas multisseriadas	69
4.3. Estratégias metodológicas utilizadas na literatura brasileira para a escola multisseriada	71
4.4. A avaliação da aprendizagem em escolas multisseriadas.....	73
5. SABERES REVELADOS NAS VOZES DE PROFESSORES QUE VIVENCIAM O ENSINO MULTISSERIADO	76
5.1. Descrição das escolas A e B e os sujeitos da pesquisa	76
5.2. Sistematização das categorias	79

CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	110
APÊNDICES.....	123

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado de minha trajetória profissional percorrida desde o ano de 2008, quando ingressei como técnica em educação na Secretaria de Estado de Educação, por meio da Coordenadoria de Educação do Campo, das Águas e das Florestas SEDUC/CECAF¹.

Como profissional da SEDUC, tive a oportunidade de acompanhar as experiências educativas de técnicos em educação (pedagogos) e professores que atuam nas escolas do campo, mais especificamente em escolas multisseriadas, no âmbito do Programa Escola Ativa² (PEA). Ao ingressar na CECAF acompanhei o PEA, na sua segunda versão, que teve sua vigência de (2007-2011), e em 2014 está sendo substituído pelo Programa Escola da Terra. Em termos gerais, este programa tem como perspectiva atender as escolas multisseriadas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR) que integrava as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Como parte da concepção metodológica do PEA, o Pará e seus municípios indicavam profissionais da Educação (Pedagogo) para receber a formação estadual, coordenada por profissionais da UFPA e após o curso, replicar os conhecimentos, utilizando os seis módulos de formação continuada de professores de escola multisseriada. Coube à SEDUC, como gestora do PEA no estado do Pará, a responsabilidade de realizar o assessoramento pedagógico nas escolas (CORRÊA; NAKAYAMA, 2012).

¹.Criada desde 2007, com o objetivo de pensar, elaborar e efetivar propostas pedagógicas que considerem os traços identitários dos povos da Amazônia Paraense e suas ações tem contribuído para solução de problemas relevantes das comunidades e para a melhoria na qualidade de vida e do saber do homem da região, desenvolvendo ações como: PDE Interativo uma ferramenta desenvolvida pelo MEC, em parceria com as secretarias estaduais e municipais voltada para orientação do planejamento da gestão escolar aos gestores/as das escolas do campo; Saberes da Terra um programa Nacional de jovens e adultos voltado para qualificação social e profissional de agricultores/as familiares; Casas Familiares Rurais, voltado para formação e profissionalização adequada aos jovens que vivem no campo; Formação Continuada, voltada para educadores das secretarias municipais de educação visando à implantação e implementação da educação do campo aplicada a proposta da Pedagogia da Alternância e o Programa Mais Educação que tem como objetivo fomentar atividades para melhorar o espaço escolar, por meio do UNICEF e dos resultados da Prova Brasil. (CECAF, 2013).

² O PEA foi coordenado pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - MEC/SECADI, tendo como perspectiva auxiliar o trabalho educativo com classes multisseriadas (1º ao 5º ano do EF de Nove Anos). O Programa propõe “reconhecer e valorizar todas as formas de organização social, características do meio rural brasileiro”. (PROJETO BASE, 2010, p. 22).

O Programa Escola da Terra terá como objetivos promover formação continuada para os professores das escolas do campo e quilombolas, tendo seu percurso formativo dividido em dois períodos denominados: tempo-universidade e tempo-comunidade, totalizando uma carga horária de 200h, além de ofertar recursos didáticos e pedagógicos aos docentes destas instituições, e sua coordenação formativa passará diretamente para o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia - GEPERUAZ/UFPA. (BRASIL, 2013). Cabe destacar, que de acordo com informações do MEC/SECADI, em 2013, este programa atenderá 7,5 mil professores de escolas multisseriadas.

Embora o PEA tenha trabalhado em seu Projeto Base com o conceito de classes (lugar que atualmente chama-se de escola), neste estudo optou-se pelo conceito de escola, por entender que estes espaços de ensino são marcados pela diversidade e conflitos de lutas, e adequam formas próprias de viver, ensinar e aprender no coletivo dos sujeitos. O termo classe na concepção de Tardif (2009) se refere a uma organização de controle disciplinar, na qual os alunos são organizados em filas e mantidos sob vigilância, e o professor é considerado o centro das atividades docentes.

Na ação de acompanhamento pedagógico do PEA, tomou-se conhecimento do nível de formação de mais de trinta mil professores de escolas multisseriadas e da organização de suas atividades político- pedagógicas: planejamento, métodos de ensino, recursos didáticos e avaliação. Cabe ressaltar que, durante os momentos de discutir a avaliação, sentiu-se nas falas dos professores, certa angústia: desabafo de quem se sente isolado, abandonado e inquieto nas formas de avaliar, na elaboração dos registros escritos do desempenho dos alunos e sem saber como superar as dificuldades do cotidiano da sala de aula. Os indicativos desta realidade motivaram a investigar, como tema de dissertação de mestrado, a concepção e a prática da avaliação, no Ciclo da Infância ³ em escolas multisseriadas paraenses.

Embora as escolas, lócus da pesquisa, ainda sejam consideradas como multisseriadas para a SEDUC/PA. A partir da investigação *in loco* identificou-se que estas se apresentam como escolas multicicladas, uma vez que seus sistemas de ensino são organizados em forma de ciclos, portanto ciclo da infância 1,

³ O foco do estudo corresponde ao 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental, oferecendo oportunidade de qualificar as vivências das crianças de 06 a 08 anos de idade por meio do processo da alfabetização e do letramento. (SEDUC/PA, 2010, p. 18).

correspondente do 1º ao 3º ano do ensino fundamental e ciclo da infância 2, correspondente ao 4º e 5º ano do ensino fundamental, de acordo com a nova organização do ensino fundamental de nove anos. (Normativa nº009/10 ART.5º).

Atualmente o processo educativo vem sendo debatido nas várias instâncias governamentais, e, em se tratando mais especificamente das práticas de avaliação, estas têm refletido, principalmente, nas ações entre professores e alunos. Nesta perspectiva, o cotidiano escolar, as reflexões conjunturais da sociedade, a gestão democrática da escola e os processos participativos são elementos essenciais para repensar a avaliação na relação professor-aluno. Nesse sentido, a avaliação do aluno deve ser contínua e integral, buscando formas diferenciadas de avaliar e, conseqüentemente, promover o bom desempenho dos alunos, e para isso Hoffmann (2009, p. 43) afirma que deve-se “procurar aprender com cada um dos alunos novos jeitos de ensinar e agir”. Entretanto, a avaliação ainda é considerada uma polêmica no processo de ensino-aprendizagem, pois vem assumindo uma postura excludente no âmbito escolar, por meio de conteúdos cansativos e sem sentido para a vida cotidiana dos alunos (SILVA *et al.*, 2010; SILVA *et al.*, 2012; DANTAS, SANTANA, NAKAYAMA, 2012).

Na educação do campo, as formas de avaliação ainda vêm sendo pouco discutidas, embora sejam de grande importância para a melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem e inquietem muitos educadores, os quais estão em constante busca de alternativas metodológicas que enriqueçam seu fazer pedagógico. Nesta realidade, sentiu-se a necessidade de apresentar um estudo que despertasse a atenção de todos aqueles que fazem parte do processo de avaliação na escola (gestores, coordenadores pedagógicos, docentes e alunos) para a construção/renovação de uma forma de avaliação que considere os alunos nas suas necessidades individuais e globais do desempenho escolar.

Nesta condição, esta pesquisa poderá contribuir para a compreensão/renovação das concepções e práticas avaliativas em escolas multisseriadas, não apenas paraense, mas em todo o território nacional, uma vez que os problemas vivenciados, como técnica pedagógica, me permite afirmar que, no geral, são os mesmos. Para a academia poderá representar mais uma oportunidade de diálogo e de reflexões, que contribuam para o crescimento pessoal e profissional de todos os envolvidos com a causa educacional, em especial os que estudam as práticas de avaliação em salas multisseriadas.

Cabe ressaltar, que realizou-se um levantamento exaustivo na CAPES (2007 a 2014), ANPED (27^a a 34^a Reunião Nacional/2004-2013) e Revista SCIELO nos últimos cinco anos, e não foram encontradas pesquisas que enfoquem especificamente a prática da avaliação em escolas rurais multisseriadas. Considera-se, portanto, que este é mais um indicativo para a necessidade de se fazer um estudo sobre esta temática.

Nesse sentido, a compreensão do fazer avaliativo do ponto de vista prático é o desafio que deseja-se enfrentar, na certeza de apontar novos rumos para uma avaliação que contribua com informações necessárias ao bom desempenho do professor em escolas multisseriadas, considerando que as soluções encontradas para as situações cotidianas da sala de aula é fruto da articulação entre o conhecimento teórico e a prática instituída pelos professores.

Assim, como desdobramentos deste estudo, destaca-se as seguintes questões norteadoras:

1. Que concepções de avaliação estão presentes nas práticas avaliativas das professoras das escolas rurais multisseriadas paraenses de Cotijuba e de Paquetá?

2. Que instrumentos e critérios avaliativos estão materializados nas práticas avaliativas das professoras das escolas rurais multisseriadas paraenses de Cotijuba e de Paquetá?

3. A avaliação desenvolvida, na relação professor-aluno das escolas rurais multisseriadas paraenses de Cotijuba e de Paquetá, está em consonância com os princípios avaliativos que regem os documentos normativos para o ciclo da infância¹?

A partir destas inquietações, destaca-se como objetivo geral de pesquisa: Conhecer quais são as concepções e práticas de avaliação no ciclo da infância 1 nas escolas rurais multisseriadas da rede estadual paraense de Cotijuba e de Paquetá.

Entre os objetivos específicos temos os seguintes:

- ✓ Identificar quais as concepções de avaliação estão presentes nas práticas avaliativas das professoras de duas escolas rurais multisseriadas paraenses;
- ✓ Refletir sobre os instrumentos avaliativos (provas, pareceres escritos do desempenho dos alunos, trabalhos individuais e em grupos realizados pelos

alunos) com seus respectivos critérios presentes nas práticas dos professores de duas escolas rurais multisseriadas paraenses;

- ✓ Analisar as práticas avaliativas e sua relação com os documentos normativos do ciclo da infância 1, dos professores de duas escolas rurais multisseriadas paraenses.

1. PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Esta pesquisa é primordialmente de abordagem qualitativa. Na visão de Bogdan; Biklen (1994) esta abordagem “é designada por **naturalista**, porque o investigador frequenta os locais em que se verificam os fenômenos no qual está interessado, incidindo os dados recolhidos no comportamento das pessoas: conversas, visita, observação”. (p. 17, grifo nosso). Esta visão é complementada por Oliveira (2010, p. 59) é um tipo de pesquisa que tenta explicar “em profundidade o significado e as características do resultado das informações obtidas”.

Realizou-se a coleta de dados em duas escolas rurais multisseriadas da Ilha de Cotijuba e Paquetá, no estado do Pará (Figura 1).

Figura 1. Ilha de Cotijuba e Paquetá – PA, onde estão localizadas as escolas A e B.



Fonte: Companhia de Desenvolvimento e Administração da Área Metropolitana de Belém – CODEM, 2013.

1.1. Contexto da Ilha de Cotijuba.

De acordo com o relato de uma moradora há 10 anos na localidade, a origem do nome⁴, significa Coti=cotia e juba=calda, portanto, era a história de uma cotia que possuía uma grande cauda. Há outra origem, contada pelos índios Tupinambás, os primeiros habitantes da localidade, que na etnia tupi significa "trilha dourada", talvez uma alusão às muitas falésias que expõem a argila amarelada que compõe o solo da ilha.

A Ilha está vinculada ao Distrito Administrativo de Outeiro (DAOUT) através da lei nº 7682/1995, e os habitantes estão lutando para que a ilha mantenha relação direta com o Distrito Administrativo de Icoaraci (DAICO). Está localizada à margem direita do Rio Pará, entre as baías do Marajó e do Guajará e as Ilhas de Jutuba e Paquetá, com extensão geográfica de 15,94 km² (CODEM, 1998).

Atualmente a ocupação da ilha se concentra em torno do Trapiche da Faveira, onde se encontram os poucos equipamentos urbanos: Unidade de Saúde, Igreja Matriz de São Marcos, Escola Estadual Marta da Conceição, CTBeL e pequenos comércios. (CODEM, 1998). A Ilha representa 60% da superfície do município de Belém, e destaca-se por possuir ecossistemas de praia, manguezais, igapós, rios, igarapés de água branca, floresta de várzea e de terra firme e encontra-se distante a 22 km do centro de Belém, em linha reta, a ilha de Cotijuba é a terceira em dimensão territorial e faz parte do contexto rural da cidade de Belém. Segundo o censo de 2010, a ilha de Cotijuba possui 3.365 habitantes (LOPES, 2012, p. 50).

As informações a seguir sobre a população, meio de transporte, sobrevivência e educação obteve-se em conversa informal com uma moradora da Ilha faz 10 anos e, atualmente é vice-presidente da Associação dos Moradores da Ilha de Cotijuba e Ilhas Adjacentes (AMICIA), portanto, são dados não publicados.

De acordo com a moradora, os habitantes giram em torno de 5.000 hab, e são formados em sua grande maioria por jovens e adultos, chegando a 7.000 hab somando com os veranistas, na época do verão (julho). Um dos problemas mais graves é a frequente falta de água potável, a qual supre apenas a necessidade dos moradores do centro da ilha, o restante utiliza poço artesiano de suas residências.

⁴.Ver <http://www.cotijuba.com/historia-de-cotijuba>. Acessado em 10.05.2014.

A travessia é feita de barco popopô (embarcação de madeira com motor de popa) e o trajeto Icoaraci-Cotijuba dura em torno de 45 min.

A população em sua maioria é de agricultores (produzem, principalmente, manga, taperebá e açaí), de comerciantes (artesanato de cerâmica), de extrativistas (pescado - peixe e camarão) e de vendedores ambulantes; além de alguns funcionários públicos, que vem de Belém para exercerem suas funções na ilha.

As duas escolas principais são: Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Marta da Conceição e a Unidade Pedagógica de Ensino Infantil e Fundamental Faveira.

1.2. Contexto da Ilha de Paquetá.

Esta ilha está situada na Baía de Guajará, próximo às ilhas de Cotijuba e Jutuba, e apresenta características comuns a maioria das comunidades ribeirinhas. (CARDOSO; SOUZA, 2013). De acordo com Andrade (2007, p. 21), partindo de Icoaraci o tempo será em torno de 1 hora. O acesso a esta ilha somente poderá ser realizado por meio de barco fretado, pois não existe linha de transporte regular que realize o acesso a localidade. Nesta ilha não há estradas, ruas ou trilhas, sendo o deslocamento feito por meio de embarcação fluvial, mais conhecidos como “casquinhos”.

As informações gerais da ilha foram obtidas por meio de uma conversa informal com um morador residente há 32 anos, portanto, são dados não publicados.

De acordo com o interlocutor, a ilha possui aproximadamente 171 casas e um pouco mais de 600 habitantes. A energia elétrica é obtida por meio de geradores, e para adquirir água potável, é necessário que os moradores atravessarem para Cotijuba; sendo a viagem feita de barco, em tempo aproximado de 10min.

O meio de sobrevivência dos moradores é o plantio do açaí (no verão - de junho a novembro) e quando chega o período da chuva (dezembro a maio) começa a temporada da pesca de peixe e do camarão.

O morador relembra saudoso do festejo de São Sebastião, que era uma festa tradicional, mas, atualmente, não ocorre mais.

Não foram encontrados documentos nos órgãos oficiais e nem com os moradores, que pudéssemos identificar com mais precisão informações sobre a ilha.

1.3. Área de estudo

Realizou-se a pesquisa em duas escolas multisseriadas, as quais são anexas⁵ da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Marta da Conceição (escola matriz), aqui denominadas Escolas A e B, situadas nas ilhas de Cotijuba e de Paquetá/PA respectivamente, no Distrito de Icoaraci pertencente à jurisdição da Unidade SEDUC na Escola – USE 12⁶.

A escolha destas escolas se justifica pelos seguintes critérios: 1. Pelo atendimento de materiais pedagógicos do PEA, embora, em razão da falta de recursos financeiros do Estado, estas escolas não receberam acompanhamento pedagógico que deveria ter sido realizado pelos técnicos em educação da equipe da CECAF/SEDUC; 2. Pela pouca produção de estudos acadêmicos que enfocam a avaliação em escolas multisseriadas de ensino paraense e 3. Pela proximidade do locus da pesquisa com a região metropolitana de Belém, viabilizando visitas às localidades com mais frequência e, desta forma, pôde-se coletar dados mais precisos sobre a prática avaliativa das professoras, destas escolas.

1.4. Coleta e tratamento de dados.

Inicialmente realizou-se uma reunião com a gestora da USE 12 para a apresentação do nosso projeto de mestrado e se solicitou a autorização para a pesquisa. Devido a sua experiência, na ocasião, pediu-se sugestões das escolas multisseriadas do município, onde se pudesse atuar. A gestora sugeriu que se

⁵ As escolas ou salas de aula isoladas recebem a qualificação de Escolas Anexas e a unidade escolar que centraliza e coordena é denominada Escola Matriz. (RES. Nº485/09 Art.35 §1º).

⁶ As Unidades Regionais de Educação (URE's) são representações da SEDUC/PA, inseridas nos municípios pólos, para atuar nas atividades técnico-pedagógicas e administrativas das Unidades Escolares. A divisão regional é formada de 20 URE's, cada uma responsável por um grupo de municípios; tendo a URE-19A (Belém) divididas em 20 USE's, as quais são responsáveis por um conjunto de escolas, dentre as quais se encontra a USE 12, locus da pesquisa. http://www.seduc.pa.gov.br/portal/escola/consulta_matricula/RelatorioMatriculas.php. Acesso em 18.05.2014.

poderia obter essas informações, com mais precisão, com a diretora da escola matriz, devido ao seu tempo de atuação profissional e por ter contato direto com as escolas anexas das ilhas.

Posteriormente, reuniu-se com a diretora da escola para expor a importância da pesquisa e obter acesso ao Projeto Político Pedagógico – PPP, o qual possibilitou a identificação da concepção de avaliação adotada pelas escolas. Obteve-se informações sobre as escolas multisseriadas, especificamente os alunos no ciclo da infância 1, que é o foco do estudo.

Iniciou-se a visita nas escolas A e B, com a presença das professoras sujeitos da pesquisa, de cada instituição. Para manter a privacidade denominou-se de P1 a professora pertencente à escola A e de P2 à escola B. Observou-se as condições de infraestrutura das escolas e seu entorno e conheceu-se o corpo técnico-administrativo. Neste momento, teve-se a oportunidade de acompanhar as aulas ministradas pelas professoras das escolas A e B, no período de janeiro a outubro de 2013. Nas ocasiões, registrou-se fotograficamente as atividades e foram feitas anotações em Caderno de Campo, um instrumento, no qual, segundo Minayo (2011), pode-se descrever todas as informações que não fazem parte do material formal das entrevistas e que pode-se recorrer no momento de análise dos dados.

Na observação das atividades desenvolvidas em sala de aula, baseou-se em Oliveira (2010), na qual enfatiza a necessidade de um planejamento para posterior sistematização dos dados coletados, e, desta forma, haveria a possibilidade dos dados coletados serem menos superficiais, em se tratando de pesquisa qualitativa.

Em outra etapa, entrevistou-se as professoras P1 e P2, apoiado em um roteiro com perguntas semiestruturada. As perguntas foram divididas em blocos: 1. Identificação pessoal do professor; 2. Prática Pedagógica e 3. Avaliação da Aprendizagem: desafios e perspectivas da prática avaliativa. (Apêndice A). E para maior embasamento nesta ação, apoiou-se em Severino (2007) que alerta para o fato do pesquisador manter uma escuta atenta com os entrevistados, registrando detalhadamente todas as informações, deixando o informante à vontade para expressar suas representações.

As entrevistas com as duas professoras foram autorizadas e por esta razão foram gravadas e transcritas. Estas entrevistas tiveram como objetivo obter informações das entrevistadas sobre as suas concepções, práticas e formas de avaliação, que desenvolvem com seus alunos; oportunamente também saber seus

conhecimentos sobre documentos normativos do ciclo da infância e da educação do campo e se estavam colocando em prática. Cabe destacar, que foi realizado um roteiro de entrevista piloto no intuito de verificar as possibilidades de respostas apresentadas. No primeiro momento foi necessário reorganizar os blocos de perguntas por perceber que estas estavam elaboradas de forma fechada (estruturadas) não estabelecendo abertura para a formulação de novas perguntas e outras possíveis respostas. Nesse sentido perderia a possibilidade de ouvir as características peculiares: como as vivências, avanços, depoimentos e frustrações dos sujeitos que vivenciam a realidade do campo, elementos que seriam fundamentais para análise do estudo.

Para analisar os dados coletados, utilizaram-se Categorias de Análises, subdivididas em Unidades de Registro e Unidades de Contexto. Segundo os estudos de Franco (2012) “as unidades de registro são consideradas como a menor parte de um conteúdo, podendo ser definidas por uma palavra (oral ou escrita), um tema, um personagem ou um item e analisadas baseadas na definição das categorias levantadas”. (p. 43-45).

Em outro momento, foram analisadas as unidades de contexto, consideradas, por Franco (2012, p. 49-51), a parte ampla dos conteúdos, que requer uma análise e interpretação mais criteriosa, a ser decodificada, respeitando a diferenciação de significado e do sentido em relação ao material disponível, podendo ser tratada com a unidade básica, para a compreensão da codificação correspondente as unidades de registro. Estes tipos de análises podem ser explicitados de variados recursos de dados, deixando claro o contexto específico em que as informações foram construídas.

Desta forma, esta pesquisa foi estruturada em quatro seções. Na subseção 1, debruça-se no percurso metodológico, analisando as formas de avaliação de professores de duas escolas rurais multisseriadas com base nos instrumentos de coleta dos dados.

Na subseção 2, evidencia-se o cenário de lutas/conquistas da educação do campo, devido o objeto de estudo emergir de escolas que estão inseridas neste contexto. Cabe destacar que as técnicas de coleta utilizadas para facilitar a compreensão do objeto de estudo foram: *entrevista semiestruturada, observação in loco, registro fotográfico e análise documental*.

Na subseção 3, aborda-se um breve histórico dos ciclos de formação, uma vez que as escolas *loci* da pesquisa desempenham práticas de avaliação, na perspectiva de ciclos.

Na subseção 4, trata-se das experiências educativas das escolas do campo multisseriadas, a fim de conhecer-se a formação, prática pedagógica, metodologia e avaliação desenvolvida pelos docentes que atuam nestes espaços de ensino e, posteriormente, confrontar com a realidade investigada.

E na subseção final analisa-se os saberes revelados nas vozes de professores que vivenciam o ensino multisseriado a partir, das observações *in loco* e das entrevistas com perguntas semiestruturadas realizadas junto às professoras das duas escolas, abordando as reflexões, questionamentos, descobertas, avanços e obstáculos a partir de diálogos com o referencial teórico estudado.

2. EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ABORDAGEM CONTEXTUAL.

2.1. Movimentos sociais e a educação no campo.

Ao longo da história, a educação básica no meio rural era negada à classe trabalhadora, sendo oferecida apenas com o propósito de adaptar o homem ao mundo do trabalho urbano por meio do processo de escolarização. Nesta circunstância, surgem os movimentos de lutas do campo, com o propósito de garantir políticas públicas educacionais que considere as raízes do homem e da mulher camponês, e assim, surge o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), realizado em 1997, como um marco da luta política que demonstrou a insatisfação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Nesta realidade, buscou-se uma nova concepção de educação que garantisse o acesso e a permanência desse homem no campo, e assim surge a educação do campo em contraposição a concepção de educação rural.

Cabe ressaltar, que atualmente no Brasil, se utiliza o termo Educação do Campo, cujo objetivo, segundo Caldart (2012, p. 260) é refletir o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam

garantir a sobrevivência desse trabalho, portanto os interesses sociais das comunidades camponesas. Na definição, destacada por Lima; Figueira (2011, p.6), entende-se por:

[...] educação rural como a que surge com um projeto de desenvolvimento onde o sujeito era desvalorizado e a educação oferecida era somente para alfabetizar. Já a educação do campo é entendida como espaço heterogêneo no qual se faz presente a dinâmica dos diversos movimentos sociais e a educação vai além da simples forma de alfabetizar, e passa a ser um espaço permeado pela diversidade cultural e pela multiplicidade da geração e recriação dos saberes.

Mediante estes movimentos sociais de lutas por direitos, alguns avanços foram conquistados, a partir da década de 1990 como: I e II Conferências Nacionais (1998-2004), fóruns por uma *Educação Básica no Campo*; o parecer nº36/2001; a resolução nº1/2002 e as Diretrizes operacionais da educação do campo, bem como o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo - GPT/2003; a criação da SECADI/MEC; a inclusão da educação do campo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e o Decreto nº7352/2010, que institucionalizou o PRONERA como ferramenta de implantação de políticas de educação do campo, cujos espaços, existem até os dias atuais, e contribuem para a implantação e o fortalecimento de políticas que valorize a cultura dos povos do campo (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012). No estado do Pará, têm-se o Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC), Fórum Regional de Educação do Campo Tocantina (FORECAT), Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ), Coordenadoria de Educação do Campo, das Águas e das Florestas (CECAF), Programa Escola da Terra, Saberes da Terra, Movimento dos Ribeirinhos e Ribeirinhas das Várzeas de Abaetetuba (MORIVA), Grupo de Estudos em Educação Rural (GESTAMAZON), Fórum Permanente de Educação das Relações Étnico-raciais (FOPEDER), Fórum Regional do Sul e Sudeste do Pará (FREC).

Esse reconhecimento também foi estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) no Art.28, quando propõe a adequação da escola à vida do campo, nas Diretrizes Operacionais para a educação básica nas Escolas do Campo no Art.2º, que retrata a identidade da escola do campo a partir das questões peculiares à sua realidade, e de acordo com Souza (2008) esse movimento se fortaleceu nas agendas políticas a partir da realização:

[...] da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo. O encontro entre entidades internacionais (UNICEF, UNESCO) e entidades nacionais como a CNBB fortaleceram a luta pelo direito à educação e à valorização das experiências educativas do MST. São esses espaços públicos de debate e de formação política que adensam a construção de uma política, de fato, pública de educação do campo (p. 1095).

Dessa forma, precisa-se reativar “uma cidadania coletiva, que não se constrói apenas por decretos ou intervenções externas, mas por um processo interno, fruto do acúmulo de experiências engendradas pelos movimentos de luta” (GOHN, 2009, p. 16).

A luta por uma Educação no e do Campo nos últimos anos tem sido manifestada por movimentos de pessoas comprometidas pela construção de uma sociedade mais igualitária e pela valorização dos povos do campo, resgatando valores e princípios já quase perdidos, fruto de uma sociedade excludente e, formada por governantes corruptos. Nesse sentido, Oliveira; França; Santos, (2011, p. 59) ressaltam que essa “luta não é apenas em prol do reconhecimento do campo como espaço misto de sujeitos, saberes e identidades culturais, mas pelo direito à escola pública, pela educação voltada aos sujeitos do campo com base em sua realidade cultural e social”.

Cabe ressaltar, que nas propostas dos movimentos sociais, a educação é autoconstruída e surge de diversas fontes. Para Gohn (2009) esta aprendizagem:

[...] surge da experiência em contato com as fontes de poder, pelo exercício repetitivo das ações rotineiras, das diferenças de realidade social, das assessorias que apoiam os movimentos e da desmistificação da autoridade como sinônimo de competência. (p. 50-51).

Com base na compreensão da autora, pode-se afirmar que esses saberes solidificam as práticas e fortalecem as mobilizações dos movimentos sociais, gerando uma ameaça à classe dominante, e impede o aumento de formas de exclusão. Resultante a este processo de luta dos movimentos e organizações sociais em busca de uma educação, que incorpore paradigmas relacionados às origens do homem do campo e de debates mais frequentes, a educação no campo vem ganhando evidência nas agendas das políticas públicas, por meio da ampliação destes espaços de discussão, que lutam pelo reconhecimento e valorização do modo de vida camponês.

2.2. As populações do campo e as escolas rurais multisseriadas.

Na garantia de uma educação básica do campo, é preciso garantir também um universo plural de aprendizagens, que possa contemplar o modo de vida de cada sujeito. Nesse sentido, há necessidade de conhecer quem são essas populações do campo, definidas no Decreto nº 7352/2010, como:

[...] os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (ART. 1º, INCISO II).

