



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CIENTÍFICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO EM
CIÊNCIAS E MATEMÁTICAS
MESTRADO PROFISSIONAL**

Práticas Avaliativas no contexto dos anos iniciais: *acontecimentos, circunstâncias e significados* para refletir sobre a própria prática

Mestranda: Noemia das Graças Rodrigues dos Santos

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Isabel Cristina Rodrigues de Lucena

Co-orientadora: Prof.^aDr^a. Josete Leal Dias

Belém

2016

Práticas Avaliativas no contexto dos anos iniciais: *acontecimentos, circunstâncias e significados* para refletir sobre a própria prática

Banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Isabel Cristina Rodrigues de Lucena
IEMCI/UFPA
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Josete Leal Dias
IEMCI/NPI/UFPA
Co-orientadora

Prof^a. Dr^a. France Fraiha Martins
IEMCI/UFPA (membro interno)

Prof^o. Dr^o. António Manuel Águas Borralho
ÉVORA/Portugal (membro externo)

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca do IEMCI, UFPA**

Santos, Noemia das Graças Rodrigues dos.

Práticas avaliativas no contexto dos anos iniciais: acontecimentos, circunstâncias e significados para refletir sobre a própria prática / Noemia das Graças Rodrigues dos Santos, orientadora Profa. Dra. Isabel Cristina Rodrigues de Lucena – 2016.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Educação Matemática e Científica, Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas, Belém, 2016.

1. Reflexão 2. Anos Iniciais. 3. Práticas Avaliativas. I. Título.

CDD - 22. ed. 370.71

Dedicatória

Em especial a memória de Walter Cordeiro dos Santos, meu pai, meu porto seguro que sem explicação me deixou um imenso vazio, que aos poucos vem sendo preenchido pelas memórias dos ensinamentos que guiaram e guiarão todos os meus passos.

Hoje, as memórias se materializaram em aprendizados sólidos que levarei para vida toda.

Ao meu irmão Walter Barbosa da Cruz, que se foi sem ao menos nos dizer o que de fato queria dizer, mas a misericórdia do meu bom Deus o levou para o descanso eterno.

Dedicatória de Amor!

A minha mãe meu porto seguro, pelos cuidados e ensinamentos sobre o que era ser uma mulher virtuosa. Mulher guerreira e iluminada, que sempre deu o seu melhor em sua maternidade. A minha dedicatória de amor neste momento de vitória que teve a semente plantada por você em minha infância.

Agradecimentos

Desenvolver e concluir essa dissertação só foi possível pelo apoio e carinho que tive ao longo dessa jornada. A todos os professores, alunos e funcionários do IEMCI, que compartilharam seus saberes, questionamentos e experiências comigo, agradeço a valiosa contribuição para a minha formação intelectual e pessoal.

A Prof.^a Dr.^a. Isabel Cristina Rodrigues de Lucena, minha querida orientadora, pela acolhida e estímulo sempre. Você me fez acreditar que era possível. Sua sabedoria, suas provocações, sua orientação segura, sua confiança na minha competência e sua paciência diante das minhas dificuldades foram fundamentais no desenvolvimento desse trabalho.

A Prof.^a Dr.^a. Josete Leal Dias não posso lhe chamar de co-orientadora, você foi fundamental para o desenvolvimento do trabalho minha também orientadora, obrigada pelas leituras sugeridas e debates substanciais. Com vocês compartilhei ideias, angústias, aprendi e amadureci minha dissertação.

A Prof.^a. Dr.^a. France Fraiha pelo acompanhamento e estímulo na qualificação e defesa. Ao Prof.^o. Dr.^o. Antonio Borralho pelo apoio e contribuição valorosa no meu trabalho. Ao meu eterno mestre e hoje amigo Prof.^o. Dr.^o Osvando Alves, meu carinho especial. A minha querida amiga de sempre Prof.^a. Ms. Maria Augusta Brito, que sempre me encorajou nos momentos difíceis. Aos meus parceiros de discussões teóricas do grupo GEMAZ, que participaram dessa pesquisa disponibilizando tempo e suas experiências sem os quais esse trabalho não poderia ter se realizado.

Às “minhas professoras”, parceiras de trabalho do SIEC a alegria de fazer pesquisa e de se fazer pesquisadoras vocês e eu, tem sido uma experiência incrível, uma das mais marcantes em minha carreira e que deu sentido a esse trabalho.

As crianças do SIEC o meu muito obrigada por me ensinarem tanto. As minhas diretoras Elizabeth Melo e Fatima Maia o meu agradecimento pela confiança de sempre, vocês foram espelhos para muitos aprendizados.

As minhas interlocutoras de todas as horas. Gilma Amoras e Noemi Frazão aprendi muito durante esses anos de trabalho com vocês que sempre

dividiram comigo a paixão e o compromisso com a educação e a formação de professores.

A toda a minha querida família. Devo a vocês mais essa conquista. Vocês sempre acreditaram em mim, me apoiaram, lutaram comigo. Eu não teria conseguido sem vocês. Aos meus irmãos queridos, seus abraços e cuidados para comigo me iluminam. A minha mãe pela sua vitalidade e perseverança formam um exemplo pra mim. Ao meu pai, sempre meu espelho... saudades de vocês. A minha filha, meu presente de DEUS, que desde cedo compreendeu a importância do conhecimento. Ao meu esposo e incentivador de todas as horas meu porto seguro. À todos vocês MUITO OBRIGADA!

*Nada do que foi será
De novo do jeito que já foi um dia
Tudo passa, tudo sempre passará
A vida vem em ondas, como um mar
Num indo e vindo infinito*

*Tudo que se vê não é igual ao que a
gente viu a um segundo tudo muda o
tempo todo no mundo...*

*Não adianta fugir Nem mentir pra si mesmo
agora. Há tanta vida lá fora
Aqui dentro sempre. Como uma onda no mar. Como uma onda no mar.
Como uma onda no mar.*

Lulu Santos, 1983

LISTA DE SIGLAS

AERA - Avaliação e Ensino na educação básica em Portugal e no Brasil:

Relações com as aprendizagens.

AMAR - Alfabetização Matemática na Amazônia Ribeirinha

ANA - Avaliação Nacional de Alfabetização

CEIC - Centro educacional Integrado de Carajás

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FAED - Faculdade de Educação

GEMAZ - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática e Cultura Amazônica

IEMCI- Instituto de Educação Matemática e Científica

INEP- Instituto Nacional de Educação e Pesquisa

MEC – Ministério Educação e Cultura

MOPROM - Movimento de Promoção da Mulher

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAC - Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

PPGDOC- Programa de Mestrado Profissional em Docência Educação em Ciências e Matemáticas

RCNEI - Referencial Nacional de Educação Infantil

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEMEC- Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação e Cultura

SIEC - Sistema Integrado de Educação e Cidadania

UEPA - Universidade Estadual do Pará

UFPA- Universidade Federal do Pará

UFSCAR- Universidade Federal de São Carlos

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto 1- Explicação do diagnóstico pedagógico para os alunos.

Foto 2 – Alunas desenvolvendo atividade diagnóstica.

Foto 3- Formação Continuada com os professores para construção do caderno de desafios matemáticos.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Imbricamento das dimensões: Ensino, aprendizagem e avaliação.

Figura 2- Esquema de memória

Figura 3 - Rede de diálogos permanentes.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Indicadores de responsabilidades na avaliação

Tabela 2- Indicadores de mudanças conceituais e de praticas

Tabela3- Síntese das mudanças

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

1. CAPÍTULO I

| | |
|---|----|
| 1.1. Trajetória profissional e a relação com o objeto investigado..... | 17 |
| 1.2. Avaliação: nomear para compreender. O tema de pesquisa em cena! | 27 |
| 1.3. Autoavaliação e feedback: elementos para mudar a prática de avaliação. | 30 |
| 1.4. Estudar sobre avaliação para melhorar a prática pedagógica | 32 |
| 1.5. Práticas de avaliação | 34 |
| 1.6. Avaliação Diagnóstica | 36 |
| 1.7. Avaliação Somativa | 38 |
| 1.8. Avaliação Formativa | 38 |

2. CAPÍTULO II

| | |
|--|----|
| 2.1. Delineando a pesquisa | 42 |
| 2.2. Procedimentos metodológicos da pesquisa | 43 |
| 2.3. Construção de dados | 44 |

3. CAPÍTULO III

| | |
|---|----|
| 3.1. Os episódios de avaliação..... | 49 |
| 3.1.1. Episódio 1- O choro. | 50 |
| 3.1.2. Episódio 2- Mas porque ela não pergunta ? | 52 |
| 3.1.3. Episódio 3- De repente matemática! | 53 |
| 3.1.4. Episódio 4- Como eu vou resolver esta atividade? | 55 |
| 3.1.5. Episódio 5- Aqui eu posso perguntar? | 55 |
| 3.1.6. Episódio 6- Eu não sei matemática! | 57 |
| 3.1.7. Episódio 7 – Você fala para minha mãe que eu sei matemática!..... | 58 |
| 3.1.8. Episódio 8- Eu só enxergo números! | 59 |

4. CAPÍTULO IV

| | |
|---|----|
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 69 |
| 5. REFERENCIAL BIBLIOGRAFICO | 74 |
| 6. ANEXOS | 78 |
| 7. APENDICES | 83 |

RESUMO

Esta pesquisa se refere as minhas experiências pessoais e as implicações nas práticas avaliativas desenvolvidas por mim no exercício do trabalho como coordenadora pedagógica dos anos iniciais, na função formadora de professores e de avaliadora de alunos numa escola da rede particular de ensino. Meu objetivo central foi investigar tais experiências vividas, na perspectiva de compreender possíveis contribuições sobre avaliação das aprendizagens para minha formação, bem como para a formulação de ações pedagógicas no âmbito da avaliação da aprendizagem, a partir de uma perspectiva formativa. Esta investigação se desenvolve a partir episódios de memórias com a temática avaliação, que vem me constituindo profissionalmente. Recorro, portanto, à reconstituição de minha própria história de vida, objetivando analisar meu percurso de constituição profissional docente de formação e as experiências vivenciadas que caracterizam diferentes momentos deste percurso, os quais são organizados em oito episódios narrativos distintos, mas, relacionados, pois todos tratam de episódios de avaliação diagnóstica realizada com os alunos. Os relatos dos episódios evidenciam contribuições significativas para minha ação de avaliadora de alunos, pois cada um possibilitou aprendizados diferenciados, porém interligados, bem como ao remeter-me ao passado vivido com olhar do presente, de forma reflexiva e encharcada das atuais aprendizagens teórico-epistemológicas, me ajudou a compreender como fui me constituindo profissionalmente. Dois momentos constituíram-se como sistematizadores da investigação, ou seja, onde tudo começa a se materializar: 1) Memórias marcantes de histórias temáticas que ocorreram em minha trajetória profissional no exercício da coordenação pedagógica 2) como descrevemos esses momentos e como explicamos teoricamente a sua influência no nosso desenvolvimento profissional? Essa investigação se constitui em uma pesquisa qualitativa, por considerar que esta modalidade consiste, geralmente, em uma forma de aprofundar uma unidade individual. Ele serve para responder questionamentos que o pesquisador não tem muito controle sobre o fenômeno estudado. Tomo como material empírico as escritas de situações reais, em forma de narrativas, ocorridas em minha atuação profissional que envolvem a temática avaliação. A análise se constituiu a partir da análise discursiva dos relatos das entrevistas com as professoras que vivenciaram tais episódios juntamente comigo, produzindo novos significados, contrapondo com outras situações agora no presente. Os resultados dessa investigação revelam que pesquisar sobre a própria prática de forma reflexiva traz consequências positivas para transformação da prática em estudo. A base teórica desta pesquisa traz autores que pesquisam avaliação nas diversas perspectivas mas sobretudo formativa. Contudo, compreendo que a pesquisa não diz somente da realidade em que atuei, mas nos fazeres que foram transformados ao longo desta vivência formativa.

Palavras-chave: Reflexão, Anos Iniciais, Práticas Avaliativas.

ABSTRACT

This research refers to my personal experience and practical evaluation developed through my work as Pedagogic Coordinator acting as Teacher's Tutor and Assessor for students on a set of private schools. This research was conceived from memory episodes with the theme evaluation, which has been building me up as a professional. I make use, by saying such, of my own life story, seeking to analyze my path of professional development as Formation Teacher and the lived experiences on the different moments of this path. Those which are organized on eight distinct narrative episodes, each one related with all the others, hence all of them has as main theme the Diagnostic Evaluation made on the students. These episodes clarify their meaningful contributions to my acting as Students Evaluator because each one of those made it possible to come up with unique learnings, that are connected and also foresee the lived past with a view of the present that is contemplative and solidified by the nowadays theorist epistemological experiences. It helped me to understand how my professional development took place. Two moments constitute as investigational systematics where things started to take shape: 1) Important memories of themed history that occurred on my professional walk on Pedagogical Coordination; 2) How we describe those moments and how we would explain in theory its influence on our professional development? This investigation is established as a qualitative research, on the case study modality for considering that it consists on going deeper on an individual subject. It states to answer questions whether the researcher has or not control over the studied phenomena. I take as empirical material the written records of real situations, on a narrative form, occurred on my professional acting that has the theme evaluation. The analysis is structured by content analysis of the spoken reports of teachers that lived those episodes with me, producing new meanings, if compared to situations from the present date. The results of this investigation reveals researching about the very own practical shape in a reflexive matter gives us back positive results for a practical study form. The theory foundation for this research has authors that studied the evaluation on the different aspects but above all on the formation. However, I do understand that research doesn't portrays only the moments I have lived but also on the doings that got shaped through this extended living formation

Key-words: Reflection, Early Years, Evaluative Practices.

Introdução

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma de nosso corpo, e esquecer os caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.

Fernando Pessoa

Tomo as palavras de Fernando Pessoa para sintetizar minhas inquietações professorais porque esta epígrafe me faz pensar em minha decisão de dar continuidade à minha formação acadêmica e profissional. Assim, retomo Pessoa para explicitar que: *abandonar as roupas usadas* me remete a ideia de abandonar determinadas práticas construídas ao longo do meu exercício docente; *esquecer os mesmos caminhos que nos levam sempre aos mesmos lugares*, para mim significa me propor a inovar no âmbito da ação pedagógica. E por fim, dizer do *tempo de ousarmos, de fazermos a travessia*, quero dizer da busca em compreender o *movimento dos acontecimentos, das circunstâncias e significados das ações* no campo profissional e pessoal para intervir na realidade em que atuo. Assumo que ao construir essas trajetórias sou também por elas construída – eis, portanto, o significado do meu trabalho pedagógico e acadêmico, qual seja: tomá-los como ações, efeitos recorrentes de minha ação no e com o mundo – e assim, fazer a travessia, no sentido de dialogar com a realidade de forma crítica e reflexiva.

Discorrer sobre travessia me remete a necessidade de repensar a clausura da realidade que por vezes, no cotidiano escolar, nos deixamos influenciar daí a necessidade de constante chamadas da vida para observarmos por lentes diversas o que nos rodeia. Uma dessas formas vem a ser a pesquisa. É neste contexto que surge esta investigação com fins, entre outros, de registrar minha atenção, dedicação e perspectiva de aprendizagem no contexto de minha prática como Coordenadora Pedagógica ao deparar-me com (i) a dificuldades em orientar professores dos anos iniciais sobre avaliação das aprendizagens, principalmente na área do ensino de matemática; (ii) vivência de aplicar testes diagnósticos a alunos dos anos iniciais como forma de aferir a qualidade do ensino.

Digo das dificuldades, em especial no ensino de matemática mesmo tendo um longo caminho de atuação na formação de professores nesta jornada

a matemática se apresentava como campo inquietante e desafiador. A certeza de que precisava ultrapassar esta condição era clara e necessária para mim.

O sentimento de que precisava buscar novas possibilidades conflitava com minhas *certezas e crenças*, nas verdades que eu propagava. Percebendo tais necessidades, busquei participar de ambientes que me propusessem a dialogar com informações que me ajudassem a pensar sobre o que estava fazendo.

Muitos foram os anseios que se apresentavam como necessidades para pensar minha formação, mas destaco aquele que mais pulsava: a avaliação, em especial em matemática, pois de posse dos resultados bimestrais na escola, nesta disciplina, passei a questionar: *Por que os resultados eram tão negativos em matemática? Como estávamos concebendo a matemática? Como avaliamos, em matemática?* Embora a avaliação da aprendizagem em matemática seja um tema bastante discutido em muitos congressos, em dissertação e teses, mesmo assim referendo a necessidade de se rever as práticas de avaliação.

No decorrer de minha caminhada, na condição de formadora de professores, participei de cursos de formação continuada, com temas que iam da psicologia e da avaliação da aprendizagem ao ensino de matemática. Essas experiências me possibilitaram olhar cada vez mais para o que realizava, pois no meu fazer, o foco era a avaliação diagnóstica dos alunos. Lembro-me que nos dias de avaliação os alunos não podiam perguntar, olhar para o lado enfim, o que era para ser um dia como outro se tornava doloroso para os alunos e tenso para a escola. Apesar do incômodo, o processo avaliativo oscilava, ora com preocupação e comportamentos comprometidos com a aprendizagem, ora com dinâmicas destinadas a mensuração da aprendizagem.

Nesta dinâmica, uma de minhas ações era realizar a avaliação diagnóstica em uma sala reservada. Posso dizer que nesta ambiência eu compreendia a avaliação tal como expressa Barbosa:

Uma vez estabelecidos os procedimentos de avaliação, os instrumentos e as medidas, a atribuição de conceitos e sua aplicação, ou seja, as classificações seguindo determinados padrões, passam (esses procedimentos) a ser vistos como atividades técnicas e neutras ao invés de formas interpretativas e expressivas das relações sociais que estão incorporadas dentro da própria ideia de avaliação. (BARBOSA, 1991, p.2)

Neste pressuposto, assumia a avaliação como atividade técnica e “neutra” não havendo quaisquer oportunidades para possibilitar aos alunos outros caminhos para registrarem seus pensamentos acerca do objeto de ensino. Os procedimentos eram institucionalizados e passavam por “registro de qualidade”, ou seja, precisava do *selo* de aceite da Coordenação. Deste modo, o processo de avaliação que eu acompanhava não possibilitava formas interpretativas das relações sociais como bem trata Barbosa (1991. Pag.68). Registro que exercia funções docentes tanto na esfera pública, quanto na privada. Na esfera pública atuava como Coordenadora da sala de leitura com Jovens e Adultos do Ensino de EJA. Na escola particular, como Coordenadora Pedagógica dos Anos Iniciais, locus de realização da avaliação diagnóstica, tal prática, me oportunizou a realizar esta pesquisa na esfera privada, entre outras, destaco duas razões: primeira pela possibilidade de atuação com a educação infantil e anos iniciais, nível de ensino que tenho muita afinidade, além de ser o espaço que vem provocando minhas reflexões; e segunda porque a temática a ser investigada está diretamente ligada ao meu fazer.

Atuando nas duas esferas percebia nuances diferentes em termo da avaliação a exemplo: as orientações das diretrizes para a avaliação da aprendizagem e a compreensão dos docentes sobre essas mesmas orientações. Foi possível perceber de modo pragmático, que o elemento *autonomia política pedagógica escolar* era suplantando tendo em vista que nós professores não percebíamos as orientações como identidade das instituições, o que por vezes, nos assumíamos como reféns e até mesmos confusos para operacionalizar as orientações da avaliação em virtude de participarmos de esferas diferentes. O que era normatização, muitas vezes era por nós assumido como moldura, um aprisionamento legal.

