

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO**

VIRIDIANA ALVES DE LARA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: CONCEPÇÕES DOCENTES NO CICLO DE APRENDIZAGEM**

**PONTA GROSSA
2014**

VIRIDIANA ALVES DE LARA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: CONCEPÇÕES DOCENTES NO CICLO DE APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), na linha de pesquisa História e Políticas Educacionais, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mary Ângela Teixeira Brandalise

**PONTA GROSSA
2014**

- L318a Lara, Viridiana Alves de
Avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental: concepções docentes no ciclo de aprendizagem/ Viridiana Alves de Lara. Ponta Grossa, 2014.
223 f.
- Dissertação (Mestrado em Educação- Linha de pesquisa : História e Políticas Educacionais), Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Orientadora: Prof^a Dr^a Mary Ângela Teixeira Brandalise.
1. Avaliação educacional. 2. Aprendizagem – avaliação. 3. Ensino fundamental – anos iniciais. 4. Ciclo de aprendizagem. I. Brandalise, Mary Ângela Teixeira. II.T.

CDD: 371.26

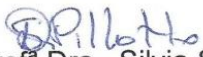
TERMO DE APROVAÇÃO

VIRIDIANA ALVES DE LARA

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONCEPÇÕES DOCENTES NO CICLO DE APRENDIZAGEM

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador (a) 
Profª Drª Mary Ângela Teixeira Brandalise
UEPG


Profª Dra. Silvia Sell Duarte Pillotto
UNIVILLE/SC


Prof. Dr. Névio de Campos
UEPG

Ponta Grossa, 09 de maio de 2014.

*Aos que amo infinitamente. Meus pais, meus
irmãos e meu amado, pelo apoio em todos os
momentos da minha vida.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela sua infinita bondade e misericórdia, fonte de vida e inspiração que me manteve fortalecida durante essa caminhada, e à Maria Boa Mãe, que foi na frente iluminando meu caminho.

À minha magnífica família, fonte de amor infinito, pela força e aconchego em todos os momentos de minha vida.

À minha sublime mãe, mulher de inestimável fé, força e coragem, por me ensinar a acreditar e nunca desistir dos meus ideais.

Ao meu pai que de alguma maneira me ensinou a superar desafios e obstáculos.

À minha irmã, companheira de vida e profissão, por todo apoio.

Ao meu pequeno irmão, pela luz que trouxe para nossas vidas.

Ao meu amor, pelo companheirismo e entendimento de minha ausência em vários momentos de sua vida.

Ao meu tio, que partiu antes de ver a concretização deste sonho, passando a me acompanhar e guiar meus passos lá no céu.

À professora, Dr^a. Mary Ângela, que aceitou o desafio de orientar a pesquisa, sempre com muita competência, ética, comprometimento e disponibilidade. Obrigado por compartilhar comigo seus conhecimentos e segurar minha mão até o final deste trabalho de pesquisa.

Aos meus colegas de Mestrado, em especial à amiga Rommy, que "compartilhou" comigo todos os momentos de aflição, anseios e conquistas, e à Adriana, pelas palavras de carinho e apoio.

À amiga Cristiane Santa Clara, pela amizade e incentivo desde o início desta caminhada, pelos seus conselhos e motivação na realização deste projeto tão importante em minha vida.

Aos professores Prof. Dr. Névio Campos, Prof^a. Dr. Vera Martiniak e Prof^a. Dr^a. Silvia Sell Duarte Pillotto, pela disponibilidade e contribuições à dissertação.

Ao Colégio Marista Pio XII, por acreditar no meu trabalho.

À Secretária Municipal de Educação, Prof^a. Dr^a. Esméria de Lourdes Saveli, que acreditou na realização deste trabalho, autorizando a realização da pesquisa e valorizando o professor pesquisador inserido na rede municipal de ensino.

Às escolas onde realizei a pesquisa, equipe gestora e professores pela cordial acolhida e disponibilidade em contribuir com a presente pesquisa.

LARA, Viridiana Alves de. **Avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental**: concepções docentes no ciclo de aprendizagem. 2014, 223f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2014.

RESUMO

Este trabalho apresenta uma análise das concepções de avaliação da aprendizagem dos professores dos anos iniciais de escolas públicas de um município paranaense. De natureza qualitativa, do tipo descritiva, a pesquisa objetivou analisar as concepções de avaliação da aprendizagem dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no ciclo de aprendizagem. A pesquisa se fundamenta teoricamente sobre os pressupostos epistemológicos, históricos e pedagógicos da avaliação educacional e da aprendizagem, construídos a partir das contribuições de Franco (1990) Rodrigues (1994), Fernandes (2005), Afonso (2005), Dias Sobrinho (2003, 2008), Luckesi (2011), Lopes e Silva (2012), Hadji (2001), Guba; Lincoln (2011), entre outros. O levantamento da produção de teses e dissertações sobre avaliação da aprendizagem nos anos iniciais constitui o estado da arte elaborado em torno deste objeto de estudo. Os procedimentos metodológicos utilizados na coleta de dados foram o questionário e a entrevista. Os dados coletados foram organizados e analisados à luz do Discurso do Sujeito Coletivo – DSC, desenvolvido por Lefèvre e Lefèvre (2005). Os resultados da pesquisa evidenciaram que a maioria dos professores tem uma concepção formativa de avaliação da aprendizagem, embora ainda existam alguns resquícios da concepção tradicional em que mais se valorizam os resultados de provas e testes do que os processos avaliativos cotidianos. Nos discursos analisados há evidências de um esforço coletivo dos docentes para romper com a concepção de avaliação objetivista e com as práticas tradicionais de avaliação da aprendizagem. Pode-se concluir que as concepções desses professores caminham numa perspectiva emancipatória, assentada na postura dialético-crítica, em que se consideram alguns aspectos fundamentais: a utilização da avaliação formativa como suporte para a aprendizagem dos alunos e para o planejamento de ensino do professor; a ênfase do papel do aluno e do professor nos processos avaliativos formativos com a utilização da autoavaliação e do *feedback* interativo no processo de ensino e aprendizagem; a diversidade de instrumentos avaliativos que os professores utilizam durante o processo de ensino e aprendizagem; a compreensão do erro do aluno como possibilidade à adequação do processo de ensino e aprendizagem; por fim, o registro do desempenho dos alunos em relação aos objetivos propostos nos pareceres a partir do julgamento de elementos de suas aprendizagens cotidianas.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Avaliação educacional. Anos iniciais do Ensino Fundamental. Ciclo de aprendizagem.

LARA, Viridiana Alves de. **Assessment of learning in the early years of elementary school: conceptions of teaching in the learning cycle.** 2014, 223p. Dissertation (Master's degree in Education) - State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2014.

ABSTRACT

This paper presents an analysis of the conceptions of the learning teachers in the early years of public schools in one municipality of Paraná. Qualitative, descriptive, research aimed to analyze the conceptions assessment of teacher learning in the early years of elementary school, the learning cycle. The research is theoretically based on the epistemological, historical and pedagogical assumptions of educational assessment and learning, built from the contributions of Franco (1990), Rodrigues (1994), Fernandes (2005), Afonso (2005) Dias Sobrinho (2003, 2008), Luckesi (2011), Lopes and Silva (2012), Hadji (2001), Guba; Lincoln (2011), among others. The survey of the production of theses and dissertations on evaluation about learning in the early years is the state of the art produced around this object of study. The methodological procedures used in data collection were the questionnaire and interview. The collected data were organized and analyzed by the Collective Subject Discourse - DSC developed by Lefèvre and Lefèvre (2005). The survey results showed that most teachers has a formative conception about assessment of learning, although there are some remnants of the traditional design where the most valued is the exam results and tests than the daily evaluation processes. In the analyzed discourses became evident that there is a collective effort of teachers to break with the objectivist conception of assessment traditional of learning assessment. It can be concluded that the conceptions of these teachers move in a emancipatory perspective, based on the critical-dialectical, in that posture consider some fundamental aspects: the use of formative assessment to support student learning and teacher's education planning, the emphasis of the role of student and teacher in formative evaluation processes with the use of self-assessment and interactive feedback in the teaching and learning process: diversity of assessment tools that teachers use during the process of teaching and learning, the understanding of the student's mistake as to the suitability of the possibility of teaching and learning, and finally, the record of students performance in relation to the objectives proposed in the opinions from the trial of elements of their everyday learning.

Keywords: Evaluation of learning. Educational evaluation. Early years of elementary school. Learning cycle.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	- Porcentagem de trabalhos publicados nas regiões do país	58
Gráfico 1	- Valores percentuais da quantidade de ideias centrais do <i>corpus</i> de análise do trabalho.....	100
Quadro 1	- Concepções de avaliação e suas respectivas características - Ponta Grossa - 2013	33
Quadro 2	- Trabalhos selecionados na revisão de literatura - Ponta Grossa - 2013	48
Quadro 3	- Teses e dissertações pesquisadas	48
Quadro 4	- Trabalhos publicados por estados e regiões	58
Quadro 5	- Descrição das categorias identificadas nas respostas das entrevistas	99
Quadro 6	- Depoimentos das professoras entrevistadas à questão “Como você avalia a aprendizagem dos alunos da sua turma?” - Ponta Grossa - 2013	161
Quadro 7	- Identificação das ideias centrais - Ponta Grossa - 2013	163
Quadro 8	- Categorias e subcategorias - Ponta Grossa - 2013	165
Quadro 9	- Ideias centrais referentes aos instrumentos de avaliação - Ponta Grossa - 2013	169
Quadro 10	- Ideais centrais e categorias das entrevistas - Ponta Grossa - 2013	169
Quadro 11	- Quantidade de ideias centrais identificadas nas entrevistas - Ponta Grossa - 2013	171

LISTA DE TABELA

Tabela 1	- Tempo de serviço no magistério - Ponta Grossa – 2013.....	96
Tabela 2	- Tempo de trabalho dos professores na escola de atuação e tempo de experiência no ano do ciclo - Ponta Grossa - 2013....	97

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AFA	Avaliação Formativa Alternativa
DSC	Discurso do Sujeito Coletivo
ECH	Expressões chave
IAS	Instituto Ayrton Senna
IC	Ideia central
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
MEC	Ministério da Educação
OTP	Organização do Trabalho Pedagógico
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SME	Secretaria Municipal de Educação
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS, HISTÓRICAS E PEDAGÓGICAS	17
1.1 CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS	18
1.1.1 Epistemologia objetivista	19
1.1.2 Epistemologia subjetivista	20
1.1.3 Epistemologia dialético-crítica	21
1.2 CONCEPÇÕES HISTÓRICAS	23
1.2.1 Avaliação como medida	23
1.2.2 Avaliação como descrição	26
1.2.3 Avaliação como juízo de valor	29
1.2.4 Avaliação como construção social	32
1.3 CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS	33
1.3.1 Avaliação da aprendizagem como componente pedagógico	33
1.3.2 Avaliação formativa alternativa	39
CAPÍTULO 2 – AS PESQUISAS EM AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS NO CONTEXTO BRASILEIRO	46
2.1 REVISÃO DA LITERATURA	47
2.1.1 Produções acadêmicas da região Sudeste	59
2.1.2 Produções acadêmicas da região Sul	64
2.1.3 Produções acadêmicas da região Nordeste	68
2.1.4 Produções acadêmicas da região Centro-oeste	71
2.1.5 Produções acadêmicas da região Norte	73
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DE PESQUISA	76
3.1 PESQUISA QUALITATIVA	76
3.2 QUESTIONÁRIO	78
3.3 ENTREVISTA	80
3.4 A METODOLOGIA DO DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO (DSC).....	83
3.5 IMPLANTAÇÃO DOS CICLOS DE APRENDIZAGEM NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA	84
3.6 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS PESQUISADAS	94
3.7 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA	96
CAPÍTULO 4 – AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESVELANDO CONCEPÇÕES DOCENTES	98
CONCLUSÃO	132
REFERÊNCIAS	138
APÊNDICE A – Questionário de pesquisa.....	148
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista.....	155

APÊNDICE C – Termo de consentimento de livre esclarecimento de participação na pesquisa	158
APÊNDICE D – Etapas de elaboração do DSCs	160
ANEXO A – Pareceres de avaliação utilizados na rede municipal de ensino no período de 2001-2012	172
ANEXO B – Pareceres de avaliação implantados na rede municipal de ensino a partir de 2013	192

INTRODUÇÃO

A atual discussão no contexto da educação brasileira sobre a implementação do Ensino Fundamental de nove anos, a proposição de organização em ciclos em substituição à seriação e a polêmica em torno da aprovação e/ou retenção dos alunos ao final de cada ciclo, somados ao interesse pessoal pelo tema da avaliação da aprendizagem, foram decisivos à proposição desta pesquisa.

Desde a realização da graduação em Licenciatura em Pedagogia a temática da avaliação da aprendizagem tem nos instigado. As concepções, as funções e os instrumentos de avaliação foram estudados na disciplina de Didática com ampla discussão sobre as questões de ensino e aprendizagem, de aprovação e retenção, de desempenho, de objetivos e critérios avaliativos, de notas, conceitos e pareceres.

Posteriormente, já no contexto escolar, como estagiária e depois como professora regente nos anos iniciais, participamos de estudos e discussões sobre avaliação na escola, em cujo cotidiano exerce muita influência e relativo poder no trabalho docente, no processo de ensino e aprendizagem e na escola como um todo.

A preocupação com os resultados das avaliações externas, a pressão da equipe gestora para que as notas dos alunos mantenham-se na média esperada, a utilização da avaliação como instrumento disciplinar e de punição/poder, a complexidade de avaliar utilizando instrumentos diversificados, a elaboração de objetivos e o registro em fichas para verificar se eles foram alcançados ou não, a elaboração de pareceres descritivos, os conselhos de classe, as decisões de aprovação e retenção de alunos, foram experiências profissionais que desencadearam inúmeras inquietações e questionamentos sobre como as concepções de avaliação da aprendizagem do professor podem interferir na sua ação docente.

Após a conclusão da graduação tive a oportunidade de cursar a disciplina de Políticas de Avaliação da Educação Brasileira, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), a qual oportunizou um estudo teórico-metodológico sobre a avaliação educacional e seus diferentes objetos, dentre eles, a avaliação da aprendizagem. As leituras e discussões

realizadas na disciplina cursada ampliaram o conhecimento sobre avaliação e ao mesmo tempo geraram novas indagações:

- Quais são as concepções de avaliação da aprendizagem dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

- Há implicações das concepções de avaliação da aprendizagem do professor nas suas práticas docentes?

Tais questionamentos aliados à trajetória acadêmica e profissional originaram o problema de pesquisa: “Quais são as concepções de avaliação da aprendizagem dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e como elas influenciam a atuação docente”?

Na tentativa de responder ao problema proposto, este trabalho objetiva analisar as concepções de avaliação da aprendizagem dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. Os objetivos específicos definidos para o desenvolvimento do trabalho foram:

- realizar um levantamento das produções científicas (teses e dissertações) em avaliação da aprendizagem, voltados aos anos iniciais do Ensino Fundamental compreendidas no período 2000-2012, no Brasil;

- identificar as concepções de avaliação da aprendizagem definidas nas diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental, no plano municipal de educação e na proposta pedagógica da escola;

- analisar a concepção de avaliação da aprendizagem dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental;

A dissertação está estruturada em quatro capítulos. O primeiro capítulo aborda o referencial teórico da pesquisa. Os fundamentos teóricos da avaliação educacional, considerando as bases epistemológicas, históricas e pedagógicas, são discutidos com ênfase nas características das concepções de avaliação da aprendizagem desde o início do século XX até os dias atuais. As concepções de avaliação da aprendizagem, seus fundamentos e as especificidades da avaliação da aprendizagem como componente do ato pedagógico.

A revisão de literatura sobre avaliação da aprendizagem, no período de 2000 a 2012, está apresentada no segundo capítulo. As produções acadêmicas (dissertações e teses) sobre avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental foram localizadas em meio eletrônico e pelo sistema de comutação da biblioteca da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. Os resumos dos

trabalhos inventariados foram o objeto de análise e estão organizadas neste capítulo de acordo com as regiões do país em que foram produzidas.

O percurso metodológico para o desenvolvimento da pesquisa compõe o terceiro capítulo. A pesquisa de abordagem qualitativa foi realizada em duas escolas públicas da rede municipal de ensino do município de Ponta Grossa. Os procedimentos de coleta de dados utilizados foram o questionário e a entrevista. Os sujeitos pesquisados foram os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O quarto capítulo apresenta a discussão e a análise dos dados coletados com base na metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) proposta por Lefèvre, Lefèvre (2000, 2005). Após a organização, leitura e análise dos dados, foi possível estabelecer as quatorze categorias de análise com os respectivos DSCs. São elas: função da avaliação da aprendizagem, instrumentos de avaliação da aprendizagem, critérios para realização da avaliação da aprendizagem dos alunos, dificuldades na avaliação da aprendizagem dos alunos, aspectos valorizados pelos professores na avaliação da aprendizagem, relação entre avaliação e o processo de ensino e aprendizagem, efeitos e impactos da avaliação na aprendizagem, papel do professor e do aluno na avaliação da aprendizagem, explicação aos alunos sobre as formas de avaliação e *feedback* dos resultados, procedimentos para superação das dificuldades de aprendizagem, trabalho com erro do aluno após as avaliações, tipo de avaliação da aprendizagem mais adequada para os anos iniciais, contribuição dos resultados da Prova Brasil e IDEB para melhoria do processo ensino aprendizagem e meta-avaliação da avaliação da aprendizagem da escola.

As concepções de avaliação da aprendizagem dos professores dos anos iniciais emergem nesse momento de análise e discussão dos resultados da pesquisa. Nos discursos analisados há evidências de um esforço coletivo dos docentes para romper com a concepção de avaliação racionalista e com as práticas tradicionais de avaliação da aprendizagem tão arraigadas nos contextos escolares. Pode-se concluir que as concepções desses professores caminham numa perspectiva emancipatória, assentada na postura dialético-crítica, portanto uma avaliação contínua, processual e formativa.

CAPÍTULO 1

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS, HISTÓRICAS E PEDAGÓGICAS

Considerando que esta pesquisa tem como objeto de estudo a avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na organização em ciclos, faz-se neste capítulo uma discussão das concepções epistemológicas (RODRIGUES, 1994; FRANCO, 1990), históricas (GUBA; LINCON, 2011) e pedagógicas (LUCKESI, 2011; FERNANDES, 2009) de avaliação educacional, as quais fundamentarão a análise das concepções de avaliação da aprendizagem dos docentes, relevadas durante a investigação.

A avaliação da aprendizagem é uma temática complexa que pode assumir diversos significados, os quais estão interligados e relacionados a diferentes contextos políticos, econômicos e sociais. Os debates, estudos e pesquisas sobre avaliação educacional não podem ser realizados isoladamente, porque estão vinculados a questões mais amplas do campo educacional e, conseqüentemente, relacionados à estrutura social e às concepções de educação e sociedade em que se acredita.

Ressalta-se que o interesse e a discussão sobre avaliação da aprendizagem têm ultrapassado os espaços tradicionais das instituições de ensino e cada vez mais se revelam em outros ambientes educacionais: “A avaliação vem ganhando cada vez mais densidade política e crescentemente é utilizada como instrumento de poder e estratégia de governo” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 9).

Diante dessa realidade maior, a avaliação educacional, na atualidade, é objeto de muitos estudos e pesquisas acadêmicas com o propósito de melhorar ou transformar as práticas avaliativas, seja por ela expressar resultados insuficientes da aprendizagem dos alunos, seja por estar relacionada ao baixo nível de desempenho das escolas e dos sistemas educacionais em avaliações externas.

Assim, é no campo educacional que a avaliação conquistou um lugar excepcional, tornando-se um importante campo de estudo, em que “as definições ou concepção de avaliação estão ligadas a seus objetivos e usos diversos; a quem a formula e executa e a quem ela interessa” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 45).

Nessa perspectiva, a prática da avaliação é um ato político e de poder que pode ser entendida como instrumento de regulação ou emancipação, ou seja, de controle, seleção, classificação ou de inclusão e formação humana.

Considera-se, portanto, de fundamental importância uma revisão crítica dos modelos de avaliação educacional para uma maior compreensão dos pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam as posturas ou paradigmas – proposta deste primeiro capítulo – em que se pretende discutir as concepções epistemológicas, históricas e pedagógicas da avaliação educacional.

1.1 CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS

A discussão sobre as concepções epistemológicas¹ de avaliação nesta dissertação está apoiada nos estudos de Rodrigues (1994) e Franco (1990). Os autores fazem uma abordagem epistemológica da avaliação educacional em que se consideram três concepções: a objetivista (avaliação técnica), a subjetivista (avaliação como prática) e a dialética (avaliação como práxis).

Franco (1990, p. 63) afirma que

[...] existe uma trajetória na história da avaliação educacional no Brasil, que precisa ser recuperada, principalmente no que diz respeito à compreensão dos pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam os diferentes modelos ou paradigmas de avaliação. Ou seja, é preciso saber identificar em que matriz epistemológica foi inspirado esse ou aquele modelo para que se complete o real entendimento acerca de cada um deles.

Quando o professor faz suas escolhas referentes às práticas avaliativas e suas implicações, de alguma forma está expressando suas concepções. Daí a importância de aprofundar seus conhecimentos quanto às bases epistemológicas existentes, o que o levará a uma escolha mais consciente quanto aos procedimentos adotados.

¹ Entende-se por concepção epistemológica a maneira de conceber o tipo de relação estabelecida entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido, resultando dessa relação, num sentido mais estrito, os próprios produtos do conhecimento humano e, num sentido mais amplo, uma teoria do conhecimento.

1.1.1 Epistemologia objetivista

Paradigma positivista, mecanicista ou técnica da avaliação, como também é denominada a epistemologia objetivista, percebe o sujeito na posição de objeto do conhecimento, sendo manipulado e controlado por diferentes variáveis. Para Franco (1990, p. 64), "no contexto dessa conceituação, para se fazer ciência é necessário lidar com fatos "objetivos", e "objetivo" passa a ser somente aquilo que pode ser observado, medido e palpado".

Rodrigues (1994, p. 94) explica que, nessa concepção de avaliação, "a realidade social é idêntica à realidade física, estável e reversível, constituída por fenômenos que se repetem e são independentes da vontade do sujeito e das suas opiniões e representações", resultado de um conhecimento objetivo que considera a aprendizagem extrospectiva. Na mesma linha de pensamento, Franco (1990, p. 64) explicita que na acepção objetivista o fato social é tratado como coisa, desprovido de historicidade, movimento e contradição.

O pesquisador investiga a realidade da qual participa, como se nela não estivesse inserida. Essa matriz epistemológica fragmenta a realidade pesquisada e concebe que as associações das partes dessa realidade constituem a realidade, possibilitando, em tese, as condições necessárias para explicação do todo, ou seja, da totalidade da realidade observada.

A avaliação educacional, segundo o paradigma objetivista, é um processo externo, cujo objetivo é investigar os efeitos de políticas, programas, materiais educativos e métodos, sem questionar ou justificar o referencial estabelecido, com o intuito de controlar e verificar sua implantação, utilização e realização.

A visão organizada em esquemas é a marca dessa postura avaliativa, na qual prevalece a ética utilitarista e individualista, e a preocupação está nas mudanças comportamentais que podem ser cientificamente observadas e, sempre que possível, quantificadas. Portanto, os pilares da avaliação educacional na postura objetivista são as informações científicas claras, incontestáveis, voltados ao controle da qualidade, para a qual se utilizam procedimentos de quantificação, comparação, medição e *rankings*, dado seu caráter técnico e a percepção de que a avaliação é neutra e objetiva.

A avaliação da aprendizagem assentada na epistemologia objetivista levou os professores a apreciar os testes, as questões de múltipla escolha, as escalas de atitudes, e o planejamento de ensino elaborado nessa perspectiva era definidor da competência docente.

[...] as provas ditas objetivas tiveram que se submeter à fúria funcionalista da época que acabou gerando, mesmo nas escolas chamadas experimentais ou de ponta, critérios formalistas para a definição de um "bom professor". Assim é que, de acordo com a racionalidade implícita na matriz objetivista, a elaboração de planos de ensino que comportassem adequadas "operacionalizações de objetos educacionais", "objetivos instrucionais", "estratégias", "procedimentos", e "sistemáticas de avaliação" passou a ser parâmetro de julgamento para a tomada de decisão de quem poderia ser considerado um professor competente. (FRANCO, 1990, p. 65).

Apoiada numa sociedade que valoriza o treinamento para o mercado de trabalho, essa perspectiva vê na avaliação um instrumento para introduzir no sistema educacional a competitividade, individualidade, quantificação e as relações de poder, dado seu caráter essencialmente técnico.

1.1.2 Epistemologia subjetivista

Na abordagem subjetivista, admite-se que o sujeito que conhece tem predominância sobre o objeto de conhecimento, e não existe uma preocupação clara de garantir a objetividade do conhecimento como na postura objetivista, "Ao contrário, declara-se que ele é parcial e determinado pelo sujeito que conhece, a partir de suas experiências e valores" (FRANCO, 1990, p. 65).

O conhecimento deixa de ser neutro e passa a ser resultado das vivências, experiências e valores dos sujeitos, enquanto a teoria tem origem na prática e é por ela validada. O conhecimento científico, nesta postura, é utilizado para informar as decisões aos sujeitos de maneira reflexiva, em que os fins não estão determinados *a priori*, sendo problematizados e objeto de negociação, compromisso e consenso.

A epistemologia subjetivista associa-se a uma gestão negociada, democrática e participativa; assim, a escola está centrada no aluno e no seu

desenvolvimento individual, e a avaliação assume uma função de autorregulação. Para Rodrigues (1994, p. 99):

O indivíduo, sujeito social, é sujeito na formação e na avaliação. É ele a fonte do referencial de avaliação e compete-lhe participar na organização, gestão, execução e controle do dispositivo e do processo de avaliação, bem como na utilização de seus resultados.

Percebe-se que há uma intencionalidade que caracteriza o sujeito em relação ao objeto, o qual tem que assumir uma posição interna de participação na investigação recorrente à introspecção, o que levou "a surgir sérios questionamentos em relação à aplicação de testes padronizados e à absorção acrítica de seus resultados" (FRANCO, 1990, p. 65).

No paradigma positivista (objetivista), a ênfase avaliativa recai sobre a mensuração, sobre a medida do produto observável. A epistemologia subjetivista volta-se também para aquisição de habilidades que, muitas vezes, não estão refletidas em produtos finais ou demonstráveis dos processos cognitivos, razão pela qual ressalta a importância e necessidade do respeito aos diferentes ritmos de aprendizagens dos estudantes.

Quanto aos procedimentos e instrumentos de avaliação, foi nesta concepção de avaliação que a introdução de questões abertas, de entrevistas e da autoavaliação teve início, pois o sujeito poderia construir suas próprias respostas ao invés de escolher alternativas previamente elaboradas.

Embora sejam representativos os avanços na avaliação educacional a partir do paradigma subjetivista, Rodrigues (1994) considera que, nesta linha epistemológica, a avaliação assume uma posição de controle, tão manipuladora e conservadora como na abordagem objetivista, ao não levar em consideração o cenário político e social na qual o sujeito avaliado se insere.

A matriz subjetivista mostrou-se, e mostra-se ainda hoje, insuficiente para a explicação da realidade educacional. Isso porque também fragmenta a realidade uma vez que permanece no âmbito das realidades 'abstratas' e universais e perpetua conclusões centradas no indivíduo e em seus vínculos intimistas determinados por suas trajetórias pessoais sem que o caráter histórico dessas trajetórias seja recuperado. (FRANCO, 1990, p. 65).

1.1.3 Epistemologia dialético-crítica

As duas concepções epistemológicas de avaliação, objetivista e subjetivista, são consideradas insuficientes para explicar a realidade, dado seu caráter histórico e abstrato. Segundo Franco (1993, p. 21-22),

[...] para recuperar a explicação da realidade em sua totalidade contraditória e romper com as análises micro, psicopedagógicas e psicologizantes começaram a surgir novos esquemas interpretativos, baseados em teorias mais amplas, que procuram explicar as relações entre indivíduos, educação e sociedade, [...].

O vínculo indivíduo-sociedade numa dimensão histórica deve ser tomado como unidade de análise da avaliação educacional, o que pressupõe conhecer a realidade social e apreender a rede de relações que se estabelece entre os sujeitos envolvidos num processo de avaliação.

Assim, o sujeito e a realidade estão dialeticamente relacionados, pois o sujeito interfere no real e sofre determinações dessa realidade, o que se integra à práxis do conhecimento. Assim, esse sujeito "não pode ser considerado como um elemento isolado da sociedade, mas como parte integrante de sua dinâmica. Sua compreensão é essencial para a apreensão do todo" (FRANCO, 1990, p. 66). As ações humanas pressupõem a análise das razões, dos motivos e finalidades que as impulsionam e das necessidades que lhes deram origem; são, portanto, práticas sociais.

Brandalise (2010, p. 64) explica:

A prática social requer uma ruptura epistemológica com o conhecimento empírico e subjetivo. Isso implica, necessariamente, uma análise de interesses, representações sociais, relações de domínio, tendo em vista a tomada de consciência desses fatores e sua superação.

A concepção dialético-crítica considera que os comportamentos e ações sociais não são dependentes somente dos sujeitos, de suas representações e intenções, mas acredita que o indivíduo sofre influências e determinações sociais externas. Brandalise (2010, p. 65) completa dizendo que "tal paradigma assenta-se numa abordagem holística dos fenômenos sociais que integram ideias, crenças, regras e normas sociais, além de elementos de ordem material".

Portanto, quando se refere à avaliação educacional, deve-se levar em consideração a relação entre o indivíduo e a sociedade, numa dimensão histórica. Cabe ao professor buscar conhecer a realidade em que está inserido, as relações

concretas, desvelando as dinâmicas dentro de uma estrutura histórica. Franco (1990, p. 66) argumenta:

[...] os determinantes históricos criam limites objetivos para as ações humanas, por outro lado, é preciso considerar que a própria história é uma construção humana e somente pela atividade dos homens pode permanecer estagnada, retroceder ou, ao contrário, ser superada.

Os pressupostos da epistemologia dialético-crítica buscam superar as posturas de avaliação como um fim em si mesmo, como instrumento de seleção, mensuração e comparação de resultados, postulando que nas práticas avaliativas o aluno seja considerado como um sujeito histórico ativo e inserido numa realidade concreta, que transforma e é transformada. Portanto, é “fundamental para a avaliação da aprendizagem, em todos os níveis de ensino, o entendimento da atividade humana, da ação humana, da ação prática dos homens, o que pressupõe a análise do motivo e da finalidade dessa ação”. (Franco, 1993, p. 24)

1.2 CONCEPÇÕES HISTÓRICAS

Os significados atribuídos à avaliação educacional estão relacionados aos contextos políticos, econômicos e sociais de cada período histórico que os produziu, com as intenções que justificaram a sua realização e os aportes teóricos em que os estudiosos se apoiaram. O conceito de avaliação evoluiu desde a sua primeira formulação no início do século XX até os dias atuais, com diferentes perspectivas epistemológicas e conceituais de avaliação.

Os estudos de Guba e Lincoln (2011) identificaram quatro períodos históricos que evidenciam o processo de construção e reconstrução das concepções de avaliação educacional. As gerações da avaliação são assim denominadas: primeira geração - da mensuração ou medida; segunda geração - da descrição; terceira geração - do juízo de valor; quarta geração - da construção social.

1.2.1 Avaliação como medida

A avaliação durante muito tempo foi confundida com medida devido à influência da utilização de testes², no início do século XX, para medir a inteligência das pessoas. Os testes começaram a ser aplicados, em 1905, nas escolas para classificação e determinação do aproveitamento escolar das crianças, de modo que avaliação e medida³ tornaram-se sinônimos, passando a influenciar o cenário educacional.

Segundo Afonso (2005, p. 32), consolidava-se, a partir da proliferação dos testes escolares, “a crença nos testes de inteligência, como testes de aptidão que poderiam prever o sucesso dos indivíduos tanto na escola como na sociedade”. Dias Sobrinho (2003) afirma que o aperfeiçoamento dos instrumentos de medição ocupou o centro de interesses dos estudiosos do começo do século passado, adquirindo grande ênfase na década de 1920.

Nessa acepção de avaliação prevaleciam os aspectos quantitativos, pois

[...] medir significa atribuir um número a um acontecimento ou objeto, de acordo com uma regra logicamente aceitável. Isso implica que o objeto, ou o acontecimento, possa ser compreendido sob uma única dimensão, isolável, capaz de receber uma escala numérica (Bonniol, 1976). A medida é assim uma operação de descrição quantitativa da realidade. (HADJI, 2001, p. 27).

Naquela época, havia uma comparação entre os resultados das provas dos estudantes, e as notas obtidas eram definidoras da promoção e retenção dos alunos. A partir dessa perspectiva quantitativa do aproveitamento escolar, apenas o resultado final dos testes/provas era levado em consideração para avaliar o desenvolvimento do aluno. Considerava-se que

[...] os testes e outros instrumentos destinados a medir aptidões ou aprendizagens humanas permitiam quantificá-las, compará-las ou ordená-las em uma escala. De fato, era possível trabalhar matematicamente os seus resultados e proceder a um conjunto de transformações que poderiam servir a uma variedade de finalidades. Essa quantificação das aprendizagens, das aptidões, das inteligências dos alunos permitia seguir o modelo científico e obter a credibilidade que se pretendia para os estudos sociais e humanos. (FERNANDES, 2009, p. 45).

² Alfred Binet e Théodoro Simon desenvolveram esses testes em 1905, com intuito de recrutar jovens para as Forças Armadas. Os testes resultavam no coeficiente de inteligência, sendo calculado por meio da idade cronológica e mental do indivíduo.

³ Docimologia é a ciência (*logos*) dos exames, ou da medida (*dokimê*). (HADJI, 2001, p. 27).

Milhares de testes foram desenvolvidos, com destaque para as primeiras três décadas no século XX, aplicados aos alunos que frequentavam as escolas. Tais testes objetivavam a quantificação, comparação e ordenação das aprendizagens humanas.

Dias Sobrinho (2003, p. 17) afirma que “acompanhando os avanços na área de psicologia e certamente se beneficiando deles, desenvolveu-se com grande êxito o movimento e a cultura dos testes e medida”.

No mesmo período, o surgimento da administração científica nos setores industriais e o taylorismo⁴ exerceram grande influência na educação escolar, uma vez que as suas concepções foram rapidamente difundidas e absorvidas pelas escolas. “Os alunos eram vistos como ‘matéria prima’ a ser ‘processada’ na ‘fábrica escola’, presidida, de maneira suficientemente apropriada, pelo ‘superintendente’ escolar” (GUBA, LINCOLN, 2011, p. 30).

O sistema escolar, na época, passou a ser comparado às organizações, e os testes aplicados aos estudantes passaram a verificar se as escolas produziam bons resultados, “consistindo basicamente em testes de verificação, mensuração e quantificação da aprendizagem dos alunos” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 17).

Afonso (2005) argumenta que a aplicação de exames passou a ser vista como reflexo do taylorismo, que gerou muita influência no início do século passado nos sistemas escolares, à medida que se transferiu para o ambiente escolar uma cultura de competição e individualismo, similar aos ambientes das organizações.

Essa concepção de avaliação teve forte influência da teoria positivista, portanto, uma epistemologia objetivista, caracterizada como educação tradicional, na qual o centro do processo de ensino-aprendizagem é o professor e está apoiada numa perspectiva em que:

- classificar, selecionar e certificar são funções da avaliação por excelência;
- os conhecimentos são o único objeto de avaliação;
- os alunos não participam do processo de avaliação;
- a avaliação é, em geral, descontextualizada;
- privilegia-se a quantificação de resultados em busca da objetividade e procurando garantir a neutralidade do professor (avaliador); e

⁴ Frederick Taylor foi um engenheiro mecânico norte americano que influenciou consideravelmente o Taylorismo e o campo da educação, entre 1930 e 1945. Desenvolveu experiências de medição de tempos de execução eliminando ineficiências, introduziu um método de produção baseado na produção em série. O trabalho industrial foi fragmentado, pois cada trabalhador passou a exercer uma atividade específica no sistema industrial. A organização foi hierarquizada e sistematizada, e o tempo de produção passou a ser cronometrado.

- a avaliação é referida a uma norma ou padrão (por exemplo, a média), e por isso, os resultados de cada aluno são comparados com os de outros grupos de alunos. (FERNANDES, 2009, p. 48).

Na mesma direção, Lopes e Silva (2012) argumentam que a classificação apenas selecionava os alunos, atribuindo-lhes uma posição que pouca ênfase dava ao desenvolvimento intelectual do aluno, mas valorizava a posição pessoal alcançada numa escala numérica. Dias Sobrinho (2003) explica que não havia preocupação com o currículo, programas pedagógicos e o processo de ensino-aprendizagem.

Nessa concepção de educação, o professor desempenha na avaliação uma função técnica atribuindo ao aluno um papel passivo e acaba não só privilegiando a quantificação e seleção dos alunos, como ocupa uma posição neutra para mostrar, em uma nota, ignorando todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem pelo qual o aluno passou. “O processo de atribuição de classificação é, em si mesmo, complexo e difícil de investigar e de aprender em todas as suas dimensões”. (LOPES; SILVA, 2012, p. 75).

Fernandes (2009) chama a atenção para algumas questões relevantes na concepção de avaliação como mensuração. Como já mencionado anteriormente, ela expressa o desenvolvimento do aluno por meio de classificação e certificação e, quando o aluno não expressa nos testes e provas o conhecimento que supostamente lhe foi transmitido, é objeto de retenção. A função da avaliação da aprendizagem, nesta concepção, é somativa porque dá ênfase aos resultados finais, sendo a repetência considerada como nova oportunidade para que o aluno aprenda.

Transcorreu mais de um século e ainda hoje, em pleno século XXI, há no cotidiano das escolas resquícios desta concepção. Dias Sobrinho (2003, p. 15) afirma que “tão arraigados estão os conceitos de seleção, medida e classificação nos processos avaliativos que, por vezes, quase chegam a definir a própria avaliação”. Constata-se essa influência nos currículos, nas propostas pedagógicas e nas ações dos professores ao utilizarem, mesmo que de forma inconsciente, instrumentos e métodos que privilegiam esta concepção avaliativa.

1.2.2 Avaliação como descrição

A preocupação com a avaliação como descrição surgiu a partir de 1930, quanto se iniciou a discussão no contexto educacional sobre as questões referentes ao currículo⁵, proposta por Ralph Tyler⁶.

Fernandes (2009) e Brandalise (2010), em suas obras, descrevem que Tyler propõe o estabelecimento de objetivos a serem alcançados pelos alunos nas avaliações ao discutir currículo. Dias Sobrinho (2003, p. 18) explica que nesse período houve uma preocupação com “a gestão científica e com o desenvolvimento curricular e de instituições”. Essa geração da avaliação

[...] ganhou existência em virtude de uma séria deficiência na primeira geração, isto é escolher como sujeitos da avaliação os alunos. Isso porque, logo após a Primeira Guerra Mundial, tornou-se evidente que os currículos escolares precisavam passar por uma drástica reforma e que uma abordagem de avaliação que não conseguia oferecer outra coisa senão dados sobre os alunos não poderia servir aos propósitos da avaliação que naquele momento era contemplada. (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 33).

Na época, não havia uma preocupação e, por sequência, discussão em torno da temática avaliação da aprendizagem, que era citada em meio aos estudos sobre a temática currículo. A questão preocupava Tyler que, em 1930, “cunhou a expressão avaliação da aprendizagem escolar” (LUCKESI, 2011, p. 206) que se espalhou no campo da educação, substituindo os termos vinculados aos exames aplicados na escola.

Tyler passou a exercer influência no cenário educacional, ao propor que fossem estabelecidos objetivos para serem avaliados, de forma que caberia ao professor, como avaliador, a função de narrador descrevendo até que ponto o aluno atingiu os objetivos propostos, revelando seus pontos fracos e fortes. O autor afirma que avaliação “é averiguar até que ponto os objetivos educacionais traçados estão sendo alcançados pelo currículo e pelas práticas pedagógicas” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 19).

Esta concepção, ainda que descritiva, apresentava limites, pois

[...] a análise do trabalho escrito dos alunos não permitia quaisquer conclusões referentes a outros tipos de competências que eles pudessem ter, dada a natureza muito limitada das questões que, em geral, estavam

⁵ Para mais informações sobre currículo ler: O Currículo, uma reflexão sobre a prática (SACRISTAN, 2000).

⁶ Ralph Tyler ficou conhecido como o ‘pai da avaliação educacional’, pelo trabalho que desenvolveu entre 1930 e 1945, que influenciou por mais vinte e cinco anos o cenário educacional e a avaliação.

centradas nos processos mais simples de pensamento. (FERNANDES, 2009, p. 32).

A partir dos estudos de Tyler, a avaliação deixou de ser entendida apenas como sinônimo de medida e classificação e passou a ter um caráter descritivo.

A avaliação deveria, pois, determinar de forma experimental se os estudantes individualmente eram capazes de demonstrar, ao final de um processo de ensino, os objetivos previstos e declarados. Para Tyler, deve haver uma congruência entre item de avaliação e objetivos instrucionais. A avaliação é, assim, nessa concepção, um valioso instrumento para a regulação do conhecimento e das formas de adquiri-lo; mais do que isso, define os comportamentos desejados, controla os seus cumprimentos e aplica as sanções ou prêmios correspondentes aos resultados. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 19).

Nesta perspectiva, o professor descreve como está o desenvolvimento do aluno, de acordo com os objetivos pré-estabelecidos no currículo escolar, o que expressa claramente um paradigma racionalista, com uma ideologia utilitarista visando apenas à descrição de critérios que expressem o sucesso ou fracasso do estudante de acordo com o que está estabelecido no currículo.

Ainda não há uma descrição do desempenho do aluno como um todo, levando em consideração seu desenvolvimento e vivência durante o processo de ensino e aprendizagem, fator que caracteriza a descrição como insuficiente, uma vez que poucos são os aspectos cognitivos descritos pelo professor.

A avaliação, como sinônimo de medida, classificação e comparação deixa de ser a única concepção avaliativa e incorpora a descrição da aprendizagem dos alunos, segundo os objetivos expressos nos currículos. A avaliação “é referida como um processo de aperfeiçoamento contínuo de um programa e se volta para a reformulação de currículos, para o estabelecimento dos objetivos educacionais a serem cumpridos” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 21).

Portanto, o professor cumpria uma função de descritor no processo avaliativo, ainda que os aspectos técnicos da medida se mantivessem. “A mensuração deixou de ser tratada como equivalente à avaliação, sendo, porém redefinida como *um dos instrumentos* que poderiam ser empregados em seu serviço”. (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 35).

Os objetivos organizados *a priori* tendem a organizar todo processo de ensino e de avaliação, constituindo-se como uma orientação dos conteúdos,

métodos e instrumentos a serem utilizados e trabalhados pelos professores, com o intuito de demonstrar eficiência.

1.2.3 Avaliação como juízo de valor

A avaliação como juízo de valor nasceu do intuito de superar as limitações das duas concepções anteriores - como medida e como descrição -, pois conforme explica Brandalise (2010, p. 55), por um lado “os objetivos não eram estabelecidos *a priori*, apresentando-se nem sempre claros e visíveis; por outro os programas não podiam esperar os resultados finais para serem avaliados em função dos objetivos propostos”.

Foi na década de 1960 que as discussões sobre avaliação da aprendizagem conquistaram maior espaço nos meios educacionais. Emerge neste período a função de juízo de valor, além das funções técnicas e descritivas, vinculadas ao ato de avaliar.

A dimensão do valor está na essência mesmo da avaliação e se inscreve radicalmente em sua etimologia. O valor dota a avaliação de uma função ativa. Ela não se restringe a somente descrever os resultados obtidos, mas também passa a avaliar as entradas, os contextos ou circunstâncias diversas, os processos, as condições de produção e os elementos finais. Além disso, com base no conhecimento obtido, procura melhorar o processo enquanto ele se desenvolve, agindo sobre cada uma de suas etapas, a fim de garantir maior efetividade educacional, especialmente em relação ao ensino. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 24).

O professor passou a desenvolver então, além de uma função técnica e descritiva, também a de juízo de valores, o que acaba se caracterizando da seguinte forma:

- a avaliação deve induzir e/ou facilitar a tomada de decisões que regulem o ensino e a aprendizagem;
- a coleta de informações deve ir além dos resultados que os alunos obtêm nos testes;
- a avaliação tem de envolver professores, pais, alunos e outros atores;
- os contextos de ensino e aprendizagem devem ser tidos em conta no processo de avaliação; e
- a definição de critérios é essencial para que se possa apreciar o mérito e um valor de um dado objeto de avaliação. (FERNANDES, 2009, p. 50).

Essas características evidenciam que a avaliação não é neutra e nem uma simples descrição. Ela emite o valor, de acordo com critérios apropriados, explicando e justificando resultados.

Destaca-se neste período a distinção entre dois conceitos muito importantes: a avaliação somativa e a formativa, propostas por Scriven e Stake⁷.

A avaliação somativa preocupa-se em medir, certificar e selecionar, sendo associada a uma prestação de contas, enquanto a avaliação formativa preocupa-se com a melhoria e regulação do processo de ensino e aprendizagem, como explica Fernandes (2009, p. 59):

Os conceitos de avaliação formativa surgem no âmbito dos desenvolvimentos teóricos behavioristas, sendo posteriormente integrados nos quadros conceituais de outras perspectivas teóricas [...] Na verdade são múltiplas as diferenças de entendimento entre behavioristas e cognitivistas acerca da avaliação formativa. Os primeiros usam-na mais frequentemente na análise de resultados, num quadro de definição de objetivos muito específicos (comportamentais) e de tarefas que testam cada um destes objetivos, enquanto os segundos a utilizam mais na análise dos processos de aprendizagem dos alunos num quadro de definição mais abrangente e integrada de objetivos e de tarefas que avaliam um leque mais alargado e integrado a saberes.

A avaliação até então percebida como um processo técnico e descritivo passa também a exercer um julgamento sobre todas as dimensões do objeto avaliado e dos objetivos.

Diante de tais vinculações é que a aprendizagem passa a ser objeto central, e os resultados expressos são utilizados para realizar interferências no processo de ensino e aprendizagem, do qual se torna uma parte essencial para controle da sua qualidade. Ao professor foi acrescida a função de julgador.

Contudo, ainda é acentuada a influência de uma tradição positivista, com base em técnicas e instrumentos.

Nas três concepções descritas percebe-se que houve um processo evolutivo referente aos métodos utilizados para avaliar os alunos. Inicialmente, acreditava-se

⁷Scriven e Stake tiveram um papel fundamental no desenvolvimento teórico metodológico da avaliação educacional ao desenvolver a idéia de avaliação somativa e formativa. Scriven propõe que as produções dos alunos e o contexto escolar em que ele está inserido seja levado em consideração, para avaliar o processo de ensino, e realizem-se intervenções durante o processo de ensino-aprendizagem, percebendo a avaliação de forma formativa. Stake acredita que a avaliação deveria valorizar a interpretação ao emitir juízo de valor, que deveria envolver não somente especialistas como professores e pais. Para aprofundamento consultar o texto: Descrição de uma trajetória na/da avaliação educacional. (SOUSA, 1998).

numa concepção técnica voltada apenas à medida e classificação do aluno, depois passa-se a creditar importância numa concepção descritiva de objetivos, chegando-se a valorizar, posteriormente, o juízo de valores. Entretanto, devem ser ponderadas suas limitações. São elas:

1. Tendência para as avaliações de programas, de instituições ou de sistemas educacionais refletirem os pontos de vista de quem as encomenda ou as financia que, verdadeiramente, nunca são postos em causa ou considerados corresponsáveis, mesmo que também tenham responsabilidades diretas no objeto de avaliação. Normalmente, as responsabilidades pelas *falhas* dos sistemas educacionais tendem a ser distribuídas quase exclusivamente pelos professores e pelos alunos, ficando de fora todos os outros atores.