Neste contexto, se faz necessário que a escolarização nesses espaços de ensino assuma uma identidade múltipla de culturas, ritmos de aprendizagens e contextos de vida próprios de cada sujeito, que são premissas contidas no cotidiano das escolas multisseriadas. Esta perspectiva é exatamente a de educar estes povos que trabalham no campo, para que se articulem, e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino (KOLLING; CALDART, 2002).

No contexto educacional de lutas destes povos é fundamental compreender a que conceito de escolas multisseriadas está se referindo, uma vez que há várias percepções. Neste sentido, embasa-se na compreensão de Hage (2011, p.99-100) que definiu essas escolas como o “lugar onde um único professor atua em várias séries e, são espaços localizados em pequenas comunidades rurais, afastadas da sede do município, apresentando infraestrutura precária e a população atendida não atinge uma demanda suficiente para formar turmas por série”. Dessa forma, pensar a escola do campo (EC) é considerar o que existe em seu entorno, como “um espaço de socialização dos conhecimentos e formadora de todos os seus sujeitos - educandos, educadores, pais e comunidade” (CALDART; PALUDO; DOLL, 2006, p.130-131).

Nesta condição, a aprendizagem na perspectiva do ciclo rompe com a lógica de que todos aprendem a mesma coisa, do mesmo jeito e ao mesmo tempo, respeitando os ritmos de cada aluno, o que não significa abandoná-lo, mas possibilitar mais tempo para aprender. (AGUIAR, 2011). Por outro lado, Silva (2011,

p 74) complementa que esta organização de ensino poderia “ser rica nas trocas de experiências, porém na maioria das vezes, os professores ficam atrelados às exigências das secretarias de educação, que insistem na permanência de provas, notas e uso do livro didático na perspectiva seriada”.

Para compreender a organização deste ensino Strieder (2009, p.7) faz um histórico minucioso a respeito do surgimento e evolução dessas escolas, citando que:

[...] existem desde o final do século XIX e início do século XX, funcionando em salas cedidas por moradores de comunidades ou na casa de algum professor. A autora segue afirmando que neste ambiente, os alunos de diferentes séries podiam permanecer, de forma concomitante, com o mesmo docente.

Segundo a autora, a organização escolar definida como multissérie continua existindo na atualidade e apresentando as mesmas fragilidades do modelo em que funcionava nos séculos anteriores. Entretanto, ainda é a única forma de garantir o direito à educação no campo.

O termo Escola do Campo (EC) “nasce das experiências de formação humana desenvolvidas no contexto de luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 326). Segundo o Decreto nº7352/2010 Art.1º esta concepção de escola é “aquela situada em área rural [...], ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a população do campo”.

Segundo a LDB 9394/96 Art.22 “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. E dessa forma, os currículos, do ensino fundamental e médio, mencionados no Art.26 da mesma legislação, devem ter uma base comum, e outra diversificada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. De acordo com a premissa estabelecida pela legislação a EC deve expressar em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) uma articulação entre escola, família e comunidade, portanto um ensino pautado em uma aprendizagem que combine os saberes definidos nos documentos oficiais e os da vida do campo.

Todavia, esta compreensão de educação e de currículo se traduz no entendimento que tem-se sobre a identidade dessa escola, no qual:

[...] é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002).

Nesta perspectiva Caldart; Paludo; Doll (2006, p. 130-131) revelam que: “pensar a EC é pensar nas relações com o que existe em seu entorno, como um espaço de socialização dos conhecimentos e formadora de todos os seus sujeitos - educandos, educadores, pais e comunidade”. No entanto, “assumem um caráter modernizador uma vez que a sociedade capitalista se organiza segundo os padrões urbano-industriais” (CARDOSO; JACOMELI, 2010, p. 270), fato que preocupa, pois de acordo com estudos do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia – GEPERUAZ (2013) há um número significativo de turmas multisseriadas no estado do Pará, totalizando 11.479.

Outros dados apresentados, do Censo Escolar de 2011, demonstram que:

[...] 45.716 escolas do Brasil ainda possuem salas multisseriadas, onde são ministradas aulas para alunos de diferentes idades e séries. Destas, 42.711 ficam na zona rural e 3.005 na zona urbana – são 1.040.395 matrículas na zona rural e 91.491 na urbana. (SMOSINSKI, do Jornal UOL, em Caeté Açu (BA) – UOL Educação – 15/01/2013 – São Paulo, SP).

Nesta condição, para que o ensino no campo tenha qualidade e valorize os saberes da realidade, A Res. nº2/2008 Art.10 citam que:

[...] as escolas multisseriadas, precisam atingir o padrão de qualidade a nível nacional, necessitando de professores com formação inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente.

Todavia, estas instituições de ensino apresentam um ensino-aprendizagem deficiente dada às precariedades enfrentadas em infraestrutura, transporte, longas distâncias. Além disso, Hage; Barros (2010, p. 353) citam a “sobrecarga de trabalho

assumida pelos professores e o descaso das instâncias governamentais que não investem na construção de propostas pedagógicas específicas para o campo e na formação dos docentes que atuam no multisseriado”.

Outros indicadores de fragilidade, observados nestes espaços de ensino, que Gonçalves (2009, p. 82) destaca é a “defasagem do ensino público do meio urbano e rural, e não se explicam a diferença de valores e na forma de educar nesses dois contextos, apenas dos indicadores de qualidade e insuficiência de materiais didáticos”. De acordo com o parecer de Cardoso; Silva (2009), afirmam que no cotidiano das escolas multisseriadas ocorre:

[...] a ausência de um lugar para a voz dos sujeitos (pais, alunos, comunidade) na construção de projetos e currículos de uma escola da roça. Isto significa que, a educação feita no campo torna-se uma cópia do meio urbano, numa situação de distanciamento entre o real e o sujeito que aprende. (p. 7-8).

Apesar das dificuldades apresentadas nesta organização de ensino Azevedo (2010, p. 99) destaca que:

[...] não é a organização em multissérie que determina a qualidade da educação oferecida no meio rural, mas as condições materiais, político-pedagógicas e de infraestrutura em que funcionam as escolas e se desenvolvem os processos de gestão e de ensino-aprendizagem.

Por outro lado educadores ouvidos pelo jornal UOL na região da Chapada Diamantina (BA) enfatizam que a fertilidade das escolas multisseriadas pode ser benéfica para o aprendizado dos alunos, desde que:

[...] forem asseguradas as condições institucionais e pedagógicas que são próprias do ensino. E afirma que uma escola não pode ser considerada ruim por ser rural ou multisseriada. Ela é ruim por não ter as condições mínimas asseguradas. (SMOSINSKI, do UOL, em Caeté Açu (BA) – UOL Educação – 15/01/2013 – São Paulo, SP).

De acordo com o Panorama da Educação no Campo (2007, p. 25-26) afirma que:

[...] as turmas multisseriadas podem se transformar numa boa alternativa para o campo, caso os anseios da população forem atendidos, existirem escolas próximas do local de moradia dos alunos, sem prejuízo da qualidade do ensino, especificamente no caso das séries iniciais do ensino fundamental.

E dessa forma, Cardoso; Silva (2009, p. 8) concluem que “a realização das aulas nessas unidades escolares fica restrita a prática de cópias, exercícios, ditados de palavras devido à carência de materiais e, sobretudo de recursos pedagógicos”. Este cenário também se configura “por não haver formação, para os professores do campo, que preparem para lidar com as peculiaridades”. [...]. (LIMA, FIGUEIRA, 2011, p. 10).

A fragilidade na realização das aulas está relacionada à presença de “um currículo deslocado das culturas da população do campo, situação que precisa ser superada caso se pretenda enfrentar o fracasso escolar e afirmar as identidades culturais das populações do campo” (HAGE, 2005, p. 56). Isso poderá está relacionado à organização das séries presentes nessas salas:

[...] são fileiras distintas que corresponde a uma série específica, onde a professora ensina individualmente cada aluno seguindo a ordem das fileiras. Muitas vezes, ao término das aulas, percebia que não conseguia chegar a ensinar a todos os alunos (ARAUJO, 2010, p. 17).

Como se trata do trabalho com crianças, muitas ficam dispersas e angustiadas a espera do direcionamento das atividades; enquanto uma turma recebe suas atividades específicas, as outras ficam a espera do professor para encaminhar o trabalho escolar do dia (BARROS, 2003, p. 44). Todavia, Matos (2010, p. 4) ressalta que esta organização do ensino:

[...] deveria ser uma educação específica e diferenciada que ajudasse na formação humana, emancipadora e criativa, assumindo de fato a identidade do meio rural. Estas escolas oportunizam aos sujeitos o acesso à escolarização em sua própria comunidade, fator que poderia contribuir significativamente para a permanência do homem no meio rural. (MATOS, 2010, p. 6).

Em vista do exposto, constata-se que não investir em propostas específicas ao ensino do campo confirma o descaso nas várias instâncias de governo, uma vez que existe vários marcos de lutas, que busca consolidar políticas públicas educacionais que atenda a heterogeneidade presente no campo.

Com base nas reflexões propostas pode-se inferir que outros fatores que impedem o desenvolvimento dos alunos do meio rural são os altos níveis de analfabetismo, que se constata estes índices, por meio de alguns dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, entre os anos de 2000 a 2010 em que:

[...] a taxa de analfabetismo no Brasil, alcançou, na média nacional, 84,8% das crianças. Entre as regiões, existe uma diferença entre os dados, a maior está no Nordeste, 27,3%, seguido do Norte, 25,4%, Centro-Oeste, 9%, Sudeste, 7,8% e Sul, 5,6%. O estado com a maior taxa de analfabetismo é Alagoas, 35%, e o com a menor é o Paraná, com 4,9%.

Os dados apresentados podem está relacionado às precariedades históricas inerentes ao modelo em que estas escolas funcionam.

3. A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO CICLADA, EM ESCOLA MULTISSERIADA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS.

3.1. Ciclos de Formação: Uma síntese histórica.

O conceito de **escola em ciclos** surge da tentativa de organizar a escolarização em uma nova base, de forma a romper com a lógica da escola seriada e com o emprego da reprovação anual. (MAINARDES, 2009, p. 51, grifo nosso). Baseado nesta nova proposta, os ciclos vem sendo objeto de debates, questionamentos e de pouca compreensão pela equipe técnico-pedagógica da escola, situação que muitas vezes os fazem duvidar se dentro do ciclo, os alunos aprendem, uma vez que, sua concepção é a “não reprovação”.

Cabe destacar, que pode haver retenção, desde que seja ao final de cada ciclo. Todavia, acredita-se que repetência não é sinônimo de melhoria na aprendizagem, portanto para que o aluno avance com sucesso, é preciso investir na formação do professor, o que nos parece que ainda pouco foi realizado.

De acordo com as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental Ciclos I e II da Rede Municipal de Educação em Belém (2012, p. 8):

[...] a origem de implantação dos ciclos de formação no Brasil remonta a partir da década de 1980 do século XX e perdura até aos dias atuais, tendo sua origem ligada à ideia da flexibilização do tempo escola dos países europeus. O uso do termo “*ciclo*”⁷ aparece com a Reforma Francisco Campos na década de 1930

⁷ O uso do termo “*ciclo*” – como forma de designar políticas de não-reprovação, surgiu no ano de 1984 com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) na Rede de Ensino do Estado de São Paulo, o qual serviu de referência para que outros Estados implantassem o ensino em ciclos. (MAINARDES, 2009, p. 28).

do século XX e com a promulgação das Leis Orgânicas do Ensino da Reforma Capanema na década de 1940 do mesmo século. Em ambas as situações, as organizações do ensino serviam para se referir a agrupamentos dos anos de estudo.

Nas décadas de 1950 e 1960 o foco da discussão foi à promoção automática, e ao ser adotada “exigiu algumas medidas a serem antecipadas; como a formação dos professores e a melhoria da infraestrutura das escolas e desta forma a promoção automática seria algo resultante de excelência da escola”. (MAINARDES, 2009, p. 31-32).

Já nas décadas de 1980 e 1990 houve um avanço na organização do ensino o que desencadeou um processo de luta por uma educação que atendesse a classe popular, e dessa forma:

A ruptura ocorreu no momento em que essa forma de organização ampliou o processo de alfabetização, ao eliminar a reprovação no final da primeira série, que tantos prejuízos causaram ao sistema, posto que, a grande quantidade de reprovados, nesta série, impossibilitava a matrícula de novos alunos, mudando a concepção de avaliação, que por sua vez, deveria centrar-se no processo de aprendizagem e não no produto. (MAINARDES, 2009, p. 39-40).

A partir dos anos 1990 surgem diferentes modalidades de escola em ciclos, nas redes estadual e municipal: ciclos de aprendizagem, ciclos de formação, regime de progressão continuada e outras. (MAINARDES, 2009, p. 41). Desse modo assegurou-se:

[...] a flexibilização curricular, que não significava a redução de conteúdos, mas maior flexibilidade no agrupamento dos alunos, novas estratégias de aprendizagem, critérios de avaliação mais compatíveis às classes heterogêneas e com atendimento paralelo em grupos menores com dificuldades, incentivo à permanência dos professores experientes nas séries iniciais, material pedagógico específico, além da premissa de se levar em consideração o contexto sociocultural dos alunos”. (DIRETRIZ CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELÉM, 2012, p. 10).

Nesta perspectiva, é que os ciclos escolares surgem na tentativa de regularizar os fluxos e a evasão ao longo da escolaridade dos alunos, vistos como resposta ao fracasso escolar e a exclusão escolar. (PEREIRA, 2004, p. 56).

Para Mainardes (2007, p. 73) há diferença entre ciclos de aprendizagem e ciclos de formação. O primeiro se fundamentou “ao final dos anos de 1990 com os estudos de Perrenoud e se refere à organização de grupos baseado na idade dos

alunos, portanto ao final de dois ou três anos de duração os alunos que não atingiram os objetivos do ciclo ficariam reprovados”. Nesta organização o currículo, a avaliação e as metodologias de ensino apresentam rupturas menos radicais. Os Ciclos de Formação, por sua vez, se baseavam “nas etapas do desenvolvimento humano dos alunos (infância, puberdade, adolescência), sendo permitida a reprovação e as mudanças foram mais radicais no sistema de ensino e na organização escolar”.

Cabe ressaltar que o ordenamento de ciclos no sistema de ensino é garantido também na LDB nº9394/96 no Art. 23, quando orienta que:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Mediante as recomendações propostas pela legislação, à substituição da escola seriada para a escola em ciclos ainda se apresenta como um desafio para educadores e educandos. Para alguns professores a dificuldade se concentra na não elaboração de provas e notas para avaliar o grau de aprendizado de seus alunos, acreditando que descaracteriza seu compromisso com a aprendizagem.

Verifica-se que, independentemente do sistema de avaliação (ciclo/série), a prova pode ser utilizada como um parâmetro de avaliação, desde que não tenha o objetivo de classificar alunos aprovados e reprovados, pois a aprendizagem no ciclo rompe com a lógica de que “todos aprendem a mesma coisa, do mesmo jeito e ao mesmo tempo, e ao respeitar os ritmos de cada aluno, não significa abandoná-la, e sim possibilitar mais tempo do aluno na escola para estudo”. (AGUIAR, 2011, p. 145).

Para Arroyo (2010, p. 19)

[...] o respeito à especificidade de cada tempo humano, de formação, geracional é considerado critério central da organização escolar: No entanto respeitar organizando convívios-aprendizagens por tempos humanos vai além da lógica seriada e multisseriada. É a lógica do viver, do aprender humano, do socializarmos como sujeitos culturais, intelectuais, éticos, sociais, políticos, identitário.

Diante desta reorganização Mainardes (2007, p. 67-68), destaca a experiência do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) da rede estadual paulista, e cita que:

[...] foi à primeira experiência de escola em ciclos e se expandiu para os demais anos do ensino fundamental nos anos 1990 mantendo o discurso da não reprovação e da continuidade da aprendizagem, acrescentando novos elementos como: 1. garantir aos alunos mais tempo de aprendizagem; 2. ensino centrado na criança e 3. avaliação a partir de pareceres avaliativos.

Ainda de acordo com o autor, o CBA teve como objetivo proporcionar mais tempo de aprendizagem aos alunos, respeitando as diferenças individuais, reduzindo as taxas de reprovação e evasão. Com base nestas particularidades, o CBA além de ter sido considerada a semente de uma visão mais ampla da escolaridade em ciclos, seu formato de ensino se expandiu para outros Estados, como Minas Gerais (1985), Pará (1987), Paraná e Goiás (1988) e Rio de Janeiro (1993). (MAINARDES, 2007).

Fernandes (2008, p. 53-54) sustenta a ideia de que ciclos e aprovação automática são duas categorias distintas: “a primeira diz respeito à forma de partição dos anos que os estudantes passam na escola (tempo de dois em dois anos, três em três anos), a segunda diz respeito à forma como os alunos serão promovidos ao longo de sua escolaridade”. E nesta perspectiva, a escola em ciclos implica “mudanças substanciais em todo seu funcionamento, sendo imprescindível a reorganização do tempo-espço escolar, dos conteúdos e da avaliação”. (JACOMINI, 2008, p. 91).

As mudanças ocasionadas a partir desta organização afetam profundamente o desempenho escolar dos alunos, e dessa forma responsabiliza o professor observar metodicamente cada elemento que se manifesta no cotidiano escolar (participação, criatividade, autonomia, interesse, compromisso), indicativos que também repercutem significativamente na avaliação da aprendizagem, por exigir do professor uma forma de avaliação a partir da observação e registro diário dos alunos e não somente no final do processo, de forma isolada. Cabe ressaltar que os principais fatores considerados como entraves nos ciclos de formação é a passagem do aluno de um ano ao outro, mesmo que ainda não tenha dominado os pré-requisitos do ano vigente, e avaliar o desempenho dos alunos sem o instrumento prova.

Nesse sentido precisa-se compreender que ampliar o convívio escolar, a partir da progressão continuada, requer no parecer de Melo (2006) um novo significado na forma de avaliar, que exige construção do conhecimento como processo contínuo e ininterrupto, que se afasta do método de avaliação pautado na seletividade e competição, portanto a escolarização por meio de ciclos ao ampliar o tempo da aprendizagem, garantem os direitos dos alunos enquanto sujeitos que aprendem de formas e tempos diferenciados e não apenas no tempo determinado pela escola formal, fato que, conseqüentemente melhora a qualidade do ensino público obrigatório.

No caso do Brasil, as duas experiências mais conhecidas e divulgadas de ciclos de formação foi a Escola Cidadã em Porto Alegre e a Escola Plural em Belo Horizonte. Outra experiência de ciclos, porém pouco conhecida, foi o Projeto Escola Cabana em Belém/PA.

3.2. A organização escolar em ciclos: Algumas experiências em escolas brasileiras.

As propostas político-pedagógicas, baseadas nos Ciclos de Formação, demonstradas nos quadros a seguir, buscam evidenciar alternativas pedagógicas viáveis ao bom desempenho escolar dos alunos, considerando-os nas suas diferentes dimensões (cognitivo, social, afetivo e motor). Nesse sentido, propõem uma escola inclusiva visando emancipar os sujeitos das diferentes formas de exclusão, sendo organizada respeitando os níveis de desenvolvimento dos alunos, tendo em vista os saberes construídos a partir das relações sociais e uma avaliação contínua e emancipatória dos indivíduos.

Quadro 1. Propostas de escolas em ciclos no Brasil

	ESCOLA CIDADÃ – Porto Alegre / RS	ESCOLA PLURAL – Belo Horizonte / MG	ESCOLA CABANA – Belém / PA
Concepção de Escola	A formação de cidadão se dá pelo reconhecimento dos saberes socialmente construído como parte de uma herança social e cultural que todo educando tem direito, para que se possa compreender o contexto sócio-políticos, histórico, econômico e cultural das diversas sociedades em seus tempos e espaços.	A formação considera o sujeito enquanto produto e produtor das relações sócio-políticas e culturais, em uma sociedade construída historicamente, e em permanente processo de transformação, estabelecidos pelos conflitos das classes sociais, que se antagonizam pela disputa do poder.	A formação dos educadores acontece a partir da construção de sujeitos críticos buscando superar todo tipo de opressão e discriminação, envolvendo a participação das classes populares, as práticas coletivas de discussão e a descentralização do poder garantindo a todos o acesso e permanência do aluno ao ensino de qualidade.
Conhecimento	Os conhecimentos disciplinares se articulam com as atitudes e valores, construídos socialmente pelos educandos necessitando serem reconhecidos para que os educandos possam exercer plenamente sua cidadania.	O conhecimento não está pronto, é construído por um processo de construção e reconstrução a partir das experiências dos sujeitos-educandos, como meio de superar a fragmentação e alienação entre os diferentes saberes culturais.	Pressupõe a construção recíproca entre o sujeito e o objeto, já que é pela práxis do homem sobre o mundo, que tanto o mundo quanto o homem, se modificam e se movimentam.
Currículo	Orienta-se pela teoria crítica do currículo. Embora a aprendizagem dos conhecimentos disciplinares fosse considerada fator primordial para o desenvolvimento dos sujeitos, sua formulação ficou genérica, e a escola passa a ganhar espaço não apenas na aprendizagem dos conhecimentos disciplinares, mas também de socialização e desenvolvimento dos educandos.	Reconhece as diferentes fases do desenvolvimento dos educandos (crianças, adolescentes, jovens e adultos), os quais constroem seu processo de formação a partir de suas vivências.	Está baseado no fenômeno histórico, resultantes dos fenômenos sócio-políticos e pedagógicos, como ação construída coletivamente com a realidade escolar.
Organização em Ciclos	O ensino fundamental se organiza em 3 ciclos: 1º Ciclo (6/7/8/9 anos – 1º, 2º e 3º anos de escolarização); o 2º Ciclo (9/10/11/12 anos – 4º, 5º e 6º anos de escolarização) e o 3º Ciclo (12/13/14/15 anos – 7º, 8º e 9º anos de escolarização).	O ensino fundamental é dividido em 4 ciclos: Ciclo básico I (6, 7, e 8 anos), Ciclo básico II (9 e 10 anos), Ciclo básico III (11 e 12 anos) e Ciclo básico IV (13 e 14 anos).	O ensino fundamental é organizado em 3 ciclos: 1º ciclo: constituído de três anos, atendendo os educandos na faixa etária dos seis aos oito anos; o 2º ciclo: constituído de três anos, atendendo os educandos da faixa etária dos nove aos onze anos e o 3º ciclo: constituído de três anos, atendendo aos educandos da faixa etária dos doze aos quatorze anos.
Avaliação	Acontece por meio de um processo contínuo, portanto o importante não é apenas a aprendizagem que já ocorreu, mas aquela que está no processo de construção.	Baseia-se na perspectiva emancipatória, rompendo com a função classificatória que tem contribuído para a exclusão do direito a continuidade dos estudos de uma enorme parcela de crianças e adolescentes oriundos das classes populares.	É considerada processual, contínua, participativa, diagnóstica e investigativa, cujas informações expressas propiciam o redimensionamento da ação pedagógica, no sentido de avançar no entendimento e desenvolvimento do processo de aprendizagem.

FONTE: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO SMED-PORTO ALEGRE – CADERNO PEDAGÓGICO 9, 1998.

REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE RME-BH PROPOSIÇÕES CURRICULARES ENSINO FUNDAMENTAL, 2010.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO SEMEC-PA – CADERNOS DE EDUCAÇÃO Nº 01, 1999.

De acordo com os quadros apresentados, os sistemas de ciclos no Brasil, como forma de organização escolar, correspondem a uma perspectiva democrática e emancipatória de formação dos sujeitos. Dessa forma, o papel da escola é garantir a apropriação do conhecimento sistematizado por todos os alunos, ainda que em ritmos e tempos diferenciados, sua organização curricular considera as diferentes fases de desenvolvimento dos sujeitos, e a avaliação contínua, que considera as diferentes fases de desenvolvimento dos sujeitos, estabelecidas de acordo com as repartições dos ciclos. No entanto, esta nova organização escolar pautada a partir das políticas de ciclo, nos contextos escolares brasileiros, ainda vem sendo pouco compreendida pelos profissionais da escola, especificamente dos docentes em saber trabalhar com um “tempo maior de aprendizagem, sem reprovar”.

A partir das propostas dos ciclos de formação, verifica-se que a organização em geral da escola tenha mudado, mas os professores foram pouco formados, para trabalhar esta nova perspectiva. Nesse sentido, uma das maiores dificuldades era garantir a continuidade na aprendizagem, sem reprovar os alunos, e devido à fragilidade do percurso formativo permanente, os alunos avançavam, deixando uma lacuna no seu processo de ensino-aprendizagem. Fato considerado como um desafio na prática docente.

Nesse sentido, a reorganização do tempo-escola, de acordo com Mainardes (2009), incorpora um processo de reavaliação das práticas educativas das escolas, tentando superar o sistema seriado, a partir de uma escola mais democrática e inclusiva e um maior tempo de aprendizagem para todos, tentando diminuir os altos índices de reprovações, considerados como componentes de fragilidade no sistema educativo, oriundo da seriação, todavia, baseada em Amaral (2006, p. 13) os ciclos vão muito além da simples contraposição ao ensino seriado e a eliminação da reprovação, exige mudança de concepção de educação e avaliação entre os profissionais, e dessa forma surge à necessidade de romper com o tradicionalismo vigente nas escolas. O que diferencia a escola em ciclos da escola seriada “é a mudança dos tempos escolares e a avaliação que não deverá ser considerada com uma atividade fim de uma unidade didática, mas os alunos precisam ser avaliados em seu ritmo de aprendizagem.” (MAINARDES, 2009, p. 14).

Outro argumento referente aos ciclos é citado por Reis (2009, p. 28), quando enfatiza que:

Os ciclos garantem maior autonomia aos docentes, gerenciando suas progressões, fazendo com que os educandos sejam acompanhados nas suas individualidades e seus trajetos da aprendizagem, aspecto contrário do regime seriado em que o tratamento é igual para percursos de aprendizagens diferentes. (p. 28).

A partir da implantação do ensino fundamental de nove anos, “algumas redes têm utilizado a possibilidade da **progressão parcial**, na passagem do 1º para o 2º ano, considerando que não teria sentido reprovar alunos de 6 anos de idade, no início do 1º ano de escolaridade”. (MAINARDES, 2009, p. 52, grifo nosso). Esta condição implica uma nova forma de trabalho do professor adequando coletivamente conteúdos, metodologias e concepção de ensino-aprendizagem com rigorosidade metódica (AGUIAR, 2011, p. 326-327). No entanto, Arroyo (1999, p. 156-157) anuncia que essa nova estrutura do ensino:

[...] pouco pensa sobre a formação do profissional da organização por ciclos, o que se torna um retrocesso, e atrasará uma necessidade urgente que é formar profissionais que tenham concepção única no percurso da educação fundamental.

O debate e as experiências da escola em ciclos no país renascem com o objetivo principal de acabar com o fracasso escolar, recorrente dos elevados índices de repetência e evasão escolar. Entretanto Fernandes (2010, p. 882) afirma que o argumento “em favor da qualidade da educação, está para além da organização da escolaridade, em séries ou ciclos”. Portanto, independente da forma de organização, o importante é que o aluno aprenda, e para isso a escola precisa assumir sua função social, na formação de uma cidadania crítica frente aos problemas sociais.

Ao longo da história a educação, a escola era vista como um sistema de transmissão de conhecimentos, e sua função social era formar indivíduos por meio do aperfeiçoamento de técnicas. A instrução intelectual era garantida a poucos (elite), enquanto a maioria (negros e índios) não tinha o privilégio de receber instrução, desenvolvendo apenas trabalhos braçais, aspecto que configurou a exclusão social da educação no país. Com base nesta forma de ensino, foi sendo construída a escola seriada, que para Fernandes (2010, p. 887) “organiza seus tempos e espaços, currículo e avaliação fundamentada em uma lógica linear, cuja construção permanece até os dias atuais”. Este cenário se confronta com a

organização do ensino em ciclos. E dessa forma, Arroyo (2010, p. 18) ressalta que a organização seriada:

[...] vem acumulando cada ano milhões de segregados, reprovados por não seguirem o suposto processo linear, seriado, do ensino dos conhecimentos e dos processos de aprender. Isso ocorre devido ao fato de tal organização homogeneizar processos mentais e de formação tão diversos e complexos.