Neste cenário, controverso de orientações de práticas avaliativas, de variadas demandas sociais, de alunos necessitando aprender, e da necessária mudança do modelo *avaliativo*, permaneceu o desejo de estudar este tema com fins de avaliar minha prática como alguém que também exercia a avaliação classificatória, para me propor a focar na melhoria das aprendizagens dos alunos, pois em conformidade com Fernandes (2008, p.75) *uma avaliação concebida como algo que diagnostica uma situação, a mensura e a classifica, pouco contribui para o desenvolvimento do aluno.*

Apoiada neste pressuposto, digo que em muitas práticas ainda não foi possível ultrapassar o modelo de avaliação acima destacado e assim, muitas avaliações ficam fortemente ligadas ao modelo clássico restando ao aluno reproduzir o conteúdo e o modelo ensinado de forma passiva e assim valoriza-se de modo imponente o encadeamento lógico do raciocínio matemático minorando qualquer relação do saber matemático com saberes da cultura do aluno, e de seu papel como coparticipante do processo.

Avaliar desta forma pouco contribui para superar dificuldades de aprendizagem. O que é uma realidade latente no panorama educacional tanto das escolas públicas quanto particulares. Em se tratando de escola pública de acordo com relatório da Secretaria Municipal de Educação/PA¹, os alunos ainda têm um rendimento abaixo da média e se agrava ainda mais quando a disciplina é matemática. Para superar esta realidade é necessário que os agentes da escola repensem desde o planejamento aos modos de produção da cultura avaliativa. A este respeito, creio que seja necessário refletir sobre o que chamo de paradigma das notas como sinônimo de qualidade e que de certa forma ocupa lugar central nas práticas avaliativas *per se*. Neste âmbito, a avaliação assume caráter de responsabilização dos atores sociais, enfatizando as características individuais, sem levar em conta fatores de diversas ordens.

Ao realizarmos avaliações no interior da escola é preciso pensarmos nosso papel na imensa exclusão social que este País enfrenta. Digo deste lugar porque uma vez assumindo a avaliação diagnóstica nos anos iniciais me preocupava em disponibilizar a comunidade os resultados por meio de notas, gráficos, e suplantava menções às diferenças individuais, aos conflitos, conquistas, progressos dos sujeitos em relação aos objetivos, isto é, via a nota e não buscava verificar as especificidades dos processos de aprendizagens. Na verdade é pertinente pensarmos em nossas práticas qual o fulcro avaliativo que evidenciamos? Até que ponto nós professores-avaliadores tomamos a avaliação como um ato eminentemente pedagógico? O que no domínio do currículo em matemática temos priorizado e como o temos organizado em forma de objeto de ensino?

Tais indagações se justificam por considera o tema sugerido como de fundamental relevância, pois a avaliação da aprendizagem é uma das atividades

¹ SEMEC-Secretaria Municipal- Belém.

mais complexa no campo educacional, e por conta disso, tem sido alvo de estudo no sentido de torná-la eficaz. Refletir sobre práticas avaliativas por mim exercidas e seus efeitos na minha formação é o foco desta pesquisa que é constituída das seguintes seções:

No primeiro capítulo trago minha relação com o tema da pesquisa, meu memorial, minha trajetória da constituição profissional. Retrato como observava a temática em termos de vivências na escola. Meu foco aqui não será apenas relatar, mas apontar algumas inquietações evidenciadas no ato de avaliar.

No segundo apresento o delineamento da pesquisa a metodologia e os procedimentos que assumo ao longo da pesquisa. A proposição analítica no sentido de fazer compreender as escolhas aqui eleitas.

No terceiro apresento oito episódios de situações de avaliação que vivenciei ao realizar a avaliação diagnóstica dos alunos e que se tornaram elementos mobilizadores para esta pesquisa. Essas situações chamo de episódio e cada um traz uma particularidade que compõe o universo desta vivência. São histórias de vida que permearam meu cotidiano escolar e, portanto, compõe a minha história como docente.

No quarto capítulo trago as considerações finais, bem como os resultados obtidos dos dados sistematizados e refletidos nesta pesquisa, também trago princípios teóricos e práticos de aprendizados construídos e reestruturados a partir deste trabalho acadêmico. Considero que tais revelações possam ser uteis para novas pesquisas tendo a prática do professor como objeto de análise, e assim contribuir para uma educação de qualidade.

1. CAPITULO I

1.1 TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E A RELAÇÃO COM O OBJETO INVESTIGADO

Como Coordenadora Pedagógica minha trajetória assenta-se no âmbito da formação de professores. Dentre as ações que desenvolvo está o acompanhamento pedagógico de alunos por meio da aplicação de testes diagnósticos em linguagem e matemática. É a respeito desta vivência que busco traduzir *o movimento dos acontecimentos, das circunstâncias e significados das aprendizagens* que obtive ao longo de minha experiência profissional.

Neste movimento, indico que historiar a vida pessoal e profissional consiste, entre outros, assumir as (in) certezas daquilo que julgava conhecer em meu percurso, nas minhas hipóteses em relação as opções realizadas como profissional da educação. Cada um escreve sua história de acordo com seu repertório social. A história de uma vida é uma composição singular em que o sujeito vai tecendo-a de acordo com suas vivencias. Além disso, a apropriação da história profissional constitui um instrumento importante de formação, pois, *trata-se de um processo em que o professor, de forma reflexiva, dá novos significados às suas experiências* (CUNHA, 1997. pag.80).

Em termos do que vem a ser experiência, cito Passeggi (2007, pag.54), para quem a *“experiência, é um acontecimento que ocorre em movimento de retrospectão e projeção no universo discursivo em que se observa como objeto de compreensão, impondo a sua voz, o seu olhar, na sua história, fontes inesgotáveis para compreendê-lo”*, e assim, reitero que a experiência é uma maneira de colaborar para realização profissional. Tomando a experiência como ponto de partida para a minha relação com o tema avaliação registro que esta relação se intensifica no Ensino Médio ao passar pelas provas. Foram vivencias quase sempre dolorosas. Me sentia presa a ideia de que o aluno nada poderia fazer em termos de cultura de avaliação utilizada. Os momentos de avaliação geralmente eram tensos, mas como gostava de ler, e já atuando em uma creche, tive a oportunidade de ter contato com uma das obras de Freire (1996), mais precisamente Pedagogia da Autonomia. A partir desta leitura e de minhas memórias como estudante comecei a sonhar em ser professora e desenvolver um ensino diferente daquele vivenciado como aluna.

Registro que quando aluna do Ensino Básico sempre sofria nos períodos de avaliação, era uma tortura, chegava a ter náuseas e sempre achava que era incapaz. Era excelente em decorar conteúdos, ou melhor, memorizava questionários e mais questionários, que após as “avaliações” (seria melhor dizer provas) as informações eram apagadas de minha memória como um *passé de mágica* em meio às aulas que recebia e as leituras realizadas. O tempo foi passando e com ele veio a maturidade e a escolha profissional foi se intensificado desejava ser professora!

Como docente acredito que o processo de construção do conhecimento seja resultante de uma série de vivências que proporcionam o amadurecimento constante mediado pelos caminhos da vida profissional, afetiva e social, e que nos impulsionam a pensar e a refletir sobre as nossas ações nos diversos contextos em que estamos atuando

Nos últimos anos vivenciando diversas situações de avaliação com alunos, tenho refletido muito sobre cada etapa do meu caminhar, tendo percebido a importância dos sujeitos educativos em minha vida o que me possibilitou olhar o outro com a singularidade que lhe é peculiar, principalmente quando esta percepção se reflete constantemente em situações do meu dia-a-dia.

Além dos acontecimentos vivenciados na avaliação como estudante também atribuo o interesse ao tema como resultado do meu envolvimento em alguns projetos e que têm me motivado a pensar a avaliação como promotora da aprendizagem. Esse processo de construção e reconstrução foi e está sendo para mim fundamental por interagir com os diversos momentos de estudo e reflexão a que tenho me possibilitado. Destacarei a seguir alguns momentos que foram importantes em minha trajetória.

Em primeiro lugar não posso deixar de citar o início de minha caminhada ainda de forma leiga no Movimento de Promoção da Mulher (MOPROM), fundada em dezembro de 1990. A referida instituição filantrópica atendia crianças carentes. Este era um dos critérios de seleção. O MOPROM me trouxe alguns valores essenciais a minha formação e que carrego até hoje nas minhas relações profissionais e pessoais, tais como: respeito ao próximo, preocupação com o coletivo social e outros que respaldavam o Movimento com um todo.

Ao ingressar no MOPROM como monitora, estando no Ensino Médio, sem nenhuma formação em Magistério, percebi a importância da experiência para minha vida; optei por iniciar este trabalho a convite de uma pedagoga, que me disse a seguinte frase: “Você vai tomar conta do desenvolvimento dos alunos, acompanhar suas aprendizagens, avaliar se estão aprendendo e planejar atividades com as professoras”. Confesso que no início fiquei espantada com tamanha envergadura, mas o desejo de trabalhar com educação já era latente. Olhando esses dizeres após alguns anos fica claro a concepção de avaliação que permeava e ainda é muito forte nos fazeres institucionais. Percebo com o olhar de hoje a ausência da relação entre os processos de ensino–aprendizagem-avaliação, como se este último fosse separado das ações dos elementos anteriores.

Nesta vivência um fato que me marcou foi à forma como as crianças eram avaliadas para que pudessem ser agrupadas/enturmadas. Isto acontecia de acordo o domínio dos conhecimentos. E assim, para classificá-las era aplicado um teste. Essa atitude já excluía os que demonstravam pouco domínio conceitual. Apesar de realizar esta ação, com o passar do momento de classificação para ingresso à creche, buscava romper com esta normatização institucional, que em nada contribuía para as aprendizagens dos alunos que eram cerceados de vivenciar outros desafios, pois já eram rotulados como incapazes

No MOPROM, passava muitas horas do meu dia, momento em que era possível conhecer histórias e vivenciar acontecimentos, fazer amizades, tirar dúvidas e principalmente contribuir com meu desenvolvimento profissional. A experiência foi frutífera, pois iniciei algumas leituras de autores como Paulo Freire e Emília Ferreiro, e que mais tarde pude me apropriar com maturidade. Foi meu primeiro contato com avaliação das aprendizagens dos alunos, momento este que me possibilitou pensar em que professora pretendia ser. A experiência no MOPROM foi interrompida, pois tive que abandonar o trabalho para cursar o vestibular.

Iniciei a graduação em pedagogia na Universidade do Estado do Pará ampliando meu repertório a respeito da profissão, pois tive oportunidade de vivenciar experiências formativas que só fortaleceram meu amadurecimento profissional a partir de estágios em centros comunitários e escolas, contribuindo

para o exercício da docência. Paralelamente a minha graduação assumi, uma turma no projeto de alfabetização de Jovens e Adultos- PNAC/SEDUC, e uma turma em uma Escola de Educação Infantil pela manhã. Minha atuação na EJA foi marcante porque tive a oportunidade de conhecer histórias de vidas que fundamentaram uma transformação do ponto de vista humano. O contentamento desses alunos em voltar para a escola era tocante. Esses alunos abandonaram a escola e um dos motivos foi o processo avaliativo por eles vivenciado.

Essa realidade parece ser naturalizada no país, pois de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP, a cada 100 alunos que se matriculam na 1ª série do Ensino Fundamental, apenas 5 deles conseguem concluir o curso. No ano de 2007, 4,8% dos alunos desta modalidade de ensino deixaram a escola, cerca de quase um milhão e meio de alunos; e no Ensino Médio esse percentual chegou a 13%. É possível dizer que neste contexto temos uma avaliação que não se considera as especificidades desta modalidade de ensino, de outro modo é indicar a ausência da avaliação formativa.

Essa realidade ainda é muito presente, a avaliação ainda não se configura a favor da permanência dos alunos na escola, serve ainda como elemento de poder por parte dos que a tem como instrumento de mensuração e domínio. A vivência na EJA foi um período de ricas descobertas, pois foi um marco em minha trajetória acadêmica, uma vez que em algumas situações me via em muitos alunos que temiam a avaliação. Era como se revivesse a minha história na história do outro. Foi fundamental pensar sobre a minha prática buscando compreender algumas situações vivenciadas pelos alunos.

Graduada em 1998 fui aprovada para trabalhar em Carajás, na escola da Companhia Vale do Rio Doce – CEIC norteada pela concepção construtivista de educação. Foi uma vivência relevante. Pois me apropriei de leituras como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs/MEC. Fiz cursos sobre a temática avaliação, mas ainda muito no sentido do instrumento de coleta de informações, hoje tenho clareza disso. Fiz vários estágios de curta duração, com objetivo de fundamentar teoricamente minha prática, mas o foco avaliação estava sempre presente.

De volta a Belém fui chamada como efetiva para a SEMEC (Secretaria Municipal de Educação). Assumi a função de coordenadora pedagógica e

concomitante, a coordenação pedagógica do Sistema Integrado de educação e Cidadania- SIEC, nos níveis de ensino da educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, funções que ainda desenvolvo.

Em 2008 participei do concurso para professor da SEDUC (Secretaria de Estado de Educação), iniciei a especialização na Universidade do Estado do Pará na área de letramento e formação de professores, o que considero balizar para minha prática pedagógica. Neste mesmo ano surgiu a oportunidade de participar como membro da equipe de trabalho para elaborar os itens de matemática da provinha Brasil, projeto ligado ao IEMCI – Instituto de Educação Matemática e Científica – UFPA.

Foi um grande desafio, mas ao mesmo tempo percebi a oportunidade de enfrentar um medo até então negado. A fuga da matemática, sim! Fico à vontade em reconhecer que naquele momento meu passado de reprovação - em matemática - compareceu como resgate para reformular minha prática como formadora, e eu por vezes, fugia da matemática. Após esse trabalho que considero marcante em minha caminhada formativa retorno à sala de aula (SEDUC) e a função de coordenação de professores dos anos iniciais (SEMEC). Foi um retorno diferenciado, não me considerava a mesma e nem era reconhecida assim. Isso me motivou e ao mesmo tempo me inquietou, pois ainda não tinha resposta para muitas perguntas feitas pelas professoras e por mim mesma sobre o processo de avaliação, em especial em matemática.

Um aprendizado construído e posto em prática foi a percepção da importância da interação professor-aluno. Dá voz ao segundo para que explicitasse sua compreensão é de extrema importância dialogar, comunicar os modos de aprender com e sobre matemáticos, pois o aluno precisa saber o que de fato o professor está perguntando, pois *“É por meio de objetivos claros, tarefas diversificadas e transparência no ato de avaliar que a avaliação torna-se emancipatória”*, (Romão.2011.pag.93). Na trajetória que tracei percebo que muitos aspectos foram (re) significados e que não eram possíveis naqueles momentos, tais como:

- O envolvimento dos alunos nos processos avaliativos é uma condição necessária para a aprendizagem de qualidade.

- Métodos e instrumentos diversificados nas abordagens avaliativas ajudam tanto o aluno como ao professor perceber as dúvidas e o que os alunos já aprenderam, pois alguns instrumentos são limitados e não dão conta de avaliar todas as dimensões do currículo.
- O aluno precisa perceber que ao ser avaliado, a avaliação serve como aprendizagem, isto é para a melhoria dela.

Mesmo mediante a tantas passagens pela formação a função de coordenadora ainda me traz algumas inquietudes, entre estas, a relação que estabelecia no acompanhamento docente e discentes dos anos iniciais no que diz respeito a avaliação. Esta situação ganha força e me inquieta ainda mais a partir da oportunidade que tive, a de participar do grupo de pesquisa GEMAZ², porque consegui relacionar meu trabalho, minhas atividades de coordenação às discussões teóricas. Foi um momento marcante no que se refere à construção de novos fazeres como profissional, pois a dinâmica desenvolvida pelo grupo era de tal forma produtiva e coparticipava que me impulsionou a melhorar cada vez mais meus encontros docentes. Eu percebia o respeito aos níveis de compreensão dos sujeitos no que diz respeito ao domínio do conhecimento. Era admissível a ideia de que não se precisava saber tudo, mas sim perseguir aprendizados. O destaque feito pelo grupo foi o processo interacional, a troca de experiências, fundamentos que orientavam o grupo. Esta dinâmica passou a ser incorporada em minha prática como formadora. Então percebi a presença do trabalho colaborativo. De posse desta compreensão procurei ser vigilante em minha atuação, e assim busquei sempre que possível não ser a única protagonista nos encontros de planejamento na escola, pois todos passaram a ser autores.

Esta nova configuração de trabalho motivou os professores da minha escola particular a se dedicarem e buscar novas possibilidades de atuação a fim de compartilhar suas tentativas com o grupo. Deste modo, após eu ter vivenciando certas dinâmicas na academia, os encontros pedagógicos da escola lócus desta investigação, também passei a vivenciar dinâmicas aprendidas. Desta forma percebi que o professor trazia para si a responsabilidade de pensar

² O Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática e Cultura Amazônica (GEMAZ) foi criado por professores, alunos e egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM/IEMCI/UFPa), desde o ano de 2005.

a possibilidade de articulação entre ensino-aprendizagem e avaliação, como mostra a figura a seguir:

Figura 1.1 – Imbricamento das dimensões: Ensino, avaliação e aprendizagem.



Fonte: Baseado no do trabalho de Imbernón, 2013.

Minha participação no GEMAZ não se restringiu somente ao encontro com o grupo para discutir textos. Os projetos desenvolvidos pelo grupo me propiciavam vivências que já mais imaginei, a exemplo a de acompanhar práticas docentes, momentos significativos, pois foi possível dizer da importância de ações que extrapolavam a sala de aula da formação inicial. Vivenciar projetos que articulam a Universidade e a Comunidade deveria fazer parte do currículo da graduação de forma intensa. Possibilitar aos estudantes da graduação e professores da Educação Básica diálogo entre o Ensino Superior e a Educação Básica visando a legitimação de saberes é fundamental para a melhoria da prática pedagógica. Experiência essa possibilitada pelo GEMAZ, quando estabelece ações que vão até a escola, em sua concretude.

Em meio a todo este universo emerge uma questão fundamental: o sentido do ensino na formação inicial em pedagogia. Quando eu assumi a coordenação Pedagógica eu não tinha clareza do real papel de uma coordenadora, queria dominar todos os conteúdos e disciplinas para orientar os professores, como se isso fosse possível. Somente imersa no grupo de pesquisa pude me perceber não como sujeito detentor de saberes, mas como coprodutora de produção de saberes numa relação colaborativa. Neste momento me encontrei como profissional e posso dizer que venho transformando minha

prática, não como um passo de mágica, mas como parte de um processo que vem se consolidando nas relações estabelecidas com cada sujeito do grupo de pesquisa, na Universidade e com professores com os quais me envolvo cotidianamente. A partir das vivências no campo da docência mesmo sem ter respostas para muitas perguntas, vejo a possibilidade de novos caminhos para o exercício da prática, e assim evitar o conformismo que assola a educação. Evitar o conformismo é algo que Freire (1996) anuncia no sentido de sensibilizar o professor a se pensar como sujeito autônomo.

Vale ressaltar que não foi uma caminhada simplista, pois refletir sobre minha prática pedagógica e iniciar um processo de fazer reflexivo, pensar na prática, exige renúncia de construções de décadas, isso não é uma tarefa fácil, mas complexa, que mobiliza muitos sentimentos e ponderações, o que exige deixar a roupa velha e “vestindo” outros modelos como já foi citado anteriormente no poema de Fernando Pessoa.