No caso concreto da avaliação das aprendizagens a tendência é, muitas vezes, a de se verem refletidos apenas os pontos de vista dos professores, como únicos juizes de valores no processo de avaliação interna, ou da administração educacional nos processos de avaliação externa. Assim, nesses casos, as responsabilidades pelas *falhas* nas aprendizagens são, invariavelmente, atribuídas apenas aos alunos.

2. Dificuldade de as avaliações acomodarem a pluralidade de valores e de culturas existentes nas sociedades atuais. Isso também se poderá dizer relativamente às dificuldades daquelas abordagens de avaliação em diversificar seus procedimentos e em promover uma articulação mais positiva e significativa como o ensino. É um fato que os jovens estudantes das nossas comunidades são provenientes de meios sociais e culturais cada vez mais diversificados e, conseqüentemente, há necessidade de enfrentar essa realidade também no domínio da avaliação.

3. Excessiva dependência do método científico que se traduz em avaliações pouco ou nada contextualizadas, com excessiva dependência da concepção de avaliação como medida e em uma certa irredutibilidade das avaliações que se fazem, porque, segundo seus teóricos, estão apoiadas em um método que, se bem empregado, dá resultado muito dificilmente questionáveis. Há, nessa perspectiva, uma orientação para os processos de quantificação pela utilização de instrumentos considerados neutros, normalmente testes, *que medem com rigor e objetividade* o que os alunos sabem. É a chamada *avaliação científica*. Dessa forma, os avaliadores nunca são postos em causa porque a adesão ao método científico liberta o avaliador de quaisquer responsabilidades. Os avaliadores são neutros, não *contaminam* o processo de avaliação nem são *contaminados* por ele. (grifos do autor). (FERNANDES, 2009, p. 51-52).

Apesar das limitações, elas ainda prevalecem nos sistemas educacionais avaliativos, dependentes de modelos teóricos que apresentam dificuldades para se adaptar aos currículos atuais e às visões sobre aprendizagem. Dias Sobrinho (2003, p. 26), sobre a avaliação, explica que

[...] ainda hoje vige uma tendência de certos círculos a confundi-la com mediação e a utilizar largamente os testes de verificação de aprendizagem, uns de caráter individual e limitado às salas de aula, alguns outros estendendo-se a âmbitos de alcance nacionais ou até em sistemas comparativos internacionais, que muitas vezes ultrapassam os limites da educação.

1.2.4 Avaliação como construção social

O quarto período da avaliação educacional, emergiu na década de 80 segundo Guba; Lincoln (2011), denominada geração da construção social, se “constitui uma verdadeira ruptura epistemológica com as anteriores” (FERNANDES, 2009, p. 53) uma vez que pretende superar as limitações das concepções anteriores:

O termo *construtivista* é usado para designar a metodologia de fato empregada para conduzir uma avaliação. Suas raízes encontram-se no paradigma de investigação, que é uma alternativa do paradigma científico e optamos por chamá-la de construtivista, mas existem vários outros nomes como *avaliação interpretativa ou hermenêutica*. Todos esses termos oferecem uma percepção específica da natureza desse paradigma. (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 47).

Do ponto de vista de Fernandes (2009) essa concepção de avaliação é baseada no conjunto dos seguintes princípios e concepções:

1. os professores devem partilhar o poder de avaliar com os alunos e com os outros atores e devem utilizar uma variedade de estratégias , técnicas e instrumentos de avaliação;
2. a avaliação deve estar integrada no processo de ensino aprendizagem;
3. a avaliação formativa deve ser a modalidade privilegiada de avaliação com a função principal de melhorar e de regular as aprendizagens;
4. o *feedback*, nas suas mais variadas formas, frequências e distribuições, é um processo indispensável para que a avaliação se integre plenamente no processo ensino-aprendizagem;
5. a avaliação deve servir mais para ajudar as pessoas a desenvolver suas aprendizagens do que para julgá-las ou classificá-las em uma escala;
6. a avaliação é uma construção social em que são levados em conta os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes, a construção social do conhecimento e os processos cognitivos, sociais e culturais na sala de aula;e
7. a avaliação deve empregar métodos predominantemente qualitativos , não se excluindo o uso de métodos quantitativos. (FERNANDES, 2009, p. 55-56).

Brandalise (2010) afirma que a discussão sobre avaliação continua a evoluir, interagindo com diferentes realidades sociais e educacionais, por meio de investigações que têm o objetivo de entender sentidos e significados dos sujeitos que interagem nas práticas sociais, o que representa um avanço significativo nas reflexões epistemológicas, em torno da construção de saberes a respeito da avaliação.

No quadro 1 é apresentada a síntese das características das quatro gerações de avaliação discutidas.

Quadro 1 - Concepções de avaliação e suas respectivas características - Ponta Grossa - 2013

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM				
CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO	FUNÇÃO DA AVALIAÇÃO	PAPEL DO PROFESSOR	PAPEL DO ALUNO	INSTRUMENTOS
Como medida	Técnica	Transmissor do conhecimento.	Receptor, passivo, visto como uma folha em branco.	Utilização de testes e provas, que apresentam um resultado dentro de uma escala numérica. Valoriza a classificação, comparação e <i>ranking</i> .
Como descrição	Técnica e descritiva.	Transmitir o conhecimento. Narrador ao descrever os pontos fortes e fracos do aluno.	Passivo	Realização de provas para perceber se o aluno atingiu os objetivos propostos pelo currículo.
Juízo de valores	Emitir um juízo de valores, além das funções técnicas e descritivas.	Define critérios para a apresentação do mérito e do valor do objeto avaliado.	Começa a ser visto como parte integrante e participativa do processo avaliativo.	Coleta informações para além dos resultados que os alunos obtêm nos testes, considerando os contextos de ensino e de aprendizagem.
Como construção social	Estar integrada ao processo de ensino aprendizagem.	Partilhar o poder da avaliação com o aluno.	Ativo e participativo.	Deve-se utilizar uma variedade de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação.

Fonte: A autora

1.3 CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS

1.3.1 Avaliação da aprendizagem como componente pedagógico

A avaliação da aprendizagem não está separada do ato pedagógico, mas é um componente essencial de todo o processo e não deve ser praticada de forma isolada e seletiva, pois o “objetivo da avaliação da aprendizagem é subsidiar o ensino e a aprendizagem bem-sucedidos no interior de um projeto pedagógico” (LUCKESI, 2011, p. 148). Isso nos remete a perceber a avaliação como mediadora no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

A avaliação da aprendizagem é “um ato de *investigar a qualidade do seu objeto de estudo e, se necessário intervir* no processo da aprendizagem, tendo como suporte o ensino, na perspectiva de construir os resultados desejados” (LUCKESI, 2011, p. 150, grifo do autor), o que possibilita ao aluno a oportunidade de ter *feedback* que o ajude durante todo processo de aprendizagem.

Para ser uma ação pedagógica, a avaliação deveria ser vista como uma investigação do conhecimento, que possibilita a intervenção para a melhoria do resultado do ensino, ainda em construção, dando suporte ao professor. Afinal “o conhecimento desenvolve-se através do recurso e a construções e reconstruções dessa mesma realidade por parte dos participantes no processo investigativo” (FERNANDES, 2009, p. 79).

Do ponto de vista de Luckesi, (2011, p. 174), a avaliação deve ser de acompanhamento, porque “investiga a qualidade dos resultados em andamento sucessivamente, primeiro sob o foco formativo - processo - e segundo sob o foco final de uma ação – produto”, ou seja, ela investiga todo o processo de construção do conhecimento, realizando investimentos para que o resultado seja satisfatório.

Nessas condições, a avaliação, componente indissociável do processo constituído pelo ensino e pela aprendizagem, é um elemento essencial de desenvolvimento dos sistemas educativos porque é muitas vezes a partir e por meio dela que, por exemplo:

- as escolas podem empobrecer ou enriquecer o currículo;
- os professores podem organizar o ensino com maior ou menor ênfase na experimentação ou na resolução de problemas;
- os alunos podem estudar com maior ou menor orientação;
- os pais e os encarregados de educação podem acompanhar a vida escolar de seus filhos ou educandos com maior ou menor interesse;
- a sociedade em geral pode estar mais ou menos informada acerca do que os jovens estão aprendendo e como estão aprendendo;
- os governos podem, ou não, estabelecer mais fundamentada e adequadamente as políticas educativas e formativas. (FERNANDES, 2009, p. 21).

O professor ao assumir o papel de avaliador passa a agir como um pesquisador da aprendizagem do aluno, necessitando ter compreensão de seu objeto de avaliação: deve intervir quando necessário para que o aluno aprenda e ter consciência de que o conhecimento mediado dependerá das abordagens teóricas, metodologias e dos instrumentos utilizados para coletar dados. É necessário que se tenha a "noção clara de que a prática avaliativa, no caso da aprendizagem, só faz sentido, ao mesmo tempo, de acompanhamento (processo) e de certificação (testemunho final da aprendizagem satisfatória do educando)" (LUCKESI, 2011, p. 177).

A avaliação só será efetiva se houver clareza do que se quer investigar, neste caso, a aprendizagem do aluno, e se intervir na prática pedagógica em busca de melhorias no ensino, caso contrário, a avaliação não estará cumprindo com sua função. "O propósito primordial da avaliação é o de melhorar a aprendizagem, ajudar os alunos a superar as dificuldades, uma cultura que parte do elementar princípio de que todas as crianças e jovens podem aprender" (FERNANDES, 2009, p. 29).

São necessários investimentos na prática pedagógica oportunizando ao educando aprender e se desenvolver, superando as dificuldades que porventura aparecem durante o processo de construção do conhecimento. Luckesi (2011, p. 178) afirma:

[...] o ato de avaliar a aprendizagem, em primeiro lugar envolve uma investigação sobre a qualidade dos resultados de uma ação em andamento, desvendando-a em sua satisfatoriedade (ou não), e a seguir, se necessário, subsidia soluções com base nesse conhecimento.

A avaliação fornece o resultado relacionado ao processo em construção fornecendo informações se o aluno aprendeu ou não. No entanto, esse não é um ato isolado, posto que inserido num determinado contexto, com indivíduos compostos de estruturas cognitivas, afetivas e emocionais. Essas características devem ser levadas em consideração durante o processo de investigação, porque "é preciso saber integrar, relacionar e mobilizar conhecimentos e estratégias, é preciso saber gerir afetos, emoções e atitudes e saber quando e como utilizar esses saberes". (FERNANDES, 2009, p. 34).

Nesse sentido Luckesi (2011, p.186) argumenta que "os exames escolares estão aprisionados nos problemas da aprendizagem e neles se perdem, tornando

difícil qualquer possibilidade de busca de soluções para os impasses encontrados”, ficando preso apenas ao passado, centrado apenas no produto final, considerado geralmente como de responsabilidade somente do aluno. Ou seja, o exame tem como objetivo perceber o que o aluno já aprendeu até aquele momento, não levando em consideração suas dificuldades, dúvidas e o desenvolvimento durante o processo de ensino-aprendizagem, valorizando apenas o que já foi trabalhado, o resultado final.

Nessa perspectiva, o professor desempenha um papel neutro e isento de qualquer condicionante, seja ele social, biológico, histórico ou psicológico, ao elaborar um instrumento de dados, aplicá-lo e corrigi-lo, sem considerar interferências de outras ordens, o que caracteriza o educando apenas como um sujeito que responde. Hadji (2001, p. 15) critica essa postura ao ver na avaliação “o objetivo legítimo de contribuir para o êxito do ensino, isto é para a construção desses saberes e competências pelos alunos”.

Para Perrenoud (1999, p. 18) vivemos entre duas lógicas (da excelência e regulação) avaliativas, entretanto,

[...] decepciona ou escandaliza aqueles que lutam contra o fracasso escolar e sonham com uma avaliação puramente formativa. Com um pouco de recuo histórico, pode-se sustentar que a própria existência de uma lógica, mais formativa, é uma conquista extraordinária. Quase todos os sistemas educativos modernos declaram avançar para uma avaliação menos seletiva, menos precoce, mais formativa, mais integrada à ação pedagógica cotidiana. Pode-se julgá-los pelo distanciamento entre essas intenções e a realidade das práticas.

Assim, a avaliação da aprendizagem teve ter como objetivo investigar o que o aluno aprendeu e, a partir dos resultados, buscar estratégias que contribuam para uma prática pedagógica que oportunize ao aluno um melhor aprendizado. Para o professor, na realização de uma avaliação da aprendizagem,

[...] interessa-lhe ter o diagnóstico (retrato) do que o estudante já aprendeu, mas também do que necessita aprender ainda, assim como lhe interessa saber, caso os resultados obtidos sejam insatisfatórios, quais os fatores condicionantes desse nível de aprendizagem – tais como: disfunção emocional do educando, carência de pré-requisitos, qualidade das atividades docentes, assim como do material didático utilizado, sem esquecer fatores como as condições físicas e administrativas da escola. (LUCKESI, 2011, p. 182).

O professor precisa ter clareza da influência desses fatores sobre o processo de aprendizagem do aluno, em que o diagnóstico fornecido pela avaliação serve de base para o planejamento das suas ações docentes. Assim a “função central do ato de avaliar é subsidiar soluções para os impasses diagnosticados, a fim de chegar de modo satisfatório aos resultados desejados”. (LUCKESI, 2011, p.186).

A avaliação da aprendizagem requer uma busca de soluções, que tem presente a realidade, variantes e condicionantes que interferem no processo e no rendimento do aluno, pois é agindo sobre elas e reduzindo seus efeitos que a aprendizagem será satisfatória, afinal “o que é, efetivamente, ensinar, senão ajudar os alunos a construir os saberes e competências”. (HADJI, 2001, p. 15).

A ação pedagógica que ocorre dentro da sala de aula deve objetivar que todos os alunos aprendam e se desenvolvam. O educador, por sua vez, deve criar estratégias para que a aprendizagem seja democrática interferindo no processo quando necessário. “O educador deve ir até onde o educando está em suas dificuldades a fim de, então, caminhar com ele rumo a uma solução possível.” (LUCKESI, 2011, p. 199).

O diálogo entre os envolvidos na ação pedagógica, bem como no processo avaliativo, é extremamente importante. Professores e alunos precisam interagir e dialogar, trocando experiências, aprendendo um com o outro, ouvindo uns aos outros. O aluno precisa expressar sua opinião, suas sugestões, seus anseios para que o professor possa, além de intervir no processo, rever, refletir e promover mudanças em suas práticas docentes. “A avaliação não pode existir sem diálogo, visto que todos nós somos passíveis de percepções e entendimentos diferentes”. (LUCKESI, 2011, p. 204).

O aluno torna-se um aliado na ação pedagógica e um sujeito ativo no processo ensino-aprendizagem-avaliação, no qual o diálogo pode possibilitar uma negociação entre todos os envolvidos.

Luckesi (2011), ao expressar uma profunda preocupação com a aplicação de exames no contexto escolar, retoma a construção histórica pela qual passou a avaliação, bem como suas concepções construídas ao longo do tempo. Para ele “compreender intelectualmente é o ponto de partida para a mudança, porém permanecer só nessa compreensão é muito pouco para proceder às transformações

necessárias. Importa compreender e, ao mesmo tempo, agir”. (LUCKESI, 2011, p. 211).

As diferentes concepções de avaliação foram delineadas de acordo com a compreensão dos parâmetros vivenciados na sociedade em cada época. Para Afonso (2005) “as funções da avaliação têm que ser, por isso, compreendidas nos contextos das mudanças educacionais e das mudanças econômicas e políticas mais amplas. Aliás, a avaliação é ela própria uma atividade política”.

Perrenoud (1999, p. 13) percebe a avaliação como “uma engrenagem no funcionamento didático e, mais globalmente, na seleção e orientação escolares”.

No entanto, percebe-se ainda uma forte presença da utilização de exames na avaliação da aprendizagem, o que para Luckesi (2011) se dá porque a função pedagógica do exame está relacionada à disciplina e ao poder⁸. Sobre isso Afonso (2005, p. 20) comenta:

A relação professor-aluno, enquanto relação avaliador-avaliado, é vivida como uma relação de poder na medida em que a avaliação é compulsória, tem consequências importantes para a vida escolar e pós-escolar dos alunos e impõe unilateralmente uma determinada grelha de interpretação da realidade que faz com que a relação entre avaliador e avaliado seja uma relação de dominação.

Luckesi (2011) acredita que esse fato está vinculado à influência da classe dominante e sustenta quatro razões para a resistência à mudança:

- 1) a replicação psicológica por parte do educador daquilo que ocorreu com ele em sua vida pessoal e escolar;
- 2) as relações de poder administradas no espaço microsocial da escola que sustentam o modelo macrosocial;
- 3) os efeitos da herança histórica que temos dos exames presentes em nossas ações cotidianas de ensino;
- 4) o modelo autoritário e excludente da sociedade burguesa na qual vivemos, que os exames reproduzem. (LUCKESI, 2011, p. 261).

A superação do ato de examinar não depende somente de técnica, até porque esta “supõe e implica uma determinada orientação política” (AFONSO, 2005, p. 20), mas de posturas e atitudes comprometidas com o ato pedagógico na esperança de uma escola de qualidade em que ocorra e se valorize todo o processo

⁸ Para maiores informações sobre o poder de avaliar, ler: Avaliação, poder e disciplinação. In: Avaliação Educacional: regulação e emancipação.

de ensino, por meio de uma relação participativa, ética e de responsabilidade coletiva de todos os envolvidos (professores, alunos, gestão, comunidade).

Fernandes (2009, p. 35) afirma que:

A avaliação tem de abranger processos complexos de pensamento, tem de contribuir para motivar os alunos na resolução de problemas e para valorização dos aspectos de natureza socioafetiva, e tem também de se centrar mais nas estratégias metacognitivas utilizadas e serem usadas pelos alunos.

Verificamos claramente que, segundo Luckesi (2011), Fernandes (2009), Perrenoud (1999) e Hadji (2001), a avaliação fornece informações, por meio de uma investigação e/ou reflexão com relação à aprendizagem dos alunos, com vistas à possível interferência nas ações do professor, oportunizando aos alunos momentos para que possam sanar dúvidas, receber *feedbacks*, atribuindo significado ao conteúdo mediado durante todo o processo de ensino.

1.3.2 Avaliação formativa alternativa

A avaliação formativa alternativa (AFA) é uma concepção que se preocupa com os sujeitos envolvidos no processo avaliativo centrada na melhoria da aprendizagem, sendo mais interativa, envolvendo a participação de professores, pais e alunos oferecendo transparência no processo. Nessa perspectiva a avaliação da aprendizagem

É um processo frequente, contínuo e dinâmico que envolve professores e alunos numa relação de cooperação, com vista a recolherem dados sobre a aprendizagem. Ambos (o professor – **avaliação para a aprendizagem** - e o aluno – **avaliação como aprendizagem**) usam os dados obtidos para tomar decisões sobre que ações tomar para promover a aprendizagem futura. A mediação da aprendizagem do aluno é apenas um dos seus componentes. (grifo do autor). (LOPES; SILVA, 2012, p. 6).

Fernandes (2009, p. 56) acredita que para alguns autores essa concepção avaliativa,

[...] se baseia em princípios que decorrem do cognitivismo, do construtivismo, da Psicologia Social e das teorias socioculturais e sociocognitiva [...] Ou seja, uma avaliação que, sendo eminentemente

formativa em suas formas e seus conteúdos, é alternativa à avaliação psicométrica, de matriz behaviorista, muito baseada na avaliação somativa e na ideia da avaliação como medida.

A AFA, ao ter o objetivo de despertar o interesse e a percepção quanto à necessidade de discussões teóricas, para poder propor uma prática formativa de avaliação alternativa, “assume todo seu sentido no âmbito de uma estratégia pedagógica de luta contra o fracasso e as desigualdades, que está longe de ser sempre executada com coerência e continuidade” (PERRENOUD, 1999, p. 16).

A AFA, conforme explica Rodrigues (1994, p. 59) “é um processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado ao ensino e à aprendizagem, deliberado, interativo, cuja principal função é a de regular e de melhorar a aprendizagem dos alunos”, oferecendo ao aluno a oportunidade de aprender e compreender o conhecimento mediado, utilizando suas competências.

Nesta perspectiva, o professor desenvolve um papel de mediador da aprendizagem, oportunizando ao aluno a construção do conhecimento, interagindo e trocando informações sobre o assunto. No decorrer do processo, as dificuldades apresentadas pelos alunos são identificadas, e há intervenção do professor para que elas sejam superadas, e o aluno tenha pleno domínio e consciência do conhecimento mediado.

Cabe ao professor assumir responsabilidades do processo de ensino organizando atividades apropriadas ao contexto e ao desenvolvimento dos alunos, bem como suas necessidades. Deve também definir previamente os objetivos do ensino e do processo avaliativo, utilizando estratégias diversificadas, e utilizar de *feedback* para regulação de aprendizagem.

Os alunos, nesta perspectiva, são ativos, por isso devem participar e opinar na organização do processo de ensino e discutir como será realizada sua avaliação, analisando seu próprio trabalho. A avaliação formativa alternativa “pressupõe uma partilha de responsabilidades entre alunos e professores em matéria de avaliação e de regulação das aprendizagens” (FERNANDES, 2009, p. 60).

Há uma valorização do *feedback*, entre outras características relevantes da AFA, como se pode verificar nas afirmações de Fernandes(2009):

- a avaliação é deliberadamente organizada para proporcionar um *feedback* inteligente e de elevada qualidade, tendo em vista melhorar a aprendizagem dos alunos;

- o *feedback* é determinante para ativar os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos, que, por sua vez, regulam e controlam os processos de aprendizagem, assim como para melhorar a sua motivação e autoestima;
- a natureza da interação e da comunicação entre os professores e alunos é absolutamente central porque os professores tem que estabelecer *pontes* entre o que se considera ser importante aprender e o complexo mundo dos alunos (o que eles são, o que sabem, com pensam, como aprendem, o que sentem, como sentem, etc.);
- os alunos são deliberadas, ativa e sistematicamente envolvidos no processo de ensino aprendizagem, responsabilizando-se pelas suas aprendizagens e tendo amplas oportunidades para elaborar suas repostas e partilharem o que e como compreenderam;
- as tarefas propostas aos alunos que, desejavelmente, são tanto de ensino, como de avaliação e de aprendizagem, são criteriosamente selecionadas e diversificadas, representam os domínios estruturantes do currículo e ativam os processos mais complexos do pensamento (analisar, sintetizar, avaliar, relacionar, integrar e selecionar);
- as tarefas refletem estreita relação entre as didáticas específicas das disciplinas, que se constituem como elementos de referência indispensável, e a avaliação, que desempenha um papel relevante na regulação dos processos de aprendizagem;
- o ambiente de avaliação nas salas de aula induz uma cultura positiva de sucesso baseada no princípio de que todos os alunos podem aprender. (FERNANDES, 2009, p. 60-61).

Assim, para a aprendizagem, no processo avaliativo, deve-se contar, de fato, com o envolvimento de todos os alunos, cuja participação não pode se restringir à de simples avaliado. Afonso (2005, p. 47) chama atenção para a “avaliação formativa enquanto dispositivo pedagógico adequado a concretização de uma efectiva igualdade de oportunidades de sucesso na escola básica.”

Como já observado, uma das ferramentas utilizadas pela AFA é o *feedback*, que deve proporcionar ao aluno um avanço no caminho para a construção do conhecimento, já que por meio dele o professor retomará o conteúdo trabalhado, de modo que “ é através dele que os professores comunicam aos seus alunos seu estado em relação à aprendizagem e às orientações que, supostamente, ajudarão a ultrapassar tais dificuldades” (FERNANDES, 2009, p. 66).

Outro conceito que é muito discutido na AFA é a regulação⁹, “que é entendida como um processo deliberado e intencional que visa controlar os processos de aprendizagem para que se possa consolidar, desenvolver ou redirecionar essa mesma aprendizagem” (FERNANDES, 2009, p. 68),

⁹Para maiores informações sobre avaliação como regulação, ler Almerindo Janela Afonso e Philippe Perrenoud.

A avaliação formativa alternativa contribui para o desenvolvimento de competências metacognitivas¹⁰ e autoavaliação, o que permite, ou deveria permitir, conhecer bem os saberes, as atitudes e o nível de desenvolvimento de cada aluno, podendo melhorar a aprendizagem. Segundo Fernandes (2010, p. 69), “o passo seguinte é de regular a qualidade do trabalho que será desenvolvido, utilizando, nomeadamente, um conjunto de recursos cognitivos e metacognitivos”.

Afonso (2005) acredita que a avaliação formativa é uma modalidade que estimula a autonomia, bem como a utilização dos espaços viabilizando a ação do professor como agente democrático que valoriza a relação professor-aluno.

O papel do professor, nesta concepção, é criar espaços de interação com o aluno, que deve ser agente ativo no processo de aprendizagem e avaliação. Lopes; Silva (2012, p. 74) apontam as funções do professor para promover a AFA:

a) esclarecer e partilhar os objetivos de ensino e aprendizagem; b) selecionar tarefas; c) partilhar os critérios de avaliação; d) delinear estratégias que facilitem a participação e o envolvimento ativo dos alunos na regulação das aprendizagens; e e) utilizar adequada diversidade de estratégias, técnicas ou instrumentos de recolha de informação.

Além dessas funções, expressam-se algumas preocupações na avaliação formativa alternativa quanto ao papel do professor, como:

- contribuir para a aprendizagem dos alunos, regulando ativamente seu ensino;
- contribuir para que os alunos aprendam com compreensão (daí a relevância da seleção das tarefas);
- produzir melhores avaliações e não mais avaliações;
- produzir *feedback* que vá para além de mera atribuição de uma classificação e possa orientar os alunos a superar eventuais problemas;
- dar mais tempo aos alunos para poderem responder, expressar as suas dúvidas, poderem mostrar o que sabem e podem fazer. (LOPES; SILVA, 2012, p. 74-75).

Desse modo, ao contextualizar o ensino, o professor dinamiza os processos de aprendizagem e avaliação, favorecendo a interação entre os sujeitos envolvidos e os processos, levando em consideração os conhecimentos cientificamente acumulados e os aspectos afetivos, emocionais e cognitivos.

¹⁰ Segundo o dicionário Aurélio, a faculdade de metacognição da pessoa tem a ver com a sua plena capacidade de compreender e de refletir acerca do estado mental dela mesma e de outrem. A metacognição também diz respeito à capacidade de prevermos o nosso próprio comportamento e o dos outros, graças à percepção de sensações, de emoções e de crenças.

Para Fernandes (2009, p. 83) as principais características da AFA são:

1. A avaliação das aprendizagens é um processo complexo, subjetivo e que não nos permite apreender na totalidade o que os alunos sabem e são capazes de fazer. Avaliar é um processo destinado a compreender os processos de ensino e de aprendizagem e é sempre localizado e situado.
2. A avaliação das aprendizagens dos alunos deve desenvolver-se em contexto, integrada nos processos de ensino, com uma participação ativa dos alunos. É privilegiada a interação entre os alunos e entre estes e o professor. Assume-se a subjetividade do processo avaliativo e reconhece-se que professores e alunos interferem no processo de avaliação e o influenciam através dos seus conhecimentos, das suas experiências, das suas concepções e dos seus valores.
3. As aprendizagens dos alunos devem ser avaliadas através de uma diversidade de estratégias, técnicas e instrumentos. A avaliação deve ser feita *in loco*, junto dos alunos, para compreender os processos que estes utilizam na resolução das tarefas que lhes são propostas ou que escolheram resolver. Há uma ênfase nos processos de descrição, de análise e de interpretação da informação recolhida, processos qualitativos por natureza, mas não se desprezam os métodos quantitativos que permitam a agregação de dados.

Assim, uma das características mais relevantes da AFA é a interação entre ensino, aprendizagem e avaliação, constituindo-se em instrumento para mediação que comunica ao professor como se deu o desenvolvimento do aluno e quais são suas dificuldades, para que o professor possa interferir e proporcionar ao aluno um *feedback* para a construção do conhecimento. Para Fernandes (2009, p. 88), “é o *feedback* que contribui para a plena integração da avaliação, do ensino e da aprendizagem”.

Percebe-se que nesta concepção se deseja integrar a avaliação ao processo de ensino e aprendizagem do aluno. Diante dessa integração é preciso utilizar diferentes tarefas que oportunizem ao aluno o aprender e a perceber a avaliação de forma contextualizada. Fernandes (2009, p. 89) acredita que “cada tarefa deve ter uma tripla função: a) integrar as estratégias de ensino utilizadas pelo professor; b) ser um meio privilegiado de aprendizagem; c) ter associado um qualquer processo de avaliação”.

Tais tarefas devem ser selecionadas mediante esforços dos professores e gestores para que o currículo seja parte integrante do ensino, identificando os saberes, conceitos e procedimentos que contribuam para um ensino e uma avaliação contextualizada e efetiva, selecionando de fato o que é importante. Por isso, Fernandes (2009, p. 91) expressa algumas preocupações com relação à avaliação:

- o papel que a avaliação deve desempenhar nas salas de aula, na educação e formação das crianças e dos jovens;
- a integração da avaliação num processo de ensino que deve estar solidamente organizado e apoiado nas didáticas das diferentes disciplinas;
- as melhores formas, os melhores momentos, para recolher informação de qualidade acerca dos processos de aprendizagem dos alunos;
- as estratégias a serem aprimoradas para que os alunos desenvolvam competências no domínio da autoavaliação, da autorregulação e do autocontrole.

Perrenoud (1999, p. 15 grifos do autor) percebe que a avaliação formativa deve ser “acompanhada de uma intervenção *diferenciada*”, o que nos remete a pensar em atividades diversificadas e bem elaboradas que levem o aluno a pensar e desenvolver seus aspectos cognitivos, suas atitudes e competências, relacionando-as com seu contexto, pois,

[...] avaliação, que é também uma forma de interação e comunicação por excelência e onde estão presentes emoções, conhecimentos, concepções, capacidades ou atitudes. Trata-se de uma construção social que envolve um tal número de variáveis, há uma complexidade de possibilidades a considerar quando se pretende desenvolver uma investigação digna desse nome. (FERNANDES, 2009, p. 79).

A avaliação só será de fato formativa se o aluno tem consciência do seu estado inicial, do nível de seu desenvolvimento e aonde se pretende chegar, de modo que são extremamente importantes os processos acompanhados pelos professores que devem integrar currículo, avaliação, metodologias e estratégias para o desenvolvimento do aluno.

Neste capítulo, pudemos acompanhar a evolução das concepções avaliativas e do papel desenvolvido pelos professores e alunos no processo. Aqui tivemos o intuito de levar o leitor a um reconhecimento da temática, sua evolução histórica, bem como sua relevância e complexidade no processo de ensino e aprendizagem na busca de uma avaliação formativa e emancipatória, na qual o aluno participa e discute sua avaliação levando o professor à reflexão sobre sua prática pedagógica, realizando alterações em seu planejamento para atender as necessidades dos alunos, proporcionando *feedbacks* para que ele possa assimilar o conhecimento mediado.

Posteriormente a essas questões, foi realizada uma investigação sobre as produções acadêmicas entre 2000-2012 quanto à avaliação da aprendizagem,

denominada de revisão de literatura. Essa investigação possibilitou compreender as diversas temáticas existentes em relação ao objeto de estudo, como, por exemplo: concepções de avaliação apresentada pelos professores, os instrumentos utilizados para avaliar, a utilização das fichas e pareceres descritivos para relatar o desenvolvimento do aluno e a influência do processo avaliativo para a prática pedagógica, entre outros. Cada trabalho analisado será apresentado no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

AS PESQUISAS EM AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS NO CONTEXTO BRASILEIRO

A realização das pesquisas sobre a produção acadêmica de teses e dissertações, artigos e comunicações em eventos vem crescendo nos últimos quinze anos, no contexto brasileiro, constituindo-se como pesquisas denominadas "Estado da Arte" ou revisão da literatura. São pesquisas que buscam coletar, organizar e analisar o maior número de trabalhos produzidos sobre um determinado objeto de conhecimento e são, sem dúvida, de grande relevância para o desenvolvimento de uma determinada área de estudo.

Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir certa produção acadêmica em diferentes campos de conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e seminários. (FERREIRA, 2002, p. 258).

Devido à necessidade de investigar o conhecimento produzido sobre a avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto brasileiro, é que se optou pelo mapeamento das produções acadêmicas desenvolvidas no período de 2000 a 2012.

Os trabalhos que integram esta revisão da literatura abordam variados aspectos da avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, dentre elas: concepções de avaliação de aprendizagem dos professores, instrumentos utilizados na avaliação, influências da avaliação na prática pedagógica, percepção dos alunos quanto ao processo avaliativo.

Esta revisão pretende contribuir para aprofundamento do conhecimento já produzido desde o início do século XXI, analisando as produções acadêmicas, "pois pesquisas desse tipo é que podem conduzir à plena compreensão do estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema, sua amplitude, tendências teóricas, vertentes metodológicas." (SOARES, 2000, p. 9).

2.1 REVISÃO DA LITERATURA

A revisão de literatura ou estado da arte possibilita reunir trabalhos com foco em um mesmo objeto de estudo. São pesquisas que se constroem considerando um determinado recorte temporal, respeitando as características teórico-metodológicas próprias de cada período investigado.

O levantamento de teses e dissertações produzidos no contexto brasileiro sobre a avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental de 9 anos foi o ponto de partida para o desenvolvimento desta investigação. O levantamento bibliográfico foi realizado unicamente por meio eletrônico, nos seguintes endereços: Scielo¹¹, Google Acadêmico¹², Portal de Periódicos da Capes¹³, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações¹⁴.

Inicialmente, a busca pelas produções científicas foi pela palavra-chave “*avaliação da aprendizagem*”, para investigar trabalhos referentes à avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Após o levantamento dos trabalhos, procedeu-se a leitura e a síntese do teor de cada uma das obras selecionadas. Posteriormente à leitura, ao registro das informações e à análise das teses e dissertações, percebeu-se que alguns trabalhos analisados, embora no título apontassem como objeto de pesquisa a avaliação da aprendizagem, tratavam de outros objetos de estudo de avaliação educacional.

Durante a pesquisa, foi verificado que havia um levantamento de teses e dissertações já realizado por Mainardes; Stremel¹⁵ (2013) entre os anos de 2000 a 2012. A busca realizou-se com a palavra-chave “*avaliação da aprendizagem no ciclo*” o que levou a uma nova busca com a complementação da palavra-chave *avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. Com esses

¹¹O **SCIELO**–ScientificElectronic Library Online (Biblioteca Científica Eletrônica em Linha) é um modelo para a publicação eletrônica cooperativa de periódicos científicos na *internet*.

¹²O **Google Scholar** (*Google Acadêmico* em português) é uma ferramenta de pesquisa do *Google*, que permite pesquisar em trabalhos acadêmicos, literatura escolar, jornais de universidades e artigos variados.

¹³O **Portal de Periódicos da Capes** é uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza a instituição de ensino e pesquisa no Brasil e o melhor da produção científica internacional.

¹⁴A **Biblioteca Digital de Teses e Dissertações** disponibiliza teses e dissertações das universidades brasileiras.

¹⁵Para maiores informações consultar o site <http://www.pitangui.uepg.br/gppepe>, do Grupo de Pesquisa de Políticas Educacionais e Práticas Educativas.

novos filtros de busca, foram selecionados 52 trabalhos - 45 dissertações e 7 teses defendidas - ,conforme apresentado no quadro 2:

Quadro 2 - Trabalhos selecionados na revisão de literatura - Ponta Grossa - 2013

Trabalhos selecionados na revisão de literatura													
	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	Total
Dissertações	2	1	4	1	3	12	5	5	4	1	2	5	45
Teses	0	0	1	0	0	1	2	1	0	1	1	0	7

Fonte: Sites de busca de teses e dissertações pesquisadas

É possível observar no quadro 2 que, no ano de 2006, ocorreu o apogeu de produções científicas, com a realização de 13 trabalhos (12 dissertações e 1 tese). Em contrapartida não foram encontrados trabalhos disponíveis em meio digital referentes ao ano de 2000. Em alguns *sites* pesquisados há uma ressalva quanto aos trabalhos anteriores a 2005, comunicando que eles estão sendo digitalizados.

Diante dessa situação, optou-se pela busca dos resumos das produções científicas, teses e dissertações, com auxílio da Biblioteca Central Professor Faris Michaeli (Bicen) através do sistema de comut. Com esse procedimento foi possível localizar seis trabalhos não disponíveis *online* nos sites pesquisados.

A relação das teses e dissertações mapeadas no período de 2000-2012 estão relacionadas no quadro 3 com as seguintes informações: ano de defesa, tipo de produção (dissertação ou tese) , título, palavras-chave, autor e instituição.

Quadro 3 - Teses e dissertações pesquisadas

(continua)

Avaliação da Aprendizagem					
Nº	Ano	Tipo	Título e palavras-chave	Autor	Instituição
1	2001	D	Título: Concepções de alunos sobre a avaliação de sua aprendizagem escolar Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem escolar. Concepções de alunos. Aprendizagem escolar.	Viviane Tetu	Universidade Federal do Paraná

Quadro 3 - Teses e dissertações pesquisadas

(continuação)

Avaliação da Aprendizagem					
Nº	Ano	Tipo	Título e palavras-chave	Autor	Instituição
2	2001	D	A avaliação nas práticas de alfabetização: um estudo sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita em classes de ciclo básico Palavras-chave: Avaliação. Alfabetização. Ensino-aprendizagem da leitura e escrita. Interação em sala de aula. Avaliação formativa.	Lorena Bischoff Trescastro	Universidade Federal do Pará
3	2002	D	Instrumentos de avaliação do processo ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental Palavras-chave: não constam no resumo.	Maria Elena Roberto Guiselini	Centro Universitário Nove de Julho
4	2003	D	Avaliação da aprendizagem na Escola Plural: o que ocorre na prática? Palavras-chave: não constam no resumo.	José Luiz Saldanha da Fonseca	Universidade Federal de Minas Gerais
5	2003	D	Tessituras docentes de avaliação formativa Palavras-chave: não constam no resumo.	Suzana dos Santos Gomes	Universidade Federal de Minas Gerais
6	2003	D	Pareceres descritivos de avaliação da aprendizagem: conteúdo e o processo de elaboração Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem. Pareceres Descritivos. Interpretação.	Cintia Metzner Sousa	Universidade do Vale do Itajaí
7	2003	D	A Avaliação no Contexto dos Ciclos em Minas Gerais nos anos 1990: política, saberes e práticas Palavras-chave: Avaliação; Educação. Séries Iniciais. Progressão Continuada.	Vaneide Correa Dornellas	Universidade Federal de Uberlândia

Quadro 3 - Teses e dissertações pesquisadas

(continuação)

Avaliação da Aprendizagem					
Nº	Ano	Tipo	Título e palavras-chave	Autor	Instituição
8	2003	T	Práticas avaliativas bem sucedidas de professoras dos ciclos de formação da Escola Cabana de Belém Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Ciclos de formação. Escola Cabana. Ensino-aprendizagem.	Emmanuel Ribeiro Cunha	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
9	2004	D	Avaliação da aprendizagem: manifestações sobre a prática pedagógica e o discurso de novas possibilidades Palavras-chave: Avaliação dinâmica. Aprendizagem e desenvolvimento. Mediação. Conhecimento. Professores e alunos.	Vera Maria Silvestri Cruz	Universidade Estadual de Santa Catarina
10	2005	D	O sistema de progressão avaliação em Santos na voz dos professores Palavras-chave: Política educacional. Currículo. Avaliação. Sistema de progressão. Aprendizagem.	Maria Marcia Mariani Guirardi	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
11	2005	D	O ensino/aprendizagem do português e a avaliação emancipatória: repensando a experiência da Escola Cabana Palavras-chave: Concepção sócio-interacionista. Avaliação emancipatória. Ensino-aprendizagem.	Cláudia Nazaré Gonçalves de Souza	Universidade Federal do Pará
12	2005	D	A produção de sucesso e fracasso escolar por meio de fichas de avaliação: uma investigação junto aos ciclos de desenvolvimento humano em Goiânia Palavras-chave: Avaliação. Sucesso escolar. Fracasso escolar. Ciclo básico.	Tatiana Azevedo de Souza da Cunha Lima	Universidade Federal de Santa Catarina
13	2006	D	A organização escolar em ciclos na rede Municipal de Araraquara - 2001 a 2005 Palavras-chave: Ciclos de formação. Reforma educacional. Desserialização escolar.	Rosana Cristina Carvalho Fraiz	Universidade Federal de São Carlos

Quadro 3 - Teses e dissertações pesquisadas

(continuação)

Avaliação da Aprendizagem					
Nº	Ano	Tipo	Título e palavras-chave	Autor	Instituição
14	2006	D	A progressão continuada e suas implicações na avaliação da aprendizagem Palavras-chave: Progressão continuada. Avaliação. Políticas Públicas	Alessandra Hauk Poliche	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
15	2006	D	Concepções e práticas: o dilema da avaliação da aprendizagem Palavras-chave: avaliação. Currículo. Aprendizagem.	Silvana Maria Guimarães Machado	Universidade Federal do Maranhão
16	2006	D	Avaliação escolar como instrumento de mediação da aprendizagem na educação inclusiva: desafios no cotidiano escolar Palavras-chave: Inclusão escolar. Deficiência mental. Avaliação da aprendizagem.	Maria Rosa Rocha Dos Santos Schütz	Universidade do Vale do Itajaí - Univali
17	2006	D	Avaliação da aprendizagem na escola ciclada de Mato Grosso: o caso dos relatórios descritivos de avaliação Palavras-chave: Avaliação escolar. Ciclos. Relatórios descritivos. Avaliação informal.	Maria Clara Ede Amaral	Universidade Estadual de Campinas
18	2006	D	Avaliação da aprendizagem e formação de professor: concepções e experiências Palavras-chave: Avaliação. Formação de Professores.	Maria Fernanda Rocha Tabacow Biazzi	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
19	2006	D	Os ciclos de formação e sua repercussão na prática pedagógica de avaliação da aprendizagem em Cáceres - MT Palavras-chave: Prática pedagógica. Ciclos de formação. Avaliação.	Rosalva Pereira de Alencar	Universidade Católica Dom Bosco

Quadro 3 - Teses e dissertações pesquisadas

(continuação)

Avaliação da Aprendizagem					
Nº	Ano	Tipo	Título e palavras-chave	Autor	Instituição
20	2006	D	Avaliação, Registro de Classe e Professoras: escutamento no CIEP Bento Rubião Palavras-chave: Avaliação. Registro de classe. Formação de professoras	Ana Cristina Corrêa Fernandes	Universidade Federal Fluminense
21	2006	D	Uma experiência desafiadora em relação à avaliação da aprendizagem Palavras-chave: Ciclos de formação. Avaliação. Desafio.	Virgínia Cecília da Rocha Souza Launé	Universidade Federal Fluminense
23	2006	D	Avaliar na alfabetização: uma reflexão sobre as dificuldades docentes Palavras-chave: não consta no resumo.	Tânia Maria Fernandes Oliveira	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
24	2006	D	Saberes mobilizados pelos docentes em suas práticas avaliativas: um estudo com professores da Rede Municipal de Ensino de Lajeado – RS Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem. Saberes docentes. Formação docente. Práticas avaliativas. Processo de avaliação. Ensino Fundamental.	Vanessa Delving Ely	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
25	2006	T	Parecer pedagógico: um gênero textual construindo a prática docente Palavras-chave: Gêneros textuais. Avaliação. Ação pedagógica. Parecer pedagógico. Formação docente.	Normanda Da Silva Beserra	Universidade Federal de Pernambuco
26	2007	D	Organização do ensino em ciclos e práticas avaliativas no ensino fundamental: um estudo de uma escola pública estadual paulista Palavras-chave: Organização do ensino em ciclos. Educação básica. Avaliação da aprendizagem.	Daniela Cristina Bruno Sato	Universidade de São Paulo

Quadro 3 - Teses e dissertações pesquisadas

(continuação)

Avaliação da Aprendizagem					
Nº	Ano	Tipo	Título e palavras-chave	Autor	Instituição
27	2007	D	Avaliação da aprendizagem escolar: práticas em novas perspectivas Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Inovação educacional. Mudanças. Ensino.	Sônia Suzana Farias Weber	Universidade Federal de Santa Maria
28	2007	D	Avaliação da aprendizagem escolar: do fazer mecânico à intencionalidade teórico-metodológica emancipatória Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Currículo crítico e emancipação.	Raquel de Moraes Azevedo	Universidade Federal do Maranhão
29	2007	D	Táticas de professores: uma reflexão sobre o cenário avaliativo no regime de progressão continuada Palavras-chave: Aprendizagem. Avaliação. Progressão continuada. Michel Certeau. Táticas (Professores)	Maria Heloísa Saraiva Vicente	Universidade Metodista de São Paulo
30	2007	D	A avaliação da aprendizagem em uma “escola ciclada” de Juiz de Fora/MG: o que pensam as professoras Palavras-chave: Ciclos de aprendizagem. Avaliação. Conselho de classe.	Rayssa Lopes Bastos	Universidade Católica de Petrópolis
31	2007	T	Avaliação da Aprendizagem: do discurso teórico ao discurso jurídico Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Legislação. Avaliação educacional. Rendimento escolar.	Iracy Maria de Azevedo Alves	Universidade Federal da Bahia
32	2007	T	A avaliação da aprendizagem no contexto da inclusão de alunos com necessidades especiais na Escola Pública Palavras-chave: Avaliação. Educação inclusiva. Necessidades educacionais. Formação continuada.	Adriano Monteiro de Castro	Universidade de São Paulo

Quadro 3 - Teses e dissertações pesquisadas

(continuação)

Avaliação da Aprendizagem					
Nº	Ano	Tipo	Título e palavras-chave	Autor	Instituição
33	2008	D	Avaliação da aprendizagem e inclusão escolar: trajetórias dos ciclos de formação Palavras-chave: Educação especial. Avaliação da aprendizagem. Inclusão escolar. Ciclos de formação.	Ana Carolina Christofari	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
34	2008	D	O coordenador pedagógico em escolas públicas da rede municipal de Santos/SP: contribuições nas questões da avaliação na etapa inicial do Ensino Fundamental Palavras-chave: Coordenação pedagógica. Avaliação da aprendizagem. Etapa inicial do Ensino Fundamental.	Elaine Zipoli Martinez Novaes	Universidade Católica de Santos
35	2008	D	A construção do discurso oficial sobre a avaliação da aprendizagem escolar nas políticas públicas em educação no município de Queimados/RJ entre os anos de 2001 e 2007 Palavras-chave: Política de customização. Organização de sistema de ensino. Discurso oficial. Avaliação da aprendizagem.	Deize Vicente da Silva	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
36	2008	D	A recuperação do processo ensino-aprendizagem: legislação e discurso de professor Palavras-chave: Recuperação da aprendizagem. Ciclos. Progressão continuada.	Márcia Josefina Norcia	Universidade de São Paulo
37	2008	D	A avaliação no bloco inicial de alfabetização: a realidade de uma escola do Distrito Federal Palavras-chave: Avaliação. Bloco inicial de alfabetização. Organização da escolaridade em ciclos. Organização do trabalho pedagógico.	Maria Susley Pereira	Universidade de Brasília

Quadro 3 - Teses e dissertações pesquisadas

(continuação)

Avaliação da Aprendizagem					
Nº	Ano	Tipo	Título e palavras-chave	Autor	Instituição
38	2008	T	Avaliação da aprendizagem no contexto dos ciclos: sentidos da prática avaliativa docente Palavras-chave: Ciclos. Dilema. Avaliação da aprendizagem. Ensino Fundamental.	Ana Maria Bezerra de Almeida	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
39	2009	D	A avaliação na escola: um olhar além da sala de aula Palavras-chave: Avaliação. Avaliação classificatória. Avaliação formativa. Dinâmica escolar	Letícia de Almeida Araújo	Universidade de Brasília
40	2009	D	O que dizem os pareceres descritivos de alunos de séries iniciais do ensino fundamental sobre a aprendizagem da língua materna? Palavras-chave: Parecer descritivo. Língua materna. Avaliação/aprendizagem.	Rosângela Silveira Garcia	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
41	2009	D	A Prática avaliativa em uma organização escolar por ciclos de aprendizagem Palavras-chave: Ciclos de aprendizagem. Avaliação da aprendizagem. Prática Avaliativa.	Ana Paula Russo Villar	Universidade Federal de Pernambuco
42	2009	D	Implicações da Avaliação da Aprendizagem no ensino fundamental: série e ciclo Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem. Avaliação formativa. Avaliação diagnóstica.	Lenine Antonio dos Reis	Universidade Federal de Juiz de Fora
43	2010	D	Concepções de avaliação da aprendizagem: um balanço de produções de 1999 a 2008 Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Concepção da avaliação da aprendizagem. Pensamento educacional brasileiro.	Simone Freitas Pereira Costa	Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Quadro 3 - Teses e dissertações pesquisadas

(continuação)

Avaliação da Aprendizagem					
Nº	Ano	Tipo	Título e palavras-chave	Autor	Instituição
44	2010	T	A reprovação escolar como ameaça nas tramas da modernização Pedagógica Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Currículo escolar. Práticas pedagógicas. Normalização. Governamentalidade.	Rejane Ramos Klein	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
45	2011	D	Pais/responsáveis e a avaliação das aprendizagens: percepções e significados Palavras-chave: Pais/responsáveis. Avaliação. Trabalho pedagógico. Aprendizagens.	Rose Meire da Silva e Oliveira	Universidade de Brasília
46	2011	D	Uma análise da proposta pedagógica da avaliação da aprendizagem no contexto dos ciclos de formação da Rede Municipal de Educação de Goiânia de 1998 a 2010 Palavras-chave: Ciclos de formação. Avaliação. Políticas públicas.	Marcos Silva	Universidade Federal de Goiás
47	2011	T	Avaliação da recuperação da aprendizagem em escolas públicas do ensino fundamental. Palavras-chave: Currículo. Aprendizagem. Recuperação da aprendizagem. Pedagogia diferenciada. Práticas formativas.	Maria Marcia Mariani Guirardi	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
48	2012	D	Ciclos de aprendizagem em São Luís: implicações nas práticas avaliativas Palavras-chave: Ciclos de aprendizagem. Avaliação. Avaliação formativa.	Fernanda Luzia Sousa Santos Soares	Universidade Federal do Maranhão
49	2012	D	O Erro e a Avaliação da aprendizagem: concepções de professores Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Concepção de erro. Promoção de <i>feedback</i> . Ação docente.	Miriam Cristina Cavenaghi Sibila	Universidade Estadual de Londrina

Quadro 3 - Teses e dissertações pesquisadas

(conclusão)

Avaliação da Aprendizagem					
Nº	Ano	Tipo	Título e palavras-chave	Autor	Instituição
50	2012	D	Avaliação da Aprendizagem: repercussões de modelos pedagógicos nas concepções docentes Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Avaliação classificatória. Avaliação formativa. Ação docente. Modelos pedagógicos e epistemológicos.	Mari Clair Moro Nascimento	Universidade Estadual de Londrina
51	2012	D	Avaliação da Aprendizagem: concepções e características Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Concepções e características avaliativas. Ação docente.	Claudia Fátima de Melo Favarão	Universidade Estadual de Londrina
52	2012	D	Concepções de Aprendizagem em relatórios de avaliação Palavras-chave: Ensino Fundamental. Avaliação. Concepções da aprendizagem.	Juliana Almeida Gonçalves	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Fonte: Dados de pesquisa

* Legenda: D – dissertação T – tese

Após inventariar as pesquisas realizadas sobre avaliação da aprendizagem nos ciclos, os trabalhos foram organizados conforme a origem regional de sua produção, ou seja, conforme a localização dos programas de pós-graduação na região.