Nesta perspectiva a mudança na organização da escolaridade, de série para ciclo, deve “considerar os elementos que interpelam a cultura da escola (rotinas, linguagem, valores, modo de regulação) e que, portanto, podem não mudar a lógica do seu funcionamento ou não modificar sua concepção em curto prazo”. (FERNANDES, 2010, p. 889). Para Dalben (2009, p. 78) esta alteração, de uma organização seriada para uma organização em ciclos, “é uma ação profundamente complexa, porque envolve práticas já instituídas historicamente e valores de diferentes ordens, além de exigir novos estudos e a delimitação de novos critérios para a articulação do trabalho na escola”.

A reorganização da escola em ciclos suscita polêmicas e discussões, é uma proposta que visa superar os altos índices de reprovação e evasão do sistema seriado de ensino, principalmente nos três primeiros anos de formação do ensino fundamental (ciclo da infância 1). Para Christofari; Santos (2012, p. 403) a organização por ciclos nos remete a ideia da valorização dos sujeitos e suas diversas culturas e dessa forma:

[...] faz um movimento de retomada de uma prática que atente para a importância de se construir uma interlocução entre o conhecimento científico e cultural sistematizado e aquele local, referente aos grupos que compõem a escola, de modo que afirme a identidade e modos de vida das crianças e adolescentes que a compõem.

Todas essas premissas de aprendizagens instituídas contribuem para a compreensão do ser humano de forma holística em seu processo de desenvolvimento, um indicativo fundamental para o entendimento da proposta.

A escola poderá utilizar as duas vertentes: série e ciclos, podendo apresentar no seu projeto político-pedagógico uma avaliação formativa, currículo construído a partir da realidade dos sujeitos, mas propor na sua prática período de provas para avaliar os alunos e ao final do ano ou ciclo, classificar em: aprovados-

reprovados. Portanto, uma escola organizada por ciclos, necessita de mudança, que não se limite apenas em nomenclatura, mas que esteja pautada em mudança de: currículo, avaliação, relações interpessoais, formas de trabalhar o conhecimento, ou seja, mudança de concepção e de postura diante da prática do ensino e da aprendizagem da criança.

Baseado nos debates e nas experiências de organização dos ciclos no país, verifica-se que a escola ciclada poderá ser um caminho para a melhoria da qualidade do ensino, desde que os objetivos específicos do ciclo estejam voltados prioritariamente aos direitos da alfabetização dos educandos, garantindo uma aprendizagem, que não se reduza simplesmente a ler e escrever, mas que aprofunde as práticas do letramento, para que ao finalizar o ciclo da alfabetização possam adquirir ler com fluência diferentes tipos de textos, de forma contextualizada.

3.3. Documentos normativos do ciclo da infância 1.

Para a Instrução Normativa N°009/2010 que trata das Normas Regulamentares para Implementação dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (EF) de Nove Anos (1° ao 5° Anos), na Rede Estadual de Ensino defini no Art.5° que a partir do EF de Nove Anos “a organização dos anos escolares será Ciclo da Infância 1 (CI-1), correspondente ao 1°, 2° e 3° anos e Ciclo da Infância 2 (CI-2), corresponde ao 4° e 5° anos”.

[...] chamará o 1°, 2° e 3° ano do ensino fundamental de **ciclo da infância 1**, que se constitui num momento importante da aprendizagem infantil, que oferece oportunidade de qualificar as vivências das crianças de 06 a 08 anos de idade. (SEDUC, 2010, p. 18, grifo nosso).

De acordo com a Resolução N°7/2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, no seu Art.27, estabelece que os sistemas de ensino, escolas e professores:

[...] devem adotar providências necessárias para que a operacionalização do princípio da continuidade não seja traduzida como “promoção automática” de alunos de um ano, série ou ciclo para o seguinte, e para que o combate à repetência não se transforme em descompromisso com o ensino e a aprendizagem.

Portanto, acrescentar um ano a mais no Ensino Fundamental não significa fazer apenas mudanças significativas:

[...] mas principalmente, que se repense o currículo na perspectiva dos eixos de alcance da qualidade da educação: gestão, projeto político pedagógico, formação continuada, proposta pedagógica, metodologias, conteúdos, materiais pedagógicos, espaço/tempo e avaliação (SEDUC, 2010, p. 9).

Em virtude da Portaria N°040/2010 que dispõe sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, a matrícula passa a ser obrigatória a partir dos seis anos de idade e garante no seu Parágrafo Único que um “processo de aprendizagem, respeitando a faixa etária, identidade, condição física, psíquica, social e fase de desenvolvimento, das crianças a partir dos seis anos de idade”.

De acordo com o estabelecido nos documentos, Goulart (2007, p. 87) ressalta que na educação infantil “o planejamento de ensino deve prever as diferenças e ações que alternem movimentos, tempos e espaços”. Baía; Santana; Nakayama (2009, p. 10) salientam que a predisposição para brincar é parte essencial da natureza infantil e que abordagem utilizando metodologias lúdicas possibilita transformar as aulas tradicionais em momentos de alegria e prazer, mas enfatiza que “nas intervenções lúdicas, é fundamental o papel do educador, que precisa estar em sintonia com os alunos e disposto não só a ensinar, mas estar aberto a aprender também”.

Neste contexto, concorda-se que “a passagem da educação infantil para o ensino fundamental não tenha rupturas, mas haja continuidade do processo de aprendizagem [...]”. Goulart (2007, p. 87). E mesmo aquelas crianças que não frequentam o ensino infantil, e estão sendo educadas em seus lares “aprendem e atribuem sentido a realidade do mundo que estão inseridas, por isso precisam receber o mesmo cuidado, para que se sintam acolhidas e continuar aprendendo criativamente”. Neste contexto de creche/pré-escola é preciso construir relações horizontais, democráticas e críticas entre adultos e crianças, para que estas construam seus próprios significados do que é ser criança em nossa sociedade. (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012, p. 201).

A extensão do ensino fundamental para nove anos se configura como um alargamento do convívio escolar do aluno, proporcionando maiores chances de aprendizagem. Diante do entendimento afirma-se que:

[...] há uma expectativa nacional de que essa ampliação possa ser um fator favorável à qualificação da educação fundamental, pois a entrada das crianças aos seis anos de idade nessa etapa de ensino, além de conceber uma escola inclusiva, pressupõe a existência de uma proposta pedagógica que tenha como eixo o brincar, o reconhecimento da importância do papel do educador e a construção do conhecimento (EDUCAÇÃO BÁSICA NO PARÁ VOL II, 2008, p. 47).

Conforme orientações da Resolução N°001/2010 que regulamenta e consolida as Normas Estaduais e Nacionais da Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino no Pará, estabelece no seu Art.25 que:

[...] as unidades escolares do Sistema Estadual de Ensino do Pará, em consonância com as práticas nacionalmente aceitas, organizar as séries iniciais do Ensino Fundamental em ciclos sequenciais, incluindo, no mínimo, os seus 3 (três) anos iniciais.

E garantir que estes três anos iniciais do ensino fundamental deve voltar-se:

[...] à alfabetização e ao letramento, e neste período, a ação pedagógica desenvolva as diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento estabelecidas nas diretrizes curriculares nacionais, garantindo o estudo articulado das ciências sociais, naturais, das noções lógico matemáticas e das linguagens.

Considera-se que a interação de saberes a partir das áreas do conhecimento “são instrumentos de formação integral e inclusão social das crianças, e ocasionam experiências que valorizam a convivência social e promovem atitudes de coletividade”. (CORSINO, 2007, p. 61). No entanto, assegurar esse ciclo (três anos iniciais) que é básico para que os alunos desenvolvam o processo de alfabetização com qualidade, não é tarefa fácil para o professor do campo, pode-se perceber essa complexidade a partir do comentário de Silva (2011, p. 151-152) na qual esclarece que:

[...] desenvolver o hábito e o prazer pela leitura é um ponto que desafia os professores do campo, uma vez que, a compreensão do letramento não vem sendo um exercício fácil aos profissionais que atuam na Educação Básica [...]. Muitos profissionais da educação, encontram-se confusos na compreensão e implementação sobre que currículo e estratégias precisam serem utilizadas na elaboração das aulas.

E complementa que ao trabalhar um dos módulos de formação do PEA, denominado, práticas pedagógicas, com os técnicos (pedagogos) que orientam os

trabalhos nas escolas multisseriadas “estes apresentam muitas dúvidas quanto à compreensão do ciclo da infância, no que se refere ao currículo para esta etapa de ensino, assim como a avaliação da aprendizagem nas escolas multisseriadas”. (SILVA, 2011, p. 71).

Estas dificuldades podem ser percebidas por meio de alguns problemas fixados no Parecer CNE/CEB N°4/2008 que vem sendo pontuados no campo da avaliação, especialmente no tratamento pedagógico oferecido às crianças dos três anos iniciais do EF:

Inobservância de alguns princípios necessários à aprendizagem com qualidade; Realização da avaliação desconsiderando que esses três anos iniciais devem ser destinado à construção de conhecimentos que solidifiquem o processo de alfabetização e de letramento; Procedimentos de avaliação que desconhecem a necessidade de se trabalhar pedagogicamente nesses anos para o desenvolvimento das diversas formas de expressão das crianças, ignorando que algumas crianças necessitam de mais de duzentos dias letivos para sua alfabetização e letramento, em conjunto com outras áreas do conhecimento.

Segundo o Parecer, a avaliação, tanto no primeiro ano, com as crianças de seis anos de idade, quanto no segundo e no terceiro anos do Ensino Fundamental, tem de observar alguns princípios essenciais:

[...] assumir uma forma processual, participativa, formativa, cumulativa e diagnóstica e, portanto, redimensionadora da ação pedagógica, não pode repetir a prática tradicional limitada a avaliar apenas os resultados finais traduzidos em notas ou conceitos. Nesse bloco ou ciclo, não pode ser adotada como mera verificação de conhecimentos visando o caráter classificatório. É indispensável à elaboração de instrumentos e procedimentos de observação, de acompanhamento contínuo, de registro e de reflexão permanente sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Nesse período, constituir-se-á, também, em um momento necessário à construção de conhecimentos pelas crianças no processo de alfabetização, os professores devem ter formação mínima, preferentemente licenciados em Pedagogia ou curso normal superior, o agrupamento deve respeitar a faixa etária, considerando as diferenças individuais. (p. 2-3).

Do mesmo modo que na Portaria N°040/2010 no seu Art.8º informa que “a avaliação do aproveitamento escolar deverá ser um processo contínuo e cumulativo do desenvolvimento do ensino aprendizagem, bem como da prática educativa e deverá ter em vista os objetivos propostos no projeto pedagógico”, os quais permitirão os seguintes requisitos:

[...] retenção no final do ciclo da infância 1, registro individual da aprendizagem; sendo o registro avaliativo e o diário de classe instrumentos oficiais de registro da aprendizagem dos alunos e, ao final de cada semestre do ciclo 1 será elaborado um parecer descritivo com a síntese do processo de desenvolvimento e aprendizagem de cada aluno. (PORTARIA Nº040/10, PARÁGRAFO ÚNICO).

Dessa forma, a Normativa Nº009/2010 no seu Art.24 recomenda que as “escolas devam utilizar os documentos escolares oficiais para o ciclo da infância 1: “registro avaliativo, diário, histórico escolar, mapa de resultado final e, quando necessário, o relatório de avaliação pedagógica para a reclassificação de alunos”. E nesse sentido o seu Art.20 cita que:

[...] a avaliação do aproveitamento escolar deve observar os critérios de prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e do processo sobre o resultado de um único instrumento avaliativo, estudos de potencialização⁸ do conhecimento no ciclo, acompanhamento da aprendizagem por meio do registro individual (registro avaliativo e diário de classe) e o parecer, no qual será registrada a síntese do processo da aprendizagem de cada aluno, elaborada a cada semestre.

E neste contexto a avaliação deve está associada a uma “concepção que norteia a relação professor-estudante-conhecimento-vida em movimento, devendo ser um ato reflexo da prática pedagógica avaliativa”. (RES Nº4/2010, ART.47).

Dada todas as exigências da organização do ensino a partir da implantação do EF de Nove Anos, a Portaria Nº040/2010 no seu Art.3º destaca que a mudança “acontecerá de forma progressiva nas escolas da Rede Estadual de Ensino desde o ano de 2009 até 2016⁹, o que implicará na extinção gradativa das séries remanescentes do Ensino Fundamental de Oito Anos no mesmo período”. Em vista do exposto, a Normativa Nº009/2010 no seu Art.24 institui que “as escolas deverão mencionar nos documentos a duração do Ensino Fundamental que o aluno está

⁸ Os estudos de potencialização referem-se ao processo em que o aluno teria oportunidade de estudar em perspectiva do pleno aproveitamento do ensino-aprendizagem, o que na LDB 9394/96 é entendido como estudos de recuperação. (NORMATIVA Nº009/10 ART.20 PARÁGRAFO ÚNICO).

⁹ O Ensino Fundamental de Nove Anos será obrigatório desde o ano de 2009 em todas as escolas de Ensino Fundamental que compõem o Sistema Estadual de Ensino. E deverá ser adotado por todos os sistemas de ensino, até o ano de 2010, logo as escolas desta rede de ensino terão extinção gradativa das séries remanescentes do Ensino Fundamental de Oito Anos para o de Nove Anos até o ano de 2016. (RES Nº040/10 ARTS.1º e 3º; PARECER CNE/CEB Nº04/08, p. 2).

cursando, especificando o ano/série em curso, preservando o direito ao avanço dos estudos”.

3.4. A prática da avaliação da aprendizagem no ciclo da infância 1.

O processo de ensino-aprendizagem, como parte integrante da prática docente, é bastante discutido no âmbito escolar, tendo em vista o papel da escola na formação dos alunos. Nesse sentido, a escola precisa assumir uma formação holística dos alunos, e para isso Saviani (2007) ajuda a refletir a necessidade de reformulação das ações e seus objetivos, definindo prioridades sobre o que é válido e o que não é válido para formação humana, e dessa forma, concorda-se com Martins (2006, 87) quando afirma não ser possível compreender o processo de ensino-aprendizagem, deslocado das bases históricas pelas quais são produzidos socialmente.

Nesta condição, há que se rever a função social da escola, uma vez que é responsável pelo direcionamento do ensino-aprendizagem dos alunos e conseqüentemente das formas de avaliação desempenhadas nas salas de aula. Considera-se, que uma prática de ensino bem conduzida, deve desafiar os alunos procurando encontrar o melhor caminho para aprender e se desenvolverem com sucesso, para isso precisa ter objetivos bem definidos e que sejam pensados a partir das práticas socioculturais dos alunos.

Todavia, Esteban (2008, p. 11) ressalta que as práticas avaliativas em sala de aula, ainda “estão restritas a atribuição de uma nota, que avalia apenas o que o aluno aprendeu e não aprendeu do conteúdo didático”. Fato que Hoffmann (2011) cita que acontece devido ser dada ênfase no ponto de vista do professor, em detrimento ao agir e pensar dos alunos, evidenciando os resultados finais, em vez da análise das formas de aprendizagens.

Dessa forma, Arcas (2008) ressalta que a progressão, nos ciclos, tem levado uma discussão para a escola sobre o papel da avaliação no processo de aprendizagem. E para esta nova concepção de avaliar a Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC/PA) propõe novos instrumentos a serem utilizados no registro avaliativo do ciclo da infância¹: diário de classe, registro avaliativo e o histórico escolar (SEDUC, 2010, p.26-27). Cabe ressaltar, que quando se trata da

avaliação em escolas multisseriadas, as dificuldades são maiores, devido estes espaços escolares apresentarem condições mínimas asseguradas e não por serem consideradas rurais ou multisseriadas. (SMOSINSKI, 2013).

Assim, a avaliação é considerada um entrave pelo professor, pela dificuldade de encontrar formas de avaliação condizentes com o nível de aprendizagem e da realidade de cada aluno. Para tratar deste assunto, considera-se indispensável conhecer a próprio conceito de avaliação, que pode divergir, de acordo com diferentes autores. No presente trabalho considera-se o de Wachowicz (2006) para o qual avaliar:

[...] quer dizer não atribuir valor ao que está sendo avaliado. O prefixo *a* significa *não* e a palavra *valiar* significa atribuir um valor, portanto se o estudo da etimologia estiver certo, devemos descrever a aprendizagem e suas manifestações e nunca atribuir-lhes um valor. (p.135).

Esta afirmação é interessante porque coloca a avaliação no lugar de sua ação, a qual perfaz uma síntese do aprendizado do aluno sem nenhum julgamento. No entanto, esse pensamento não satisfaz a forma de conceber o processo educativo contemporâneo, nem tampouco as perspectivas de avaliação no contexto do século XXI. Hoje há um conjunto de referências, impulsionadas por estudos e mudanças legais que redimensionam os fundamentos educativos e da avaliação. Para saber mais basta buscar o conjunto legal do ensino de nove anos, o qual redimensiona o Ensino Fundamental por meio das leis 11.114/2005 e 11.274/2006, a Resolução CEB/CNE N°03/2005, entre outras, que marcam o conjunto de mudanças necessárias para um novo ensino fundamental, não mais cunhado em meras repetições e/ou superficialidades, mas, sobretudo, no contexto das vivências dos educandos revelando suas infâncias e práticas que os impulsionam a inúmeros aprendizados, alguns não sistematizados, mas que poderão ser mediante a práxis transformadora do professor. (CORSINO, 2007)

Nesta circunstância, o objetivo educacional não se deve restringir à mera reprodução de conteúdos, mas em um fazer pedagógico que possibilite indagação entre os alunos, por meio da problematização dos saberes que o rodeiam. De acordo com a visão de Freire (1987, p. 60), na educação bancária, os homens são vistos como:

[...] seres de adaptação, do ajustamento quando mais se exercitam os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica que resultaria a sua inserção no mundo como transformadores dele! Como sujeitos.

A citação de Freire instiga porquê de mostrar a necessidade de se produzir uma educação que não apenas reproduza conhecimento, mas também, permita aos alunos oportunidade de reflexão, desconstruindo e reconstruindo saberes a partir da práxis mediadora do professor, que por meio da problematização desafia o educando a ser sujeito de seu próprio saber, contrapondo-se às condutas condicionadoras da educação bancária.

Na compreensão de Sant'Anna (2011, p. 31) “[...] avaliar é conscientizar a ação educativa por um processo que procura identificar, aferir, investigar e analisar o comportamento e rendimentos do aluno, do educador e do sistema de ensino”. Para Hoffmann (2010, p. 160), a avaliação “[...] é uma atividade ética e, como tal, nos envolve como seres humanos, portanto tomamos decisões em sala de aula a partir do que somos e do que sabemos, porque avaliar revela nossas posturas diante da vida”.

As reflexões de Sant'Anna e Hoffmann citadas anteriormente mostram que o ato avaliativo é complexo e exige compreensão dos percursos vivenciados pelos alunos. Nesta perspectiva é vital contribuir para que o espaço educativo satisfaça a formação plena do educando, de tal maneira que ele se perceba como sujeito e, portanto, agente de interação, inclusive com seu professor, mas sem deixar de lado as múltiplas relações que ele cotidianamente passa.

Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem passa a enveredar vários olhares da prática pedagógica e se defini para Luckesi (2005, p. 172). “[...] como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo e inclusivo”. Desta forma, a avaliação que historicamente contribui para relações de poder e exclusão deveria representar oportunidade às práticas formativas, de tal maneira que servisse de fundamento aos docentes para reformular sua práxis e ao mesmo tempo abrir caminho à prática da autoavaliação ao educando, o que lhe permitiria desenvolvimento de postura ética, comprometimento com sua autoformação e maturação aos desafios do processo educativo.

De modo geral a avaliação que se deseja corrobora com o pensamento hoffmanno¹⁰, na perspectiva de que o erro deve ser construtivo e, portanto, educativo. Servindo de fundamento para a reflexão que conduz a tomada de consciência.

O mesmo autor, em uma obra subsequente, ajuda a refletir mostrando que:

[...] a prática da avaliação operacional deve ter uma ação intencionalmente planejada, portanto, a ação espontânea não oferece condições para ser implementada. Ela subsidia o sucesso na obtenção dos resultados de uma ação planejada se caracterizando como construtiva, por isso, só existe a serviço de um projeto de ação configurado e em execução (LUCKESI, 2011, p. 19).

Dessa forma indica a necessidade do planejamento como elemento balizador de um processo de aprendizagem significativo, criticando, portanto, outras condutas como o espontaneísmo, ou mesmo em prática indutiva. Reflete que o ato avaliativo precisa ser intencional, ou seja, deve ter um propósito. Nesta perspectiva a avaliação é “[...] um ato de investigar a qualidade daquilo que constitui seu objeto de estudo. Ela não soluciona nada, mas subsidia as decisões sobre atos pedagógicos e administrativos na perspectiva da eficiência dos resultados desejados”. (LUCKESI, 2011, p. 13). Sendo assim, ela apresenta indicadores à tomada de decisão. Contudo, o que se faz com o resultado depende da concepção e das intenções que se tem com tais resultados.

Na concepção de Sanmartí (2009, p. 18) “[...] a avaliação é utilizada por várias finalidades, e em todos os casos pode ser identificada por um processo caracterizado por recolher informações, analisá-las e emitir um juízo sobre ela e tomar decisão de acordo com o juízo emitido”. Isso significa que deve ser construída com finalidades, e isso exige formas diferenciadas e alternativas de agir nas diferentes situações. Desse modo o professor precisa conhecer o aluno nas várias dimensões do aprendizado (cognitivo, social, afetivo e motor), para que a recolha de informações e a tomada de decisão tenha sentido verdadeiro para uma aprendizagem na perspectiva humana.

Cabe ressaltar que no cotidiano educativo, pode estar presente um conjunto de classificações que referendam a ação avaliativa, e, de acordo com Esteban (2008

¹⁰ Cf HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora**: Da pré-escola à Universidade. Porto Alegre/RS: Artmed, 1993.

p.11) “esse processo está vinculado à relação inclusão-exclusão, escolar e social, e que os modelos hegemônicos de avaliação estão alinhados a concepções excludentes de ser humano, de relações sociais, de práticas pedagógicas e de dinâmica escolar”.

Historicamente, a avaliação se divide nas seguintes modalidades: Diagnóstica, Formativa e Somativa: que na visão de Luckesi (2005, p. 81) a avaliação diagnóstica “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 sua aprendizagem”. Por sua vez, Perrenoud (1999, p. 103) considera que a avaliação formativa: “é toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo”. E Sant’Anna (2011, p. 35) conclui que:

[...] a avaliação somativa classifica os alunos ao final de uma unidade, semestre ou ano letivo, segundo níveis de aproveitamento apresentados, onde a classificação do aluno se processa segundo o rendimento alcançado, tendo como parâmetro os objetivos previstos.

Cabe ressaltar que as classificações de avaliação defendidas, por Luckesi, Perrenoud e Sant’Anna, são fundamentais para que os educadores possam elaborar estratégias de ensino diferenciadas e que atribua sentido à história de vida dos alunos. Ao propor métodos diferenciados de aprendizagens, reflete-se sobre o ato educativo e conseqüentemente sobre o fazer diário, abrindo possibilidades de construir e reconstruir práticas pedagógicas que ajudem os alunos a pensar e agir, a partir da realidade a qual estão inseridos. Essa forma de fazer a ação pedagógica caracteriza, para Hoffmann (2009) “a sala de aula como um espaço que inclua os alunos verdadeiramente, sem desrespeitar, considerando seu jeito próprio de aprender, de expressar-se, de pensar e de ser [...]”. (p. 43).

Dessa forma, garantir educação de qualidade é necessário “mapear a pluralidade de iniciativas que acontecem nas salas de aula e nas diversas áreas do conhecimento, inovando e revelando as opções político-pedagógicas profissionais”. (ARROYO, 2011, p. 37). Entendendo “as práticas curriculares cotidianas como **multicoloridas**, pois suas tonalidades vão depender das possibilidades daqueles

que a fazem e das circunstâncias nas quais estão envolvidas” (LOPES, 2010, p. 97, grifo nosso).

Mesmo sendo indispensável o conhecimento das modalidades avaliativas supracitadas para subsidiar a didática do professor, Fernandes (2009, p. 29) considera que, entre as modalidades defendidas, deve ser dada ênfase à avaliação formativa:

[...] destinada a melhorar e a regular sistemática e deliberadamente o ensino e a aprendizagem. Outros baseiam-se mais na concepção de que o principal propósito da avaliação é o de classificar, certificar, aceitando que há alunos que não podem aprender, desenvolvendo uma cultura cujos resultados estão em geral associados à desmoralização, à repetência e ao abandono escolar de milhares de crianças e jovens.

Embora Fernandes (2009) valorize a avaliação formativa no âmbito escolar, como forma de melhorar e regular deliberadamente o ensino-aprendizagem, afirma que o sistema educacional está globalmente orientado para a prática quase que exclusiva da avaliação somativa, que praticamente se limita a apreciar resultados evidenciados pelos alunos. Associado a este modelo de avaliação hierárquica, citado por Fernandes, que ao categorizar o aluno em bom ou ruim, faz-se uma avaliação simplista da aprendizagem, perdendo o sentido real do processo, limitando a ação sob a ótica do exame a qual:

[...] reconhece apenas a presença ou ausência de um determinado conhecimento, e não identifica o saber que o aluno já possui e a forma que está assimilando outros. No exame o aluno é capaz de responder adequadamente as questões, porém o erro ou acerto não indica os saberes que os alunos utilizaram para responder tais questões, tampouco os processos de aprendizagem que desenvolveram para adquiri-los. (ESTEBAN, 2002, p. 100).

E nesta perspectiva de aluno bom e ruim/aprendizagens certas e erradas, Fernandes; Freitas (2008, p. 20) concluem que “termina por separar os alunos que aprenderam os conteúdos daqueles que não aprenderam numa perspectiva de avaliação seletiva que se torna um fator de exclusão”. Assim para Perrenoud (1999, p. 10) esta forma de avaliar “está no âmago das contradições do sistema educativo, constantemente na articulação da seleção e da formação, do reconhecimento e da negação das desigualdades”. E para o autor se associa “à criação de hierarquia,

onde os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência”. (PERRENOUD, p. 11).

As tentativas de avaliar de outra forma exige um processo de vigilância e registro permanente no cotidiano pedagógico dos alunos. Mesmo sabendo que notas e boletins continuam sendo os métodos preferidos das escolas (e dos pais), deve-se considerar o esforço daqueles/as que, pelo menos, estão tentando renovar seu modo de avaliar.

Ao se tratar das classificações dos modelos avaliativos, propostos por vários autores, Suassuna (2007) chamam atenção para algumas características dos paradigmas que envolvem a avaliação, que podem ser divididos em dois critérios: classificatório ou tradicional e formativo. E faz um pequeno histórico esclarecendo que o paradigma tradicional teve início no século XX e perdurou até os anos 1990, considerava a avaliação como forma de medir a aprendizagem dos alunos por meio de testes padronizados; da década de 1930 e início dos anos 1960 o rendimento dos alunos era medido mediante os programas de ensino e objetivos estabelecidos através de mudanças de comportamento. No período compreendido entre 1960 e 1970 a avaliação assume o processo de profissionalização um momento marcado por lutas no campo social e a avaliação foi responsável por identificar os problemas sociais e buscar meios de solucioná-los. Na fase final, de 1970 a 1990, a função da avaliação não era mais de torná-los produtivos a eficácia dos programas sociais, mas de assumir uma postura de racionalidade/imposição quanto as suas metodologias e critérios de avaliação, em substituição aos mecanismos de avaliação democráticos e plurais. (p. 27-31).

Ao retomar um pouco ao passado e refletindo o presente, pôde-se afirmar que a avaliação sempre fez parte do processo educacional e envolve toda a comunidade escolar, mas ao longo dos anos esse processo foi apenas visto como sinônimo de **prova**, que para Esteban (2008, p. 15-16, grifo nosso) essa prática de avaliação: “acaba por isolar os sujeitos, dificultar o diálogo, reduzir os espaços de cooperação e estimular a competição, portanto exclui do processo ações indispensáveis a um contexto pedagógico favorável a aprendizagem”. Nesse sentido, as práticas de avaliação que enfatizam hierarquias entre alunos precisam ser desconstruídas nas escolas, para que se possa avançar em um modelo de avaliação como prática democrática, que considere as diferentes fases do aprendizado e articule os saberes formais com os produzidos na localidade. Todavia

esta prática de avaliação só será efetivada no cotidiano das escolas mediante a construção de um novo currículo, processos permanentes de formação, metodologias de ensino inovadoras e uma cultura de avaliação emancipatória.