Pensando na minha trajetória, começo a sentir muitas inquietações a respeito da natureza do conhecimento, do ensino, da aprendizagem e das múltiplas relações que ocorrem no ambiente escolar. Venho adquirindo neste processo de formação possibilidades para o exercício do professor reflexivo. Vejo-me, portanto, me constituindo como sujeito reflexivo, “*utilizando o pensamento para atribuir sentidos às situações, com base na curiosidade e em atitudes questionadoras*” (ALARCÃO, 1996, pág. 34).

Entre essas situações quero ainda apresentar minha atuação como membro da equipe do projeto AMAR- “Alfabetização Matemática na Amazônia Ribeirinha: condições e proposições” (proposto pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Matemática e Cultura Amazônica (GEMAZ) e chancelado pelo Programa Observatório da Educação Edital 2010) na Universidade Federal do Pará, na condição de professora da Educação Básica, e orientadora de estudantes da iniciação científica. No AERA além dessas funções, e mestranda do PPGDOC (2014), eu auxiliava a Coordenação Geral do projeto, momento em que tive meu primeiro artigo científico aprovado no primeiro encontro de Educação para os anos iniciais em matemática/UFUSCAR (2014). Essas experiências me remetem a pensar no meu trabalho como coordenadora, e que passei a me perceber com algumas mudanças de comportamentos que foram sendo mobilizados ao longo deste processo que já dura doze anos.

Aos poucos passei a me questionar sobre meu papel no curso das avaliações diagnósticas, pois mediante as reações dos alunos senti inquietações. Em meio às leituras sobre avaliação percebi que a avaliação diagnóstica que realizava trazia indícios de uma avaliação para mensuração. Percebi o quanto minha avaliação era severa.

Em minha atuação como coordenadora, as informações sobre a aprendizagem dos alunos vinham dos relatórios realizados pelo professor. Isso passou a me incomodar: ter como verdade o resultado de algo que eu desconhecia – o aluno e seu modo de pensar. No momento minha crença era a de que era necessário eu ir diretamente aos alunos para checar a aprendizagem. Embora a escola tivesse relatórios sobre desempenho dos alunos isso, a meu ver, não era suficiente para o “controle de qualidade”. Foi então que construí um instrumento para avaliar os estudantes de acordo com as capacidades descritas pelo MEC tanto em matemática quanto em linguagem.

A ideia foi socializada com os professores o que no primeiro momento causou estranheza, digo estranheza por não ser algo de autoria dos professores, mas no decorrer do processo a proposta foi compreendida. O teste diagnóstico continha questões de acordo com os objetivos propostos para os anos iniciais previamente elaborado no plano pedagógico da escola era aplicado pela coordenação, não como fiscalização, mas para que eu conhecesse o nível dos alunos para orientar o planejamento com os professores. Acontecia bimestralmente e passou a ser institucionalizado pela escola e até incorporado nas práticas de sala de aula. Chegou um momento em que o diagnóstico não mais atendia aos meus objetivos e anseios. Observei que o bom desempenho era restrito a poucos alunos, aqueles que perguntavam e se destacam em sala de aula. Os instrumentos de avaliação ainda homogeneizavam os alunos, considerando-os “todos iguais”.

Tais conclusões tomam por base as referências literárias do AERA que preconiza a avaliação como transdisciplinar, e assim, é utilizada como domínios de conhecimentos inerente a todas disciplinas bem como seu caráter formativo como essencial para o alcance das aprendizagens. Ressalto o destaque na literatura para o fator denominado recolha de informação. Sendo fundamental, esta recolha, alicerça a prática pedagógica e serve para discernir a qualidade da avaliação. Ao iniciar a prática de diagnose, a fiz porque antes a escola não

possuía nenhum documento estruturado para este fim. Foi justamente nesta ausência de acompanhamento sistematizado aos discentes que surgiu a ideia de trabalhar avaliação diagnóstica, pois como Coordenadora necessitava de subsídios para dialogar com os professores sobre as aprendizagens dos alunos.

Ao realizar a proposta passei a mapear as turmas e até compará-las, apesar de não haver a intenção de ranqueá-las. Passei reunir e discutir com os professores casos que chamavam atenção. Isso acontecia nas horas pedagógicas ou aulas de outras disciplinas como artes, educação física em que o professor regente não estava com os alunos. Em nossos encontros, passamos a construir algumas fichas de registros e acompanhamentos e alguns instrumentos específicos para diagnóstico em linguagem e matemática. Construir uma ficha de encaminhamento em que os professores registravam suas intervenções no âmbito da aprendizagem dos alunos antes de encaminhar os alunos a coordenação.

Como já citado, anteriormente, as reflexões no Grupo de Pesquisa me fizeram pensar sobre minha atuação no âmbito escolar. Assim, percebendo a necessidade de formação continuada convidei um grupo de pesquisadores do GEMAZ para ministrar um curso para os professores da escola lócus da pesquisa. O referido curso tinha como objetivo trabalhar a matemática na perspectiva da educação Matemática. Como avaliar em matemática se muitos das noções desta disciplina eram desafio para os professores? Discutir o ensino para pensar na avaliação e na aprendizagem me pareceu um bom caminho a priori.

Compreender a matemática como prática social era fundamental, logo a partir dessa compreensão, pensei que também a avaliação poderia ser (re) pensada, pois ao compreender a natureza da disciplina escolar e a força que ela exerce sobre os modos de organizar a aula são processos de uma mesma face.

Posso dizer que não passei imune às chamadas de atenção que me tomaram durante a formação e isso se fazia forte em meus pensamentos, e assim eu me via a refletir sobre minha concepção de avaliação, de cultura escolar como um todo. Posso dizer os estudos que venho desenvolvendo no âmbito de minha formação continuada tem me possibilitado ampliar horizontes. Se por um lado o conhecimento não altera por si só a prática, por outro, a ausência deste, pouco fará a necessária transformação que a educação precisa,

pois para agir de outra forma é preciso, entre outros, ter uma sólida formação. Desta forma, destaco que minha aproximação com o tema vem tanto da vivência cotidiana, do chão da escola, quanto da aproximação com a literatura pertinente.

1.2. Avaliação: nomear para compreender – o tema de pesquisa em cena

O debate sobre avaliação, embora não seja desconhecido, indica a necessidade de uma prática que a estabeleça como ação para a qualidade social. Por qualidade social considero ações que favoreçam a construção de uma sociedade com equidade e isso tem a ver com a garantia de um sistema educativo, e de avaliação, que possibilite ao aluno aprender. Nesse sentido, cabe perguntar. *A avaliação que praticamos na escola tem promovido as aprendizagens de nossos alunos? O que cabe ainda pesquisar no âmbito da avaliação?*

Em minha atuação trabalhando e discutindo diversos temas - em particular como avaliar alunos, como já relatado, era sempre uma situação inquietante. Percebo e vivencio muitos obstáculos quando falamos de avaliação, principalmente na matemática, seja no cotidiano da sala de aula, ou na concepção de avaliação que cada profissional possui. Ainda existem inúmeros questionamentos sem respostas, muitos desafios a serem vencidos.

Destaco que discutir avaliação nos anos iniciais é uma abordagem recorrente principalmente no aspecto em que o foco vem a ser concepções docentes. É notório a falta de conexão entre o que se planeja e o que se realiza; entre a dificuldade de apropriação por parte dos alunos em conceitos matemáticos e o uso de estratégias adequadas por parte do professor para que a aprendizagem ocorra. A avaliação, ou de outra forma, as formas de avaliar têm a ver com os modos como o professor organiza o ensino. Sobre isso nos diz Karling:

Antes de se fazer qualquer plano, é preciso saber para quem se vai fazê-lo, quais são as possibilidades de dar certo e as condições que se tem para executá-lo. Não adianta fazer planejamento bonito, bem feito, mas que não pode ser executado ou que não traz resultados proveitosos. É preciso conhecer a realidade (KARLING, 1991, p.306).

O autor ressalta o quanto a realidade do aluno deve ser considerada pelo professor e pela escola para que se possa pensar na avaliação. A viabilidade e relevância dos instrumentos, técnicas e outros modos de operacionalizar o monitoramento da avaliação deve possibilitar resultados satisfatórios. Assim é

pertinente indagar: Que Concepções de avaliação estão presentes na escola e na aula para que se possam promover a aprendizagem do aluno? Que conceito ou teoria estão imbricados em nossa prática? O que ainda se pode falar sobre a avaliação? São muitas perguntas solicitadas, muitas respostas esperadas. Avaliar é, sobretudo ter clareza da natureza e da qualidade da avaliação.

Estas perguntas foram tomando força uma vez que com minha permanência no grupo de pesquisa GEMAZ, em especial, ao participar do projeto AERA. Como membro da equipe tive a oportunidade de me apropriar de diversas leituras sobre avaliação e que foram fundamentais para desenvolvimento desta pesquisa. Ao me deparar com as discussões pus-me a pensar nas atividades de diagnóstico que realizava e assim pensava: **O que seria esse diagnóstico? O que de fato era pra ser “diagnosticado”? O que eu precisava destacar e assim problematizar no campo da avaliação? O que esta prática revela de mim acerca da avaliação?**

Isto me fez perceber o quanto somos pegos pelo discurso médico na prática avaliativa, sendo, entretanto, professores. Muitas respostas podem surgir talvez quiséssemos diagnosticar a “ignorância”, a “falta de conhecimento”, as “dificuldades” dos alunos, ou que, talvez, na escola, estivéssemos todos “doentes”? Essa carga de indagações foi alimentada, por entre outros autores, Fernandes (2008, p.80), em especial quando destaca dois tipos de avaliação que transitam na escola, e que são: Avaliação Informal em que o professor leva em consideração suas crenças, valores e concepções de mundo de caráter pouco criterial, ou seja, desprovida de rigor, e avaliação formal, mais ligada aos aspectos técnicos, com procedimentos e critério pré-estabelecidos. Ainda ressalta que:

Uma não deve se sobrepor a outra e que a avaliação formal melhora o conhecimento gerado pela informal; ambas geram conhecimentos potencialmente complementares. A avaliação formal também leva em conta a avaliação informal, posto que a primeira influência nos engajamentos e distanciamentos nos momentos de correções das atividades produzidas pelos discentes. Isto significa dizer que a avaliação tem componentes fortemente subjetivos, sem perder de vista o rigor necessário. (p.89).

Penso que ao realizar a avaliação diagnóstica a concebida como formal sem levar em conta as contingências – informal – que se faziam presentes. Para um grupo imediatista, e nisto, incluo minha atuação como coordenadora no

momento da aplicação da diagnose, avaliar é sinônimo de aplicação de teste para classificação, o que em nada contribui para os envolvidos, pois tem um fim em si mesma. Nesse encaminhamento, Stake (2006 apud Fernandes, 2013 p.53), afirma que *se uma avaliação não contribui decisivamente para discernir a qualidade dos objetos, não cumprirá a sua principal função*. A esse respeito é necessário que tenhamos clareza da natureza da avaliação.

Observo que a tomada de consciência pode ocasionar mudanças à medida que começamos a perceber que “modelo de avaliação” é ineficaz para melhorias das aprendizagens dos alunos. A clareza sobre avaliação é o início para uma mudança paradigmática, ou seja, principia uma mudança não só teórica, mas fundamentalmente no fazer docente. Corroborando com o supracitado vale ressaltar que ter um “modelo da avaliação” para as aprendizagens não será propriamente uma solução mágica como forma de resolver todos os problemas, mas poderá ser um referente importante para apoiar o trabalho dos professores.

Em meio as novas aprendizagens via que o tema avaliação já apresentava grandes debates que envolvia desde a inquietude como campo teórico à planificação (objetivação) de ações que materializassem as práticas avaliativas em prol de aprendizagens significativas. O que então discutir? Por onde tratar a problemática. Confesso que mediante as disciplinas oferecidas no Mestrado tive vários caminhos, e muitas indecisões, porém digo da importância de trazer o tema focando minha prática, *os acontecimentos, as circunstâncias* que se fizeram presentes e que demarcaram meu fazer. Por acontecimentos, de imediato, nomeio o que chamo de episódio de avaliação diagnóstica dos alunos dos anos iniciais. No momento em que realizava o teste diagnóstico o olhar centrava-se na aplicação do teste como forma de recolher informações, por isso elementos como autoavaliação e feedback não recebiam destaque como elementos compositores do processo de avaliação. As informações sobre os alunos e da aplicação do teste que eu obtinha e que estavam para além da medida eram efeitos de conversas sem o devido cuidado de perceber essas informações como objeto que pudessem ser chamados de autoavaliação e feedback. Mediante minhas leituras vi o qual importante esses elementos são para as práticas avaliativas, por isso a próxima seção visa trazê-los.

Autoavaliação e feedback: elementos para mudar a prática de avaliação

Na época do acompanhamento avaliativo, minha concepção de avaliação diagnóstica era uma ação estagnada em si mesma, por isso evidenciava o “domínio de conteúdo” trabalhado. Hoje, entendo que esse tipo de concepção pouco contribuiu para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Ao estudar sobre o assunto, aprendi com Luckesi (1998, p.43) que a avaliação diagnóstica *“é uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho”, o que muitas vezes é confundido com o conceito de verificação.*

No diálogo com a literatura e com os professores que acompanhava passei a compreender que se mudássemos a perspectiva do *olhar*, sobre a avaliação e ambiência escolar articularia elementos como ensino-aprendizagem-avaliação. E nesses termos, a autoavaliação dos atores do processo educativo se faz fundamental. O estudante e todos envolvidos no processo, ao utilizar a autoavaliação, serão capazes de regular as suas aprendizagens e assumir juntos o controle das aprendizagens. Nesta perspectiva o ensino visa desenvolver uma aprendizagem em que o professor,

Uma participação ativa sugere praticar a autoavaliação é vivenciar um modelo de escola que permita os sujeitos a se manifestarem, a cuidar de seu desenvolvimento de seus papéis como sujeito social pertencente a um determinado local: a escola.

Em meio à aproximação com os autores do campo avaliação posso dizer de dois focos importantes, um já citado: a autoavaliação e outro, a perspectiva do feedback. Este último tem sido muito debatido quanto a sua natureza, a sua qualidade.

Fernandes (2008, p.34) ao tratar deste foco chama atenção para as observações de Sadler(1998) ao considerar determinados elementos fundamentais para a prática do feedback, tais como: a) considerar qualquer produção do aluno; b) analisar essa mesma produção à luz de qualquer sistema de referência; e c) emitir um juízo que ajude o aluno a superar eventuais dificuldades.

É importante que percebamos que o feedback deve centra-se em oportunizar aos alunos avaliar, observar, identificar suas reais aprendizagens, e

simultaneamente dar-lhes informações para melhorá-las. Esta é uma das formas de considerar o feedback como formativo. Fernandes (2008, p.36) ainda nos diz que o feedback, em si mesmo, não resolve qualquer problema se não for devidamente pensado, estruturado e adequadamente integrado no processo de aprendizagem dos alunos. Para o autor, tem de ser bem mais que uma simples mensagem:

[..] temos de garantir que o que se pretende comunicar aos alunos seja efetivamente percebido de forma a que eles possam saber o que fazer com tal comunicação. Em princípio, o feedback deve conduzir necessariamente a qualquer tipo de ação, ou conjunto de ações, que o aluno desenvolve para poder melhorar a sua aprendizagem. Os alunos precisam aprender a interpretar o feedback e relacioná-lo com as qualidades dos trabalhos que desenvolvem e a utilizá-los para perceberem como poderão melhorar as suas aprendizagens. (Fernandes,2008, p.37).

Para além de Fernandes – já referendado - Santos (2006), me permite compreender que a existência do feedback é uma forma possível de criar contextos de aprendizagens que ajude o aluno a desenvolver a suas capacidades - entre as quais a autoavaliação. Com isso o *feedback* poderá contribuir com o processo de interação entre alunos, e destes com o professor por meio dos resultados obtidos nas tarefas de aprendizagens e, os alunos ainda, terão oportunidade de fazer análises das aprendizagens dos pares, de si e da prática docente.

Assim, o feedback poderá constituir uma componente central para a promoção da autorregulação das aprendizagens (William, 1999; Semana & Santos, 2008), pois segundo Stobart (2006, p.57), *o feedback é um meio de eliminar a distância entre um estágio de um trabalho e o que é esperado fazer-se*. Assim sendo o feedback contribui para que o aluno possa refletir e reconstrua outras possibilidades mais assertivas diante dos desafios de aprendizagens que lhe são propostos, permitindo tanto para o professor quanto para o aluno autoria daquilo que é proposto e construído por eles.

É importante destacar que quando falo de feedback, não estou me referindo a retornos aleatórios sem intencionalidade que por vezes fazemos ao entregar um teste para os alunos. Precisa ter critérios que corroborem para que o aluno perceba a integração desses eixos que a todo momento permeiam a sala de aula. Com a integração do Ensino- aprendizagem – avaliação o aluno participa de aulas como sujeito capaz de praticar a autorregulação.

Esses elementos – autoavaliação e feedback - ressoaram em mim de forma contundente me deixando a pensar sobre as ações exercidas na escola intitulada de diagnose. Que elementos teóricos alimentavam minha prática? Assim digo após concordância com Fernandes (2006, p.26)³, para quem *a construção teórica sobre avaliação é uma condição necessária, ainda que não suficiente, para apoiar e orientar as práticas escolares e, muito particularmente, as que têm que ocorrer nas salas de aula*. Embora a construção teórica a respeito da avaliação ainda esteja em construção, posso dizer, momentaneamente, que os elementos supracitados proporcionaram-me a refletir a natureza de avaliação diagnóstica que realizava.

Em outras palavras, a existência do feedback, quando adequada a melhoria do ensino e da aprendizagem o panorama escolar muda, agora passando professor e aluno a assumirem-se como protagonistas que se revesam com papéis e competências diferenciadas. Quando ressalto feedback tenho clareza que este precisa estar articulado com os objetivos de ensino, ou seja, com a intencionalidade do professor e a compreensão dos alunos. É primordial que o feedback tenha qualidade, não sendo considerado qualquer retorno do professor para este aluno. É compreendendo a natureza, as modalidades e as funções da avaliação que poderemos olhar melhor nossa prática, e é a respeito das modalidades de avaliação que passo a tratar na seção seguinte.

1.4- Estudar sobre avaliação para melhorar a prática pedagógica

A sociedade está em constante transformação e neste panorama é essencial que haja nova concepção de avaliação para que venha ao encontro das questões sociais. Nesta sucessão de transformações a escola como todo precisa se renovar. Estudar sobre avaliação é mister para melhoria das práticas pedagógicas, pois precisamos acompanhar as necessidades sociais e as mudanças. Segundo Haydt (1988):

A educação: não mudou apenas os métodos de ensino, que se tornaram ativos, mas incluir também a concepção de avaliação. Antes, ela tinha um caráter seletivo, uma vez que era vista apenas como uma forma de classificar e promover o aluno de uma série para outra ou de um grau para outro. Atualmente, a avaliação assume novas funções, pois é um meio de diagnosticar e de verificar em que medida os objetivos propostos

³ Revista- Estudos em Avaliação Educacional

para o processo ensino-aprendizagem estão sendo atingidos (Haydt, 1988, p.14).

Para o autor a avaliação assume uma dimensão orientadora, cooperativa e interativa, e que os resultados obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades e, também reorientar o trabalho docente e a construção dos projetos pedagógicos. Contudo, esta concepção necessita ser discutida, avaliada e construída.