No quadro abaixo está distribuída a produção por região em valores percentuais. A produção científica mais expressiva está na região Sudeste (39%), seguidas pela região Sul (28%), Nordeste (18%), Centro-oeste (11%) e Norte (4 %).

Figura 1 - Porcentagem de trabalhos publicados nas regiões do país



Fonte: Dados da pesquisa

No quadro 5 as produções inventariadas, caracterizadas como teses e dissertações, sobre avaliação da aprendizagem nos anos iniciais estão organizadas por regiões brasileiras com os respectivos estados da federação que as integram.

Quadro 4 – Trabalhos publicados por estados e regiões

Região	Estado	Número de Produção	(%)
Sul	Rio Grande do Sul	6	12
	Santa Catarina	4	8
	Paraná	4	8
Sudeste	São Paulo	12	23
	Rio de Janeiro	4	8
	Minas Gerais	4	8
Centro-oeste	Mato Grosso do Sul	1	2
	Goiás	2	4
	Brasília	3	5
Nordeste	Ceará	1	2
	Bahia	1	2
	Maranhão	3	5
	Rio Grande do Norte	3	5
	Pernambuco	2	4
Norte	Pará	2	4
TOTAL		52	100

Fonte: Dados da pesquisa

Os estados que se destacam na produção acadêmica são: São Paulo (23%), Rio Grande do Sul (12%), Santa Catarina (8%), Paraná (8%), Rio de Janeiro (8%) e Minas Gerais (8%). Nas regiões sul e sudeste há maior número de produções científicas, devido à concentração de Programas de Pós-graduação.

Na sequência, se fará uma breve descrição das pesquisas¹⁶ a partir dos resumos coletados e analisados, conforme a origem das produções acadêmicas por região.

2.1.1 Produções acadêmicas da região Sudeste

A região Sudeste se destaca na pesquisa sobre a avaliação da aprendizagem, apresentando um percentual de 39% das produções acadêmicas, que corresponde a 20 trabalhos, os quais serão descritos abaixo, apresentando as informações mais relevantes do trabalho.

A dissertação **"Instrumentos de avaliação do processo ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental"** (2002) investigou instrumentos de avaliação do processo de ensino e aprendizagem, por meio de estudo de caso realizado em duas escolas municipais de São Paulo. A pesquisa verificou que tais instrumentos, expressos nos documentos oficiais da escola, não se contrapõem às teorias e legislações, no entanto se percebe a necessidade de reflexão crítica quando se analisa o ensino numa perspectiva teórico-prática, o que leva a um repensar sobre a avaliação, visando a um melhor atendimento aos alunos e à respectiva qualidade de ensino.

"Avaliação da aprendizagem na Escola Plural: o que acontece na prática?" (2003) é uma dissertação que investigou as concepções de avaliação dos professores de ciências, quando foi implantada a proposta de Escola Plural. Professores e alunos foram os sujeitos da pesquisa, e os professores, segundo a pesquisadora, ainda expressam fortemente uma concepção tradicional quanto ao

¹⁶ Algumas pesquisas não continham todos os elementos exigidos, atualmente, pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), devido a época que foram produzidos.

ato de avaliar, diferente do que propõe o projeto da escola, ainda em fase de implementação.

A dissertação **"Tessituras docentes de avaliação formativa"** (2003) buscou investigar a prática docente e o processo de avaliação da Escola Plural, que visava à implantação de uma avaliação formativa com práticas de intervenção para a qualidade de aprendizagem dos alunos. A pesquisa constatou que o processo de implementação da avaliação formativa está em construção dentro da instituição pesquisada.

A dissertação **"A avaliação no contexto dos ciclos em Minas Gerais nos anos de 1990: política, saberes e práticas"** (2003) investigou a experiência dos ciclos de formação básica implantada na rede estadual de Minas Gerais no final da década de 1990. Constatou-se na pesquisa que há uma ausência de compreensão da proposta de ciclo como algo que se insere no contexto mais amplo de políticas educacionais, o que gerou resistência quanto ao processo de implantação e suas condições de funcionamento nas escolas.

"O sistema de progressão avaliação em Santos na voz dos professores" (2005) é uma dissertação que objetivou investigar qual é a avaliação que os professores do Ensino Fundamental da rede pública de Santos/SP fazem do sistema de Progressão Avaliada, tendo como sujeitos 25 professores. A análise dos dados mostrou que a maioria dos professores apresenta uma prática subsidiada pela visão formativa, revelada por meio de ação; no entanto ainda há uma preocupação que identifica uma prática tradicional, o que indica uma contradição de concepções.

A dissertação **"A organização escolar em ciclos na rede Municipal de Araraquara 2001 a 2005"** (2006) teve o intuito de analisar a implantação da organização escolar em ciclos na rede municipal de Araraquara. Essa nova forma de organizar a escola implica mudanças de como conceber o ensino-aprendizagem e a avaliação. A pesquisadora constatou que a forma como foi implantado o ciclo demonstrou que esta política pública depende do entendimento do seu significado, bem como da formação e participação de pais, alunos e professores.

A dissertação **"A progressão continuada e suas implicações na avaliação da aprendizagem"** (2006) objetivou analisar o regime de progressão continuada e as implicações desse sistema na avaliação da aprendizagem, sob a ótica dos professores. Eles apontaram para a ausência de orientações do novo

sistema implantado, bem como para as questões referentes à avaliação e sobre a progressão automática dos alunos.

“Avaliação da aprendizagem na escola ciclada de Mato Grosso: o caso dos relatórios descritivo de avaliação” (2006), dissertação que teve o intuito de investigar as dificuldades dos professores para produzir e elaborar relatórios como avaliação. Constatou-se que a avaliação informal permanece influenciando os juízos de valores emitidos pelos professores, visto que os relatórios descritivos esbarram em dificuldades operacionais e apresentam contradições de informações.

A dissertação **“Avaliação da aprendizagem e formação de professor: concepções e experiências”** (2006) objetivou verificar como a história de vida dos professores e suas experiências escolares com a avaliação da aprendizagem, seja como aluno ou professor, influenciam sua visão e prática docente no que tange à avaliação, com professoras do Ensino Fundamental I, em uma escola particular na cidade de Sorocaba, no estado de São Paulo. A autora relatou que o que se condena não é a avaliação, mas as maneiras pelas quais se procede a avaliação. Tal postura, existente ainda hoje nas escolas, é herdada de uma concepção tradicional de avaliação da aprendizagem. Ao apresentar o relato das professoras, a autora comenta do dilema entre o que estes profissionais acreditam ser a avaliação e o que praticam como avaliação.

“Avaliação, Registro de Classe e Professoras: escutamento no CIEP Bento Rubião” (2006), dissertação que objetivou discutir os sentidos da avaliação que professoras do 1º ciclo de formação estão a inscrever cotidianamente em Registros de Classe - documento oficial adotado pela Secretaria Municipal do Rio de Janeiro. Foi possível verificar, nessa produção acadêmica, que os sentidos que foram adquiridos na prática avaliativa se misturam com conhecimentos e condições de trabalho .

A dissertação **“Uma experiência desafiadora em relação à avaliação da aprendizagem”** (2006) teve por objetivo discutir ciclo de formação do Rio de Janeiro, por meio da experiência da pesquisadora. A autora relatou sua vivência dentro da escola, bem como a reprovação de três alunos que a fizeram refletir e ressignificar muitas de suas concepções, o que a levou a concluir que é muito difícil pensar na avaliação da aprendizagem sob premissas diferentes da hierarquização, homogeneização e classificação dos sujeitos e dos saberes.

A dissertação **"Organização do ensino em ciclos e práticas avaliativas no ensino fundamental: um estudo de uma escola pública estadual paulista"** (2007) investigou junto à equipe pedagógica, professores e funcionários as concepções e práticas associadas à organização do ensino em ciclos; quais valores permeiam as práticas avaliativas escolares e constituem o ambiente avaliativo em sala de aula; que relação é possível identificar entre o *ethos* escolar e as práticas avaliativas; quais dificuldades podem ser identificadas nessa relação e como são eventualmente superadas. A pesquisadora constatou que a concepção de ciclo é polissêmica, pois ainda há muita resistência à adaptação da desserialização e da não reprovação, o que dificulta uma prática efetiva de avaliação processual e formativa.

"Táticas de professores: uma reflexão sobre o cenário avaliativo no regime de progressão continuada" (2007) é uma dissertação que investigou como ocorreu a avaliação do Ensino Fundamental na rede pública paulista. A pesquisa constatou que os professores utilizam táticas astuciosas, fazendo com que se reapropriassem dos espaços, alterando códigos e deles fazendo uso do seu jeito.

A dissertação **"A avaliação da aprendizagem em uma "escola ciclada" de Juiz de Fora/MG: o que pensam as professoras"** (2007) procurou compreender como as professoras perceberam e implementaram as práticas pedagógicas avaliativas, e o que essas práticas sinalizaram. Os dados revelaram que as professoras têm uma visão equivocada do ciclo em que todos os alunos são aprovados sem que tenham alcançado a aprendizagem necessária, embora as professoras comecem a buscar alternativas de avaliação formativa, mesmo considerando que ainda não romperam com uma concepção tradicional e classificatória.

A tese **"A avaliação da aprendizagem no contexto da Inclusão de Alunos com Necessidades especiais na Escola Pública"** (2007) analisou procedimentos de avaliação adotados por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública de São Paulo, com alunos com necessidades educacionais especiais. Os dados apontaram que os conflitos existentes quanto à avaliação estão relacionados a fatores intervenientes que dificultam a implementação de uma avaliação formativa para todos. Tais fatores parecem originar-se de uma concepção mais tradicional que permanece na escola. Essas evidências permitiram alguns direcionamentos para formação continuada dos profissionais.

"O coordenador pedagógico em escolas públicas da rede municipal de Santos/SP: contribuições nas questões da avaliação na etapa inicial do Ensino Fundamental" (2008), dissertação que analisou como os coordenadores pedagógicos orientam os professores sobre os aspectos teóricos e normativos referentes à avaliação da aprendizagem e quais suas contribuições para o desenvolvimento das práticas avaliativas.

A dissertação **"A construção do discurso oficial sobre a avaliação da aprendizagem escolar nas políticas em educação no Município de Queimados/RJ entre os anos de 2001 a 2007"** (2008) buscou compreender o processo de construção do discurso oficial sobre a avaliação da aprendizagem escolar nas políticas públicas em educação, desenvolvidas no município de Queimados/RJ. A pesquisa apontou para uma política de customização, por meio de alguns modos de ação. Com esta pesquisa a autora pretende contribuir para uma reflexão sobre os discursos e práticas discursivas, considerando-os como elementos significativos na produção/reprodução de ideologias, bem como no favorecimento de práticas sociais firmadas na participação do coletivo, na democratização dos processos e na emancipação dos sujeitos.

"A recuperação do processo ensino-aprendizagem: legislação e discurso de professor" (2008), dissertação que objetivou caracterizar as concepções das práticas de recuperação da Lei de Diretrizes e Bases nº9394/96 e como elas foram regulamentadas no Estado de São Paulo; também foram analisados o Parecer CEE/SP nº 67/98, a Resolução SE 05/98 e a Resolução 06/98. A pesquisa concluiu que a maioria dos professores aponta para mudanças significativas na organização em ciclos, por afastar o fantasma da repetência; no entanto, 37% dos pesquisados se posicionam contra o sistema de ciclo por não considerar que há respaldo suficiente para os professores trabalharem com práticas de recuperação, sendo o tempo longo que antecede o final do ciclo.

"Implicações da Avaliação da Aprendizagem no Ensino Fundamental: série e ciclo" (2009) é uma dissertação que investigou as concepções de avaliação da aprendizagem na escola de regime seriado e na escola de regime de ciclo. Para a autora, no regime seriado o professor trabalha de forma individualizada e não se abre para a realização de um trabalho coletivo. Com a implantação do regime de ciclo o que se espera é que sejam alteradas as práticas avaliativas voltadas à verificação da construção do conhecimento, acompanhando individualmente o

desenvolvimento de cada aluno. A autora acredita que o desafio é construir uma avaliação emancipatória, um trabalho coletivo na escola em que haja reflexão, discussão e proposições de avaliação formativa.

A tese **"Avaliação da recuperação da aprendizagem em escolas públicas do ensino fundamental"** (2011) objetivou identificar e avaliar o processo de recuperação da aprendizagem dos alunos das escolas municipais do Ensino Fundamental de Santos, SP. A pesquisa revelou que a recuperação pode contribuir para a aprendizagem dos alunos que apresentam dificuldades, pois a prática realizada pelas professoras demonstra uma alternativa diferenciada, senso efica, para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Ao realizar as análises de teses e dissertações, foi possível verificar que o auge das produções, da região Sudeste, está ligado à implantação da política de ciclos. A preocupação com a desserialização e a progressão automática dos alunos são os fatores que mais instigam os professores, visto que esses fatores influenciam diretamente as práticas avaliativas .

2.1.2 Produções acadêmicas da região Sul

A região Sul é a segunda região brasileira com maior percentual de pesquisas já realizadas. Concentra 28% das produções acadêmicas, com destaque para o Estado do Rio Grande do Sul (12%) seguido do Estado de Santa Catarina (8%) e Estado do Paraná (8%). A seguir, apresenta-se o rol de pesquisas e seus principais interesses com o tema investigado.

"Concepções de alunos sobre a avaliação de sua aprendizagem escolar" (2001) é uma dissertação que objetivou identificar as concepções de alunos a respeito de sua avaliação da aprendizagem realizada pela professora e pela escola. Os sujeitos investigados foram alunos da 4ª série do Ensino Fundamental, que demonstraram analisar sua aprendizagem por meio de uma estreita relação com a correção, realizada pela professora, em suas tarefas. Assim, eles se baseiam, na maioria das vezes, na correção que a professora realiza para emitir um parecer. A autora evidencia a importância que os sujeitos atribuem à correção realizada pela professora individualmente. Também há um significado

atribuído ao registro efetuado pela escola quanto à avaliação da aprendizagem, mesmo que este não seja indicado pela convenção pelo sistema escolar. A pesquisa enfatizou importância das ideias que os sujeitos apresentaram a respeito das situações de avaliação a que são submetidos.

A dissertação **"Pareceres descritivos de avaliação da aprendizagem: conteúdo e o processo de elaboração"** (2003) teve o intuito de analisar os pareceres descritivos de avaliação da aprendizagem. A interpretação dos dados foi realizada a partir de três eixos: da observação espontânea, o conteúdo dos pareceres e a concepção e a ação dos professores. A pesquisa sinalizou para as limitações, avanços e sugestões de encaminhamento quanto à formação continuada, com relação à avaliação e ao uso de pareceres descritivos de aprendizagem.

A dissertação **"Avaliação da aprendizagem: manifestações sobre a prática pedagógica e o discurso de novas possibilidades"** (2004) objetivou desvelar a intencionalidade e as concepções teóricas de 23 professores do Ensino Fundamental. Foi possível verificar que alguns dos profissionais demonstram preocupação em dar um novo sentido ao ato de avaliar; entretanto, há profissionais que demonstram resistência quanto às mudanças, havendo a necessidade de uma ressignificação quanto ao conhecimento teórico-prático.

"A produção de sucesso e fracasso escolar por meio de fichas de avaliação: uma investigação junto aos ciclos de desenvolvimento humano em Goiânia" (2005), dissertação que teve por objetivo investigar o discurso pedagógico presente nas fichas de avaliação de uma escola municipal de Goiânia, visando analisar se o discurso produz o sucesso ou fracasso escolar. A pesquisa constatou que nestas fichas são mais valorizados aspectos sociais do que os aspectos cognitivos, enquanto que, ao registrar o processo aprendizagem, os professores expressam uma crença de que este é um processo individual, em que o sucesso ou fracasso depende somente do aluno.

A dissertação **"Avaliação escolar como instrumento de mediação da aprendizagem na educação inclusiva: desafios no cotidiano escolar"** (2006) buscou responder à seguinte questão norteadora: Como os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Itajaí utilizaram os resultados da avaliação escolar dos alunos que apresentam deficiência mental e/ou déficit cognitivo para planejar e organizar a prática pedagógica? A pesquisa revelou que a

inclusão de alunos legitimou-se através de documentos legais, no entanto o planejamento e a avaliação da aprendizagem precisam ser repensadas, pois implica a qualidade do ensino e a efetivação da exclusão social.

A dissertação "**Saberes mobilizados pelos docentes em suas práticas avaliativas: um estudo com professores da Rede Municipal de Ensino de Lajeado – RS**" (2006) buscou refletir sobre a prática avaliativa dos professores que atuam no Ensino Fundamental analisando os saberes docentes, a produção das práticas avaliativas desenvolvidas, os valores evidenciados pelos professores e os desafios a serem enfrentados para a efetivação de um trabalho avaliativo de boa qualidade. A pesquisa constatou diferentes percepções entre os grupos que constituíram a pesquisa, bem como as tensões vivenciadas pelos professores no desenvolvimento de tarefas avaliativas, identificando que as questões pedagógicas ficam subsumidas pela preocupação em aprovar/reprovar.

A dissertação "**Avaliação da aprendizagem escolar: práticas em novas perspectivas**" (2007) objetivou contribuir para o estabelecimento de parâmetros para práticas avaliativas que envolvam a promoção de inovação no cotidiano das Escolas de Educação do Município de Santa Maria, no Rio Grande do Sul. As escolas pesquisadas efetuaram mudanças nas suas propostas pedagógicas que refletiram na organização curricular e nos aspectos referentes à forma de expressar o resultado da avaliação. A autora evidenciou que a prática avaliativa exercida é o eixo norteador da proposta implementada, a qual permitiu aos professores direcionar sua atuação docente e conhecer melhor cada aluno. Ambas as escolas adotam metodologia de trabalho e instrumentos variados para verificar os conhecimentos adquiridos pelos alunos, através de registros diários, desvinculando-se de notas.

"**Avaliação da aprendizagem e Inclusão escolar: trajetórias dos ciclos de formação**" (2008), dissertação que analisou os processos de avaliação associados ao movimento de inclusão escolar e da organização curricular em ciclos de aprendizagem. A pesquisa constatou que os professores consideram que a avaliação deve ser uma prática processual e investigativa, por outro lado rituais e procedimentos tradicionais permanecem presente na prática pedagógica indicando possível intenção homogeneização das ações de aprendizagem.

A dissertação "**O que dizem os pareceres descritivos de alunos de séries iniciais do ensino fundamental sobre a aprendizagem de língua materna?**" (2009) teve por objetivo investigar como se constitui o parecer descritivo

de séries iniciais do Ensino Fundamental de um escola estadual de ensino e, a partir disso, verificar que tipos de concepções sobre a aprendizagem do ser-escolar emergem das vozes discursivas presentes neste documento. A pesquisa constatou que os registros verificados não fornecem subsídios suficientes sobre a evolução da aprendizagem e do desenvolvimento do escolar quanto à língua materna vigente que embasa as práticas pedagógicas de leitura e escrita.

A tese **"A reprovação escolar como ameaça nas tramas da modernização pedagógica"** (2010) analisou como as tramas discursivas sobre a modernização pedagógica constituem a reprovação escolar como uma ameaça, no presente, percebendo na reprovação escolar uma dupla ameaça tanto ao funcionamento da escola, que não prevê a exclusão de ninguém por não aprendizagem, quanto por sucessivas reprovações escolares, quanto ao Projeto Social atual de inclusão, nas redes de mercado, de todos aqueles que possuem competências variadas e atestadas pela escola.

A dissertação **"O Erro e a Avaliação da aprendizagem: concepções de professores"** (2012) buscou refletir e analisar as concepções de professores no que concerne ao erro e à avaliação da aprendizagem. A pesquisa constatou posturas que transitam entre resíduos classificatórios e nesgas de formalidade. Embora alguns professores mostrem-se comprometidos com a recuperação de conteúdos, ainda faltam ferramentas para a efetivação de um *feedback* que favoreça a reflexão e a busca da superação do erro. Há também a existência de um grupo de professores que empreendem ações reveladoras de um exercício avaliativo mais formativo, por meio de *feedback* mais dialógico.

"Avaliação da Aprendizagem: repercussões de modelos pedagógicos nas concepções docentes" (2012) é uma dissertação que objetivou analisar predominâncias e/ou transições das concepções classificatória e formativa a partir da identificação das características da avaliação da aprendizagem numa instituição privada de Londrina. Participaram da pesquisa nove professores da instituição, os quais evidenciaram em seus relatos que a prática classificatória de avaliação na escola deixou marcas profundas em suas trajetórias escolares e talvez isso possa explicar por que é tão difícil superar e avançar na direção de práticas avaliativas mais formativas que de fato se comprometem com o processo de aprendizagem dos alunos. A pesquisa evidenciou que a avaliação formativa se faz presente, mas ainda há vestígios de avaliação somativa e classificatória no contexto escolar. A avaliação

formativa exige a consciência de mediador do professor para construção da aprendizagem, por meio de um processo contínuo que supere o erro.

A dissertação **"Avaliação da Aprendizagem: concepções e características"** (2012) teve por objetivo analisar o exercício da avaliação da aprendizagem, no contexto escolar, a partir das concepções e características expressas por professores durante o Ensino Fundamental. A pesquisa constatou que, apesar da concepção classificatória estar presente em sala de aula, mudanças são anunciadas pelos professores; é possível revitalizar a importância da nota, quando há interesse em promover a aprendizagem, como também é fundamental reconstruir as concepções de ensino e aprendizagem, pois elas estão fortemente vinculadas às concepções de avaliação.

"Concepções de Aprendizagem em relatórios de avaliação" (2012), dissertação que analisou as concepções de avaliação nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública da região metropolitana de Porto Alegre. Foram encontradas concepções empiristas, inatistas e interacionistas de aprendizagem. Quanto ao entendimento de avaliação, as docentes demonstram uma prática processual, porém desacreditam que o sistema atual de registro avaliativo da escola esteja adequado.

A região Sul apresenta uma variedade de estudos dentro da temática avaliação da aprendizagem. As concepções avaliativas, expressas e implicadas na prática pedagógica dos professores se destacam nas pesquisas acadêmicas.

A preocupação com a utilização de pareceres e fichas para apresentar o desenvolvimento do aluno é outro aspecto relevante nos estudos dessa região, bem como a ligação entre a avaliação da aprendizagem e a inclusão escolar.

2.1.3 Produções acadêmicas da região Nordeste

A região Nordeste detém 18% dos trabalhos científicos, com destaque para o estado do Maranhão e Rio Grande do Norte (5%) seguido do estado de Pernambuco (4%) e do estado de Ceará e Bahia (2%).

A tese **"Práticas avaliativas bem sucedidas de professores dos ciclos de formação da Escola Cabana de Belém"** (2003) objetivou caracterizar as

práticas pedagógicas, revelando como contribuem para o sucesso da aprendizagem dos alunos, identificando as representações e dificuldades apresentadas pelos professores. Os dados revelam que as práticas avaliativas apresentam como característica principal o controle de atividades, vinculando a avaliação de modo contínuo ao processo de ensino-aprendizagem. Há diferentes saberes que emergem da prática das professoras e identificam dificuldades que funcionam, segundo o autor, como obstáculos para o desenvolvimento do processo avaliativo.

"Concepções e práticas: o dilema da avaliação da aprendizagem" (2006) é uma dissertação que teve o intuito de desvelar o que está subjacente às práticas avaliativas que contribuem para o fracasso escolar e exclusão social dos sujeitos. A pesquisa constatou que a tendência seletiva ainda está arraigada nas questões que norteiam a prática avaliativa, e vencer essa cultura é um desafio.

A dissertação **"Avaliação da aprendizagem no primeiro e segundo ciclos de formação: ruptura ou continuidade da avaliação tradicional?"** (2006) analisou a repercussão, na prática avaliativa do professor, das mudanças introduzidas na sistemática de avaliação da aprendizagem desenvolvida no primeiro e segundo ciclo da rede estadual de ensino. A pesquisa concluiu que a prática avaliativa exercida pelos professores sofreu poucas alterações, e que ainda persiste a centralidade em notas para expressar o desenvolvimento dos alunos.

"Avaliar na alfabetização: uma reflexão sobre as dificuldades docentes" (2006), dissertação que objetivou investigar junto aos professores as dificuldades vivenciadas por eles, no trabalho docente específico de avaliar crianças no processo de alfabetização. A análise dos dados mostrou que as dificuldades encontradas pelos professores são referentes às questões teóricas de ordem conceitual e metodológica.

A tese **"Parecer pedagógico: um gênero textual construindo a prática docente"** (2007) analisou a emergência do gênero textual Parecer Pedagógico e sua repercussão na ação docente de professores de classes iniciais, a partir da implantação dos ciclos de aprendizagem. O parecer requer um significado qualitativo, apoiado numa concepção formativa e diagnóstica de avaliação, no entanto é como organizar o parecer que se destaca, apresentando uma estrutura tradicional organizado em introdução, desenvolvimento e conclusão, contendo tópicos delimitados pelos componentes curriculares e outros relacionados a aspectos socioafetivos dos alunos.

A dissertação "**Avaliação da aprendizagem escolar: do fazer mecânico à intencionalidade teórico-metodológica emancipatória**" (2007) investigou o processo avaliativo em sua relação com a garantia da aprendizagem de caráter emancipatório, a partir da qualidade pedagógica dos diagnósticos de limites e avanços e da natureza das intervenções didático-metodológicas realizadas por professores nas séries iniciais de uma escola da rede pública no município de Imperatriz.

"Avaliação da Aprendizagem: do discurso teórico ao discurso jurídico" (2007) é uma tese que analisou até que ponto a Lei 9394/96 em suas determinações referentes à avaliação da aprendizagem se ampara nas teorias produzidas entre 1980 e 1996, buscando identificar e compreender que tendências e perspectivas ideológicas se encontram subjacentes aos dispositivos que tratam do tema na referida lei. Constatou-se que a avaliação da aprendizagem tem avançado, tendo sua concepção inicial de instrumento de reprovação e disciplina, para uma visão de recurso para orientar a progressão ou recuperação dos alunos.

A tese "**Avaliação da aprendizagem no contexto dos ciclos- sentidos da prática avaliativa docente**" (2008) analisou questões sobre avaliação, no contexto da organização da escolaridade em ciclos, com 15 professoras de 15 escolas de Fortaleza-CE. Na política de ciclos, a avaliação não deve ser classificatória, mas sim contínua e formativa; no entanto há professores que utilizam métodos tradicionais de avaliação como aplicação de provas, levando em consideração apenas o resultado final. Uma das professoras entrevistadas diz que há uma incoerência entre as políticas de avaliação propostas pelo ciclo, que considera as particularidades das escolas e a apresentada pela avaliação externa, que é padronizada. Existem professores que ainda estão a caminho da ruptura com metodologias tradicionais, enquanto outros estão abertos a novos rumos, embora ainda muito inseguros no desenvolvimento de suas práticas avaliativas.

"A Prática avaliativa em uma organização escolar por ciclos de aprendizagem" (2009) tem por objetivo compreender as práticas avaliativas em uma organização escolar por ciclos identificando as aproximações e distanciamentos entre os preceitos desse sistema e sua materialização no cotidiano escolar, abordando a avaliação da aprendizagem. Os estudos apontaram que a adoção da política de ciclos não promoveu alterações na prática avaliativa das docentes, as

quais continuam presas às concepções tradicionais, que são autoritária e classificatória.

"Ciclos de aprendizagem em São Luís: Implicações nas práticas avaliativas" (2012) objetivou investigar as implicações na avaliação da aprendizagem advindas da introdução dos ciclos de aprendizagem. Concluiu-se que os professores têm adotado práticas mais democráticas de avaliação que não se destinam à classificação, contudo ainda não assimilaram os pressupostos de uma avaliação formativa com vistas à retroalimentação do trabalho do professor.

Na região Nordeste as pesquisas estão relacionadas a três perspectivas: política de ciclos, avaliação na prática pedagógica e o parecer como instrumento para expressar o desenvolvimento do aluno.

2.1.4 Produções acadêmicas da região Centro-oeste

A região Centro-oeste possui 11% dos trabalhos publicados. Brasília é o estado com o maior número de pesquisas (5%), seguido de Goiás (4%) e do estado de Mato Grosso do Sul (2%).

"Os ciclos de formação e sua repercussão na prática pedagógica de avaliação da aprendizagem em Cáceres - MT" (2006), dissertação que tem por objetivo investigar a concepção de ciclos de formação e sua repercussão na prática dos professores, com especial atenção à avaliação da aprendizagem. A pesquisa constatou que a concepção de ciclo e seus reflexos na avaliação estão em processo de mudança e de apreensão dos conceitos e das características que orientam a organização da escola em ciclos.

"A avaliação no bloco inicial de alfabetização: a realidade de uma escola do Distrito Federal" (2008), dissertação que teve como objetivo compreender como se desenvolveu o processo avaliativo realizado por uma professora do bloco inicial de alfabetização, constatando que a sua implantação, incluída a avaliação, não se baseou nos princípios metodológicos do bloco, sendo a lógica avaliativa a mesma do regime seriado, revelando que o trabalho pedagógico como um todo também era assim.

"A avaliação na escola: um olhar além da sala de aula" (2009) é uma dissertação que objetivou compreender a dinâmica avaliativa adotada por uma escola que atende crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa constatou que inexistia articulação entre os diferentes setores, dificultando reflexões sobre a prática avaliativa na escola. A dinâmica da avaliação na escola seguia por um caminho mais classificatório do que formativo. Quanto à utilização dos resultados de avaliações externas e internas, a autora observou que havia uma forte ênfase nos objetivos das políticas públicas.

A dissertação **"Concepções de avaliação da aprendizagem: um balanço de produções de 1999 a 2008"** (2010) teve o intuito de realizar um balanço que permitisse explicar as concepções de avaliação da aprendizagem no pensamento educacional brasileiro, no período de 1999 a 2008. A pesquisa revelou que o professor tem como referência o processo avaliativo pelo qual foi avaliado e acaba reproduzindo as mesmas práticas. Para a autora as práticas avaliativas orientam-se por diversos fatores, sejam eles estabelecidos pelos professores ou determinados por políticas públicas. Ficou evidente que o pensamento educacional brasileiro está voltado para a defesa de práticas de avaliação formativa, qualitativa e mediadora, embora a prática tradicional de avaliar predomine nos contextos escolares. Para que o processo formativo se efetive são necessárias mudanças em políticas públicas de formação de professores e no próprio ambiente escolar.

A dissertação **"Pais/responsáveis e a avaliação das aprendizagens: percepções e significados"** (2011) objetivou compreender as percepções e os significados de um grupo de pais/responsáveis acerca da avaliação da aprendizagem. Os resultados revelaram que os pais/responsáveis valorizam a concepção formativa da avaliação e percebem que as práticas compreendem aspectos formais (provas, tarefas, atividades em sala) e informais (juízo sobre valor e atitudes) que compõem o olhar avaliativo da professora. Embora haja um discurso de envolvimento da família, os pais/responsáveis não participam efetivamente do processo avaliativo de seus filhos, entretanto, almejam contribuir de forma mais efetiva e colaborativa para a qualidade do ensino e ação educativa na escola.

"Uma análise da proposta pedagógica da avaliação da aprendizagem no contexto dos ciclos de formação da Rede Municipal de Educação de Goiânia de 1998 a 2010" (2011), dissertação que objetivou investigar e compreender a proposta de avaliação da aprendizagem nos ciclos de formação da

rede municipal de educação e seus aspectos pedagógicos na concepção de gestores e professores. A investigação verificou que na visão de gestores e professores existe um entendimento da proposta de forma coerente com as diretrizes curriculares, sendo possível detectar as dificuldades e avanços nos processos avaliativos nesse sistema de ensino. Um dos fatores agregados a essa realidade é que os professores não participam do processo de implantação do ciclo, o que ocasionou bastante resistência principalmente nos aspectos referentes à avaliação.

O Centro-oeste apresenta trabalhos voltados à preocupação das concepções avaliativas expressas nas políticas públicas, nas falas dos professores e nas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola.

2.1.5 Produções acadêmicas da região Norte

A região Norte apresenta o menor índice de publicação sobre a temática, com apenas 4% das pesquisas voltadas à avaliação da aprendizagem e às práticas de alfabetização e da língua portuguesa.

"A avaliação nas práticas de alfabetização: um estudo sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita em classes de ciclo básico" (2001), dissertação que objetivou realizar um estudo sobre a alfabetização e a avaliação, com vistas a contribuir para a renovação das práticas de alfabetização. Analisaram-se as práticas avaliativas em quatro classes de ciclo básico no interior do processo de alfabetização, por meio de informações obtidas nos documentos escolares, na explicitação das concepções docentes sobre o processo de ensino-aprendizagem e na descrição das práticas de alfabetização. As práticas analisadas evidenciaram que aquelas que propõem atividades mais construtivas e/ou comunicativas e interativas do que reprodutivas e individuais enfatizam muito mais o processo de ensino-aprendizagem do que o resultado da atividade do aluno. Assim, possibilitam um grau maior de situações didáticas capazes de favorecerem as práticas avaliativas formativas no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

A dissertação "**O ensino/aprendizagem do português e a avaliação emancipatória: repensando a experiência da Escola Cabana**" (2005) teve por objetivo analisar as práticas de avaliação em português realizada na Escola Cabana, examinando que concepção de ensino/aprendizagem da língua materna permeiam as práxis dos professores, verificando de que modo essas concepções se coadunam com os pressupostos de uma avaliação emancipatória. A pesquisa evidenciou que os professores ainda se mantêm muito ligados às práticas tradicionais, e esta visão pode estar relacionada à formação inicial dos professores.

Na região Norte, as duas produções acadêmicas que investigam as práticas avaliativas mostram que ainda há uma ligação com concepções tradicionais, propondo atividades mais construtivas que favorecem o ensino, a aprendizagem e o processo avaliativo.

As pesquisas analisadas ao longo desta dissertação revelaram que há grande preocupação dos professores em relação à utilização dos pareceres pedagógicos e fichas de avaliação. Embora esses instrumentos, utilizados nos ciclos de aprendizagem para expressar o desenvolvimento do aluno, pressuponham uma concepção formativa de avaliação, valorizando os aspectos qualitativos, os autores das pesquisas apontaram que muitas vezes esses relatórios e pareceres expressam uma concepção tradicional de avaliação da aprendizagem, que ainda permanece na escola, valorizando aspectos sociais e emitindo juízo de valores, transferindo para o aluno a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar.

A valorização da avaliação como elemento disciplinador também é apontado em algumas pesquisas, bem como a necessidade de superação dessa visão arcaica de avaliação, uma vez que é um instrumento para acompanhar o desenvolvimento do aluno, interferindo quando necessário, oferecendo *feedbacks* para a recuperação do conteúdo.

A avaliação precisa ser vista como instrumento a favor do professor no processo de ensino e aprendizagem, oferecendo dados referentes aos alunos, para que sejam refletidos e repensados como prática pedagógica.

Defendem os pesquisadores que a avaliação da aprendizagem precisa ser repensada no contexto escolar e que os professores precisam ter uma formação continuada que discuta as concepções, metodologias e instrumentos que devem ser utilizados para avaliar e acompanhar o desenvolvimento dos alunos. Constatou-se nas pesquisas que muitas vezes eles não sabem como de fato avaliar o processo de

aprendizagem, pois se defende uma concepção formativa expressa nos documentos oficiais norteadores da avaliação, mas ainda são as concepções tradicionais que subjazem para avaliar o aluno, ainda que com a adoção de fichas de avaliação e de pareceres descritivos, não havendo, portanto, uma relação dialética entre teoria e prática avaliativa.

O estudo das concepções epistemológicas, históricas e pedagógicas da avaliação educacional no primeiro capítulo trouxe elementos conceituais significativos para a análise das produções acadêmicas coletadas, evidenciando múltiplas concepções de avaliação de aprendizagem.

No próximo capítulo será discutida a metodologia da investigação da presente pesquisa, os procedimentos metodológicos, bem como a caracterização dos sujeitos e das escolas participantes.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA DE PESQUISA

Este capítulo trata da metodologia escolhida para o desenvolvimento da investigação sobre as concepções de avaliação da aprendizagem dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram o questionário e as entrevistas semiestruturadas, aplicados a professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas públicas da rede municipal de ensino da cidade de Ponta Grossa.

3.1 PESQUISA QUALITATIVA

Para investigar as concepções de avaliação dos professores dos anos iniciais optou-se pela pesquisa qualitativa, porque é um tipo de pesquisa que “está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo” (FLICK, 2009, p. 16). Denzin; Lincoln (2006, p. 15) afirmam que este tipo de pesquisa “nasceu de uma preocupação em entender o outro” e

[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerente e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZOTTI, 2001, p. 79).

No pensamento do autor, a pesquisa desenvolvida numa perspectiva qualitativa estabelece uma relação dinâmica entre o pesquisador e o pesquisado “indispensável para se apreender os vínculos entre as pessoas e os objetos, e os significados que são construídos pelos sujeitos”. (CHIZOTTI, 2001, p. 84).

A pesquisa qualitativa tem várias características que permitem, a partir de interação e da vivência de grupos ou indivíduos, compreender e narrar fatos que ocorrem na escola, tais como: analisar o que os professores entendem por avaliação da aprendizagem e como a realizam dentro do espaço escolar, bem como as comunicações desenvolvidas; perceber como os resultados da avaliação são expressos e comunicados aos pais, alunos e demais interessados, levando em consideração suas particularidades; além da investigação de documentos.

O estudo qualitativo “é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18). A pesquisa qualitativa “é orientada para análise de casos concretos em suas particularidades temporal e local, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais” (FLICK, 2004, p. 28).

Nessa linha de pensamento, Denzin;Lincoln (2006, p. 17) afirmam que a pesquisa qualitativa

Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campos, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravuras e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos de significados que as pessoas a eles conferem.

Flick (2009) argumenta que uma das perspectivas da pesquisa qualitativa é a da descrição da formação das situações sociais, posição teórica que está ancorada na etnometodologia e no construcionismo, a do interesse em rotinas da vida cotidiana e na formação da realidade social. Essa perspectiva examina a relação com a realidade, lidando com processos construtivos ao abordá-la, e considera que as realidades são produtos sociais das pessoas, de interações e instituições cujas “interações são envolvidas na produção de realidades nas quais elas vivem ou ocorrem, e que esses esforços produtivos se baseiam em processos de produção de sentidos” (FLICK, 2009, p. 29).

Flick (2004, p. 20) acredita que as ideias centrais da pesquisa qualitativa “consistem na escolha correta de métodos e teorias oportunos, no reconhecimento e

na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores”, favorecendo a construção do conhecimento do qual ela faz parte.

O estudo qualitativo permite ao pesquisador escolher os métodos e teorias convenientes ao tipo de pesquisa realizada, bem como “no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção do conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos” (FLICK, 2009, p. 23).

A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos – estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevistas; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais- que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos. (DENZIN;LINCOLN, 2006, p.17).

Nessa perspectiva, “os objetos não são reduzidos a simples variáveis, mas sim representados em sua totalidade, dentro de seus contextos cotidianos” (FLICK, 2009, p. 24). O campo de estudo oportunizou a investigação da prática e da interação dos sujeitos, para averiguar suas concepções avaliativas como docentes, e os instrumentos que eles utilizam para investigar a aprendizagem de seus alunos. Chizotti (2006, p. 20) acredita que “a pesquisa pressupõe teorias ou visões de mundo que, em diferentes domínios do conhecimento, molda a atividade investigativa e auxiliam a pesquisa”.

Para Denzin; Lincoln (2006, p. 23), os pesquisadores qualitativos “ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação” e buscam atribuir significado e algumas vezes solução para as questões investigadas. Completam ao afirmar:

Portanto os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance. Entende-se, contudo, que cada prática garante uma visibilidade diferente ao mundo. Logo, geralmente existe um compromisso no sentido do emprego de mais de uma prática interativa em qualquer estudo. (Denzin;Lincoln, 2006, p. 17)

3.2 QUESTIONÁRIO

Os questionários¹⁷ foram elaborados de acordo com os objetivos gerais e específicos da pesquisa. Para Marconi; Lakatos (2010, p. 184) os questionários devem ser “constituído de uma série ordenada de perguntas, os quais devem ser respondidos por escrito e sem a presença do entrevistador”.

As questões foram organizadas em perguntas abertas e fechadas. Moreira; Caleffe (2008, p. 112) afirmam que “uma questão aberta não sugere opções de respostas, deixando os respondentes livres para responderem da maneira mais apropriada”

A elaboração do questionário exige muita atenção. As questões devem possibilitar a coleta de informações que atendam aos propósitos da pesquisa, porém devem ser limitadas, pois se o questionário “for muito longo, causa fadiga e desinteresse; se curto demais, corre o risco de não oferecer suficientes informações” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 186).

Outro cuidado tomado foi o de acrescentar ao questionário uma nota explicativa com a entidade vinculada à pesquisa, bem como seus objetivos e o nome da pesquisadora. Moreira; Caleffe (2008, p. 106) apontam para alguns quesitos na elaboração do questionário como “atrativo em termos de apresentação: breve quando for o caso; fácil de entender; de preenchimento razoavelmente rápido”.

O questionário piloto foi aplicado para uma pequena amostra de docentes, no final do segundo semestre de 2012, como pré-testagem, para verificar as possíveis falhas ou complexidade de questões, se a linguagem estava adequada, bem como se o número de questões não era insuficiente ou excessivo, “tendo em vista o aprimoramento e o aumento de sua validade.” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 186).

No início do ano de 2013, após liberação da Secretaria Municipal de Educação (SME) para realização da pesquisa, os questionários foram distribuídos em duas escolas da rede municipal de ensino. Foram entregues 39 questionários, sendo sujeitos da aplicação deste instrumento todos os professores, diretores e pedagogos das escolas escolhidas. Elencam-se abaixo as vantagens da coleta de dados por meio de questionário:

- a) Economiza tempo, viagens e obtém grande número de dados.
- b) Atinge maior número de pessoas simultaneamente.

¹⁷Ver questionário em Apêndice A

- c) Abrange uma área geográfica mais ampla.
- d) Economiza pessoal, tanto em adestramento quanto em trabalho de campo.
- e) Obtém repostas mais rápidas e mais precisas.
- f) Há maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato.
- g) Há mais segurança, pelo fato de as respostas não serem identificadas.
- h) Há menos riscos de distorção, pela não influência do pesquisador.
- i) Há mais tempo para responder e em hora mais favorável.
- j) Há mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento.
- k) Obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis. (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 184-185)

Foi estabelecido o prazo de cinco dias para que os sujeitos respondessem e devolvessem o questionário, cujo conteúdo foi analisado e utilizado como base para a elaboração do roteiro de entrevistas realizadas posteriormente nas escolas.

3.3 ENTREVISTA

As entrevistas¹⁸ foram realizadas em duas instituições municipais, estabelecendo contado e coletando dados de um professor de cada ano¹⁹ do ciclo de aprendizagem. A escolha da entrevista para coleta de dados se deu pelo fato de que ela não é um instrumento percebido apenas como “um simples diálogo, mas, sim, de uma discussão orientada para um objetivo definido, que, através de um interrogatório, leva o informante a discorrer sobre temas específicos, resultando em dados que serão utilizados na pesquisa” (ROSA; ARNOLDI, 2006, p. 17).