Este paradigma de avaliação emancipatória ¹¹caracteriza-se “por um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la, fazendo com que as pessoas envolvidas direta ou indiretamente na ação educativa escrevam sua própria história e gerem suas próprias alternativas de ação”. (SAUL, 2010, p. 65). Neste caso o papel do professor não pode se limitar a cumprir o rol de conteúdos, mas de conhecer o nível de conhecimento que os alunos se encontram, suas necessidades e o que é imprescindível que o aluno aprenda na sua formação enquanto cidadãos.

Romão (2009, p. 61) comenta que “a escola brasileira se encontra prensada em duas concepções pedagógicas antagônicas (progressistas e classificatórias). A primeira considerada atualizada e avançada e a outra atrasada e desatualizada”. E destaca que a **concepção progressista** [...] vê a avaliação como processo contínuo e paralelo ao processo de ensino-aprendizagem que permite a periodicidade do registro das dificuldades e avanço do educando [...]. Já na **concepção classificatória** [...] destaca a importância dos aspectos quantificáveis e a periodicidade da avaliação do registro dos resultados, havendo preocupação com o tratamento técnico e estatístico dos resultados [...]. (ROMÃO, 2009, p. 62-63, grifo nosso) Para se alcançar a intencionalidade progressista de avaliação, os educadores devem exercer uma forma justa de avaliação, na qual Hoffmann (2009) enfatiza que deve ser:

[...] uma ação ampla que abrange todo o fazer pedagógico e sua energia faz pulsar o planejamento, a proposta pedagógica e a relação entre os elementos da ação educativa [...]. E enfatiza que só [...] agindo na compreensão do outro para entender que ela nutre de forma vigorosa todo o trabalho educativo, portanto sem uma reflexão séria e valores éticos se perdem os rumos do caminho e o vigor dos passos em termos da melhoria do processo [...]. (p. 17).

Sanmartí (2009, p. 33) afirma que a avaliação mais importante para os resultados da aprendizagem deverá ser realizada “ao longo do processo e, a

¹¹ O paradigma compreendido nesta pesquisa é o de avaliação emancipatória, situado numa vertente político-pedagógica cujo interesse principal é o emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionantes deterministas. (SAUL, 2010, p. 65).

qualidade do ensino depende, em boa parte, de se conseguir ajudar o aluno a superar os obstáculos”. Além disso, o fundamental para aprender é que o “próprio aluno seja capaz de detectar suas dificuldades e autorregulá-las”. Portanto, esta atitude de avaliar só será consolidada nas práticas de ensino no momento em que:

O par *avaliação/aprendizagem* for visto como algo indissociável apresenta-se como aliado do professor e permitir que o aluno se perceba como sujeito de seus avanços e reflita sobre o seu desenvolvimento, o que é oposto à avaliação tradicional, que se constitui em instrumento de coerção, fonte de poder e com um fim em si mesma. (PEREIRA, 2008, p. 42-43).

No contexto da avaliação formativa, tem que se desmistificar que a ação avaliativa tenha apenas sentido de aprovar ou reprovar o aluno, mas ressignificar o conceito de avaliação, para que a reprovação não faça parte da vida daqueles que veem na escola a única oportunidade de se tornarem cidadãos autônomos e agentes transformadores. Portanto é necessário que os educadores desprezem os velhos paradigmas que sobrevivem no sistema escolar e compreendam que a avaliação faz parte do processo educativo, na perspectiva da promoção da aprendizagem.

Pereira (2008, p. 43) ressalta que “a avaliação não deve ser uma via de mão única, na qual somente o aluno é visto, mas deve focar o desenvolvimento de competências, sendo parâmetro para todo o processo”. Nesse sentido para que o aluno seja sujeito responsável por sua aprendizagem, a “autoavaliação já deve ser explorada neste momento nas séries iniciais para que, o aluno seja capaz de parar, pensar, concluir e continuar a escalada de conhecimento”. (SANT’ANNA, 2011, p. 33) e, posteriormente, o professor fazer as intervenções pedagógicas que serão necessárias para o progresso da aprendizagem.

Baseado na discussão acima, a avaliação que historicamente contribui para relações de poder e exclusão deverá representar oportunidade às práticas formativas, de tal maneira que sirva de fundamento aos docentes para reformular sua práxis e ao mesmo tempo abrir caminho à prática da autoavaliação ao educando, o que lhe permitiria desenvolvimento de postura ética, comprometimento com sua autoformação e maturação aos desafios do processo educativo. Para avançar nesta perspectiva [...] a avaliação não pode continuar sendo prática pedagógica tirana que ameaça com um poder discricionário, mas passa a ser um ato

investigativo da qualidade do desempenho dos alunos, a fim de corrigir os rumos da ação [...]. (LUCKESI, 2011, p. 263-265).

Entender o processo da avaliação transformadora, cuja ênfase está centrada no desenvolvimento do aluno, sem questionar os objetivos da escola “é contribuir para ocultar os dispositivos que travam o trabalho do professor e de outros profissionais interessados em uma escola que resista às hierarquias de desigualdades existentes na sociedade”. (FREITAS *et al.*, 2013, p. 20). O argumento exposto exige a necessidade de um planejamento de ensino como elemento de um processo de aprendizagem significativo, criticando, portanto, outras condutas como o espontaneísmo, ou mesmo uma prática indutiva. Refletindo sobre o ato avaliativo, que precisa ser intencional, ou seja, ter um propósito, que apresente indicadores à tomada de decisão. Para Freitas *et al.* (2013, p. 21) ao questionar que os objetivos da escola atual remetem a dois níveis: um imediato, no âmbito da sala de aula e outro a longo prazo, no âmbito da sociedade.

Dessa forma, compreende-se a avaliação como multifacetada, atravessando diferentes conceitos que se movem nas práticas e discursos sobre aquele que é avaliado: o aluno. Nesta condição a avaliação não deve acontecer em um único momento, mas durante todo o processo da aprendizagem respondendo aos objetivos propostos e explorando todos os aspectos da aprendizagem inerente aos alunos.

Ao se tratar do processo da avaliação no ciclo da infância 1 não se pode deixar de reportar a *concepção de infância* que se tem hoje na sociedade, fazendo o resgate do passado com o presente e refletindo sobre o futuro. O termo **infância** teve seu “surgimento no contexto histórico e social da modernidade, com a redução dos índices de mortalidade infantil, graças ao avanço da ciência e as mudanças econômicas e sociais”. (KRAMER, 2007, p. 15, grifo nosso). Segundo Ariès (1981) tais concepções exerceram diferentes papéis durante o período da história, e suas características próprias só surgiram ao final do século XVI.

Nesse sentido o tempo da infância e as concepções de criança para Carvalho (2009, p. 191) “nem sempre foram às mesmas durante o período da existência humana, vieram sofrendo modificações ao longo da história, por isso são construídos e compreendidos a partir das relações sociais e do universo cultural que as crianças estão inseridas”. Dessa forma, Silva; Silva; Martins (2013) ponderam que os estudos sobre as infâncias só podem ser compreendidos a partir da estruturação

da sociedade e da vivência das crianças sobre a mesma. Segundo Silva; Pasuch; Silva (2012, p. 100-102) as “vozes das crianças, seus desenhos e brincadeiras são formas de manifestar seus modos de viver a infância, expressando seu sentimento de pertença em um determinado contexto cultural”.

A presença desta infância na sociedade “era reconhecida, ora como objeto de proteção e cuidados, ora como incômodo, como um ser pré-humano submetido a instintos, irracional, não pensante, logo sem direitos”. (ARROYO, 2011, p. 179). Nesta circunstância a história da criança é contada a partir do olhar dos adultos, impedindo as mesmas de registrar sua própria história.

[...] Se fosse o caso de darmos voz a essas crianças, certamente ouviríamos histórias de crianças relatando momentos de alegria, encontrados na família, no direito respeitado, nos espaços para brincadeiras, entre os colegas enfim, nos encantos de sua vida, a partir da vivência de situações agradáveis e felizes. Por outro lado, ouviríamos, também, histórias de incompreensões sofridas, tristezas, atos de injustiça, violência física e moral, desamparo, enfim, os desencantos com a vida a que um grupo de crianças estão expostos. (ROCHA, 2002, p. 52).

Dessa forma, Arroyo (2011, p. 179-181) ressalta que o sistema educacional:

[...] não cogitava a presença da *infância*, portanto o direito a essa instrução só iniciava a partir dos sete anos, com a saída da infância. Atualmente esse direito vem ganhando espaço na sociedade quando escolas, redes, coletivos de educadores-docentes passaram defender a entrada da infância no sistema escolar enquanto sujeitos legitimados de direitos.

Nesse sentido para determinadas crianças “a infância pode ser curta e para outras, longa, o que permite afirmar que ser criança não significa ter infância”. (CARVALHO, 2009 p.195). Por este motivo “os avanços no reconhecimento da educação como direito de todo cidadão desde a infância terminam negados, soterrados pela rigidez estruturante, sequenciada, etapista e segregadora da organização dos tempos-percursos escolares”. (ARROYO 2011, p. 32).

Diante do cenário Kuhlmann (1998, p. 16) relata que “as instituições de educação da criança pequena devem está em estreita relação com as questões que dizem respeito á historia da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho, das relações de produção e das demais histórias das instituições educacionais”. E neste caso, Kramer (2007, p. 15) sugere alguns elementos sendo

essenciais na formação da infância: “o poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como a experiência da cultura”.

No âmbito da educação no campo o único tempo mais ou menos reconhecido como tempo de direitos é de sete a dez anos, devido:

[...] a educação na infância ter uma vida muito curta no campo. A adolescência não é reconhecida, porque se inserem precocemente no trabalho, e a juventude se identifica com a vida adulta precocemente. (HAGE, 2010, p. 464).

Portanto, as “dimensões da infância no campo devem ser incorporadas nos conteúdos didáticos e nas práticas educativas no decorrer do processo de alfabetização e letramento das crianças no primeiro ciclo de sua aprendizagem”. (SÁ; MESQUITA, 2012, p. 27). Cabe destacar, que essas “crianças envolvidas na luta pela terra trazem como elementos comuns entre si à condição de viverem suas infâncias no campo, em contato com a natureza”. (PIANOVSKI, 2012, p. 33). Para Silva; Pasuch; Silva (2012, p. 154).

[...] as oportunidades de valorização da cultura e produção local são determinantes no aprendizado e podem ocorrer por meio de projetos de integração entre a instituição e a comunidade e, principalmente, as famílias.

Diante da circunstância acredita-se que:

A identidade dessa criança é construída, inicialmente, a partir da identidade de seus pais. Portanto, se a família é a primeira instituição em que a criança entende que todo cidadão tem direitos e deveres e aprende a lutar por seus direitos junto dos movimentos sociais, é preciso que seus pais também conheçam e respeitem os direitos conquistados legalmente para as crianças. (CALDART; PALUDO; DOLL, 2006, p. 117).

Um dos grandes desafios que se apresentam à educação do campo, segundo Hage (2010), é trabalhar as configurações de infância, adolescência e juventude, que se encontram ameaçadas. Contudo, ressalta-se a importância de compreender essa infância em cada fase de seu desenvolvimento para se tentar conquistar uma nova realidade no modo de avaliar em nossas escolas.

Cabe ressaltar que no novo formato do ensino fundamental de nove anos “a inclusão das crianças aos seis anos provoca um debate se esse é o lugar da infância, ou se entrando no ciclo deixarão de ser respeitados como crianças fora de seu lugar”. (ARROYO, 2011, p. 185).

Baseado neste novo formato de trabalho, percebeu-se que o campo da avaliação é um tema polêmico, tendo em vista que não é possível dissociar a discussão do projeto político-pedagógico (PPP) em que se insere. Todavia, o polêmico se fundamenta na sua concepção e na prática da avaliação que pressupõem uma lógica inclusiva, mas se orienta pela lógica da exclusão, naturalizando o caráter seletivo das relações. (FREITAS, 2008, p. 57). E como forma de romper com essas práticas de avaliação que privilegiam a exclusão, “os ciclos propõem alternativas para se repensarem os tempos, os espaços, os conteúdos e as metodologias que compõem o processo de ensino e de aprendizagem”. (PEREIRA, 2008, p. 55).

Em virtude disso, observa-se a título de contextualização que a organização curricular por ciclos de formação adequa concepções diversas de aprendizagens como preconiza a LDB 9394/96 no seu Art.23, na qual “a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”. Para o Parecer CNE/CEB Nº4/2008, afirma como um dos princípios pedagógicos da faixa etária de 6 a 8 anos (três anos iniciais), considerados importantes para a qualidade da Educação Básica, esteja voltado:

[...] à alfabetização e ao letramento, é necessário que ação pedagógica assegure, nesse período, o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (p. 2).

Diante do cenário, a nova diretriz curricular das escolas de tempo integral de ensino fundamental no Estado de São Paulo privilegia o processo de alfabetização por meio “do ensino de língua portuguesa e matemática. Nestes três primeiros anos, o desenho curricular não prevê carga horária específica para as disciplinas de ciências, história e geografia, mas, segundo a secretaria, desde 2008 os conteúdos vêm sendo abordados de forma transversal até o 3º ano”. (JORNAL “O ESTADO DE S. PAULO” – UOL NOTÍCIAS DE 23/01/2013). No caso de Belém no Pará a mesma situação acontece, uma vez que à Instrução Normativa Nº 009/2010 no Art.15 afirme que o Ciclo da Infância 1 deverá estar voltado à alfabetização e ao letramento, mas sua ação pedagógica deverá assegurar o desenvolvimento do aprendizado das

outras áreas de conhecimento estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais e da SEDUC/PA para o ensino fundamental, orientações que também estão de acordo com o Parecer CNE/CEB N°4/2008 e a Resolução N°7/2010 no Art.30.

Nesse sentido Melo (2006, p. 16) reforça que:

[...] esta nova forma de organização curricular tem como foco a progressão continuada (não reprovação), deixando o fator reprovação apenas ao final de um ciclo ao outro e necessita de uma reestruturação na gestão das instituições escolares com medidas pedagógicas complementares, que possam alcançar a aprendizagem e não apenas diminuir a repetência fruto desse fracasso escolar.

Por outro lado Arcas (2008, p 114) menciona que a implantação da progressão continuada tem levantado uma discussão no âmbito da escola “sobre a questão da avaliação e seu papel no processo de ensino e aprendizagem. [...] o que vem provocando debate sobre a função que esta desempenha e problematizando a questão do para que avaliar”. Nesta condição Arroyo (1999, p. 157) reforça que os ciclos de formação não podem se vistos como “um amontoado de séries, para acabar com a retenção, acelerar o fluxo ou acabar com a defasagem idade/série em nome do respeito à diversidade de ritmos de aprendizagem, com processo mais leves de avaliação continua, ao longo do ciclo”.

Postura que desafia a prática de muitos educadores, por ainda ser uma concepção de avaliação que:

[...] está em processo lento de mudança e de apreensão dos conceitos e das características que orientam a organização da escola em ciclos de formação, considerando que é marcadamente mais forte a presença da cultura escolar orientada pela organização seriada. (ARAÚJO, 2010, p. 24-25).

Por este motivo, nesta nova concepção de avaliação, Fernandes; Freitas. (2008) indica que os resultados advindos da aplicação dos instrumentos são “provisórios e não definitivos, pois o que o aluno demonstra não conhecer em um primeiro momento poderá conhecer em outro. Portanto, o tempo de aprendizagem de cada estudante é um fator que pouco é valorizado”. (p. 28). Dessa forma as práticas avaliativas atuais devem referendar:

[...] informações mais qualitativas do que os alunos estão aprendendo por meio do registro qualitativo escrito. Essa diversificação dos instrumentos viabiliza um maior número de

informações sobre o trabalho docente e os percursos de aprendizagem, assim como a possibilidade de refletir acerca de como os conhecimentos estão sendo concebidos pelas crianças e adolescentes. Esse é o primeiro passo para saber de como intervir e ajuda-los a aproximar os conceitos que devem ser aprendidos pelos alunos. (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007, p. 102-103).

O argumento citado representa a concepção e a prática avaliativa da escola não seriada, o que pressupõem uma lógica diferenciada da seriação, na qual “o exame serve a hierarquização e competição aos sujeitos avaliados; já a escola não seriada busca orienta-se por uma lógica avaliativa que tenha a diversidade dos saberes, diferença entre os sujeitos e a desnaturalização do fracasso escolar”. (SOUZA, 2008, p. 74). Dessa forma, a escola não seriada integra um processo avaliativo que:

[...] amplia as possibilidades de recolha das informações, com o uso de uma variedade de métodos, técnicas e instrumentos, que vão desde o uso de entrevistas, autoavaliação, trabalhos individuais e em grupo quanto aqueles conhecidos por nós: testes e provas. (SOUZA, 2008, p. 74-75).

No entanto Serpa; Callai (2012, p. 395) ressalta que “cada aluno sendo avaliado individualmente por meio dos diferentes instrumentos, isso não significa efetivamente ser justo, já que os mais diversos critérios servem de justificativa para aprovar, reter ou até eliminar os alunos por falta”.

Diante dessa nova concepção de avaliar nos ciclos:

[...] a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) propõem novos instrumentos a serem utilizados no registro avaliativo do ciclo da infância: diário de classe (DC), registro avaliativo (RA) e o histórico escolar (HE).¹² Além dos conselhos de classe que são instancias colegiadas para avaliação coletiva, nos quais se reúnem professores e técnicos, e de preferência os pais, caracterizando a avaliação plural, participativa, processual, interventiva, sistemática e flexível direcionada para a obtenção e análise de informações de natureza qualitativa e quantitativa sobre a aprendizagem dos alunos e do trabalho pedagógico. (SEDUC, 2010, p. 26-27).

¹² O DC é um instrumento de caráter oficial que registra a frequência diária, os conteúdos trabalhados e o registro individual da vida social e escolar do aluno; RA é o instrumento que deve conter o parecer dos professores sobre o desenvolvimento dos alunos, considerando os aspectos sociais, afetivo-emocionais, físico-motor e cognitivo e o HE é o instrumento que informa os dados pessoais e a vida escolar de cada aluno. (SEDUC, 2010, p. 26-27).

Nesse sentido torna-se urgente reinventar as práticas pedagógicas, na qual estas possam atender as diversas culturas, saberes, crenças entre outros aspectos da vida humana. Dessa forma, torna-se fundamental o registro desta prática, que na visão de Lopes (2009) “é conferir-lhe um status até então inexistente, sem cair no praticismo. [...] possibilitando a construção de um saber válido com base na reflexão e no diálogo com a teoria”. (p. 161). Na concepção de Nogueira (2006) esse registro do professor “pode ser revelador de novas possibilidades e ideias para efetivar um trabalho pedagógico que interrogue a sua ação e a do aluno, na busca da aprendizagem e da cidadania como construção”. (p. 54).

A importância dos registros, reveladas por Lopes e Nogueira é o foco central da avaliação na perspectiva dos ciclos e está agregada a prática dos registros escritos do desempenho dos alunos, fato que exige acompanhamento contínuo do professor durante o ciclo. Cabe ressaltar que a proposta do ensino em ciclos, assegura um tempo mais longo de convívio escolar aos alunos, o que contribui para elaboração de registros escritos consistentes frente às situações escolares alunos, além de proporcionar maiores oportunidades para aprendizagem.

A partir das reflexões relatadas, pôde-se inferir que a infância deverá ser compreendida a partir do contexto de vida de cada criança, o que significa que a organização do trabalho pedagógico seja construída considerando as reações de cada criança com base em suas convivências cotidianas desenvolvidas em sala de aula. Daí a responsabilidade dos professores quanto à avaliação e o letramento no ciclo da infância, considerados como conhecimento básico e indispensável, para os alunos avançarem com qualidade.

Desse modo, entende-se que a avaliação em ciclos e a qualidade do ensino são relações que vem sendo construídas nas escolas com o objetivo não somente de acesso, mas principalmente da permanência com sucesso do aluno no espaço escolar. O compromisso assumido na proposta é por uma escola democrática e de qualidade, tendo sua organização de trabalho baseada na apropriação e construção do conhecimento, formação emancipadora do sujeito, relações de poder compartilhados, diálogos coletivos entre os profissionais da escola, alunos e comunidade. A reorganização da estrutura escolar incorpora desafios, reflexão, observação constante, tomada de decisão e autoavaliação. E sua forma de avaliar deve ser realizada a partir de uma ação coletiva, que exige a participação de profissionais capazes de saber lidar com as diferenças.

No Brasil, podem-se citar algumas avaliações, desenvolvidas em larga escala como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), criado pelo governo federal nos anos de 1990, com o objetivo de avaliar a Educação Básica brasileira e contribuir para a melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso à escola, oferecendo dados e indicadores que possibilitem maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados. O SAEB é formado por três avaliações externas: a Aneb¹³, Anresc/Prova Brasil ¹⁴e a ANA¹⁵. Percebe-se que estas avaliações diagnósticas buscam obter um panorama da educação brasileira, tendo em vista os altos níveis e reprovações e evasão, sendo instrumentos que subsidiam os profissionais na escola a identificar o nível de desempenho de cada aluno e ao final do ano avaliar avanços e retrocessos da aprendizagem, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino. Todavia estas formas de avaliação tem priorizado uma gama de conteúdos, que os alunos precisam absorver, e que muitas vezes não fazem relação com as experiências de vida dos educandos.

Neste estudo, destaca-se a Avaliação Nacional da Avaliação - ANA que foi criada pela Portaria N°482/2013, e tem como objetivo principal avaliar a qualidade, equidade e eficiência, (incluindo as condições de oferta), dos alunos no ciclo da alfabetização na rede pública de ensino. Nesse sentido, verifica-se que são necessárias avaliações desta amplitude, que mostrem o nível dos desempenhos escolares dos alunos, no entanto se considera que atingir padrão de qualidade do ensino, perpassa pela valorização docente, priorizando processos de formação continuada, que garanta aos professores a formação de sujeitos capazes de enfrentar os desafios de uma sociedade diversa.

¹³ Avaliação Nacional da Educação Básica abrange, de maneira amostral, alunos das redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais, matriculados na 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, tendo como principal objetivo avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira.

¹⁴ Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (também denominada "Prova Brasil"): trata-se de uma avaliação censitária envolvendo os alunos da 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados.

¹⁵ A Avaliação Nacional da Alfabetização: avaliação censitária envolvendo os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, com o objetivo principal de avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas.

<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>. Acesso em: 25.11.2013.

4. EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS EM ESCOLAS MULTISSERIADAS.

4.1. Formação dos professores de escolas multisseriadas.

Para muitos professores do campo a formação em nível superior ainda é um sonho e para aqueles que já possuem é privilégio por conseguir driblar a dura realidade que os cercam. Em outros momentos, a “este profissional é colocado muito mais do que ensinar, em muitos casos ele é o merendeiro, o professor, o faxineiro, o sujeito que deve apontar caminhos de melhoria para a comunidade”. (LIMA; FIGUEIRA, 2011, p. 10). Além disso, outro dado preocupante:

[...] é a existência de 6.913 funções docentes sendo exercidas por professores que têm apenas o ensino fundamental e que, portanto, não dispõem da habilitação mínima para o desempenho de suas atividades. A maioria desses professores leigos atua nas Regiões Nordeste e Norte. (BRASIL, 2007, p. 33).

A pouca formação atribuída aos professores, associada à carência de recursos didáticos, suscitam desinteresse nos alunos, um indicativo preocupante, tendo em vista que o maior número de escolas rurais com turmas multisseriadas, correspondente aos anos iniciais do ensino fundamental se concentram nos estados da Bahia, Pará e Maranhão. (PACHECO, 2013). Nesta realidade, os educadores tentam buscar como solução:

[...] alternativas para aprofundar seus conhecimentos, embora tenham somente a formação em nível médio (magistério normal), sempre que tem oportunidade, participam de cursos de formação continuada ofertada por outras instituições educacionais e compram livros pedagógicos para auxiliar sua prática educativa. (PINHEIRO, 2009, p. 114).

Nesta condição o Decreto Nº 6755/2009 que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica no Art.3º vem ao encontro dessa necessidade tentando “ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social”.

Na busca por melhorias da formação docente, Cavalcante (2011) cita a experiência do município de Rio Maria/PA, que vem priorizando a formação continuada a partir das reivindicações dos direitos da categoria e estabelecendo parcerias com as Instituições de Ensino Superior (UFPA, UEPA, UNAMA) e demonstra que “o nível de formação docente do município elevou, portanto mais da metade dos educadores (53%) já possuem nível superior; deste percentual (10%) já com pós-graduação e apenas (7%) não cursou ou está cursando graduação”. (p. 50-51). Outros dados que exemplifica esse avanço são do Ministério da Educação - Programa Nacional de Educação do Campo – MEC/PRONACAMPO (2012), no qual afirma que:

[...] o governo vem expandindo a oferta de cursos de formação inicial, continuada e pós-graduação, através dos instrumentos Universidade Aberta do Brasil (UAB), Plano de Ações Articuladas da Formação (PARFOR), Instituições de Educação Superior (IES), Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), para os professores do campo.

Apesar do incentivo dado a ampliação da oferta dos cursos superiores para o campo, ainda existe um número expressivo de docentes sem a formação superior. Pode-se constatar essa contradição mediante dados do MEC/PRONACAMPO, (2012), que informam que dos 342.845 docentes no campo, 160.317 ainda não possuem educação superior, 156.190 possuem nível médio e 4.127 com nível fundamental. Henriques; Chamusca (2007) comentaram que do total de professores em exercício no país, apenas 15% estavam atuando na educação básica do campo, e em consequência de serem os menos qualificados recebiam os menores salários.

Na tentativa de minimizar essa escassez da formação docente, estabelecendo condições mínimas para o bom desempenho da prática pedagógica, é necessário instituir políticas educacionais sintonizadas com a dinâmica social do campo, e para isso Lopes (2013, p. 153) sugere que a profissão docente “carece de crescimento equitativo entre os profissionais”. Além disso, “a formação inicial como teórico-prática implica não dissociar teoria e prática, privilegiando o desenvolvimento da reflexão e defendendo uma articulação entre os cursos de formação e a realidade das escolas”. (p. 154). Mediante esta exigência:

[...] os movimentos sociais passaram a exigir a definição de critérios que responsabilizam o Estado, as políticas e as instituições públicas com a formação específica desses profissionais, almejando políticas

de Estado que assumam a especificidade da formação de educadoras e educadores do campo. (ARROYO, 2007, p. 163).

O entendimento exposto corrobora com o pensamento de Silva (2011, p. 102) quando afirma que essas políticas de formação pensada para os docentes do campo devem ser compreendidas como “um processo de construção permanente do conhecimento efetivado com a diversidade sócio-histórica e cultural de professores e alunos que vivenciam a realidade das escolas do campo, em específico as multisseriadas”.

Desse modo, Monteiro; Nunes (2010) sugerem ser necessário “reconstruir as identidades dos professores, na condição de formar outros valores, crenças e atitudes que os distinguem de outros profissionais”. (p. 269). Os esforços são cabíveis, pois, na maioria das vezes, às formações que vem sendo conduzidas ao campo “não tem contemplado essa realidade, nem mesmo do ensino multisseriado. Com isso os docentes precisam peneirar os conhecimentos adquiridos na formação acadêmica, adaptando a realidade que atendem”. (RODRIGUES, 2009, p. 82-83) Afirmar novas posturas na formação docente Esteban (2008) salienta que é preciso assumir:

[...] processos de formação que consigam estabelecer um diálogo com os docentes na direção que um projeto coletivo em que a avaliação seja encarnada numa prática que considere o outro, não para reverenciá-lo em suas práticas, mas para negociar sobre o que cada questão quer dizer verdadeiramente a cada um e como cada uma pode mexer-se. (p. 138).

Nesse sentido, apesar das dificuldades na concretização de um percurso formativo que atenda a realidade da educação no campo, já é possível visualizar alguns avanços que são considerados significativos, no atendimento a essa formação, como:

[...] a experiência de formação da Pedagogia do MST, das Casas Familiares Rurais – CFRs (Pedagogia da Alternância), Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (Pedagogia da Terra e das Águas), Programa Projovem Campo – Saberes da Terra (Pedagogia da Alternância), Programa EducAmazônia e do Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO e o Programa Escola Ativa – PEA (metodologia para escolas multisseriadas); são mecanismos que se originaram da luta dos movimentos sociais organizados e estão presentes nos espaços institucionais. (SILVA, 2011, p. 105).