Falar de avaliação ainda é um assunto laborioso se tomarmos como base os discursos que perpassam no âmbito escolar. Segundo Villas Boas (2006, p.29), *“quando se apresentam os resultados insatisfatórios do desempenho estudantil, geralmente não se questiona a avaliação”*, e assim é comum responsabilizar os alunos e suas famílias: os primeiros são preguiçosos, não gostam de estudar e não querem “saber de nada”; seus pais, por sua vez, são acusados de não os auxiliar nas tarefas de casa e de não colaborar com a escola. Entretanto, a avaliação classificatória⁴ pode ser um dos fatores que têm contribuído para o insucesso do aluno, do professor e da escola. Ela está tão impregnada na cultura escolar, que se torna extremamente difícil libertar-se dela.

A autora ainda alerta que é preciso olhar para dentro da escola para investigar o que acontece lá, no curso dos acontecimentos. Esta é uma colocação bastante pertinente, pois qualquer processo de mudança exige conhecimento daquilo que se quer mudar. Isso tudo para que tenhamos a clareza de onde estamos falando, não só o contexto, mas também de todo o processo avaliativo que acontece na escola, para que então possamos vislumbrar para aonde queremos ir em termos de novas possibilidades avaliativas.

Considerando que a avaliação é uma prática construída ao longo do exercício da docência permito-me a dizer que há nesta mesma formação um engessamento de modelo avaliativo que restringe-se ao contexto de uma avaliação mensurativa, classificatória, valorizando as famigeradas notas, abalizadas por instrumentos pontuais. Contudo, é possível pensarmos em romper com esse tipo de sistemática recorrente, posto que nos surpreendemos

⁴ A avaliação classificatória avalia todos os alunos de uma mesma forma, igualmente, com se todos os envolvidos no processo pensassem e se comportassem da mesma maneira, não levando em consideração o desenvolvimento integral do aluno ou suas demais habilidades.

ao defrontarmos com desafios inerentes a uma prática avaliativa que promova uma aprendizagem real- no sentido de Vygotsky (1971).⁵

Nesses termos, a possibilidade de se olhar de forma singularizada a avaliação pode sugerir uma aproximação tal que fortaleça atitudes de reflexão sobre a avaliação. Sobre isto, nos cabe, visitar alguns apontamentos.

1.5-Práticas de avaliação

É recorrente cada vez mais na literatura a indicação de práticas avaliativas de forma isolada dos processos de ensino e de aprendizagem, e ainda, sem relação com o projeto político pedagógico da escola. Para Vasconcelos (1998, p. 96), “*tem se analisado bastante o papel político da avaliação, tem se criticado muito as práticas avaliativas dos professores, tem se apontado alternativas mais técnicas (numa linha ingênua ou reprodutiva)*”, mesmo assim, o autor destaca que falta caminhos concretos na perspectiva crítica e nesse sentido retomo Pessoa para indagar: **Como fazer a travessia?** O que fazer para superar as práticas autoritárias de avaliação, ou pelo menos o que se pode fazer para mudar? Questiono como avançar para além do discurso e traduzir em ações a nova visão de avaliação? É um caminho longo de se percorrer, mas é imperioso; precisamos fazer esta travessia.

Então devemos levar em conta que os procedimentos inerentes as práticas escolares são formalmente organizadas e sistematizadas. A avaliação no contexto escolar é desenvolvida segundo objetivos implícitos ou explícitos, que, por via de regra, refletem valores e normas sociais. Segundo Villas-Boas,

As práticas avaliativas podem, pois, servir à manutenção ou à transformação social. Ainda para a referida autora, a avaliação escolar não acontece em momentos isolados do trabalho pedagógico; ela o inicia, permeia todo o processo e o conclui. A sua permanência constante no processo escolar não é algo neutro, isolado, mas representa uma intencionalidade nem sempre condizente com a aprendizagem do aluno. Não podemos afirmar, contudo se há uma clareza por parte do professor do seu real papel de um dos propositores do processo de aprendizagem de seus alunos, que muitas das vezes se sente coagido em manter segundo critérios que lhe são impostos. (1998, p. 21).

⁵ Zona de desenvolvimento proximal é a capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou companheiros mais capazes naquele momento em questão. Zona de desenvolvimento real se refere a capacidade de desenvolver tarefas com autonomia, já conquistadas.

Como exposto, é a consciência do professor como sujeito que ocupa um lugar importante na organização, planejamento e execução da avaliação que vai nortear as feições da avaliação, do contrário executaremos a avaliação que Perrenoud (1999) enfatiza: a avaliação como **hierarquias de excelência** [grifo do autor], o que ao meu ver favorece a manutenção de uso de critérios impostos ao professor. Nesta lógica

Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida em absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos. (P. 11). A avaliação também assume no contexto escolar o caráter de certificação, isto é, o diploma garante que o seu portador recebeu uma formação e, portanto, não necessita se submeter a novos exames. (p. 15)

Em consonância com o exposto percebo o quanto as práticas avaliativas ainda estão aquém de uma avaliação que promova a aprendizagem. Critérios impostos, padrão de excelência são aspectos que configuram a presença da avaliação como uma marca presa a exclusão. A este respeito e analisando dados da pesquisa realizada na escola Estadual Frei Daniel⁶, realizadas com alunos egressos do Ensino Médio, com o intuito de saber o porquê de terem abandonado a escola e voltado dez anos depois. Dos quarenta alunos de uma turma de EJA (Educação de Jovens e Adultos), trinta responderam que foram reprovados e, portanto, ficaram desestimulados, desistindo da escola, o que nos leva a refletir sobre o processo de avaliação excludente que classifica e promove a evasão de alunos da escola.

Sabemos que nem sempre a avaliação é utilizada para promover a melhoria das aprendizagens, seja nos anos iniciais ou finais da escolaridade dos educandos. Para Freire (2001, p.46) a avaliação é percebida como elemento organizador do trabalho na escola; é um processo pelo qual “A e B se avaliam mutuamente; o objeto da avaliação é a própria prática docente”. É a partir desta que a professora reflete a prática tendo como princípios os pares: mudança, compromisso, conscientização, inclusão e coparticipação, interação. Desta forma é possível pensar a prática para transformá-la e assim promover a aprendizagem do educando.

Ter a própria prática como objeto de avaliação confirma as orientações que encontro nas minhas leituras, e assim, retomo o resultado da pesquisa da

⁶ Escola Estadual Frei Daniel/ SEDUC. Pesquisa realizada no ano de 2012. Dados da secretaria da escola.

SEMEC já citada que apontam nas entrelinhas a ideia de que avaliação nos moldes do paradigma do exame leva os alunos a desistência da escola, neste sentido cabe a escola promover a transformação deste quadro.

Acredito que conhecer as modalidades de avaliação ajuda nessa transformação. Como se pode verificar a seguir, na literatura há nomenclaturas para abordar e identificar práticas avaliativas. Considero que a intensão vem a ser melhorar os processos de ensino-aprendizagem, tendo como característica a orientação, a regulação, a integração e a contextualização dos objetos de ensino. Estudos realizados por autores como Fernandes (2006), Mendes (2005) e Leite (2009) classificam a avaliação em três grandes modalidades: diagnóstica, somativa e formativa. Vejamos o que se tem denominado em relação as modalidades/práticas de avaliação:

1.6-Avaliação Diagnóstica

Segundo Leite (2009), a avaliação diagnóstica deve sugerir critérios que auxiliem o aluno, possibilitando-o espaços de reflexão para a melhoria de suas aprendizagens. Esta modalidade tem como objetivo identificar a presença ou não de conhecimentos prévios, interesses, necessidades, dificuldades de aprendizagem e suas possíveis causas, de modo que se possam redimensionar as intervenções.

Dias (2004), considera que “uma avaliação diagnóstica deve estar atenta à organização de situações de veiculação do conhecimento construído em sala de aula.” A autora enfatiza que a relevância da função da avaliação diagnóstica está na “capacidade que o professor atribui a essa modalidade para investigar situações de aprendizagem com possibilidades de construção de estratégias que favoreçam a aprendizagem” (p.43). Luckesi(1997.p.81) destaca que esta avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que este possa avançar no seu processo de aprendizagem. Parece simplista do ponto de vista conceitual, mas não podemos deixar de pensar sobre esta modalidade que ainda é imperativa no ambiente escolar. Geralmente, a avaliação diagnóstica nas escolas ocorre apenas no início do ano letivo, como forma de “verificar” a situação pedagógica do aluno. Vale ressaltar que tal prática se distancia das orientações de Santos e Varela (2007), para quem a avaliação diagnóstica auxilia constantemente a

revisão dos planos de ação dos professores e alunos. Esta concepção deve ser o ponto de partida para a reflexão transformativa no que diz respeito a avaliação da aprendizagem o que em geral não ocorre” (p.34). Quando se fala de avaliação diagnóstica é importante que se faça reflexão sobre seu real significado e utilização. Avaliar diagnosticamente pressupõe não reduzir a avaliação ao cumprimento de meras formalidades legais

Neste sentido é primordial que a avaliação diagnóstica esteja articulada com o projeto pedagógico da escola, o contrário desta proposição traz uma avaliação com fim em si mesma e sem uma finalidade formativa. A avaliação diagnóstica deve subsidiar decisões do professor para melhor ensinar. Uma proposta avaliativa que considere as aprendizagens como um processo de construção e superação de desafios tem na avaliação diagnóstica um instrumento de grande apoio.

Considero, então que esta modalidade deveria trabalhar as questões conceituais de forma a melhor adaptá-la às circunstâncias da aula, ou seja, ser realizada com fins de modificar as formas de ensino com vistas a explicitar as dinâmicas de aprendizagens, seus ritmos, seus estágios. É consensual que um dos propósitos da avaliação com função diagnóstica é informar ao professor sobre o nível de conhecimentos e habilidades de seus alunos, para determinar o quanto progrediram depois de um certo tempo. Nesse sentido, a avaliação diagnóstica poderá contribuir sobremaneira para os alcances dos objetivos propostos.

Em consonância com esta forma de pensar, considero essa modalidade avaliativa como momento para superar a mera verificação para um pensar propositivo. Nesta perspectiva a avaliação diagnóstica desenvolvida em seu verdadeiro propósito identifica os progressos e avanços dos alunos apontando novas possibilidades ocorrendo concomitante ao processo de ensino. Por isso, a questão fundamental é concebê-la como aliada de todos os sujeitos envolvidos no processo avaliativo para promover a aprendizagem. Se concebida numa relação dialógica esta modalidade avaliativa faz a mediação comunicativa entre o professor e o aluno, um dos critérios para o alcance do propósito formativo, como veremos a seguir.

1.7- Avaliação Somativa

Esta modalidade avaliativa a muito tempo foi concebida como instrumento de certificação, uma vez que tem como grande destaque a nota. Geralmente utilizada no final de uma unidade de conteúdo trabalhado, ela era primordial para professores que tem a nota como garantia ou não de aprendizagem e os alunos que buscavam na nota comprovação de conhecimento. A afirmação de que a avaliação somativa é a que predomina nas instituições escolares. A necessidade, a primazia da cultura da nota no interior da escola acaba por retardar mudanças necessárias no fazer avaliativo dos professores. A nota, então, assume o caráter de avaliação e não de comunicação de resultado. Valoriza-se o produto e não o processo.

Para Horta Neto (2010.p.20), “as avaliações somativas não avaliam os processos utilizados para que a aprendizagem ocorra, apenas analisam os resultados.” Portanto esta modalidade de avaliação é assumida pelo professor como a maneira pela qual se garante a aprendizagem, mesmo que a nota tenha primazia e pouco contribua para o sucesso do aluno.

Embora tenha sido considerada por muito tempo como instrumento classificatório, a avaliação somativa não se esgota nesta única perspectiva, pelo contrário se bem estruturada com objetivos claros e definidos por professores e alunos a avaliação somativa assume caráter formativo e contribui para as aprendizagens dos alunos.

A partir dessas discussões sobre as diferentes possibilidades de se conceber a avaliação somativa, é necessário que tenhamos a clareza que a postura assumida para perspectiva formativa quebre o paradigma da nota como única protagonista da avaliação, trazendo novos elementos para a discussão, tais como; a prática do professor, a forma como os alunos aprendem, a natureza e a qualidade da comunicação professor-aluno, e o que queremos e devemos realmente avaliar.

1.8- Avaliação Formativa

Villas Boas (2009, p.39) ao estudar as modalidades de avaliação aponta que no Brasil são várias as denominações de avaliação, tais como: mediadora, emancipatória, dialógica, fundamentada, cidadã podem ser entendidas como avaliação formativa, pois trazem concepções semelhantes. Nesse caso, Villas Boas (2010, p. 30) assume que a avaliação formativa *possibilita a criação de*

uma cultura avaliativa baseada na parceria, no respeito mútuo, na responsabilidade, na seriedade e no rigor. Para a autora o desenvolvimento da avaliação formativa requer que o processo de construção das práticas como o feedback.

No dizer de Fernandes (2006, p.45), *a avaliação formativa se trata de uma avaliação que tem como objetivo regular e melhorar as aprendizagens*". O autor afirma que, a avaliação formativa, deve estabelecer um paralelo entre suas funções, pois ao mesmo tempo que deve permitir ao professor informações sobre seus alunos, tais como estágio de desenvolvimento, capacidades desenvolvidas ou não, também devem indicar caminhos que professor deve seguir para alcançar os objetivos. Desta forma os educadores e alunos precisam compartilhar as experiências e ideias para que o objetivo seja realmente concretizado, ou seja, deve ocorrer a aprendizagem dos alunos.

É importante que haja clareza conceitual, a fim que nossa prática seja transparente, formativa e promotora das aprendizagens dos alunos. Essa modalidade de avaliação visa favorecer o desenvolvimento dos alunos, com base na realização de avaliações sistemáticas de modo a identificar as formas de como está ocorrendo a elaboração do conhecimento. Os alunos devem participar e estar conscientes dos seus processos de aprendizagem de forma transparente.

Na modalidade de avaliação formativa Fernandes (2008, p.64) a concebe como *uma construção social complexa, um processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado no ensino e na aprendizagem, de caráter interativo, cuja principal função é a de regular e de melhorar as aprendizagens dos alunos*. O autor destaca alguns princípios, para além do feedback, já exposto, necessários para que o professor desenvolva as práticas de avaliação formativa, tais como: integrar ensino, aprendizagem e avaliação; selecionar tarefas adequadas, contextualizadas; interativas e diretamente relacionadas com a aprendizagem; aplicar o princípios da triangulação: desenvolver a transparência nos processos avaliativos quanto aos objetivos, critérios e finalidade e; analisar as técnicas e procedimentos, os tempos, espaços e contextos da avaliação. Portanto, podemos concluir que a avaliação formativa é uma postura valiosa para que, tanto os alunos, quanto os professores, tenham a possibilidade de superar os obstáculos de aprendizagens e os pedagógicos.

Significa estabelecer uma relação de construção coletiva entre os sujeitos que compõe a escola, tendo cada um as suas responsabilidades no processo de avaliação e de construção de conhecimento. Assim, cada sujeito tem responsabilidades definidas no processo avaliativo para melhor compreensão apresso, a seguir, um quadro síntese baseado em Fernandes (2008, p.65), sobre as responsabilidades de professor e aluno no processo avaliativo.

Tabela 1. Indicadores de responsabilidades na avaliação

| Professores | Alunos |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Organiza o processo de ensino; • Propõem tarefas apropriadas para os alunos; • Defini prévia e claramente os propósitos e a natureza do processo de ensino e de avaliação; • Diferenciar as suas estratégias; • Utilizar um sistema permanente e inteligente de feedback que apoie efetivamente os alunos na regulação das suas aprendizagens; • Ajustar sistematicamente o ensino de acordo com as necessidades; • Criar um adequado clima de comunicação interativa entre os alunos e entre estes e os professores. | <ul style="list-style-type: none"> • Participar ativamente nos processos de avaliação; • Desenvolver as tarefas que lhes são propostas pelos professores ou as que resultam de uma livre escolha e iniciativa; • Utilizar o feedback que e lhes é fornecido pelos professores para regularem as suas aprendizagens; • Analisar o seu próprio trabalho através dos seus processos metacognitivos e de auto avaliação; • Regular as suas aprendizagens tendo em conta os resultados da autoavaliação e de seus recursos cognitivos e metacognitivos; • Partilhar o seu trabalho, as suas dificuldades e os seus sucessos com o professor e com os seus colegas; • Organizar o seu próprio processo de aprendizagem. |

FONTE: Adaptado pela autora da obra. Fernandes/2008.

São responsabilidades que não se esgotam, que podem ser questionadas, analisadas ou aumentadas, mas isso não é o aspecto fundamental. O primordial é a partilha de responsabilidades entre alunos e professores em matéria de avaliação e regulação das aprendizagens.

Assevero que para estes indicadores, entre outras necessidades, o professor precisa discutir a avaliação como campo teórico, pois para Fernandes (2005, p.64), *dificilmente haverá mudanças significativas e consistentes nas práticas de avaliação formativa sem uma teoria que, para além de enquadrá-las ao nível dos fundamentos epistemológicos, ontológicos e metodológicos*”, contribua para a indispensável compreensão conceitual sobre que práticas se deverão apoiar e desenvolver. Mudar e melhorar práticas de avaliação classificatória para formativa implica que o significado desta última seja claro

para os professores, pois são complexas as relações que se estabelecem na dinâmica dos processos de ensino e de aprendizagem.

Mediante o exposto posso afirmar que a avaliação formativa, como as demais, demanda um caráter político; embora registro que esse caráter na avaliação formativa é central porque orienta para o rompimento com práticas excludentes buscando a autonomia do aluno e seu automonitoramento.

2.CAPITULO II

2.1. DELINEANDO A PESQUISA

O debate sobre a docência em âmbitos reflexivos vem se ampliando cada vez mais no cenário educacional objetivando melhorar o ensino, e desta forma, cabe ressaltar que qualquer desejo de mudança pode vir pela inovação institucional, mas fundamentalmente, pelo itinerário pessoal, profissional e formativo que traçamos objetivando um ensino social. Desta forma, o aperfeiçoamento da prática educativa não preconiza a aprendizagem finalista. A necessidade do professor refletir sobre sua prática pedagógica e buscar sua autonomia é emergencial. Compreendo que as demandas educacionais exigem ação docente inovadora.

Para mudar devemos olhar as situações que vivenciamos no contexto da como oportunidades concretas de avaliarmos nossa prática. Na presente pesquisa essas oportunidades concretas foram anunciadas nas primeiras páginas ao registrar a importância de eu olhar para *as circunstância e acontecimentos* de minha prática. Assim, posso dizer que estou atenta e me interesso pelo meu fazer e suas respectivas repercussões no cenário natural. Esses *acontecimentos* foram tratados como episódios de avaliação, que por conseguinte, deram corpo a esta pesquisa e assim serviram de base para pensar ações pedagógicas e princípios teórico-práticos no âmbito da avaliação da aprendizagem escolar.

Desta forma, trago como objetivo central deste estudo: *Investigar a prática de avaliação, por mim realizada e aplicada a alunos dos anos iniciais e seus efeitos em minha atuação como coordenadora pedagógica* com vistas a desenvolver ações que alcancem os propósitos de avaliar para melhorar a aprendizagem. Sabemos que o professor no processo de avaliação é quem atribui sentidos e significados a avaliação, e com isso, vai delineando sua compreensão sobre a natureza da avaliação, mas destaco a necessidade de reflexão sobre a ação de como eu coordenadora realizava testes diagnósticos com fins de qualificar a aprendizagem.