A utilização da entrevista nas pesquisas qualitativas requer alguns cuidados:

- a) Planejamento da entrevista: deve ter em vista o objetivo a ser alcançado.
- b) Conhecimento prévio do entrevistado: objetiva conhecer o grau de familiaridade dele com o assunto.
- c) Oportunidade da entrevista: marcar com antecedência a hora e o local, para assegurar-se de que será recebido.
- d) Condições favoráveis: garantir ao entrevistado o segredo de suas confidências e de sua identidade.
- e) Contato com líderes: espera-se obter maior entrosamento com o entrevistado e maior variabilidade de informações.
- f) Conhecimento prévio do campo: evita desencontros e perda de tempo.
- g) Preparação específica: organizar roteiro ou formulário com as questões importantes. (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 182).

¹⁸ Ver roteiro de entrevista no Apêndice B.

¹⁹ Foi entrevistado um professor de cada ano do ciclo de aprendizagem (1 ao 5º ano).

A priori elaborou-se um roteiro para a realização das entrevistas semiestruturadas. Para Duarte (2002, p. 147), “a entrevista semiestruturada é uma técnica de coleta de dados que supõe uma conversação continuada entre informante e pesquisador e que deve ser dirigida por este de acordo com seus objetivos”.

Após a autorização da Secretaria Municipal de Educação (SME) para a aplicação do instrumento de coleta de dados, estabeleceu-se um primeiro contato com as escolas liberadas e, por sua vez, com a equipe de gestão, em que houve a apresentação do projeto de pesquisa bem como seus objetivos. Posteriormente, foi estabelecido contato com os professores das escolas convidando-os à participação na pesquisa. Foi selecionado um professor de cada ano do ciclo, dos anos iniciais, considerando suas disponibilidades de atendimento nas suas horas atividades para realização das entrevistas.

Inicialmente os entrevistados se mostraram, na sua maioria, nervosos por saber que a conversa seria gravada. Marconi; Lakatos (2010) explicam que o contato inicial deve constituir-se de uma conversa agradável, explicando os objetivos da pesquisa, sua finalidade e a importância da participação, em que o caráter confidencial será mantido. Importante também é “criar um ambiente que estimule e que leve o entrevistado a ficar à vontade e a falar espontânea e naturalmente, sem tolhimentos de qualquer ordem. A conversa deve ser mantida numa atmosfera de cordialidade e de amizade” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 182)

Szymanski (2004, p. 27) comenta que “a preparação de uma entrevista é um processo cuidadoso, e esses períodos iniciais não devem ser considerados como ‘perda de tempo’, pois eles propiciam informações importantes para o pesquisador”. Nesse momento o entrevistado começa a interagir e passa a se acalmar, comenta suas vivências e opiniões, “quando o entrevistador consegue estabelecer certa relação de confiança com o entrevistado, pode obter informações que de outra maneira talvez não fossem possíveis” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 182).

Szymanski (2004, p.35) explica que “é importante deixar o entrevistado discorrer livremente, mesmo que se afaste do tema proposto, bem como verificar as várias facetas do fenômeno estudado”. Rosa; Arnoldi (2006, p. 22) completa ao dizer que, “no decorrer da conversação já instalada, o entrevistado tem a oportunidade de começar a avaliar o pesquisador/entrevistador como alguém realmente interessado em sua existência, transformando-o, muitas vezes, num verdadeiro confidente”.

O trabalho com entrevistas numa pesquisa qualitativa, segundo Brandão (2000, p. 8), “reclama uma atenção permanente do pesquisador aos seus objetivos, obrigando-o a colocar-se intensamente à escuta do que é dito, a refletir sobre a forma e conteúdo da fala do entrevistado”.

Para Rosa; Arnoldi (2006), às vezes o entrevistado percebe a entrevista como um momento de desabafo; assim, deve-se não interferir e, posteriormente, selecionam-se na sua fala as respostas que interessam à investigação já estabelecida. Assim, o entrevistador deve “agir com discernimento, não se envolvendo emocionalmente, mas aproveitando para fazer uma investigação mais profunda, pois, com certeza obterá os dados esperados”. (ROSA; ARNOLDI, 2006, p. 22).

Após a coleta de dados, por meio das entrevistas, tanto o entrevistador como o entrevistado

[...] terão trocado diversas perguntas, algumas sobre o tema em questão e outras sobre alguns itens abordados aleatoriamente na Entrevista. Essa inter-relação de perguntas e respostas simultâneas resume-se no desejo ou no anseio de se estabelecer uma reciprocidade, colocando, assim, em pauta a problemática da subjetividade. (ROSA; ARNOLDI, 2006, p. 23).

As entrevistas devem ser transcritas na íntegra, pois “quanto mais completo e fiéis forem os protocolos e suas transcrições, maiores as possibilidades de realização de uma análise de alto nível” (ROSA; ARNOLDI, 2006, p. 61). No entanto, no momento da análise faz-se necessário que o pesquisador estabeleça critérios,

[...] devendo ser dotado de habilidades que lhe proporcionem condições de distinguir e de selecionar respostas adequadas ao tema, pois estas, como explicitado, foram emitidas em momentos mais íntimos, repletos de sentimentos e, logicamente, de subjetividade de ambas as partes. (ROSA; ARNOLDI, 2006, p. 24).

Tal afirmativa nos leva a refletir sobre a utilização da entrevista como instrumento de coleta de dados a ser tratado criteriosamente, tanto em sua elaboração como no momento de aplicação, transcrição e principalmente na análise, visto que o conteúdo da entrevista é resultado de respostas “às vezes, sem muita reflexão, sendo a fala elaborada com a síntese de múltiplas experiências que o entrevistado mesmo seleciona e interpreta no exato momento em que é interrogado ou questionado”. (ROSA; ARNOLDI, 2006, p. 25).

3.4 A METODOLOGIA DO DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO (DSC)

Para analisar os dados coletados nas entrevistas, optou-se pela metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo – DSC proposta por Lefèvre; Lefèvre (2000), a qual se propõe a reunir os depoimentos dos respondentes a partir de suas similaridades, representando, dessa forma, o pensamento coletivo num único discurso. “É preciso considerar que o pensamento ou a opinião dos *indivíduos* que compõem essa coletividade só pode ser visto, legitimamente, como um depoimento discursivo” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p. 12).

Essa proposta de análise dos depoimentos torna os discursos equivalentes, pois eles expressam uma mesma ideia central, “na medida em que se busca **resgatar o discurso como signo de conhecimentos dos próprios discursos**” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2000, p. 19 grifos dos autores).

Os autores explicam:

Em termos metodológicos, o pensamento coletivo está mais validamente presente no indivíduo que no grupo, uma vez que o pensamento coletivo é a presença, internalizada no pensar de cada um dos membros da coletividade, de esquemas sociocognitivos ou de pensamento socialmente compartilhado. Para obter o pensamento coletivo, é preciso, então, convocar os indivíduos, um a um, o universo ou uma outra amostra representativa de uma coletividade, para que cada indivíduo possa expor seu pensamento social internalizado, livre da expressão psicossocial do grupo, e para que o conjunto dessas individualidades opinantes possa representar, sociológica e estatisticamente, uma coletividade. (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p. 20).

A metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo - DSC, segundo Lefèvre; Lefèvre (2005), é formada pelas figuras metodológicas: expressões-chave e ideias centrais.

Os autores explicam que as expressões-chave (ECH) são transcrições que revelam a essência do depoimento, ou seja, mostra o conteúdo de determinados trechos de forma descritiva. A ECH é vista como matéria-prima, marcando a presença do pensamento coletivo no depoimento.

A ideia central (IC) revela de maneira resumida o sentido de cada discurso, descrevendo de maneira direta as revelações indiretas, as ECH dos temas discutidos.

Os autores afirmam que os “DSCs são a reunião de ECH presentes nos seus depoimentos, que tem ICs de sentido semelhante ou complementar” (LEFÈVRE; LEFRÈVRE, 2005, p. 22) e tem como função perceber e distinguir opiniões expressas nas entrevistas.

No discurso do sujeito coletivo pode-se compreender o pensamento coletivo como um conjunto de discursos individuais ou até mesmo de representações sociais.

[...] Partindo-se do suposto do pensamento coletivo pode ser visto como um conjunto de discursos sobre um dado tema, o Discurso do Sujeito Coletivo visa dar a luz ao conjunto de individualidade semânticas componentes do imaginário social. O Discurso do Sujeito Coletivo é, em suma, uma forma ou expediente destinado a fazer a coletividade *falar* diretamente. (LEFÈVRE; LEFRÈVRE, 2005, p. 16 grifos dos autores).

Os autores acreditam que, se um indivíduo tem um determinado pensamento, há um coletivo que também acredita nesse mesmo pensamento; ao referir-se ao pensamento dessa coletividade, “está-se dizendo que ela **professa, ou adota, ou usa um ou vários discursos sobre o tema**”. (LEFÈVRE; LEFRÈVRE, 2005, p. 14 grifos do autor).

Para a elaboração do DSC parte-se dos discursos em um estado bruto que são submentidos a um trabalho analítico inicial de decomposição que consiste, basicamente, na seleção das principais ancoragens e/ou ideias centrais presentes em cada um dos discursos individuais e em todos eles reunidos, e que termina sob uma forma sintética, onde se busca a reconstituição discursiva da representação social. (LEFÈVRE; LEFRÈVRE, 2000, p. 20).

Os autores complementam que “o DSC é uma estratégia metodológica que, utilizando uma estratégia discursiva, visa tornar mais clara uma dada representação social, bem como o conjunto das representações que conforma um dado imaginário” (LEFÈVRE; LEFRÈVRE, 2005, p. 19).

3.5 IMPLANTAÇÃO DOS CICLOS DE APRENDIZAGEM NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA

A mudança na forma de organizar o tempo escolar vem ocorrendo desde a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. No município de Ponta Grossa, essa reorganização ocorreu em 2001, o que possibilitou a implantação dos ciclos de aprendizagem, sobre orientações da Secretaria Municipal de Educação na gestão 2001-2004.

Segundo Neves (2005, p. 16), essa reorganização tinha por objetivo reverter um quadro de fracasso identificado em muitas escolas da rede municipal e, na época, havia a necessidade de “romper com uma cultura que está posta na educação em que os projetos ficam nas gavetas e a escola continua fazendo tudo do mesmo jeito”.

A autora apontou que, depois de uma exaustiva análise de documentos, relatórios e resultados referentes ao ano 2000, realizada pela equipe da Secretaria Municipal de Educação (SME), verificou-se que havia um índice de 12, 31% de retenção entre os alunos da 1ª a 4ª série. No entanto o maior índice de retenção estava presente na passagem da 1ª para a 2ª série, com 22, 04%. A análise também constatou que 2.775 alunos com idade acima de 8 anos não estavam na 3ª série. Esse dados levaram a equipe da secretaria a refletir intensivamente sobre os fatores que levam ao fracasso escolar,

[...] entendendo que a questão do fracasso escolar não estava relacionada apenas com fatores de cunho pedagógico, mas que a própria estrutura do ensino organizado por série contribui para este fracasso a Secretaria Municipal de Educação tomou medidas que afetaram a estrutura tradicional de organização do ensino mexendo com a cultura que estava posta na escola. (NEVES, 2005, p. 62).

Diante dessas reflexões e índices apresentados, a SME buscou elaborar mudanças, que deveriam apresentar subsídios para reverter essa situação de fracasso escolar. Uma delas foi a opção pela implantação dos ciclos de aprendizagem no município. Para Mainardes (2007, p. 70), a política de ciclos pode contribuir para a redução das taxas de reprovação, bem como “parte de um conjunto de medidas que objetivam a criação de um sistema educacional mais igualitário, democrático e mais adequado aos anseios da classe trabalhadora”.

Saveli (2003, p. 8) afirma que a implantação dos ciclos “teve como principal objetivo dar à criança a possibilidade de completar, sem retrocesso, o seu processo de apropriação do conhecimento e do desenvolvimento cognitivo e emocional”.

Ainda de acordo com Saveli (2003, p. 7), “qualquer projeto de mudanças proposto por órgãos governamentais, no caso a SME, que tem como tarefa dirigir políticas educacionais que promovam avanços qualitativos [...], precisa interferir na cultura da escola”. Por isso, na época, diretores foram convocados a participar de reuniões para discutirem essa nova proposta de organização escolar, para compreender como seria o ensino organizados em ciclos, as mudanças que essa política deveria gerar no contexto educacional, as readequações de práticas de aprendizagem em prol do aluno e a realização de uma avaliação formativa de aprendizagem.

Em 2001 foi o primeiro ano de implantação dos ciclos, no entanto as discussões continuaram até 2002 para que a proposta fosse remodelada, conforme as dificuldades e necessidades encontradas nas escolas. No ano de 2002 a proposta foi referendada pelo Conselho Estadual de Educação, em 2003 criou-se o Sistema Municipal de Educação e, em 2004, a proposta foi efetivada.

Para Mainardes (2006, p. 15),

A natureza da política escolar em ciclos é complexa, principalmente por envolver mudanças no sistema de promoção dos alunos, avaliação, ensino-aprendizagem e organização da escola. Devido a tais características, essa política desafia crenças dos professores, bem como sua prática docente, principalmente no que se refere à visão deles sobre a promoção de todos os alunos dentro do ciclo.

Ainda Mainardes (2006, p. 16) afirma que “a implementação dessa política demanda um intenso e contínuo processo de formação de professores”, para tanto se investiu na formação continuada dos profissionais aos quais foi proporcionada a participação em congressos, fóruns, seminários e conferências, aprofundando seus conhecimentos sobre alfabetização, ciclos, gestão e dificuldades de aprendizagem.

A mudança das séries para os ciclos exigia novas formas de organizar a prática docente, bem como o planejar e avaliar os alunos, percebendo seus avanços e dificuldades. Assim, “essas novas exigências indicam que não foi uma proposta de mudança superficial foi uma mudança de base, de estrutura, o que gerou, a princípio, algumas resistências” (SAVELI, 2003, p. 8).

Inicialmente, houve muita resistência por parte dos professores. Saveli (2003) explica que essa resistência estava ligada a uma cultura de repetência existente na escola seriada, enquanto que na escola em ciclos as crianças

progridem em dois até três anos, para que ocorra a possibilidade de reter o ano. Mainardes (2007, p. 97) argumenta que "o sistema seriado e a reprovação são considerados altamente seletivos e excludentes e as pesquisas tem mostrado que a avaliação não é benéfica especialmente nos primeiros anos de aprendizagem".

Outro fator é que o professor deverá acompanhar sua turma durante o ciclo e não permanecer apenas em uma série a fim de realizar no interior da escola um trabalho de cunho coletivo, pois "a grande maioria das escolas não estavam acostumadas com um trabalho cooperativo" (SAVELI, 2003, p. 9).

Para atender os anseios dos profissionais da rede municipal foi criada em 2002 uma coordenadoria setorial para auxiliar as escolas em seus anseios quanto à política de ciclos, esclarecendo dúvidas apresentadas pelos profissionais da educação. No entanto, mesmo com empenho da secretaria, ainda estava muito enraizado o sistema seriado e suas concepções tradicionais.

A cidade foi dividida em setores, e cada setor escolhia uma representante para ser a coordenadora, a qual participava de reuniões semanalmente na SME.

Com os trabalhos das coordenadoras foi possível um elo maior entre escolas e Secretaria e desta forma fazer com que as soluções para os problemas chegassem mais rapidamente. Sem dúvida, este trabalho fez com que os movimentos contrários à nova proposta se diluíssem e o trabalho fluísse de maneira menos conflituosa. (NEVES, 2005.p. 18).

Com relação à estrutura de ciclos, tem-se que o primeiro ciclo atende crianças de 6, 7 e 8 anos de idade organizados respectivamente no 1º, 2º e 3º ano, e "esse ciclo tinha como objetivo trabalhar as habilidades básicas de leitura e da escrita e o desenvolvimento do pensamento lógico matemático" (NEVES, 2005, p. 64); ao final do ciclo os alunos deveriam estar alfabetizados. A progressão de um ano para outra seria automática, e somente ao final do 3º ano os alunos poderiam ficar retidos no ciclo.

O segundo ciclo estava organizado em 3ª e 4ª série da estrutura seriada, para atender as crianças de 9 e 10 anos, assim o 4º e 5º ano do ciclo foram implantados gradativamente.

Nessa época, também foi implantada a classe de aceleração para atender crianças com defasagem de idade, crianças que não frequentavam a escola, alunos repetentes da 1ª e 2ª série do ensino regular, com idade acima de 8 anos, levando em consideração que "a criação dessa classe também teve por objetivo reverter o

quadro de alunos que apresentavam distorção idade-série para frequentar as classes do primeiro ciclo” (NEVES, 2005, p. 65). Assim, o objetivo principal “é desenvolver ações educativas em que o aluno seja entendido em suas dificuldades e, em decorrência, aumente (acelere suas condições de aprendizagem para acompanhar o 1º ou 2º ano do 2º Ciclo” (PONTA GROSSA, 2001, p. 15).

A implantação da classe de aceleração gerou mais insegurança nas escolas, e muitos professores não queriam assumir essa turma, o que ocasionou um sorteio para escolher a professora titular da turma; pouquíssimas professoras expressaram o desejo de assumir a turma, pela razão de que ela teria apenas alunos com problemas de aprendizagem.

Neves (2005) explica que a classe de aceleração deveria oferecer ao aluno ações educativas para atender as suas necessidades, para que ele pudesse acompanhar o ciclo de aprendizagem, após avaliação realizada pelo Conselho de Avaliação, formado pelo corpo docente do ciclo em que se encontra o aluno, professor do ano subsequente, representante dos pais, direção e equipe pedagógica.

Em contraturno a escola ofertava classe de apoio para atender as crianças com dificuldade, as quais poderiam ser retidas apenas ao final do ciclo.

[...] com referência à promoção dos alunos, a proposta defendia que os mesmos teriam condições de se apropriarem dos conhecimentos, dentro dos ciclos sem encontrarem barreiras arbitrárias. O aluno teria que ser atendido em sua individualidade, sem perder de vista o caráter coletivo da aprendizagem. Para respeitar o ritmo das crianças, os professores deveriam promover ações que possibilitassem a ela o avanço em seu desenvolvimento. (NEVES, 2005, p. 67).

A promoção dos alunos automática com retenção apenas ao final do ciclo foi muito questionada e houve resistência por parte dos professores, visto que a avaliação passaria a ser realizada numa concepção formativa e não mais quantitativa. Cada ano do ciclo possuía critérios de avaliação para cada área do conhecimento que o aluno deveria dominar, e o desenvolvimento do aluno era expresso em Parecer Descritivo e Conclusivo.

Neves (2005) argumenta que a avaliação

[...] é uma importante dimensão a ser considerada quando pensamos uma dimensão a ser considerada quando pensamos um projeto de escola, pois ela nos permite interpretar a realidade, redefinir metas e processos a partir

dessa interpretação. Entendemos, portanto, que a avaliação é peça chave para qualquer proposta escolar inovadora. Se voltarmos nosso olhar para a concepção de avaliação que norteia as práticas escolares, percebemos que ela está voltada para o desempenho cognitivo do aluno dentro do processo ensino-aprendizagem. (NEVES, 2005, p. 69).

A questão da concepção de avaliação e dos procedimentos adotados para avaliar os alunos, visto que haveria a promoção automática, gerou muitas dúvidas entre os professores de como acompanhar o desenvolvimento e avaliar os alunos sem utilizar notas, o que exigia que outros instrumentos fossem construídos sem que fossem ligados a qualquer escala numérica.

Para nortear o trabalho dos profissionais da educação foi publicado em 2003 as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental no município de Ponta Grossa. Este documento apresenta uma introdução, seguida da fundamentação legal e as diretrizes fundamentais para as escolas em ciclos, bem como deveria ser a organização das escolas e as orientações sobre o encaminhamento do processo de alfabetização.

Na sequência há um detalhamento das orientações pedagógicas para as áreas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Ciências Sociais, Ciências Naturais, Matemática, Artes, Educação Física e Ensino Religioso e também as orientações para crianças com necessidades especiais. Finalizando o documento é apresentado o sistema de avaliação. As orientações voltadas ao processo avaliativo propõem uma concepção formativa de avaliação da aprendizagem.

O processo avaliativo, nesse documento, prevê três especificidades. A primeira percebe o aluno como objeto e sujeito do ensino, sujeito histórico dotado de vontade, sobre o qual será aplicado o trabalho docente mediando todo o conhecimento científico acumulado historicamente, para que o aluno compreenda e mude sua visão de mundo, sendo um sujeito transformador do contexto em que está inserido. A segunda especificidade se refere ao trabalho pedagógico, que não pode ser percebido apenas como objeto material, pois o produto se refere à formação ética, cultural, política e psicológica dos alunos. A terceira especificidade é a atividade pedagógica, ou seja, o ensino. Assim, há uma preocupação com o ensino e a aprendizagem, em que ambos devem ser interligados, pois se não há aprendizagem, não há ensino.

Essas especificidades influenciam o processo avaliativo, pois ao perceber o aluno como sujeito do processo “desencoraja métodos avaliativos relacionados com

ameaças, punições e castigos” (PONTA GROSSA, 2003, p. 121). O que se busca é uma avaliação formativa que perceba o aluno como centro do processo de ensino e aprendizagem, valorizando seus avanços e oferecendo atividades diversificadas que o auxiliem no seu desenvolvimento.

Assim, na proposta de ciclos a avaliação tem por finalidade

[...] fornecer subsídios imediatos para correção do processo em direção ao objetivo pretendido. Na escola, a avaliação deve significar precisamente o cuidado com a qualidade do ensino. Portanto, a escola não pode descuidar-se da aprendizagem de seus alunos. (PONTA GROSSA, 2003, p.121)

Assim, o que se pretende é uma concepção diagnóstica e prospectiva, que ofereça um processo avaliativo de qualidade, com medidas corretivas da ação que levem o aluno à assimilação do conteúdo trabalhado.

A concepção dialético-crítica de avaliação, que trabalha com uma visão emancipatória, ficou evidenciada no texto do documento: “é nesse processo dialético partilhado de ação-reflexão-ação que acontece a apropriação do conhecimento, isto se dá num contexto coletivo de trocas” (PONTA GROSSA, 2003, p. 122).

Para tanto, foram estabelecidos objetivos, essenciais para o trabalho do professor para o desenvolvimento de sua prática, sendo percebidos como mediadores de conhecimentos e competências e não apenas como conteúdos a serem adquiridos, o que leva a um caráter formativo de avaliação, pois observa o desenvolvimento do aluno e sua apropriação de conhecimentos, respeitando as diferenças de cada um.

A perspectiva formativa foi assim explicitada no documento:

- a avaliação é um processo contínuo, diagnóstico;
- a avaliação deve apontar avanços e dificuldades de cada aluno;
- a avaliação não está desvinculada do processo ensino-aprendizagem;
- a aprendizagem pode ser mais difícil se não considerarmos a história do aluno;
- a aprendizagem dos conteúdos não se dá apenas em sala de aula, a partir da relação professor-aluno, mas também através do exercício social do conhecimento, nas relações sociais intra e extra-classe. (PONTA GROSSA, 2003, p. 123).

A valorização do diálogo, trabalhos em grupos, desenhos, dramatização, seminários, estudo de meio, testes e provas, que permitam averiguar e intervir no

desenvolvimento do aluno, favorece o processo avaliativo diagnóstico, portanto, é necessário compreender a avaliação do seguinte modo:

- como um meio para diagnosticar, compreender as dificuldades dos alunos e refazer o que ficou defasado;
- perceber o processo do aluno, comparando-o a ele mesmo, compreendendo o seu ritmo no processo de aquisição dos conhecimentos;
- avaliar o ensino porque muitas vezes o problema não se encontra no aluno, mas, na metodologia do professor;
- promover auto-avaliação que se constitui num importante instrumento de formação do educando. (PONTA GROSSA, 2003, p. 123-124).

Diante desta perceptiva, a avaliação envolve alunos, professores, pais e equipe gestora, para que se possa romper com a concepção tradicional da organização curricular e da avaliação.

Nas eleições municipais do ano de 2004, houve uma mudança na gestão municipal, inclusive partidária. A Secretaria Municipal de Educação durante oito anos, de 2004 a 2012, ficou sob a responsabilidade do mesmo grupo, uma vez que houve reeleição do prefeito municipal.

A política dos ciclos de aprendizagem foi mantida, no entanto foram realizadas algumas alterações. "As Classes de Apoio, as Classes de Aceleração, a formação continuada, a proposta curricular e da avaliação da aprendizagem sofreram alterações significativas." (GLAP, 2013, p. 65).

Segundo a autora, a "classe de apoio" passou a se chamar "classe de intensificação" e foi implantada apenas nas escolas que apresentavam um índice insatisfatório em relação à evasão escolar, aprovação e reprovação.

Até 2006 foi mantido o Programa de Aceleração da Aprendizagem, "segundo a Secretaria de Educação, a distorção idade/ano havia sido controlada, sendo desnecessária a continuidade do projeto nas escolas do município" (GLAP, 2013, p. 66).

A formação continuada dos professores ocorria nos momentos de Organização do Trabalho Pedagógico (OTP). Também eram ofertados aos professores cursos com temáticas variadas, segundo indicação já enviada pela secretaria (professor do 1º ciclo, professor do 2º ciclo, diretor, pedagogo). Havia o projeto do Pró-Letramento - Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental para os professores que manifestassem

interesse Seminários de Educação Inclusiva e para os professores da educação especial.

Gláp (2013, p. 66) relata que "em relação à formação continuada dos professores não houve nenhum trabalho específico voltado para atender as demandas e necessidades da política dos Ciclos de Aprendizagem", mas a outras temáticas propostas pela SME, como, por exemplo, o Pró- Letramento.

A concepção avaliativa seguia o que já havia sido proposto pela gestão anterior, ou seja, avaliação formativa e contínua. Apenas a forma de registro dos avanços e dificuldades dos alunos foi modificada:

Os pareceres trimestrais não eram mais descritivos e sim preenchidos através de símbolos: a letra (A) registrada no parecer do aluno indicava a apropriação do objetivo trabalhado, a letra (N) registrada no parecer do aluno indicava a não apropriação e a letra (P) indicava apropriação parcial. No caso de registro parcial e não apropriação haveria necessidade de retomada do conteúdo (traduzido na forma de objetivo) para que ele pudesse efetivar a aprendizagem. Ao final do 1º ciclo e do 2º ciclo, os professores responsáveis preenchiam o parecer conclusivo, seguindo as mesmas regras dos pareceres trimestrais (por símbolos).(GLAP, 2013, p. 66).

A respeito desta concepção avaliativa, Mainardes (2011, p. 57) comenta:

O processo de mudança das concepções e práticas avaliativas é longo e está relacionado à qualidade das mediações empregadas nas situações de formação continuada oferecidas pelas secretarias de educação ou no cotidiano das escolas, via coordenadores pedagógicos, reuniões pedagógicas, grupos de estudo, etc.

Avaliações externas eram realizadas pelo Instituto Ayrton Senna (IAS)²⁰ que enviava a prova para a SME, que, por sua vez, repassava às escolas para que fossem aplicadas no 1º e 2º ciclo. Essas provas eram aplicadas aos alunos por uma professora da escola, que não fosse a regente de turma. A correção das provas era realizada pelas pedagogas em dias e horários determinados pela SME. Os resultados obtidos eram quantificados e enviados ao IAS e às escolas para que pudessem verificar os objetivos que não foram atingidos totalmente (GLAP, 2013).

A frequência e o índice de leitura dos alunos também eram acompanhados pelo IAS por meio de fichas preenchidas pelos professores e enviadas ao final de cada mês à SME.

²⁰ O IAS tinha uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação, por meio de alguns programas: Gestão Nota 10, Se Liga, Acelera Brasil e Circuito campeão.

O IAS enviava um coordenador para realizar reuniões periódicas com diretores, professores e coordenadores escolares, enquanto que a SME designava um superintendente para acompanhar o trabalho pedagógico das escolas. As reuniões de formação continuada para gestores eram agendadas com temas pré-definidos.

Em 2010 foram implantadas na rede as “Classes Multifuncionais” para atender alunos com necessidades especiais, em suas particularidades, no horário contrário ao que estava matriculado, no contraturno. Para frequentar esta classe era necessário apresentar um laudo médico especificando a necessidade do aluno. Para Mainardes (2007, p. 99), a política de ciclos além de ser "uma alternativa viável para superar o sistema seriado e ainda como uma política inclusiva e inovadora", essas classes tinham o intuito de desenvolver um trabalho específico com o aluno de acordo com suas necessidades especiais apresentadas.

A professora titular da Classe Multifuncional era escolhida pela SME e deveria atender os alunos da escola e região, pois nem todas as escolas possuíam a sala para atender os alunos com necessidades especiais de aprendizagem. As crianças dispunham de dois dias na semana para receber atendimento especializado.

Em apoio às crianças com necessidades especiais, foram incluídas as "segundas professoras²¹" para que atendessem esses alunos no horário de aula, auxiliando em suas dificuldades e apoiando a professora regente da turma.

Com relação à política de ciclos, Glap (2013, p.69-70) argumenta:

Comparativamente à gestão anterior, houve uma mudança em relação ao acompanhamento do professor durante o Ciclo de Aprendizagem. Quando os Ciclos de Aprendizagem foram implantados (2001), a proposta inicial era a de que o professor acompanhasse o ciclo, ou seja, o professor deveria iniciar no 1º ano do 1º ciclo e acompanhar seus alunos até o 3º ano do 1º ciclo e, da mesma forma, isso aconteceria com o 2º ciclo. Nas gestões 2005/2008 e 2009/2012, a indicação do acompanhamento ou não do professor em relação à turma dentro do ciclo compete à decisão do diretor e do pedagogo da escola.

A mesma autora aponta como avanço da gestão 2008-2012 a realização de concurso público para professoras da Educação Infantil, para preencher a demanda

²¹ Assim eram chamadas as professoras responsáveis pelos alunos especiais, inseridos nos anos iniciais.

de professores. A criação do Plano de Cargos também ocorreu durante essa gestão, sendo este um fator que incentivou os professores da rede.

3.6 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS PESQUISADAS

A primeira escola selecionada para a realização desta pesquisa foi aqui denominada de Escola **D**. Inaugurada na gestão do prefeito municipal Luís Carlos Zuk, em 1977, e oficialmente reconhecida pelo Decreto 214/77 em 24 de agosto do mesmo ano, situada no bairro de Uvaranas.

A escola atende atualmente a 340 alunos distribuídos em 13 turmas. Conta com quadro funcional de vinte e um professores, duas pedagogas, uma diretora e oito funcionários. Atende os alunos em turmas no período matutino (7) e vespertino (6). A organização das turmas é a seguinte:

- Infantil- 2 turmas (38 alunos)
- 1º ano - 2 turmas (57 alunos)
- 2º ano - 2 turmas (51 alunos)
- 3º ano - 3 turmas (85 alunos)
- 4º ano - 2 turmas (53 alunos)
- 5º ano - 2 turmas (56 alunos)

No PPP da Escola D está explícito que a avaliação da aprendizagem deve ser processual, sistemática e cumulativa. Deve ser realizada pela equipe de professores, ao longo do ano letivo, de acordo com os objetivos previstos, relacionados aos diversos conteúdos e por meio de diversos instrumentos, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Para os alunos que não alcançam os objetivos propostos nos tempos escolares estabelecidos, a equipe pedagógica em parceria com o professor desenvolvem um plano de intervenção, buscando estratégias diferenciadas de acordo com as necessidades dos alunos.

A promoção dos alunos ocorre progressivamente, como estabelecido na política de ciclos. A retenção pode ocorrer apenas ao final do 1º e 2º ciclo. No decorrer do ano letivo, os professores preenchem os Pareceres de Aprendizagem, registrando se o aluno atingiu, ou não, os objetivos propostos. Ao final de cada

trimestre, os pais são convidados a participar de uma reunião, para analisar e assinar esse parecer.

No final do ciclo há pareceres conclusivos para serem preenchidos com os conceitos A (apropriou-se do conhecimento), P (apropriou-se parcialmente do conteúdo) e N (não apropriou-se do conhecimento), e o professor deve preencher o resultado final, ou seja, se o aluno foi aprovado ou retido no último ano do ciclo.

A segunda escola participante da pesquisa, aqui denominada de Escola **E**, foi fundada em maio de 1991, na gestão do prefeito municipal Pedro Wosgrau Filho. A escola funciona em período matutino, vespertino e noturno, atendendo a 466 alunos, distribuídos da seguinte maneira:

- 1º ano - 3 turmas (72 alunos)
- 2º ano - 3 turmas (73 alunos)
- 3º ano - 4 turmas (120 alunos)
- 4º ano - 3 turmas (88 alunos)
- 5º ano - 4 turmas (102 alunos)

Para atender essa demanda de alunos há um quadro de vinte e um professores, duas pedagogas, uma diretora e nove funcionários (escriturário, serventes, cozinheira).

No período noturno a escola oferece ensino para jovens e adultos, em parceria com o Centro Estadual de Educação Básica (CEBEJA), que oferece ensino do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio, totalizando onze alunos matriculados atualmente.

No PPP da Escola está definido que a concepção de avaliação formativa deve nortear os processos avaliativos da aprendizagem dos alunos: “é necessário compreender a avaliação, para além de uma visão tradicional, assim, essa pode ser percebida como um conjunto de atividades que subsidia, norteia e apoia as ações pedagógicas” (PPP, 2008).

No PPP da escola é dada ênfase à avaliação contínua, ou seja, aquela realizada em todos os momentos do processo de ensino e aprendizagem. Nessa concepção, segundo o documento, a avaliação contribuirá significativamente para o desenvolvimento do aluno e para aprimoramento da prática do professor. Os resultados dos procedimentos de avaliação são registrados nos pareceres

trimestrais, a partir dos instrumentos utilizados no processo avaliativo, ou seja, nas autoavaliações, cadernos de avaliação diagnóstica e provas, testes.

A promoção do aluno de um ciclo para outro é documentada em ficha descritiva e individual, denominada de Parecer Descritivo e Parecer Conclusivo, considerando-se que cada ciclo tem critérios de avaliação para cada área do conhecimento.

3.7 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Os professores que participaram da presente pesquisa atuam como docentes nas Escolas D e E da rede municipal de ensino, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 1º ao 5º anos.

A formação em nível superior dos professores é de Licenciatura em Pedagogia (70%) ou outras licenciaturas (30%). Os graduados em outras licenciaturas cursaram também o Magistério em nível de Ensino Médio, pois esta é uma das exigências para que possam assumir a vaga conquistada em concurso público. Os professores, em sua maioria, expressam uma preocupação com sua formação acadêmica e buscam formação continuada, 70% deles possuem especialização completa, 10% estão cursando e apenas 20% não possuem curso de especialização.

Destes profissionais, 50% têm uma carga horária de 20 horas semanais na escola pesquisada e os outros 50% têm um padrão de 40 horas semanais.

O tempo de serviço no magistério dos professores varia de 1 a 25 anos de trabalho conforme apresentado na tabela:

Tabela 1 - Tempo de serviço no magistério
- Ponta Grossa - 2013

Tempo	Quantidade de professores (%)
1 a 5 anos	40
6 a 10 anos	10
11 a 15 anos	10
16 a 20 anos	20
21 a 25 anos	20
Total	100

Fonte: Questionário de pesquisa

O tempo de atuação dos professores nas escolas pesquisadas e respectivamente no ano do ciclo estão apresentados na tabela 2:

Tabela 2 - Tempo de trabalho dos professores na escola de atuação e tempo de experiência no ano do ciclo - Ponta Grossa - 2013

Tempo	Na escola (Qt %)	No ano do ciclo (Qt %)
<1 ano	10	30
1 ano	0	10
2 anos	20	20
3 anos	50	20
4 anos	10	10
5 anos	10	10
Total	100	100

Fonte: Questionário de pesquisa

Após a descrição da metodologia de pesquisa utilizada nesta dissertação, a caracterização do campo de pesquisa e dos sujeitos, os dados coletados serão analisados à luz da metodologia do discurso do sujeito coletivo (DSC). Essa proposta de caracteriza como "uma estratégia metodológica com vistas a tornar mais clara uma dada representação social" (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2000, p. 19).

As etapas de construção dos discursos serão apresentadas no próximo capítulo, bem como os DSCs já construídos, analisados e discutidos para buscar responder à problemática de pesquisa já explicitada no início deste trabalho.

CAPÍTULO 4

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESVELANDO AS CONCEPÇÕES DOCENTES

“Quais são as concepções de avaliação da aprendizagem dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e como elas influenciam a atuação docente?” foi o problema norteador desta pesquisa.

Neste capítulo são desveladas e discutidas as concepções de avaliação da aprendizagem dos professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir de seus depoimentos nas entrevistas.

Os dados coletados nas dez entrevistas realizadas foram transcritos e analisados segundo a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo - DSC para tratamento de dados qualitativos, conforme já discutido no capítulo 3.

Após a transcrição das entrevistas, os depoimentos dos professores foram lidos, organizados e analisados considerando-se as similaridades e a identificação em cada uma das respostas das expressões-chave (EHC), as quais originaram as ideias centrais (ICs) ou categorias de análise. Portanto, cada categoria está formada pelo agrupamento das respostas com as mesmas ICs. Conforme estabelece a metodologia do DSC²², para organização das respostas dadas para cada uma das questões das entrevistas realizadas com os professores, foram adotados os seguintes procedimentos:

- 1º) transcrição literal dos depoimentos dos professores;
- 2º) leitura e identificação das ideias centrais;
- 3º) definição de categorias e subcategorias a partir das ideias centrais;
- 4º) agrupamento dos depoimentos por categoria e subcategorias;
- 5º) elaboração dos DSC conforme as categorias e subcategorias definidas.

No quadro 6 é possível visualizar as ICs originárias dos depoimentos dos professores às entrevistas. As quatorze categorias estão apresentadas conforme a quantidade de ICs que as compõem e o correspondente valor percentual que elas representam no *corpus* empírico coletado (173 ICs; 100%).

²²O apêndice C contém um exemplo das etapas de análise conforme a metodologia do DSC. Para garantir o anonimato dos sujeitos participantes da investigação adotou-se o seguinte código de identificação: utilização das letras maiúsculas A, B, C, D, E, F, G, H, I e J, seguida do número da questão proposta no roteiro de entrevista.

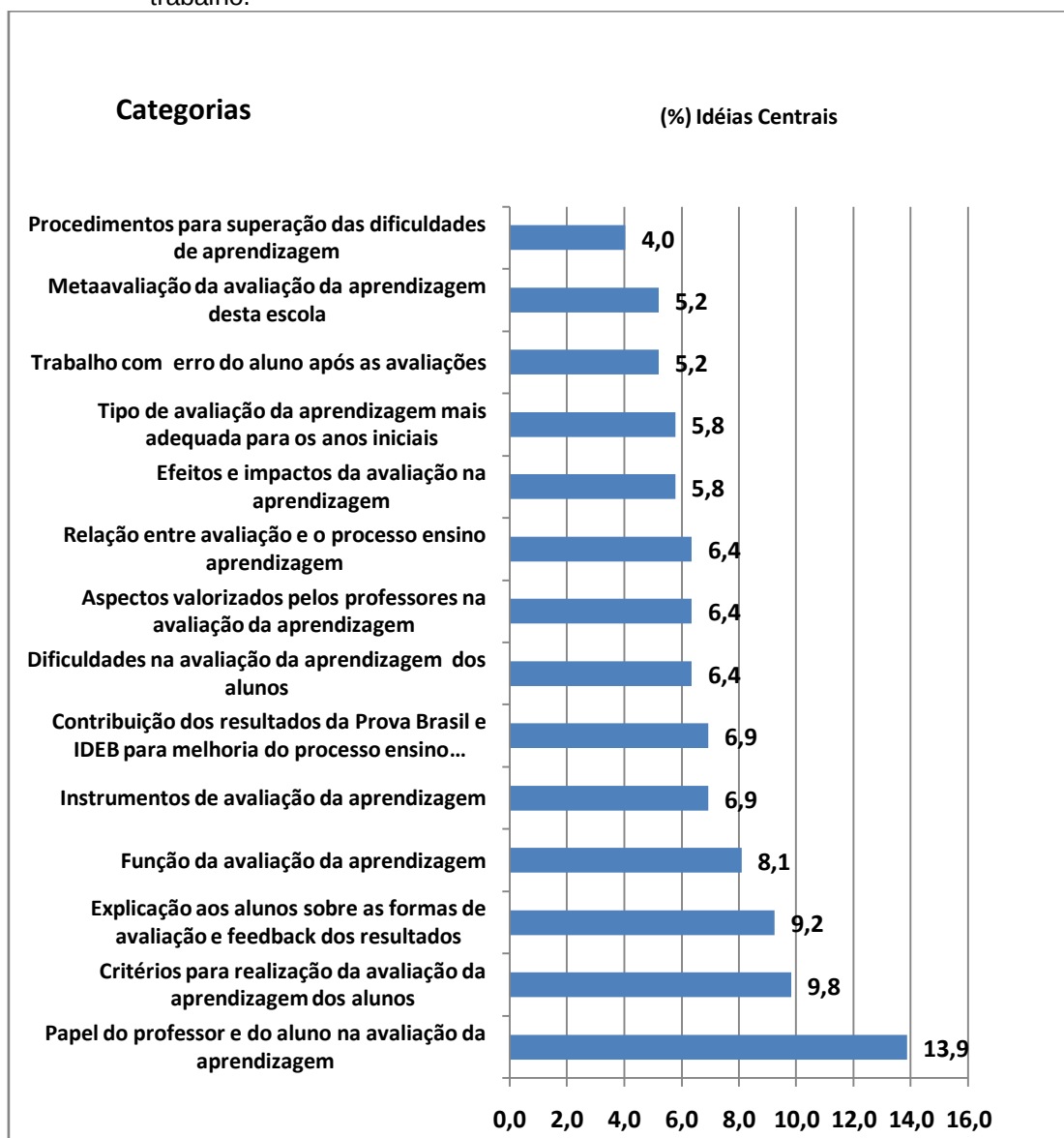
Quadro 5 - Descrição das categorias identificadas nas respostas das entrevistas

Categorias	Descrição	(Qt) ICs	ICs
			(%)
1	Função da avaliação da aprendizagem	14	8,1
2	Instrumentos de avaliação da aprendizagem	12	6,9
3	Critérios para realização da avaliação da aprendizagem dos alunos	17	9,8
4	Dificuldades na avaliação da aprendizagem dos alunos	11	6,4
5	Aspectos valorizados pelos professores na avaliação da aprendizagem	11	6,4
6	Relação entre avaliação e o processo ensino aprendizagem	11	6,4
7	Efeitos e impactos da avaliação na aprendizagem	10	5,8
8	Papel do professor e do aluno na avaliação da aprendizagem	24	13,9
9	Explicação aos alunos sobre as formas de avaliação e <i>feedback</i> dos resultados	16	9,2
10	Procedimentos para superação das dificuldades de aprendizagem	7	4,0
11	Trabalho com erro do aluno após as avaliações	9	5,2
12	Tipo de avaliação da aprendizagem mais adequada para os anos iniciais	10	5,8
13	Contribuição dos resultados da Prova Brasil e IDEB para melhoria do processo ensino aprendizagem	12	6,9
14	Meta-avaliação da avaliação da aprendizagem desta escola	9	5,2
	Total	173	100

Fonte: Dados da pesquisa

Dentre as categorias levantadas, a que mais se destaca, com 24 ideias centrais, é a que trata do papel do professor e do aluno na avaliação da aprendizagem, o que representa 13,9% do total. Em ordem decrescente têm-se as demais categorias com seus respectivos percentuais representados no gráfico 1.

Gráfico 1 - Valores Percentuais da quantidade de ideias centrais do *corpus* de análise do trabalho.



Fonte: Dados da pesquisa

Na sequência são apresentados e discutidos os DSCs referentes às categorias que emergiram dos dados das entrevistas.

Categoria 1 - Função da avaliação da aprendizagem

Essa categoria está formada por 14 ICs, as quais são oriundas dos depoimentos dos sujeitos pesquisados relativos à questão: “*Em sua opinião qual é a função da avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental?*”

Nas respostas foram identificadas três funções da avaliação da aprendizagem: diagnóstica (14%), formativa (43%) e somativa (29%). Algumas respostas (14%) não evidenciaram a função da avaliação.

Os DSCs dessa categoria estão transcritos na sequência:

DSC 1 - Função diagnóstica da avaliação da aprendizagem

O professor retoma o tempo todo, porque a avaliação dentro do ciclo não é uma avaliação diagnóstica? Então a avaliação diagnóstica o tempo todo você está fazendo essa avaliação... É um dos meios de saber como o aluno está se desenvolvendo.

DSC 2 - Função formativa da avaliação da aprendizagem

A avaliação tem como objetivo detectar aonde está o problema que esta enfrentando na minha sala de aula, a avaliação ela é diária porque você avalia no momento em que você passa uma atividade ou você dá uma explicação. Então, todos os dias avaliamos os alunos, vendo o que eles estão aprendendo, o que não estão. É um dos meios de saber como o aluno está se desenvolvendo nas suas respostas, as suas atividades, nas suas condições, no que é ensinado. Ela é importante para gente ver em que nível que o nosso aluno se encontra, para gente saber se eles estão conseguindo aprender aquilo que a gente está passando pra eles, se está sendo significativo, se está sendo importante ou não, para gente verificar se a gente tem que mudar a forma que a gente está passando o conteúdo pra eles. Acredito que auxilia muito no decorrer do trabalho pela questão da gente saber os níveis da turma, de poder fazer os encaminhamentos para todos independente das dificuldades que tem.

DSC 3 - Função somativa da avaliação da aprendizagem

Eu considero importante a avaliação, só que no momento eu acho que ela não tem o devido valor, porque a criança não estuda, eles acabam não estudando para realizar as provas, eles vem fazer lá daquele jeito, não tem a colaboração dos pais, tem pais que nem sabem se tem prova se não tem prova. Ela serve de parâmetro para gente medir o que o aluno sabe, o que ele aprendeu, o que ele não aprendeu e até que ponto eu ensinei bem ou ensinei mal. É uma forma da gente controlar as dificuldades dos alunos. A avaliação para mim nas séries iniciais é só classificatória, para saber o aluno que sabe e que não sabe, principalmente na rede pública de ensino.

Nos discursos ficou evidenciada a presença de três funções avaliativas nas escolas pesquisadas, as quais são objeto de discussão no primeiro capítulo desta dissertação com as contribuições de Luckesi (2011, 2011) e Fernandes (2009).

A função somativa, embora seja apontada na literatura apenas como produto de um processo avaliativo, ainda permanece arraigada no contexto escolar. No DSC3 fica claro que as provas, a medida, as notas ainda são consideradas como

parâmetros importantes pelos professores para averiguar a aprendizagem dos alunos, e a caminhada do aluno no processo ensino aprendizagem não é valorizado.

A perspectiva diagnóstica propõe a superação da concepção classificatória e somativa, que considera a avaliação da aprendizagem apenas um produto final do processo de ensino, levando em consideração apenas a nota. Como afirma Luckesi (2011, p. 115):

Em primeiro lugar, há que partir para a perspectiva de uma *avaliação diagnóstica*. Com isso queremos dizer que a primeira coisa a ser feita, para que a avaliação sirva à democratização do ensino, é modificar a sua utilização de *classificatória* para *diagnóstica*. Ou seja, a avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que se possa avançar no seu processo de ensino.