Cabe ressaltar, que mesmo nesta situação de extrema carência, tanto de infraestrutura das escolas do campo quanto da própria formação dos educadores, Pinheiro (2009), ressalta que quando os professores tem oportunidade de se autoqualificar buscam ter acesso aos livros acadêmicos ou nas bibliotecas, de tal maneira que auxiliem na sua prática cotidiana da sala de aula, ou seja, ainda se vislumbra uma luz no final do túnel.

No âmbito desta discussão, percebe-se que não é somente estabelecer momentos de formação permanente a prática pedagógica, mas cuidar dessa formação, no sentido de que esses conhecimentos que vem sendo tratados, possibilitem mudança de postura e tomada de decisão entre os educandos, possibilitando momentos formativos que apontem compromissos e responsabilidades na construção e reconstrução de outras formas de pensar e agir de cada sujeito com base em formações reflexivas, que relacione contexto global/contexto local, o qual os alunos estão inseridos.

4.2. Prática pedagógica em escolas multisseriadas.

Ao se tratar de práticas pedagógicas em escolas multisseriadas, Barros (2003, p. 47) cita que a práxis do processo de ensino aprendizagem docente, nestas escolas, necessita de um olhar diferenciado para as especificidades, de criatividade e de objetividade na didática, a fim de obter um panorama global de cada aluno. E na tentativa de garantir esta práxis do desenvolvimento integral do aluno Hage; Barros (2010, p. 8) sugerem que o fazer pedagógico dos professores atuantes em escolas multisseriadas:

[...] devem articular diferentes situações existenciais, para garantir a qualidade do trabalho pedagógico; assim, propõem que esse trabalho deve ser construído a partir do contexto escolar, dos saberes presentes no currículo e no livro didático e das suas experiências de vida; concluindo que esses saberes articulados contribuem para a formação profissional desse professor.

Com isso Barros (2003) cita que à práxis pedagógica não se faz apenas no contexto específico da sala de aula e nem apenas na prática do educador, mas na “relação que se estabelece com os alunos, com a comunidade e com a realidade

vivida, assim se pode germinar uma práxis consubstanciada num projeto permanente reflexivo e conscientizador de sua ação educativa”. (p. 48).

Cabe ressaltar que um dos fatores que afetam o bom desempenho da prática desses professores é a carência da formação profissional. Em seus discursos, eles demonstram suas angustias pela falta de preparação para atuarem nos espaços educativos do campo, e dessa forma expõem “que mesmo participando de formações, ainda é limitado o debate e metodologias que atendam a realidade das escolas do campo”. (CARDOSO; SILVA, 2009, p. 6). Por outro lado Guimarães (2011, p. 65-66) menciona que apesar das “inúmeras dificuldades enfrentadas pelos professores que atuam nessas escolas eles produzem saberes, principalmente entre os educadores que trabalham com a multisserie, moram na comunidade e participam diretamente das atividades próprias da região”.

Na tentativa de minimizar essas dificuldades, que ocorrem no ensino multisseriado Corrêa; Nakayama (2012, p.22) propõem que a elaboração da proposta pedagógica deve ser pautada na ação-reflexão-ação que considere as condições políticas, econômicas, sociais e educacionais, e sejam pensadas no coletivo. Nesse contexto, “é preciso discutir que princípios podem garantir que o sujeito do campo seja o ponto de partida e o ponto de chegada do processo formativo formando pessoas que possam ler o mundo, tal como ele se apresenta hoje à juventude do campo”. (SÁ; MOLINA; BARBOSA, 2011, p. 86). Entretanto, a realidade que se encontra hoje nas escolas rurais-ribeirinhas, especificamente no que diz respeito a sua organização pedagógica, é a da presença de uma política de transferência educacional, geográfica, didática, cultural e institucional da escola urbana para o meio rural. (BARROS, 2003, p. 17).

Dada a prioridade ao currículo urbanocêntrico, outros entraves estão presentes na prática docente com turmas multisseriadas como:

[...] a organização do processo pedagógico justamente porque trabalham com a visão de junção de várias séries ao mesmo tempo e elaboraram tantos planos de ensino e estratégias de avaliação diferenciadas quanto forem às séries com as quais trabalham. (BARROS *et al.*, 2010, p. 27-28).

Além da diversidade de faixa etária e níveis de conhecimentos; “a carência de materiais didáticos e pedagógicos, questões geográficas, transporte, merenda

escolar e estrutura física contribuem para que muitos professores desenvolvam um trabalho sem compromisso”. (LIMA; FIGUEIRA, 2011, p. 9). Dessa forma “os professores se sentem angustiados e ao mesmo tempo, se sentem perdidos, carecendo de apoio para organizar o tempo, espaço e conhecimento escolar”. (BARROS *et al.*, 2010, p. 27-28).

Em virtude destas problemáticas Barros *et al* (2010) cita como uma das soluções a “construção coletiva de um currículo que tome como referência a diversidade cultural das populações do campo, propondo um processo de educação dialógica que supere a predominância de uma educação bancária por uma concepção disciplinar de conhecimento”. (p. 28), as proposições sugeridas são reforçadas nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo no seu Art.5º na qual estabelece que “as propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia”.

Mediante a necessidade proposta, Araújo (2010, p. 140) ressalta a importância de uma prática docente que “prepare os alunos para uma integração e participação cívica. Assim, os docentes precisam ser capazes de realizar uma síntese entre a influência social/cultural e de valores da sociedade com as experiências da vida da comunidade escolar”. Contudo, “o conceito de prática não deve se restringir a domínio metodológico ou ao espaço escolar, mas numa sistematização de contextos entrelaçados uns aos outros”. (ARAÚJO, 2010, p. 141).

Dessa forma, ressalta-se que a proposta pedagógica pensada para as escolas do campo não deve cuidar apenas de conteúdos, mas pautar-se na construção de novas atitudes, considerando o sujeito em todas as suas dimensões.

4.3. Estratégias metodológicas utilizadas na literatura brasileira, para escola multisseriada.

Nesse contexto, percebe-se que a operacionalização metodológica na escola do campo ainda:

[...] se encontra descontextualizada com a realidade na qual os alunos estão inseridos, valorizando-se sempre o modelo urbano, o que nos permite refletir sobre a falta da capacitação docente em

termos de efetivação de projetos e programas para preparar o educador do campo para a docência nos meios rurais. (CARDOSO; SILVA, 2009, p. 8).

Ainda no ponto de vista de Cardoso; Silva (2009) há necessidade de disseminar ideais de educação:

[...] pela/na diversidade, a qual fomenta o engajamento de todos numa educação inclusiva, e com isso consigamos escolarizar o maior número de alunos camponeses a partir de conhecimentos significativos aos contextos rurais. E afirma que se as dúvidas metodológicas persistem, é porque os educadores não se encontram preparados para estabelecer um diálogo com as diversidades humanas presentes, nas salas de aula. (p. 8-9).

Direcionar metodologias que facilitem a compreensão do ensino nas escolas multisseriadas é fundamental para o sucesso da aprendizagem dos alunos. Diante dessa necessidade, Silva (2011, p. 151) destaca:

[...] as práticas do letramento, com ênfase para leitura, interpretação e escrita, como um dos desafios que envolvem o trabalho docente no processo de ensino e aprendizagem, em que os professores precisam atualizar-se perante os diversos contextos de inserção social.

Para explicar tal situação à educadora ressalta a fala de uma professora de sala multisseriada, que sugere uma das medidas a ser tomada “a melhoria da autoestima dos sujeitos da comunidade, atribuindo o valor que merecem para que tenham condições de competirem igualmente no mercado de trabalho, com alunos oriundos de escolas seriadas” (SILVA, 2011, p. 154).

Esta importância atribuída aos conhecimentos locais é reforçada por Damasceno (2010) devido a grande maioria dos alunos de escolas multisseriadas terem, na maioria das vezes, o livro didático, como único instrumento para aquisição dos conhecimentos escolares. Este por terem se apropriado com poucos tipos de acervos literários, “a instituição se vê limitada em desenvolver um trabalho de leitura, contextualizado com a localidade, uma vez, não é raro encontrar, professores que não dominam a leitura como instrumento de trabalho [...]” (DAMASCENO, 2010, p. 11).

Outras incertezas metodológicas nas escolas multisseriadas são apontadas por Cardoso; Silva (2009) por meio do trabalho com o planejamento de ensino, este é tomado:

[...] em sua dimensão descritiva, resultando numa sequência de conteúdos, procedimentos e recursos distribuídos no tempo e, no mais das vezes, extraídos de manuais pedagógicos disponibilizados ao professor. Como tal, torna-se 'externo' ao professor e, portanto, passível de ser arquivado e até esquecido. (MARTINS; MARSIGLIA, 2010, p. 5).

Nesse sentido, Martins; Marsiglia (2010, p. 8). enfatizam que somente é possível, o professor torna-se “responsável pela direção do ensino, caso sejam oportunizadas condições planejadas para o compartilhamento do processo de aprendizagem, o que remete à importância das formas de grupalização entre os aprendizes”. Cabe ressaltar que nas escolas multisseriadas defende-se formas de trabalho por grupos de alunos, devido à presença da multiplicidade, situação que Martins; Marsiglia (2010) ressalta como:

[...] a criação de uma coletividade, que se articulam e se organizam porque possuem motivo em comum. E ao se tratar de salas multisseriadas, devemos conceber os *grupos*, como momentos de compartilhamento, onde existirá aproximação entre todos os seus membros. (p. 9).

Na compreensão de Barros (2003) o contexto interno das salas de aula multisseriadas é:

[...] como se existisse várias salas em uma única, onde o professor cria uma série em cada fila, são as chamadas *fileiras seriadas da escola rural*. Essa dinâmica metodológica acontece por não haver políticas públicas educacionais que dei base e fundamento na qualidade do trabalho pedagógico para o campo. (p. 43-44).

A dificuldade que se apresenta na prática do professor em ensinar alunos de diferentes séries e idades, acaba homogeneizando o processo de ensino-aprendizagem, e no caso da avaliação, impede a construção de registros avaliativos claros e a definição de outros elementos de avaliação observados em sala de aula.

4.4. A avaliação da aprendizagem em escolas multisseriadas.

Em relação ao processo avaliativo Fonseca *et al.*,(2008, p. 68) ressaltam que se deve “romper com os dispositivos dominantes da avaliação e buscar métodos

de avaliação contínuos e coletivos que considere as histórias de vida de cada sujeito”. E concluem afirmando que:

[...] as práticas avaliativas não devem ser resumir a momentos estanques, mas oportunizar aos alunos limites e possibilidades de compreender as diferentes lógicas de construção do conhecimento. (FONSECA *et al.*, p. 68-69).

Com base na compreensão das autoras, destacam-se duas experiências avaliativas de uma pesquisa realizada em duas escolas do campo brasileiras:

[...] uma escola itinerante¹⁶ e outra da rede pública estadual do Rio Grande do Sul, mostraram que a escola do MST que trabalha com o parecer descritivo registra a trajetória escolar dos alunos (limites e avanços), já a escola da rede estadual possui como único instrumento de avaliação a prova, portanto não há registro da trajetória escolar dos alunos. (PELLIZZARI; PIETROSKI; PALUDO, 2008, p. 78-79).

De acordo com a diferenciação presente nas práticas avaliativas das escolas citadas Pellizzari; Pietroski; Paludo (2008) ressaltam que:

[...] apesar do parecer avaliativo, da escola itinerante, se aproximar de uma avaliação emancipatória ainda há uma fragilidade por parte dos professores na construção/reconstrução na definição dos objetivos desses pareceres, além dos conteúdos ministrados em sala; já a escola da rede estadual, acredita que a prova é a técnica mais eficaz de aprendizagem dos alunos ao devolverem os conteúdos por meio deste instrumento estarão avaliando os alunos em sua totalidade. (p. 79).

Com base nas dificuldades encontradas Barros (2005) entende que “é preciso construir um novo sistema de avaliação da escola do campo que dê conta da diversidade social e cultural por meio de um projeto que contemple o complexo idade-série-aprendizagem”. Dessa forma, é necessário que:

[...] a construção do PPP aproveite os indicativos do trabalho docente com uma turma diversificada em termos de idades e aprendizagens, ultrapassando as limitações de se trabalhar conteúdos por séries específicas. (Barros, 2005, p. 159).

Nesta circunstância Caldart (2004) afirma que para compreender o sentido da experiência escolar, deve-se voltar o olhar:

¹⁶.Itinerantes são as escolas que acompanham as itinerâncias dos acampamentos do MST. (PELLIZZARI; PIETROSKI; PALUDO, 2008, p. 78).

[...] para o conjunto dos movimentos sociais e da dinâmica histórica (inclui a escola). Somente dessa forma conseguiremos compreender que **educação pode ser mais que educação, e que escola pode ser mais que escola**, à medida que sejam considerados os vínculos que constituem sua existência nessa realidade. (p. 22, grifo nosso).

Para que se possa alcançar uma aprendizagem a partir de uma visão holística do sujeito a avaliação necessita está em consonância com a concepção de educação e sociedade o qual a escola está inserida. Isso significa que:

O espaço de três anos de aprendizagem exija uma avaliação que se abra para outros parâmetros além do cognitivo, pois nem todas as crianças concluem o primeiro ano dominando o processo da leitura e escrita, logo precisam continuar aprendendo sem passar pela reprovação. (SÁ; MESQUITA; LEAL, 2012, p. 35).

Em vista do exposto Arroyo; Fernandes (1999) enfatizam que:

[...] não constituiremos uma educação básica como direito enquanto os professores não superarem a cultura da reprovação, que está estruturada numa cultura seletiva da escola seriada. Como é difícil superar essa cultura seletiva que está nas avaliações, nas provas para aprovar-reprovar, repetir ano, reter fora da idade. (p. 18).

Mediante a compreensão suscitada se faz necessário “superar processos de avaliação sentenciadora que impossibilitam que crianças, adolescentes, jovens e adultos sejam respeitadas em seu direito a um processo contínuo de aprendizagem, socialização e desenvolvimento humano”. (FERNANDES, 2008, p. 14).

As formas de avaliar nas escolas do campo deve constituir o sujeito em sua totalidade, respeitando suas potencialidades e limitações, em que o ensinar produza uma aprendizagem que seja interligada com a vida cotidiana de cada educando. Diante da circunstância, passa-se a analisar e refletir sobre os desafios da avaliação por ciclos, compreendido neste estudo como o ciclo da infância 1, que são vistos por muitos estudiosos como a saída da prisão das reprovações, evasões e, conseqüentemente, do fracasso escolar.

5. RESULTADO E DISCUSSÃO

Durante a conversa com a diretora da escola, obteve-se algumas informações das características do município: 1. A escola matriz possui quatro escolas anexas: Urubuoca, Santo Antônio, Pedra Branca e Tiradentes, apenas esta última não possui organização multisseriada; 2. Os acessos e a distância para chegar às escolas são muito difíceis, devido não oferecerem transporte de linha; estes se configuram como favores, ou seja, uma pessoa particular que tenha transporte oferece “carona”. Em vista do exposto, a diretora orientou a realizar a pesquisa nas escolas A e B, consideradas menos difíceis, pois a primeira está inserida na localidade do Poço (Ilha de Cotijuba) e o transporte¹⁷ é feito de mototáxi no tempo de 30min, já na segunda escola, localizada na Ilha de Paquetá, o percurso é feito de barco em torno de 15min da entrada de Cotijuba.

5.1. Descrição das escolas A e B e os sujeitos da pesquisa.

A escola A oferece o Ensino Fundamental (EF) 1º ao 5º ano (ciclo da infância 1 e 2). A turma, do ciclo da infância 1, é composta de 08 alunos; sendo 03 alunos do 1º ano, 03 alunos do 2º ano e 02 alunos do 3º ano. A faixa etária está entre 6 a 13 anos de idade; dos oito alunos existentes, três estão em distorção idade-série (faixa etária de 9, 11 e 13 anos de idade). A P1 é formada no curso magistério, atuando nos dois turnos de aula, na condição de efetiva e possui experiência de aproximadamente 20 anos com escolas multisseriadas. O quadro de pessoal é formado da P1 e uma servente, tendo como estrutura geral a gestora da USE 12 e a diretora da escola matriz.

Em relação à escola A (Apêndice C) a infraestrutura é composta de uma sala de aula, uma área de lanche, uma dispensa, uma cozinha e dois banheiros, sendo que um deles encontra-se interditado.

¹⁷ O transporte na Ilha de Cotijuba é feito de mototáxi, bondinho, charretes, bicicletas e a pé. Não é permitido trajeto de carros particulares.

Figura 2. Escola A, localizada na Ilha de Cotijuba-PA. A=vista posterior e B=vista lateral.



A escola B oferece o Ensino Fundamental (EF) 1º ao 5º ano (ciclo da infância 1 e 2). A turma, do ciclo da infância 1, é composta de 13 alunos; sendo 04 alunos do 1º ano, 05 alunos do 2º ano e 04 alunos do 3º ano. A faixa etária está entre 6 a 12 anos de idade; dos treze alunos existentes, nove estão em distorção idade-série (faixa etária de 7, 8, 9, 10 e 12 anos de idade). A P2 é formada em Letras, porém, para a rede de ensino ainda é considerada “em formação” no curso de magistério, em vista do seu diploma de graduação ainda não ser regularizado, atuando em dois turnos de aula, na condição de contrato temporário¹⁸, embora possua experiência de aproximadamente 20 anos com escolas multisseriadas. O quadro de pessoal é formado da P2, uma professora que atua no ciclo da infância 2, um servente e dois barqueiros, tendo como estrutura geral a gestora da USE 12 e a diretora da escola matriz.

Em relação à escola B (Apêndice C) a infraestrutura é composta de duas salas de aula, uma secretaria, uma área de lanche, uma cozinha e um banheiro. A fragilidade presente na infraestrutura das escolas do campo é bastante comum no Brasil e compromete a qualidade do ensino.

Em relação à fragilidade de infraestrutura das escolas A e B, apoiou-se em Azevedo (2010), o qual enfatiza que o que compromete a qualidade do ensino são as condições materiais e político-pedagógicas em que funcionam essas escolas e

¹⁸ Lei Complementar nº 077 de 28 de dezembro de 2011, que altera os dispositivos da Lei Complementar nº 07 de 25 de setembro de 1991.

que repercutem na gestão e no ensino-aprendizagem, e não o fato da organização em multissérie.

Figura 3. Escola B, localizada na Ilha de Paquetá-PA. A=vista posterior e B=vista lateral.



A estrutura administrativa, responsável pela escola matriz e as escolas anexas, é formada pela gestora da USE 12 e a diretora da escola sede. Nas escolas A e B considerou-se o quadro de pessoal, como insuficiente, pois além do professor exercer sua função de docência, verificou-se que é comum encontrá-la desenvolvendo outras tarefas, como por exemplo, servindo a merenda dos alunos. Lima; Figueira (2011) citam outros desvios de função, comum em escolas do campo como: preparar a merenda, fazer faxina e apontar caminhos de melhoria para a comunidade.

De acordo com a P2, em 1993, a escola B era feita de palha paxiúba, madeira resistente, muito utilizada no Pará como ripa em construções rústicas. Devido ao desabamento das ribanceiras, a comunidade se cotizou e comprou todo o material de construção e edificaram outra escola de madeira. Somente em meados de 2005, a SEDUC demoliu e construiu a escola atual, menor e de madeira. Segundo a P2 a escola anterior tinha um espaço maior, facilitando o trabalho em grupo.

A P1 e P2 deram alguns indicativos como: a falta de transporte, as longas distâncias entre a escola e a residência dos alunos e, principalmente, a falta de merenda. Associado a estes fatores diferentes autores (HAGE; BARROS, 2010; DANTAS; SANTANA; NAKAYAMA, 2012; BEZERRA *et al.*, 2010) citam a sobrecarga de trabalho dos professores, a falta de investimento de propostas

pedagógicas específicas para os docentes do campo, além de conteúdos cansativos e sem sentido para a vida cotidiana dos alunos e da indubitável necessidade da interação escola-comunidade. O argumento estabelecido também se reflete na questão da retenção, ou seja, dos oito alunos matriculados na escola A, três estão em distorção idade-série e dos 13 alunos matriculados na escola B, nove encontram-se em distorção idade-série, portanto, de acordo com Rodrigues (2009), considerou-se que o cenário é resultante também de um percurso formativo que pouco atende à realidade do ensino multisseriado, e assim é necessário que os professores adaptem os conhecimentos adquiridos na formação acadêmica a realidade em que atuam. Outro dado que reflete esta realidade é o grande número de escolas multisseriadas, localizadas nas regiões Norte e Nordeste, chegando até 80%, onde as aulas são ministradas por professores escolarizados até o ensino médio. (PACHECO, 2013).

5.2. Sistematização das categorias

Quadro 2. Categorias analíticas criadas a partir do tema: trajetória profissional de duas professoras (PROFA.) atuantes em escolas rurais multisseriadas na Ilha de Cotijuba e Paquetá, Pará.

Unidade de Registro	Unidade de Contexto	PROFA.
Formação Inicial	<i>Sou efetiva, atuo nos dois turnos de aula, formada no curso de Magistério e possuo experiência de aproximadamente 20 anos com escolas multisseriadas.</i>	P1
	<i>Sou temporária, formada no curso Magistério e tenho 20 anos atuando em escolas multisseriadas.</i>	P2
Formação Continuada	<i>Não existe para nós; a única que já participamos, durante meu tempo de atuação nesta escola, foi do I módulo do PEA. O curso foi precário, porque só foi teoria e nada nos ensinaram da prática.</i>	P1

A pouca formação acadêmica e continuada das duas professoras é comum entre os professores que atuam nas escolas rurais multisseriadas. Pôde-se perceber esta realidade durante meu acompanhamento pedagógico nestas escolas no âmbito do PEA de 2008 a 2011, realizado pela SEDUC. O complicador é um dado preocupante, pois de acordo com as estatísticas mostradas pelo GEPERUAZ (2013), o Estado do Pará ocupa o terceiro lugar em números de turmas

multisseriadas. Frente a este desafio o MEC/PRONACAMPO (2012) vem expandindo a oferta de cursos de formação inicial, continuada e pós-graduação; como a Universidade Aberta do Brasil (UAB), Plano de Ações Articuladas da Formação (PARFOR), Programa Escola da Terra, Instituições de Educação Superior (IES), Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), para os professores do campo.

Nesse sentido no Portal da UFPA/2013 é destacado que “a Universidade Federal do Pará tem a maior oferta do Brasil em cursos de graduação vinculados ao Plano Nacional de Formação Docente (PARFOR)”. Para julho de 2014 estão previstas 4.161 novas vagas em 104 turmas, distribuídas em 18 cursos de licenciatura, assim se considerou que esta demanda é fundamental para o acesso e aprimoramento da formação docente.

Quadro 3. Categorias analíticas criadas a partir do tema: prática pedagógica de duas professoras (PROFA) atuantes em escolas rurais multisseriadas na Ilha de Cotijuba e Paquetá, Pará.

Unidade de Registro	Unidade de Contexto	PROFa
Planejamento	<i>Fizemos um planejamento anual da escola, mas não me entregaram, então eu trabalho as atividades dos livros, fazendo xerox. Eu não sinto dificuldades porque eu trabalho as atividades, de acordo com os anos de escolaridade (dos alunos) e os livros eu mesma compro. (complementação nossa).</i>	P1
	<i>Faço diário e não semanal. Para ser sincera eu não fazia planejamento, eu pegava o livro e retirava as atividades.</i>	P2
Desafios	<i>A maior é a falta de apoio dos pais e do material didático, tudo que a gente quer, temos que comprar. Até o giz eu compro.</i>	P1
	<p><i>1. A dificuldade principal é a falta de material didático, porque se tenho material didático posso fazer uma diversidade de atividades com os alunos. [...] Eu preciso dá uma aula de ciências e vou precisar de plantas medicinais e eu não tenho, então vou ter que comprar para fazer e mostrar para os alunos. Nós fizemos essa atividade no curso do PNAIC e levamos as sementes. No dia do encontro reunimos e cada um apresentou o seu. [...] Eu queria transformar isso num projeto aqui na escola, só que eu teria também que ter todo o material (vasilha adequada, sementes, terra, algodão e água tratada), e não tem na escola.</i></p> <p><i>2. Tínhamos um projeto do PEA aqui na escola de “horta suspensa”, mas não foi para frente, porque a gente precisa de apoio das pessoas para cuidar. Na realidade eu queria fazer tipo um canteiro, quando terminassem as aulas, os alunos iam plantar na terra, e todos os dias eles mesmos cuidariam do canteiro, principalmente das plantas que dão frutos, que nem as bananeiras que plantamos aqui e já colhemos muita banana, e depois ficou abandonado por falta de apoio [...] Não temos nenhum apoio da diretora e nem da gestora. Aqui tudo que a escola necessita é custeado por nós (do lápis ao papel) Se vem alguma coisa da SEDUC, não chega até nós que estamos nas escolas anexas. São todos os anexos dessa forma, o professor que arca com todas as despesas.</i></p>	P2

	<p>3. <i>Falta de espaço é outra dificuldade, acho legal trabalhar com os alunos em círculo e não um atrás do outro em fileira. Mesmo que seja 13 alunos não tem como a gente fazer círculos e manter todos sentados, e dessa forma, eles têm sempre que ficar um atrás do outro, até porque as salas de aula são multisseriadas, e temos que preparar tudo de uma maneira diferenciada.</i></p> <p>4. <i>Compro o material didático, eu tiro do meu bolso, e às vezes, se for material de pesquisa eu peço para os pais dos alunos, mas somente alguns pais aceitam, e dessa forma, tenho que comprar para fazer o trabalho senão nada é feito.</i></p>	
<p>Ensino- aprendizagem</p>	<p>1. Alfabetização:</p> <p>1.1. Reconhecimento de vogais: <i>Correlaciono: com letra A escrevo amor, com E escrevo escola.</i></p> <p>1.2. Reconhecimento das consoantes: <i>Trabalho o b, c, d, f e g, e peço figuras que iniciem com estas letras.</i></p> <p>1.3. Relação nome com o objeto: <i>Ligo as palavras aos respectivos nomes dos objetos.</i></p> <p>1.4. Coordenação motora: <i>Peço para cobrir as letras pontilhadas.</i></p> <p>1.5. Cognição e Aprendizagem: <i>Digo para os alunos recontarem a história, a partir do seu nível de entendimento.</i></p> <p>1.6. Contagem de numerais: <i>Estou trabalhando a contagem de 1 até 20 e adição com número até 10.</i></p> <p>1.7. Formas de trabalhar os três anos iniciais: <i>Trabalho três dias língua portuguesa e dois dias matemática, mas estou focando na leitura, até os alunos do 1º e 2º ano aprenderem a ler [...] Eu sempre costumo escrever palavras na lousa e vou embora, ai eles ficam curioso e se esforçam para ler o que eu escrevi [...] o que desperta o interesse dos alunos é a renovação [...]</i></p>	<p>P1</p>

	<p><i>No afetivo desenvolvi a seguinte atividade: uma aluna do 3º ano que não conversava e nem socializava nada com ninguém. Eu trabalhei assim: fazia perguntas a ela em relação à sua família: perguntei se o pai negava as coisas a ela. Respondeu que não! E tive de fazer uma coisa que nunca gostei: disse que se ela não socializasse com os colegas, ninguém iria socializar nada com ela [...] E na ocasião começamos uma atividade de pintura e, neste dia, ela não tinha trazido seu material. E perguntou: professora eu não tenho material, e eu disse: e agora Larissa? [...] E se ninguém te emprestar material, como você vai pintar? Parece que nesse dia, a situação caiu certo para ela [...] E eu disse: só vai sair para merendar quem finalizar o trabalho. E ela ficou agoniada e perguntou: professora e agora como vou fazer meu trabalho? Eu disse: não sei, não posso fazer nada! [...] Depois que os alunos saíram para merendar, eu sentei com ela e disse: você está vendo como é difícil, às vezes o seu colega não tem algum material e você não quer emprestar, então você tem que socializar [...] Tanto é que hoje ela levanta e ajuda os colegas.</i></p> <p>1.8. Valorização dos conhecimentos prévios: <i>Início o trabalho das vogais /consoantes a partir dos nomes dos alunos. O reconhecimento do espaço a partir da comunidade deles [...]. Nos desenhos os alunos utilizam areia, que eles mesmos coletam na praia em frente da escola, para demonstrar o caminho de suas casas.</i></p>	
	<p>1. Alfabetização 1.1. Valorização dos conhecimentos prévios: <i>Sempre início fazendo perguntas para eles. Pergunto primeiro o nome deles e peço para escreverem, poucos conseguem escrever corretamente.</i></p> <p>1.2. Reconhecimento das letras: <i>Pego uma cartela escrevo o nome deles, peço para riscarem a vogal a, se eles riscarem errado, eu não digo que está errado, depois mostro todas as vogais e pergunto o nome de cada uma delas [...] E volto a perguntar para eles, é uma forma de mentalizarem quem são as vogais, porque têm que conhecer primeiro as vogais e depois as consoantes [...] Trabalho as vogais e a consoantes soltas, depois é que eu vou trabalhar juntas (os sons), assim: b com o a forma ba, porque se eu for trabalhar diretamente o nome completo, penso que demora mais para assimilarem. [...] Primeiro começo com palavras simples (bola, boneca, peteca) e depois as palavras complexas (construção, exemplos), depois é que começamos a fazer pequenos textos.</i></p>	P2

Gosto muito de usar figuras para montar os textos: Ex: Ana tem [...] coloco a figura ao lado para eles escreverem o nome por extenso. Também dou a palavra e peço para eles colarem a figura correspondente à palavra no texto [...] quando se faz um texto colocando figuras ou pedindo para eles escreverem a palavra referente à figura, o aluno finaliza o texto todo, sem fugir do assunto [...] fica mais fácil de trabalhar, eu acho! Trabalho o alfabeto iniciando com as sílabas, por exemplo: ba/ca, depois peço aos alunos para escreverem as palavras a partir das sílabas apresentadas, e depois vamos formando outras palavras com as referidas sílabas.