Compreendendo-me como docente na função de coordenadora indago: ***Que relações há entre os episódios resultantes das práticas de avaliação diagnóstica e minha experiência profissional no âmbito da avaliação no contexto escolar?*** Isto porque a avaliação não é uma ciência exata e espelha

determinada visão de mundo e de educação e que interfere sobremaneira nos processos de avaliação desenvolvidos socialmente. Ao compartilhar a pergunta condutora deste estudo apresentado, a seguir, algumas opções para a realização da pesquisa.

2.2- Procedimentos metodológicos

A pesquisa foi realizada em uma escola particular em Belém, estado do Pará, situada no bairro de Batista Campos, que atende trezentos alunos da educação infantil e anos iniciais (1º ao 5ºano) distribuídos em dois turnos. A administração é composta por duas direções sendo que uma é administrativa e outra pedagógica apoiadas por uma equipe técnica composta por duas coordenadoras pedagógicas e uma psicóloga. A pesquisa assenta-se na abordagem qualitativa, que utiliza narrativas como fenômeno a ser investigado preocupa-se em analisar e interpretar aspectos profundos dos fenômenos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece *análise detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento* (LAKATOS e MARCONI, 2009 p.269).

Dentre os autores desta abordagem cito Connelly e Clandinin (1995, p.34), uma vez que trago para este estudo elementos de minha prática em forma de narrativas e que são revisitadas por meio de minhas memórias. Os autores defendem que a narrativa serve para compreender a experiência, pois ao contar para o outro, verifica-se a apropriação de saberes ligados a sua experiência. (1995, p.38).

A preferência em narrar experiências profissionais e as implicações correlatas em minhas práticas avaliativas nos anos iniciais mediadas pelas leituras que realizei se constituem em ricas possibilidades de repensar minha prática. Este estudo orientou-se por duas fases, a fase A em que apresento os registros de memórias e a fase B em que apresento os episódios como material empírico, juntamente com a análise das entrevistas. Nesta seção, os episódios foram a ancoragem para as demais fases. Assumo o termo episódio de acordo com Shulman (2004), *indicando que episódios são relatos de eventos ou de uma sequência de eventos*. Estes eventos preservam saberes específicos que são trazidos à tona por meio de narrativas.

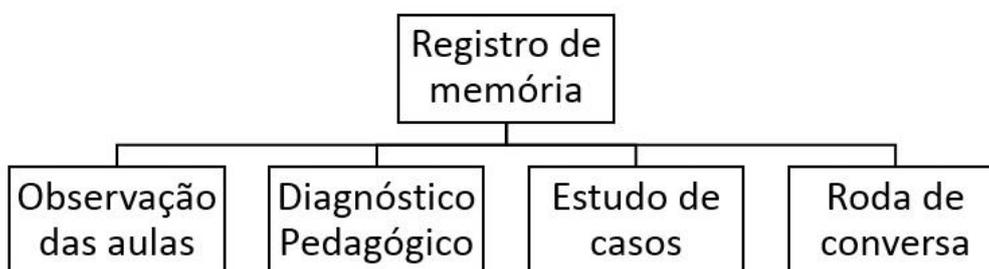
2.3- Construção de dados

Desta forma posso dizer que utilizo narrativas para compor um dos materiais empíricos deste estudo. Além dos episódios – testes diagnósticos⁷, trago também entrevistas, as observações e ações que realizei durante a pesquisa e que nortearam as reflexões em minhas análises. Este material chamo de Registro de Memórias. Assim, delineei a pesquisa no entrecruzamento das fases já relatadas a partir dos seguintes passos.

Fase A – Registros de memórias - Elementos constituintes de minhas memórias ocorridas entre os anos de 2010 a 2014

Como pode ser visto o registro de memórias trazem momentos singulares e que se revestiam em fontes de informações sobre as ações que eu direcionava como coordenadora. Seguindo o esquema passo a descrevê-los.

Figura 2.2- Registros de memória



➤ Observações de aula

As observações eram realizadas de forma sistemática, ou seja, com dias e horários pré-definidos com as professoras, para não haver nenhuma interferência no planejamentos. Esta é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações; utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar. (Marconi e Lakatos, 2002). Posso ainda indicar como referência nesta técnica de investigação Ludke e André (1986), pois segundo as autoras a observação é importante porque

⁷ Testes avaliativos que verificavam o que os alunos já sabiam em termos de conhecimento. Luckesi 1995.

direciona o olhar do pesquisador e impede a coleta de informações desnecessárias. Para orientar a observação foi elaborada uma ficha registro com os descritores de aprendizagem na área de linguagem e matemática.

As observações foram realizadas nas aulas de Português e Matemática no período de cinco meses e foram bastante significativas, pois ao observar *in loco facilita a compreensão do significado que é atribuído à realidade* (Fiorentini e Lorenzato, 2009, p. 49). A pretensão era observar os alunos na realização de suas atividades, bem como suas dúvidas e questionamentos ocorridos nos momentos de avaliação realizadas pelos professores no contexto da sala de aula, para posteriormente dialogar, nos momentos de estudos de casos e rodas de conversas, com os professores para reestruturação das ações pedagógicas.

➤ **Diagnóstico dos alunos**

Eram testes aplicados aos alunos fora em uma sala reservada para isso. Era marcado com antecedência e os alunos resolviam os testes. As crianças eram informadas sobre o que iria acontecer. Não havia uma atmosfera de tensão. Confeccionei fichas para que os alunos resolvessem os exercícios, registrassem suas hipóteses.

Foto. 1. Explicação para os alunos do teste diagnóstico. Ano: 2012.



Fonte: Arquivo da escola

➤ **Estudo de casos**

Reunião para estudo de situações pontuais relacionados aos destaques que os professores faziam em relação aos alunos. Era momento em que os resultados das observações em sala de aula eram discutidos e analisados para possíveis melhorias das aprendizagens. Considerava esses encontros como

momentos colaborativos para o enfrentamento das situações apontadas. Havia uma ficha de registro de ações planejadas conjuntamente – coordenadora e Professores – para atender as situações apresentadas.

➤ **Roda de conversa**

Estudos temáticos com os professores sobre suas turmas, com leitura de textos e artigos sobre o tema da roda de conversa. Temas esses sugerido a partir das observações, diagnoses dos alunos, estudos de casos e necessidades que os professores também traziam. Essas ações deram origem ao Projeto Plantão e Apoio Pedagógico, resinificaram meu fazer pedagógico, e por que não dizer do nosso fazer.

Prosseguindo com a apresentação dos procedimentos metodológicos busco, a seguir descrever a fase B da pesquisa – a entrevista.

FASE B – Entrevista

Como técnica a entrevista possibilita ao pesquisador extrair uma quantidade muito grande de dados e informações que possibilitam um trabalho bastante rico. Neste estudo optei por entrevista semiestruturada. Para Triviños:

A entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152)

Para ROSA; ARNOLDI (2006) p17. *A entrevista é uma das técnicas de coleta de dados considerada como sendo uma forma racional de conduta do pesquisador, previamente estabelecida, para dirigir com eficácia um conteúdo sistemático de conhecimentos, de maneira mais completa possível, com o mínimo de esforço de tempo.*

A entrevista teve a participação de três professoras. Ocorridas em março de 2015 e concluídas em agosto do mesmo ano. Com esta técnica tive como objetivo sistematizar os dados construídos ao longo da pesquisa analisando como as professoras concebiam a avaliação da aprendizagem depois de vivenciarem momentos de reflexão, das ações já mencionadas, juntamente

comigo, no período da construção das memórias, fase A. O instrumento foi estruturado como sete perguntas de caráter semiestruturadas, mas que somente cinco foram analisadas nesta pesquisa, e individualmente com cada sujeito em um período de duas horas. O critério de escolha dos sujeitos deste estudo foi a sua participação no grupo que oriento desde 2010, e pelo fato de que os episódios que narro nesta pesquisa são de alunos que faziam parte das turmas das referidas professoras. Identifico as professoras como: Lua, Estrela e Sol. A professora Lua possui vinte e três anos de docência; a Sol quinze anos e a Estrela dez anos. Todas com vivência nos anos iniciais em rede particular e pública.

Para alcançar meus objetivos fiz as seguintes perguntas: *Como você conceitua ensino, aprendizagem e avaliação? O que você entende por avaliação formativa? Escreva palavras que lhe remeta aos tipos de avaliação: Diagnóstica e formativa.*

Nesta fase, B, tive que lançar mão de uma abordagem que me possibilitasse melhor compreender os sentidos explicitados pelos sujeitos investigados. Falo da base da construção analítica de Moraes e Galiuzzi (2007). De posse de orientação analítica realizei dois momentos interpretativos: o primeiro denominado de desconstrução textual, garimpando as unidades de análise. É o momento do caldeirão caótico, em que o pesquisador se depara com as informações e busca a organização das unidades de sentido, retirados das narrativas do sujeito até a construção de focos de sentido, que segundo Moraes e Galiuzzi, (2007, p.202),

É importante saber conviver com este momento de desorganização para possibilitar a emergência do novo. As novas compreensões somente são oferecidas para quem investe efetivamente no processo de análise, especialmente na unitarização e categorização (p.173).

Assim, passei a agrupar cada unidade de sentido que me permitiu o ir e vir nas análises de sentido, que ora se isolavam ora se agrupavam. O segundo momento se deu na organização de frases mais completas que denotavam sentidos semelhantes, agrupei-as e iniciei o processo de conexão das ideias centrais.

Esta perspectiva metodológica oportuniza explorar, as peculiaridades com que cada entrevista me trouxe e me possibilitou a reflexão que me conduziram a novas aprendizagens. Com esta proposição, busquei construir minha

compreensão investigativa, partindo do significado menos complexo e mais evidente, ou seja, nos significados construídos ao longo de minha trajetória com meus colaboradores.

Desejosa do novo emergente fui alinhavando e construindo novos sentidos. Confesso que foi um processo bastante laborioso, por hora a insegurança comparecia, mas aos poucos era superada. Para aprofundar meus conhecimentos sobre avaliação busco alguma referencias para balizar meu trabalho tais como: Fernandes (2006,2008,2009,2014); Borralho, (2012); Hoffmann (2001,2003 e 2014). Luckesi, (2014), Vasconcelos (1997), Alarcão (2011), Freire (1996), Moraes e Galiazzi(2009), Connely e Clandinni(1995), Martins(2009) e Paixão(2008) dentre outros. Tenho clareza que estes autores são fundamentais para o alicerce teórico desta dissertação, pois coadunam com meus objetivos de pesquisa.

3. CAPÍTULO III

Nesta seção trago elementos que povoados pela minha consciência atual, demarcam as experiências do passado pertencentes a uma memória seletiva para a construção do percurso que traço na pesquisa. Apresento episódios e trago a análise das entrevistas, bem como os *acontecimentos* – os *desdobramentos* - que surgiram a partir de minha vivência profissional.

A eleição dos episódios permaneceu como desafios ao longo do estudo, uma vez que esta seleção está imbuída de meu pessoal, das minhas vaidades, dos meus limites, e das minhas necessidades acadêmicas. Com isso, reintero a dificuldade de realizar o exercício de pesquisar minha própria prática. Pintar o quadro do percurso formativo me seduz e “algumas vezes” posso deixar escapar o essencial em meio à explosão de sensações vivenciadas ao rememorar os fenômenos no curso de minha profissionalização.

A seguir apresento oito episódios que tratam de momentos em que eu como coordenadora pedagógica, tive a possibilidade de vivenciar na ação de realizar a avaliação diagnóstica para os alunos dos anos iniciais o *inesperado-surpreendente* relato de crianças a respeito de suas vivências na escola.

3.1. Os Episódios de Avaliação

Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo, pelas relações, pela interação.

Freire(1981, p.79)

A afirmativa acima nos deixa claro a importância da relação entre sujeitos, e de um modo especial, no âmbito escolar, pensar nas interações para o educar-se em comunhão. Aprender sugere estar aberto para o processo avaliativo inerente ao ser humano. É neste contexto que trago os episódios- como elementos compósitos de avaliação da própria prática.

Os episódios que são apresentados são recortes de situações que aconteceram ao longo de minha atuação na escola particular, tendo como recorte 2010 a 2014. Apresento-os diacronicamente e com o cuidado de me policiar, como alguém que analisa seu percurso, o que requer ter cuidado com a dinâmica do tempo vivido, o que por vezes, exige maior vigilância na forma textual. Em função de o objeto empírico ser resultante de lembranças de minha

memória profissional. Em alguns momentos os episódios apresentam maiores ou menores detalhes, como exposto abaixo.

3.1.1. Episódio 1. O choro

Eu fico com a pureza das respostas das crianças é a vida é bonita e bonita... Viver e não ter a vergonha de ser feliz cantar e cantar a beleza de ser um eterno aprendiz...

Gonzaguinha

No primeiro episódio acontecido em 2010 intitulado, O choro, ocorreu quando a estudante não conseguia realizar o teste diagnóstico de matemática. Na expressão facial era clara a angústia da aluna. Seus lábios esbranquiçados, um olhar desconfiado, e assim, a aluna pôs-se a chorar. Ao colocá-la no colo ela disse ter medo de matemática. Este fato me fez pensar sobre os procedimentos do ato de avaliativo realizado pela coordenação. Passei a me questionar se a avaliação ocorrida individualmente e na sala da coordenação não era fator de intimidação para o aluno. De modo geral isto me levou a intuir que algumas crianças precisavam de apoio de seus pares, mesmo que isso fosse apenas a presença física. Continuei a usar o diagnóstico na sala da coordenação, mas agora chamava as crianças em duplas, mas, a resolução do teste continuava individual e meu olhar atento às crianças para certificar a fidedignidade dos resultados, pois observei a presença do colega possibilitava a “cola”.

Foto.2. – Alunas realizando o teste diagnóstico.



FONTE: Arquivo da escola/ano 2010

O fato é que esta prática avaliativa me chamou atenção para a percepção da reação de cada aluno, aspecto este nem sempre percebido por nós professores. Para a aluna o ato de ser avaliada fora de seu contexto de sala de aula foi uma ação que lhe causou estranhamento, dando como resposta o choro, que poderia vir de outras formas, com outros comportamentos, neste sentido minha proposta de avaliação como medida não permitiu ter este foco naquele momento. Como já dito anteriormente, pra mim parecia não haver nenhum clima de tensão, mas esse episódio me fez perceber que nem todos reagem do mesmo jeito na hora de ser avaliado.

Na contemporaneidade, isto me faz lembrar o distanciamento que reforçava entre uma avaliação diagnóstica com princípios mensurativos e uma avaliação diagnóstica com fins formativos. Para Fernandes (2008, pag.45), a avaliação com ênfase formativa permite:

Que os intervenientes tenham posturas autorregulativas e sejam protagonistas em suas atuações. O professor: como intelectual que produz conhecimento em interação com seus pares e pensa sobre suas práticas; como investigador no seu campo de pesquisa que é a sala de aula; E sobre tudo como profissional reflexivo que pensa sua prática de forma articulada com a teoria. O aluno como centro dos processos de ensino, autores de suas aprendizagens e participes do processo de avaliação; Ativos nas aprendizagens; construtores socialmente de suas aprendizagens.

Eis ai um grande desafio – não ter a vergonha de ser um eterno aprendiz! Foi assim que me sentir neste momento.

3.1.2. Episódio 2: Mas porque ela não pergunta para nós?

Em 2010, mais precisamente, já no mês de junho, aconteceu este episódio. A professora trouxe a criança... Percebi a aflição da docente ao dizer-me que não sabia mais o que fazer. Lembro-me dessas palavras:

Quero que você avalie este menino, pois não “sei se tem jeito”. Não consegue escrever, quantificar nem somar, vive no mundo da lua, sempre disperso, se passar um inseto já perde a concentração. Ajude-me!

Vale ressaltar que este questionamento “se tem jeito” em nenhum momento foi de forma pejorativa, pelo contrário era com intuito de chamar atenção para a situação, após a professora já ter feito algumas intervenções. Contudo, confesso que naquele momento fiquei muito temerosa, pois ainda com o sentimento de que [ela] buscava alguma resposta, eu não tinha certeza se conseguiria oferecer. Foi então que escolhi, dentro dos nossos objetivos pedagógicos propostos para aquele bimestre avaliar o aluno e dialogar com a professora.

Um menino aparentemente tranquilo. O aluno sentou-se assustado, pois de certa forma percebia a ansiedade da professora em querer que ele falasse respostas favoráveis aos domínios dos conteúdos. Ao chegar à sala da coordenação, logo me questionou: *Por que ela [a professora] me trouxe para cá?* Tentei tranquilizá-lo para que ficasse, mais à vontade. Falei: - *Todos virão... é porque nós precisamos saber o que você já sabe, aliás o que todos sabem para que a professora possa ensinar o que falta. Ele ainda insistiu: - mas porque ela não perguntou para nós?* Fiquei um tanto sem expressão, mas disse... - *É então vamos fazer a atividade e mostrar para ela.*

Neste momento percebi a importância da presença da professora, e porque não dizer do processo da aula, de uma prática avaliativa contínua no espaço natural dos acontecimentos da aprendizagem. Hoje, tenho clareza que a relação que se estabelece com a criança deve ser permeada pela transparência dos critérios que serão avaliados, e que não precisamos de um espaço diferenciados para a avaliação como forma de controle de resultados, caso contrário a avaliação continua como um fim em si mesma. Essa falta de transparência pode desenvolver alguns comportamentos que bloqueiam o desempenho escolar dos alunos. É necessário pensar sobre isso, a auto avaliação precisa ser um exercício constante desenvolvido na escola.

3.1.3. Episódio 3: De repente matemática!

Embora já tenha elucidado eventos em situações de testes diagnósticos envolvendo a matemática este episódio é realmente singular, pois foi exatamente a partir deste que percebi o quanto a escola privilegia o ensino da linguagem. Em meio a minha atuação em avaliar as crianças a primazia avaliativa era a área da língua portuguesa, embora eu fizesse uma matriz para os componentes curriculares- matemática e português. Se eu afirmava que o conhecimento no contexto escola não poderia ser didatizado de forma segmentada, compartimentalizando, como neste processo de avaliação – diagnóstica - eu fazia exatamente o que eu negava? Começo então a me dar conta desta ação antagônica como pode ser visto abaixo.

Eduardo aluno do primeiro ano começou a questionar junto a professora dizendo: - *Tia quando vai ter aula de matemática eu adoro matemática, mas a senhora custa a ensinar.* Eu sabia que ele já havia levado tais questionamentos para sua família que não custou a nos procurar para abordar o assunto. Filho de pai e mãe contadores, a criança vivia em um mundo em que os números tinham grande significado para ele; o que estava sendo negligenciado pela escola. Desta forma, passamos a estudar em nossas jornadas pedagógicas a temática por reconhecermos que tínhamos resistência à matemática e por que não confessar? Não sabíamos matemática, o que resultava na fuga de ensiná-la.

Foto.3. Formação Continuada com os professores para construção do caderno de desafios matemáticos. Ano: 2012



Fonte: Arquivo da escola ano/2012

Fizemos então estudos sobre o ensino de matemática e construímos nosso caderno denominado *desafios matemáticos*. Era uma coletânea com atividades envolvendo a matemática, o qual hoje considero que tenha sido importante, pois tínhamos a intencionalidade de desenvolver em nossos alunos estes conteúdos, foi nossa primeira grande conquista neste âmbito, pois tínhamos neste momento a compreensão da importância de todas as áreas de conhecimento e que nenhuma se sobrepuja sobre a outra, mas se completavam com habilidades e competências específicas cada uma. O caderno foi um sucesso como resposta para as famílias que pressionavam e para Eduardo que segundo sua expressão adorava matemática. Vale ressaltar que também foi reconhecido por agentes fora do contexto escolar. A partir dele tivemos convite de uma professora da UFPA para integrarmos o grupo de pesquisa e trabalho intitulado “provinha Brasil”. Tínhamos a consciência de que aquilo não era suficiente, mas de certa forma já era a materialização de uma necessidade almejada por muitos de nós.