A perspectiva diagnóstica tem por objetivo, "aquilatar coisas, atos, situações pessoais, tendo em vista tomar decisões no sentido de criar condições para obtenção de uma maior satisfatoriedade daquilo que se esteja buscando". (LUCKESI, 2011, p. 206)

A concepção de avaliação da aprendizagem formativa foi a mais apontada (43%) nas entrevistas. Os professores demonstraram em seus depoimentos que concebem a avaliação da aprendizagem como um processo que deve acompanhar todo o desenvolvimento do aluno, o que requer a intervenção do professor e a realização de *feedbacks* para que as eventuais dificuldades dos alunos sejam superadas e que sua aprendizagem se torne significativa.

Nessa concepção de avaliação da aprendizagem, o desenvolvimento do aluno é investigado diariamente, por meio das atividades realizadas em sala de aula. É por meio da concepção formativa de avaliação que o professor tem a visão do desenvolvimento cognitivo do aluno e pode observar em que nível o aluno estava no início do processo ensino aprendizagem, quais foram suas evoluções, dificuldades e quais conhecimentos ele assimilou e atribuiu significados.

Categoria 2 - Instrumentos de avaliação da aprendizagem

Para diagnosticar quais são os instrumentos de avaliação utilizados pelos professores, a seguinte questão foi proposta: “Como você avalia a aprendizagem dos alunos da sua turma?”. Originaram-se dos depoimentos dos sujeitos pesquisados 12 ICs, as quais revelaram que os instrumentos de avaliação da aprendizagem utilizados são: prova (42%), atividades cotidianas(8%), trabalhos diversificados (17%), testes oficiais(17%) e pareceres (8%). Apenas um respondente (8%) não apontou o instrumento avaliativo utilizado.

Os DSCs dessa categoria estão transcritos na sequência:

DSC 1 - Prova como instrumento de avaliação da aprendizagem

A aprendizagem eu avalio por meio das provas propriamente ditas, que são instrumentos. As minhas provas são descritivas e objetivas, um pouco de cada, um pouco descritiva, um pouco objetiva. A gente faz a avaliação formal que é preciso e que a escola cobra. Daí na avaliação formal eu posso ver como que eles estão na escrita. A avaliação formal é a prova que vale uma nota, em que cada questão que eles acertam eles tem uma nota.

DSC 2 - Atividades cotidianas como instrumento de avaliação da Aprendizagem

A aprendizagem eu avalio no dia a dia por meio das atividades que a gente faz em sala, pelas tarefas, pela leitura, pelas atividades diárias, através do caderno. A gente avalia diariamente através das atividades, porque eu corrijo de uma por uma e individualmente. Durante as atividades realizadas, por meio do diálogo que a gente tem com eles também, durante as explicações, tudo vai dependendo, de acordo com o que a gente vai direcionando, de acordo com o que eles vão perguntando e vão se interessando. Nesse momento a gente já consegue perceber se (o aluno) está entendendo ou não, de acordo com o nível das perguntas que eles fazem a gente consegue já perceber e a gente já vai avaliando o que ele está entendendo daquele conteúdo, daquele assunto. Também a gente seleciona todos os conteúdos que foram trabalhados naquele bimestre e faz um exercício ou dois dependendo da dificuldade da turma para cada conteúdo trabalhado com ele. Enfim, diariamente, todas as atividades.

DSC 3 - Trabalhos como instrumentos de avaliação

Através de trabalhos que eu fiz no decorrer do trimestre e de trabalhos em grupo.

DSC 4 - Testes oficiais como instrumento de avaliação da aprendizagem

A maioria das vezes as avaliações nas séries iniciais elas são descritivas e quando vem os testes praticados pelo governo, pelo MEC, etc., são na

maioria das vezes todos objetivos. Tivemos uma avaliação do Positivo na escola, então foi uma prova totalmente diferente com gabarito, que eles não estão acostumados a fazer. O tipo de gabarito é diferente. Então, eu já coloquei uma parte das minhas provas com questões objetivas e tirei também questões da prova Brasil para coloca nessa avaliação.

DSC 5 - Pareceres como instrumento de avaliação da aprendizagem

Os pareceres eles são elaborados pela prefeitura e a gente recebe para marcar sobre cada criança, se foi atingido ou não objetivo em cada disciplina.

A diversidade de instrumentos de avaliação que emergiram das falas dos professores evidencia uma preocupação com o processo de ensino e aprendizagem, embora a prova tenha sido o instrumento mais evidenciado nas ICs dos depoimentos. O professor busca uma

[...] variedade de instrumentos para estimular a expressão dos distintos trajetos, formas de expressão dos conhecimentos e resultados de aprendizagens. São organizadas novas possibilidades de intervenção dos docentes e, principalmente, dos estudantes: fichas, questionários, cadernos de notas, portfólios, escalas, projetos, mapas conceituais, exposição, dissertação, caracterizações, dramatizações, trabalhos de pesquisa, provas de respostas abertas, etc. (ESTEBAN, 2008, p. 43).

A autora complementa que esses instrumentos substituem não só a nota como também expressam o processo de desenvolvimento do aluno, se sobrepondo à função somativa da avaliação, centrada apenas nos resultados finais, ou seja, no produto da aprendizagem expresso em notas ou conceitos. Embora nos discursos dessa categoria fique evidente que as provas e testes são utilizados pelo professor, isso não significa que os professores tenham uma concepção tradicional de avaliação, porque se evidencia que outros instrumentos avaliativos são utilizados no processo ensino aprendizagem, o que revela a presença de uma avaliação assentada na epistemologia dialético-crítica.

Como é possível verificar nos discursos, as atividades cotidianas são utilizadas no processo avaliativo, e isso demonstra uma perspectiva formativa, uma vez que não se considera e utiliza apenas a prova como produto final do desenvolvimento do aluno.

[...] essa concepção nos coloca desafios adicionais, pois uma análise que busca desvelar as relações dinâmicas do comportamento humano, ao invés

de limitar-se à enumeração de suas características - e que não admite conceber o indivíduo "em abstrato", desvinculado das relações concretas de subsistência, do lugar que ocupa em determinado modo de produção e momento histórico - aponta para a discussão de novas questões.(FRANCO, 1990, p. 66).

A utilização de instrumentos avaliativos diversificados é um fator muito relevante para a avaliação, porque por meio deles o professor pode ter a visão do desenvolvimento do aluno sobre vários aspectos, como o cognitivo, o afetivo, o emocional, o motor, entre outros.

Os testes padronizados utilizados para avaliação externa também foram mencionados nos DSCs desta categoria. O sistema municipal de ensino, ao qual as escolas pesquisadas são vinculadas, tem um programa próprio de avaliação institucional externa, conforme explicitado no capítulo 3, além de participar da avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB.

Na percepção dos professores, esses testes não estão contextualizados à realidade do aluno e da escola. Devido à pressão que é exercida junto aos docentes para que a escola tenha bons resultados nessas avaliações externas, muitas vezes os professores trabalham os modelos de questões utilizadas nessas avaliações na tentativa de que o aluno tenha maior destreza e habilidade na sua resolução durante os exames. Ficou evidente nos discursos dos professores um descontentamento com essa prática avaliativa.

Os pareceres de aprendizagem são utilizados para registrar o desenvolvimento do aluno a partir dos objetivos estabelecidos no currículo oficial. O preenchimento dos pareceres requer atenção e responsabilidade quanto à apropriação do conhecimento pelo aluno, uma vez que os conceitos são assim estabelecidos: "A" (apropriou-se do conhecimento), "B" (em processo de conhecimento) e "C" (não apropriou-se do conhecimento). No entanto, esse preenchimento de resultados pode expressar tanto uma concepção formativa quanto somativa de avaliação da aprendizagem. Se o resultado é fruto do processo integrado do ensino-aprendizagem-avaliação tem-se uma perspectiva de avaliação formativa, caso contrário, ele pode tornar-se mais uma tarefa burocrática para atendimento das normas escolares e apresentação de um resultado, um conceito final.

Categoria 3 - Critérios para realização da avaliação da aprendizagem dos alunos

Para investigar os critérios utilizados na avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento do aluno foi proposta a seguinte questão: "*No que você se baseia para realizar a avaliação da aprendizagem dos alunos?*". Emergiram 17 ICs das respostas, assim distribuídas: conteúdos propostos e trabalhados (41%), objetivos contidos nos pareceres (12%), disciplina dos alunos (6%), atividades realizadas em sala de aula (24%), capricho e organização do aluno (6%). Apenas dois respondentes (12%) não declararam quais critérios utilizam para avaliar. Os DSCs dessa categoria estão apresentados abaixo:

DSC 1 - Conteúdos propostos e trabalhados

Me baseio nos conteúdos que estavam programados para serem trabalhados naquele trimestre e os que foram efetivamente trabalhados. De acordo com esses conteúdos que eu trabalhei eu me baseio para elaborar a avaliação e as atividades são cobradas em cima disso. Os conteúdos são passados no começo do ano e vem da Prefeitura. A pedagoga já passa para nós no começo do ano o conteúdo para cada trimestre e a gente tem que vencer esse conteúdo com os alunos e cobrar na avaliação. O que é cobrado nessas provas geralmente são conteúdos que a gente já trabalhou em sala, ou a gente às vezes faz atividades avaliativas. Geralmente quando é descritiva você faz mais perguntas mesmo com relação ao conteúdo, quando é objetiva a gente coloca várias alternativas, também tudo relacionado ao conteúdo, mas tudo é o que a gente trabalhou com eles em sala. Inclusive, a gente pega o caderno dele para gerar as avaliações, eu pelo menos faço assim.

DSC 2 - Objetivos contidos nos pareceres

De acordo com os pareceres que nós recebemos no começo do ano. O parecer, é ali os objetivos que a criança tem que atingir de acordo com a idade dela e para aquele trimestre e de acordo com a disciplina, então tem as quatro disciplinas de Conhecimentos Sociais, Conhecimentos Naturais, Linguagem e Conhecimentos Matemáticos.

DSC 3 - Disciplina dos alunos

Comportamento e disciplina.

DSC 4 - Atividades realizadas em sala

Eu me baseio nas atividades que eu trabalho com eles né, tudo aquilo que eu trabalho com eles. Nas respostas que eles me dão em sala, eu estou fazendo atividade aí vi que não conseguiram responder, não conseguiram interpretar, não conseguiram entender o objetivo que eu tinha com relação aquela atividade, aí eu explico de novo, de uma outra forma, a gente vai avaliando todos os dias, mas estão sendo avaliados a cada dia. Isso também conta bastante porque você consegue perceber o desenvolvimento de cada um, o desempenho que cada um obteve na avaliação. Me baseio no que trabalhei em sala de aula, a avaliação é a continuação do meu trabalho em sala de aula,

DSC 5 - Capricho e organização

Capricho e organização.

Os DSCs desta categoria revelaram que prevalece como critério de avaliação a relação dos conteúdos trabalhados, as atividades realizadas em sala de aula e o alcance dos objetivos definidos nos pareceres. Em menor escala foram citados como critérios o comportamento e a disciplina, o capricho e a participação.

A ênfase na pedagogia por objetivos revela que em partes a avaliação da aprendizagem realizada se fundamenta na concepção de avaliação como descrição (Guba;Lincoln, 2011) do que o aluno se apropriou em termos de conhecimento, medido a partir de uma escala com três conceitos, com característica epistemológica da postura positivista, de caráter objetivista, em que a medida, a comparação e a classificação são elementos fundamentais no processo avaliativo.

Nessa acepção, os pareceres são utilizados para registrar o desenvolvimento do aluno, de acordo com os objetivos pré-determinados, "o que significa estabelecer, com clareza e precisão, o que o educando deveria aprender e, como consequência, o que o educador necessitava fazer para que o educando efetivamente aprendesse" (LUCKESI, 2011, p. 28).

No entanto, o parecer descritivo não representa um documento norteador do trabalho docente ou um instrumento de avaliação, mas um documento que possibilita o registro do desenvolvimento do aluno a partir do currículo proposto para os anos do ciclo.

Categoria 4 – Dificuldades dos professores na avaliação da aprendizagem dos alunos

Nas respostas à questão "Você tem alguma dificuldade em avaliar a aprendizagem dos seus alunos?", foram observadas 11 ICs, sendo que 54% delas referem-se às declarações dos professores que afirmaram ter dificuldades, 28% daqueles que não têm dificuldades e 18% dos que declararam que somente às vezes têm dificuldades na avaliação da aprendizagem. Os DSCs dessa categoria estão transcritos na sequência:

DSC 1 - Sim, o professor tem dificuldades devido à insegurança nos encaminhamentos da avaliação da aprendizagem dos alunos

Sim, tenho por que você nunca sabe se esta sendo justa por mais que você ache que o caminho é este ou aquele, mas, sempre você fica insegura se você esta avaliando da melhor maneira, se realmente as crianças estão aprendendo. Então, a avaliação nos deixa com bastante insegurança. Por mais tempo que você tenha de serviço, a avaliação é uma incógnita, você nunca sabe se você está agindo da maneira correta com o aluno, se é assim sinto insegurança na hora de avaliar meus alunos. Um pouco com relação do que cobrar de cada um, com a dificuldade de cada um. Hoje já está bem mais claro (realizar avaliação dos alunos) pelos cursos que a gente tem feito. Porém, eu ainda sinto dificuldades na forma como estou avaliando cada criança. Porque, essa questão da prova, eu reconheço que ela é padronizada, então nem sempre ela atinge a todos como deveria, por isso a gente trabalha com atividades diferentes na sala de aula. Às vezes eu tenho dificuldades, porque há certa insegurança de saber onde realmente o aluno está e se você usou a avaliação correta, o método de avaliação para saber como ele está.

DSC 2 - Sim, o professor tem dificuldades devido à quantidade de alunos na classe

Acho que a maior dificuldade na avaliação é a quantidade de alunos que dificulta você ir de mesa em mesa, carteira em carteira para auxiliar, pra ter o registro e, além de saber o que foi avaliado saber o que você pode fazer por isso, não tem como chegar em todos os aluno, sendo que você tem uma turma tão grande.

DSC 3 - Sim, o professor tem dificuldades devido à distorção idade/série

Sim, tenho bastante, principalmente com aqueles alunos que estão distorcidos (idade) com relação à série. São os alunos que tem maiores dificuldades, porque aí tem que ser feita uma avaliação diferente, principalmente daqueles alunos que não são alfabetizados, que escrevem muito mal, quem tem muitas dificuldades. Se eles não estão alfabetizados, é lógico que eles não vão conseguir ler, não vão conseguir entender, eu tenho bastante dificuldade nisso.

DSC 4 – Não, o professor não tem dificuldade para avaliar a aprendizagem dos alunos

Não, não tenho dificuldade. Eu faço sondagem, então eu elaboro uma atividade diferente para aquele que ainda não está acompanhando, no caso não está ainda no nível alfabético, então eu vou procurar uma atividade diferenciada para aquela criança.

DSC 5 - Às vezes, o professor tem dificuldades para avaliar a aprendizagem dos alunos

Às vezes eu encontro dificuldade com os pequenos porque eu vejo que o aluno evoluiu, mas na avaliação foi mal. Ele acaba não indo bem porque os conteúdos já se tornaram mais difíceis, mas eu vejo que ele já aprendeu um conteúdo do primeiro trimestre que ele não sabia. Nesse sentido eu acho complicado, porque daí eu vejo que ele não foi bem nessa prova do segundo trimestre, mas que se eu aplicasse a do primeiro ele iria bem nessa avaliação.

Os discursos evidenciam que a maioria dos professores tem dificuldade para realizar a avaliação da aprendizagem dos alunos, com a presença de 54% das ICs dos DSCs. Para Estrela (1999, p. 197), esse número é significativo porque "trata-se sempre de um processo delicado e moroso, pois irá refletir-se sobre a qualidade da planificação e da realização da avaliação".

As justificativas para as dificuldades no processo de avaliação presentes nos DSCs foram três: insegurança de encaminhamentos, quantidade de alunos na sala de aula e a distorção idade/série.

A insegurança dos professores nos encaminhamentos avaliativos se refere, por um lado, ao alcance dos objetivos propostos pelo aluno e, por outro, à definição dos critérios avaliativos pelos docentes. Outro fator que aparece nos DSCs é a preocupação dos professores com a utilização das provas formais como instrumento de avaliação, porque, segundo eles, muitas vezes os alunos não conseguem demonstrar todo conhecimento adquirido durante as aulas. Eles afirmam em seus depoimentos que há alunos que sabem os conteúdos estudados e não conseguem resolver as questões propostas na prova. Estrela (1999, p. 199) afirma:

[...] devemos estar consciente de que a avaliação, sobretudo se mal conduzida, poderá revelar-se inútil ou mesmo perigosa, como lembra Lemoine (1995), alterando os climas relacionais, favorecendo as performances, mas não aprendizagens, criando sentimentos de insegurança

e reações de defesa quer pessoais quer institucionais que não são compensados por vantagens objetivas do processo.

A insegurança dos professores se dá também devido ao número de alunos em uma classe, o qual, quando é elevado, acarreta dificuldades e receio de não conseguir acompanhar o desenvolvimento diário de todos os alunos na turma, para a realização de uma avaliação de fato formativa e integrada ao processo de ensino e aprendizagem.

A distorção idade/série também é citada como motivo de insegurança nas entrevistas, com os docentes, porque segundo eles são os alunos nessas condições que mais apresentam dificuldades de aprendizagem, necessitando de atendimentos especiais e de atividades diferenciadas para superá-las.

Um fator que chama atenção nos discursos é que, mesmo tendo anos de atuação no magistério, ainda há dúvida em como avaliar a aprendizagem do aluno. Isso demonstra a complexidade da temática aqui investigada e também evidencia as diferentes concepções da avaliação da aprendizagem presentes nas práticas pedagógicas cotidianas na escola.

Dessa categoria, 28% das ideias centrais expressam que os professores não têm dificuldades na realização da avaliação dos alunos.

Categoria 5 - Aspectos valorizados pelos professores na avaliação da aprendizagem

Para desvelar o que os professores valorizam na avaliação da aprendizagem foi-lhes perguntado *"O que você acredita que precisa ser valorizado na avaliação da aprendizagem dos alunos?"*. As respostas dos entrevistados apontaram 11 ICs, sendo que 9% delas referem-se aos conteúdos trabalhados como o aspecto a ser valorizado na avaliação da aprendizagem dos alunos, 64% às atividades cotidianas, 9% à disciplina e ao capricho, 9% à quantidade de alunos na turma e 9% ao comprometimento da família. Os DSCs dessa categoria estão transcritos na sequência:

DSC 1 - Conteúdos trabalhados

O que precisa ser valorizado é se o aluno aprendeu ou não aquilo que era para ser aprendido

DSC 2 - Atividades cotidianas

A rotina diária. Eu acredito que a avaliação é isso, você ir vendo, o aluno o que ele era e o que ele está agora, o desenvolvimento que ele teve, não comparando com os outros da turma, porque na turma a gente tem vários níveis de aprendizagem. Então, você consegue perceber desde o começo do ano o quanto o aluno melhorou. Percebo a evolução dos alunos por meio das atividades realizadas em sala de aula. A provinha como a gente faz, é ali as atividades do dia a dia, porque a prova é somente um dia. A gente vai vendo ali realmente a evolução que eles vão tendo ou as dificuldades que persistem. O mais importante para mim para avaliá-los é essa correção diária e individual que eu realizo, ou seja, observar e valorizar o avanço dos alunos no cotidiano. Eu não posso usar a avaliação como alvo de punição. A avaliação é um reflexo do que eu faço em sala de aula, a maneira que trabalho, a maneira como ensino, a maneira que eu cobro e a maneira de ver assim aonde meus alunos não sabem e como vou ter que retomar o conteúdo.

DSC 3 - Comportamento

Aspectos como comportamento, capricho devem ser valorizados, pois não existe aprendizagem sem organização, não existe aprendizagem sem comportamento. Na bagunça, na confusão, para mim não funciona.

DSC 4 - Quantidade de alunos

Primeiramente a quantidade de alunos dentro da sala de aula, que facilita o apoio para cada aluno.

DSC 5 - Comprometimento da família

Eu acredito que o comprometimento da família em primeiro lugar, eles estão preocupados em trabalhar, em deixar o filho ali, em deixar o filho aqui e acaba que essa coisa da aprendizagem, vai se perdendo.

Os discursos evidenciam cinco aspectos que devem ser valorizados na avaliação da aprendizagem: conteúdos trabalhados, atividades cotidianas, comportamento, quantidade de alunos na turma e comprometimento da família com a aprendizagem do estudante. Do ponto de vista de Esteban (2003, p. 10),

Há uma intensa crítica aos procedimentos e instrumentos de avaliação frequentemente usados na sala de aula, que muitas vezes se fazem

acompanhar a sinalização de novas diretrizes ou de novas propostas de ação. O olhar para essas novas alternativas precisam estar atento aos discursos e às práticas para evitar que a perspectiva *técnica* continue colocando na sombra a perspectiva *ética*.

Como se pode verificar nos DSCs não há predominância de uma perspectiva técnica, mas de uma concepção diagnóstica e formativa, pois 64% das ICs valorizam as atividades avaliativas cotidianas integradas ao processo de ensino-aprendizagem, porque elas fornecem preciosas informações sobre o desenvolvimento do aluno.

Os conteúdos trabalhados em sala de aula, a disciplina e o capricho, a quantidade de alunos e o comprometimento da família apresentam um percentual de 9% para cada categoria.

A disciplina e o capricho podem ser considerados como aspectos atitudinais que precisam ser considerados na formação dos estudantes. A quantidade de alunos na sala de aula pode gerar dificuldades de acompanhamento da aprendizagem quando as classes são numerosas porque o compromisso do professor, de forma ética e profissional, deve ser com todos os estudantes.

O comprometimento da família com a formação das crianças é outro aspecto considerado importante na avaliação da aprendizagem pelos docentes porque os pais são corresponsáveis com a escola na educação das crianças. No entanto, é preciso observar qual é a função social da escola, do professor e da família. O professor tem a função de mediação dos conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente ao longo do tempo, e a família precisa participar dos processos avaliativos acompanhando o desenvolvimento do aluno e sua aprendizagem e até mesmo questionando instrumentos e resultados quando julgar conveniente.

Categoria 6 - Relação entre avaliação e o processo de ensino e aprendizagem

Para investigar a percepção dos professores sobre a relação entre avaliação e o processo de ensino e aprendizagem, fez-se o seguinte questionamento nas entrevistas: "*Você acha que existe relação entre avaliação e o processo ensino*

aprendizagem? Por quê? Qual é?" Nas respostas dadas, foram encontradas 11 ICs (100%) que apontaram para a existência de uma relação entre a avaliação e o processo de ensino e aprendizagem. O DSC dessa categoria está transcrito na sequência:

DSC 1 - Sim, existe relação entre a avaliação e o processo ensino aprendizagem

Ah sim, é tudo! O processo ensino aprendizagem e a avaliação eles andam juntos, não existe um sem o outro, eles são a mesma coisa é a continuação um do outro, o teu trabalho dentro da sala de aula é sua avaliação. Com certeza porque como que você vai saber se o aluno está aprendendo se você não está avaliando. Você não tem como fazer o teu planejamento em cima do nada, se o aluno não sabe você vai planejar uma coisa que ele não sabe, então vai ter que retomar, vai ter que retomar conteúdo, explicar às vezes mais de duas, três vezes a mesma coisa, depois passa o tempo você retoma porque um conteúdo vai puxando o outro. Então se ficou defasagem em alguma coisa lá atrás é claro que para frente ele não vai conseguir fazer. A gente sempre está retomando, sempre está lembrando, e tem tudo a ver com o processo, faz parte do processo ensino aprendizagem a avaliação não tem como ser separada. Eu acho que a avaliação, ela assim praticamente encerra, não sei se seria bem esse o termo, mas ela encerra o processo de ensino-aprendizagem. Não que encerre, mas assim ela faz um fechamento, só que de acordo com os resultados dela eu posso estar retomando os conteúdos que eu percebi que os alunos não tiveram bom êxito, e eu já vejo que de repente foi uma falha na minha explicação. Sim, os resultados da minha avaliação influenciam a minha prática.

Os discursos evidenciam que 100% dos entrevistados afirmam que há relação entre a avaliação e o processo de ensino e aprendizagem, no qual os resultados da avaliação influenciam diretamente, pois, como aparece no discurso dessa categoria, um é continuação do outro, "assim podemos concluir pelo caráter indissociável entre o processo de ensino-avaliação e as concepções dos professores". (ALVES, 2004, p. 51).

A avaliação evidencia a aprendizagem do aluno, oferecendo subsídios para o professor investigar se o aluno está aprendendo os conteúdos trabalhados. Esteban (2003, p. 24) afirma que "investigando o processo ensino aprendizagem o professor redefine o sentido da prática avaliativa"

A avaliação também proporciona ao professor a reflexão sobre sua atuação docente, o que lhe possibilita reformular seu planejamento de ensino quanto aos métodos, às estratégias e práticas em prol da aprendizagem do aluno.

Categoria 7 - Efeitos e impactos da avaliação na aprendizagem

Essa categoria está formada por 10 ICs, oriundas dos depoimentos relativos à seguinte questão da entrevista: "*Qual o papel do professor na avaliação da aprendizagem? E qual o papel dos alunos?*". 80% dos DSCs apontam a readequação das práticas pedagógicas como o efeito de maior impacto referente à avaliação da aprendizagem e apenas 20% o acompanhamento da aprendizagem dos alunos. Os DSCs dessa categoria estão transcritos na sequência:

DSC 1 - Readequação das práticas pedagógicas

Eu percebo que ela interfere direto porque a partir dela você pode rever tua prática e mudar o que for necessário. De acordo com o que eu observo fazendo a correção das avaliações e tudo mais eu tomo por base para saber o que eu preciso estar retomando com eles, o que eu preciso aprofundar com determinados alunos e as dificuldades que eles realmente tem, para buscar um encaminhamento, um outro tipo de abordagem com eles. Eu acredito que a partir da avaliação a gente pode desenvolver o trabalho da gente melhor. Uma avaliação bem realizada, você sabendo bem o que o aluno está precisando você vai transformar essa aprendizagem, você vai conseguir elaborar atividades que vão melhorar no que o aluno está precisando. Então, a avaliação está diretamente ligada com a aprendizagem, vai influenciar no processo do aprender. A avaliação impacta, influencia, muda alguma coisa se o professor quiser. O efeito é que se o professor for bem coerente ele vai poder fazer uma readequação do trabalho que ele desenvolve.

DSC 2 - Acompanhamento da aprendizagem dos alunos

Então, acho que tem total impacto porque se não fosse por meio de avaliação você ia seguindo, seguindo. Pronto, quem aprendeu, aprendeu. Quem conseguiu entender, entendeu, E quando a gente tem um parâmetro a gente avalia, você observa melhor, você fica mais atento a questão de cada um, aí você consegue perceber o que ele está aprendendo ou não. Enquanto educadores nós temos que avaliar para saber o que a gente está conseguindo, se a gente está conseguindo atingir o conteúdo ou o objetivo que a gente tem. Nós temos todo um currículo para dar conta, tem toda essa questão de conteúdos e quando você avalia você percebe se a criança sabe ou não e se aquilo que você repassou está de acordo, e aquilo que você passou ele conseguiu assimilar, conseguiu aprender. Tem os efeitos positivos e tem os efeitos negativos. Os alunos que vão bem tiram notas boas, ficam felizes. E os alunos que não foram tão bem a autoestima deles já atrapalha.

A avaliação da aprendizagem gera efeitos e impactos nas práticas pedagógicas, como é destacado nos DSCs dessa categoria. Ela é uma das mais importantes dimensões da educação, porque “nos processos avaliativos, precisamos adotar uma perspectiva que dê conta de compreender vários aspectos da

complexidade da totalidade desse fenômeno" (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 166), percebendo seus efeitos e impactos na educação dos alunos.

A readequação das práticas pedagógicas, segundo Esteban (2003, 16), vêm da "necessidade da reconstrução do processo de avaliação como parte de um movimento articulado pelo compromisso com o desenvolvimento de uma prática pedagógica" efetiva que responda às necessidades do aluno, de acordo como o contexto em que ele está inserido. O acompanhamento da aprendizagem se faz diariamente por meio de observações.

Observar é construir uma representação realista das aprendizagens, de suas condições, de suas modalidades, de seus mecanismos, de seus resultados. A observação é formativa quando permite orientar e otimizar as aprendizagens em curso sem preocupação de classificar, certificar, selecionar. (PERRENOUD, 1999, p. 104).

A utilização de diversos instrumentos (atividades, tarefas, trabalhos, testes e provas) também se faz necessária numa perspectiva formativa de avaliação, e quando o professor perceber que a aprendizagem está insuficiente ele deve readequar suas práticas, para que o aluno compreenda o conteúdo estudado.

Categoria 8 - Papel do professor e do aluno na avaliação da aprendizagem

Para desvelar a percepção docente sobre o papel exercido pelo professor e pelo aluno no processo avaliativo, foi questionado: "*Qual o papel do professor na avaliação da aprendizagem? E qual o papel dos alunos?*". A partir das respostas foi possível identificar 24 ICs; 38% delas sobre o papel do professor enquanto mediador/orientador da avaliação da aprendizagem, 8% o papel do professor de elaborar o parecer do aluno, 17% sobre o papel do professor comunicar os resultados da avaliação da aprendizagem aos pais, 8% sobre o papel do aluno de estudar, 17% sobre o papel do aluno de mostrar o que aprendeu e 12% sobre o papel do aluno de possibilitar o *feedback* ao trabalho docente. Os DSCs dessa categoria estão transcritos na sequência:

DSC 1 - O professor tem o papel de mediar/orientar a avaliação da aprendizagem

Então, o professor ele tem que mediar, ele tem que ver aonde que o aluno está e fazer essa mediação do conteúdo, de forma que o aluno entenda. O professor na realidade ele é o mediador, ele vai poder observar as dificuldades do aluno e ajudar a resolver aquelas dificuldades que ele tem, porque o aluno também não é um papel em branco. Eu acredito que o auxílio que você vai dar para o teu aluno, a forma como você vai cobrar determinado conteúdo acho que é fundamental. Não adianta você pegar uma prova pronta e aplicar naquele dia para o seu aluno. Para você saber, você tem que estar constantemente conversando, fazendo atividades diferenciadas para saber como seu aluno está, e só o professor da sala de aula que vai saber isso. Eu acho que é para o professor ter essa noção do que o aluno sabe, porque ele vai avaliar, também não vai avaliar “esse não sabe vai ficar assim mesmo sem saber”, precisa saber se o teu objetivo, como a gente tem pareceres lá, se aquele objetivo foi realmente alcançado, se a criança se apropriou ou não daquilo. Então, é por isso também que eu acredito que não pode ser uma única avaliação. Tem que sempre está retomando, retomando e lembrando. Não tem satisfação maior que o aluno atinja esse conhecimento, que ele aprenda realmente. Nesse papel da avaliação no ensino-aprendizagem o que a gente mais quer é estar ali junto e retomando e procurando aonde que foi o erro, se a falha foi minha, se o aluno mesmo que não consegue aprender. Ah, é o professor que coordena todo esse processo e se o professor for bastante consciente ele utiliza a avaliação como medida do seu trabalho, da eficiência do trabalho dele, se está sendo produtivo ou não, porque não adianta só encerrar ali na avaliação e ele coloca ali, digamos a nota ou o conceito e pronto, engaveta, mostra para o pai e para a mãe do aluno e pronto. Ele tem que usar aquilo para ele se basear e saber que o trabalho dele está falho em algumas partes, para ele poder está voltando, poder está pensando outra maneira de voltar naquele assunto com os alunos. Se autoavaliar, conhecer em que nível está o seu aluno e criar métodos, ou seja, criar a avaliação para que ele possa perceber isso.

DSC 2 - O professor tem o papel de elaborar os pareceres

Os pareceres são por objetivos. Os pareceres vêm da prefeitura, direto da Secretaria de Educação para gente, contendo os níveis que os alunos tem que atingir naquele trimestre. Tem o anual e tem o trimestral também, são em cima dos conteúdos dados, eu preencho com esses conceitos: apropriou-se, não se apropriou e apropriou-se parcial.

DSC 3 - O professor tem o papel de comunicar os resultados da avaliação da aprendizagem aos pais

O resultado da avaliação é passado para os pais. Sempre procuro falar individualmente quando entrego uma avaliação. Têm também os pareceres, os objetivos, então, eles observam, aí tem lá: (A) de apropriou, (P) parcial e

(N) não se apropriou O pai vê o que o aluno, sabe ou não fazer. Então, a gente explica, dá uma pincelada geral de quais são os conteúdos. Aquele que tem maior dificuldade também a gente chama para conversar. No início de cada trimestre é convocada uma reunião com esses pais e como ainda não tem esse parecer da prefeitura, eles estão em fase de elaboração, nós mostramos essa avaliação para os pais e eles assinam, além dos cadernos de atividade que eu uso com eles, aí eu aproveito essa reunião também para mostrar o desempenho deles nessas atividades do caderninho.

DSC 4 - O aluno tem o papel de estudar

O papel dos alunos é estudar, prestar bastante atenção e saber que eles estão sendo avaliados, que eles vão ser avaliados durante a vida toda deles. O aluno realizando as atividades, participando da aula, colaborando, trazendo as tarefas, ele vai facilitar essa avaliação para o professor.

DSC 5 - O aluno tem o papel de mostrar o que aprendeu

O papel do aluno é mostrar o que ele já sabe e o que ele ainda tem dificuldade. Na avaliação a gente vê se realmente ele está ou não aprendendo.

DSC 6 - O aluno tem o papel de possibilitar o *feedback* ao trabalho docente

O papel dos alunos...Eles são, como é que eu posso dizer, me falta a palavra... , eles são o outro lado, eu sou um lado e eles são o outro. São eles que me fornecem esses dados para que eu possa saber como é que está o meu trabalho. Acredito que é um termômetro, que na verdade quando você faz a avaliação você não está avaliando só o que eles sabem, você está avaliando o teu trabalho: o que você ensinou, da forma que você ensinou, como você expôs, se ele conseguiu ou não entender, depende também muito do professor. Então, como a gente media o aprendizado deles, eles fazem esse retorno para nós. Os resultados da avaliação dos meus alunos interferem no meu trabalho.

Essa categoria é formada por seis DSCs, os quais evidenciaram o papel do aluno e do professor no processo avaliativo na percepção docente.

O discurso que evidencia o papel do professor como mediador da aprendizagem foi o que apresentou maior percentual (38%). Além ensinar os conteúdos por meio de diversas metodologias, o professor se propõe a compreender o contexto em que o aluno está inserido, pois "ao dialogar com o aluno, ainda que

brevemente, e ao se dispor a aprender com ele, o professor desfaz muros e estabelece laços" (ESTEBAN, 2003, p. 18), possibilitando a mediação, assimilação e acomodação dos conceitos estudados.

Nessa perspectiva, faz-se necessário identificar o que o aluno não compreendeu e, portanto, quais objetivos propostos não foram alcançados para que se possa retomar e oferecer ao aluno possibilidades de reconstruir o conhecimento, ou seja, "o educador deve ir até onde o educando está em suas dificuldades a fim de, então, caminhar com ele rumo a uma solução possível" (LUCKESI, 2011, p. 199).

Na rede municipal de ensino, o desenvolvimento do aluno deve ser registrado em pareceres, como evidenciam os DSCs. Esses pareceres são preenchidos pelos professores (8%), designando se o aluno atingiu, ou não, os objetivos já estabelecidos, por meio de conceitos pré-definidos. É através do parecer individualizado do aluno que os pais são comunicados quanto à aprendizagem e desenvolvimento do seu filho ao longo de um trimestre, de um ano letivo. Assim, cabe ao professor comunicar o resultado das avaliações da aprendizagem aos pais.

O papel desempenhado pelo aluno no processo avaliativo segundo os docentes é: a) estudar, mostrar o que aprendeu e possibilitar o feedback ao trabalho docente. No DSC1, as ICs apontam que o aluno deve estudar em todos os momentos, porque ele está sendo avaliado diariamente pelo professor, por isso ele tem que participar e realizar as atividades propostas pelos professores. No DSC2, as ICs evidenciam que o aluno deve mostrar o que aprendeu, ou não, ao longo do trimestre, bem como suas dificuldades.

O DSC3 é formado pelas ICs que destacam como papel do aluno oferecer um *feedback* do trabalho docente (12%). Nessa acepção o aluno pode ser considerado um agente participativo do processo ensino-aprendizagem-avaliação, ao expressar por meio dos conhecimentos adquiridos ou não, se o trabalho do docente foi adequado. O resultado da avaliação da aprendizagem do aluno pode constituir-se como indicador do desenvolvimento do trabalho docente evidenciando os aspectos que ele precisa aprimorar ou substituir em seu planejamento de ensino.

Categoria 9 - Explicação aos alunos sobre as formas de avaliação e *feedback* dos resultados

As respostas à questão "Como você informa seus alunos sobre o que, como ele será avaliado? Você dá feedback para os alunos sobre as avaliações?" originaram 16 ICs, com as quais foram elaborados dois DSCs: o DSC1 com 66% da ICs sobre a explicação quanto às formas de avaliação da aprendizagem e o segundo sobre o *feedback* aos seus alunos. Os DSCs dessa categoria estão transcritos na sequência:

DSC 1 - Explicação do processo avaliação da aprendizagem para os alunos

Bom, eu explico e na verdade, assim, eu converso que é a atividade em sala, atividade que eu trago pronta para eles fazerem, atividade que é feita no caderno, nos livros, tudo isso faz parte já de uma avaliação. A gente sempre fala para eles: olhem vocês são avaliados todo dia, às vezes a gente coloca uma atividade normal daí eu coloco atividade avaliativa. Então, às vezes tem lá no caderno atividade avaliativa, uma atividade normal de sala, eu falo pra eles principalmente o comportamento também é avaliado, a questão de relacionamento deles. No 1º ano na verdade eu não costumo nem avisar eles, porque eles não sabem assim o que é uma prova, uma avaliação. Eu só aviso que a gente vai fazer assim atividades de uma maneira diferente, que são atividades que não são no caderno, mas essas atividades a professora vai colocar num envelopinho e vão ser as atividades que eu vou mostrar para os pais na reunião. Bom, além da avaliação diária que a gente fica retornando todo tempo "você precisa fazer isso, tem que melhorar isso, você precisa fazer isso". Eu sempre falo o conteúdo que vai cair no caso da prova e quando é atividade em sala de aula eu explico para eles como vai ser a avaliação que é uma atividade avaliativa que a partir daí eu vou conseguir ver se eles realmente aprenderam ou não e o que a gente precisa rever. Quando há avaliações os alunos ficam sabendo pela professora, os pais através de bilhetes que devem ser assinados. Informo bem informado, inclusive eu faço revisão, marco as páginas do que foi trabalhado, marquei no caderno de tarefa, informo quais são os conteúdos, faço revisão dos principais tópicos, revejo isso com ele um dia antes ou na semana anterior. Eles sabem o conteúdo que foi trabalhado em português, matemática e conhecimentos e na questão da avaliação eu monto a partir de atividades ou da maneira que eu trabalhei em sala de aula na avaliação deles. Procuro sempre estar fazendo exercícios que eles já têm contato e que eles já conhecem, que eles fizeram, que são assuntos que a gente já conversou, mas que naquele momento eles vão fazer sozinhos, não pode olhar o caderno e não pode pedir ajuda para os colegas. É um momento que eles vão fazer sozinhos.

DSC 2 - Feedback dos resultados da avaliação para os alunos

Eles têm acesso as avaliações depois de corrigidas e a gente discute o que teve mais erros ou não, o que ele errou se for necessário é refeito. Depois que corrijo, daí entrego e falo o que eles fizeram certo, que eu acho que essa é a função da avaliação também. Converso com eles sobre os resultados, converso inclusive nesse que eu te falei que eu achei que surtiu bastante efeito no teste que eu fiz lá do fraco, médio, bom, falei "você precisa estudar mais, tem que prestar mais atenção, coisas assim, você

sabe. Daí eles colaram no caderno e eu fui passando e falando com eles, mas falei também no geral explicando como que funcionava e daí de forma individual. A gente pega, retoma, questão que tiver maior dificuldade a gente faz de novo, principalmente interpretação, questão de matemática, sempre a gente está retomando, coloca no caderno de novo. Não todas, não tudo de uma vez. A gente vai pegando aos poucos e vai retomando. Fala “olhe, essa estava na prova, essa estava na avaliação, foi essa que vocês erraram bastante”, a gente sempre está retomando assim. Com relação a alguns casos específicos, daí a gente retoma individual. A gente vai, chama, vai ali do ladinho, fica olhando, vê quem está conseguindo fazer. Porque na verdade você já retoma visualizando aqueles que tiveram dificuldade, então a gente já vai realmente naquele que teve maior dificuldade, mas não expõe assim “oh, você errou”, eu falo “a maioria não foi bem e tal”, para não constranger, a gente vai assim e chama do lado, faz na carteira junto, então na verdade é os dois, tanto coletivo quanto a dificuldade individual. O rendimento deles, o crescimento intelectual deles, que eles devem confiar e acreditar, além da parte escritas eles também tem que acreditar, ser incentivados a acreditar que eles podem a cada dia melhorar essa aprendizagem, esse desenvolvimento intelectual também depende deles não só do professor. Tanto antes quanto depois eles sempre fazem como uma revisão do que eles vão fazer e depois do que eles fizeram para que eles mesmos possam perceber os erros que eles tiveram e tentar corrigir.

Prevaleceu nesta categoria a preocupação dos professores em comunicar aos seus alunos como e quando serão avaliados, para que eles possam "conhecer os critérios de sucesso e os objetivos que necessitam de alcançar" (LOPES; SILVA, 2012, p. 17).

No DSC1 observa-se uma preocupação dos docentes em explicar para os alunos que a avaliação é realizada diariamente por meio das atividades cotidianas realizadas em sala de aula, o que revela uma concepção avaliativa formativa e contínua. Importante destacar também que, quando há realização de provas, os alunos são informados do conteúdo que será avaliado e dos tipos de questões que compõem a prova. Aos pais ou responsáveis é enviada uma comunicação para deixá-los cientes desses momentos avaliativos.

O *feedback* das avaliações cotidianas e das formais, como as provas, foi objeto das ICs que compuseram o DSC2. Os professores declaram que conversam com os alunos coletivamente sobre as questões em que a turma apresentou maiores dificuldades, para que se possa compreender os objetivos de aprendizagem nelas contidos. No *feedback* individual, o professor dialoga com o aluno sobre seu desempenho refletindo sobre os acertos e erros que ele apresentou e refaz as questões para que ele possa compreender o conteúdo estudado a partir do seu próprio erro.

Ficou evidente no DSC2 que o professor faz uma reflexão com o aluno sobre a sua aprendizagem e os aspectos que nela precisam ser melhorados, incentivando-o a superar suas dificuldades. Lopes; Silva (2012, p. 17) afirmam que, "quando os alunos usam o *feedback* do professor para aprender a fazer a autoavaliação e para definir objetivos, aumentam a possibilidade de apropriação de seu próprio sucesso".

Rodrigues afirma (2009, p. 88) que "é o feedback que contribui para a plena integração da avaliação, do ensino e da aprendizagem". A realização de *feedbacks* e as formas de avaliar são aspectos essenciais nesta discussão. A relevância do trabalho docente nesse processo não só compreende a concepção da avaliação da aprendizagem numa perspectiva formativa com a teoria dissociada da prática, mas sim como práxis pedagógica.

Categoria 10 - Procedimentos para superação das dificuldades de aprendizagem

Esta categoria está formada por 7 ICs, oriundas da questão "*Quando os resultados da avaliação do aluno são insuficientes qual o procedimento utilizado para a superação das dificuldades de aprendizagem?*", em que 57% delas apontaram o (re)ensino com a utilização de novas estratégias, e 42% o apoio individualizado aos alunos com a realização de trabalhos diversificados. Os DSCs desta categoria estão transcritos na sequência:

DSC 1 - (Re)ensino com a utilização de novas estratégias

Retomar o conteúdo. Na medida do possível, a gente retoma o conteúdo, às vezes de uma forma diferente nem sempre através de prova. O procedimento é ensinar novamente, no caso do 1º até o 5º ano é explicar, atividades diferenciadas com esses alunos que tem dificuldades, é tentar adequar as atividades ao nível do aluno, fazer todo esse procedimento para tentar melhorar esse resultado e ter um resultado mais satisfatório. Olhe a gente procura conversar com a pedagoga, a gente sempre está procurando trazer outros tipos de atividades para eles. Eu busco outras estratégias para ensinar aquilo que eu percebi que o aluno não dominou, não aprendeu e buscando outras estratégias.

DSC 2 - Apoio individual aos alunos com trabalhos diversificados

O professor retoma com o aluno, faz um atendimento mais individualizado. Em cada atividade eu procuro atendê-los individualmente. Nem sempre é possível, às vezes eu tenho que atender dois num dia, dois no outro, porque senão eu não dou conta de atender toda a turma. Atividades diferenciadas no mesmo contexto da turma, do que os outros que atingiram, mas de uma forma assim, do nível deles, para que eles vão começando a compreender ainda mais. A gente sempre vai retomando, vai percebendo a facilidade do aluno de determinado tipo de exercício e foca naquilo, em alguns momentos a gente acaba separando eles para fazer uma atividade e dar uma orientação diferente, mas sempre em sala de aula. A maneira como você vai explicar, a forma como você vai preparar um exercício pra aquela criança é diferenciada, mas nunca como forma de exclusão deles. Bom, nós fazemos relatórios para Conselho de Classe e esses alunos precisam ser chamados para aula de reforço a atividades diferenciadas que os ajudem a superar as dificuldades. Quem trabalha com o reforço das crianças é a professora de sala de aula, então é eu mesma, na hora-atividade.

As dificuldades apresentadas pelos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem precisam ser superadas para que eles possam avançar e construir novos conhecimentos. Para tanto, o professor precisa utilizar diferentes metodologias e estratégias de ensino. Rodrigues (2003, p. 70) afirma que o papel do professor "é o de contribuir para o desenvolvimento das competências metacognitivas dos alunos".

Pensando em superar essas eventuais dificuldades, emergiram dois DSCs: o reensino (57%), que busca explicar novamente para o aluno os conceitos estudados, e se, ainda assim, o aluno continuar com dificuldades de compreensão, há necessidade de o professor buscar novas estratégias de ensino que o ajudem a compreender o significado dos conceitos dos conteúdos em estudo.

Perrenoud (1999, p.105) afirma que a aprendizagem do aluno depende de inúmeros fatores, e o professor, por sua vez, pode ajudar no desenvolvimento do aluno e na superação de suas dificuldades de várias maneiras:

[...] explicando mais simplesmente, mais longa ou diferentemente; engajando-o em nova tarefa, mais mobilizadora ou mais proporcional a seus recursos; aliviando sua angústia, devolvendo-lhe a confiança, propondo-lhe outras razões de agir ou de aprender; colocando-o em um outro quadro social, desdramatizando a situação, redefinindo a relação ou contrato didático, modificando o ritmo de trabalho e de progressão, a natureza das sanções e das recompensas, a parcela de autonomia e de responsabilidade do aluno.

O DSC2 é formado pelas ICs (42%) referentes ao apoio individual aos alunos como procedimento adotado para a superação das dificuldades de aprendizagem. Nele está expresso o desejo dos professores em atender

individualmente cada aluno, para trabalhar novamente os conteúdos propostos de forma diversificada. Geralmente os professores procuram realizar esses atendimentos individualizados durante sua hora-atividade, embora nem sempre isso seja possível na escola, devido à falta de disponibilidade docente e de espaços físicos disponíveis para um trabalho de reforço.