1.3. Contagem de numerais:

Gosto de trabalhar com paus de picolés para contar, mas utilizo também fósforo, bolinhas de papel e alguns materiais dourados [...] Com estes materiais peço para cada grupo de alunos fazer a sua contagem e colocar o número correspondente no quadro negro [...] E numa segunda etapa peço para cada grupo dizerem quanto faltam para completar a quantidade de 15 [...]. E dessa forma, consigo trabalhar as diferentes quantidades, comparando cada grupo.

Eu faço uma aula de matemática, para os alunos contarem uma determinada quantidade, e eles não conseguem finalizar a contagem. Aí eu coloco lá (caderno de registro) que o aluno X não conseguiu finalizar a contagem da sequência numérica, e coloco uma observação (no caderno) de que será necessário ser trabalhado posteriormente. (complementação nossa).

1.4. Pontuação:

Eu uso com os alunos do 1º ao 3º ano o ponto final, o parágrafo e a vírgula. Eu adapto o texto só nesses três tipos de pontuação. Às vezes tem alguns alunos que perguntam: professora e aquele ponto igual ao anzol, como é o nome dele? Ai sim a gente diz: aquele anzol que você chama é o ponto de interrogação, ele está interrogando/ fazendo uma pergunta. [...] Outro dia juntamos as turmas era a “brincadeira do espanto”, aí quando eles se espantavam, eu dizia: o que é isso? Respondiam: é espanto! Que ponto alguém acha que leva aqui? Alguns falavam é ponto final, ai eu disse: não, é o ponto de exclamação, eles perguntaram por quê? Porque a gente se espantou, então todas às vezes que acontece essas ações é ponto de exclamação. Para eles é mais difícil entender se colocar todos os sinais de pontuação, vão confundir então a gente só trabalha esses três.

1.5. Reconhecimento de Cores:

Em uma atividade da semana sobre a “Independência do Brasil” a atividade era para pintar a bandeira [...] vimos às cores, e questioneei: quem sabe as cores da bandeira brasileira? A aluna Laura (3º ano/10 anos) ficou com dois alunos do 1º ano. Eu disse: vamos lá Laura, você vai ajudar eles, mas você não vai escrever, eles vão escrever do jeito que eles entendem como escreve a cor [...] E continuei perguntando: Qual é a cor da bandeira brasileira? Os alunos respondiam: verde, amarelo, azul, branco; cada aluno ia escrever uma cor.

1.6. Organização do trabalho pedagógico em sala de aula:

Diferencio as minhas aulas só com os alunos do 1º ano. Agora já juntei o 2º e 3º ano para fazer as mesmas atividades [...] Então quando os alunos do 2º ano passarem para o 3º eles já terão mais noção do desenvolvimento dos conteúdos [...] Eu coloco sempre os alunos que já sabem ler com os outros que não sabem, também faço votação do melhor trabalho em sala, e com isso eles se empenham [...] Este ano (2013) o foco é trabalhar português e matemática, as outras disciplinas faço somente comentário [...] No PNAIC não querem que aprofunde, só faça a introdução. Tem professores que não trabalham nesse foco, eles só querem saber de jogar o conteúdo.

Eu estou tentando fazer uma atividade única que envolva todos os alunos, só não sei se vou conseguir. Eu já tentei fazer, mas não consegui porque eles não fizeram, então não sei se eu vou conseguir passar pra eles (alunos do 1º ao 3º ano) da forma que eles entendam. (complementação nossa).

1.7. Material didático alternativo:

Faço bolinhas de papel e peço para eles contarem. Coloco números em cada bolinha e peço para os alunos contarem [...] A gente tem que usar o material alternativo é o que temos para trabalhar.

1.8. Trabalha os conteúdos a partir da realidade do aluno:

Peço para os alunos trazerem rádio/telefone de casa para trabalhar os meios de comunicação, e terem contato com os objetos [...] fica mais na mente do aluno, eles terem contato com o que vivenciam.

Os alunos contribuem quando o assunto é novela [...] eu não assistia essas novelas sobre os rebeldes/chiquititas [...] até quando uma aluna chegou contando a história de uma professora da novela [...]. Eu não sabia nada do que ela estava falando fiquei escutando e disse: meu Deus, eu tenho que

assistir a estas novelas porque uma professora havia me dito para eu assistir, e trabalhar com eles nomes próprios (das pessoas da novela), perguntar sobre outros assuntos referentes à novela e hoje assisto e vou perguntando, eles adoram!

Trabalhava assim: quando o aluno chegava com uma ideia eu não trabalhava a ideia dele; já levava o meu conteúdo de casa para trabalhar com ele. Chegava à escola passava o conteúdo, explicava e cobrava o que eu explicava para os alunos. Hoje não! Com o PNAIC se o aluno chegar com uma ideia, vou construir o meu trabalho [...] a partir da ideia dele.

1.9. Forma de ensino PNAIC:

Os alunos interpretam e retiram o que precisam (vogal, consoante, junção das sílabas), a partir de um texto longo. Eu nunca tentei fazer assim [...] não sei se vai dá certo, porque eu gosto de fazer aquilo que eu acho que os alunos me dão retorno.

De acordo com Luckesi (2011), toda prática pedagógica para ser bem sucedida, deve ter sua ação planejada, pois se esta for espontânea terá menos condições de ser implementada. Ao analisar a *categoria planejamento*, verificou-se que os conteúdos pedagógicos trabalhados pelas professoras vêm sendo retirados, basicamente, dos livros didáticos. Esta constatação não é surpreendente, pois diferentes autores (Lajolo, 1996; Bizzo, 2000; Souza *et al.*, 2013; Dantas *et al.*, 2012) atribuem o livro didático como fonte primária de conhecimento, mas sugerem que o professor recorra a outras fontes (jornais, internet, revistas). Em se tratando de escolas multisseriadas, Damasceno (2010) também verificou que o livro didático ainda é o principal recurso de ensino, deixando na maioria das vezes, o trabalho restrito ao uso deste instrumento. Portanto, esta deficiência do planejamento de ensino baseada apenas no livro didático não está presente apenas nas escolas multisseriadas, mas no ensino brasileiro, em geral.

Nesta realidade, a P1 relata que prefere escolher e comprar os livros com seu próprio dinheiro. Ela comenta que a quantidade de livros, que foram enviados pelo PEA, não foi suficiente para atender todos os alunos em sala de aula, e que mesmo se viessem em quantidade suficiente, verificou que o nível e conteúdo não condizem com a capacidade de compreensão dos seus alunos, além de abordarem conteúdos didáticos fora do contexto. Portanto, concluiu-se que na categoria *desafios* esta condição pouco contribui para uma educação que afirme os direitos dos sujeitos do campo, repetindo o ensino nos moldes das escolas urbanas.

Outro desafio enfrentado pelas professoras é a falta de outros recursos didáticos, obrigando-as a custear até os materiais básicos, para o bom andamento de suas atividades docentes. Cabe destacar, que durante observação *in loco*, percebeu-se uma fragilidade na infraestrutura das duas escolas. Estes dados são bastante comuns no Brasil e compromete a qualidade do ensino e reforça o parecer de Azevedo (2010) quando enfatiza que não é a organização em multissérie que determina a qualidade da educação oferecida no campo, mas as condições materiais e de infraestrutura em que estas escolas funcionam. Desse modo, concluiu-se que nestas condições o ensino-aprendizagem pouco contribui para uma reflexão crítica e condizente com as especificidades do local.

Nesta perspectiva, considerou-se que as formas de alfabetizar desenvolvidas pelas duas professoras, ainda se apresentam de forma mecânica, por meio do processo de silabação, como se pode exemplificar por meio de algumas

atividades de re-escrita automática de palavras do quadro para o caderno, sem mesmo reconhecer todas as letras do alfabeto. Minha percepção se manteve nas outras atividades, de cobrir letras (Figura 4A) e construir palavras a partir das consoantes e das sílabas (Figura 4B) apresentadas. Nestas atividades os alunos demonstravam certa facilidade em cobrir, mas sentiram dificuldade em relacionar nomes/objetos (Figura 4C), por ainda não reconhecerem, com domínio, todas as letras que formam o alfabeto.

Perguntei a P1 sobre o desempenho escolar dos alunos quanto à leitura e ela destacou:

O aluno Joel do 2º ano é um caso sério, um dia ele sabe e outro não, não sei o que acontece [...] já estuda comigo uns 5 anos só no 1º e 2º ano e ainda não aprendeu a ler. A aluna Jamile é a mesma situação já passou 4 anos no 1º ano [...] os alunos que estudaram comigo no ano anterior (2012), ainda não sabem ler corretamente, e aqueles que iniciaram este ano (2013) reconhecem as letras do alfabeto e conseguem fazer a leitura.

Refletiu-se sobre esta situação e se considerou que os alunos que sabem ler aprenderam fora do espaço escolar. Portanto a prática das duas professoras não condiz com uma aprendizagem significativa para os alunos, limitando o ato de alfabetizar somente pelo trabalho de reconhecimento de letras sem contextualizar o ensino com a vivência dos alunos, fato que dificulta e desmotiva a aprendizagem. Esse ato tradicional de alfabetizar, para Teberosky e Ferreiro (1999), tem sido reduzido:

[...] à escolha do “melhor método” do que nas concepções implícitas e explícitas da aprendizagem, portanto trata-se de adquirir primeiro a técnica para depois decifrar o texto. Todavia o método mais eficaz é quando o processo de escrita está de acordo com os princípios alfabéticos.

desmotivá-los em suas aprendizagens, fato atinente ao pensamento de Hoffmann (1993) que atribui o erro como construtivo e que reflete a tomada de consciência no processo educativo.

Figura 5. Atividades desenvolvidas por duas professoras de escolas rurais multisseriadas das Ilhas de Cotijuba e Paquetá/PA = Reconhecer as letras a partir das letras que formam os seus próprios nomes.



A P1 também, como forma de instigar a curiosidade de seus alunos, escreve palavras aleatórias na *lousa para que as leiam e até procurem o seu significado*. Esta forma de fornecer estímulos e aguçar a curiosidade é, em última análise, dar autonomia ao aluno, estando de acordo com Cardoso; Silva (2009) que consideram as formas diferentes de ensinar, como uma possibilidade de proporcionar o diálogo com a diversidade, e uma aprendizagem significativa, em contextos rurais. Outras atividades que podem contribuir para que os alunos tornem-se independentes é a valorização dos aspectos cognitivos e afetivos em sala de aula, demonstrado por esta professora.

No trabalho de reconhecimento do espaço a P1 destaca que é realizado a *partir da comunidade deles*. Neste sentido, a professora procura utilizar nas suas aulas, materiais oriundos do meio onde os alunos vivem. Outra preocupação delas é com a aprendizagem a partir do concreto, como pontua a P2: *Peço para os alunos trazerem rádio/telefone de casa*.

As professoras acreditam, que quando o espaço de ensino é abastado de objetos que representam o meio social dos alunos, facilita a aprendizagem dos alunos e conseqüentemente melhoram suas práticas de ensino. A conduta destas profissionais é considerada positiva na percepção de Freire (1996) uma vez que valorizam as experiências e as condições de existência dos educandos quando chegam ao espaço escolar.

Como forma de valorizar a história de vida dos alunos, a P2 comenta que realizou o trabalho de reconhecimento da localidade, onde os alunos vivem, a partir da seguinte atividade:

Primeiro eu conto toda a história da ilha, monto o texto e depois [...] peço para eles recontarem, oralmente ou escrito, e se eles não me repassarem como eu acho que deveria ser eu fico me perguntando se o que eu passei para eles foi compreendido, devido eles não terem me dado o retorno esperado. Fico sempre me questionando, e tenho que voltar a rever tudo de novo, às vezes a gente perde um pouco de tempo, mas ganha naquilo que se vai aplicar quando nos dá o retorno esperado. (Fala da P2).

Apesar da professora, dinamizar os conteúdos didáticos, expressando a cultura local dos alunos, sentiu-se na sua fala certa insegurança quanto ao seu procedimento de ensino, uma vez que considerou a aprendizagem aquém de suas expectativas. No entanto, acredita-se que o aprender nem sempre acontece como um “passe de mágica”, mas de acordo com a evolução cognitiva de cada indivíduo, o que representa uma aprendizagem qualitativa deste ensino, e não apenas uma aprendizagem a partir do binômio conteúdo/nota, sem considerar os caminhos que os alunos percorrem para atingir determinado objetivo. Arroyo (2011) enfatiza esta percepção, considerando a pouca compreensão da escola em saber lidar com a organização dos tempos de formação e de aprendizagens dos alunos, um fator que ameaça muitos percursos da aprendizagem. Além disso, Fernandes; Freitas (2008) ponderam que o que os alunos demonstram não conhecer em um primeiro momento poderá conhecer posteriormente.

Também no trabalho de reconhecimento dos numerais, a P2 tenta estimular os alunos por meio de materiais concretos, os quais os utilizam para diferentes atividades relacionadas à quantidade. Considerou-se pertinente a forma de trabalho desta professora, pois a manipulação de objetos é prazerosa, e neste sentido facilita a fixação de conceitos. Dessa forma, recomenda-se que o trabalho pedagógico nas

séries iniciais deva iniciar a partir de materiais concretos, e posteriormente seguir para a forma abstrata, trabalhando conjuntamente numa relação prática seguida da teoria. E nesta interação conceitos científicos/conceitos do ambiente cultural, na relação professor-aluno, Vygotsky (2007) já afirmava que os conhecimentos gerados são originários da própria experiência de vida das crianças, e ao ser adquirido de forma espontânea, passam a serem mediadores de novas aprendizagens.

No geral, identificou-se que na categoria analítica *prática pedagógica*, no item *ensino-aprendizagem* o desempenho das professoras está de acordo com Caldart; Paludo; Doll (2006), quando afirmam que o ensino no campo deve ser pensado a partir das relações que existe em seu entorno, considerando as relações dos sujeitos (pais, comunidade, educadores e educandos) envolvidos neste processo. Ao enfatizar os aspectos de cunho qualitativo da aprendizagem, a professora corrobora com a perspectiva de avaliação proposta no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, que se apresenta de forma contínua, valorizando a aprendizagem qualitativa dos alunos (participação, interesse, criatividade e assiduidade), mas sem se descuidar dos aspectos quantitativos, ou seja, o teste escrito (PPP, p. 7-13). Mesmo que o PPP considere a *prova* como um dos instrumentos da avaliação, os aspectos qualitativos devem ter maior peso na avaliação. Dessa forma, apoiado em Kuhlmann (1998), acredita-se que as instituições de ensino devem atender as necessidades individuais e coletivas das crianças de forma holística.

Cabe ressaltar que a P2 participa do percurso formativo do PNAIC, o qual apresenta oito unidades temáticas específicas para a Educação do Campo, são elas: 1. Currículo no ciclo da alfabetização: perspectivas para uma educação do campo; 2. Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade; 3. Apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização em escolas do campo; 4. Brincando na escola: o lúdico nas escolas do campo; 5. O trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas; 6. Projetos didáticos e sequências didáticas na educação do campo: a alfabetização e as diferentes áreas do conhecimento escolar; 7. Alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos de vida; 8. Organizando a ação didática em escolas do campo.

Durante os encontros, a P2 relatou as seguintes percepções, sobre o programa, relacionando-as com sua vivência: [...] *eles dizem que as maiores dificuldades dos alunos são nas letras F e V (Figura 6A) eu acho que não, que é o RR porque no som do R da palavra carro, o aluno ouve o som de um R e a palavra é*

escrita com RR. [...] Comenta que: Podemos trabalhar uma pequena música, mas só que no PNAIC eles não querem que trabalhe texto reduzido. Outro exemplo mencionado pela P2 é referente o texto que fala sobre a fruta “manga” (Figura 6B) [...] mas eu ainda não trabalhei porque eu acho que ele não está no padrão dos meus alunos, de ler e de entender.

É evidente que é necessário à formação a nível nacional, pois ajuda a redimensionar a prática educativa docente. No entanto, mesmo adquirindo o conhecimento teórico, a P2 vê a necessidade de analisar as nuances específicas de seus alunos, no intuito de construir uma aprendizagem condizente com a localidade vivida, relacionando o utópico com a realidade. Como diz a professora P2 *Eu acho que a formação do PNAIC está muito avançada para os níveis de nossos alunos.* Dessa forma, procura dinamizar sua didática, trabalhando pequenos textos a partir de letras de música, conhecidas pelos alunos, como forma de motivar o interesse deles pela leitura.

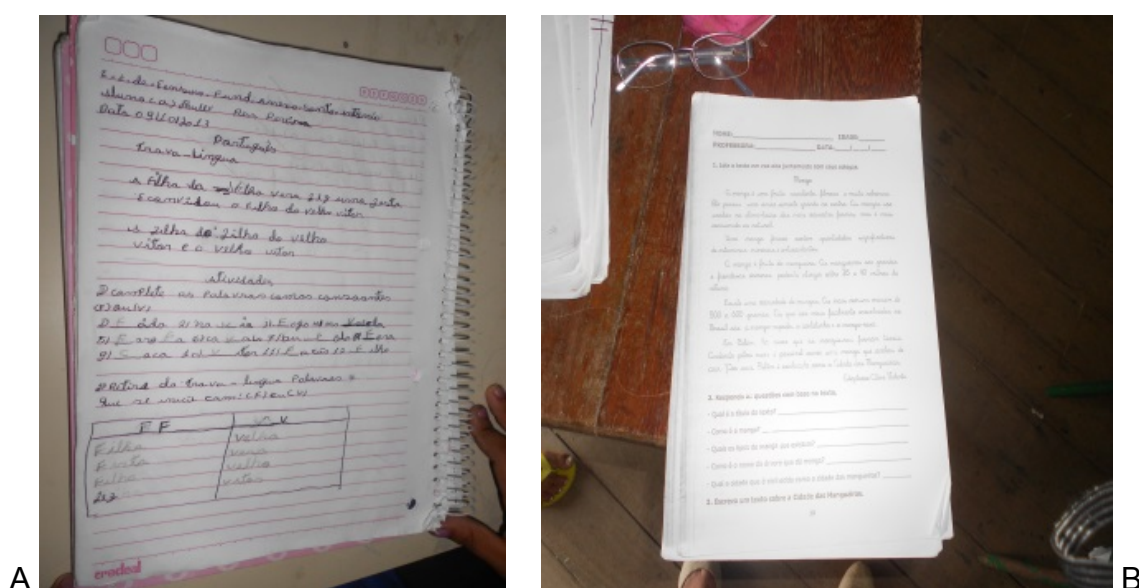
O anseio da professora é pertinente uma vez que reconhece os direitos e os ritmos de aprendizagens dos povos do campo, verificou-se que a sua didática reforça o Art.7 da Res. Nº2/08 quando estabelece que a formação docente deve estar comprometida com as especificidades da educação no campo, considerando na visão de Pianovski (2012), as condições de existência das crianças envolvidas na luta pela terra e que vivem suas infâncias no contexto rural.

Cabe destacar, que durante a participação em alguns destes encontros, percebeu-se que não existe formação específica para educadores que atuam nas escolas do campo, limitando as discussões por grupos de trabalho (GTs), formados por professores que muitas vezes desconhecem os princípios que norteiam a educação no campo, resultando pouca consistência teórico/prática do conhecimento, o que acaba dificultando um ensino condizente à realidade local. Nesse sentido, acredita-se que a vivência do professor é fundamental, uma vez que eles conseguem discernir a melhor forma para transmitir os saberes aos seus alunos, estando de acordo com Rodrigues (2009) que afirma que os professores precisam peneirar os conhecimentos da formação acadêmica, e adaptar a realidade que atendem.

Apesar desta aparente dicotomia entre o que é ensinado no PNAIC e na prática da professora, a P2 admite que sua participação nos encontros, ajudou a aprimorar o planejamento em sala de aula e a definir objetivos que atendam as suas

reais necessidades. Além disso, a percepção da professora é de que passou a ministrar suas aulas com mais segurança e domínio dos conteúdos didáticos corrobora com o pensamento de Lopes (2013, p. 154) quando privilegia o desenvolvimento da reflexão, defendendo uma articulação entre os cursos de formação e a realidade das escolas.

Figura 6. Atividades desenvolvidas por uma professora de escola rural multiciclada da Ilha de Paquetá/PA. A= retirar palavras que iniciam com as letras F e V do trava-língua; B= texto sobre a fruta “manga” trabalhado no PNAIC.



No que se refere ao currículo, às formas de trabalho desenvolvidas pelas P1 e P2 se assemelham, pois em suas aulas é priorizada a aprendizagem de leitura, uma vez que esta é considerada a maior dificuldade dos alunos. Percebeu-se que como as professoras precisam diferenciar as atividades num mesmo espaço físico, elas propõem uma atividade específica para os alunos do 1º ano e procuram uma mesma atividade para compartilhar com os alunos do 2º e 3º ano e sempre procuram estimular um aluno ajudar o outro. Ao refletir sobre esta solução de trabalho didático que as professoras desenvolvem, considera-se que embora não seja a ideal, parece ser a mais viável para a troca de informações em salas heterogêneas, sendo uma solução também proposta por Martins; Marsiglia (2010) que sugerem momentos de coletividade para facilitar a aprendizagem entre os alunos.

Em vista das dificuldades dos alunos, quanto ao domínio das noções básicas da leitura e do cálculo, nas séries iniciais do ensino fundamental, as professoras preferem trabalhar as outras disciplinas (História, Geografia e Ciências) de forma transversal. Todavia, acredita-se que o ensino destas disciplinas é imprescindível por estarem relacionadas ao desenvolvimento do senso crítico dos sujeitos, portanto, não deverão ser suprimidas do currículo, caso contrário o alunado não terá uma visão contextualizada de sua realidade.

Nesta perspectiva, considera-se importante que as professoras fortaleçam o ensino das disciplinas Língua Português e Matemática, por serem as áreas de conhecimento responsáveis pelo pleno domínio da leitura, escrita e do cálculo (LDB Art.32), mas sem se descuidarem das aprendizagens dos outros campos disciplinares.

Quadro 4. Categorias analíticas criadas a partir do tema: avaliação da aprendizagem de duas professoras (PROFA.) atuantes em escolas do campo multisseriadas na Ilha de Cotijuba e Paquetá, Pará.

Unidade de Registro	Unidade de Contexto	PROFA
Avaliação	<p>1. Concepção:</p> <p>1.1. <i>Serve para ver a evolução dos alunos. Eu avalio me questionando: se eles estão aprendendo ou não [...] Neste 2º semestre (2013) eles se interessaram mais, então eu avalio eles com mais interesse/vontade. (complementação nossa).</i></p> <p>1.2. <i>Avaliação da aprendizagem tem haver com compromisso, amor, paciência. Compromisso é porque você precisa ter um compromisso de educar aquela criança [...] o amor é porque se a gente fizer um trabalho e não tiver amor não adianta fazer. E paciência tem que ter com aqueles que não querem estudar.</i></p> <p>2. Prática avaliativa:</p> <p>2.1. <i>Eu avalio cada criança individualmente. Eu falo diariamente aos alunos: vocês pensam que eu não estou avaliando vocês todos os dias?</i></p> <p>2.2. <i>Eu passo um trabalho para o 3º ano, e depois uma prova daquele trabalho para ver como está o conhecimento deles. Eu acho que quando era prova era melhor, porque eles tinham mais vontade de estudar porque valia ponto [...] quando os alunos sabiam que tinha prova no dia X eles estudavam. Agora sem prova eles não estudam porque sabem que já estão sendo avaliados.</i></p>	P1
	<p>1. Concepção:</p> <p>1.1. <i>Serve para medir o nível de conhecimento do aluno, saber o que realmente ele aprendeu e ainda está conhecendo. [...] A avaliação escrita, que a gente coloca no papel deixou muito a desejar, porque o aluno vai resolver, e na maioria das vezes ele cola, e quando se faz a avaliação contínua isso não acontece. [...] Eu não faço com todos os alunos de uma vez só. No meu ponto de vista dizer ao aluno que ele está sendo avaliado, não seria uma avaliação ideal.</i></p>	P2

1.2. *Avaliação da aprendizagem tem a ver com participação, interesse, motivação, porque eu acho primeiramente que para o aluno ter interesse, ele tem que ser motivado. [...], mas se ele não tiver uma motivação na sala de aula, lógico que ele não vai querer participar de nada [...]. E o interesse dele é pelas atividades que ele desenvolve, se ele desenvolve bem, ele ganha um excelente. Eu acho que essas são as principais palavras para eu avaliar um aluno.*

2. Prática avaliativa:

2.1. *Eu avalio em grupo de quatro alunos, é mais fácil para avaliar e trabalhar em cima das dificuldades deles. Eu sempre misturo os alunos: junto o 3º com o 1º ano, o 2º com o 1º ano para trabalhar, porque nesse caso um ajuda o outro. Por exemplo: quando a aluna Laura diz que está errado! E eu digo: não está errado! deixa eles escreverem como quiserem. Então ele escreve da forma que entende e depois a gente corrige. Eu divido as tarefas, para que alguns trabalhem e outros não fiquem olhando. Às vezes, mesmo fazendo assim, nem todos conseguem participar.*

2.2. *Eu gosto de fazer minha avaliação todos os dias, mas eu passo uma avaliação no papel, para ver se o aluno realmente aprendeu, eu anoto tudo que eles fazem e o que eles deixaram de fazer. E isso tem dado muito certo, os alunos passaram a evoluir. Aquilo que eles não aprenderam eu volto a trabalhar, em outro momento, de outra maneira.*

2.3. *Faço a avaliação de forma diferenciada: com os alunos do 1º ano, que ainda não dominam a leitura, eu avalio por meio dos desenhos. Se eles conseguirem escrever corretamente o nome do objeto que eu apresento, eu já sei que eu posso avançar no ensino com eles. Com os alunos do 2º ano, eu faço a avaliação por meio da leitura de textos pequenos; para alguns alunos eu utilizo palavras complexas e com outros, que ainda sentem dificuldades, eu utilizo palavras simples. E para os alunos do 3º ano faço a mesma atividade do 2º ano, mas com textos maiores. A partir de um texto eu retiro palavras para avaliar os níveis dos alunos (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético).*

2.4 *Eu não informo para os alunos quando eles estão sendo avaliados, porque a gente diz: amanhã é prova! Você tem que estudar tal assunto, e eles só se interessam para estudar aquele conteúdo para fazer a prova. Então eu acho que quando eu chego para avaliar o meu aluno sem que ele perceba é mais produtivo, porque não vai sentir o peso da responsabilidade de estar sendo avaliado, aí ele vai mostrar se*