3.1.4.Episódio 4: Como eu vou resolver esta atividade?

Este episódio aconteceu no final do primeiro semestre de 2011, quando a escola passou para outro prédio, momento de finalização de semestre e fechamento de avaliações e dos relatórios finais que seriam entregues aos pais.

Assim que ocorreu a mudança, eu não tive tempo decorar a sala com cartazes que explicitassem conteúdos seja em matemática ou linguagem, nem ao menos um calendário, quadro ou qualquer outro elemento. Esta assepsia influenciou na postura da aluna, uma menina extrovertida e falante. Ao chegar na referida sala observou o ambiente, virou-se e disse: - *Não poderei fazer esta atividade, pois não tem nada na parede para olhar ou pesquisar, como eu vou resolver esta atividade?*

Neste momento refletir não somente sobre a aplicação do teste diagnóstico em um ambiente totalmente desprovido de quaisquer indícios de ensino, mas também a respeito do que fazemos nos dias de provas. Limpamos a sala de qualquer elemento que possa servir de apoio ao aluno, pois é hora de avaliar, momento de livrar-se de qualquer impressão que possa impedir a mensuração de forma fidedigna. O questionamento da aluna me remeteu a pensar na importância da ambiência para a avaliação da aprendizagem da criança. Reforço deste modo a necessidade da avaliação ser parte do processo e não algo a parte. A mudança no ambiente pode produzir interferência no momento da avaliação, devemos avaliar para aprender e não para medir o que aprendeu.

3.1.5.Episódio 5: Aqui eu posso perguntar?

Neste episódio destaco a importância de nós professores desenvolvermos a escuta de nossos alunos, pois é muito recorrente a prática do professor como único detentor dos conhecimentos que circulam no universo da sala de aula, minimizando aos alunos o direito a manifestação.

Ao iniciarmos as atividades diagnósticas demos os encaminhamentos corriqueiros. De repente um aluno bastante falante me surpreende com a seguinte indagação: -*Você pode me responder se é de mais ou de menos?* Respondi: - *o que você acha?* Ele me surpreende novamente: *pelo menos aqui eu posso perguntar*, assim se manifestou.

Não considero que tenha sido um caso isolado, mas quantos alunos desenvolvem este sentimento de não poder falar em sala de aula. Faço-me uma pergunta: *será que estamos ainda neste movimento de não transformar nossa sala em um grande espaço de discussão em que a dúvida seja elemento de aprendizagem?* Segundo Fernandes (2008, p.24) *o professor precisa conceber a sala de aula como espaço de comunicação, onde as relações aconteçam em rede com diálogos permanentes*, conforme indica a imagem abaixo:

Rede de diálogos permanentes



FONTE: Baseado em Fernandes. 2008

É fundamental que haja interação entre o professor, aluno, contexto em que se dão os processos ensino- aprendizagem – avaliação, entendendo que nenhuns desses processos são neutros e desarticulados do currículo proposto pelo projeto pedagógico da escola. É preciso que esteja claro esta proposição. Entre os elementos da figura acima penso sobre a pergunta do aluno, em me indagar a operação que seria necessária para resolver a situação-problema, e vejo que o autor supracitado, indica a importância da seleção de tarefas na dinâmica da relação acima posta. Selecionar tarefas passa então a ser fundamental de forma articulada aos objetivos que se quer alcançar no que se refere as aprendizagens.

Esta pergunta parece-me rodar o cotidiano da aula e não se pode negar que os professores têm apresentado atividades que envolvam tal comando, mas o que nós entendemos por tarefas? Como as articulamos no interior da organização didática do plano de aula?

Estas não são perguntas triviais, mas não podemos negar seu caráter provocador e necessário para mudanças na configuração do fazer pedagógico.

3.1.6.Episódio 6: Eu não sei matemática!

Este episódio foi muito desafiador e ao mesmo tempo inquietante. Remete a uma situação na qual uma professora, no mês de setembro de 2011, procurou a coordenação dizendo da sua preocupação com a aluna, uma menina que pouco falava. Segundo a professora a aluna não alcançaria os objetivos esperados para aquele bimestre. Após fazer o teste diagnóstico, a aluna foi encaminhada para o apoio pedagógico, atividade realizada no contra turno para os alunos que demonstravam rendimento abaixo do nível esperado.

Vale ressaltar que esta criança tinha uma particularidade, em relação as outras que participavam do apoio pedagógico, ela ficava com o pai e uma irmã uns dois anos mais velha, pois a mãe trabalhava no interior do estado sendo o pai o cuidador das crianças. Nas atividades de casa a criança era comparada negativamente a irmã mais velha. No primeiro momento ficou muito claro quando ela chegou para o apoio pedagógico, um pouco assustada e chorosa dizendo: - *Eu não sei matemática, sou burra!*

Neste momento busquei tranquiliza-la e disse que todos podem aprender matemática. A criança começou a me abraçar e disse: - *Obrigada professora.* Fiquei um pouco intrigada com aquela expressão e comportamento, mas sentamos para realizar as atividades, começamos por uma atividade de campo aditivo, logo ela disse: - *Eu não sei acho muito difícil.* A atividade proposta era uma trilha com operações matemáticas envolvendo dois dígitos. Ao perceber o comportamento da aluna e sua insegurança disse: - *Você consegue vamos lá.* Para que a aluna se sentisse segura passei a oferecer reforço positivo, a exemplo, muito bem; e perguntando o porquê do uso de determinada estratégia. Quando ela percebeu que comecei a não mais questionar, pois já me parecia que estava mais confiante ela me surpreendeu com o comportamento que julgo ser de chamar atenção para si: ela começou errar propositadamente. Foi então que intui que aspectos afetivos poderiam levar a aluna a se sentir insegura, sem autonomia. Passei a conversar com a psicóloga da escola que me confirmou que a aluna estava em acompanhamento pelo setor.

Este episódio foi transformado em um estudo de caso e com essa demanda fortaleceu a ideia de que para avaliar temos que conhecer nossos

alunos. Surgiu então uma grande inquietação: mesmo eu sabendo quem eram os alunos, o teste diagnóstico realizado pela coordenação, com tempo e hora marcada levava em conta realmente a singularidade dessas crianças?

Hoje, tenho clareza que não relacionar ensino, aprendizagem e avaliação é um paradigma que necessitamos superar, ou seja, precisamos articular os instrumentos de avaliação com nossa finalidade avaliativa. É imperativo que nossa avaliação tenha transparência e consequências adequadas ao domínio das aprendizagens.

3.1.7. Episódio 7: Você fala para minha mãe que eu sei matemática?

Destaco neste episódio um caso clássico de criança sobrecarregada e insegura, sempre necessitando do referendo do outro para acreditar em sua produção. Ocorreu no ano de 2012. A aluna era uma menina bastante introspectiva, não se colocava muito no que se refere à opinião em sala de aula e sempre enfatizava medo de matemática. Sua principal preocupação era a certeza de que sua mãe iria saber o resultado do teste diagnóstico. Vale ressaltar que as atividades em matemática eram marcadas pelo discurso da referida criança como algo difícil. Quando a aluna foi encaminhada a avaliação diagnóstica, já trazia a informação de que não poderia perguntar se a resposta estava certa ou errada; Informação passada pela professora.

Traduzindo significados sobre a prática avaliativa.

Ao realizar a tarefa envolvendo grandezas e medidas a aluna não teve problemas ao ler o comando da questão, mas notei a preocupação exagerada em pedir a mim que confirmasse se estava fazendo certo ou errado a tarefa proposta. Quando eu reforçava positivamente imediatamente ela expressou a seguinte frase: - *Você fala pra minha mãe que eu sei matemática!* Foi quando perguntei para ela se não queria conversar sobre isso? Ao aceitar o convite a aluna me relatou que gostava de matemática, mas que sua mãe achava esta disciplina muito difícil e sempre lhe dizia que ela iria errar, pois em matemática tem que se prestar muita atenção.

Comportamentos como este são reforçados pelas famílias, principalmente nos resultados em matemática, há uma supervalorização desta disciplina em relação às outras, o que acaba por legitimar para a criança, que nem todos são capazes de obter aprendizagens em matemática, o que reforça a ideia de que *a matemática não é para todos.*

3.1.8. Episódio 8: Só vejo números!

Este episódio ocorreu no ano de 2013 com uma aluna do 2ºano. Muito participativa na sala de aula. Seu pai era contador. Demonstrava preocupação com a aprendizagem em matemática. Na semana que antecedeu as avaliações, a maior preocupação era com a prova de matemática. Seu pai a submeteu a horas de estudo, com os assuntos indicados pela professora. Ao me relatar tal situação, a aluna me informou que ao concluir as tarefas proposta pelo pai, olhou para ele e disse: - *Não consigo dormir só vejo números!* Ele respondeu: - *Va dormir para você não esquecer o que estudou!*

Este episódio retrata a concepção que a família tem de avaliação e principalmente quando se trata da matemática, considerada a mais difícil das disciplinas. Deste modo, é oportuno afirmar que esta visão reforça o eminente fracasso dos filhos porque a crença nesta ideia – de que a matemática é difícil, é reforçada. A preocupação com a nota muito mais que a aprendizagem também é um comportamento que comparece por parte dos pais ao assumirem esta visão. Para Luckesi (2014, p.35), “os pais carregam consigo suas experiências escolares passadas, onde a nota é o mais importante e isso reproduzem na educação de seus filhos”. Para a criança a matemática é sinônimo de algoritmo.

Produzindo significados sobre os episódios

Ao realizar o ritual de avaliação diagnóstica de forma isolada da aula penso que eu poderia ter deixado de considerar certos aspectos teóricos, intuitivos e situacionais presentes no contexto escolar. Na releitura de cada episódio, busquei fazê-la como *necessária e coadjuvante* no/do meu processo de psicanalisar minha prática. Cada um, a seu jeito deixou marcas. Me valendo do caráter contextual da pesquisa qualitativa e do meu papel como pessoa/sujeito/instrumento desta pesquisa, digo que entre essas marcas posso destacar:

No campo teórico: a avaliação diagnóstica que realizava indicava estar distantes das leituras que eu fazia no Grupo de Pesquisa. Embora bem intencionada, a ação exercida era classificatória;

Intuitivos e situacionais: talvez aqui me deixe mais confortável, pois mesmo tendo clareza do exposto no item (a), as situações vivenciadas, mesmo que em

um ambiente não tão naturalista como a sala de aula, mesmo assim, me fizeram perceber elementos dessa *intuição e do contexto da situação*, indicando-me que:

- O ambiente não precisa ser “preparado” para que a avaliação diagnóstica tenha seu valor; - avaliação diagnóstica precisa fazer parte do processo e os sujeitos (professores e Coordenador) precisam ser coparticipes deste processo de forma integrada e colaborativa no contexto em que ocorrem as situações de aprendizagens;
- Os conceitos/ as noções dos conteúdos selecionados precisam ser tomados como objetos de aprendizagem e não como descritores descontextualizados e valorizados somente na hora de se medir a aprendizagem;
- A avaliação diagnóstica é um processo e não um produto;
- A avaliação seja qual for sua modalidade é um espaço dialógico;
- A avaliação, na escola, pode estar a serviço da manutenção de uma percepção classificatória, em especial a de matemática, por ser compreendida como ação que visa o ensino privilegiado de algoritmos, e assim, reforça a ideia de a matemática não é para todos.

Desta forma, foi possível olhar para a ação realizada – avaliação diagnóstica- e perceber que tais aspectos só se manifestaram congruente a mudança da prática por meio de reflexões legitimadas pelos conhecimentos profissionais da/e sobre a minha prática.

O que aprendemos ao realizar a avaliação diagnóstica das crianças? As falas das crianças me possibilitaram ir ao epicentro do verdadeiro local de questionamento – o meu fazer. Usualmente, a coordenação conhece os alunos pelos relatos do professor, em encontros pedagógicos. Ao realizar a avaliação aqui em foco, pude estar em comunhão com os alunos, e assim posso dizer que eduquei-me! A atividade diagnóstica possibilitou olhar para as crianças, e as falas expressas em nossos encontros serviram como espelho para eu questionar minha atuação como coordenadora.

Fernandes (2008, p.67) “assevera que a forma como a avaliação se organiza e se desenvolve nas salas de aulas, nas escolas ou nos sistemas educativos não é independente das concepções que se sustentam acerca da aprendizagem”. O autor enfatiza que há quase uma relação de causa-efeito entre o que pensamos, ou o que sabemos acerca das formas como os alunos aprendem e as formas como avaliamos as suas aprendizagens. É imperativo

que tenhamos clareza em que concepção de avaliação nosso fazer está pautado. Pensar numa avaliação com perspectiva formativa não é uma ação tão corriqueira, por isso a escola precisa se adequar a esta concepção, em que a avaliação seja assumida como construção social, pois nesta concepção o professor partilha o poder de avaliar. Ainda em acordo com a literatura e de posse dos *inesperados-surpreendentes* – falas das crianças – percebo a necessidade de se pensar na integração entre os processos ensino-aprendizagem e avaliação. Nesta perspectiva a avaliação é reguladora e há relevância do feedback qualitativo, em que o contexto de participação apoia o desenvolvimento das aprendizagens. Percebi, que a avaliação diagnóstica como estava sendo realizada pouco atentava ao feedback qualitativo.

Dentre muitas vivências ocorridas na aplicação da avaliação diagnóstica posso dizer que é inegável que estes episódios me proporcionaram reflexões sobre esta atividade servindo para pensar em encaminhamentos como Coordenadora, uma vez que o fazer pedagógico não é uma atividade simplista o que demanda estratégias que contribuam para a nossa (auto)reflexão.

Os episódios, apresentados nesta pesquisa, embora não retratem resultados de aprendizagem conceitual dos alunos revelou-se em potencial para racionalizar a prática de avaliação exercida na escola. Pus-me então a pensar como os elementos ensino, aprendizagem e avaliação são assumidos pela escola, em especial pelos docentes. Que contribuições em relação a esses elementos a coordenação pedagógica proporcionava aos discentes? Como o conjunto de ações que elegi no contexto de minha prática, como essenciais, fortalece a compreensão desses elementos? Em meio a tantos caminhos elegi entrevistar professores dos alunos que participaram dos testes diagnósticos, ora já anunciado na metodologia- como forma de explicitar marcas que orientam(ram) a prática docente e que por vezes podem repousar como indícios da organização pedagógica e didática da escola e, em especial como indícios das orientações da coordenação pedagógica.

Estes episódios me impulsionaram a posturas metacognitivas⁸ que foram geradores de ações como: as rodas de conversa e estudos de casos que me possibilitaram refletir sobre a minha prática. Assim, elegi os elementos: ensino,

⁸Segundo Ferreira (2009), Metacognição é a capacidade de saber o que se conhece: ter uma habilidade e poder explicar como ela é realizada, sendo algo que vai um pouco além da cognição, isto é, a faculdade de conhecer o próprio ato.

aprendizagem e avaliação para me lançar a compreender o que dizem os professores da escola lócus da pesquisa a esse respeito. O que será exposto a seguir.

O que pensam as professoras sobre ensino, aprendizagem e avaliação.

Como já anunciado anteriormente, de posse dos episódios passei a investigar o que pensavam as professoras a respeito do ensino – avaliação e aprendizagem. Por meio de entrevista, e apoiada em Galiazzi (2009). Posso dizer que as entrevistas com as professoras me possibilitaram as seguintes categorias de análise:

ENSINO

Para as professoras o elemento didático aqui denominado de ensino nos remete a ideia de aprender em comunhão, com os pares, o que indica romper com a concepção de ensino como reprodução, atividade meramente tarefa em que o professor é o sujeito promotor da aprendizagem e o aluno reproduzidor de conhecimento. O tratamento referido ao que se pensa sobre o que é ensinar traz o protagonismo discente como legítimo.

Nesta perspectiva o ensino não é mais uma mera retórica, mas acena para o que nos ensina Morin(2002) exige compreendê-lo como “a arte de enfrentar as incertezas e assim o professor muda o significado daquilo que seja ensinar”. Segundo o autor ensinar não é unicamente uma função como qualquer outra, em que se pode distribuir produzir pedaços de saber: pedaços de Geografia, de História, de Química. Ensinar precisa ao mesmo tempo integrar e particularizar.

É importante destacar que as três professoras ainda que de forma diferenciada, mas complementar em suas concepções de ensino, concebem o este ato como:

Ensinar é elaborar juntamente com o aluno conhecimento e compartilhar experiência para transformar sua maneira de pensar e assim formá-lo para a diversidade. (Professora Lua)

Ensinar é compartilhar conhecimentos destacando a construção individual de cada sujeito. É importante que a escola também compartilhe destas concepções, pois elas são fundamentais para uma nova construção histórica das concepções de avaliação que não é neutra, mas fruto da concepção de cada educador. (Professora Sol)

Ensinar é fazer a interatividade entre professor e aluno, em que o professor é concebido como o mediador mais experiente, há um acompanhamento do professor que faz as interferências quando percebe a necessidade. A intencionalidade é presente em todo o processo. (Professora *Estrela*)

APRENDIZAGEM

Ao perguntar sobre a concepção de aprendizagem foi possível dizer que a aprendizagem é mediada, embora perceba-se que ainda temos indicativos de aprendizagem como prontidão. As professoras destacam: o “o papel do aluno como sujeito ativo; o diálogo como elemento fundamental para a aprendizagem; que todos são capazes de aprender”, como se pode ler abaixo:

Aluno é um ser pensante do seu processo de aprendizagem. Ele é autor. Antes eu não concebia o aluno com tal competência. Antes a escola como um todo via o aluno muito como depósito, onde a professora, ia alimentando em pequenas doses, como se este não fosse capaz de compreender o objeto estudado. Aprender é ser autor. (Professora *Lua*)

O diálogo, o confronto e o argumento, são grandes ferramentas para aprendizagem. Essas ações de fato contribuem para o crescimento do aluno. Vejo o aluno como sujeito crítico e transformador. Sabemos que não é uma tarefa fácil, pelo contrário necessita que o professor o reconheça como ser inacabado. (Professora *Estrela*)

A aprendizagem é possibilidade de todos, pois desde criança já se percebe essa característica, pois todos já nascemos com prontidão para aprender. (Professora *Sol*)

AVALIAÇÃO

A avaliação na visão das professoras não se remete mais a aplicação de exercícios e provas estanques. Compreender a aula em seu curso e contexto como ambiente avaliativo me parece ser algo que norteia as ações avaliativas das professoras entrevistadas. A diversificação de instrumentos para os sujeitos deste estudo é apontada como necessário, vejamos a seguir:

A avaliação deve ser diária e assim o registro também diário é muito importante. Sem este é muito difícil o professor acompanhar e evolução do aluno, a comunicação neste processo é fundamental. A necessidade de se registrar se deve também as condições de trabalho do professor, que muitas vezes tem um número elevado de alunos para acompanhar, sendo seu diário um grande aliado neste processo. Meu conceito foi totalmente modificado ao longo do exercício do magistério, já valorizei muito a prova como único instrumento avaliativo, eu sempre esperava ansiosa para saber como os meus alunos estavam. Isso era o mais importante. Hoje, não preciso mais de um único momento, as vivências de sala de aula pode me fornecer só na relação com eles como eles estão. Ainda faço

porque sou cobrada, mas já não sou mais presa em prazos, penso que a avaliação pode e deve se dá em qualquer momento ou hora, inclusive já anulei uma prova, deu muita confusão, mas eu segurei minha decisão. Fiz isso porque eles estavam muito nervosos e ansiosos. Sabiam o conteúdo, mas, erraram tudo. É importante que o professor tenha a clareza de que nem tudo precisa ser coletivo, ou seja, de que a avaliação, ou melhor os testes devam ser realizados em um único momento para todos em sala de aula. Ele precisa criar algumas estratégias para que o aluno se sinta acolhido, pois só assim ele ficará à vontade para comunicar suas dúvidas, incertezas e medos. (Professora Lua)

Avaliar é acompanhar as vivências dos alunos e registrar com instrumento que possibilitem o realinhamento para o trabalho docente. É preciso ter estratégias diferenciadas para avaliar o aluno. Possibilitar ao alunos expressar suas hipóteses é fundamental. (Professora Estrela).