Fica evidente nos dois DSCs dessa categoria a concepção formativa de avaliação da aprendizagem, pois nos depoimentos a avaliação como processo integrado ao ensino aprendizagem possibilita o acompanhamento do desenvolvimento do aluno, a avaliação das práticas de ensino e a adequação do planejamento docente.

Categoria 11 - Trabalho com erro do aluno após as avaliações

Para investigar como o professor trabalha com o erro do aluno foi proposta a seguinte questão na entrevista: "Como você trabalha com o erro do aluno, após um processo de avaliação?". Das respostas, 9 ICs emergiam, sendo que 67% delas remetem à retomada dos conteúdos em que os alunos apresentaram erros e 33% à reflexão junto ao aluno sobre seu erro. Os DSCs desta categoria estão transcritos na sequência:

DSC 1 - Retomada dos conteúdos que os alunos apresentaram erros

É assim, na verdade não considerando o erro pelo erro em si, mas de uma forma que ele venha a compreender melhor o que ele fez, então, partindo do erro para tentar buscar a aprendizagem. Eu vejo aonde foi a dificuldade do aluno, aonde que ele parou, que não conseguiu entender o processo. Então, eu volto, geralmente ali. O erro do aluno é onde está o processo que ele parou e dali em diante ele não conseguiu acompanhar o raciocínio. Na questão da avaliação formal, da prova, eu não chamo a atenção para o erro. Eu trabalho a questão do erro. O erro do aluno, na verdade assim, como eu já te falei que a gente não avalia só pela prova, então a gente vê de um modo geral que não vai expor cada um. Eu sempre vejo o que eles mais erraram, o que eles tem mais dificuldade, porque eu acho que até é uma forma de avaliar o meu trabalho.

DSC 2 - Reflexão junto ao aluno sobre o seu erro

Eu procuro fazer com que ele (o aluno) perceba o que errou. A reflexão do aluno em cima daquilo que ele fez, eu mostro de novo, procuro fazer com que ele compreenda aquilo que errou e as tentativas dele até chegar ao acerto, sempre levando o aluno a reflexão. Buscar conversar com ele e mostrar que ele poderia ter feito melhor. Se ele tinha condições, de repente faltou prestar atenção ou faltou um momento de estudo. Se ele não tem essas condições, individualmente, favorecer essas condições para que ele possa ir melhor na prova.

Nos dois DSCs dessa categoria é possível observar que o erro do aluno não apresenta um caráter pejorativo ou ainda não é um aspecto negativo na aprendizagem do estudante, segundo os professores. Essa postura docente diante do erro supera a visão do erro de gerar castigo e vai ao encontro das palavras de Luckesi quando ele afirma que o erro "não deveria ser fonte de decisão sobre o castigo, mas de decisão sobre o caminho do crescimento sadio e feliz" (LUCKESI, 2011, p. 199).

Na postura de avaliação formativa, "o erro, muitas vezes mais do que o acerto, revela o que a criança "sabe", colocando este saber numa perspectiva processual, indicando também aquilo que ela "ainda não sabe" (ESTEBAN, 2003, p. 21). Portanto, o erro pode servir de suporte à adequação do processo de ensino e aprendizagem, à compreensão dos conceitos estudados, à autoavaliação discente e docente, à reflexão coletiva.

Categoria 12 - Tipo de avaliação da aprendizagem mais adequada para os anos iniciais

Esta categoria está formada por 10 ICs, identificadas nas respostas à pergunta "*Qual o tipo de avaliação você considera mais adequada para as séries iniciais do Ensino Fundamental de 9 anos?*". Dois tipos de avaliação da aprendizagem foram indicados pelos professores, sendo que 60% apontam para uma avaliação das atividades diárias, ou seja, contínua, enquanto que 40% para uma avaliação mais formal, ou seja, numa momento específico definido no calendário escolar. Os DSCs dessa categoria estão transcritos na sequência:

DSC 1 - Avaliação das atividades diárias

Acredito que seja essa do dia a dia. Essa contínua, que a gente vai observando o desenvolvimento do aluno. Eu acredito que assim, a avaliação diária daquilo que o aluno fez naquele dia, se ele teve avanço ou não. Exercícios que levem o aluno a refletir sobre aquilo que ele está fazendo, não só resposta pronta, mas que ele possa desenvolver o pensamento dele em cima daquele exercício. Eu acredito que é a avaliação que a gente faz diariamente. Essa avaliação trimestral é só realmente para gente ter alguma coisa ali mais formal para apresentar para os pais. Então, eu acho que a avaliação do dia a dia é importante, mas que a gente também precisa de um registro do que o meu aluno sabe, do que ele percebeu, do que ele não sabe, de uma avaliação escrita também. Eu acho que é aquela que você avalia e você já retorna aquilo.

DSC 2 - Avaliação formal

É tão difícil porque não tem uma fórmula, eu acho que não tem uma forma cada um é cada um, cada série é cada série, mas, assim, pela experiência que eu tenho eu acho que avaliação escrita ainda é a que de maior resultado a gente tem, é tradicional. Eu acho assim a questão descritiva precisa, avaliações com questões com partes descritivas, produção de texto, pequenos textos, parágrafos, frases, tudo que envolve que seja um texto. Acho importante avaliação enquanto prova. A prova para gente ter aquela certeza, até porque por eles serem pequenos às vezes eles acabam conversando entre eles e eles copiam muito do coleguinha. Eu sou assim adepta das avaliações de prova, por mais que eu faça outras.

O objetivo da avaliação da aprendizagem, conforme proposto por Luckesi (2011, p. 2007), é "auxiliar o educando no seu crescimento, e por isso mesmo, na sua integração consigo mesmo, ajudando-o na apropriação dos conteúdos significativos". Nessa perspectiva, a melhor concepção avaliativa é a que oferece um suporte para o trabalho do professor e do desenvolvimento do aluno. Por isso é importante a sensibilização dos professores "para a importância que tem a avaliação na construção da biografia de sucesso e fracasso escolar e, mais tarde, socioprofissional de cada indivíduo e, nesse sentido, problematizar a avaliação numa perspectiva crítica, de diálogo e de interação" (ALVES, 2004, p. 14).

Nos depoimentos dos discursos desta categoria, 60% das ICs fazem referência às atividades diárias na sala de aula, as quais remetem a uma concepção formativa de avaliação. Perrenoud (1999, p.103) afirma que "é formativa toda a avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educacional".

A concepção de avaliação da aprendizagem proposta por Perrenoud (1999) indica que o aluno seja acompanhado diariamente na realização de suas atividades, para que seu desenvolvimento possa ser investigado pelo professor. "Nesta perspectiva, o professor procura compreender o que os alunos podem vir a saber/fazer, com vistas a desempenhar uma ação docente que favoreça esse processo" (ESTEBAN, 2003, p. 23).

Para Luckesi (2011, p. 208-210), essa avaliação diária está articulada a algumas funções, sejam elas: a de propiciar a autocompreensão (educando e educador), a de motivar o crescimento, a de aprofundar aprendizagem e auxiliar a aprendizagem, o que eventualmente favorece o desenvolvimento cognitivo do aluno.

Categoria 13 - Contribuição dos resultados da Prova Brasil e IDEB para melhoria do processo ensino aprendizagem

Com o intuito de diagnosticar como os resultados obtidos na Prova Brasil e no Ideb são utilizados na escola, propôs-se a seguinte questão na entrevista: "*Você acha que os resultados da Prova Brasil e os do Ideb contribuem para a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos? E do ensino? E das práticas pedagógicas dos professores?*". Das falas dos entrevistados originaram-se 12 ICs, sendo que 42% apontam que a Prova Brasil e o IDEB não contribuem, porque a realidade do processo de ensino e aprendizagem das escolas não é considerada na elaboração da prova, e 58% apontam que não contribuem porque os resultados não refletem a realidade do trabalho na escola. Os DSCs desta categoria estão transcritos na sequência:

DSC 1 - Não contribui porque a realidade do processo ensino aprendizagem das escolas não é considerada na elaboração da prova

Não, eu acho assim que as provas vêm em desencontro ao que você trabalha, a tua matriz, os conteúdos que você trabalha no dia-a-dia, por exemplo: cai conteúdos no começo do ano que você vai trabalhar no final, às vezes. Então, assim, eu penso que não está de acordo com a realidade dos alunos. Às vezes vem com uma linguagem, assim, para que eles venham a entender então eu discordo desse tipo de avaliação, eu acho que é uma coisa para se rever, pode contribuir? Pode mas se for aplicado de uma forma diferente, se for, eu acho que precisa ver porque se discute

muito no currículo que você venha a agir de acordo com a realidade dos seus alunos, e essas avaliações não são assim, penso eu. Eu acredito que não, porque ele vem assim num modo geral eles fazem lá e tal, daí a gente até nem vai atrás nem vê, sempre vem, a gente sabe que tem o resultado final a diretora sabe, todo mundo sabe, mas a gente não se baseia muito por ele. Se a turma foi, se a nota do IDEB está baixa, mas o que aconteceu, os alunos que não sabem nada, as vezes é falta de professor, falta de aluno, tudo isso que acontece também. Para avaliar enquanto aprendizagem eu acho que não é um critério muito válido não., É simplesmente feito avaliação, daí acho que ficam discutindo lá as cabeças pensantes, ficam discutindo esses resultados e discutindo o que fazer pra melhorar a educação, [...] Só chega assim, que foi que a escola “ah, esta escola está ótima, porque ela tirou uma nota boa no IDEB, esta escola não está” e mais nada. Não existe o feedback da avaliação, pelo menos eu nunca, eu nunca tive esse feedback das avaliações que é feita pelo MEC, não tive feedback nenhum.

DSC 2 - Não contribui porque os resultados não refletem a realidade do trabalho na escola

Não, nós percebemos que os resultados não são reais. Eu acho uma questão bem complicada, no meu ponto de vista, não auxilia, porque a gente como professor sabe que (os resultados) são alterados, que é, como que eu posso dizer, é mascarado. Muito mascarado isso a gente sabe. Na minha opinião são só resultados ilustrativos, porque o IDEB para começar leva em conta a quantidade de faltas, a taxa de reprovação, o que são coisas também mascaradas. Eu acredito que os resultados da Prova Brasil, e outros tipos de avaliação feitas, até mesmo na nossa instituição, é apenas uma forma para eles saberem como que o geral está, mas não é correto. Não é um verdadeiro resultado mesmo. Não, acho que não, porque eu observo que as avaliações feitas pela rede são uma enganação, nunca vi igual e estou para ver. As avaliações servem mais para avaliar as professoras do que os próprios alunos.

Os DSCs desta categoria evidenciam que para os professores a aplicação e o resultado dos testes padronizados não contribuem e nem influenciam na reflexão ou na análise do desenvolvimento do aluno, porque, segundo eles, não é considerado o processo de aprendizagem vivenciado pelo aluno na escola, e apenas o resultado final da prova é considerado nessa avaliação. Geralmente os resultados da avaliação em larga escala são publicados e disponibilizados às escolas, porém poucas reflexões e discussões ocorrem na interior da escola no sentido de propor ações e mudanças nas práticas pedagógicas em prol da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem do aluno.

Acredita-se que muitos professores desconhecem que a Prova Brasil, como é conhecida popularmente, é a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc,

e “trata-se de uma avaliação censitária envolvendo os alunos da 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas”. (BRASIL/INEP/EDUCAÇÃO BÁSICA/ SAEB, 2011, p.1)

A avaliação externa do sistema educacional brasileiro e das escolas é uma política de avaliação externa implantada recentemente no meio educacional com o propósito de melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental. No entanto, o propósito dessa modalidade avaliativa é pouco compreendida pelos professores porque está voltada para a avaliação dos sistemas de educação e das escolas, a partir dos resultados da avaliação do rendimento dos estudantes em Português e Matemática.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) tem como principal objetivo avaliar a Educação Básica brasileira e contribuir para a melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a Educação Básica. Além disso, procura também oferecer dados e indicadores que possibilitem maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados.(BRASIL/INEP/EDUCAÇÃO BÁSICA/SAEB,2011, p.1).

Para a formulação e reformulação das políticas educacionais há que se considerar a importância desses exames, porém da forma como vem sendo realizados poucas contribuições são percebidas pelos docentes para melhoria da qualidade do ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Categoria 14 - Avaliação da avaliação da aprendizagem desta escola

Esta categoria está formada por 9 ICs oriundas dos depoimentos dos professores à questão “*Como você avalia a avaliação da aprendizagem desta escola. Que sugestões você tem para melhorar?*”. Destas, 33,3% referem-se à meta-avaliação da avaliação da aprendizagem na escola, 33,3% às sugestões para melhoria da avaliação da aprendizagem e 33,3% evidenciam que o processo de avaliação da aprendizagem é prejudicado pela descontinuidade das políticas educacionais a cada mudança de gestão municipal.

DSC 1 - Meta-avaliação da avaliação da aprendizagem da escola

Eu acho que a escola procura fazer de uma forma organizada o trabalho dela com relação à avaliação. A avaliação nós seguimos, a gente procura seguir todas as ordens que vem da Secretaria Municipal de Educação, questão de trabalhar todos os conteúdos, o que eu falei a gente só pode avaliar aquilo que a gente trabalhou. Eu procuro seguir todos os conteúdos, procuro fazer uma avaliação justa com aquilo que foi ensinado e na escola a gente sempre é organizado, mesmo agora que nós estamos ainda sem os pareceres, nós fizemos todo processo de avaliação, as provas, todos os trabalhos, todos os cadernos. Chamamos os pais para que eles tivessem conhecimento do que foi feito. Olhe a gente sempre trabalha num conjunto, aqui tudo é um conjunto. Eu acredito que é um processo contínuo e todos os professores, na medida do possível a gente tenta reforçar, pedir informações, há troca de ideias. Olhe a gente sempre trabalha num conjunto, aqui tudo é um conjunto. Até as meninas, as pedagogas, elas deixam muito aberto. Então, eu acredito que eles tentam fazer da melhor forma possível, eles sempre tão ajudando a gente, a questão de contextualizar a prova com os alunos.

DSC 2 - Sugestões para melhoria da avaliação da aprendizagem

O meu parecer é que a avaliação é só um dos meios do processo de aprendizagem, então ele deve ser feito diariamente. Além do conteúdo eu acredito, que você deve muito trabalhar com valores, incentivar o aluno a aprender, porque isso gera uma confiança e o desejo que ele tenha pra se desenvolver. Eu acho que eu enquanto professora, a gente monta, eu junto com a pedagoga, a prova de acordo com o que foi trabalhado, agora o problema maior é que os alunos eles não levam em consideração isso. Eu penso que precisa trabalhar com os pais essa questão de cobrar dos alunos em casa. Assim, essa questão de estudar, de rever o conteúdo que foi trabalhado porque o tempo de aprendizagem não é só aquele tempo de quatro horas que você esta com o aluno na sala de aula. Então, nessa parte eu acho que poderia ser melhorado essa questão do compromisso com a aprendizagem, com avaliação, com o compromisso com a escola mesmo.

DSC 3 - A descontinuidade das políticas educacionais a cada mudança de gestão municipal

Como cada gestão tem sua particularidade, tudo tem seu ponto positivo e negativo, mas, deixar uma escola, uma rede, pode se dizer assim, sem ter o que seguir já dá para ter uma noção sobre avaliação, então, como eu avalio esse processo de avaliação. Daí muda a gestão muda-se tudo e as professoras ficam perdidas no meio de tudo isso porque é o novo parecer. Daí tem escolas que tem o parecer antigo e tem escola que não está seguindo nada porque o parecer não chegou até agora [...] nós temos que pensar no bem estar da escola, no bem estar dos nossos alunos e não no bem estar da nova gestão. A pessoa tem que se conscientizar gente, que essa troca de governo, troca aqui, troca ali, um ano é ciclo, que nem os pais sabem o que é ciclo, nenhum pai sabe a própria série que o filho está, ora é ciclo, ora é ano.

Os três DSCs construídos a partir das ICs desta categoria revelaram que alguns aspectos são considerados importantes na avaliação da aprendizagem realizada nas escolas. São eles: as orientações oriundas da Secretaria Municipal de Educação, a organização dos processos avaliativos no interior da escola e o trabalho coletivo realizado pelo corpo docente. A participação dos pais na educação das crianças é apontada como uma fragilidade existente no processo de avaliação da aprendizagem e se sugere que ações sejam realizadas para conscientizar os pais sobre a importância do compromisso da família com a escola e com a formação dos alunos.

Os professores que participaram das entrevistas contribuíram para desvelar as concepções de avaliação da aprendizagem presentes nas práticas docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As atividades realizadas diariamente em sala de aula são consideradas os instrumentos mais adequados para avaliar a aprendizagem no aluno, como mostram os DSCs dos professores das duas escolas investigadas, embora outras atividades avaliativas, testes e provas também sejam utilizados.

Na análise dos dados, constatou-se que o desenvolvimento do aluno é acompanhado durante todo processo de ensino-aprendizagem, proporcionando ao professor a identificação de avanços e defasagens no aprendizado do aluno.

Quando o conteúdo trabalhado pelo professor em sala de aula não é compreendido pelo aluno, o professor procura utilizar novas estratégias de ensino. Se o resultado da aprendizagem foi insatisfatório, o professor explica de maneiras diferentes, realiza atividades diversificadas, proporciona *feedbacks* e busca outras estratégias que ajudem o aluno a assimilar o conteúdo e avançar na aprendizagem. O erro do aluno, nesse processo, é valorizado, pois por meio dele o conhecimento é reconstruído.

O desenvolvimento cognitivo do aluno, além de ser fonte de investigação diária, fornece ao professor uma autoavaliação do trabalho docente. Para tanto, o professor tem a oportunidade de refletir sobre a realização do seu trabalho em sala de aula, realizando mudanças em seu planejamento, conforme a necessidade dos alunos e o contexto em que eles estão inseridos, bem como das estratégias e metodologia de ensino.

O diálogo estabelecido com os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental para investigar suas concepções avaliativas revela que suas práticas

pedagógicas apontam para uma concepção formativa de avaliação que se preocupa com o desenvolvimento do aluno, investigando e intervindo diariamente na sua aprendizagem.

CONCLUSÃO

A avaliação não é o ato pelo qual A avalia B. É o ato por meio do qual A e B avaliam juntos uma prática, seu desenvolvimento, os obstáculos encontrados ou os erros ou equívocos porventura cometidos. Daí o seu caráter dialógico. (Paulo Freire, 2008, p.47).

A presente pesquisa investigou as concepções avaliativas dos professores que atuam nos anos iniciais de escolas públicas do município de Ponta Grossa, que desde 2001 adotam a organização em ciclos de aprendizagem.

As razões que desencadearam o interesse pelo estudo da avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental estão relacionadas, por um lado, ao trabalho realizado como professora nesse nível de ensino e, por outro, ao fato de vivenciar o processo de implementação dos ciclos de aprendizagem no interior da escola.

No processo de mudança da organização da escola seriada para a escola em ciclos foram partilhadas muitas angústias, dúvidas, inseguranças e questionamentos com colegas professores, gestores e alunos, e disso resultou a necessidade de estudar os processos de avaliação da aprendizagem das escolas públicas ponta-grossenses. Nesse sentido, a pesquisa teve como objeto a avaliação da aprendizagem com o seguinte problema: Quais são as concepções de avaliação da aprendizagem dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e como elas influenciam a atuação docente?

A construção do referencial teórico-metodológico, os instrumentos de coleta de dados utilizados na investigação – questionários e entrevistas-, o contato com os professores, sujeitos da pesquisa, possibilitaram desvelar as concepções de avaliação da aprendizagem que sustentam a atuação docente no ciclo de aprendizagem.

A fundamentação teórica da pesquisa foi construída em diálogo com estudiosos de avaliação educacional e da aprendizagem, nas perspectivas epistemológica, histórica e pedagógica. Pedro Rodrigues (1994) e Maria Laura Franco (1990) sustentaram o debate teórico sobre os pressupostos epistemológicos das três posturas avaliativas: objetivista, subjetivista e dialética.

A perspectiva objetivista ou racionalista, apoiada no positivismo, separa o sujeito do objeto de conhecimento no estudo de uma realidade. Nela a avaliação é considerada como técnica de medir, comparar classificar, sendo desprovida de qualquer historicidade. A avaliação da aprendizagem nessa postura valoriza os resultados de testes e provas, expressos em notas.

A perspectiva subjetivista, apoiada na fenomenologia, estabelece que o sujeito tem domínio sobre o objeto do conhecimento, ou seja, o conhecimento é determinado pelo sujeito. Nessa postura, a avaliação é concebida como prática e valoriza o ritmo do aluno no processo de aprendizagem, a autoavaliação e as condições afetivas/emocionais dos alunos, sem valorizar a competitividade e os resultados finais. No entanto essa perspectiva subjetivista também é insuficiente por fragmentar a realidade.

A perspectiva dialética da avaliação, apoiada na teoria crítica, não confere independência ou prioridade nem à realidade objetiva nem à subjetividade, mas submete-as ao critério da prática social, reconhecendo sua historicidade e concretude. Nessa abordagem, a avaliação é considerada como *práxis*, na qual o sujeito do conhecimento e a realidade conhecida estão dialeticamente relacionados: o sujeito interfere no real, mas sofre também as determinações concretas dessa mesma realidade. A avaliação da aprendizagem nessa perspectiva está integrada ao ensino e à aprendizagem, valorizando o processo de desenvolvimento do aluno, e não somente os resultados ou produtos expressos em notas ou conceitos.

Com base nos estudos de Guba e Lincoln (2011), foram discutidos os quatro períodos históricos da avaliação da aprendizagem: avaliação como medida, avaliação como descrição, avaliação como juízo de valor e avaliação como construção social.

A geração da avaliação como medida (1900-1930) considera a avaliação da aprendizagem apenas como um produto final, pautado numa escala numérica que promove competição e *rankings*. A avaliação como descrição é realizada com o registro do desenvolvimento do aluno a partir de objetivos curriculares estabelecidos *a priori*. A avaliação como juízo de valor considera o aluno como sujeito do processo de ensino e aprendizagem, e a aprendizagem é avaliada a partir dos contextos, dos processos e do produto final. A geração da avaliação como construção social pressupõe que o aluno é sujeito ativo e participativo, podendo dialogar com o

professor sobre os processos e resultados na avaliação da aprendizagem, sendo parte integrante do processo de ensino e aprendizagem.

Os estudos de Luckesi (2011) fundamentaram a discussão da avaliação da aprendizagem como componente do ato pedagógico, sendo que, nessa acepção ela está integrada ao processo de ensino e aprendizagem, como propõe Fernandes (2005), na Avaliação Formativa Alternativa (AFA).

Considerando a importância dos ciclos de aprendizagem e as mudanças que essa política gerou no cenário educacional e suas consequências nos processos avaliativos, considerou-se necessário realizar um levantamento das pesquisas já realizadas sobre avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As pesquisas revelaram a concentração de produção acadêmica na região Sudeste (39%), enquanto que a região Norte apresenta o menor índice, com apenas 4%. A elaboração da revisão de literatura permitiu ampliar os conhecimentos referentes ao objeto de estudo, diante de vários aspectos abordados nas pesquisas.

A implantação do ciclo no município de Ponta Grossa definiu a desserialização e a promoção automática dos alunos nos anos dos ciclos. A nova concepção de educação e organização da escola levou os professores a compreenderem a avaliação da aprendizagem sobre outra perspectiva que não fosse a aplicação de provas pontuais, a produção de notas e os resultados para aprovação/reprovação dos alunos.

Mediante essas reformulações, a Secretaria Municipal de Educação desencadeou encontros de estudos e discussões com os professores e equipes de gestão das escolas a fim de levá-los à compreensão da organização da escola em ciclos de aprendizagem e, conseqüentemente, da concepção de avaliação da aprendizagem integrada ao processo ensino aprendizagem, com caráter formativo, contínuo e processual de modo a gerar mudanças no contexto educacional, a partir das readequações das práticas docentes.

No entanto os professores alertam para o vácuo que existe entre a avaliação realizada para verificar a avaliação da aprendizagem, pautada numa concepção formativa, dentro da escola e a avaliação externa aplicada. Esta não é contextualizada e nem leva em consideração o desenvolvimento do aluno, apenas aponta um resultado final, expresso em uma escala numérica, que constitui um *ranking* das escolas com melhores resultados.

Se os documentos norteadores do trabalho docente, sinalizam para uma concepção emancipatória, os testes padronizados da avaliação externa retrocedem para uma concepção positivista, apoiada apenas em resultados.

O material empírico produzido na pesquisa por meio das entrevistas aos professores foi organizado conforme núcleos de significação, dando uma identidade coletiva aos depoimentos dos sujeitos pesquisados. Com base na metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo, a sintetização foi sendo delineada com a combinação de diferentes formas de tratamento: registros escritos dos depoimentos, identificação de expressões-chave, criação das ideias centrais, elaboração dos discursos dos sujeitos coletivos, interpretação e análise dos discursos.

No tratamento e análise das respostas dos sujeitos, quatorze ideias centrais ou categorias emergiram, e a partir delas foram construídos 45 (quarenta e cinco) DSCs por meio dos quais foram se desvelando as concepções de avaliação da aprendizagem dos professores.

A partir das análises e discussões sobre avaliação da aprendizagem com os professores pesquisados, foi possível verificar que a avaliação numa perspectiva crítica e formativa é a predominante nos anos iniciais do ciclo de aprendizagem, embora ainda (co)existam algumas posturas da concepção de avaliação racionalista e somativa, quando alguns docentes valorizam mais as medidas dos resultados de provas e testes, como único instrumento avaliativo, do que os processos que acompanham o desenvolvimento do aluno durante todo o processo de ensino.

Os dados analisados permitem afirmar que a implantação do ciclo de aprendizagem gerou uma nova postura docente em relação à avaliação da aprendizagem, pois se observou que há um esforço coletivo dos professores para romper com a concepção de avaliação racionalista e somativa, baseada somente em notas resultantes de testes ou provas.

Pode-se concluir que as concepções desses professores avançam para a construção de uma avaliação emancipatória com fundamentos na postura dialético-crítica, considerando-se os seguintes aspectos desvelados durante a investigação:

- a utilização da avaliação formativa como suporte para acompanhamento da aprendizagem do aluno;
- a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem a partir dos procedimentos cotidianos de avaliação;

- a autoavaliação do trabalho docente a partir da observação da aprendizagem dos alunos;
- a revisão contínua do planejamento de ensino do professor voltado à melhoria das práticas pedagógicas;
- a ênfase no papel do aluno e do professor nos processos avaliativos formativos;
- o desenvolvimento de *feedback* interativo no processo ensino aprendizagem;
- a utilização de instrumentos avaliativos diversificados pelos professores, tais como: atividades cotidianas, trabalhos, observações, relatos, provas e testes, na avaliação da aprendizagem do aluno;
- a compreensão do erro do aluno como possibilidade à adequação do processo de ensino e aprendizagem;
- o registro do desempenho dos alunos em relação aos objetivos propostos nos pareceres a partir do julgamento de elementos de suas aprendizagens cotidianas;
- a percepção dos professores de que a avaliação formativa é a mais adequada para os anos iniciais do Ensino Fundamental;
- a defesa dos professores de que a avaliação deve estar integrada ao processo de ensino e aprendizagem, considerando-a como componente essencial do ato pedagógico ;
- a declaração dos professores de que ainda sentem-se inseguros quando avaliam seus alunos cotidianamente;
- o descontentamento quanto à forma de realização das avaliações externas por meio de testes padronizados, por desconsideram as especificidades dos sujeitos e práticas escolares;
- o desenvolvimento das propostas de avaliação da aprendizagem que ocorrem nas escolas a partir de reflexões e decisões coletivas entre a equipe gestora e os professores;
- o registro do desempenho dos alunos durante um período nos pareceres avaliativos, e a possibilidade de alguns docentes confundi-los com o currículo proposto para os anos do ciclo de aprendizagem;

- a sugestão dos professores de que ações sejam desencadeadas no âmbito da escola para conscientização dos pais sobre a aprendizagem das crianças e a importância da participação deles no acompanhamento dos processos avaliativos.

- a crítica dos professores quanto à descontinuidade das políticas curriculares para a educação municipal a cada mudança de governo.

Pelo exposto, ainda que se tenha percebido a complexidade do objeto de estudo desta dissertação – concepções de avaliação da aprendizagem dos professores – e a impossibilidade de conclusão definitiva, considera-se que a pesquisa revelou que a concepção avaliativa dos professores está em (re)construção, caminhando para a efetivação de uma postura crítica, emancipatória e formativa. Como afirma Luckesi “O professor tem que estar disposto a transformar a realidade do seu aluno, mas primeiro terá que aceitá-lo do jeito em que se encontra. Ao acolher esse sujeito está dando uma chance de mudança, apresentando novos caminhos construirá, juntamente com ele, uma nova realidade”.

Acompanhar o aluno diariamente, utilizando diversas estratégias de ensino e oferecendo a ele oportunidades de *feedbacks* para avanço em seu desenvolvimento contribuem para a melhoria do ensino e do desenvolvimento cognitivo do aluno. Afinal “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Paulo Freire, 2008, p. 47).

Considera-se que este trabalho é relevante para professores, gestores e estudiosos em avaliação educacional, por revelar as concepções avaliativas dos docentes a partir da implantação dos ciclos, oferecendo dados para reflexão e suporte para reformulações de políticas educacionais e propostas curriculares

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ALENCAR, Rosalva Pereira de. **Os ciclos de formação e sua repercussão na prática pedagógica de avaliação da aprendizagem em Cáceres – MT**. 2006, 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2006.

ALMEIDA, Ana Maria Bezerra de. **Avaliação da aprendizagem no contexto dos ciclos - sentidos da prática avaliativa docente**. 2008, 202f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

ALVES, Iracy Maria de Azevedo. **Avaliação da aprendizagem**: do discurso teórico ao discurso jurídico. 2007, 137f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

ALVES, Maria Palmira Carlos. **Currículo e avaliação**: uma perspectiva integrada. Portugal: Porto Editora, 2004.

AMARAL, Maria Clara Ede. **Avaliação da aprendizagem na escola ciclada de Mato Grosso**: o caso dos relatórios descritivo de avaliação. 2006, 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

ARAÚJO, Leticia de Almeida. **A avaliação na escola**: um olhar além da sala de aula. 2009, 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

AROSA, Deize Vicente da Silva. **A construção do discurso oficial sobre a avaliação da aprendizagem escolar nas políticas públicas em educação no município de Queimados/RJ entre os anos de 2001 e 2007**. 2008, 57f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

AZEVEDO, Raquel de Moraes. **Avaliação da aprendizagem escolar**: do fazer mecânico à intencionalidade teórico-metodológica emancipatória. 2007, 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2007.

BESERRA, Normanda da Silva. **Parecer pedagógico: um gênero textual construindo a prática docente.** 2006, 180f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

BASTOS, Rayssa Lopes. **A avaliação da aprendizagem em uma “escola ciclada” de Juiz de Fora/MG: o que pensam as professoras.** 2007, 92f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2007.

BIAZZI, Maria Fernanda Rocha Tabacow. **Avaliação da aprendizagem e formação de professor: concepções e experiências.** 2006, 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2006.

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. **Autoavaliação de escolas: alinhavando sentidos, produzindo significados.** Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010.

BRANDÃO, Z. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Orgs.). **Família & escola.** Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 171-183.

CASTRO, Adriano Monteiro de. **A avaliação da aprendizagem no contexto da inclusão de alunos com necessidades especiais na escola pública.** 2007, 295f. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

CHISTOFARI, Ana Carolina. **Avaliação da aprendizagem e inclusão escolar: trajetórias dos ciclos de formação.** 2008, 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis: Vozes, 2006.

COSTA, Simone Freitas Pereira. **Concepções de avaliação da aprendizagem: um balanço de produções de 1999 a 2008.** 2010, 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010.

CRUZ, Vera Maria Silvestri. **Avaliação da aprendizagem: manifestações sobre a prática pedagógica e o discurso de novas possibilidades.** 2004, 158f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) - Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro. **Práticas avaliativas bem sucedidas de professoras dos ciclos de formação da Escola Cabana de Belém.** 2003, 257f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

DENZIN, Norma K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da Educação Superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

DORNELLAS, Vaneide Correa. **Avaliação no contexto do regime de ciclos em Minas Gerais nos anos de 1990: políticas, saberes e práticas**. 2003. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, mar. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 13 jul. 2013.

ELY, Vanessa Delving. **Saberes mobilizados pelos docentes em suas práticas avaliativas: um estudo com professores da Rede Municipal de Ensino de Lajeado – RS**. 2006, 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2006.

ESTEBAN, Maria Teresa (org.). A avaliação no cotidiano. In: ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 7-29.

. Dar voz, silenciar, tomar a palavra. Democratização e subalternidade na avaliação escolar cotidiana. In: FETZNER, Andréa Rosana (org.). **Ciclos em Revista. Avaliação: desejos, vozes diálogos e processos**. v.4. Rio de Janeiro: WakEd, 2008. p.33-49.

ESTRELA, Maria Teresa. Avaliação da Formação de professores: algumas notas críticas. In: ESTRELA, Albano; NÓVOA, António. **Avaliação em educação: novas perspectivas**. Portugal: Porto Editora, 1999.

FAVARÃO, Claudia Fátima de Melo. **Avaliação da aprendizagem: concepções e características**. 2012, 95f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

FERNANDES, Ana Cristina Corrêa. **Avaliação, registro de classe e professoras: escutamento no CIEP Bento Rubião**. 2006, 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

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

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educ. Soc.** [online]. 2002, vol.23, n.79, pp. 257-272. ISSN 0101-7330. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302002000300013&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 10 fev. 2014

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

_____. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

_____. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONSECA, José Luiz Saldanha da. **Avaliação da aprendizagem na Escola Plural: o que ocorre na prática?** 2003, 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

FRAIZ, Rosana Cristina Carvalho. **A organização escolar em ciclos na rede Municipal de Araraquara - 2001 a 2005**. 2006, 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. **Caderno de Pesquisa**, n74, 1990, p. 63-67.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. In: SOUSA, Clarilza Prado de (org.). **Avaliação do rendimento escolar**. 2 ed. Campinas: Papirus, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 38ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008. 148p.

GARCIA, Rosângela Silveira. **O que dizem os pareceres descritivos de alunos de séries iniciais do ensino fundamental sobre a aprendizagem da linguagem materna?** 2009, 130f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GLAP, Lucimara. **Os Ciclos de Aprendizagem na rede municipal de ensino de Ponta Grossa – PR: uma análise da sua trajetória (2001-2012)**. 2013. 145f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013.

GOMES, Suzana dos Santos. **Tessituras docentes de avaliação formativa**. 2003, 240f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

GONÇALVES, Juliana Almeida. **Concepções de aprendizagem em relatórios de avaliação**. 2012, 79f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

GUBA, Egon G., LINCOLN, Yvonna S. **Avaliação de quarta geração**. Tradução Beth Honorato. Campinas: Editora Unicamp, 2011.

GUIRARDI, Maria Marcia Mariani. **Avaliação da recuperação da aprendizagem em escolas públicas do ensino fundamental**. 2011, 284f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

_____. **O sistema de progressão avaliada em Santos na voz dos professores**. 2005, 269f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

GUISELINI, Maria Elena Roberto. **Instrumentos de avaliação do processo ensino aprendizagem no ensino fundamental**. 2012, 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Nove de Julho, São Paulo, 2012.

HADJI, Charles. **Avaliação Desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

KLEIN, Rejane Ramos. **Avaliação da recuperação da aprendizagem em escolas públicas do ensino fundamental**. 2012, 217f. Tese (Doutorado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

LAUNÉ, Virgínia Cecília da Rocha Souza. **Uma experiência desafiadora em relação à avaliação da aprendizagem**. 2006, 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti. **O discurso do sujeito coletivo**: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (Desdobramento). 2.ed. Caxias do Sul: Educs, 2005.

_____. **Depoimentos e discursos**: uma proposta de análise em pesquisa social. Série Pesquisa. v.2. Brasília: Liber Livro, 2005.

_____. Os novos instrumentos no contexto da pesquisa qualitativa. In: LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti; TEIXEIRA, Jorge Juarez Vieira. **O Discurso do Sujeito Coletivo: uma abordagem metodológica em pesquisa qualitativa**. Caxias do Sul: EDUCS, 2000.

LIMA, Tatiana Azevedo de Souza da Cunha. **A produção de sucesso e fracasso escolar por meio das fichas de avaliação: uma investigação junto aos ciclos de desenvolvimento humano em Goiânia**. 2005, 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

LOPES, José; SILVA, Helena Santos. **50 Técnicas de avaliação formativa**. Lisboa: Lidel, 2012.

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

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Silvana Maria Guimarães. **Concepções e práticas: o dilema da avaliação da aprendizagem**. 2006, 217f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2006.

MAINARDES, Jefferson. Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2006.

_____. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____, STREMEL, S. Avaliação da aprendizagem no contexto dos ciclos reflexões sobre seus elementos essenciais. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 1, n. 3, p. 53-64, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MELO, Maria Noraelena Rabelo. **Avaliação da aprendizagem no primeiro e segundo ciclos de formação: ruptura ou continuidade da avaliação tradicional?** 2006, 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia de pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NASCIMENTO, Mari Clair Moro. **Avaliação da aprendizagem**: repercussões de modelos pedagógicos nas concepções docentes. 2012, 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

NEVES, Simone do Rocio Pereira. **A escola organizada por ciclos**: o processo histórico de sua implantação na rede municipal de ensino da cidade de Ponta Grossa - Paraná. 2005, 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa. 2005.

NORCIA, Marcia Josefina. **A recuperação no processo ensino-aprendizagem**: legislação e discurso dos professores. 2008, 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

NOVAES, Elaine Zipoli Martinez. **O coordenador pedagógico em escolas públicas da rede municipal de Santos/SP**: contribuições nas questões da avaliação na etapa inicial do Ensino Fundamental. 2008, 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2008.

OLIVEIRA, Rose Meire da Silva e. **Pais/responsáveis e a avaliação das aprendizagens**: percepções e significados. 2011, 252f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

OLIVEIRA, Tânia Maria Fernandes. **Avaliar na alfabetização**: uma reflexão sobre as dificuldades docentes. 2006, 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

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

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens-entre duas lógicas. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

POLICHE, Alessandra Hauk. **A progressão continuada e suas implicações na avaliação da aprendizagem**. 2006, 105f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

PONTA GROSSA. Secretária Municipal de Educação. Gestão 2001/2004. **Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental**. Ponta Grossa, 2003. ISBN 858653471-4.

REIS, Lenine Antonio dos Reis. **Implicações da avaliação da aprendizagem no ensino fundamental**: série e ciclo. 2009, 96f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

RODRIGUES, Pedro. As três lógicas da avaliação de dispositivos educativos. In: ESTRELA, Albano; RODRIGUES, Pedro (orgs.). **Para uma fundamentação da avaliação em educação**. Lisboa: Colibri, 1994. p. 93-109.

ROSA, Maria Virginia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: mecanismo para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SACRISTAN, Gimeno. **O Currículo, uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SATO, Daniela Cristina Bruno. **Organização do ensino em ciclos e práticas avaliativas no ensino fundamental**: um estudo de uma escola pública estadual paulista. 2007, 166f. Dissertação (Mestrado em Ciências: Psicologia) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2007.

SIBILA, Miriam Cristina Cavenaghi. **O erro e a avaliação da aprendizagem**: concepções de professores. 2012, 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

SAVELI, Esméria de Lourdes. A construção de uma escola viva para todos depende de cada um de nós. In: PONTA GROSSA. Secretária Municipal de Educação. Gestão 2001/2004. **Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental**. Ponta Grossa, 2003. ISBN 858653471-4.

SCHÜTZ, Maria Rosa Rocha Dos Santos. **Avaliação escolar como instrumento de mediação da aprendizagem na educação inclusiva**: desafios no cotidiano escolar. 2006, 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2006.

SILVA, Deize Vicente da. **A construção do discurso oficial sobre a avaliação da aprendizagem escolar nas políticas públicas em educação no município de Queimados/RJ entre os anos de 2001 e 2007**. 2008, 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

SILVA, Marcos. **Uma análise da proposta pedagógica da avaliação da aprendizagem no contexto dos ciclos de formação da Rede Municipal de Educação de Goiânia de 1998 a 2010**. 2011, 104f. Dissertação (Mestrado em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

SOARES, Fernanda Luzia Sousa Santos. **Ciclos de aprendizagem em São Luís: implicações nas práticas avaliativas**. 2012, 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca. **Alfabetização**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000. 173 p. (Série Estado do Conhecimento, ISSN 1518-3653; n. 1)

SOUSA, Cíntia Metzner. **Pareceres descritivos de avaliação da aprendizagem: conteúdo e processo de elaboração**. 2003, 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí. 2003.

SOUSA, Clarilza Prado de. Descrição de uma trajetória na/da avaliação educacional. **Ideias**, São Paulo, n.30, p.161-174, 1998. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>>. Acesso em: 15 ago. 2013.

SOUZA, Cláudia Nazaré Gonçalves de. **O ensino/aprendizagem do português e a avaliação emancipatória: repensando a experiência da Escola Cabana**. 2005, 147f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2005.

SZYMANSKI, Heloisa (org). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro, 2004.

TEIXEIRA, Célia Regina. O “Estado da Arte” a concepção de avaliação educacional veiculada na produção acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo (1975-2000). **Cadernos de Pós-Graduação – educação**, São Paulo, v. 5, n.1, p. 59-66, 2006.

TETU, Viviane. **Concepções de alunos sobre a avaliação de sua aprendizagem escolar**. 2001, 89f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2001.

TRESCASTRO, Lorena Bischoff. **A Avaliação nas Práticas de Alfabetização: um estudo sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita em classes de ciclo básico I**. 2001, 94f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2001.

VICENTE, Maria Heloísa Saraiva. **Táticas de professores: uma reflexão sobre o cenário avaliativo no regime de progressão continuada**. 2007, 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2007.

VILLAR, Ana Paula Russo. **A prática avaliativa em uma organização escolar por ciclos de aprendizagem**. 2009, 259f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

WEBER, Sônia Suzana Farias. **Avaliação da aprendizagem escolar:** práticas em novas perspectivas. 2007, 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

APÊNDICE A – Questionário de pesquisa



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900 Bloco M, Sala 12
Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 e-mail: seccoep@uegp.br

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

1. Apresentação:

Este questionário objetiva diagnosticar como a avaliação da aprendizagem de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental é realizada no interior da escola e é um dos instrumentos de coleta de dados de uma pesquisa de mestrado em educação em desenvolvimento por Viridiana Alves de Lara.

Na investigação a escola e os entrevistados serão preservados quanto a sua identificação durante todo o processo da pesquisa.

Contamos com sua colaboração respondendo às questões apresentadas na sequência.

2. Perfil do respondente:

Sexo:

() feminino () masculino

Faixa etária:

- () de 20 a 25 anos
- () de 26 a 30 anos
- () de 31 a 35 anos
- () de 36 a 40 anos
- () de 41 a 45 anos
- () de 46 a 50 anos
- () de 51 a 55 anos
- () de 56 a 60 anos
- () mais de 60 anos

Carga horário de trabalho semanal na escola:

() 20 horas

() 40 horas

Tempo de serviço e na escola:

No magistério: _____

Nesta escola: _____

Atuação docente em 2013:

() 1º ano do 1º ciclo

() 2º ano do 1º ciclo

() 3º ano do 1º ciclo

() 1º ano do 2º ciclo

() 2º ano do 2º ciclo

Tempo de experiência no Ensino Fundamental:

1º ano do 1º ciclo: _____ anos de atuação

2º ano do 1º ciclo: _____ anos de atuação

3º ano do 1º ciclo: _____ anos de atuação

1º ano do 2º ciclo: _____ anos de atuação

2º ano do 2º ciclo: _____ anos de atuação

Formação acadêmica:

Magistério e /ou Normal Superior: _____

Ano de conclusão: _____ Instituição: _____

Graduação: _____

Ano de conclusão: _____ Instituição: _____

Pós-graduação: _____

Ano de conclusão: _____ Instituição: _____

3. Questões sobre Avaliação da Aprendizagem

1. No seu trabalho como docente do Ensino Fundamental, quais são as dificuldades sentidas por você em relação à avaliação da aprendizagem dos alunos?

2. Para que serve a avaliação da aprendizagem na sua opinião?

3. De que maneira você avalia os seus alunos?

4. Qual o significado de avaliação da aprendizagem para você, professor (a)?

5. Quais instrumentos de avaliação você utiliza com maior frequência para avaliar a aprendizagem dos alunos?

6. Atualmente, fala-se que a avaliação deve estar integrada ao processo de ensino-aprendizagem. Qual sua opinião a respeito dessa afirmativa?

7. Você considera que isso é possível de realizar no dia a dia do trabalho docente em sala de aula?

8. Quando os resultados da avaliação do aluno são insuficientes qual o procedimento utilizado para a superação das dificuldades de aprendizagem? Na sua escola há previsão de recuperação da aprendizagem dos alunos na proposta pedagógica. Em caso afirmativo, como isso é feito?

9. A partir dos resultados alcançados nas avaliações dos alunos e registrados nos pareceres de avaliação, o que você enquanto docente considera em seu planejamento e prática pedagógica?

10. Na sua escola, há uma discussão periódica do corpo docente (coletiva) sobre os resultados da avaliação da aprendizagem dos alunos? Em caso afirmativo explique como.

11. Você considera que a avaliação da escola realizada através da Prova Brasil e do Ideb refletem fielmente o nível de aprendizagem dos alunos? Justifique sua resposta.

12. Você considera que a avaliação realizada pela Prova Brasil interfere, influencia e/ou modifica o desenvolvimento do currículo escolar? Por quê?

13. Outras questões que considera relevante sobre a avaliação da aprendizagem.

Agradecemos sua valiosa contribuição!

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900 Bloco M, Sala 12
Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 e-mail: seccoep@uegp.br

Roteiro de Entrevista

1. Qual seu nome?
2. Carga horária de trabalho semanal nesta escola.
3. Tempo de serviço no magistério.
4. Tempo de experiência na escola, na série:
5. Formação acadêmica:
6. Em sua opinião qual que é a função da avaliação da aprendizagem nas séries iniciais do Ensino Fundamental?
7. Professora, como você avalia a aprendizagem dos alunos na sua turma?
8. No que você se baseia para realizar a avaliação de aprendizagem dos alunos?
9. Você tem alguma dificuldade em avaliar a aprendizagem de seus alunos?
10. O que você acredita que precisa ser valorizado para a avaliação dos alunos?
11. Você acha que existe relação entre avaliação e o processo de ensino e aprendizagem? Por quê? Qual é?
12. Quais são os efeitos da avaliação na aprendizagem? A avaliação impacta a aprendizagem?

13. Qual o papel do professor na avaliação da aprendizagem? E qual o papel dos alunos?
14. Como você informa seus alunos sobre o que e como ele será avaliado?
Você dá feedback para os alunos sobre as avaliações?
15. Quando os resultados da avaliação do aluno são insuficientes qual o procedimento utilizado para a superação das dificuldades de aprendizagem?
16. Como você trabalha com o erro do aluno, após um processo de avaliação?
17. Qual o tipo de avaliação você considera mais adequado para as séries iniciais do Ensino Fundamental de 9 anos?
18. Você acha que os resultados da prova Brasil e do IDEB contribuem para a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos? E do ensino? E das práticas pedagógicas dos professores?
19. Como você avalia a avaliação da aprendizagem desta escola. (Que sugestões você tem para melhorar).