	<p><i>é interessado. Se a gente disser hoje vou avaliar fulano, claro que ele vai procurar, somente naquele momento, desempenhar um trabalho melhor. E se a gente não disser, vamos ver o que ele realmente pode produzir.</i></p> <p>2.5. Diagnose: <i>Na escola a diagnose é feita de três em três meses, e no PNAIC é feita mensalmente. Acho melhor mensal, porque você pode avaliar de forma mais cuidadosa as deficiências e os avanços dos alunos.</i></p>	
<p>Registro Avaliativo</p>	<p><i>1. Como professores, devemos pegar o relatório dos alunos para observar o que ele não avançou para trabalhar no outro ano, mas tem professores que não fazem isso. [...] E registram assim: “o aluno não vai passar”, sem esclarecer qual a dificuldade que o aluno apresenta e como deve ser trabalhada.</i></p> <p><i>2. A dificuldade está em não observar os pareceres, mas o ciclo não é ruim, o problema é que o professor não tem aquela habilidade de chegar e vê o que realmente tem que ser trabalhado com o aluno.</i></p> <p><i>3. Fui trabalhar em uma escola, e senti dificuldade em trabalhar [...] precisei fazer uma diagnose, voltar todo o conteúdo que a professora tinha trabalhado, para eu conseguir chegar e saber onde estava a dificuldade dos alunos [...] Nem a secretaria e nem o professor tiveram a cautela de dizer, esse é o caderno de parecer dos alunos.</i></p> <p><i>4. É importante o registro porque a gente observa as dificuldades dos alunos [...] se não registrar o que o aluno não aprendeu você vai passando, e o aluno vai continuar sem aprender. O que ele não atingiu anteriormente, o professor tem que ter acesso e observar o parecer do aluno.</i></p> <p><i>5. Eu faço as anotações por semana, eu não entrego a atividade para o meu aluno, eu anoto tudo que ele desenvolveu/avançou [...] quando a atividade é oral eu anoto o que ele está dizendo, porque o professor não tem tempo para fazer a mesma coisa todo dia.</i></p> <p><i>6. O que não pode faltar no parecer são as dificuldades dos alunos. Não adianta você dizer que o aluno avançou/produziu, mas a dificuldade do aluno deve está em primeiro lugar a ser trabalhada na sequência com o professor. Se você pegar um aluno que apresentou dificuldade e não relatar a dificuldade dele, o professor não tem como trabalhar, apesar de eu ter certeza que alguns colegas não fazem isso: voltar para trabalhar a dificuldade do aluno. Eu registro a atividade e digo o que ele conseguiu e o que ele não</i></p>	<p>P2</p>

	<p><i>conseguiu [...] Outros elementos que a gente registra é a autonomia, frequência e o apoio da família [...] porque os pais conhecendo as dificuldades dos seus filhos vão ajudar a superar.</i></p> <p><i>7. Os pareceres não dão conta de falar do desempenho dos alunos durante o ano [...] temos que reduzir e só colocar os mais importantes, faltando ainda elementos.</i></p> <p><i>8. Nunca tivemos orientação pra fazer os relatórios [...] Assim: “olha gente o relatório é feito assim, eles pedem esses aspectos aqui, é isso aqui que vocês têm de registrar” [...] Nós professores reunimos e um vai passando ideia para o outro, assim vamos montando nossos relatórios.</i></p> <p><i>9. A avaliação maior na sala de aula é o parecer. Agora, além da Provinha Brasil, vem a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, esta eu ainda não conheço [...] mas continuo fazendo a provinha como era antigamente. Estou fazendo trimestral para saber onde eles estão mais avançados. Eu não coloquei para eles com a palavra “prova”, falei: “detectar conhecimentos”.</i></p>	
<p>Crítérios de avaliação</p>	<p><i>1. Avalio leitura, escrita, comportamento e autonomia para desenvolver as atividades; trabalho a partir de grupo (um ajuda o outro) porque tem aluno que sabe, mas não quer dividir com o colega.</i></p>	<p>P2</p>
	<p><i>2. Avalio o comportamento, aprendizado, desenvolvimento, participação, curiosidade, participação dos pais.</i></p>	<p>P1</p>
<p>Organização do ensino Série/Ciclos.</p>	<p>1. Controvérsias Série/Ciclo:</p> <p><i>1.1. O ciclo ajuda muito porque o aluno tem que trabalhar o concreto, é melhor! [...] o aluno tem que pegar/observar bem. No ciclo você trabalha sim a dificuldade do aluno, mas ele deixou a desejar, porque você não pode prender o aluno, ele tem que avançar [...] por mais que se avalie o aluno individualmente [...] a gente não consegue detectar tudo. Mesmo avaliando e diga que aquele aluno não tem progressão, mas no ciclo ele avança.</i></p> <p><i>1.2. Eu acho que a coisa boa da série só era a avaliação, que não era a avaliação contínua, ela tinha uma avaliação individual/específica do aluno [...] o aluno não avançava, para ser trabalhado aquilo que ele teve mais dificuldade [...] Na série seria melhor porque a gente volta a trabalhar aquele conteúdo que ele apresentou dificuldade no ano anterior [...] No ciclo, o aluno tem um ótimo desenvolvimento, a partir do momento que se trabalhe a dificuldade dele, porque quando o aluno chegar no 4º e 5º ano, ele não vai mais ter todo aquele tempo para se alfabetizar.</i></p>	<p>P2</p>

1.3. Alternar com outro professor é muito melhor [...] não perde o foco do ciclo, porque quando vamos montar os relatórios discutimos juntos.

3. Progressão continuada:

3.1. Existem muitos professores que ainda são ligados em conteúdos [...] não se importam se o aluno vai aprender ou não, quer saber é de cumprir o conteúdo. Eu acho que o objetivo não é cumprir o conteúdo, é fazer com que o aluno aprenda.

Considera-se que uma palavra indispensável, que traduz a concepção de avaliação mencionada pelas professoras, é *evolução*, pois no processo de avaliação esta palavra se traduz como desenvolvimento/avanço dos alunos durante o ano letivo. Dentro desta concepção, foram citadas outras palavras, como: *compromisso, amor, paciência, participação, interesse, motivação*. Entende-se que alguns destes componentes, como *paciência*, estão mais direcionados à conduta do professor, no entanto, todas essas palavras-chave estão associadas à interação professor-aluno. Este aspecto afetivo-social é enfatizado por diferentes autores como: Luckesi (2005), Esteban (2008), Hoffmann (2009), Arroyo (2010), Christofari; Santos (2012), portanto, os parâmetros traçados pelas professoras ajudam no padrão de qualidade daquilo que está sendo ensinado e na identificação de limitações e de potencialidades dos alunos.

Quanto às formas de avaliar, considera-se que informar ou não informar os alunos em sala de aula é relativo, ou seja, a P1 relata: *Eu falo diariamente aos alunos: vocês pensam que eu não estou avaliando vocês todos os dias?* E a P2 ressalta: *Eu não informo para os alunos quando eles estão sendo avaliados*. Chega-se a esta conclusão, pois se entende que na prática as professoras adotam uma avaliação contínua, estimulando os alunos a adquirir hábito diário de estudos e chamando atenção destes para a importância do aprender.

Cabe destacar, que a concepção de prova escrita da P1 é uma forma de “forçar” os alunos a estudarem os conteúdos ensinados, pois quando era obrigado aplicar a prova *era melhor, porque eles (os alunos) tinham mais vontade de estudar porque valia ponto*. (complementação nossa). Já para a P2, a prova é vista como um instrumento que vai direcionar sua prática docente, buscando identificar o grau de desempenho do alunado, pois ela passa a prova, *para ver se o aluno realmente aprendeu. Eu anoto tudo que eles fazem e o que eles deixaram de fazer [...] Aquilo que eles não aprenderam eu volto a trabalhar, em outro momento, de outra maneira*. Considera-se que a percepção de prova adotada pela P2 reflete uma perspectiva construtiva de aprendizagem, uma vez que busca conhecer os alunos em suas individualidades, valorizando os conhecimentos adquiridos. Nesse sentido, considera-se que os conhecimentos adquiridos na formação continuada do PNAIC contribuíram sobremaneira para a postura da P2 em relação ao papel da prova na aprendizagem do aluno.

Outro componente de qualidade do ensino, desempenhado pela P2, são as atividades didáticas que se distinguem, na medida do possível, para cada ano de escolaridade. Para os alunos do 1º ano as atividades são mais manuais exigindo habilidade da escrita, e para os alunos do 2º e 3º ano elas são pensadas a partir de textos, sendo que para o 3º ano, os textos são mais elaborados [...].

A P2 complementa *também faço votação do melhor trabalho em sala, e com isso eles se empenham*. Embora a vertente comportamentalista critique esta atitude demonstrada pela professora, Skinner (2005) considera que quando os alunos são estimulados, a aprendizagem ocorre de forma mais satisfatória; caso o reforço não aconteça, as respostas ocorrem com menos frequência.

Além disso, independente do ano que o aluno esteja, ela categoriza seus alunos individualmente de acordo com seus níveis de conhecimento: *pré-silábico, silábico, silábico-alfabético*. Cabe ressaltar, que esta é uma prática corriqueira em escolas multisseriadas e que se considera positivas, pois de acordo com Hage; Barros (2010), conhecendo esta realidade, enfatizam que os educadores destas escolas devem envolver diferentes situações existenciais; articulando os saberes construídos na relação do contexto escolar com os saberes construídos a partir das experiências próprias dos sujeitos como forma de garantir a qualidade do ensino.

O instrumento de avaliação é necessário para que seja garantida a continuidade de aprendizagem dos alunos, pois segundo a Res. nº 7/2010, se estas providências não forem adotadas o combate à repetência pela promoção automática se transformará em descompromisso com o ensino-aprendizagem dos alunos. Sobre este assunto, destacam-se os registros escritos do desempenho dos alunos que a P2 comenta: *devemos pegar o relatório dos alunos para observar o que ele não avançou para trabalhar no outro ano*. E complementa que muitos professores registram da seguinte forma: *o aluno não vai passar, mas não esclarecem qual a dificuldade que o aluno apresenta*. Já a P1 ressalta: *eu sinto dificuldade de fazer o registro avaliativo dos alunos [...] não recebo orientação dos aspectos pedagógicos a serem explorados nestes documentos*.

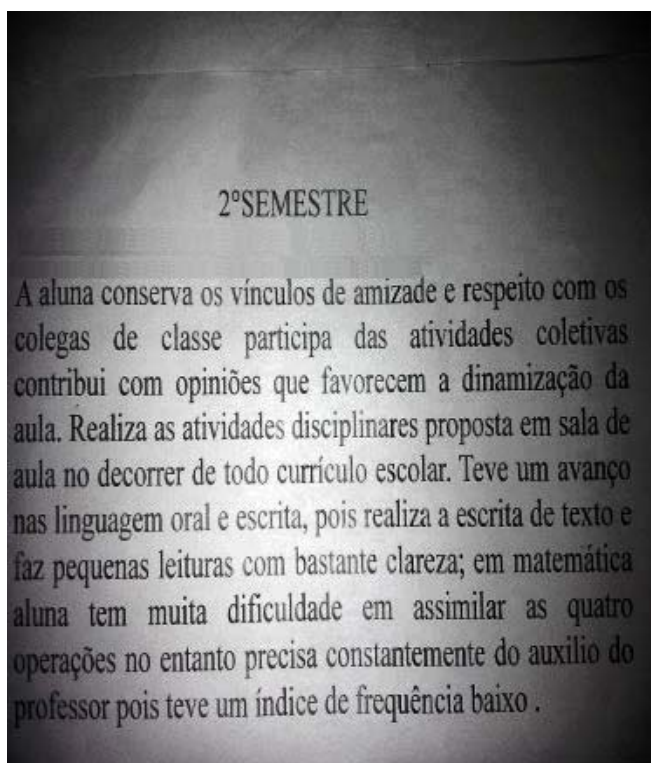
Além disso: *a diretora não repassa os documentos formais da SEDUC (Registro Avaliativo) e nem orienta como fazê-los*. Nestas falas, transparecem as dificuldades das professoras na elaboração dos registros escritos, devido principalmente ao não repasse de orientações pedagógicas, nas várias instâncias superiores, uma vez que a SEDUC estabelece instrumentos novos a serem

utilizados na avaliação dos alunos, como: diário de classe, registro avaliativo e o histórico escolar. (SEDUC/PA, 2010). Como cita a P2 *Nem a secretaria e nem o professor tiveram a cautela de dizer, esse é o caderno de parecer dos alunos*. E para dificultar mais esta situação, percebe-se que não há uma troca de informações entre os professores e a equipe técnica pedagógica no sentido de encontrar uma forma viável de construir os registros que atenda aquela realidade; esta não cooperação faz com que muitos professores prejudiquem seus alunos, por desconhecer os percursos de sua aprendizagem. No entanto, acredita-se que alguns professores têm essa preocupação com o desempenho dos seus alunos, como cita a P2 a respeito de alunos que vieram de outros professores: *precisei fazer uma diagnose, para eu conseguir chegar e saber onde estava a dificuldade dos alunos*. Para a professora a diagnose era feita trimestralmente, mas após participar da formação do PNAIC, prefere que seja feita mensalmente, *porque avalia de forma mais cuidadosa as deficiências e os avanços dos alunos*. A preocupação com a diagnose é fundamental porque busca compreender as necessidades de cada aluno e perspectivas para futuras aprendizagens, portanto não seria apenas um instrumento para aprovar ou reprovar, mas como defini Luckesi (2005) direciona encaminhamentos adequados para o bom desenvolvimento dos alunos.

E nesse sentido, ela comenta que registrar as dificuldades dos alunos é fundamental na prática avaliativa, portanto, sem estes indicativos do desempenho escolar *o professor não tem como trabalhar*, por isso ela conclui *eu registro a atividade (dos meus alunos) e digo o que ele conseguiu e o que ele não conseguiu (complementação nossa)*. Cabe destacar, que nos Registros Avaliativos, os espaços para descrever o desempenho escolar dos alunos são considerados limitados pelas professoras, e muitas vezes elas não conseguem sintetizar o que é essencial, conseqüentemente, acaba deixando lacunas para posteriores avaliações.

Verificaram-se estas dificuldades do “como fazer” sentidas pela P1, por meio de alguns trechos do seu parecer avaliativo (Figura 7): *a aluna realiza as atividades disciplinares proposta em sala de aula no decorrer de todo currículo escolar*, demonstrando uma avaliação muito genérica da aprendizagem. E complementa: *a aluna tem muita dificuldade em assimilar as quatro operações*, não esclarecendo quais as dificuldades que a aluna apresentou e nem os meios necessários para auxiliá-la.

Figura 7. Registro avaliativo do 2º semestre/2013 de uma aluna do 3º ano construído por uma professora de escola rural multisseriada da Ilha de Cotijuba/PA.



Cabe lembrar, que informando ou não informando aos seus alunos que os avaliam diariamente, não parece que seja o ponto crucial da avaliação das professoras. Chama nossa atenção a fala da P2: *eu faço as anotações por semana*, alegando que o professor *não tem tempo para fazer a mesma coisa todo dia*. Enquanto professora da educação básica refletindo sobre esta situação, sabemos o quanto é difícil para o professor, diante de uma sala numerosa, com alunos de diferentes séries/anos e idades, ter tempo para fazer as anotações e por este motivo também acaba não exercitando o hábito da escrita. Percebemos que este pode ser considerado o fator principal pelo qual as professoras afirmam que *os ciclos deixaram a desejar e preferem avaliar a partir do método tradicional, baseado nas notas*. No entanto, nesta forma de avaliação, para o ciclo da infância 1 o próprio Parecer CNE/CEB nº4/2008 cita ser indispensável o acompanhamento contínuo, a partir do registro e da reflexão permanente sobre o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos.

Considera-se que apenas pela observação direta detalhes podem passar despercebidos e se um professor registrasse o mínimo possível sobre o

desempenho escolar de cada aluno diariamente, poderiam perceber os pequenos avanços cotidianos, que consideram *os detalhes tão pequenos que fazem as grandes diferenças*.

Sabe-se que para o Ciclo da Alfabetização, existem as avaliações nacionais, estabelecidas pelo governo federal: Provinha Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Parece que a diferença está no momento da avaliação oficial dos alunos: a primeira, criada em 2007, avalia no 2º ano do ensino fundamental da rede pública, focando na qualidade da alfabetização e letramento e a segunda, recentemente criada (2013) também com o mesmo enfoque e esfera do ensino, mas voltada para o 3º ano, ou seja, alunos finalizando o ciclo da infância 1. Nesse sentido, mesmo que a P2 considere o Registro Avaliativo como sua *avaliação maior na sala de aula*, ela realiza também as avaliações nacionais, e cita que continua *fazendo a Provinha* (que ela mesma elabora) *como antigamente*. (complementação nossa). Portanto, considera-se que não faz tanta diferença quando ela comenta que ainda não conhece a ANA, pois continua avaliando seus alunos continuamente, considerando os diferentes parâmetros de avaliação como formas de conhecer o nível de aprendizagem de seus alunos.

Verificou-se que as avaliações em nível nacional, pouco têm avançando na efetivação da aprendizagem dos alunos. A nossa percepção, com base nestas avaliações, é que houve apenas redução na repetência dos alunos, corroborando com o parecer de Sá; Mesquita; Leal (2012), no qual há diminuição nos índices de repetência e os alunos, conseqüentemente, prosseguem seus estudos, sem adquirir o pleno domínio da leitura e da escrita. Consideram-se esses fatos preocupantes, que poderão estar associados à falta de clareza e à insegurança dos professores quanto aos pré-requisitos necessários, no ciclo da infância 1, para que os alunos dominem os conhecimentos linguísticos, considerado um dos principais entraves das retenções no final do referido ciclo. Dessa forma, é preciso sanar esta deficiência para que os professores consigam absorver mais informações e conseqüentemente desempenhar outras práticas de leitura e escrita que ajudem seus alunos a ter fluência em leituras textuais.

Nessa correlação série/ciclo, embora a P2 considere positiva a forma de avaliar no regime de ciclos, ela comenta que o próprio sistema de ciclo *deixou a desejar, porque você não pode prender o aluno, ele tem que avançar*. E comenta que considerava boa a avaliação no sistema seriado porque *o aluno não avançava*,

para ser trabalhado (no próximo ano) *aquilo que ele teve mais dificuldade* (complementação nossa). Verificou-se que para a professora a repetência é a alternativa mais viável, para os alunos aprenderem os conhecimentos que ainda não foram absorvidos. Se por um lado a professora ressalta *que o objetivo* (no ciclo) *não é cumprir o conteúdo*, mas fazer com *que o aluno aprenda*. (complementação nossa), ela reconhece que o aluno passa para o próximo ano necessitando “aprender o que não aprendeu” e mais os novos conhecimentos, e de certa forma, Sá; Mesquita; Leal (2012) enfatizam que o sistema de avaliação em ciclos ainda não alcançou seu objetivo maior: que os alunos adquiriam pleno domínio nas suas práticas de letramento, na saída do ciclo da alfabetização.

E no entender da P2, *quando o aluno chegar no 4º e 5º ano* (Ciclo da Infância 2), *ele não vai mais ter todo aquele tempo para se alfabetizar*. (complementação nossa), percebeu-se que a preocupação da professora coaduna com o documento (BRASIL, 2012) quando afirma que o sistema de escrita necessita ser garantido desde o 1º ano do EF e se consolidar nos dois anos seguintes, para que até aos oito anos as crianças estejam alfabetizadas. Mesmo que o ciclo, sendo um bloco ininterrupto de aprendizagem, a P2 prefere *alternar com outro professor*, para ajudar na elaboração dos relatórios de seus alunos. Percebeu-se que alternar ou não alternar, não faz tanta diferença, o importante é conhecer as particularidades de cada aluno e trabalhar para que eles possam progredir e superar suas dificuldades.

Portanto, seja a avaliação no sistema seriado ou ciclado das escolas, os professores necessitam ter clareza de quais metas/objetivos precisam ser ensinados/alcançados ao longo do ciclo, de forma contextualizada a fim que se adquira o letramento. Dessa forma, pode-se alcançar a meta estabelecida pelo MEC de alfabetizar até 80% de todas as crianças, até oito anos de idade, na saída do ciclo básico de alfabetização.

Em vista das carências, em geral, observadas no presente estudo, sugerem-se as seguintes medidas mitigadoras: 1. Melhorar o suporte técnico e pedagógico, começando com a melhoria da infraestrutura dos espaços físicos das duas escolas e dos recursos didáticos e 2. Participação das professoras nos processos de formação continuada. Isso só é possível, se houver maior intervenção por parte da USE/SEDUC quanto ao cumprimento das atribuições no que tange suas competências e responsabilidades em desenvolver o ensino com qualidade nas

escolas da rede de ensino, pois muitas das dificuldades observadas podem estar associadas às lacunas deixadas pela SEDUC, que como gestora do PEA no estado do Pará, deixou de assumir sua responsabilidade de realizar o assessoramento técnico-pedagógico nestas escolas da sua rede de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se refletir sobre a prática de avaliação da aprendizagem, verificou-se que não é possível compreendê-la sem considerar seus diferentes paradigmas presentes no processo educacional. Para se analisar a temática, utilizaram-se as seguintes categorias analíticas: 1. trajetória profissional; 2. prática pedagógica e 3. avaliação da aprendizagem, as quais são divisões puramente didáticas e que podem se sobrepor.

Na categoria trajetória profissional, percebeu-se uma baixa qualidade na formação acadêmica das professoras P1 e P2, visto que a deficiência da formação inicial e continuada é bastante frequente nas escolas rurais multisseriadas, e quando associada à ausência de acompanhamento técnico-pedagógico no cotidiano resulta na má qualidade do ensino em geral. Cabe destacar, que embora os cursos de formação venham se difundindo no Brasil, ainda são reduzidos os momentos formativos direcionados aos povos que vivem no e do campo.

Na categoria prática pedagógica, percebeu-se que as formas de alfabetização das professoras nas salas de aula vêm sendo baseadas nas atividades dos livros didáticos e conduzidas de forma mecânica, a partir da reprodução de palavras. Entretanto, as professoras demonstram certa preocupação em valorizar o conhecimento prévio dos alunos, esforçando-se para desenvolver uma prática educativa, a partir de materiais concretos, com o objetivo de aproximar o ensino que aplicam à realidade que os cercam.

Na categoria da avaliação de aprendizagem, verificou-se que as concepções de avaliação citadas pelas professoras estão de acordo com a literatura pertinente. Em relação às suas práticas de avaliar, as professoras propõem atividades diferenciadas para os alunos do 1º ano, mas os alunos do 2º e 3º ano elaboram as mesmas atividades, sendo que na solução das mesmas, os alunos o fazem coletivamente. Esta prática desenvolvida, pelas docentes, apesar de não ser considerada ideal, é uma forma comum de se trabalhar com turmas multisseriadas, dada as condições precárias de infraestrutura física e de pessoal existentes neste sistema de ensino.

Como forma de avaliação, a prova é utilizada principalmente para redimensionar suas práticas docentes, buscando garantir uma aprendizagem em uma perspectiva emancipatória de avaliação. Considerou-se pertinente esta

compreensão das professoras, uma vez que o papel da avaliação para a não retenção, propostas pelos ciclos, não significa extinguir a prova, mas utilizá-la como instrumento capaz de identificar o nível de conhecimento e ajudar os alunos e os professores a prosseguirem seus estudos com sucesso; esta tentativa de garantir a continuidade da aprendizagem com qualidade, esta também de acordo com os documentos normativos para o ciclo, nas diferentes esferas governamentais.

Além da prova, com base nos níveis de informação de cada aluno, as professoras elaboram outras atividades em sala de aula, e para incentivar os seus alunos, solicitam que eles mesmos elejam as melhores produções e, desta forma, contribuem para a autonomia e a autoestima do alunado.

As professoras procuram registrar as atividades semanalmente e dizem que sentem dificuldades para elaborar os pareceres escritos, e, dessa forma, os documentos acabam mostrando uma avaliação mais técnica-burocrática do que emancipatória do desempenho escolar dos alunos. Todavia, as professoras acreditam que a avaliação, a partir dos ciclos de formação, ajudam os alunos a progredirem, desde que sejam enfatizadas as dificuldades dos alunos, na passagem de um ano/série ao outro dentro do mesmo ciclo. É pertinente destacar, que as professoras elaboram maneiras próprias de avaliação, nas quais é valorizada a heterogeneidade presente nas suas salas de aula.

Considerou-se que ao se criar as três categorias, oportunizou-se uma reflexão compartimentalizada, o que permitiu concluir que um trabalho pedagógico direcionado sob os diversos pontos de vista, ajuda os alunos e professores a superarem suas dificuldades e aumentar o seu rendimento escolar.

Pelos anos de experiências, lidando com realidade tão carente de recursos materiais e didáticos, consideram-se essas profissionais umas heroínas, que se acha oportuno fechar esta dissertação com a fala da professora P2: *“[...] Apesar das dificuldades o que me move a continuar na escola multisseriada é ver que os alunos não vão passar a mesma dificuldade que eu passei para estudar [...] remar, atravessar de casquinho, chegar em casa a noite [...]. A gente atravessava para Cotijuba num casquinho, para pegar outro barco em Icoaraci para estudar [...] E hoje em dia nossos alunos não passam por todas essas dificuldades que passamos [...] e eu acho isso muito interessante [...] hoje tem barco, tanta coisa que pode ajudar...”*

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Denise Regina da Costa. **A estrutura curricular em ciclos de aprendizagem nos sistemas de ensino: Contribuições de Paulo Freire**. 2011. 358 f Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2011.

AMARAL, Maria Clara Ede. **Avaliação da aprendizagem na escola ciclada de Mato Grosso: o caso dos relatórios descritivos de avaliação**. 2006. 161 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas, 2006.

ANDRADE, Ercio Oliveira de. **Constituir-se professor nas ilhas de Belém: Ensinando e aprendendo matemática**. 2007. 135 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico, Programa de Pós-Graduação em Ciências e Matemática, Belém, 2007.

ARAÚJO, Nilza Cristina Gomes. **Práticas pedagógicas de professoras em classes multisseriadas: uma contribuição para a atuação docente nos ciclos de alfabetização**. 2010. 178 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Araraquara, 2010.

ARCAS, Paulo. Progressão continuada e avaliação: O que dizem os alunos? In: FETZNER, Andréa Rosana. **Avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos**. Ciclos em revista. v. 4. Rio de Janeiro: Waked, 2008, p. 101-115.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ARROYO, Miguel González. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. In: **Educação e Sociedade**. n. 68. Campinas, 1999, p. 143-162

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de formação de educadores (as) do campo**. **Caderno Cedes**, n. 72, p. 157-176, 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 29.08.2013.

ARROYO, Miguel González; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**: Articulação Nacional Por uma Educação Básica no Campo, n. 2. Brasília, 1999.

ARROYO, Miguel. Escola: terra de direito. In: HAGE, Salomão Mufarrej; ROCHA-ANTUNES, Maria Isabel (Orgs.). **Escola de Direito**: Reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

AZEVEDO, Marcio Adriano. **Avaliação do programa escola ativa como política pública para escolas rurais com turmas multisseriadas: a experiência em Jardim do Seridó/RN (1998-2009)**. 2010. 213 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal, 2010.

BAÍA, M. C. F.; SANTANA, A. R.; NAKAYAMA, L. **Ludicidade: aprendendo a conservar o Parque Ambiental de Belém para não acabar. Educação Ambiental em Ação**, n. 30, p. 1-12, Belém, 2009.

BARROS, Oscar Ferreira. **A Organização do Trabalho Pedagógico das Escolas Multisseriadas: Indicativos de saberes pedagógicos de resistência educacional no campo**. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Orgs.). **Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. GEPERUAZ. Gráfica e Editora Gutemberg Ltda. Belém, 2005, p. 159.

BARROS, Oscar Ferreira. **Classes multisseriadas em escola rural-ribeirinha: a práxis pedagógica de uma educadora**. Universidade do Estado do Pará. UEPA. Curso de Pedagogia. Belém, 2003.

BARROS, Oscar Ferreira; *et al.* **Retratos de realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas**. In: HAGE, Salomão Mufarrej; ROCHA-ANTUNES, Maria Isabel (Orgs.). **Escola de Direito: Reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BEZERRA, Zedeki Fiel; *et al.* **Comunidade e escola: reflexões sobre uma integração necessária. Educar em Revista**, n. 37, p. 279-291, Curitiba, 2010.