Avaliar é o professor percebe o aluno em seus diversos contextos escolares, não tendo as provas como único instrumento de avaliação. (Professora sol).

No decorrer deste trabalho percebi alguns indicadores de mudança tanto do ponto de vista coletivo, ou seja, da equipe, bem como de minha própria mudança profissional. Falar de avaliação no contexto da escola se tornou algo menos laborioso, mas leve e sem medo. Digo isso, pois era um assunto desconfortável para nós, como se não fizesse parte do nosso dia a dia. Em nossos momentos de estudo quando perguntávamos aos professores em alguma dinâmica o que era avaliação, os professores diziam sempre que precisavam pensar. A partir dos encontros, das rodas de conversas, da formação oferecida pelo GEMAZ é possível dizer que a equipe da escola como um todo tem pensado no assunto.

Identificar as impressões docentes sobre o que pensavam a respeito dos três focos de materialidade da aula – ensino, aprendizagem e avaliação – de certa forma me possibilita a pensar na cotidianidade da escola. Esta aproximação com os sujeitos torna a discussão sobre a avaliação mais promissor. É partindo do que compreendemos que penso que podemos melhora essa mesma compreensão sobre determinado objeto. Desejosa de problematizar a temática, na entrevista também busquei verificar o que as professoras entendiam por avaliação Formativa. Penso que se queremos tratar os elementos ensino-aprendizagem e avaliação de forma relacionados no cotidianos escolar esta modalidade tem a possibilidade de enfrentar posturas tradicionais e anunciar caminhos que viabilizem esse imbricamento. Assim, as professoras responderam que avaliação formativa é:

Aquela avaliação que considera o ser humano, o seu pensar, suas experiências e principalmente, suas perspectivas de transformação e crescimento. Na avaliação formativa o diálogo auxilia no processo de construção do conhecimento. As vivências dos alunos são consideradas, pois o professor as acompanha de forma responsável todas as ações. Reflete e investiga sobre a própria natureza histórica e social da aprendizagem Professora (Lua):

Ela (avaliação formativa) trabalha sobre a ótica das aprendizagens significativas. Um instrumento importante que não pode deixar de estar presente em uma avaliação formativa, é a autoavaliação, ela dá voz aos alunos, faz com que eles digam o que sabem e o que não sabem. Professora (Estrela)

Essa avaliação restringe o conhecimento dos alunos é um instrumento fechado, mas se faz necessário, porém tem como adaptá-la e torná-la mais eficaz. Professora (Sol).

Percebe-se que tanto a professora Lua quanto a Estrela comungam conceitualmente de alguns procedimentos de extrema relevância para a construção de uma avaliação formativa, como por exemplo, a autoavaliação e o diálogo, já a professora Sol demonstrou confusão de conceitos de avaliação somativa ou classificatória com a formativa.

Perrenoud (2015, p.41) enfatiza que “a avaliação formativa auxilia o educando a aprender e a se desenvolver, ou seja, que *colabora para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo*”. O autor ainda destaca que uma avaliação formativa só pode ser cooperativa, negociada, se for centrada nas tarefas e nos processos de aprendizagem mais do que na pessoa em si. Nos dizeres do autor, obra já citada, a avaliação formativa “É uma engrenagem no funcionamento didático e, mais globalmente, na seleção e na orientação escolar. Ela serve para orientar o trabalho dos alunos e, simultaneamente, para gerir os fluxos”. (p.46).

Ainda no curso das entrevistas sobre o que significava avaliação diagnóstica e formativa. As seguintes palavras foram citadas:

- (a) **Avaliação diagnóstica:** Classificação, Reprodução, Superficialidade, Instrumento, Unilateral, Aptidão, Competências, Ações, Pré-Requisitos, Aspectos Fortes E Fracos, Perfil, Histórico Do Aluno, Conhecimento Prévio;

- (b) **Avaliação formativa:** Interatividade, Reflexão Coletiva, Dialogicidade, Autonomia, conscientiza, Aprendizagem Significativa, Registro do processo, Feedback, Comunicação.

Posso indicar que a avaliação diagnóstica é vista como oposto de uma avaliação mediadora, dialógica como tem colocado Hoffmann (2000). A função da avaliação diagnóstica não pode ser mais concebida de forma estanque. Embora nos excertos anteriores a avaliação aparecer com processual, nesta fase da entrevista é possível dizer da existência de um pressuposto que polariza as funções; embora haja na literatura autores que indicam a natureza de cada função ou tipo de avaliação, é preciso concebê-las como processo. Trago as palavras de Luckesi (2011) para quem a avaliação diagnóstica (...) *refere-se a decisão do que fazer quando a aprendizagem se manifesta satisfatória ou insatisfatória. Se não tomar uma decisão sobre isto o ato de avaliar não completou seu ciclo.* Desta forma, as características surgidas para dizer o que vem a ser a avaliação diagnóstica precisam ser repensadas, pois a tomada de decisão está sempre em movimento da ação-reflexão-ação.

Em relação a avaliação formativa as expressões explicitadas pelos sujeitos investigados se aproximam do que se diz na literatura. Para Fernandes (2006,p.35), *a avaliação formativa se trata de uma avaliação que tem como objetivo regular e melhorar as aprendizagens*, e isto pode ocorrer por meio dos mediadores indicados pelas professoras. Logo os educadores não precisam ter um instrumento específico, e estanque, para diagnosticar as aprendizagens dos alunos.

Para as professoras as avaliações diagnósticas e formativas são bastantes diferenciadas, e como exposto, indicam comungar de paradigmas diferentes; enquanto um pode ser classificado como positivista, o outro, como interacional; contudo é necessário se pensar, como já foi exposto por Fernandes (2006), que diagnosticar pode assumir de forma positiva o caráter formativo no percurso da aula.

A postura que o professor assume e o referencial teórico que alicerça o seu fazer profissional pode ser extremamente formativo independente de qual concepção avaliativa este embasa sua prática.

Rede de conhecimentos e experiências: ações pedagógicas que propiciam práticas de avaliação formativas

No intuito de compreender a minha própria prática apresentei elementos que considerei norteador para esse propósito. Esta seção busca explicitar acontecimentos da rede de conhecimento e experiências vivenciados no percurso de minha profissionalização como professora/coordenadora, pesquisadora e como sujeito aprendente. Pretendo indicar pistas que possibilitaram me aproximar do mundo experiencial, ou seja, de perceber a ambiência por mim vivenciada com fins de agir sobre ela.

Registro que o material empírico aqui tratado me possibilitou interpretar este contexto de forma estética de modo a me deixar afetar por ele. Diante dos registros de memórias, rodas de conversas, dos diagnósticos aplicados, dos estudos de caso, episódios busquei a suspensão dos acontecimentos para compreendê-los, mas com fronteiras, ou seja, vivê-los em um tempo entre os tempos vividos, entre os acontecimentos e o *dever*. Por isso, há diacronias, entre o mundo experiencial e de pesquisa. Ambos se cruzam, se distanciam, em uma experiência que me passava e me tocava; elas não estavam passando, sem que passassem por mim. Assim, apresento ações pedagógicas que podem favorecer e propiciar práticas avaliativas formativas no âmbito escolar:

Plantão Pedagógico

Momento de reunião individual entre professores, pais ou responsáveis e coordenação pedagógica. O referido encontro tem uma pauta de discussão previamente definidas pela coordenação e professores que possibilita momentos de interação entre os participantes. Destaco três grandes objetivos que são: Comunicar as aprendizagens dos alunos aos seus pais; Fortalecer a parceria entre família e escola; Sanar possíveis dúvidas e receber contribuições nas ações da escola. Entre os assuntos tratados tínhamos:

- **Aspectos relacionados a adaptação do aluno ao bimestre:** discute-se como o aluno chegou ao bimestre, se tem alguma dificuldade de aprendizagem. Apresentamos o que chamamos momento de avanços nas aprendizagens. Neste espaço deve ser abordado a evolução das aprendizagens do aluno, apresentando avaliações, atividades, trabalhos de grupo ou individuais. É um momento bastante delicado, pois nem sempre os pais aceitam. Vale ressaltar que o objetivo vem a ser dialogar e encontrar possibilidades de atuação que

melhorem as aprendizagens dos alunos, indicando possíveis interferências tanto da escola quanto da família.

- **Aspectos Sociais (relacionamento com alunos e professores, escola):** comunica-se as famílias as relações estabelecidas entre o aluno e demais sujeitos sociais. É um momento em que as famílias participaram bastante pontuaram alguma necessidade do aluno, bem como momento em que os pais relatam o olhar do aluno em relação a escola.

- **Observações das famílias**

Este é um aspecto que consideramos muito importante, pois as famílias têm a oportunidade de não só sanar ou esclarecer quaisquer dúvidas, mas também de avaliar a escola em seus encaminhamentos e procedimentos, contudo o objetivo principal é que a família possa também compartilhar suas observações acerca das aprendizagens de seus filhos.

Alguns estudos e pesquisas como (Costa, 2003; Fonseca, 2003; Marques, 2002) têm demonstrado os benefícios da parceria das famílias e escolas, particularmente, quando o projeto pedagógico da escola cria possibilidades de interatividade com as famílias, reconhecendo e legitimando que ambas são importantes e necessárias com os papéis diferenciados no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Este encontro entre famílias e escola é um dos momentos de grande relevância para as aprendizagens dos alunos e servem de avaliação do trabalho pedagógico do professor, pois os responsáveis tem oportunidade de explicar suas opiniões.

Apoio Pedagógico

Este projeto foi uma construção resultante de um intenso trabalho de reflexão coletiva. Criado a partir do ano de 2006 quando discutíamos estratégias para melhoria das aprendizagens dos alunos. Considerado que tenha sido um grande salto rumo a qualidade do ensino. Me arisco nesta afirmativa por considerar que coletivamente assumimos nossa condição de responsáveis pelas aprendizagens escolares de nossos alunos. Rompendo com o discurso de criança abandonada pela família, que não tem o apoio necessário para aprender, o que acaba por culpabilizar terceiros neste processo que é coletivo, da competência de muitos, mas que a figura central é do professor, pois quando assumimos esta condição passamos a ter outros olhares para além da avaliação, mas focando nas aprendizagens.

Seu funcionamento acontece no atendimento dos alunos que precisam de atenção mais individualizada no contra turno. Considero a construção deste projeto como um dos indicadores de meu crescimento profissional, não só pela autoria, mas sobretudo pela intenção que fundamenta o mesmo.

4. TECENDO CONSIDERAÇÕES

Os acontecimentos – *episódios de avaliação que geraram rodas de conversas, entrevistas, projetos como Plantão e Apoio Pedagógico, resignificaram* meu fazer pedagógico, e por que não dizer do nosso fazer, e assim, abaixo cito indicadores de mudanças nas práticas pedagógicas, pois quando pensávamos nas dimensões: Ensino, aprendizagem e avaliação tínhamos a seguinte referência.

- Ensino este era centrado unicamente na figura do professor, era dele esta função;
- Aprendizagem esta era resultante do processo de ensino realizado pelo professor, logo ele aprende porque ensinei.
- Avaliação esta era concebida como competência única do professor, ele quem dita as normas e procedimentos.

Na contemporaneidade assumimos como referência conceitual e prática novas concepções das dimensões: Ensino, aprendizagem e avaliação.

- Ensino Centrado no professor, mas em interação com o aluno, processo imbricado, valorização de conhecimentos.
- Aprendizagem Objetivo de todo processo pedagógico, a escola precisa dar conta desta competência. Valorização do papel da família.
- Avaliação Compartilhada, proporcionar voz para o aluno é fundamental. Ele precisa fazer parte do processo.

Quando assumimos a condição de responsáveis diretas na construção das aprendizagens de nossos alunos, rompemos com o paradigma de que somos o centro do processo escolar e direcionamos nossas ações para a consolidação das aprendizagens de nossos alunos. Passando a escola como um todo pelo que chamo de mudança de visão a partir de um olhar para si. O que pensamos e praticamos como escola? E o que queremos e buscamos neste novo panorama que emerge? É necessário que esta seja uma reflexão constante para que possamos cuidar das mudanças já conquistadas.

O processo de mudança implica numa proposição aprofundada dos diversos aspectos envolvidos com o processo em questão. No aspecto avaliação escolar objeto de estudo desta pesquisa, a prática avaliativa dos professores tem sido bastante discutida, muito mais no aspecto negativo. *“Entendendo, todavia, que a discussão sobre avaliação não pode ser feita de forma isolada de um projeto político pedagógico, inserido num projeto social mais amplo.”* Vasconcelos (1998, p.11).

O interesse em pensar minha própria prática no âmbito de uma pesquisa de mestrado não nasceu na submissão de um projeto, foi se constituindo aos poucos e nas oportunidades formativas que vivenciei. Foram marcantes as experiências que tive como bolsista/ professora da Educação Básica do projeto OBEDUC/ AMAR e com isso, participação em grupos de pesquisa, na ambiência acadêmica e na oportunidade de integrar-me aos estudos sobre avaliação das aprendizagens, atualmente também como membro do projeto AERA. De certa forma, essas experiências foram fundamentais para o meu pensar sobre ações diferenciadas em termos de avaliação dentro do contexto profissional que vivo. Esta experiência de perceber minha própria prática como eixo para minha formação, só fortaleceu o desejo de fazer ações diferenciadas no âmbito da escola. A reprodução de experiências que havia vivenciado como estudante e que agora compareciam no meu fazer como coordenadora em termos de avaliação, já não mais me satisfazia. Estudar múltiplas referências para as minhas práticas me desafiou a experimentar o diferente, não para contrapor o que vinha reproduzindo, mas para buscar novos resultados ainda que estes necessitassem de rompimento com minhas crenças, até então cristalizadas.

Mediante ao que neste estudo apresentei é possível dizer que a prática avaliativa dos professores participantes e principalmente a minha, apresenta de alguma forma, uma nova configuração. Atualmente, compreendo a importância da avaliação diagnóstica não como algo separado, mas parte de um processo que pode ser desenvolvido na própria avaliação formativa. Atualmente reconheço o feedback como elemento relevante de interação entre o resultado do diagnóstico e o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Porém, posso dizer que há ainda fortes indícios da necessidade de aprofundamento de estudos sobre as relações entre ensino-aprendizagem-avaliação visto que essas relações são fundamentais e urgentes dentro da perspectiva da avaliação

formativa. Compreendê-los com parte de uma única dimensão é ainda um desafio em meu fazer como coordenadora.

MATERIALIZANDO O QUE MUDOU

Tabela 3. Síntese das mudanças no meu fazer pedagógico

| NA ESCOLA | PASSADO | PRESENTE |
|--------------|---|--|
| O ensino | Centrado na figura do professor, este era o grande maestro da sala de aula era ele quem regia todos os comandos. | Um compartilhar de conhecimentos, respeitando a maturidade dos saberes tanto docentes quanto discentes. Elaboração coletiva. |
| Aprendizagem | Ato mecânico, onde a memória era muito valorizada, a elaboração individual era algo desconhecido. | Elaboração diálogo, confronto, argumento e transformação. Sujeitos: professor e aluno. |
| Avaliação | Centrada no professor, este podia “dá ou tirar pontos”, muitas vezes a meritocracia era muito presente com elementos que não tinham nenhuma relação com a aprendizagem. | Registro diário e processual, possibilidade de crescimento. Tem como eixo articulador a comunicação. |

Fonte: Organizado pela autora

Implantar mudanças sempre foi um processo dificultoso para a escola, para nós professores, romper com práticas acomodadas ao longo de nossa trajetória, causa certo desconforto, permanecer em procedimentos tarefeiros desconexos parecem ser dentro do nosso controle profissional. Contudo nos tempos atuais pessoas aprendem de formas diferenciadas. Para Fernandes (2008; pag.34), *“parece haver uma grande variedade nas formas e ritmos com que as pessoas aprendem, nas capacidades de atenção e de memorização que podem utilizar nos seus diferentes desempenhos e nas aprendizagens de conceitos e, ainda, nas formas que utilizam para comunicar os significados pessoais que atribuem ao que vão aprendendo”*. O que hoje sabemos acerca da aprendizagem permite-nos considerar inadequado, sob muitos pontos de vistas, um ensino baseado quase exclusivamente na prática de procedimentos rotineiros e na aprendizagem de conhecimentos de factos discretos e descontextualizados que não são vistos de forma integrada, bem como compreender que como coordenadora preciso qualificar o feedback em âmbitos de formação continuada para que em parceria eu estabeleça diálogos capazes de retratar a sala de aula em sua concretude, não mais como lócus asséptico como o concebia ao aplicar o teste diagnóstico.

Compreendendo que o debate sobre a avaliação desenvolvida no contexto escolar não pode ser feito de forma isolada, descontextualizada e desarticulada do projeto pedagógico da escola, deve ser uma discussão

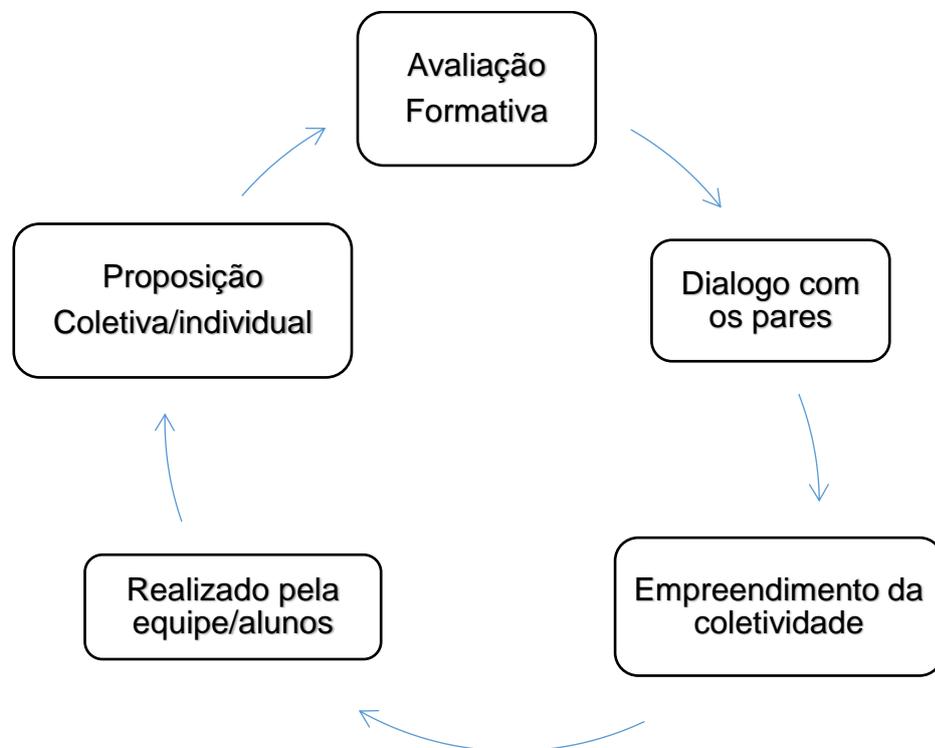
amparada pelas diretrizes que regem o sistema de ensino de cada instituição, pois a necessidade de enfrentamento focal é um caminho primordial para qualquer processo de mudança que se queira implantar.