**APÊNDICE C - Termo de consentimento de livre esclarecimento de
participação na pesquisa**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado
Av. Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 – Campus de Uvaranas – CIPP – Sala LP 107
84030-000 – Ponta Grossa- PR
Fone: (42) 3220-3154
E-mail: ppge@uepg.br

Discente: Viridiana A. de Lara
Orientadora Profª Drª: Mary Ângela Teixeira Brandalise

Termos de Consentimento Livre esclarecido de participação na pesquisa:
Avaliação da Aprendizagem nas séries iniciais do Ensino Fundamental de 9
anos: avanços e retrocessos.

Eu, _____, RG nº _____
declaro, ter sido informado e concordo inteiramente com as condições que me foram
apresentadas e que livremente manifesto a possibilidade de participar da pesquisa.

Assinatura do responsável: _____

Data: ____/____/2013

APÊNDICE D - Etapas de elaboração dos DSCs

1ª Etapa: Transcrição literal dos depoimentos dos professores, conforme exemplo no quadro abaixo:

Quadro 6 - Depoimentos das professoras entrevistadas à questão: “Como você avalia a aprendizagem dos alunos da sua turma?” - Ponta Grossa -2013
(continua)

CÓD	RESPOSTA
Professor A7	A aprendizagem eu avalio através de atividades diárias, através do caderno, através de trabalhos, através de provas, através de avaliações também, que nem agora, semana passada né, nós acabamos de fazer avaliação de matemática, avaliação de português e também outros trabalhos que eu fiz no decorrer do trimestre. Essas provas são descritivas e objetivas, até incluí na avaliação de matemática na última parte algumas questões da prova Brasil que são no caso objetivas né. A maioria das vezes as avaliações nas séries iniciais elas são descritivas e quando vem os testes praticados pelo governo, pelo MEC, etc., são na maioria das vezes todos objetivos. Então eu já coloquei uma parte das minhas provas com questões objetivas e tirei também questões da prova Brasil pra coloca nessa avaliação. Nos trabalhos eu trabalho conteúdo e daí..., que nem eu trabalhei o solo e daí eu já fiz um trabalho em seguida, até eles levaram para casa pra fazer esse trabalho no final de semana, porque final de semana eu costumo mandar uma tarefa mais extensa, eu trabalhei o conteúdo durante a semana e eles levaram uma folha previamente elaborada com este trabalho para eles responderem com a ajuda do livro, com a ajuda do caderno, aquilo que eles tinham estudado e daí esse trabalho voltou na segunda-feira, fiz correção, dei um retorno né, dei um retorno pra eles porque eu acho que a avaliação é importante a partir do momento que tem o retorno. Tem que ter retorno senão avaliar pra quê? Daí guardei o trabalho e fica lá arquivado com as avaliações e também tem os trabalhos que eles fazem durante as aulas, a gente vai corrigindo né, a gente vai fazendo o tempo todo, vendo se está certo ou errado, lógico que tem aqueles alunos que não fazem ou fazem muito pouco, eu tenho lá na minha sala uns três alunos com bastante dificuldade então a gente vê um progresso muito pouco, muito pouco progresso, por mais que a gente esteja o tempo todo retomando o conteúdo, é difícil, principalmente com relação a conteúdo, conteúdos de conhecimentos sociais. Esses já são mais difíceis pra eles porque eles ainda não estão praticamente alfabetizados, então é lógico que pro entendimento de uma criança a avaliação daí se torna muito difícil né, você vai ter que fazer uma avaliação voltada pra, vamos dizer assim, voltada pra dificuldade da criança, pra série que essa criança deveria estar e não está porque o ciclo passa todos os alunos independente do que sabe ou na sabe, principalmente aqui nesses três últimos anos é isso que eu percebi. Eu tive que passar simplesmente aluno que não sabia nada. E daí é isso que ocorre na maior parte, não adianta a gente se iludir e dizer que é feito uma avaliação e que depois é feito uma elaboração, que os alunos ficam retidos, não são. Só cria um índice, principalmente na gestão anterior e passava todo mundo, quem sabe e quem não sabe, tão empurrando. E isso, deixe eu fala uma coisa pra você, eu tenho experiência de Curitiba, faz 6 anos que eu estou em Ponta Grossa. Em Curitiba eu trabalhei de 2002 a 2005. Lá é ciclo né, também a proposta é o ciclo. Só que lá eu fazia parte do núcleo Pinheirinho, trabalhava no CEI, uma escola integral, Josela Martins, trabalhava com o primeiro ciclo e no final do segundo ciclo o que acontecia? Eu tinha 8 alunos, por exemplo, não era o meu caso, eu tinha 8 alunos eu juntava o material durante todo o primeiro ano, segundo ano, terceiro ano do 2º ciclo, juntava esse material, ia até o núcleo, fazia uma avaliação junto com as pedagogas que trabalhavam na formação, nesse núcleo do Pinheirinho, e lá nós juntas, professora, pedagoga e mais a equipe de avaliação, se o aluno não soubesse e tivesse que ficar retido ele ficava. Eu fui mais de uma vez, fui duas vezes aqui em Ponta Grossa e passa tudo, quem sabe quem não sabe, vão empurrando, IDEB tá ótimo, tudo maravilhoso, tudo perfeito, então avaliação pra mim é classificatória, quem sabe, quem não sabe, só isso e ficamos nisso mesmo. Então a verdade, pelo menos o que eu sinto é isso. Lá não! Lá o aluno ficava retido. Funcionava assim, não sei se ainda funciona, mas na minha época funcionava assim.

Quadro 6 - Depoimentos das professoras entrevistadas à questão: “Como você avalia a aprendizagem dos alunos da sua turma?” - Ponta Grossa -2013 (conclusão)

CÓD	RESPOSTA
Professor B7	Por meio das provas propriamente ditas né, que são instrumentos. Durante as atividades realizadas, trabalhos em grupo, por meio do diálogo que a gente tem com eles também, durante as explicações, tudo vai dependendo, de acordo com o que a gente vai direcionando, de acordo com o que eles vão perguntando e vão se interessando. Nesse momento a gente já consegue perceber se tá entendendo ou não, de acordo com o nível das perguntas que eles fazem agente consegue já perceber e a gente já vai avaliando o que ele tá entendendo daquele conteúdo, daquele assunto. As minhas provas são descritivas e objetivas, um pouco de cada, um pouco descritiva, um pouco objetiva, a gente faz né. Até nós fizemos essa semana tivemos bastante avaliações né, tivemos uma avaliação do Positivo na escola, então foi uma prova totalmente diferente com gabarito, que eles não estão acostumados a fazer. O tipo de gabarito é diferente. Mas também foram todas objetivas. A gente procura fazer mesclado, variar um pouco.
Professor C7	Eu avalio por meio das atividades que a gente faz em sala, gosto de trabalhar bastante com cartazes com os alunos pequenos e verificar se eles estão entendendo, o porque dos cartazes, o que é que está escrito. E também a gente faz a avaliação formal que é preciso e que a escola cobra. Daí na avaliação formal eu posso ver como que eles estão na escrita, se eles estão conseguindo aprender, em que nível eles estão, que nem do 1º ano né saber se eles estão no pré-silábico, no silábico, no alfabético, daí eu consigo identificar por meio da avaliação formal. A avaliação formal é a prova que vale uma nota, em que cada questão que eles acertam eles tem uma nota.

Fonte: Dados da pesquisa

2ª Etapa: Leitura e identificação das ideias centrais

Leitura e identificação das ideias centrais presentes nos depoimentos das professoras. As ideias centrais estão sublinhadas em cores diferentes conforme similaridade nas respostas, como exemplificado no quadro abaixo:

Quadro 7 - Identificação das ideias centrais - Ponta Grossa – 2013

CÓD	RESPOSTA	(continua) ANÁLISE
Professor A7	A aprendizagem eu avalio através de atividades diárias, através do caderno, através de trabalhos, através de provas, através de avaliações também, que nem agora, semana passada né, nós acabamos de fazer avaliação de matemática, avaliação de português também outros trabalhos que eu fiz no decorrer do trimestre. Essas provas são descritivas e objetivas, até inclui na avaliação de matemática na última parte algumas questões da prova Brasil que são no caso objetivas né. A maioria das vezes as avaliações nas séries iniciais elas são descritivas e quando vem os testes praticados pelo governo, pelo MEC, etc., são na maioria das vezes todos objetivos. Então eu já coloquei uma parte das minhas provas com questões objetivas e tirei também questões da prova Brasil pra coloca nessa avaliação. Nos trabalhos eu trabalho conteúdo e daí..., que nem eu trabalhei o solo e daí eu já fiz um trabalho em seguida, até eles levaram para casa pra fazer esse trabalho no final de semana, porque final de semana eu costumo mandar uma tarefa mais extensa, eu trabalhei o conteúdo durante a semana e eles levaram uma folha previamente elaborada com este trabalho para eles responderem com a ajuda do livro, com a ajuda do caderno, aquilo que eles tinham estudado e daí esse trabalho voltou na segunda-feira, fiz correção, dei um retorno né, dei um retorno pra eles porque eu acho que a avaliação é importante a partir do momento que tem o retorno. Tem que ter retorno senão avaliar pra quê? Daí guardei o trabalho e fica lá arquivado com as avaliações e também tem os trabalhos que eles fazem durante as aulas, a gente vai corrigindo né, a gente vai fazendo o tempo todo, vendo se está certo ou errado, lógico que tem aqueles alunos que não fazem ou fazem muito pouco, eu tenho lá na minha sala uns três alunos com bastante dificuldade então a gente vê um progresso muito pouco, muito pouco progresso, por mais que a gente esteja o tempo todo retomando o conteúdo, é difícil, principalmente com relação a conteúdo, conteúdos de conhecimentos sociais. Esses já são mais difíceis pra eles porque eles ainda não estão praticamente alfabetizados, então é lógico que pro entendimento de uma criança a avaliação daí se torna muito difícil né, você vai ter que fazer uma avaliação voltada pra, vamos dizer assim, voltada pra dificuldade da criança, pra série que essa criança deveria estar e não está porque o ciclo passa todos os alunos independente do que sabe ou na sabe, principalmente aqui nesses três últimos anos é isso que eu percebi. Eu tive que passar simplesmente aluno que não sabia nada. E daí é isso que ocorre na maior parte, não adianta a gente se iludir e dizer que é feito uma avaliação e que depois é feito uma elaboração, que os alunos ficam retidos, não são. Só cria um índice, principalmente na gestão anterior e passava todo mundo, quem sabe e quem não sabe, tão empurrando. E isso, deixe eu fala uma coisa pra você, eu tenho experiência de Curitiba, faz 6 anos que eu estou em Ponta Grossa. Em Curitiba eu trabalhei de 2002 a 2005. Lá é ciclo né, também a proposta é o ciclo. Só que lá eu fazia parte do núcleo Pinheirinho, trabalhava no CEI, uma escola integral, Josela Martins, trabalhava com o primeiro ciclo e no final do segundo ciclo o que acontecia? Eu tinha 8 alunos, por exemplo, não era o meu caso, eu tinha 8 alunos eu juntava o material durante todo o primeiro ano, segundo ano, terceiro ano do 2º ciclo, juntava esse material, ia até o núcleo, fazia uma avaliação junto com as pedagogas que trabalhavam na formação, nesse núcleo do Pinheirinho, e lá nós juntas, professora, pedagoga e mais a equipe de avaliação, se o aluno não soubesse e tivesse que ficar retido ele ficava. Eu fui mais de uma vez, fui duas vezes aqui em Ponta Grossa e passa tudo, quem sabe quem não sabe, vão empurrando, IDEB tá ótimo, tudo maravilhoso, tudo perfeito, então avaliação pra mim é classificatória, quem sabe, quem não sabe, só isso e ficamos nisso mesmo. Então a verdade, pelo menos o que eu sinto é isso. Lá não! Lá o aluno ficava retido. Funcionava assim, não sei se ainda funciona, mas na minha época funcionava assim.	Atividades diárias, trabalhos, provas

Quadro 7 - Identificação das ideias centrais - Ponta Grossa – 2013

CÓD	RESPOSTA	(conclusão) ANÁLISE
Professor B7	Por meio das provas propriamente ditas né, que são instrumentos. Durante as atividades realizadas, trabalhos em grupo, por meio do diálogo que a gente tem com eles também, durante as explicações, tudo vai dependendo, de acordo com o que a gente vai direcionando, de acordo com o que eles vão perguntando e vão se interessando. Nesse momento a gente já consegue perceber se ta entendendo ou não, de acordo com o nível das perguntas que eles fazem agente consegue já perceber e a gente já vai avaliando o que ele ta entendendo daquele conteúdo, daquele assunto. As minhas provas são descritivas e objetivas, um pouco de cada, um pouco descritiva, um pouco objetiva, a gente faz né. Até nós fizemos essa semana tivemos bastante avaliações né, tivemos uma avaliação do Positivo na escola, então foi uma prova totalmente diferente com gabarito, que eles não estão acostumados a fazer. O tipo de gabarito é diferente. Mas também foram todas objetivas. A gente procura fazer mesclado, variar um pouco.	Por meio das provas descritivas e objetivas
Professor C7	Eu avalio por meio das atividades que a gente faz em sala, gosto de trabalhar bastante com cartazes com os alunos pequenos e verificar se eles estão entendendo, o porque dos cartazes, o que é que está escrito. E também a gente faz a avaliação formal que é preciso e que a escola cobra. Daí na avaliação formal eu posso ver como que eles estão na escrita, se eles estão conseguindo aprender, em que nível eles estão, que nem do 1º ano né saber se eles estão no pré-silábico, no silábico, no alfabético, daí eu consigo identificar por meio da avaliação formal. A avaliação formal é a prova que vale uma nota, em que cada questão que eles acertam eles tem uma nota.	Avalio por meio das atividades que a gente faz na sala e também avaliação formal.

Fonte: Dados da pesquisa

3ª Etapa: Definição de categorias e subcategorias a partir das ideias das ideias centrais

Quadro 8 - Categorias e subcategorias - Ponta Grossa- 2013

(continua)

CATEGORIA	CÓD	RESPOSTA	ANÁLISE
II	Professor A7	A aprendizagem eu avalio através de atividades diárias, através do caderno.	A aprendizagem eu avalio através de atividades diárias, através do caderno.
III	Professor A7	Através de trabalhos que eu fiz no decorrer do trimestre. Nos trabalhos eu trabalho conteúdo e daí..., que nem eu trabalhei o solo e daí eu já fiz um trabalho em seguida, até eles levaram para casa pra fazer esse trabalho no final de semana, porque final de semana eu costumo mandar uma tarefa mais extensa, eu trabalhei o conteúdo durante a semana e eles levaram uma folha previamente elaborada com este trabalho para eles responderem com a ajuda do livro, com a ajuda do caderno, aquilo que eles tinham estudado e daí esse trabalho voltou na segunda-feira, fiz correção, dei um retorno né, dei um retorno pra eles porque eu acho que a avaliação é importante a partir do momento que tem o retorno. Tem que ter retorno senão avaliar pra quê? Daí guardei o trabalho e fica lá arquivado com as avaliações e também tem os trabalhos que eles fazem durante as aulas, a gente vai corrigindo né, a gente vai fazendo o tempo todo, vendo se está certo ou errado, lógico que tem aqueles alunos que não fazem ou fazem muito pouco, eu tenho lá na minha sala uns três alunos com bastante dificuldade então a gente vê um progresso muito pouco, muito pouco progresso, por mais que a gente esteja o tempo todo retomando o conteúdo, é difícil, principalmente com relação a conteúdo, conteúdos de conhecimentos sociais.	Através de trabalhos que eu fiz no decorrer do trimestre. Nos trabalhos eu trabalho conteúdo, o conteúdo durante a semana e eles levaram uma folha previamente elaborada com este trabalho para eles responderem com a ajuda do livro, com a ajuda do caderno, aquilo que eles tinham estudado e daí esse trabalho voltou na segunda-feira, fiz correção, dei um retorno né, dei um retorno pra eles porque eu acho que a avaliação é importante a partir do momento que tem o retorno. Tem que ter retorno senão avaliar pra quê? Daí guardei o trabalho e fica lá arquivado

Quadro 8 - Categorias e subcategorias - Ponta Grossa- 2013

(continuação)

CATEGORIA	CÓD	RESPOSTA	ANÁLISE
I	Professor A7	A aprendizagem eu avalio através de avaliações também, que nem agora, semana passada né, nós acabamos de fazer avaliação de matemática, avaliação de português e também outros trabalhos que eu fiz no decorrer do trimestre. Essas provas são descritivas e objetivas, até inclui na avaliação de matemática na última parte algumas questões da prova Brasil que são no caso objetivas né. A maioria das vezes as avaliações nas séries iniciais elas são descritivas Daí guardei o trabalho e fica lá arquivado com as avaliações eu tenho lá na minha sala uns três alunos com bastante dificuldade então a gente vê um progresso muito pouco, muito pouco progresso, por mais que a gente esteja o tempo todo retomando o conteúdo, é difícil, principalmente com relação a conteúdo, conteúdos de conhecimentos sociais. Esses já são mais difíceis pra eles porque eles ainda não estão praticamente alfabetizados, então é lógico que pro entendimento de uma criança a avaliação daí se torna muito difícil né, você vai ter que fazer uma avaliação voltada pra, vamos dizer assim, voltada pra dificuldade da criança, pra série que essa criança deveria estar e não está porque o ciclo passa todos os alunos independente do que sabe ou na sabe, principalmente aqui nesses três últimos anos é isso que eu percebi. Eu tive que passar simplesmente aluno que não sabia nada. E daí é isso que ocorre na maior parte, não adianta a gente se iludir e dizer que é feito uma avaliação e que depois é feito uma elaboração, que os alunos ficam retidos, não são. Só cria um índice, principalmente na gestão anterior e passava todo mundo, quem sabe e quem não sabe, tão empurrando. E isso, deixe eu fala uma coisa pra você, eu tenho experiência de Curitiba, faz 6 anos que eu estou em Ponta Grossa. Em Curitiba eu trabalhei de 2002 a 2005. Lá é ciclo né, também a proposta é o ciclo. Só que lá eu fazia parte do núcleo Pinheirinho, trabalhava no CEI, uma escola integral, Josela Martins, trabalhava com o primeiro ciclo e no final do segundo ciclo o que acontecia? Eu tinha 8 alunos, por exemplo, não era o meu caso, eu tinha 8 alunos eu juntava o material durante todo o primeiro ano, segundo ano, terceiro ano do 2º ciclo, juntava esse material, ia até o núcleo, fazia uma avaliação junto com as pedagogas que trabalhavam na formação, nesse núcleo do Pinheirinho, e lá nós juntas, professora, pedagoga e mais a equipe de avaliação, se o aluno não soubesse e tivesse que ficar retido ele ficava. Eu fui mais de uma vez, fui duas vezes aqui em Ponta Grossa e passa tudo, quem sabe quem não sabe, vão empurrando, IDEB ta ótimo, tudo maravilhoso, tudo perfeito, então avaliação pra mim é classificatória, quem sabe, quem não sabe, só isso e ficamos nisso mesmo. Então a verdade, pelo menos o que eu sinto é isso. Lá não! Lá o aluno ficava retido. Funcionava assim, não sei se ainda funciona, mas na minha época funcionava assim.	A aprendizagem eu avalio através de avaliações também. Essas provas são descritivas e objetivas, até inclui na avaliação de matemática na última parte algumas questões da prova Brasil que são no caso objetivas né. A maioria das vezes as avaliações nas séries iniciais elas são descritivas. conteúdos de conhecimentos sociais. Esses já são mais difíceis pra eles porque eles ainda não estão praticamente alfabetizados, então é lógico que pro entendimento de uma criança a avaliação daí se torna muito difícil né, você vai ter que fazer uma avaliação voltada pra, vamos dizer assim, voltada pra dificuldade da criança, pra série que essa criança deveria estar e não está porque o ciclo passa todos os alunos independente do que sabe ou na sabe, principalmente aqui nesses três últimos anos é isso que eu percebi. Eu tive que passar simplesmente aluno que não sabia nada. E daí é isso que ocorre na maior parte, não adianta a gente se iludir e dizer que é feito uma avaliação e que depois é feito uma elaboração, que os alunos ficam retidos, não são. Só cria um índice, principalmente na gestão anterior e passava todo mundo, quem sabe e quem não sabe, tão empurrando. IDEB ta ótimo, tudo maravilhoso, tudo perfeito, então avaliação pra mim é classificatória, quem sabe, quem não sabe, só isso e ficamos nisso mesmo.

Quadro 8 - Categorias e subcategorias - Ponta Grossa- 2013

(continuação)

CATEGORIA	CÓD	RESPOSTA	ANÁLISE
IV	Professor A7	A maioria das vezes as avaliações nas séries iniciais elas são descritivas e quando vem os testes praticados pelo governo, pelo MEC, etc., são na maioria das vezes todos objetivos. Então eu já coloquei uma parte das minhas provas com questões objetivas e tirei também questões da prova Brasil pra coloca nessa avaliação. aqui em Ponta Grossa e passa tudo, quem sabe quem não sabe, vão empurrando, IDEB ta ótimo, tudo maravilhoso, tudo perfeito, então avaliação pra mim é classificatória, quem sabe, quem não sabe, só isso e ficamos nisso mesmo. Então a verdade, pelo menos o que eu sinto é isso. Lá não! Lá o aluno ficava retido. Funcionava assim, não sei se ainda funciona, mas na minha época funcionava assim.	A maioria das vezes as avaliações nas séries iniciais elas são descritivas e quando vem os testes praticados pelo governo, pelo MEC, etc., são na maioria das vezes todos objetivos.
I	Professor B7	Por meio das provas propriamente ditas né, que são instrumentos. As minhas provas são descritivas e objetivas, um pouco de cada, um pouco descritiva, um pouco objetiva, a gente faz né.	Por meio das provas propriamente ditas, que são instrumentos. As minhas provas são descritivas e objetivas, um pouco de cada, um pouco descritiva, um pouco objetiva, a gente faz né.
II	Professor B7	Durante as atividades realizadas, por meio do diálogo que a gente tem com eles também, durante as explicações, tudo vai dependendo, de acordo com o que a gente vai direcionando, de acordo com o que eles vão perguntando e vão se interessando. Nesse momento a gente já consegue perceber se ta entendendo ou não, de acordo com o nível das perguntas que eles fazem agente consegue já perceber e a gente já vai avaliando o que ele ta entendendo daquele conteúdo, daquele assunto. A gente procura fazer mesclado, variar um pouco.	Durante as atividades realizadas, por meio do diálogo que a gente tem com eles também, durante as explicações, tudo vai dependendo, de acordo com o que a gente vai direcionando, de acordo com o que eles vão perguntando e vão se interessando. Nesse momento a gente já consegue perceber se tá entendendo ou não, de acordo com o nível das perguntas que eles fazem agente consegue já perceber e a gente já vai avaliando o que ele tá entendendo daquele conteúdo, daquele assunto.

Quadro 8 - Categorias e subcategorias - Ponta Grossa- 2013

(conclusão)			
CATEGORIA	CÓD	RESPOSTA	ANÁLISE
III	Professor B7	Trabalhos em grupo	Trabalhos em grupo
IV	Professor B7	Até nós fizemos essa semana tivemos bastante avaliações né, tivemos uma avaliação do Positivo na escola, então foi uma prova totalmente diferente com gabarito, que eles não estão acostumados a fazer. O tipo de gabarito é diferente. Mas também foram todas objetivas.	Tivemos uma avaliação do Positivo na escola, então foi uma prova totalmente diferente com gabarito, que eles não estão acostumados a fazer. O tipo de gabarito é diferente.
II	Professor C7	Eu avalio por meio das atividades que a gente faz em sala, gosto de trabalhar bastante com cartazes com os alunos pequenos e verificar se eles estão entendendo, o porque dos cartazes, o que é que está escrito.	Eu avalio por meio das atividades que a gente faz em sala
I	Professor C7	E também a gente faz a avaliação formal que é preciso e que a escola cobra. Daí na avaliação formal eu posso ver como que eles estão na escrita, se eles estão conseguindo aprender, em que nível eles estão, que nem do 1º ano né saber se eles estão no pré-silábico, no silábico, no alfabético, daí eu consigo identificar por meio da avaliação formal. A avaliação formal é a prova que vale uma nota, em que cada questão que eles acertam eles tem uma nota.	E também a gente faz a avaliação formal que é preciso e que a escola cobra. Daí na avaliação formal eu posso ver como que eles estão na escrita. A avaliação formal é a prova que vale uma nota, em que cada questão que eles acertam eles tem uma nota.

Fonte: Dados da pesquisa

4ª Etapa: Agrupamento dos depoimentos por categoria classificação das respostas por categoria.

Na questão analisada (questão7), foram incluídas as ideias centrais referentes aos instrumentos de avaliação de aprendizagem utilizados pelos professores.

Quadro 9 - Ideias centrais referente aos instrumentos de avaliação - Ponta Grossa - 2013

I – Prova	8
II – Atividades cotidianas	9
III – Trabalhos e individuais/grupos	2
IV – Testes oficiais	2
V- Pareceres	1
VI – Lixo discursivo	1
Total	23

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 10 - Ideais centrais e categorias das entrevistas - Ponta Grossa – 2013

(continua)

CATEGORIA	CÓD	RESPOSTA
I	Professor A7	Nós acabamos de fazer avaliação de matemática, avaliação de português e também outros trabalhos que eu fiz no decorrer do trimestre. Essas provas são descritivas e objetivas, até inclui na avaliação de matemática na última parte algumas questões da prova Brasil que são no caso objetivas né. . Lá é ciclo né, também a proposta é o ciclo. Só que lá eu fazia
I	Professor B7	Por meio das provas propriamente ditas né, que são instrumentos. As minhas provas são descritivas e objetivas, um pouco de cada, um pouco descritiva, um pouco objetiva, a gente faz né.
I	Professor C7	E também a gente faz a avaliação formal que é preciso e que a escola cobra. Daí na avaliação formal eu posso ver como que eles estão na escrita, se eles estão conseguindo aprender, em que nível eles estão, que nem do 1º ano né saber se eles estão no pré-silábico, no silábico, no alfabético, daí eu consigo identificar por meio da avaliação formal. A avaliação formal é a prova que vale uma nota, em que cada questão que eles acertam eles tem uma nota.
II	Professor A7	A aprendizagem eu avalio através de atividades diárias, através do caderno.
II	Professor B7	Durante as atividades realizadas, por meio do diálogo que a gente tem com eles também, durante as explicações, tudo vai dependendo, de acordo com o que a gente vai direcionando, de acordo com o que eles vão perguntando e vão se interessando. Nesse momento a gente já consegue perceber se tá entendendo ou não, de acordo com o nível das perguntas que eles fazem agente consegue já perceber e a gente já vai avaliando o que ele tá entendendo daquele conteúdo, daquele assunto. A gente procura fazer mesclado, variar um pouco.

Quadro 10 - Ideais centrais e categorias das entrevistas - Ponta Grossa – 2013

(conclusão)

CATEGORIA	CÓD	RESPOSTA
II	Professor C7	Eu avalio por meio das atividades que a gente faz em sala, gosto de trabalhar bastante com cartazes com os alunos pequenos e verificar se eles estão entendendo, o porque dos cartazes, o que é que está escrito.
III	Professor A7	Através de trabalhos que eu fiz no decorrer do trimestre. Nos trabalhos eu trabalho conteúdo e daí..., que nem eu trabalhei o solo e daí eu já fiz um trabalho em seguida, até eles levaram para casa pra fazer esse trabalho no final de semana, porque final de semana eu costumo mandar uma tarefa mais extensa, eu trabalhei o conteúdo durante a semana e eles levaram uma folha previamente elaborada com este trabalho para eles responderem com a ajuda do livro, com a ajuda do caderno, aquilo que eles tinham estudado e daí esse trabalho voltou na segunda-feira, fiz correção, dei um retorno né, dei um retorno pra eles porque eu acho que a avaliação é importante a partir do momento que tem o retorno. Tem que ter retorno senão avaliar pra quê? Daí guardei o trabalho e fica lá arquivado com as avaliações e também tem os trabalhos que eles fazem durante as aulas, a gente vai corrigindo né, a gente vai fazendo o tempo todo, vendo se está certo ou errado, lógico que tem aqueles alunos que não fazem ou fazem muito pouco, eu tenho lá na minha sala uns três alunos com bastante dificuldade então a gente vê um progresso muito pouco, muito pouco progresso, por mais que a gente esteja o tempo todo retomando o conteúdo, é difícil, principalmente com relação a conteúdo, conteúdos de conhecimentos sociais.
III	Professor B7	Trabalhos em grupo
IV	Professor A7	A maioria das vezes as avaliações nas séries iniciais elas são descritivas e quando vem os testes praticados pelo governo, pelo MEC, etc., são na maioria das vezes todos objetivos. Então eu já coloquei uma parte das minhas provas com questões objetivas e tirei também questões da prova Brasil pra coloca nessa avaliação. aqui em Ponta Grossa e passa tudo, quem sabe quem não sabe, vão empurrando, IDEB tá ótimo, tudo maravilhoso, tudo perfeito, então avaliação pra mim é classificatória, quem sabe, quem não sabe, só isso e ficamos nisso mesmo. Então a verdade, pelo menos o que eu sinto é isso. Lá não! Lá o aluno ficava retido. Funcionava assim, não sei se ainda funciona, mas na minha época funcionava assim.
IV	Professor B7	Até nós fizemos essa semana tivemos bastante avaliações né, tivemos uma avaliação do Positivo na escola, então foi uma prova totalmente diferente com gabarito, que eles não estão acostumados a fazer. O tipo de gabarito é diferente. Mas também foram todas objetivas.

Fonte: Dados da pesquisa

Emergiram dos depoimentos à questão 7 as categorias abaixo, a partir de 23 ideais centrais:

Quadro 11 - Quantidade de ideias centrais identificadas nas entrevistas - Ponta Grossa- 2013

Categorias	Ideias centrais
I – Prova	8
II – Atividades cotidianas	9
III – Trabalhos e individuais/grupos	2
IV – Testes oficiais	2
V- Pareceres	1
VI – Lixo discursivo	1
Total	23

Fonte: Dados da pesquisa

5ª Etapa: elaboração dos DSC por categorias

**ANEXO A - Pareceres de avaliação utilizados na rede municipal de ensino
no período de 2000-2012**



PREFEITURA MUNICIPAL DE PONTA GROSSA
Secretaria Municipal da Educação

PARECER CONCLUSIVO DO 1º CICLO DE APRENDIZAGEM

-01

ESCOLA: _____

ALUNO: _____

CLASSE: _____

☐ PROMOVIDO PARA: _____

☐ RETIDO NA: _____

Para o aluno ser promovido para o ciclo seguinte, necessita ter se apropriado da maioria dos critérios abaixo relacionados: (utilize a legenda para o preenchimento)

A – APROPRIOU-SE

N – NÃO APROPRIOU-SE

P – APROPRIOU-SE PARCIALMENTE

► **Área De Conhecimento: LINGUAGEM (L.Portuguesa)**

- () Reconhece o tema do texto e sua relação com o título.
- () Compreende o sentido nas mensagens atribuindo significado ao texto, identificando os elementos relevantes segundo as intenções do autor.
- () Lê e compreende os textos em diferentes gêneros discursivos, combinando estratégias de leitura como: decifração, seleção, antecipação, inferência e verificação.
- () Expõe suas idéias verbalmente, de forma clara em diferentes situações.
- () Respeita e ouve as colocações dos colegas e dos outros.
- () Reconhece que a escrita é segmentada em palavras por meio de espaços em branco.
- () Divide o texto escrito em frases, usando letras maiúsculas no início delas e os sinais de pontuação, como: ponto final, exclamação, interrogação e reticências.
- () Conhece as regularidades e irregularidades ortográficas das palavras.
- () Usa o dicionário para resolver dúvidas ortográficas.
- () Substitui o uso excessivo de "e", "ai", "da" ou "então" por outros conectivos como, "assim", "mas" etc...
- () Separa discurso direto do indireto marcando turno do diálogo utilizando aspas, travessão ou dois pontos.
- () Participa das atividades respeitando as regras, a organização, procurando realizar movimentos adequados à atividade proposta.

► **Área de Conhecimento: MATEMÁTICA**

- () Resolve situações problemas que envolvam contagem e medida, significado das operações e seleção de procedimentos de cálculos, priorizando a adição e subtração.
- () Lê e escreve números, utilizando conhecimentos sobre a escrita posicional e como código na organização das informações.
- () Compara e ordena quantidades que expressem grandezas familiares aos alunos, interpretar e expressar os resultados da comparação e da ordenação.
- () Mede utilizando procedimentos pessoais, unidades de medida não-convencionais ou convencionais (dependendo da familiaridade) e instrumentos disponíveis e conhecidos.
- () Localiza a posição de uma pessoa ou um objeto no espaço e identificar características nas formas dos objetos.
- () Lê e interpreta informações em imagens, tabelas, gráficos, tratando essas informações com procedimentos adequados.

PARECER CONCLUSIVO DO 1º CICLO DE APRENDIZAGEM

-02

➤ Área de Conhecimento: CONHECIMENTOS NATURAIS (Ciências)

- () Reconhece que faz parte do Universo, identificando o ambiente natural e construindo, seus benefícios e prejuízos através da intervenção do ser humano.
- () Reconhece as características dos vegetais e animais relacionando-os ao ambiente em que vivem.
- () Reconhece o ser humano como um todo, respeitando as diferenças individuais, reconhecendo as transformações do corpo, dos hábitos de higiene, de alimentação e das atividades cotidianas para a preservação da saúde.
- () Reconhece processos e etapas de transformações de materiais em objetos, através de recursos naturais.
- () Busca informações, individual e em grupo, mediante experimentações ou outras formas e registra-las.
- () Organiza o registro de dados em textos, informativos que melhor represente o tema estudado.

➤ Área de Conhecimento: CONHECIMENTOS SOCIAIS (Geografia e História)

- () Identifica no cotidiano, manifestações da relação entre sociedade e natureza.
- () Compara características da paisagem local com outros lugares.
- () Observa, descreve e compara os componentes sociais e naturais da paisagem.
- () Lê, interpreta e representa o espaço usando mapas simples.
- () **Estabelece relações entre passado e presente.**
- () Reconhece algumas permanências e transformações sociais, econômicas e culturais nas vivências cotidianas das famílias, das escolas e da coletividade, no tempo, no mesmo espaço de convivência.

FREQÜÊNCIA: nº de faltas

() 3º ano do 1º Ciclo - 08 anos

() Aceleração

- **Demais Áreas do Conhecimento:** as Diretrizes Curriculares do Município, bem como, as Propostas Pedagógicas dos estabelecimentos de ensino, contemplam as disciplinas de **Arte, Ed. Física, Ensino Religioso e Língua Estrangeira**, na forma de projetos, os quais contribuem no desenvolvimento humano do educando. O trabalho com tais projetos pressupõe procedimentos metodológicos e critérios de avaliação específicos de cada área, todavia, estes não são parâmetros para retenção do aluno, em qualquer etapa dos ciclos, mas sim, para a formação de sua cidadania.

OBSERVAÇÕES:

MEMBROS DO CONSELHO DE AVALIAÇÃO:

Diretora

Pedagoga

Pedagoga

Professor(a)

Professor (a)

Pai ou Responsável

DATA



PREFEITURA MUNICIPAL DE PONTA GROSSA
Secretaria Municipal da Educação

PARECER CONCLUSIVO DO 2º CICLO DE APRENDIZAGEM

-01

ESCOLA: _____

ALUNO: _____

CLASSE: _____



PROMOVIDO PARA: _____



RETIDO NA: _____

Para o aluno ser promovido para o ciclo seguinte, necessita ter se apropriado da maioria dos critérios abaixo relacionados: (utilize a legenda para o preenchimento)

A – APROPRIOU-SE

N – NÃO APROPRIOU-SE

P – APROPRIOU-SE PARCIALMENTE

➤ **Área de Conhecimento: LINGUAGEM (L. Portuguesa)**

- () Coordena estratégias de leitura: antecipação, inferência, verificação, utilizando procedimentos simples para resolver dúvidas na compreensão.
- () Lê e interpreta o texto atribuindo sentido ao mesmo.
- () Utiliza adequadamente os elementos intencionais nas exposições orais, como: bom humor para fatos alegres, tristeza para tragédias, garantindo a qualidade da comunicação.
- () Utiliza a linguagem oral em diferentes situações.
- () Defende e debate idéias apresentando ponto de vista e argumento coerente.
- () Produz textos considerando destinatário, sua finalidade e as características do gênero.
- () Utiliza os recursos do sistema de pontuação (exclamação, interrogação e reticências).
- () Produz textos, utilizando os recursos coesivos básicos.
- () Resume pequenos textos preservando as principais idéias.
- () Revisa seu próprio texto com a intenção de aprimoramento.
- () Enfrenta desafios colocados em situações de jogos e competições, respeitando as regras e adotando uma postura cooperativa.
- (*) Reconhece e respeita as diferenças individuais, participando das atividades com os colegas, sem discriminá-los por razões físicas, sociais ou culturais.

➤ **Área de Conhecimento: MATEMÁTICA**

- () Resolve situações-problema que envolvam contagem, medidas, os significados das operações, utilizando estratégias pessoais de resolução e selecionando procedimentos de cálculo.
- () Lê e escreve números naturais e racionais, ordena números naturais e racionais de forma decimal, pela interpretação do valor posicional de cada uma das ordens.
- () Realiza cálculos, mentalmente e por escrito, envolvendo números naturais e racionais (apenas na representação decimal) e comprova os resultados, por meio de estratégias de verificação.
- () Mede e faz estimativas sobre medidas, utilizando unidades e instrumentos de medida mais usuais que melhor se ajustem à natureza da medição realizada.
- () Interpreta e constrói representações espaciais (croquis, itinerários, maquetes), utilizando-se de elementos de referência e estabelecendo relações entre eles.
- () Reconhece e descreve formas geométricas tridimensionais e bidimensionais.
- () Recolhe dados sobre fatos e fenômenos do cotidiano, utilizando tabelas e gráficos, interpretando essas formas de registros para fazer previsões.

➤ **Área de Conhecimento: CONHECIMENTOS NATURAIS (Ciências)**

- () Reconhece que faz parte do Universo identificando o Sistema Solar.
- () Identifica os diferentes tipos de solo, componentes semelhantes e diferentes e suas relações de interdependência entre água, ar e seres vivos.
- () Compreende o ser humano como um todo, integrando a saúde como bem estar físico e psíquico.
- () Reconhece que a saúde depende da alimentação, higiene pessoal e ambiental.
- () Identifica e descreve as condições de saneamento básico relacionando com a preservação da saúde.

PARECER CONCLUSIVO DO 2º CICLO DE APRENDIZAGEM -02

- () Reconhece as diferentes fontes de energia utilizadas em equipamentos e máquinas e as transformações que realizam.
- () Busca informações, individual e em grupo, mediante experimentações ou outras formas de registrá-las.
- () Organiza registro de dados em textos, informáticos, tabelas, desenhos ou maquetes, que melhor representem o tema estudado.

➤ Área de estudo: CONHECIMENTOS SOCIAIS (Geografia e História)

- () Reconhece o papel das tecnologias, da informação, da comunicação e dos transportes para as sociedades urbanas e rurais.
- () Faz relações entre as ações da sociedade e suas decorrências para o meio ambiente.
- () Conhece alguns símbolos da linguagem cartográfica para representar paisagens.
- () Observa, descreve, explica e compara paisagens urbanas e rurais.
- () Reconhece algumas semelhanças e diferenças que a sua localidade estabelece com outras coletividades de outros tempos e outros espaços, nos seus aspectos sociais, econômicos, políticos, administrativos e culturais.
- () Reconhece alguns laços de identidade e/ou diferenças entre os indivíduos, os grupos e as classes, numa dimensão de tempo de longa duração.
- () Reconhece algumas semelhanças, diferenças, mudanças e permanências no modo de vida de algumas populações, de outras épocas e lugares.
- () Identifica fontes históricas de diferentes naturezas.

FREQÜÊNCIA: nº de faltas: () 2º ano do 2º Ciclo - 4ª série

➤ **Demais Áreas do Conhecimento:** as Diretrizes Curriculares do Município, bem como as Propostas Pedagógicas dos estabelecimentos de ensino, contemplam as disciplinas de **Arte, Ed. Física, Ensino Religioso e Língua Estrangeira**, na forma de projetos, os quais contribuem no desenvolvimento humano do educando. O trabalho com tais projetos pressupõe procedimentos metodológicos e critérios de avaliação específicos de cada área, todavia, estes não são parâmetros para retenção do aluno, em qualquer etapa dos ciclos, mas sim, para a formação de sua cidadania.

OBSERVAÇÕES:

MEMBROS DO CONSELHO DE AVALIAÇÃO:

Diretora

Pedagoga

Pedagoga

Professor(a)

Professor (a)

Pai ou Responsável

DATA ____/____/____



PREFEITURA MUNICIPAL DE PONTA GROSSA
Secretaria Municipal da Educação

PARECER DE TRANSFERÊNCIA - 1º CICLO DE APRENDIZAGEM -01

ESCOLA: _____

ALUNO: _____ CLASSE: _____

☐ PROMOVIDO PARA: _____ ☐ RETIDO NA: _____

UTILIZE A LEGENDA PARA O PREENCHIMENTO:

A – APROPRIOU-SE

N – NÃO APROPRIOU-SE

P – APROPRIOU-SE PARCIALMENTE

➤ **Área De Conhecimento: LINGUAGEM (L.Portuguesa)**

- () Reconhece o tema do texto e sua relação com o título.
- () Compreende o sentido nas mensagens atribuindo significado ao texto, identificando os elementos relevantes segundo as intenções do autor.
- () Lê e compreende os textos em diferentes gêneros discursivos, combinando estratégias de leitura como: decifração, seleção, antecipação, inferência e verificação.
- () Expõe suas idéias verbalmente, de forma clara em diferentes situações.
- () Respeita e ouve as colocações dos colegas e dos outros.
- () Reconhece que a escrita é segmentada em palavras por meio de espaços em branco.
- () Divide o texto escrito em frases, usando letras maiúsculas no início delas e os sinais de pontuação, como: ponto final, exclamação, interrogação e reticências.
- () Conhece as regularidades e irregularidades ortográficas das palavras.
- () Usa o dicionário para resolver dúvidas ortográficas.
- () Substitui o uso excessivo de "e", "ai", "daí" ou "então" por outros conectivos como, "assim", "mas" etc...
- () Separa discurso direto do indireto marcando turno do diálogo utilizando aspas, travessão ou dois pontos
- () Participa das atividades respeitando as regras, a organização, procurando realizar movimentos adequados à atividade proposta.

OUTRAS CONSIDERAÇÕES: _____

Área de Conhecimento: MATEMÁTICA

- () Resolve situações problemas que envolvam contagem e medida, significado das operações e seleção de procedimentos de cálculos, priorizando a adição e subtração.
- () Lê e escreve números, utilizando conhecimentos sobre a escrita posicional e como código na organização das informações.
- () Compara e ordena quantidades que expressem grandezas familiares aos alunos, interpretar e expressar os resultados da comparação e da ordenação.
- () Mede utilizando procedimentos pessoais, unidades de medida não-convencionais ou convencionais (dependendo da familiaridade) e instrumentos disponíveis e conhecidos.
- () Localiza a posição de uma pessoa ou um objeto no espaço e identificar características nas formas dos objetos.
- () Lê e interpreta informações em imagens, tabelas, gráficos, tratando essas informações com procedimentos adequados.

OUTRAS CONSIDERAÇÕES: _____


PARECER DE TRANSFERÊNCIA - 1º CICLO DE APRENDIZAGEM

-02

► Área de Conhecimento: CONHECIMENTOS NATURAIS (Ciências)

- () Reconhece que faz parte do Universo, identificando o ambiente natural e construindo, seus benefícios e prejuízos através da intervenção do ser humano.
- () Reconhece as características dos vegetais e animais relacionando-os ao ambiente em que vivem.
- () Reconhece o ser humano como um todo, respeitando as diferenças individuais, reconhecendo as transformações do corpo, dos hábitos de higiene, de alimentação e das atividades cotidianas para a preservação da saúde.
- () Reconhece processos e etapas de transformações de materiais em objetos, através de recursos naturais.
- () Busca informações, individual e em grupo, mediante experimentações ou outras formas e registra-las.
- () Organiza o registro de dados em textos, informativos que melhor represente o tema estudado.

OUTRAS CONSIDERAÇÕES: _____

► Área de Conhecimento: CONHECIMENTOS SOCIAIS (Geografia e História)

- () Identifica no cotidiano, manifestações da relação entre sociedade e natureza.
- () Compara características da paisagem local com outros lugares.
- () Observa, descreve e compara os componentes sociais e naturais da paisagem.
- () Lê, interpreta e representa o espaço usando mapas simples.
- () **Estabelece relações entre passado e presente.**
- () Reconhece algumas permanências e transformações sociais, econômicas e culturais nas vivências cotidianas das famílias, das escolas e da coletividade, no tempo, no mesmo espaço de convivência.

► Demais Áreas do Conhecimento: as Diretrizes Curriculares do Município, bem como, as Propostas Pedagógicas dos estabelecimentos de ensino, contemplam as disciplinas de **Arte, Ed. Física, Ensino Religioso e Língua Estrangeira**, na forma de projetos, os quais contribuem no desenvolvimento humano do educando. O trabalho com tais projetos pressupõe procedimentos metodológicos e critérios de avaliação específicos de cada área, todavia, estes não são parâmetros para retenção do aluno, em qualquer etapa dos ciclos, mas sim, para a formação de sua cidadania.

OUTRAS CONSIDERAÇÕES: _____

FREQÜÊNCIA: nº de faltas () 1º ano do 1º Ciclo - 06 anos () 2º ano do 1º Ciclo - 07 anos
 () 3º ano do 1º Ciclo - 08 anos () Aceleração

OUTRAS INFORMAÇÕES:

() Faz uso de medicamento? Qual? _____

() Frequente Classe de Apoio? (registros em anexo)

() Encaminhamento para atendimento especializado. Especificar _____

 Diretora

 Pedagoga(s)

 Professora

PONTA GROSSA, _____ DE _____ DE _____



PREFEITURA MUNICIPAL DE PONTA GROSSA
Secretaria Municipal da Educação

PARECER DE TRANSFERÊNCIA – 2º CICLO DE APRENDIZAGEM -01

ESCOLA: _____

ALUNO: _____

CLASSE: _____

☐ PROMOVIDO PARA: _____

☐ RETIDO NA: _____

UTILIZE A LEGENDA PARA O PREENCHIMENTO:

A – APROPRIOU-SE

N – NÃO APROPRIOU-SE

P – APROPRIOU-SE PARCIALMENTE

➤ **Área De Conhecimento: LINGUAGEM (L.Portuguesa)**

- () Coordena estratégias de leitura: antecipação, inferência, verificação, utilizando procedimentos simples para resolver dúvidas na compreensão.
- () Lê e interpreta o texto atribuindo sentido ao mesmo.
- () Utiliza adequadamente os elementos intencionais nas exposições orais, como: bom humor para fatos alegres, tristeza para tragédias, garantindo a qualidade da comunicação.
- () Utiliza a linguagem oral em diferentes situações.
- () Defende e debate idéias apresentando ponto de vista e argumento coerente.
- () Produz textos considerando destinatário, sua finalidade e as características do gênero.
- () Utiliza os recursos do sistema de pontuação (exclamação, interrogação e reticências).
- () Produz textos, utilizando os recursos coesivos básicos.
- () Resume pequenos textos preservando as principais idéias.
- () Revisa seu próprio texto com a intenção de aprimoramento.
- () Enfrenta desafios colocados em situações de jogos e competições, respeitando as regras e adotando uma postura cooperativa.
- () Reconhece e respeita as diferenças individuais, participando das atividades com os colegas, sem discriminá-los por razões físicas, sociais ou culturais.

OUTRAS CONSIDERAÇÕES: _____

Área de Conhecimento: MATEMÁTICA

- () Resolve situações-problema que envolvam contagem, medidas, os significados das operações, utilizando estratégias pessoais de resolução e selecionando procedimentos de cálculo.
- () Lê e escreve números naturais e racionais, ordena números naturais e racionais de forma decimal, pela interpretação do valor posicional de cada uma das ordens.
- () Realiza cálculos, mentalmente e por escrito, envolvendo números naturais e racionais (apenas na representação decimal) e comprova os resultados, por meio de estratégias de verificação.
- () Mede e faz estimativas sobre medidas, utilizando unidades e instrumentos de medida mais usuais que melhor se ajustem à natureza da medição realizada.
- () Interpreta e constrói representações espaciais (croquis, itinerários, maquetes), utilizando-se de elementos de referência e estabelecendo relações entre elas.
- () Reconhece e descreve formas geométricas tridimensionais e bidimensionais.
- () Recolhe dados sobre fatos e fenômenos do cotidiano, utilizando tabelas e gráficos, interpretando essas formas de registros para fazer previsões.

OUTRAS CONSIDERAÇÕES: _____

PARECER DE TRANSFERÊNCIA - 2º CICLO DE PRENDIZAGEM -02

➤ Área de Conhecimento: **CONHECIMENTOS NATURAIS (Ciências)**

- () Reconhece que faz parte do Universo identificando o Sistema Solar.
- () Identifica os diferentes tipos de solo, componentes semelhantes e diferentes e suas relações de interdependência entre água, ar e seres vivos.
- () Compreende o ser humano como um todo, integrando a saúde como bem estar físico e psíquico.
- () Reconhece que a saúde depende da alimentação, higiene pessoal e ambiental.
- () Identifica e descreve as condições de saneamento básico relacionando com a preservação da saúde.
- () Reconhece as diferentes fontes de energia utilizadas em equipamentos e máquinas e as transformações que realizam.
- () Busca informações, individual e em grupo, mediante experimentações ou outras formas de registra-las.
- () Organiza registro de dados em textos, informativos, tabelas, desenhos ou maquetes, que melhor representem o tema estudado.

OUTRAS CONSIDERAÇÕES: _____

➤ Área de Conhecimento: **CONHECIMENTOS SOCIAIS (Geografia e História)**

- () Reconhece o papel das tecnologias, da informação, da comunicação e dos transportes para as sociedades urbanas e rurais.
- () Faz relações entre as ações da sociedade e suas decorrências para o meio ambiente.
- () Conhece alguns símbolos da linguagem cartográfica para representar paisagens.
- () Observa, descreve, explica e compara paisagens urbanas e rurais.
- () Reconhece algumas semelhanças e diferenças que a sua localidade estabelece com outras coletividades de outros tempos e outros espaços, nos seus aspectos sociais, econômicos, políticos, administrativos e culturais.
- () Reconhece alguns laços de identidade e/ou diferenças entre os indivíduos, os grupos e as classes, numa dimensão de tempo de longa duração.
- () Reconhece algumas semelhanças, diferenças, mudanças e permanências no modo de vida de algumas populações, de outras épocas e lugares.
- () Identifica fontes históricas de diferentes naturezas.

OUTRAS CONSIDERAÇÕES: _____

FREQÜÊNCIA: nº de faltas: () 1º ano do 2º Ciclo - 3ª série () 2º ano do 2º Ciclo - 4ª série

➤ **Demais Áreas do Conhecimento:** as Diretrizes Curriculares do Município, bem como, as Propostas Pedagógicas dos estabelecimentos de ensino, contemplam as disciplinas de **Arte, Ed. Física, Ensino Religioso e Língua Estrangeira**, na forma de projetos, os quais contribuem no desenvolvimento humano do educando. O trabalho com tais projetos pressupõe procedimentos metodológicos e critérios de avaliação específicos de cada área, todavia, estes não são parâmetros para retenção do aluno, em qualquer etapa dos ciclos, mas sim, para a formação de sua cidadania.

OUTRAS INFORMAÇÕES:

- () Faz uso de medicamento? Qual? _____
- () Frequenta Classe de Apoio? (registros em anexo) _____
- () Encaminhamento para atendimento especializado. Especificar _____

Diretora

Pedagoga(s)

Professora

PONTA GROSSA, _____ DE _____ DE _____



PREFEITURA MUNICIPAL DE PONTA GROSSA
Secretaria Municipal de Educação

⇒ **PARECER CONCLUSIVO DO 1º CICLO DE APRENDIZAGEM**

-01

ESCOLA: MUNICIPAL PROFª MARIA COUTIN RIESEMBERG – EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

ALUNO: _____ CLASSE: _____

☐

PROMOVIDO PARA: _____

☐

RETIDO NA: _____

Para o aluno ser promovido para o ciclo seguinte, necessita ter se apropriado da maioria dos critérios abaixo relacionados: (utilize a legenda para o preenchimento)

A – APROPRIOU-SE

N – NÃO APROPRIOU-SE

P – APROPRIOU-SE PARCIALMENTE

⇒ **Área de Conhecimento: LINGUAGEM (L. Portuguesa)**

- () Reconhece o tema do texto e sua relação com o título.
- () Compreende o sentido nas mensagens atribuindo significado ao texto, identificando os elementos relevantes segundo as intenções do autor.
- () Lê e compreende os textos em diferentes gêneros discursivos, combinando estratégias de leitura como: decifração, seleção, antecipação, inferência e verificação.
- () Expõe suas idéias verbalmente, de forma clara em diferentes situações.
- () Respeita e ouve as colocações dos colegas e dos outros.
- () Reconhece que a escrita é segmentada em palavras por meio de espaços em branco.
- () Divide o texto escrito em frases, usando letras maiúsculas no início delas e os sinais de pontuação, como: ponto final, exclamação, interrogação e reticências.
- () Conhece as regularidades e irregularidades ortográficas das palavras.
- () Usa o dicionário para resolver dúvidas ortográficas.
- () Substitui o uso excessivo de “e”, “ai”, “daí” ou “então” por outros conectivos como, “assim”, “mas” etc.
- () Separa discurso direto do indireto marcando turno do diálogo utilizando aspas, travessão ou dois pontos.
- () Participa das atividades respeitando as regras, a organização, procurando realizar movimentos adequados à atividade proposta.

⇒ **Área de Conhecimento: MATEMÁTICA**

- () Resolve situações problemas que envolvam contagem e medida, significado das operações e seleção de procedimentos de cálculos, priorizando a adição e subtração.
- () Lê e escreve números, utilizando conhecimentos sobre a escrita posicional e como código na organização das informações.
- () Compara e ordena quantidades que expressem grandezas familiares aos alunos, interpretar e expressar os resultados da comparação e da ordenação.
- () Mede utilizando procedimentos pessoais, unidades de medida não-convencionais ou convencionais (dependendo da familiaridade) e instrumentos disponíveis e conhecidos.
- () Localiza a posição de uma pessoa ou um objeto no espaço e identificar características nas formas dos objetos.
- () Lê e interpreta informações em imagens, tabelas, gráficos, tratando essas informações com procedimentos adequados.

⇒ **PARECER CONCLUSIVO DO 1º CICLO DE APRENDIZAGEM**

-02

⇒ **Área de Conhecimento: CONHECIMENTOS NATURAIS (Ciências)**

- () Reconhece que faz parte do Universo, identificando o ambiente natural e construindo, seus benefícios e prejuízos através da intervenção do ser humano.
- () Reconhece as características dos vegetais e animais relacionando-os ao ambiente em que vivem.
- () Reconhece o ser humano como um todo, respeitando as diferenças individuais, reconhecendo-as transformações do corpo, dos hábitos de higiene, de alimentação e das atividades cotidianas para a preservação da saúde.
- () Reconhece processos e etapas de transformações de materiais em objetos, através de recursos naturais.
- () Busca informações, individual e em grupo, mediante experimentações ou outras formas e registra-las.
- () Organiza o registro de dados em textos, informativos que melhor represente o tema estudado.

⇒ **Área de Conhecimento: CONHECIMENTOS SOCIAIS (Geografia e História)**

- () Identifica no cotidiano, manifestações da relação entre sociedade e natureza.
- () Compara características da paisagem local com outros lugares.
- () Observa, descreve e compara os componentes sociais e naturais da paisagem.
- () Lê, interpreta e representa o espaço usando mapas simples.
- () Estabelece relações entre passado e presente.
- () Reconhece algumas permanências e transformações sociais, econômicas e culturais nas vivências cotidianas das famílias, das escolas e da coletividade, no tempo, no mesmo espaço de convivência.

FREQUÊNCIA: nº de faltas () 3º ano do 1º Ciclo – 08 anos () Aceleração

⇒ **Demais Áreas do Conhecimento:** as Diretrizes Curriculares do Município, bem como, as Propostas Pedagógicas dos estabelecimentos de ensino, contemplam as disciplinas de **Arte, Ed. Física, Ensino Religioso e Língua Estrangeira**, na forma de projetos, os quais contribuem no desenvolvimento humano do educando. O trabalho com tais projetos pressupõe procedimentos metodológicos e critérios de avaliação específicos de cada área, todavia, estes não são parâmetros para retenção do aluno, em qualquer etapa dos ciclos, mas sim, para a formação de sua cidadania.

OBSERVAÇÕES: _____

MEMBROS DO CONSELHO DE AVALIAÇÃO:

_____	_____	_____
Directora	Pedagoga	Pedagoga
_____	_____	_____
Professor(a)	Professor(a)	Pai ou Responsável

Data: ____/____/____



PREFEITURA MUNICIPAL DE PONTA GROSSA
Secretaria Municipal da Educação

*** PARECER CONCLUSIVO DO 2º CICLO DE APRENDIZAGEM -01**

ESCOLA: _____

ALUNO: _____ CLASSE: _____

☐ PROMOVIDO PARA: _____ ☐ RETIDO NA: _____

Para o aluno ser promovido para o ciclo seguinte, necessita ter se apropriado da maioria dos critérios abaixo relacionados: (utilize a legenda para o preenchimento)

A – APROPRIOU-SE

N – NÃO APROPRIOU-SE

P – APROPRIOU-SE PARCIALMENTE

TM Área de Conhecimento: LINGUAGEM (L. Portuguesa)

- () Coordena estratégias de leitura: antecipação, inferência, verificação, utilizando procedimentos simples para resolver dúvidas na compreensão.
- () Lê e interpreta o texto atribuindo sentido ao mesmo.
- () Utiliza adequadamente os elementos intencionais nas exposições orais, como: bom humor para fatos alegres, tristeza para tragédias, garantindo a qualidade da comunicação.
- () Utiliza a linguagem oral em diferentes situações.
- () Defende e debate idéias apresentando ponto de vista e argumento coerente.
- () Produz textos considerando destinatário, sua finalidade e as características do gênero.
- () Utiliza os recursos do sistema de pontuação (exclamação, interrogação e reticências).
- () Produz textos, utilizando os recursos coesivos básicos.
- () Resume pequenos textos preservando as principais idéias.
- () Revisa seu próprio texto com a intenção de aprimoramento.
- () Enfrenta desafios colocados em situações de jogos e competições, respeitando as regras e adotando uma postura cooperativa.
- () Reconhece e respeita as diferenças individuais, participando das atividades com os colegas, sem discriminá-los por razões físicas, sociais ou culturais.

TM Área de Conhecimento: MATEMÁTICA

- () Resolve situações-problema que envolvam contagem, medidas, os significados das operações, utilizando estratégias pessoais de resolução e selecionando procedimentos de cálculo.
- () Lê e escreve números naturais e racionais, ordena números naturais e racionais de forma decimal, pela interpretação do valor posicional de cada uma das ordens.
- () Realiza cálculos, mentalmente e por escrito, envolvendo números naturais e racionais (apenas na representação decimal) e comprova os resultados, por meio de estratégias de verificação.
- () Mede e faz estimativas sobre medidas, utilizando unidades e instrumentos de medida mais usuais que melhor se ajustem à natureza da medição realizada.
- () Interpreta e constrói representações espaciais (croquis, itinerários, maquetes), utilizando-se de elementos de referência e estabelecendo relações entre eles.
- () Reconhece e descreve formas geométricas tridimensionais e bidimensionais.
- () Recolhe dados sobre fatos e fenômenos do cotidiano, utilizando tabelas e gráficos, interpretando essas formas de registros para fazer previsões.

TM Área de Conhecimento: CONHECIMENTOS NATURAIS (Ciências)

- () Reconhece que faz parte do Universo identificando o Sistema Solar.
- () Identifica os diferentes tipos de solo, componentes semelhantes e diferentes e suas relações de interdependência

* **PARECER CONCLUSIVO DO 2º CICLO DE APRENDIZAGEM**

-nº

- () Reconhece as diferentes fontes de energia utilizadas em equipamentos e máquinas e as transformações que realizam.
- () Busca informações, individual e em grupo, mediante experimentações ou outras formas de registra-las.
- () Organiza registro de dados em textos, informativos, tabelas, desenhos ou maquetes, que melhor representem o tema estudado.

TM Área de estudo: CONHECIMENTOS SOCIAIS (Geografia e História)

- () Reconhece o papel das tecnologias, da informação, da comunicação e dos transportes para as sociedades urbanas e rurais.
- () Faz relações entre as ações da sociedade e suas decorrências para o meio ambiente.
- () Conhece alguns símbolos da linguagem cartográfica para representar paisagens.
- () Observa, descreve, explica e compara paisagens urbanas e rurais.
- () Reconhece algumas semelhanças e diferenças que a sua localidade estabelece com outras coletividades de outros tempos e outros espaços, nos seus aspectos sociais, econômicos, políticos, administrativos e culturais.
- () Reconhece alguns laços de identidade e/ou diferenças entre os indivíduos, os grupos e as classes, numa dimensão de tempo de longa duração.
- () Reconhece algumas semelhanças, diferenças, mudanças e permanências no modo de vida de algumas populações, de outras épocas e lugares.
- () Identifica fontes históricas de diferentes naturezas.

FREQÜÊNCIA: nº de faltas: () 4ª série

TM Demais Áreas do Conhecimento: as Diretrizes Curriculares do Município, bem como, as Propostas Pedagógicas dos estabelecimentos de ensino, contemplam as disciplinas de **Arte, Ed. Física, Ensino Religioso e Língua Estrangeira**, na forma de projetos, os quais contribuem no desenvolvimento humano do educando. O trabalho com tais projetos pressupõe procedimentos metodológicos e critérios de avaliação específicos de cada área, todavia, estes não são parâmetros para retenção do aluno, em qualquer etapa dos ciclos, mas sim, para a formação de sua cidadania.

OBSERVAÇÕES: _____

MEMBROS DO CONSELHO DE AVALIAÇÃO:

_____	_____	_____
Diretora	Pedagoga	Pedagoga
_____	_____	_____
Professor(a)	Professor (a)	Responsible

DATA ____/____/____.

ANEXO - 02



PREFEITURA MUNICIPAL DE PONTA GROSSA
Secretaria Municipal da Educação

+ PARECER DE TRANSFERÊNCIA - 1º CICLO DE APRENDIZAGEM -01

ESCOLA: _____

ALUNO: _____ CLASSE: _____

☐ PROMOVIDO PARA: _____ ☐ RETIDO NA: _____

UTILIZE A LEGENDA PARA O PREENCHIMENTO:

A – APROPRIOU-SE

N – NÃO APROPRIOU-SE

P – APROPRIOU-SE PARCIALMENTE

TM Área De Conhecimento: LINGUAGEM (L.Portuguesa)

- () Reconhece o tema do texto e sua relação com o título.
- () Compreende o sentido nas mensagens atribuindo significado ao texto, identificando os elementos relevantes segundo as intenções do autor.
- () Lê e compreende os textos em diferentes gêneros discursivos, combinando estratégias de leitura como: decifração, seleção, antecipação, inferência e verificação.
- () Expõe suas idéias verbalmente, de forma clara em diferentes situações.
- () Respeita e ouve as colocações dos colegas e dos outros.
- () Reconhece que a escrita é segmentada em palavras por meio de espaços em branco.
- () Divide o texto escrito em frases, usando letras maiúsculas no início delas e os sinais de pontuação, como: ponto final, exclamação, interrogação e reticências.
- () Conhece as regularidades e irregularidades ortográficas das palavras.
- () Usa o dicionário para resolver dúvidas ortográficas.
- () Substitui o uso excessivo de "e", "ai", "dai" ou "então" por outros conectivos como, "assim", "mas" etc...
- () Separa discurso direto do indireto marcando turno do diálogo utilizando aspas, travessão ou dois pontos.
- () Participa das atividades respeitando as regras, a organização, procurando realizar movimentos adequados à atividade proposta.

OUTRAS CONSIDERAÇÕES: _____

Área de Conhecimento: MATEMÁTICA

- () Resolve situações problemas que envolvam contagem e medida, significado das operações e seleção de procedimentos de cálculos, priorizando a adição e subtração.
- () Lê e escreve números, utilizando conhecimentos sobre a escrita posicional e como código na organização das informações.
- () Compara e ordena quantidades que expressem grandezas familiares aos alunos, interpretar e expressar os resultados da comparação e da ordenação.
- () Mede utilizando procedimentos pessoais, unidades de medida não-convencionais ou convencionais (dependendo da familiaridade) e instrumentos disponíveis e conhecidos.
- () Localiza a posição de uma pessoa ou um objeto no espaço e identificar características nas formas dos objetos.
- () Lê e interpreta informações em imagens, tabelas, gráficos, tratando essas informações com procedimentos adequados.

OUTRAS CONSIDERAÇÕES: _____

+ **PARECER DE TRANSFERÊNCIA - 1º CICLO DE APRENDIZAGEM** -02

TM Área de Conhecimento: CONHECIMENTOS NATURAIS (Ciências)

- () Reconhece que faz parte do Universo, identificando o ambiente natural e construindo, seus benefícios e prejuízos através da intervenção do ser humano.
- () Reconhece as características dos vegetais e animais relacionando-os ao ambiente em que vivem.
- () Reconhece o ser humano como um todo, respeitando as diferenças individuais, reconhecendo as transformações do corpo, dos hábitos de higiene, de alimentação e das atividades cotidianas para a preservação da saúde.
- () Reconhece processos e etapas de transformações de materiais em objetos, através de recursos naturais.
- () Busca informações, individual e em grupo, mediante experimentações ou outras formas e registra-las.
- () Organiza o registro de dados em textos, informativos que melhor represente o tema estudado.

OUTRAS CONSIDERAÇÕES: _____

TM Área de Conhecimento: CONHECIMENTOS SOCIAIS (Geografia e História)

- () Identifica no cotidiano, manifestações da relação entre sociedade e natureza.
- () Compara características da paisagem local com outros lugares.
- () Observa, descreve e compara os componentes sociais e naturais da paisagem.
- () Lê, interpreta e representa o espaço usando mapas simples.
- () **Estabelece relações entre passado e presente.**
- () Reconhece algumas permanências e transformações sociais, econômicas e culturais nas vivências cotidianas das famílias, das escolas e da coletividade, no tempo, no mesmo espaço de convivência.

TM Demais Áreas de Conhecimento: as Diretrizes Curriculares do Município, bem como, as Propostas Pedagógicas dos estabelecimentos de ensino, contemplam as disciplinas de **Arte, Ed. Física, Ensino Religioso e Língua Estrangeira**, na forma de projetos, os quais contribuem no desenvolvimento humano do educando. O trabalho com tais projetos pressupõe procedimentos metodológicos e critérios de avaliação específicos de cada área, todavia, estes não são parâmetros para retenção do aluno, em qualquer etapa dos ciclos, mas sim, para a formação de sua cidadania.

OUTRAS CONSIDERAÇÕES: _____

FREQÜÊNCIA: nº de faltas () 06 anos () 07 anos () 08 anos () Aceleração

OUTRAS INFORMAÇÕES:

- () Faz uso de medicamento? Qual? _____
- () Frequenta Classe de Apoio? (registros em anexo)
- () Encaminhamento para atendimento especializado. Especificar _____

Diretora

Pedagogos(a)

Professora



PREFEITURA MUNICIPAL DE PONTA GROSSA
Secretaria Municipal da Educação

+ PARECER DE TRANSFERÊNCIA -- 2º CICLO DE APRENDIZAGEM -01

ESCOLA: _____

ALUNO: _____ CLASSE: _____

☐ PROMOVIDO PARA: _____ ☐ RETIDO NA: _____

UTILIZE A LEGENDA PARA O PREENCHIMENTO:

A – APROPRIOU-SE

N – NÃO APROPRIOU-SE

P – APROPRIOU-SE PARCIALMENTE

TM Área De Conhecimento: LINGUAGEM (L.Portuguesa)

- () Coordena estratégias de leitura: antecipação, inferência, verificação, utilizando procedimentos simples para resolver dúvidas na compreensão.
- () Lê e interpreta o texto atribuindo sentido ao mesmo.
- () Utiliza adequadamente os elementos intencionais nas exposições orais, como: bom humor para fatos alegres, tristeza para tragédias, garantindo a qualidade da comunicação.
- () Utiliza a linguagem oral em diferentes situações.
- () Defende e debate idéias apresentando ponto de vista e argumento coerente.
- () Produz textos considerando destinatário, sua finalidade e as características do gênero.
- () Utiliza os recursos do sistema de pontuação (exclamação, interrogação e reticências).
- () Produz textos, utilizando os recursos coesivos básicos.
- () Resume pequenos textos preservando as principais idéias.
- () Revisa seu próprio texto com a intenção de aprimoramento.
- () Enfrenta desafios colocados em situações de jogos e competições, respeitando as regras e adotando uma postura cooperativa.
- () Reconhece e respeita as diferenças individuais, participando das atividades com os colegas, sem discrimina-los por razões físicas, sociais ou culturais.

OUTRAS CONSIDERAÇÕES: _____

Área de Conhecimento: MATEMÁTICA

- () Resolve situações-problema que envolvam contagem, medidas, os significados das operações, utilizando estratégias pessoais de resolução e selecionando procedimentos de cálculo.
- () Lê e escreve números naturais e racionais, ordena números naturais e racionais de forma decimal, pela interpretação do valor posicional de cada uma das ordens.
- () Realiza cálculos, mentalmente e por escrito, envolvendo números naturais e racionais (apenas na representação decimal) e comprova os resultados, por meio de estratégias de verificação.
- () Mede e faz estimativas sobre medidas, utilizando unidades e instrumentos de medida mais usuais que melhor se ajustem à natureza da medição realizada.
- () Interpreta e constrói representações espaciais (croquis, itinerários, maquetes), utilizando-se de elementos de referência e estabelecendo relações entre eles.
- () Reconhece e descreve formas geométricas tridimensionais e bidimensionais.
- () Recolhe dados sobre fatos e fenômenos do cotidiano, utilizando tabelas e gráficos, interpretando essas formas de registros para fazer previsões.

OUTRAS CONSIDERAÇÕES: _____

† PARECER DE TRANSFERÊNCIA - 2º CICLO DE PRENDIZAGEM -02

™ Área de Conhecimento: CONHECIMENTOS NATURAIS (Ciências)

- () Reconhece que faz parte do Universo identificando o Sistema Solar.
- () Identifica os diferentes tipos de solo, componentes semelhantes e diferentes e suas relações de interdependência entre água, ar e seres vivos.
- () Compreende o ser humano como um todo, integrando a saúde como bem estar físico e psíquico
- () Reconhece que a saúde depende da alimentação, higiene pessoal e ambiental.
- () Identifica e descreve as condições de saneamento básico relacionando com a preservação da saúde.
- () Reconhece as diferentes fontes de energia utilizadas em equipamentos e máquinas e as transformações que realizam.
- () Busca informações, individual e em grupo, mediante experimentações ou outras formas de registra-las.
- () Organiza registro de dados em textos, informativos, tabelas, desenhos ou maquetes, que melhor representem o tema estudado.

OUTRAS CONSIDERAÇÕES: _____

™ Área de Conhecimento: CONHECIMENTOS SOCIAIS (Geografia e História)

- () Reconhece o papel das tecnologias, da informação, da comunicação e dos transportes para as sociedades urbanas e rurais.
- () Faz relações entre as ações da sociedade e suas decorrências para o meio ambiente.
- () Conhece alguns símbolos da linguagem cartográfica para representar paisagens.
- () Observa, descreve, explica e compara paisagens urbanas e rurais.
- () Reconhece algumas semelhanças e diferenças que a sua localidade estabelece com outras coletividades de outros tempos e outros espaços, nos seus aspectos sociais, econômicos, políticos, administrativos e culturais.
- () Reconhece alguns laços de identidade e/ou diferenças entre os indivíduos, os grupos e as classes, numa dimensão de tempo de longa duração.
- () Reconhece algumas semelhanças, diferenças, mudanças e permanências no modo de vida de algumas populações, de outras épocas e lugares.
- () Identifica fontes históricas de diferentes naturezas.

OUTRAS CONSIDERAÇÕES: _____

FREQÜÊNCIA: nº de faltas:

() 3ª série

() 4ª série

™ **Demais Áreas do Conhecimento:** as Diretrizes Curriculares do Município, bem como, as Propostas Pedagógicas dos estabelecimentos de ensino, contemplam as disciplinas de **Arte, Ed. Física, Ensino Religioso e Língua Estrangeira**, na forma de projetos, os quais contribuem no desenvolvimento humano do educando. O trabalho com tais projetos pressupõe procedimentos metodológicos e critérios de avaliação específicos de cada área, todavia, estes não são parâmetros para retenção do aluno, em qualquer etapa dos ciclos, mas sim, para a formação de sua cidadania.

OUTRAS INFORMAÇÕES:

- () Faz uso de medicamento? Qual? _____
- () Frequenta Classe de Apoio? (registros em anexo) _____
- () Encaminhamento para atendimento especializado. Especificar _____

Disciplina

Redação

Professor

**MODELO DE PARECER DESCRITIVO DO 1º ANO DO 1º CICLO DE UMA ESCOLA DA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO**

PARECER DO CICLO DE APRENDIZAGEM

ALUNO: _____
CLASSE: _____ **TURMA:** _____

LEGENDA

(A) – APROPRIOU-SE

(N) – NÃO APROPRIOU-SE

(P) – EM PROCESSO

**LÍNGUA PORTUGUESA
06 ANOS**

	OBJETIVOS	1º	2º	3º	4º
∇	Reconhecer a função social da escrita				
◆	Identificar o seu nome, rótulos e símbolos em diferentes contextos				
∇	Saber ouvir e expressar idéias de forma clara				
∇	Narrar histórias ouvidas, fatos vividos, filmes e brincadeiras				
◆O	Utilizar da pseudoleitura, enquanto processo da construção da escrita				
∇	Escrever seu nome				
∇	Reconhecer as letras do alfabeto				
□	Ler espontaneamente palavras				
•	Ler espontaneamente frases				
∇	Utilizar o desenho como forma de representação				
∇	Participar de produções coletivas				
∇	Realizar tentativa de escrita em diferentes situações				
∇	Participar de dramatizações, apresentações e atividades extra-classe				
∇	Relacionar-se bem com os colegas, professores e funcionários da escola				
∇	Transmitir recados orais corretamente				
∇	Demonstrar interesse pela leitura de livros de literatura infantil, na classe, na casa e na biblioteca				
∇	Declamar textos poéticos				
□	Escrever palavras				
•	Escrever frases				
•	Escrever pequenos textos a partir de histórias ouvidas				
∇	Socializar experiências de leitura				

1º Trimestre ◆

2º Trimestre O

3º Trimestre □

4º Trimestre •

Todos ∇

CONHECIMENTOS MATEMÁTICOS**06 ANOS**

	OBJETIVOS	1º	2º	3º	4º
♦	Diferenciar letras de números				
♦	Reconhecer os números no contexto diário				
▽	Associar número à quantidade				
▽	Identificar números em situações que envolvam, quantidade, contagem e medida				
♦	Organizar agrupamentos para facilitar a contagem e a comparação entre coleções				
▽	Observar critérios de classificação e seriação (cor- forma – dimensão – quantidade – textura – sabor – odor – peso)				
▽	Formular noções de adição, subtração, multiplicação e divisão em diferentes situações problemas				
▽	Perceber as diferentes formas geométricas na natureza e nos objetos criados pelo homem				
•	Diferenciar figuras de sólidos geométricos				
▽	Identificar unidades de tempo: hora, dia, semana, mês e ano				
▽	Reconhecer a função do número como código de organização de informações (número de ônibus, sapato, etc...)				
▽	Identificar os instrumentos de medida (fita métrica, balança, litro) e seu uso no cotidiano				
▽	Interpretar gráficos em barras de acordo com os conteúdos desenvolvidos em classe				

CONHECIMENTOS SOCIAIS (GEOGRAFIA E HISTÓRIA)**06 ANOS**

	OBJETIVOS	1º	2º	3º	4º
♦	Conhecer sua história de vida: nome, sobrenome, características físicas e pessoais				
▽	Reconhecer a si próprio como membro de um determinado grupo (certidão de nascimento, fotos, cartas, cartões e outros)				
♦	Identificar as pessoas que fazem parte da sua família e grau de parentesco				
♦	Reconhecer a escola como espaço de convivência				
▽	Identificar as pessoas que trabalham na escola e suas respectivas funções				
♦	Conhecer a origem da escola: nome e história de vida da patronesse				
▽	Conhecer seus direitos e cumprir seus deveres				
O	Representar através de desenho o espaço físico de sua casa: (tipo de construção, número de cômodos e material utilizado)				
O	Reconhecer a função social da casa: abrigo, proteção, segurança, conforto				
O	Conhecer o caminho percorrido da casa até a escola				
▽	Valorizar os grupos sociais				
▽	Identificar as principais datas de cada trimestre				

CONHECIMENTOS NATURAIS**06 ANOS**

	OBJETIVOS	1º	2º	3º	4º
O	Identificar as partes do corpo				
□	Identificar os órgãos dos sentidos e suas funções				
♦	Compreender a importância da higiene corporal para sua saúde				
▽	Conhecer as estações do ano				
▽	Identificar os tipos de vestuários utilizados em cada estação do ano				
•	Observar as características os vegetais				
•	Observar as características dos animais				

•	Diferenciar animais domésticos de selvagens				
▽	Perceber as relações de interdependência (sol, água, ar e seres)				
▽	Conhecer a importância da preservação do meio ambiente				

HÁBITOS E ATITUDES**06 ANOS**

	OBJETIVOS	1º	2º	3º	4º
▽	Realizar atividades propostas em tempo determinado de acordo com seu ritmo				
▽	Respeitar as pessoas que fazem parte do cotidiano escolar: alunos, pais, professores e funcionários da escola				
▽	Participar das atividades em classe				
▽	Frequentar as aulas com assiduidade e pontualidade				
▽	Realizar as atividades e trabalhos propostos para casa				

1º TRIMESTRE

1) Dificuldades encontradas: _____

2) Medidas de intervenção para superação das dificuldades: _____

2º TRIMESTRE

1) Dificuldades encontradas: _____

2) Medidas de intervenção para superação das dificuldades: _____

3º TRIMESTRE

1) Dificuldades encontradas: _____

2) Medidas de intervenção para superação das dificuldades: _____

4º TRIMESTRE

1) Dificuldades encontradas: _____

2) Medidas de intervenção para superação das dificuldades: _____

1º TRIMESTRE	2º TRIMESTRE
Nº de dias letivos:	Nº de dias letivos:
Nº de faltas:	Nº de faltas:
Professora:	Professora:
Pedagoga:	Pedagoga:
Diretora:	Diretora:
Responsável:	Responsável:
Data:	Data:
3º TRIMESTRE	4º TRIMESTRE
Nº de dias letivos:	Nº de dias letivos:
Nº de faltas:	Nº de faltas:
Professora:	Professora:
Pedagoga:	Pedagoga:
Diretora:	Diretora:
Responsável:	Responsável:
Data:	Data:

ANEXO B - Pareceres de avaliação implantados na rede municipal de ensino a partir de 2013

Assinaturas

1º ano					
Trimestre/Data	Faltas	Professor	Coordenador Pedagógico	Diretor	Responsável
1º _/_/					
2º _/_/					
3º _/_/					
4º _/_/					

Aprovado _____

2º ano					
Trimestre/Data	Faltas	Professor	Coordenador Pedagógico	Diretor	Responsável
1º _/_/					
2º _/_/					
3º _/_/					
4º _/_/					

Aprovado _____

3º ano					
Trimestre/Data	Faltas	Professor	Coordenador Pedagógico	Diretor	Responsável
1º _/_/					
2º _/_/					
3º _/_/					
4º _/_/					

Aprovado _____

[illegible]

Caro Professor

Para o preenchimento deste parecer serão utilizados os conceitos abaixo:

A	Domina.
B	Em processo de aprendizagem.
C	Não domina

PARECER AVALIATIVO – 2º CICLO

LÍNGUA PORTUGUESA

	4º ano				5º ano			
ANÁLISE LINGUÍSTICA: APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA								
	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º
Conhece e utiliza a ordem alfabética com diferentes propósitos.								
Emprega letra maiúscula corretamente.								
Domina as correspondências entre letras ou grupo de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.								
Reconhece e faz uso de sinônimos.								
Identifica semelhanças sonoras em rimas.								
Busca informações em diferentes suportes textuais.								
Domina a ortografia das palavras mais comuns de uso cotidiano.								
Percebe as regularidades e irregularidades no sistema de escrita.								
Segmenta corretamente palavras em textos.								
ANÁLISE LINGUÍSTICA: DISCURSIVIDADE E TEXTUALIDADE								
Reconhece gêneros textuais e seus contextos de produção.								
Conhece diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.								
Utiliza diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.								
Conhece e usa palavras ou expressões que estabelecem a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidade.								
Sabe usar o dicionário, compreendendo sua função e organização.								
Identifica o uso dos sinais de pontuação.								
Segmenta adequadamente as palavras nos textos produzidos.								
LEITURA								
Lê textos verbais e não verbais, em diferentes suportes com autonomia.								
Compreende textos lidos por outros leitores em diferentes contextos.								

Lê e compreende textos de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.								
Localiza informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia.								
Identifica informações implícitas em textos lidos.								
Interpreta textos de diferentes gêneros e temáticas.								
Lê com fluência em diferentes situações.								
Reconhece a presença de diferentes vozes nos textos lidos.								
Levanta as ideias principais do texto lido.								
Relaciona os gêneros estudados ao seu contexto de produção.								
Realiza inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas.								
Estabelece relações de intertextualidade entre textos.								
ORALIDADE								
Participa de interações orais em sala de aula questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.								
Escuta com atenção textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas.								
Reconhece a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero, dentre outras.								
Analisa a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros.								
Produz textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais comuns em instâncias públicas.								
Relaciona a linguagem falada e a linguagem escrita, observando as características próprias de cada uma, em diferentes situações discursivas.								
PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS								
Planeja a escrita de textos considerando o contexto de produção: organiza roteiros e planos gerais para atender a diferentes finalidades.								
Produz textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.								
Utiliza vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas.								
Organiza o texto, dividindo-o em parágrafos.								
Utiliza pontuação adequada.								
Adapta a produção em relação ao interlocutor e à finalidade.								
Usa adequadamente a concordância verbal.								
Usa adequadamente a concordância nominal.								
Resume textos destacando a ideia central.								
Revisa autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas e planejando trechos seguintes.								
Reescreve os textos com intenção de aprimoramento, reestruturando os períodos e utilizando recursos coesivos, para articular ideias e fatos.								

MATEMÁTICA

	4º ano				5º ano			
ESPAÇO E FORMA								
	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º
Identifica a localização e a movimentação de uma pessoa ou um objeto no espaço representando-as.								
Reconhece os sólidos geométricos identificando as características próprias de cada grupo (poliedro e corpos redondos), considerando suas planificações.								
Reconhece os componentes dos poliedros (arestas, vértices, faces, ângulos) e os representa por meio de malhas quadriculadas e isométricas.								
Identifica semelhanças e diferenças entre os polígonos segundo critérios pré-estabelecidos (número de lados, de ângulos, de eixos de simetria).								
Identifica características das figuras planas (lados paralelos, lados congruentes, lados perpendiculares, rigidez triangular).								
Compõe e decompõe polígonos regulares a partir de figuras triangulares.								
Amplia e reduz figuras planas em malhas quadriculadas percebendo algumas alterações e/ou permanências entre seu estado inicial e final.								
Identifica a manutenção ou a alteração do perímetro de polígonos em ampliações e reduções de figuras planas em malhas quadriculadas.								
Identifica a manutenção ou a alteração da área de polígonos em ampliações e reduções de figuras planas em malhas quadriculadas.								
GRANDEZAS E MEDIDAS								
Identifica grandezas mensuráveis no seu dia a dia convencionais ou não convencionais, relacionadas a comprimento, massa, capacidade.								
Identifica e utiliza as unidades de medida padronizadas de comprimento , assim como suas transformações significativas em contextos de atividades mensuráveis.								
Identifica e utiliza as unidades de medida padronizadas de massa , assim como suas transformações significativas em contextos de atividades mensuráveis.								
Identifica e utiliza as unidades de medida padronizadas de capacidade , assim como suas transformações significativas em contextos de atividades mensuráveis.								
Estabelece relações entre unidades de medida de tempo realizando conversões simples (horas, minutos e segundos).								
Reconhece a duração de um intervalo de tempo em um evento ou acontecimento.								
Identifica as cédulas e moedas do sistema monetário, bem como as trocas em função de seus valores.								
Resolve situações-problema que envolvam o reconhecimento de unidades de medidas padronizadas de comprimento e suas transformações significativas.								
Resolve situações-problema que envolvam o reconhecimento de unidades de medidas padronizadas de massa e suas								

Lê e interpreta informações contidas em gráficos de barras/colunas.								
Lê e interpreta informações contidas em gráficos de setores.								
Constrói tabelas e gráficos com base em informações retiradas de textos informativos.								
Produz textos a partir de dados em tabelas e gráficos.								

CONHECIMENTOS SOCIAIS

	4º ano				5º ano			
	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º
Destaca aspectos relevantes da fundação de Ponta Grossa (primeiros habitantes: indígenas, fazendeiros, escravos)								
Reconhece a importância do Tropeirismo na fundação de Ponta Grossa e na economia do Sul do Brasil.								
Localiza o município de Ponta Grossa no planeta, continente, país, estado, Campos Gerais.								
Reconhece as principais formas de orientação (estrelas, Sol, Cruzeiro do Sul, bússola, rosa dos ventos).								
Localiza o Paraná no planeta, na América do Sul e no Brasil.								
Conhece a cultura do indígena paranaense e seu legado para a sociedade atual.								
Estabelece diferenças entre o processo de ocupação do território brasileiro pelos indígenas e pelos europeus.								
Compreende o que foram as Capitânicas Hereditárias.								
Identifica e localiza os limites e distritos do município de Ponta Grossa.								
Estabelece relações entre os aspectos físicos de Ponta Grossa.								
Identifica os principais pontos turísticos naturais do município.								
Compreende como se deu a ocupação do território paranaense.								
Identifica a origem das principais cidades paranaenses ligadas aos ciclos econômicos: ouro, tropeirismo, erva-mate, madeira, café, localizando-as no mapa do Paraná.								
Reconhece a importância da mão de obra escrava e a contribuição do negro na formação da sociedade paranaense.								
Reconhece os principais grupos de imigrantes, bem como sua contribuição para a região dos Campos Gerais.								
Reconhece a importância das ferrovias para o desenvolvimento econômico e cultural de Ponta Grossa.								
Estabelece relação entre o título “Capital Cívica do Paraná” e a Revolução de 30.								
Estabelece diferenças entre os meios de transporte antigos e atuais.								
Percebe a importância dos meios de comunicação como formadores de opinião nas diferentes épocas.								
Reconhece os motivos que levaram à Independência do Brasil.								
Identifica os fatos que levaram à emancipação política do Paraná.								
Estabelece diferenças entre o regime monárquico e o republicano.								
Compreende em que contexto se deu o Cerco da Lapa.								
Identifica fatos relacionados ao Contestado.								
Identifica os bairros existentes na cidade de Ponta Grossa.								

Nomeia as principais avenidas, praça e ruas do centro urbano de Ponta Grossa.									
Identifica os principais pontos turísticos do município de Ponta Grossa.									
Reconhece a importância da preservação do patrimônio histórico, cultural e natural do município de Ponta Grossa.									
Identifica os três poderes, as funções e os representantes de cada poder.									
Reconhece que a boa utilização do dinheiro público depende da participação popular na política.									
Identifica símbolos municipais, estaduais e nacionais.									
Estabelece relações entre os aspectos físicos do Paraná.									
Identifica os principais rios paranaenses e sua importância (produção de energia, navegação, pesca, lazer, abastecimento).									
Identifica os setores da economia paranaense na atualidade.									
Reconhece a importância dos diferentes meios de transporte para o desenvolvimento do estado.									
Identifica os limites do Paraná.									
Identifica as microrregiões paranaenses.									
Identifica as datas comemorativas do trimestre.									

CONHECIMENTOS NATURAIS

	4º ano				5º ano			
	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º
AMBIENTE								
Reconhece-se como parte integrante do Universo.								
Reconhece a importância do estudo da astronomia.								
Identifica e nomeia os planetas e outros corpos celestes que fazem parte do Sistema Solar.								
Estabelece relações entre os planetas e a vida na terra.								
Conhece as principais teorias sobre a origem do universo.								
Reconhece que o Sol é a estrela mais próxima da Terra e o centro do Sistema Solar.								
Identifica outros corpos celestes, além das estrelas e planetas.								
Caracteriza e compara os planetas que formam o Sistema Solar.								
Reconhece que gás ozônio faz parte da nossa atmosfera e funciona como barreira natural que filtra os raios ultravioletas do Sol.								
Identifica os benefícios e malefícios do sol.								
Identifica as condições necessárias para a existência de vida na Terra.								
Analisa benefícios e prejuízos da ação do homem no meio ambiente.								
Reconhece a composição, o uso e a necessidade de cuidados com o solo.								
Estabelece relação entre troca de calor e mudanças de estados físicos da água para fundamentar explicações acerca do ciclo da água.								
Identifica a composição, importância, propriedades e poluição do								

seu funcionamento à utilização de energia.									
Classifica equipamentos, utensílios, ferramentas quanto as suas características e utilização (as grandes invenções).									
Identifica os principais instrumentos de observação astronômica (telescópio, satélites, lunetas, sondas).									
Compreende o avanço tecnológico das redes de comunicação.									

OBJETIVOS ATITUDINAIS

	4º ano				5º ano			
	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º
Realiza as atividades propostas em tempo determinado de acordo com seu ritmo de aprendizagem.								
Respeita as pessoas que fazem parte do cotidiano escolar: alunos, pais, professores e funcionários da escola.								
Participa das atividades em classe.								
Participa das atividades extraclasse.								
Frequenta as aulas com assiduidade.								
Frequenta as aulas com pontualidade.								
Realiza as atividades e trabalhos propostos para casa.								
Demonstra atitudes de respeito ao meio ambiente.								
Demonstra atitudes de civismo em momentos apropriados.								
Demonstra cuidados com seu material e com os materiais de uso coletivo.								
Demonstra autonomia na realização das atividades propostas.								
Demonstra perseverança, esforço e disciplina em sua aprendizagem.								

Aluno (a): _____

EDUCAÇÃO FÍSICA

	4º ano				5º ano			
	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º
BLOCO - 1								
JOGOS POPULARES DO MUNDO INFÂNTIL								
Enfrenta desafios corporais buscando soluções e propondo modificações.								
Pesquisa e propõe jogos populares da cultura corporal do movimento.								
JOGOS PRÉ-DESPORTIVOS COLETIVOS E INDIVIDUAL								
Conhece de forma elementar as modalidades individuais e suas regras.								
Conhece de forma elementar as modalidades coletivas e suas regras.								
Conhece os jogos de mesa e aprimora suas habilidades.								
Aprimora suas habilidades em jogos individuais e compreende suas regras.								
Aprimora suas habilidades em jogos coletivos e compreende suas regras.								
Desenvolve e potencializa suas habilidades em jogos de mesa.								
LUTAS								
Conhece as diversas modalidades e percebe seu limite e responsabilidade.								
Vivencia as diversas modalidades e percebe seu limite e responsabilidade.								
GINÁSTICAS								
Enfrenta desafios corporais e busca solucioná-los.								
Enfrenta os desafios corporais e desenvolve suas habilidades específicas.								
BLOCO - 2								
ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS								
Vivencia a cultura patrimonial e hegemônica da dança e do ritmo.								
Dramatiza e reproduz movimentos corporais.								
Interpreta, reproduz e cria movimentos corporais.								
BLOCO - 3								
CONHECIMENTO SOBRE O CORPO								
Percebe as modificações fisiológicas e estruturais do seu corpo.								
Conhece e estimula as capacidades físicas.								
Executa movimentos com lado dominante e não dominante.								
Identifica as alterações fisiológicas do corpo no exercício físico.								
Conhece de forma básica a anatomia estrutural do corpo humano.								
Sabe identificar as capacidades físicas durante o exercício.								
BLOCO - 4								
ATITUDINAL								
Respeita a organização das aulas e as diversidades do grupo.								
Coopera e interage com atividades em equipe.								
Mantém uma postura crítica e condizente com as relações sociais.								

Participa e colabora ativamente das aulas.

Aluno (a): _____

MUSICALIZAÇÃO

	4º ano				5º ano			
PERCEPÇÃO SONORA E MUSICAL								
Lê e escreve notação convencional e não convencional.	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º
Classifica sons do meio social e da natureza conforme a intensidade.								
Identifica auditivamente características rítmicas, melódicas, harmônicas e formais.								
Identifica auditivamente e visualmente os instrumentos musicais utilizados em diferentes épocas, estilos e culturas musicais.								
Utiliza vocabulário e simbologias apropriadas para escrever e comparar diferentes tipos de sons e peças musicais de estilos e gêneros similares.								
Percebe as propriedades do som: altura (grave e agudo) intensidade (forte e fraco) e duração (longo e curto).								
Classifica sons graves e agudos na voz humana, na voz dos animais, em objetos e em instrumentos musicais.								
Percebe diferentes sons e suas combinações.								
Identifica as formas musicais (instrumental, a capella e banda musical).								
Possui percepção musical (volume, timbre, percepção sonora, melodia e ritmo).								
Escuta e pesquisa sons e o silêncio em diferentes espaços e nas composições.								
INTERPRETAÇÃO E COMUNICAÇÃO								
Aprecia a música e suas nuances, por meio de movimentos corporais.								
Aprecia gêneros musicais variados: folclórico, popular, erudito e outros.								
Expressa de forma corporal jogos e cantos (jogos das notas musicais e jogo de andamento musical).								
Conceitua ritmo, harmonia e melodia.								
Identifica elementos da linguagem musical.								
Diferencia música popular de erudita.								
Toca instrumentos acústicos, convencionais e não convencionais, individualmente e em grupo, na interpretação de música instrumental ou vocal acompanhada.								
CRIAÇÃO E EXPERIMENTAÇÃO								
Confecciona instrumentos musicais com materiais alternativos.								
Registra em suportes de áudio e vídeo as criações realizadas para avaliação e aperfeiçoamento.								

Assinaturas

4° ano					
Trimestre/Data	Faltas	Professor	Coordenador Pedagógico	Diretor	Responsável
1° _/_/_					
2° _/_/_					
3° _/_/_					
4° _/_/_					

Aprovado_____

5° ano					
Trimestre/Data	Faltas	Professor	Coordenador Pedagógico	Diretor	Responsável
1° _/_/_					
2° _/_/_					
3° _/_/_					
4° _/_/_					

Aprovado_____

OBSERVAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

[illegible]