BIZZO, N. Falhas no ensino de Ciências. **Ciência Hoje**, p. 27-31, 2000.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução às teorias e aos métodos**. Coleção. Ciências da Educação. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução. nº 36 de 04 de dezembro de 2001. **Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília/MEC/CNE/CEB, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução. nº 2 de 28 de abril de 2008. **Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo**. Brasília/MEC/CNE/CEB, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União, Brasília/MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da educação no campo**. Brasília/MEC/INEP, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Brasília: MEC/SEB/PCN, 2000-2001.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO** - Brasília: MEC/INEP, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução. nº 3 de agosto de 2005. **Define normas nacionais para ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração**. Brasília/MEC/CNE/CEB, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 4 de 20 de fevereiro de 2008. **Orientação sobre os três anos iniciais do ensino fundamental de nove anos**. Brasília MEC/CNE/CEB, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA**. Diário Oficial da União, Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010. **Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica**. Brasília/MEC/CNE/CEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de nove anos**. Brasília/MEC/CNE/CEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Lei nº 11.114 de 16 de maio de 2005. **Torna obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade**. Brasília/MEC/CNE/CEB, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006. **Dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade**. Brasília/MEC/CNE/CEB, 2006.

BRASIL, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Projeto base**. Brasília: SECAD/MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009. **Institui a política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica**, Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 07.09.2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº579 de 02 de julho de 2013. **Institui a Escola da Terra**, Brasília, 2013.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo**. In: CALDART, Roseli Salete; *et al.* **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 259-266.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete; PALUDO, Conceição; DOLL, Johannes. **Como se formam os sujeitos do campo? Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores**. Brasília: PRONERA/NEAD, 2006.

CARDOSO, Jusceli Maria O. de Carvalho; SILVA, Guilherme Franklin do Rosário. **Escola rural e multisseriação: reflexões, tensões formativas e metodológicas para o ensino da geografia**. In: **10º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia**. ENPEG. UNEB: Porto Alegre, 2009.

CARDOSO, Maria Angélica; JACOMELI, Mara Regina Martins. **Considerações sobre as escolas multisseriadas: Estado da Arte**. In: **Revista de Educação Educere-Educare**. n.9, p. 267-290, Cascavel, 2010.

CARDOSO, Jesiane Miranda; SOUZA, Vera Solange Pires de. **Entre rios, trabalho e brincadeiras: diálogos sobre a cultura corporal de crianças ribeirinhas**. 2013. Artigo de Trabalho de conclusão de curso. Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.

CARVALHO, Ana Maria Orlandina Tancredi. **O tempo de infância e as concepções de criança e de infância**. In: MONTEIRO, Maria Neusa (Orgs.). **Ensaio de filosofia e educação: cultura, formação e cidadania**. Belém: EDUFPA, 2009, p. 191-196.

CAVALCANTE, Gilma da Costa. **Fronteiras entre campo e cidade: saberes e práticas educativas no cotidiano de uma escola nucleada em Rio Maria/PA**. 2011. 179 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Pará, Centro de Ciências Sociais e Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2011.

CORREA, Mayra da Silva; NAKAYAMA, Luiza. **Acompanhamento pedagógico em classes multisseriadas da rede municipal de ensino paraense**. Belém: ICED/UFPA, 2012.

CORSINO, Patrícia. **As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento**. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro. **Ensino fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC/SEB, 2007, p. 57-68

CHRISTOFARI, Ana Carolina; SANTOS, Kátia Silva. **Políticas locais de reestruturação curricular por ciclos**. In: **Revista Brasileira de Educação**, n.50, p. 399-500, 2012.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Os ciclos de formação como alternativa para inclusão escolar**. In: **Revista Brasileira de Educação**, n.40, p. 66-82, 2009.

DANTAS, Osmarina Maria dos Santos; SANTANA, André Ribeiro; NAKAYAMA, Luiza. **Teatro de fantoches na formação continuada docente em Educação Ambiental. Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 3, p. 711-726, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-7022012000300012&script=sci_arttext> Acesso em: 27.07.2012.

DAMASCENO, Handherson Leylton Costa. **REVELA** - Periódico de Divulgação Científica da FALS. **A leitura e as classes multisséries: o trabalho docente e a inserção dos alunos em práticas sociais de leitura**. Bahia. 2009-2010, Ano III. ISSN 1982-646X.

ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). **Escola, currículo e avaliação**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. **Avaliação sem reprovação: elementos para o debate**. In: FETZNER, Andréa Rosana. **Avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos**. Ciclos em revista. v. 4. Rio de Janeiro: Waked, 2008, p. 53-54.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos (Orgs.). **Currículo e avaliação**. In: **Indagações sobre currículo**. Brasília : MEC/SEB, 2008, p. 20-28.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: UNESP, 2009.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. **A necessária superação da dicotomia no debate séries-ciclos na escola obrigatória**. Cadernos de pesquisa, n.141, p. 881-894, 2010.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. – Porto Alegre: Artmed, 1999. 304 p.

FONSECA, Clair da, *et al.* **A organização do processo educativo**. In: MACHADO, Carmem Lúcia Bezerra; CAMPOS, Christiane Senhorinha Soares; PALUDO, Conceição. **Teoria e prática da educação do campo: análises de experiências**. Brasília: MDA, 2008, p. 58-70.

FRANCO, Maria Laura. **Análise de Conteúdo**. 4 ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (coleção leitura).
- FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Fundamentos, dilemas e desafios da avaliação na organização curricular por ciclos de formação**. In: ESTEBAN, Maria Teresa. **Escola, currículo e avaliação**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 57-82.
- FREITAS, Luiz Carlos *et al.* **Avaliação Educacional: caminhando pela contramão**. 5 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Movimentos sociais e educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho. **Programa Escola Ativa: educação do campo e trabalho docente**. 2009. 208 f. Tese (Doutorado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, Rio de Janeiro, 2009.
- GOULART, Cecília. **A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores**. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro. **Ensino fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC/SEB. 2007, p. 85-96.
- GUIMARÃES, Waldenira Santos. **Programa Pró-Letramento: a formação continuada de professores nas escolas multisseriadas do campo no Planalto em Santarém/PA**. 2011. 159 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Pará, Centro de Ciências Sociais e Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2011.
- HAGE, Salomão Mufarrej. **Classes Multisseriadas: Desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica**. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Orgs.). **Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. GEPERUAZ. Belém: Editora Gutemberg Ltda., 2005, p. 42-60.
- HAGE, S. M. **Concepções, práticas e dilemas das escolas do campo: contrastes, desigualdades e afirmação em debate**. In: SOARES, L. *et al.* (Orgs.). **Belo Horizonte: Autêntica. Textos selecionados do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, realizado na UFMG d 20 a 23 de abril de 2010**. p. 771
- HAGE, Salomão Mufarrej. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. In: MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu (Orgs.). **Em Aberto**. Educação do campo, n. 85, 2011, p. 1-177.
- HAGE, Salomão Mufarrej; BARROS, Oscar Ferreira (Orgs.). **Retratos e desafios das escolas multisseriadas na Amazônia paraense: referências para o debate sobre a organização do trabalho pedagógico**. UFPA, 2010.

HAGE, Salomão Mufarrej; BARROS, Oscar Ferreira. **Currículo e educação do campo na Amazônia: Referências para o debate sobre a multisseriação na escola do campo.** *Espaço do Currículo*, n. 1, 2010, pp. 348-362.

HENRIQUES, Ricardo; CHAMUSCA, Adelaide (Orgs.). **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Cadernos SECAD 2. MEC/Brasília, 2007.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora uma prática em construção da pré-escola a universidade.** 7 ed. Porto Alegre: Mediação, 1993.

HOFFMANN, Jussara Maria. **Avaliar: respeitar primeiro educar depois.** 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

HOFFMANN, Jussara Maria. **O jogo do contrário em avaliação** 5 ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

HOFFMANN, Jussara Maria. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação.** 11 ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

JACOMINI, Márcia Aparecida. **Avaliação escolar no ensino organizado em ciclos.** In: FETZNER, Andréa Rosana. **Avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos.** Ciclos em revista. v. 4. Rio de Janeiro: Waked, 2008, p. 81-98.

KOLLING, Edgar Jorge; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas.** n. 4. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por uma Educação do Campo).

KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade.** In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro. **Ensino fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: MEC/SEB, 2007, p. 13-23.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. *Em Aberto*, n.69, p. 3-7, 1996.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; MORAIS, Artur Gomes. **Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão.** In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro. **Ensino fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: MEC/SEB, 2007, p. 102-103.

LIMA, Armanda Coelho de Souza; FIGUEIRA, Maria do Rosário Souza. **Trabalho docente nas escolas multisseriadas do campo.** In: I Encontro de pesquisas e práticas em educação do campo da Paraíba. UFPB. João Pessoa, 2011.

LOPES, Alice Casimiro (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LOPES, Amanda Cristina Teagno. **Educação Infantil: registro de práticas**. São Paulo: Cortez, 2009.

LOPES, Adrea Simone Canto. **A construção da identidade da infância na amazônia ribeirinha: Ilha de Cotijuba Belém – Pará**. 2012. 210 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Ciências Econômicas, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural, Porto Alegre, 2012.

LOPES, Wiama de Jesus Freitas. **Profissionalidade docente na educação do campo**. 2013. 253 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Carlos, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 16. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MAINARDES, Jefferson. **Reinventando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, Jefferson. **A escola em ciclos: fundamentos e debates**. São Paulo: Cortez, 2009.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **As formas de práticas de interação entre professores e alunos**. In: VEIGA, Ilma Passos. **Lições de Didática** (orgs.) Campinas, SP: Papirus, 2006.

MARTINS, Lígia. Márcia; MARSIGLIA, Ana. Carolina. Galvão. **Contribuições gerais para o trabalho pedagógico em salas multisseriadas**. In: **III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo; III Seminário sobre Educação Superior e as Políticas Públicas para o Desenvolvimento do Campo Brasileiro; I Encontro Internacional de Educação do Campo**. Brasília, 2010. **II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo**. Brasília-DF: Observatório de Educação do Campo, 2010. p. 1-15.

MATOS, Claudiana Alixandre. **Classes multisseriadas: estratégias pedagógicas, desenvolvidas por professores em escolas rurais**. In: **IV Colóquio internacional educação e contemporaneidade**. Laranjeiras, 2010.

MELO, Maria Noraelena Rabelo. **Avaliação da aprendizagem no primeiro e segundo ciclos de formação: ruptura ou continuidade da avaliação tradicional?** 2006. 175 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará., Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2006.

MINAS GERAIS, Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. **Desafios da Formação:** Proposições Curriculares do Ensino Fundamental. Textos Introdutórios. Belo Horizonte: PBH/RME-BH, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 30 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação do Campo.** MEC/PRONACAMPO, 2012.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. **Escola do Campo.** In: CALDART, Roseli Salete; *et al.* **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012. P.326-333.

MONTEIRO, Albêne Lis; NUNES, Cely do Socorro Costa. Formação continuada de professores de classes multisseriadas do campo: perspectiva, contradições, recuos e continuidades. In: HAGE, Salomão Mufarrej; ROCHA, Maria Isabel Antunes. (Orgs.). **Escola de direito:** reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

NOGUEIRA, Vânia Leila de Castro. **Registros avaliativos do professor nos anos iniciais do ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília, 2006.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 3. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino; SANTOS, Regina Lobato. (Orgs.). **Educação em classes multisseriadas:** singularidades, diversidade e heterogeneidade. v.1. Belém: EDUEPA, 2011.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília (Orgs.). **Educação Básica do Campo.** In: CALDART, Roseli Salete; *et al.* **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012. p.239-246.

PACHECO, Simone Rafaeli. **Educação do campo: um estudo sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas multisseriadas em Lages (SC).** 2013.165 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Planalto Catarinense, Programa Mestrado em Educação, Lages, 2013.

PARÁ. Assembleia Legislativa do Estado do Pará. Lei complementar nº 077 de 28 de dezembro de 2011. Altera dispositivo da Lei nº 07 de 25 de setembro de 1991. **Dispõe sobre contratação por tempo determinado para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público,** 1991. Ratificado pela Lei Complementar nº 036 de 04 de dezembro de 1998, naquilo que não tiver sido alterado pela citada Lei Complementar. Diário Oficial do Estado do Pará, 1998.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. (SEDUC). **A educação básica no Pará: elementos para uma política educacional democrática e de qualidade Pará todos.** vol. II. Belém, 2008.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. (SEDUC). **Ensino Fundamental de Nove Anos: Caderno de Orientações.** Diretoria de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenação do Ensino Fundamental. DEINF/CENF, 2010.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. (SEDUC). Instrução Normativa nº 009 de 01 de dezembro de 2010. **Dispõe sobre Normas Regulamentares para Implementação dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos,** 2010.

PARÁ, Secretaria de Estado de Educação. (SEDUC). Portaria nº. 040 de 13 de maio de 2010. **Dispõe sobre a Duração de Nove Anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade,** 2010.

PARÁ, Governo do Estado do Pará. Conselho Estadual de Educação (CEE/PA). Resolução nº 001 de 05 de janeiro de 2010. **Dispõe sobre a regulamentação e a consolidação das normas estaduais e nacionais aplicáveis à educação básica no sistema estadual de ensino do Pará,** 2010.

PARÁ, Governo do Estado do Pará. Conselho Estadual de Educação (CEE/PA). Resolução nº 485 de 15 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de Instituições de **Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Pará,** 2009.

PARÁ, Prefeitura Municipal de Belém. Secretaria Municipal de Educação. **Escola Cabana: Construindo uma Educação Democrática e Popular:** Cadernos de Educação nº 01. Belém: PMB/SEMEC, 1999.

PARÁ, Prefeitura Municipal de Belém. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental - Ciclos I e II: Rede Municipal de Educação.** Belém: PMB/SEMEC, 2012.

PARÁ, Prefeitura Municipal de Belém. Companhia de Desenvolvimento e Administração da Área Metropolitana de Belém. **Considerações básicas sobre elaboração do Plano Diretor da Ilha de Cotijuba.** Belém: PMB/ CODEM, 1998.

PELLIZZARI, Clarice; PIETROSKI, Cleomar José; PALUDO, Conceição. **Escolas do campo: encontros e desencontros do processo avaliativo.** In: MACHADO, Carmem Lúcia Bezerra; CAMPOS, Christiane Senhorinha Soares; PALUDO, Conceição. **Teoria e prática da educação do campo: análises de experiências.** Brasília : MDA, 2008, p. 78-79.

PEREIRA, Luiza Rodrigues. **A implantação do sistema de ciclos no ensino fundamental como elemento da política educacional de Mato Grosso do Sul (1998-2002).** 2004. 108 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Centro de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, 2004.

PEREIRA, Maria Susley. **A avaliação no bloco inicial da alfabetização: a realidade de uma escola do Distrito Federal**. 2008. 183 f. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Brasília, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **Da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIANOVSKI, Regina Bonat. **O jogo como mediação da aprendizagem dos alunos de escola multisseriada**. 2012. 166 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Tuiuti do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2012.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. **Currículo e seus significados para os sujeitos de uma escola ribeirinha, multisseriada no município de Cametá/Pará**. 2009. 203 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2009.

PORTAL/UFPA Disponível em:
<<http://www.portal.ufpa.br/imprensa/noticia.php?cod=8345>>
Acesso em: 05.12.13.

REIS, Lenine Antônio dos. **Implicações da Avaliação da Aprendizagem no Ensino Fundamental: série e ciclo**. 2009. 97 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Juiz de Fora, 2009.

RIO GRANDE DO SUL, Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Secretaria Municipal de Educação. **Ciclos de Formação: Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã**. Caderno Pedagógico n.9. 3 ed. Porto Alegre: PMPA/SMED, 1998.

ROCHA, Rita de Cássia Luiz. **História da Infância: reflexões acerca de algumas concepções correntes**, n. 2, 2002, pp. 51-63.

RODRIGUES, Caroline Leite. **Educação no meio rural: um estudo sobre salas multisseriadas**. 2009. 209 f. Dissertação (Mestrado) em Educação - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2009.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. 8 ed. São Paulo: Cortez. Instituto Paulo Freire, 2009.

SÁ, Lais Mourão; MOLINA, Mônica Castagna; BARBOSA, Anna Izabel Costa. A produção do conhecimento na formação dos educadores do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu (Orgs.). **Em Aberto**. Educação do campo, n. 85, 2011, p. 1-177.

SÁ, Carolina Figueiredo; MESQUITA, Rui G. M. **Alfabetização e letramento no campo: desafios e perspectiva**. In: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Currículo no ciclo de alfabetização: perspectiva para uma educação do campo**. Brasília: MEC/SEB, 2012. p. 17-31.

SÁ, Carolina Figueiredo; MESQUITA, Rui G. M; LEAL, Telma Ferraz. **Avaliação e progressão escolar no ciclo de alfabetização**. In: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Currículo no ciclo de alfabetização: perspectiva para uma educação do campo**. Brasília: MEC/SEB, 2012. pp. 33-41.

SANMARTÍ, Neus. **Avaliar para aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória: Desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 17 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SERPA, Andréa; CALLAI, Cristiana. **Avaliação no cotidiano escolar: muitos sentidos**. Universidade Federal Fluminense. **Currículo sem fronteiras**, n. 2, p. 393-402, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Francilda Sousa; *et al.* **Educação Ambiental: olhares e propostas no município de Rondon do Pará**. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, p. 1-11, 2010. ISSN 1517-1256.

SILVA, Hellen do Socorro de Araújo. **Programa Escola Ativa política de formação continuada de professores de escolas multisseriadas e seus impactos no cotidiano da sala de aula**. 2011. 203 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Pará, Centro de Ciências Sociais e Educação, Belém, 2011.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana Bezzon. **Educação infantil do campo**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Isabel de Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves. **Infâncias no e do campo: como as crianças vivem, brincam, estudam e compartilham experiências?** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. (Coleção Caminhos da Educação do Campo).

SKINNER, B. F. Teorias de aprendizagem são necessárias? **Revista Brasileira de Análise do Comportamento**, n. 1, p. 105-124, 2005.

SOUZA, Karla Righetto Ramirez. **Compreendendo o exame nas escolas (não seriadas)**. In: FETZNER, Andréa Rosana. **Avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos**. Ciclos em revista. v. 4. Rio de Janeiro: Waked, 2008, p. 74-75.

SOUZA, Maria Antônia. **Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica**. **Educ. Soc.**, n. 105, p. 1089-1111, 2008.

SOUZA, Simony Suely Paes; SANTANA, André Ribeiro; NAKAYAMA, Luiza. **Aprendizagem significativa no ensino de ciências: o sistema locomotor no cotidiano dos estudantes.** *aceito Dynamics*, 2013.

STRIEDER, Cristiane Corrêa. **As escolas multisseriadas do município de Iguape 1980-2008.** 2009. 135 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Sorocaba, Programa de Pós-Graduação em Educação, Sorocaba, 2009.

SUASSUNA, Livia. **Paradigmas de avaliação: Uma visão panorâmica.** In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia (Orgs.). **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica.** 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 27-31.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 5 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

UOL Educação. **Ano letivo tem meta de alfabetizar crianças até 8 anos em 90% dos municípios.** 2013. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/02/14/ano-letivo-tem-meta-de-alfabetizar-criancas-ate-8-anos-em-90-dos-municipios.htm>>. Acesso em: 16.02.2013.

UOL Educação. **Brasil tem mais de 45 mil escolas multisseriadas; educadores veem vantagens no modelo.** 2013. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/01/15/brasil-tem-mais-de-45-mil-escolas-com-turmas-multisseriadas-educadores-veem-vantagens-no-modelo.htm>>. Acesso em: 15.01.2013.

UOL Notícias. ESTADÃO. **Alfabetização é foco em escola em tempo integral.** São Paulo. 2013. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2013/01/23/alfabetizacao-e-foco-em-escola-em-tempo-integral.htm>>. Acesso em: 23.01.2013.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WACHOWICZ, Lílian Anna. **Avaliação e aprendizagem.** In: VEIGA, Ilma Passos. **Lições de Didática** (Orgs.). Campinas, SP: Papirus, 2006.

APÊNDICE A

Questionário de Pesquisa de Campo

Sou Mayra da Silva Corrêa pedagoga, especialista em Educação pela Secretaria de Estado de Educação - SEDUC e atualmente mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. No curso do mestrado fui instigada a investigar como vem ocorrendo a concepção e a prática de avaliação em escolas rurais multisseriadas no estado do Pará sob orientação da profa. Dra. Luiza Nakayama

Como parte da pesquisa será realizado o presente roteiro que trata de um levantamento de dados que tem por objetivo conhecer as concepções e práticas de avaliação que permeiam as escolas rurais multisseriadas de professores e alunos que se encontram no ciclo da infância 1.

Na ocasião viemos agradecer a todos/as os sujeitos, que diretamente e indiretamente serão os responsáveis na produção deste estudo.

1. Identificação do Professor

1.1. Qual seu grau de escolaridade?

() Ens Fund Incompleto () Ens Fund Completo

() Ens Médio Incompleto () Ens Médio Completo

() Graduação Curso:-----

() Pós-Graduado: Especialização (...) Mestrado (...), Doutorado (...)

Curso:..... Onde:.....

1.2. Qual a distância de sua casa até a escola?

1.3. Com que frequência você utiliza esse percurso de sua casa a escola?

1.4. Qual meio de transporte você utiliza para chegar de sua casa até a escola?

1.5. Qual seu vínculo empregatício com a escola?

1.6. Há quantos anos você atua como professor?

1.7. Há quantos anos você atua como professor do campo?

1.8. Há quantos anos você é professor na escola em que atua?

2. Sobre a Prática Pedagógica do Professor:

2.1. O que você trabalha com seus alunos diariamente?

2.2. E neste dia-a-dia, você encontra dificuldades na sua prática pedagógica? Quais são elas? SEDUC

2.3. O que você faz para minimizar esses problemas do dia-a-dia?

2.4. Entre as dificuldades pontuadas, o que você considera como positivo na sua sala de aula?

3. Sobre a Avaliação:

Parte I: Avaliação da Aprendizagem

3.1. Que formas de avaliar você sugere para as escolas multisseriadas? Como você faz com essa diversidade de alunos?

3.2. Para que você acha que serve a avaliação?

3.3. Você acha que seus alunos são bem avaliados? Quais critérios e instrumentos você utiliza nas aulas? Como é o desenvolvimento, participação e comportamento deles em sala de aula?

3.4. Os alunos conhecem os momentos em que estão sendo avaliados, além do instrumento prova?

3.5. Diga 3(três) palavras sobre avaliação da aprendizagem?

Parte II: Avaliação no Ciclo da Infância

3.6. Você já ouviu falar em Ciclo da Infância? Você sabe alguma coisa sobre essa etapa de ensino? De que maneira você teve conhecimento desse ciclo?

3.7. Você já fez alguma leitura desses documentos (resoluções, pareceres e outros) que tratam desse ciclo? Você conseguiu identificar a forma de avaliar desses documentos? Pela sua experiência em escola multisseriada você acha que a forma de avaliar dos documentos está de acordo com essa realidade?

3.8. Como você vê a não reprovação dos alunos que estão no ciclo da infância? Para você há possibilidade de fazer um resgate do aluno, quando este chegar ao final do ciclo e não ter conseguido alcançar os objetivos desta etapa? De que forma?

3.9. Como você avalia o desenvolvimento dos alunos nos pareceres? Eles são suficientes para mostrar o desempenho escolar dos alunos?

3.10. Você tem algum depoimento que mostra o avanço (cognitivo, afetivo, motor) da aprendizagem dos alunos?

Percepções da entrevistadora:

APÊNDICE B

Diagnósticos das Escolas A e B

1. Sobre a Escola:

1.1. Nome: -----

1.2. Qual a localização da escola (comunidade, bairro, distrito) ?

1.3. Quantas dependências possuem? Quantas salas de aula?

1.4. Qual o horário de funcionamento da escola?

1.5. Quantos alunos possuem em cada turno?

Turno manhã: -----

Turno tarde: -----

1.6. Quantos professores possuem em cada turno?

Turno manhã: -----

Turno tarde: -----

1.7. Como é composto o corpo técnico-administrativo?

1.8. Quais equipamentos a escola possui?

1.9. É satisfatória para o desenvolvimento do ensino? Porque?

1.10. Quantas pessoas trabalham na escola?

Diagnóstico/impressão:

APÊNDICE C

Infraestrutura e o Quadro de Pessoal das Escolas A e B, de acordo com a observação na localidade do estudo.

Infraestrutura e Quadro de Pessoal		
	Escola A	Escola B
Professores	01	02
Secretaria	-	01
Sala de Aula	01	02
Área de Lanche	01	01
Dispensa	01	-
Cozinha	01	01
Banheiro	02	01
Apoio	01	01
Barqueiro	-	02

APÊNDICE D



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO AOS PROFESSORES/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Título: AS PRÁTICAS AVALIATIVAS DO CICLO DA INFÂNCIA I: UM ESTUDO EM
ESCOLAS MULTISSERIADAS

Pesquisadora Responsável: Mayra da Silva Corrêa
Orientadora: Profª. Dra. Luiza Nakayama

Eu, Mayra da Silva Corrêa, tenho como objetivo investigar “As Práticas Avaliativas do Ciclo da Infância I: Um Estudo em Escolas Multisseriadas”, situadas na Ilha de Cotijuba/PA, no Distrito de Belém, pertencente à Unidade de Ensino – USE 12.

Na pesquisa pretendo ouvir o que os professores/as têm a dizer sobre suas práticas avaliativas desenvolvidas na sala de aula na relação professor-aluno. Nesta condição será feito entrevistas com professores (sujeitos da pesquisa) e falas dos alunos que atuam nas escolas do campo multisseriadas.

Nesse sentido eu como professora de escola multisseriada certifico que consinto participar da pesquisa após ter sido esclarecido pela pesquisadora de que:

- ✓ Será garantido o ANONIMATO DAS PROFESSORAS, ou seja, no texto da dissertação será utilizado Profª. 1 da Escola A e Profª. 2 da Escola B;
- ✓ As informações serão coletadas por meio de um Roteiro de Entrevistas com perguntas semiestruturadas e falas de alguns alunos do Ciclo da Infância I, durante a observação em sala de aula;
- ✓ Caso haja autorização das professoras, as entrevistas serão gravadas e transcritas e posteriormente poderão ser avaliadas pelas professoras;
- ✓ Minha pesquisa é voluntária, portanto me resguardo do direito de desistir durante o processo de coleta dos dados, assim como, sou ciente que posso revogar o direito de publicação das informações prestadas a mim;
- ✓ Caso sinta necessidade de contactar a pesquisadora durante ou após a coleta dos dados, poderei fazê-lo pelos telefones (91) 88552491 / 82710171;

- ✓ Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma.

Cotijuba/PA, 09 de Outubro de 2013.

Professora Colaboradora: Maria Alba Moraes dos Santos

Pesquisadora: Marya da Silva Cordeiro



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO AOS
PROFESSORES/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Título: AS PRÁTICAS AVALIATIVAS DO CICLO DA INFÂNCIA I: UM ESTUDO EM
ESCOLAS MULTISSERIADAS

Pesquisadora Responsável: Mayra da Silva Corrêa
Orientadora: Profª. Dra. Luiza Nakayama

Eu, Mayra da Silva Corrêa, tenho como objetivo investigar “As Práticas Avaliativas do Ciclo da Infância I: Um Estudo em Escolas Multisseriadas”, situadas na Ilha de Cotijuba/PA, no Distrito de Belém, pertencente à Unidade de Ensino – USE 12.

Na pesquisa pretendo ouvir o que os professores/as têm a dizer sobre suas práticas avaliativas desenvolvidas na sala de aula na relação professor-aluno. Nesta condição será feito entrevistas com professores (sujeitos da pesquisa) e falas dos alunos que atuam nas escolas do campo multisseriadas.

Nesse sentido eu como professora de escola multisseriada certifico que consinto participar da pesquisa após ter sido esclarecido pela pesquisadora de que:

- ✓ Será garantido o ANONIMATO DAS PROFESSORAS, ou seja, no texto da dissertação será utilizado Profª. 1 da Escola A e Profª. 2 da Escola B;
- ✓ As informações serão coletadas por meio de um Roteiro de Entrevistas com perguntas semiestruturadas e falas de alguns alunos do Ciclo da Infância I, durante a observação em sala de aula;
- ✓ Caso haja autorização das professoras, as entrevistas serão gravadas e transcritas e posteriormente poderão ser avaliadas pelas professoras;
- ✓ Minha pesquisa é voluntária, portanto me resguardo do direito de desistir durante o processo de coleta dos dados, assim como, sou ciente que posso revogar o direito de publicação das informações prestadas a mim;
- ✓ Caso sinta necessidade de contactar a pesquisadora durante ou após a coleta dos dados, poderei fazê-lo pelos telefones (91) 88552491 / 82710171;

- ✓ Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma.

Cotijuba/PA, 06 de NOVEMBRO de 2013.

Professora Colaboradora: Sandra Helena F. Santos

Pesquisadora: Mayra da Silva Correia.