ANTES DA TRAVESSIA



Foi um processo lento e por que não dizer laborioso, práticas diagnósticas seletivas, desenvolvida de forma não só individual, mas sobre tudo com um único olhar, no caso o meu, com respostas que não permitiam outras possibilidades e que muitas das vezes eram apenas um monólogo, sem sentido e sem finalidade foram sendo substituídas por outras. É importante salientar que esta percepção foi sendo construída dentro do movimento auto reflexivo e por que não dizer formativa e hoje, tem uma nova leitura que chamo do outro lado da travessia.

DO OUTRO LADO DA TRAVESSIA



Fazer a travessia significou muito mais que novos aprendizados. Mas, primordialmente a desconstrução de um projeto profissional e porque não dizer de vida. O rompimento com a certeza de que eu na função de coordenadora pedagógica, não preciso avaliar os alunos, num contexto isolado, para *medir* as aprendizagens dos alunos. Foi um aprendizado para além da teoria, sobretudo, refletido em minha prática atual. Os professores tendo a coordenação como elemento de suporte para dialogar sobre as aprendizagens, são juntamente com os alunos os grandes responsáveis em construir novas práticas no que se refere as avaliações para as aprendizagens.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. "Refletir faz a diferença." *Abril. Disponível em: <http://gestaoescolar.abril.com.br/formacao/isabel-alarcao-fala-formacaodocente-escola-reflexiva-629883.shtml>. Acesso em 25.03 (2011): 2014.*

ALARCÃO, I. "Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores." *Revista da Faculdade de Educação* 22.2 (1996): 11-42.

BARBOSA, A. S.; VIDIGAL, C. C.; CUNHA, N. R. S. **Algumas reflexões sobre o processo de avaliação do curso de administração realizada na UFV, São Paulo: ANPED, 1991.**

BLACK, P. & WILLIAM, D. **Inside the black box: Raising standards through classroom assessment.** *PhiDelta Kappan*, 80 (2), 139-148. (E). 1998.

BOAS, B. M.V. "Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio." *Linhas críticas* 12.22 (2006): 75-90.

BOAS, B.M.V. **Avaliação Formativa: práticas inovadoras.** Campinas, SP: Papirus, 2011.

BOAS, B.M. V. **O portfólio no curso de pedagogia: ampliando o diálogo entre o professor e aluno.** *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 90, enero/abril 2005.

BOAS, B.M.V. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico.** 7ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2010

BORRALHO, A. FIALHO I. and CID M. **Aprendizagem no ensino superior: relações com a prática docente.** *Ensino Superior: Inovação e qualidade na docência* (2012): 984-996.

CUNHA, M. I. **Conta-me agora!** As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. In: *Revista da Faculdade de Educação* 23.1-2 (1997).

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática.** 10ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2000.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões da nossa época; v.14).

DE ANDRADE MARCONI, Marina; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório publicações e trabalhos científicos.** Atlas, 2002.

DIAS, J. LEAL. "A propriedade distributiva da multiplicação: uma visão diagnóstica do processo." (2004).

DEPRESBITERIS, Lea. **O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora.** São Paulo: Ed. Nova Cultura Ltda. 1999.

FERNANDES, D. **Avaliação das aprendizagens e políticas educativas: o difícil percurso da inclusão e da melhoria.** *ML Rodrigues (Org.)* 40 (2013): 231-268.

FERNANDES, D. **Avaliação do desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades.** (2008).

FERNANDES, D. **Para a teoria da avaliação formativa.** *Revista portuguesa de educação, Portugal*, p. 21-50, 2006.

FERNANDES, D. **Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens.** *Estudos em avaliação educacional* (2008): 347-372.

FERNANDES, D., Vale, I., Borralho, A. e Cruz, E. (2010). **Uma avaliação do processo de experimentação do novo programa de matemática do ensino básico (2008/2009).** Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

FOCO, AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR EM. "II Congresso Nacional de Formação de Professores XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores."

FREIRE, P. **Paulo Freire para educadores.** *São Paulo: Arte e Ciência* (2004): 1-138.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente.** São Paulo: Paz e Terra 27ª ed.2001.

_____. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2014.

FREITAS, L. C., SORDI, M. D., MALAVASI, M. M. S., & FREITAS, H. D. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão.** Petrópolis, RJ: Vozes.2014,

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito e desafio.** Porto Alegre. Mediação, 30ª edição. Revisada,2003.

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

_____. **Avaliação Mediadora: Uma prática da construção da pré-escola a Universidade.** 17ª ed. Porto Alegre. Mediação. 2000.

HORTA NETO, L. J. **Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema.** *Revista Bras. Est. Pedagogia, Brasília*, v. 91, n. 227, Jane/abril. 2010.

KARLING, Argemiro Aluísio. **A didática necessária.** São Paulo: IBRASA, 1991.

LAKATOS, Eva Maria, and Marina de Andrade MARCONI. **Fundamentos de Metodologia Científica.** São Paulo: Atlas, 1995. *RAMPAZZO, Lino. Metodologia científica.* São Paulo: Edições Loyola (2002).

LEITE, S; KAGER, S. **Efeitos adversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, jan/mar 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 14^o ed. São Paulo: edição Loyola, 1996, p.19-44.

LUCENA, I. C. R. **Embarcando em ideias matemáticas rumo a um ensino mais significativo**. In: X Colóquio Internacional da AFIRSE - Secção Brasileira - Comunicações Científicas. Natal, RN - 2001.

LUCKESI, C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Sobre notas escolares: distorções e possibilidade**. São Paulo. Ed. Cortez, 2014.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar: Além do autoritarismo**. Em: Educando, AMAE, 1998.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. **A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MEC. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2003.

MENDES, Olenir Maria. Avaliação formativa no ensino superior: reflexões e alternativas possíveis. In: VEIGA, I. P. A e NAVES, M. L. P. (orgs). **Currículo e avaliação na educação superior**. Araraquara- SP: Junqueira & Marin, 2005.

MUÑOZ, IMBERNÓN F. "A formação dos professores e o desenvolvimento do currículo." *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso (2013): 494-507.

PASSEGGI, M. C. **Memoriais de formação: processos de autoria e de (re)construção identitária**. Disponível em: <http://www.ccsa.ufrn.br/ccsa/docente/conceicao/artpub4.pdf> . Acesso em: 10 ago. 2007.

PERRENOUD, P. **Construir competências é virar as costas aos saberes**. Pátio. Revista Pedagógica 11 (1999): 15-19.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens-entre duas lógicas**. Artmed, 1999.

QUIVY, Q., AND L. V. CAMPENHOUDT. **Manual de Investigação em Ciências Sociais** (5^a Edição). Lisboa: Gradiva Publicações." (2008).

RIBEIRO, C. **Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem**. *Psicologia: reflexão e crítica* 16.1 (2003): 109-116.

ROMÃO, J. E.. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. Cortez, 2011.

SANTOS, L. **Dilemas e desafios da avaliação reguladora.** (2008).

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória:** desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo. São Paulo: Cortez, 1991.

SEMANA, S. and L. Santos. "**A avaliação e o raciocínio matemático.**" *Educação e Matemática* 100 (2008): 51-60.

SOUZA, C. P., and M. da C. PASSEGGI. **As narrativas videobiográficas no estudo da infância de risco.** 2007;p: 13).

SOUZA, E.C. **Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica:** interfaces metodológicas e formativas. Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS (2006): 135-147.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa:** estudando como as coisas funcionam. Tradução: Karla Reis; revisão técnica: Nilda Jacks. Porto Alegre: Penso, 2011.

STOBARD, G. (2006) . **A validade da avaliação formativa** . Em J. Gardner (Ed .) ,

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VARELA, S; SANTOS, R. M. **A avaliação como instrumento diagnóstico da construção do conhecimento nas séries iniciais do Ensino Fundamental.** Revista eletrônica de Educação. Ano I, n. 1, ago. /Dez 2007.

VASCONCELLOS, S. C. **Avaliação:** Concepção Dialética-Libertadora Do Processo de Avaliação Escolar. São Paulo: Libertad, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch; **Pensamento e Linguagem.** Tradução do Inglês para o Português. Editora: Martins Fontes 2ª edição, 1998.

ANEXOS E APENDICES

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CIENTIFICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIENCIAS E MATEMATICA**

Práticas Avaliativas no contexto dos anos iniciais: *acontecimentos, circunstâncias e significados* para refletir sobre a própria prática

Noemia das Graças Rodrigues dos Santos

Produto Final da Dissertação apresentada ao
Programa de
Pós-Graduados em Educação
O Video como recurso para formação de professores

O Produto da Pesquisa: RECURSO AUDIOVISUAL

Apresentação:

A necessidade de uma formação diferenciada por parte de alguns profissionais que mesmo já possuindo uma graduação, mas sentindo a necessidade de uma formação mais específica veio ao encontro da proposta do mestrado profissional, que de certa forma se diferencia do mestrado acadêmico por preparar os profissionais para sua área específica de trabalho. Podendo ser para outros segmentos da sociedade. Segundo Ribeiro (2005) as capes não tem preconceito algum contra a transferência de conhecimento científico para as empresas ou para o mercado, porém esclarece que também é relevante, para a sociedade, que o setor público e os movimentos sociais sejam alvos dessa transferência. O conhecimento qualificado será aplicado socialmente. Neste contexto temos a categoria dos professores, que mesmo atuando de forma eficaz ainda sentem alguns entraves no seu fazer pedagógico que é para além da formação continuada, necessitando volta para academia. De acordo com Ribeiro (2005), o movimento de reconstrução da pós-graduação retoma o mestrado profissional como estratégia de formação para os setores não acadêmicos. Este movimento encontra um sistema instituído com estruturas de formação acadêmicas voltadas à formação de professores para o ensino superior, com finalidades claramente voltadas à pesquisa e docência. Ora, cursos e currículos não são apenas grades ou projetos exclusivamente de caráter pedagógico. São também arenas de interesse especialmente considerando os embates entre a dedicação ao ensino e a pesquisa, entre produção acadêmica e gestão universitária, entre docência e consultoria, entre comunidades acadêmicas entre si e destas com agências reguladoras do ensino e da pesquisa.

Muitas vezes a necessidade de estratégias que dê conta para resolução de problemáticas pontuais que aparecem no âmbito da escola, nem sempre são sanadas com estratégias locais no contexto escolar. Sendo necessária uma reflexão mais aprofundada. Segundo Barros, Valentim e Melo (2005) no documento datado de 1995 Institucionalizado “Capes Metas da atual gestão”, faz referências sobre a necessidade de revisão do modelo de pós-graduação vigente, a formação de acadêmicos, ainda no documento este reconhece que a conjuntura social necessita de uma nova formação de profissionais de alto nível que não iram necessariamente atuar na vida acadêmica (NEVES, 1995, p.15).

O Instituto de educação matemática e científica lança em 2013 a proposta de criar seu mestrado profissional em nível de pós-graduação *Strito sensu*. Proposta esta que traz em seu documento três grandes objetivos a serem alcançados.

- Formar professores pesquisadores de sua própria prática, com capacidade analítica, crítica e de transformação de sua prática docente no ensino de Ciências e matemática, com autonomia para o emprego e desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas em qualidade;
- Aprofundar conhecimentos e proporcionar discussões de contribuições científicas e pedagógicas que propiciem tomadas de decisão na prática profissional docente, de forma a favorecer ou assegurar a aprendizagem na área, por estudantes da Educação Básica.
- Formar professores e formadores diferenciados para a docência de Ciências e Matemática na Educação Básica e professores formadores para os cursos de Licenciatura da área de Ensino de Ciências e Matemática, tendo em vista a formação de cidadãos críticos e alfabetizados cientificamente.

O grande diferencial oferecido neste programa de mestrado é a possibilidade dos professores experienciar uma nova construção pedagógica no exercício da docência, pois os professores cursam o mestrado em dias exclusivos que não interferem no trabalho docente.

Segundo o documento/2013, ao propor estes objetivos a finalidade é que os professores, os futuros mestres, egressos deste curso, sejam autores de sua própria prática, sendo capazes de produzir e utilizar estratégias diversificadas para ensinar e aprender matemática e ciências, bem como atuar profissionalmente como membros de comunidades educativas, em contextos socioculturais específicos, trabalhando em prol de constante aperfeiçoamento do ensino nas escolas da educação básica ou na área de formação de professores, nos cursos de licenciatura nos quais trabalham. Nesse sentido, projeta-se um profissional mestre com competências, habilidades e atitudes que o diferenciem positivamente.

Objetivo do produto: Que seja um instrumento formativo, que possibilite aos professores o diálogo com seus pares, bem como fomenta a reflexão tanto individual, analisando sua prática, como coletiva discutindo e refletindo com seus pares de trabalho.

Descrição do DVD:

No primeira parte tem uma breve apresentação minha sobre a temática apresentada no DVD, fazendo uma reflexão dos impactos de minha dissertação na minha prática de trabalho como professora formadora de professores.

No segundo momento apresento o professor Doutor António Manuel Aguas de Borralho Palestrando das atividades promotoras de aprendizagens.

No terceiro momento apresento a professora, Doutora Isabel Cristina Rodrigues de Lucena que traz uma reflexão sobre a formação do professor como aspecto de qualidade para o trabalho docente.

No quarto momento faço minha explanação em três aspectos:

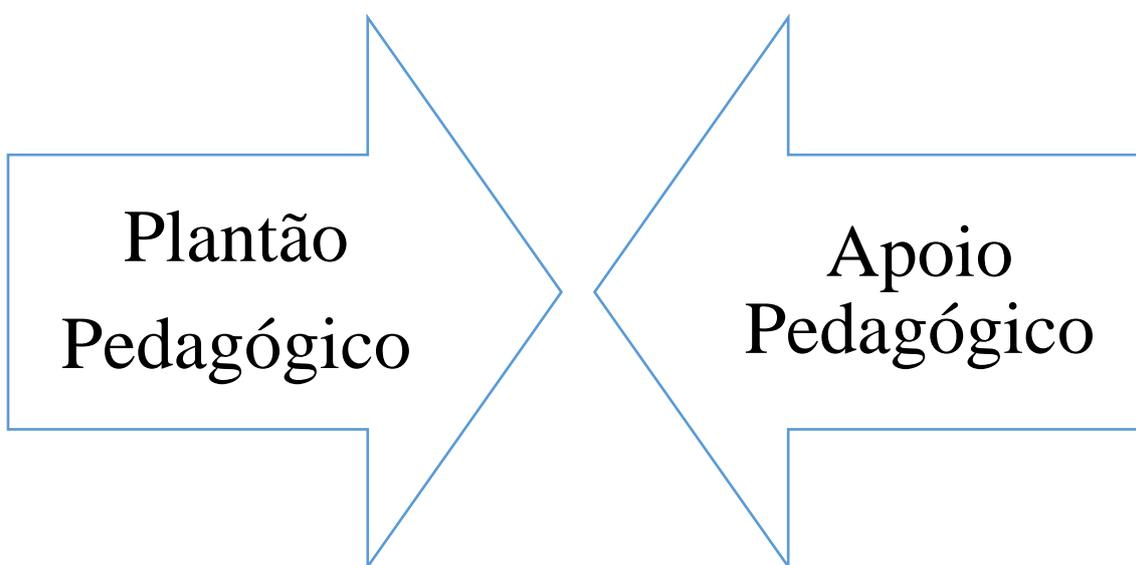
- Acontecimentos;
- Circunstancias;
- Significados.

A ideia é poder comunicar, com a dinâmica mais próxima possível das vivências ocorridas na minha prática profissional transformada em episódios, os desafios, erros, reflexões e aprendizagens ocorridos na prática diagnóstica com as crianças. Ao lado disso, trazer as contribuições destas vivências para minha prática profissional e comunicando com vocês professores.

Resultados Esperados:

Com este produto esperamos que os professores possam utilizá-lo em suas formações continuadas, bem como operador cognitivo, propulsor para a construção de novas práticas avaliativas, uma vez que este é fruto de situações tão reais que transitam pelas diversas escolas brasileiras. São gritos discentes que ecoam no silêncio, ficando as vezes margem do conhecido e permanecendo desconhecido para muitos professores, que não tem a oportunidade de refletir sobre esta realidade.

Ações Pensadas para Refletir com os professores em formação.



Plantão Pedagógico:

Momento de reunião individual entre professores, pais ou responsáveis e coordenação pedagógica. O referido encontro tem uma pauta de discussão previamente definidas pela coordenação e professores que possibilita momentos de interação entre os participantes. Destaco três grandes objetivos que são: Comunicar as aprendizagens dos alunos aos seus pais; Fortalecer a parceria entre família e escola; Sanar possíveis dúvidas e receber contribuições nas ações da escola.

Apoio pedagógico:

Este projeto foi uma construção resultante de um intenso trabalho de reflexão coletiva. Criado a partir do ano de 2006 quando discutíamos estratégias para melhoria das aprendizagens dos alunos. Considerado que tenha sido um grande salto rumo a qualidade do ensino. Me arisco nesta afirmativa por considerar que coletivamente assumimos nossa condição de responsáveis pelas aprendizagens escolares de nossos alunos. Rompendo com o discurso de criança abandonada pela família, que não tem o apoio necessário para aprender, o que acaba por culpabilizar terceiros neste processo que é coletivo, da competência de muitos, mas que a figura central é do professor, pois quando assumimos esta condição

passamos a ter outros olhares para além da avaliação, mas focando nas aprendizagens.

Seu funcionamento acontece no atendimento dos alunos que precisam de atenção mais individualizada no contra turno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, E. C.; Valentim, M. C.; Melo, M. A. A. O debate sobre o mestrado profissional na Capes: trajetória e definições. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, ano 2, n.4, p. 124-138, jul. 2005.

MOREIRA, M. A. O mestrado (profissional) em ensino. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, ano 1, n.1, p. 131-142, jul. 2004.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**MODELO**

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “**Práticas Avaliativas no contexto dos anos iniciais: acontecimentos, circunstâncias e significados para refletir sobre a própria prática**”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Prof.^a Dr.^a. Isabel Cristina Rodrigues de Lucena e Professora Esp. Noemia das G. R. Santos. Nesta pesquisa buscando entender possíveis contribuições da vivências avaliativas com alunos dos anos iniciais para minha formação como coordenadora pedagógica.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelo pesquisador (Prof.^a Dr.^a. Isabel Cristina Rodrigues de Lucena).

Na sua participação você (responderá um questionário com perguntas semiestruturada sobre a temática pesquisada, bem como participará de uma entrevista). Gravaremos algumas falas que serão descartadas logo após sua sistematização

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. Os benefícios serão que você estará contribuindo para o crescimento de muitos profissionais que terão acesso a est pesquisa.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: (Noemia das G. R. Santos. CPF:37992899253 e telefone para contato:988417364). Poderá também entrar em contato com a Universidade Federal do Pará- IEMCI)

Belém, 07 de novembro de 2016

Assinatura dos pesquisadores

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa